Universidad Autónoma de Querétaro
Facultad de Psicología
Maestría en Educación para la Ciudadanía

LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LAS Y LOS ADOLESCENTES A TRAVÉS DE LA ASAMBLEA ESCOLAR EN LA SECUNDARIA PÚBLICA GENERAL N°4

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

MAESTRO EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Presenta

RUBÉN JOSÍAS IÑIGUEZ RIVAS

Dirigido por:

DRA. AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES

REPOSITORIO INSTITUCIONAL DGBSDI-UAQ

La presente obra está bajo la licencia:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es

CC BY-NC-ND 4.0 DEED

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional

Usted es libre de:

Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato

La licenciante no puede revocar estas libertades en tanto usted siga los términos de la licencia

Bajo los siguientes términos:

Atribución — Usted debe dar crédito de manera adecuada , brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios . Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciante.

NoComercial — Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales .

SinDerivadas — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no podrá distribuir el material modificado.

No hay restricciones adicionales — No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otras a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Avisos:

No tiene que cumplir con la licencia para elementos del material en el dominio público o cuando su uso esté permitido por una excepción o limitación aplicable.

No se dan garantías. La licencia podría no darle todos los permisos que necesita para el uso que tenga previsto. Por ejemplo, otros derechos como publicidad, privacidad, o derechos morales pueden limitar la forma en que utilice el material.

Universidad Autónoma de Querétaro

Facultad de Psicología

Maestría en Educación para la Ciudadanía

LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA DE LAS Y LOS ADOLESCENTES A TRAVÉS DE LA ASAMBLEA ESCOLAR EN LA SECUNDARIA PÚBLICA GENERAL N°4

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

MAESTRO EN EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA

Presenta

RUBÉN JOSÍAS IÑIGUEZ RIVAS

Dirigido por:

DRA. AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES

Presidente: Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Secretario: Dra. Claudia Marcela Castillo Jiménez

Vocal Dr. Josué Castro Puga

Suplente: Mtro. Luis Manuel Pérez Galván

Suplente Dr. Leonardo Senén Cabello Álvarez

Centro Universitario, Querétaro, Qro.
Enero 2026
México

Contenido

Introducción 9

1. Planteamiento del problema 12

1.1 Política y cultura en la realidad educativa mexicana 13

1.2 La participación de NNA en el currículo de educación básica: de la reforma de 2011 a la Nueva Escuela Mexicana 17

1.3 Justificación 24

1.4 La asamblea escolar como espacio para la participación de NNA 24

2. Marco Teórico 27

2.1.Antecedentes 27

2.2 Fundamentación teórica 39

2.2.1 Críticas al liberalismo y propuestas del igualitarismo 40

2.2.2 Política y Participación política 44

2.2.3 Participación niñas, niños y adolescentes 48

2.2.4 Educación para la ciudadanía 52

2.2.5 John Dewey y el aprendizaje experiencial 54

2.2.6 La Asamblea Escolar como estrategia político-pedagógica 56

3.Metodología 64

3.1.Objetivos 65

3.2 Tipo de investigación y alcance 65

3.3. Población de estudio y muestra 67

3.4 Contextualización del lugar de la intervención 67

3.5 Técnicas e instrumentos 69

3.6 Procedimiento de gestión y organización de la intervención 72

3.7. Consideraciones éticas: 75

4.Resultados y discusión 76

4.1 Análisis cuestionarios pre y post asamblea 76

4.2 Análisis de las propuestas que los NNA realizaron durante la Asamblea Escolar 102

4.3 Análisis bitácora de comprensión ordenada del lenguaje 122

4.5 Proyecto final de la asamblea 135

Índice de tablas

Tabla 1. Categoría libertad de expresión……..…….77

Tabla 2. Categoría toma de decisiones pre-asamble…….…….77

Tabla 3. Categoría toma de decisiones post-asamblea……..78

Tabla 4. Categoría felicidad……78

Tabla 5. Categoría sistema de gobierno……..80

Tabla 6. Categoría percepción positiva del sistema de gobierno…80

Tabla 7. Categoría percepción negativa del sistema de gobierno...80

Tabla 8. Categoría sistema de gobierno post-asamblea…….81

Tabla 9. Categoría práctica de la política……82

Tabla 10. Categoría participación pedagógica…….83

Tabla 11. Participación en la limpieza……..83

Tabla 12. Categoría toma de decisiones……..84

Tabla 13. Categoría expresión de opiniones……..85

Tabla 14. Categoría infraestructura……...86

Tabla 15. Categoría convivencia…….86

Tabla 16. Categoría convivencia post-asamblea……88

Tabla 17. Categoría respeto……91

Tabla 18. Categoría reflexión……...91

Tabla 19. Categoría respeto post-asamblea……92

Tabla 20. Categoría reflexión post-asamblea……..92

Tabla 21. Categoría implicación emocional…….93

Tabla 22. Categoría temor……..……..96

Tabla 23. Categoría seguridad en la expresión……..…97

Tabla 24. Categoría temor post-asamblea……..…….....98

Tabla 25. Categoría confianza…….....98

Tabla 26. Categoría espacio seguro…….…….99

Tabla 27. Infraestructura……105

Tabla 28. Normativas escolares……...106

Tabla 29. Convivencia y bienestar……...106

Tabla 30. Actividades relacionadas con el deporte……....106
Tabla 31. Respuestas a la pregunta 1……108
Tabla 32. Respuestas a la pregunta 2……109
Tabla 33. Categoría concepto de voto y concepto de diálogo…….123
Tabla 34. Categoría sentimientos positivos……..126
Tabla 35. Categoría escucha……..126
Tabla 36. Categoría sentimientos negativos……..127
Tabla 37. Categoría responsabilidad y reflexión……..127
Tabla 38. Categoría autonomía y su significado……...129
Tabla 39. Categoría propuestas y votaciones……...131
Tabla 40. Categoría colaboración y esfuerzo……..….132
Tabla 41. Categoría convivencia y reflexión…….....133

Índice de figuras

Figura 1. Cuadro aprendizajes clave para la educación integral…...21
Figura 2. Diagrama de los diez principios de la Asamblea Escolar..61
Figura 3. Informe de Auditoría de Seguridad……..68
Figura 4. Cuadro explicativo dimensión de análisis……71
Figura 5. Desarrollo de la intervención……73
Figura 6. Pirámide de la movilidad…… ……..111
Figura 7. Estrategias para conceptualizar la participación……..…113
Figura 8. Certificado de domador de monstruos.....138
Figura 9. Certificado de concentración.....138
Figura 10. Contradocumento.....139

Resumen

El presente estudio analiza la participación política de adolescentes a través de la implementación de una Asamblea Escolar en una secundaria pública general de México. El objetivo general fue examinar en qué medida esta estrategia pedagógica promueve la participación política entre estudiantes de segundo grado de secundaria (14–16 años), posicionándolos como actores sociales dentro de su comunidad escolar.

Desde un enfoque cualitativo, interpretativo, exploratorio y descriptivo, se diseñó una intervención de 15 sesiones de asamblea con 38 estudiantes, en las que se propició la deliberación sobre problemáticas escolares reales. La recolección de datos se llevó a cabo mediante tres instrumentos principales: la observación participante, un cuestionario aplicado antes y después de la intervención, y la Bitácora de Comprensión Ordenada del Lenguaje (Bitácora COL), que permitió recoger impresiones y reflexiones de las y los estudiantes en torno a su experiencia participativa.

Los resultados muestran que la Asamblea Escolar generó condiciones favorables para que las y los adolescentes ejercieran su derecho a la expresión, construyeran propuestas colectivas y reflexionaran críticamente sobre su entorno escolar. Se identificaron avances importantes en la comprensión práctica de la política, en la negociación de acuerdos, en la confianza en sus propias voces y en la capacidad para asumir responsabilidades colectivas. Sin embargo, también se evidenciaron límites estructurales y culturales impuestos por la institución escolar: posturas adultocéntricas, falta de seguimiento a las propuestas estudiantiles, y lógicas jerárquicas que condicionaron la agencia real del alumnado.

Estas tensiones revelan un desfase entre los ideales democráticos promovidos por la estrategia y las dinámicas de poder vigentes en la escuela, lo cual contradice los principios de participación genuina establecidos en marcos normativos nacionales e internacionales. Se concluye que, si bien la asamblea escolar puede

educar para la ciudadanía, su impacto está mediado por la disposición institucional a ceder espacios de decisión reales a las y los estudiantes. Promover transformaciones profundas en la cultura escolar requiere, por tanto, revisar críticamente el rol del adulto, garantizar el seguimiento de los acuerdos construidos en colectivo y fortalecer mecanismos sostenidos de participación democrática.

Palabras clave: participación política; adolescencia; asamblea escolar; autonomía; adultocentrismo; educación democrática.

Summary

This study analyzes the political participation of adolescents through the implementation of a School Assembly in a public secondary school in Mexico. The main objective was to examine the extent to which this pedagogical strategy promotes political participation among second-grade secondary students (aged 14–16), positioning them as social actors within their school community.

Based on a qualitative, interpretive, exploratory, and descriptive approach, an intervention was designed consisting of 15 school assembly sessions with 38 students, in which deliberation around real school issues was encouraged. Data collection was carried out using three primary instruments: participant observation, a semi-structured questionnaire applied before and after the intervention, and the Bitácora de Comprensión Ordenada del Lenguaje (Bitácora COL), which captured the students' perceptions and reflections on their participatory experience.

The results show that the School Assembly created favorable conditions for adolescents to exercise their right to express themselves, develop collective proposals, and engage in critical reflection about their school environment. Significant progress was identified in their practical understanding of politics, the negotiation of agreements, their confidence in their own voices, and their capacity to assume shared responsibilities. However, structural and cultural limitations imposed by the institution were also evident: adult-centered attitudes, lack of

follow-up on student proposals, and hierarchical logics that restricted the students' real agency.

These tensions reveal a gap between the democratic ideals promoted by the strategy and the actual power dynamics within the school, which contradict the principles of genuine participation established in national and international regulatory frameworks. The study concludes that although the School Assembly can foster citizenship education, its impact is mediated by the institution's willingness to grant real decision-making spaces to students. Therefore, promoting deep transformations in school culture requires a critical review of the adult's role, the guarantee of follow-up on collectively built agreements, and the strengthening of sustained mechanisms for democratic participation.

Keywords: political participation; adolescence; school assembly; autonomy; adultcentrism; democratic education.

Agradecimientos

Agradezco al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) por el apoyo brindado durante mis estudios de maestría, el cual hizo posible la realización de este trabajo. A la Universidad Autónoma de Querétaro y a todo el cuerpo docente de la Maestría en Educación para la Ciudadanía, por ofrecer el espacio académico y humano donde fue posible desarrollar esta investigación, así como por su compromiso con la formación crítica y reflexiva. A la Dra. Azucena Ochoa Cervantes, por su paciencia, su confianza en mi trabajo y su guía. A los estudiantes de segundo grado, generación 2022, de la Secundaria General Arqueles Vela, cuyas palabras de ánimo y su conocimiento posibilitaron dar forma a este proyecto de investigación. Y a mi esposa, que soportó mi tecleo en la computadora a altas horas de la noche y me brindó su apoyo incondicional.

La participación política de las y los adolescentes a través de la Asamblea Escolar en la Secundaria Pública General N°4

Introducción

En pleno siglo XXI, resulta anacrónico seguir discutiendo por qué la disciplina, el orden y la obediencia no representan las virtudes máximas ni el camino hacia una educación deseable como en siglos pasados. Sin embargo, basta adentrarse en los ambientes educativos donde interactuamos con niñas, niños y adolescentes (NNA) para darnos cuenta de que estas prácticas siguen siendo la base de muchas instituciones.

Hace poco fui testigo de una situación que puede ilustrar la permanencia de estas prácticas en las escuelas. Durante un taller de música que coordinaba junto a otros profesores. Mientras preparábamos ensambles musicales para un festival de fin de año. En un ensayo, uno de los estudiantes me solicitó interpretar una pieza diferente a la que se le había asignado porque era una canción que no le agradaba mucho, prefería otras de las que estábamos practicando. Sin dudarlo, accedí; respetar sus gustos no afectaba en nada al proceso. Sin embargo, uno de mis compañeros maestros me reprendió, argumentando que el estudiante debía aprender a obedecer las instrucciones que se le daban.

Otro caso similar ocurrió cuando una estudiante me compartió que había recibido un reporte disciplinario por cuestionar el contenido de un texto que le asignaron leer como tarea, argumentando que hacía apología a la violencia. Su crítica, aunque sólida, no fue bien recibida por el maestro, quien optó por castigar la desobediencia en lugar de entablar un diálogo.

Un último caso que me gustaría mencionar ocurrió en el salón de clases: un estudiante golpeó la pared. No fue un golpe fuerte que pusiera en peligro su integridad física, pero una autoridad escolar lo observó y lo sancionó con un reporte. Al yo preguntarle después al estudiante por lo ocurrido, mencionó que lo hizo porque sentía miedo y ansiedad ante un examen de física en la siguiente

hora, conocido por todos como casi imposible de acreditar. El reporte lo merecíamos nosotros los adultos por observar solo los síntomas, antes que implicarnos en el transcurrir de las vidas de los NNA.

Estos son solo algunos ejemplos de los muchos que he presenciado en mi trayectoria como docente. Las opiniones, ideas y emociones de los niños, niñas y adolescentes (NNA en adelante) son siempre menospreciadas. Si esto sucede con sus comentarios momentáneos ¿qué pasará cuando intenten promover cambios reales en sus entornos educativos o comunidades? Proponer que los NNA participen en las decisiones escolares parece, para muchos, una herejía.

Sin embargo, si nunca nos hemos atrevido a explorar los resultados de compartir el poder con ellos, ¿cómo sabremos si nuestros temores son infundados y obedecen más a prejuicios que a la realidad?

Un ejemplo que presencié al compartir el poder con estudiantes fue el siguiente: durante una clase de música, algunos alumnos trajeron una pelota ligera para jugar mientras esperaban su turno para practicar en los instrumentos. Lo esperable, desde la lógica escolar, habría sido recoger la pelota de inmediato y exigir atención. Sin embargo, opté por explicarles que el salón también se utiliza para el taller de teatro, en el cual ya se habían dañado elementos de escenografía, y que, si volvía a ocurrir algo similar, todos seríamos sancionados, incluido yo. Ante esta explicación, sin que yo diera ninguna orden, los propios estudiantes decidieron colocar la pelota en un sitio alto e inaccesible, de modo que no cayeran en la tentación de usarla durante la clase y pudieran recuperarla al final. Esta acción autónoma, nacida de la reflexión y no de la imposición, demostró que, cuando se les confía la posibilidad de decidir, pueden actuar con madurez y responsabilidad. Si hubiese intervenido con un control inmediato, les habría arrebatado la oportunidad de tomar una decisión ética y colectiva. Así operan las estructuras jerárquicas: piensan por ellos “para su bien”, pero limitan el desarrollo de valiosas lecciones para el diálogo y la toma de decisiones. Este tipo de experiencias cotidianas muestran la urgencia de transformar las dinámicas

escolares para que los NNA no solo obedezcan normas, sino que participen activamente en su construcción.

Esta investigación busca precisamente eso: recoger las voces de los NNA y, a través de la experiencia de una asamblea escolar, ofrecer la oportunidad de imaginar un mundo diferente. Un mundo donde la diversidad de perspectivas sea una fortaleza y donde las jerarquías pierdan su peso frente a la riqueza de ideas.

Estoy convencido, como muchos otros educadores, de que el propósito de la educación no es inculcar la obediencia propia de un ejército. Creo firmemente que nuestra juventud está destinada a algo más trascendental, como, por ejemplo: ejercer una ciudadanía activa, comprometida con la construcción de una sociedad en la que la libertad y la autonomía estén garantizadas para todas las personas.

Este trabajo parte de esa convicción y se interesa por explorar cómo los espacios escolares pueden convertirse en escenarios donde dicha ciudadanía se practique y no solo se enuncie. La experiencia de la asamblea escolar se presenta como un ejemplo concreto de ello, pues permite analizar cómo se ejerce la participación, el diálogo y la toma de decisiones en el entorno educativo. Con esta visión general, el documento se estructura en cinco capítulos.

El **capítulo uno** desarrolla el planteamiento del problema. Comienza con un análisis del contexto político y cultural en el que se inserta la educación mexicana, destacando las tensiones entre el modelo neoliberal y los ideales democráticos. Posteriormente, se analiza críticamente el currículo de Formación Cívica y Ética desde el plan de estudio de 2011 hasta La Nueva Escuela Mexicana, y se examina en qué medida promueve (o limita) el ejercicio ciudadano de los estudiantes. A continuación, se presenta la justificación del estudio y se expone el papel de la asamblea escolar como un espacio posible para impulsar la participación genuina de niñas, niños y adolescentes.

El **capítulo dos** expone el marco teórico. Inicia con los antecedentes de investigación en torno al tema y continúa con la fundamentación conceptual: las

críticas al liberalismo, las nociones de participación política y educación para la ciudadanía, el papel de niñas, niños y adolescentes en los procesos democráticos, la propuesta del aprendizaje experiencial de John Dewey, y el análisis de la asamblea escolar como estrategia político-pedagógica.

El **capítulo tres** describe la metodología de investigación: se presentan los objetivos, el tipo de estudio, la población y el contexto de intervención, las técnicas e instrumentos utilizados, el procedimiento de implementación y las consideraciones éticas.

El **capítulo cuatro** está dedicado a la presentación y discusión de los resultados. Se organiza en cuatro apartados: el análisis de los cuestionarios aplicados antes y después de la asamblea; el análisis de las propuestas generadas por los estudiantes durante las sesiones; el estudio de las respuestas contenidas en la Bitácora COL; y finalmente, la descripción del proyecto final construido por la asamblea.

Este trabajo busca contribuir al debate pedagógico sobre la participación política de adolescentes en contextos escolares, visibilizando los límites y las posibilidades de implementar estrategias más democráticas en instituciones educativas marcadas por relaciones verticales. A través del análisis de la experiencia asamblearia, se plantean propuestas para fortalecer prácticas escolares más horizontales, reflexivas y transformadoras, en las que las voces de las y los estudiantes sean realmente escuchadas, consideradas y llevadas a la acción.

1. Planteamiento del problema

“Creo en el futuro porque yo mismo participo en su construcción”

Jules Michelet

La primera plática que tuve con el director de la escuela secundaria en la que recibí mi primer trabajo como docente no fue sobre los enfoques pedagógicos que se estaban implementando según el contexto de la escuela. La conversación no giró en torno a promover actitudes de cooperación y trabajo en equipo, tampoco hablamos de estrategias de inclusión para la diversidad, mucho menos hablamos sobre adultocentrismo y protagonismo de NNA. La primera petición que tuvo el director al conocerme fue que mantuviera, por encima de todo, la disciplina de los estudiantes. Él estaba orgulloso de la disciplina de su escuela, del silencio en los salones y en los pasillos.

La experiencia que tuve en las escuelas en las que trabajé dejaba en claro que faltaba un largo camino por recorrer para que las voces de los NNA fueran escuchadas. Las instituciones escolares en las que desempeñé mis actividades laborales evidenciaban las relaciones asimétricas y jerárquicas que aún existen en la educación en México. La desconfianza que se les tiene a los NNA crea un ambiente que propicia los conflictos.

Parte de lo que esta investigación pretende demostrar radica en que la incorporación de las necesidades, intereses, deseos, aportes e ideas de las NNA a los proyectos en la escuela y la comunidad brinda más libertad/autonomía a un sector de la población que ha sido invisibilizado. Propicia actitudes cooperativas y, a su vez, forma virtudes ciudadanas que posibilitarían la participación política.

1.1 Política y cultura en la realidad educativa mexicana

> *"Y si actuamos, por pequeño que sea el acto, no debemos esperar un gran futuro utópico. El futuro es una infinita sucesión de presentes, y vivir ahora como creemos que deberían vivir los seres humanos, desafiando todo lo que está mal en nuestro entorno es en sí mismo una maravillosa victoria"*
>
> Howard Zinn

Nos encontramos en una conjunción de crisis graves, la continuidad de la vida humana organizada está en un estado de incertidumbre. El reloj del fin del mundo

es establecido cada año por el Boletín de Científicos Atómicos, este reloj es un marcador globalmente aceptado que da testimonio de la vulnerabilidad del planeta frente a un desastre global como consecuencia de las tecnologías creadas por los seres humanos.

Chomsky (2021) señala que ante estos problemas los gobiernos responden parcialmente a la población en general, priorizando en mayor medida a corporaciones que están exentas de cualquier responsabilidad ante la ciudadanía. El único objetivo de estas empresas es maximizar sus beneficios. Esta situación desplaza la toma de decisiones de un gobierno con una respuesta incompleta para la población hacia entidades privadas irresponsables, generando claras consecuencias para todos los seres humanos.

Naomi Klein (2014) identifica a Thatcher y Reagan como los pioneros de este periodo, mediante políticas que otorgaron máxima libertad a la iniciativa privada, dando inicio a una etapa de corporativismo, desregulación y privatización. Este enfoque implicó la transferencia de diversas funciones esenciales del gobierno al sector privado.

Valencia (2016) reflexiona sobre estas políticas y sus repercusiones en el contexto mexicano resaltando la ineficacia del neoliberalismo para fomentar pertenencia, colectividad y un sentido de futuro, por el contrario, crea profundas crisis de significado. Valencia define al Estado en la era global como un *mercado nación* lo que implica que ha sufrido la transformación de una unidad política a una unidad económica, regida por las leyes del intercambio comercial y el beneficio empresarial. formándose así una identidad nacional de individuos aislados que participan en la cultura del hiperconsumo.

Villoro (2015), en una serie de cartas con el subcomandante Marcos, reflexiona sobre cómo frente a este contexto regido por el mercado nación, la identidad del mexicano ahora reside en la imposición por la fuerza de las armas, del miedo, la incertidumbre y la vulnerabilidad. Continúa problematizando la situación de México

con esta pregunta: ¿Qué relaciones sociales se pueden mantener o tejer si el miedo es la imagen dominante con la cual se puede identificar un grupo social, si el sentido de comunidad se rompe al grito de 'sálvese quien pueda'? (Villoro, 2015, p. 80).

La reflexión de Villoro establece un paralelismo significativo con la situación en las escuelas. Según Santos (1992), la cultura en estas instituciones, a pesar de su diversidad, comparte características generales que proporcionan una visión sobre el tipo de relaciones que se desarrollan en estos espacios. En este tejido, el adultocentrismo refuerza estas estructuras, al posicionar a las NNA como sujetos subordinados cuyas opiniones y necesidades suelen ser desestimadas. Santos conceptualiza las relaciones en la trama escolar de la siguiente forma:

- **Cultura individualista**: cada maestro/a trabaja de manera independiente en su aula, y cada estudiante es responsable de su propio desempeño académico.
- **Cultura del rendimiento**: se valoran más los resultados obtenidos que los esfuerzos realizados por los estudiantes.
- **Cultura de la formalidad**: se manifiesta en la prioridad de las formas sobre los contenidos. Las demostraciones exteriores y superficiales de respeto a menudo se consideran más importantes que el respeto genuino, reflejándose en las expectativas de ciertas formas rituales de tratamiento entre profesores y alumnos.
- **Cultura de la uniformidad**: Se imponen los mismos objetivos, pruebas, exigencias y comportamientos a todos los alumnos bajo la justificación de garantizar la equidad.
- **Cultura de la jerarquización**: La cadena de mando es evidente; el supervisor dirige al director, este último dirige a los profesores, y los profesores a los estudiantes.
- **Cultura de la rutina**: se muestra en la uniformidad de horarios, recreos, clases y la interacción con el mismo grupo de personas.

- **Cultura de la ritualidad**: se ve reflejada en saludos, posturas en el aula, espacios designados, ejecución de sanciones.

Pugh y Hickson (citados en Santos, 1992) señalan que las dinámicas culturales en las escuelas han resultado en la centralización de las decisiones. Estas reglas prescritas han delineado claramente lo que se puede o no se puede hacer, fijando así los marcos dentro de los cuales se toman las decisiones para luego permitir cierta libertad dentro de esos parámetros. Es decir, proporcionan un espacio de libertad dentro de las restricciones previamente establecidas.

Santos (1992) continua la reflexión diciendo que la auténtica naturaleza democrática de las decisiones no radica únicamente en seguir formalmente los protocolos del proceso, sino que se encuentra principalmente en las actitudes democráticas y en el respeto hacia las personas involucradas.

Las escuelas se centran en esta cultura de la formalidad, dando prioridad a los rituales en lugar de a las actitudes democráticas y al respeto hacia todos los miembros de la comunidad escolar, especialmente a los estudiantes. No puede considerarse un acto democrático que el director convoque a aulas enteras que expresan sus preocupaciones sobre una regla establecida, solo para comunicarles sin posibilidad de diálogo que las medidas se mantendrán para mejorar la convivencia escolar.

Santos (1992) Tiene un párrafo que nos muestra vehementemente las sombras de la institución escolar desde sus cimientos, visualicemos esta escena:

> La escuela es una institución peculiar. Es una organización de reclutamiento forzoso, tanto en el aspecto legal como en el psicológico y social. Este hecho condiciona las actitudes y comportamientos de los usuarios. Los alumnos/as, cuando se incorporan a la escuela encuentran determinados sus fines, marcadas sus normas, prefijado su curriculum y establecidos sus horarios (p.161).

Este complejo escenario de desafíos macro y micro políticos evidencian la necesidad de cambios en las bases mismas de nuestras sociedades por eso desde nuestras casas, calles, escuelas y ciudades debemos de crear espacios con otro tipo de relaciones, alejadas del dominio, verdaderamente democráticas en donde las comunidades se reúnan y decidan que quieren para ellos de manera cooperativa. Uno de los principales obstáculos para construir estos espacios democráticos es la distribución desigual del poder según la edad. En el ámbito escolar, esta desigualdad se manifiesta a través de estructuras adultocéntricas que subordinan sistemáticamente las voces de niñas, niños y adolescentes.

Además de las concepciones adultocéntricas que generan relaciones asimétricas en la escuela, ¿qué podemos decir de los planes y programas de estudio sobre la participación ciudadana de las NNA? ¿Promueven sus voces? ¿Permiten que sean escuchadas sus problemáticas y aportes?

1.2 La participación de NNA en el currículo de educación básica: de la reforma de 2011 a la Nueva Escuela Mexicana

Para comprender qué formación política, democrática y ciudadana se ha impartido en la educación básica en México analizaremos el currículo de Formación Cívica y Ética (FCyE) que permaneció vigente desde 2011 hasta la implementación de la Nueva Escuela Mexicana en 2022. Recordemos que dentro de los objetivos del plan de estudios de 2011 estaba “fomentar en los estudiantes el desarrollo de valores, habilidades y competencias para mejorar su productividad y competitividad al insertarse en la vida económica” (Secretaría de Educación Pública 2011, parr.7) lo que evidencia la intención de formar personas aptas para la economía de mercado, y no para pensar en las soluciones a los problemas que se ciernen sobre nuestro planeta y nuestras comunidades.

El documento base para el análisis de las perspectivas educativas relacionadas con la formación ciudadana en México fue el denominado *Programas de estudio 2011. Guía para el Maestro. Educación Básica. Secundaria. Formación Cívica y Ética*. Examinaremos cómo este programa de estudios se vincula, o no, con el

derecho a la participación y los principios de la Convención de los Derechos del Niño (CDN)

La UNICEF con base en la CDN define participación de las niñas, niños y adolescentes (NNA) como:

> Derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones, en función de la edad y madurez. El derecho a la participación incluye en su definición los derechos civiles como el derecho a la libertad de expresión, la libertad de asociación, la libertad de pensamiento, conciencia y religión, y el derecho a la información. La materialización de estos derechos por parte de los niños, niñas y adolescentes es una precondición para que puedan ejercer su derecho a expresar puntos de vista, ser efectivamente tomados en consideración e influenciar en los asuntos que les afectan. (UNICEF, 2022. P.5)

Sin embargo, el currículo escolar mexicano parece tomar caminos diferentes. En el plan de estudios (2011) se nos indica que el propósito del estudio de la FCyE es que el estudiantado reconozca las características de una democracia y comprendan cómo éstas regulan las relaciones con la autoridad y las personas. Otro propósito que enuncian es la promoción de la participación social y política entendida como la capacidad de tomar decisiones y acciones de interés colectivo (p.20). Por el contrario, en las escuelas las relaciones y la participación siguen siendo dirigidas y tuteladas por los adultos (como se citó en Ochoa, 2021. P.4). A continuación, un fragmento de los objetivos del plan de estudios.

> Las aproximaciones a la formación cívica y ética se estructuran en torno de situaciones que demandan a los alumnos plantearse preguntas, emplear información de diversos tipos, contrastar perspectivas, formular explicaciones y juicios, proponer alternativas a problemas, asumir y

> argumentar posturas, entre otras tareas que contribuyen al desarrollo de las competencias cívicas y éticas (Plan de Estudios, 2011.p.26)

Por el contrario, el plan de estudios no propone actividades en las que las NNA participen directamente en los asuntos que les afecten, se limita a sugerir situaciones didácticas imaginarias que lleven a la discusión de dilemas morales que les permitan analizar mejor su entorno y logren hacer juicios desde un punto de vista ético, quedándose así sólo en lo que Trilla y Novella (2014) denominaron participación consultiva; lo que significa que los adultos y adultas escuchan las opiniones y propuestas de las NNA pero no les consideran agentes activos e imprescindibles de un proyecto. (p.23).

Hart (1993) enuncia que para que la participación sea efectiva y pueda aprenderse, se tiene que adquirir por medio de la práctica y no a través de abstracciones conceptuales. Chomsky (2000. P. 25) nos advierte también de la contradicción que puede existir entre teoría y práctica participativa “Si la escuela fuera en realidad democrática no sería necesario machacar a los estudiantes con tópicos sobre la democracia (…) en principio cuanto más necesario resulte hablar sobre los ideales de la democracia, menos democrático será el sistema”. Estas reflexiones tienen implicaciones importantes para la educación y la enseñanza en las escuelas. En primer lugar, destacan la necesidad de una aproximación pedagógica que vaya más allá de la mera transmisión de conocimientos teóricos sobre la democracia y la participación ciudadana. En lugar de ello, es fundamental que se promueva una educación activa y participativa, en la que las niñas, niños y adolescentes sean considerados como agentes activos y fundamentales en la construcción de un proyecto colectivo.

Por último, es importante destacar que una educación basada en la práctica activa de la participación contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas comprometidos, informados y críticos, capaces de comprender y transformar su entorno social de manera responsable y ética. Esto no sólo fortalece la democracia como sistema político, sino que también promueve la construcción de

una sociedad más justa, equitativa y participativa, en la que la ciudadanía de las niñas, niños y adolescentes sea reconocida, con capacidad para influir en los asuntos que les afectan y contribuir al bienestar de la comunidad en la que se insertan. No hay que percibir a las NNA como un simple público pasivo, debemos concebirlos como lo que son, personas de la comunidad con preocupaciones compartidas en las que pueden participar de forma constructiva.

Aprendizajes clave para la educación integral, plan de estudios. Educación básica (2017).

A pesar de algunos avances en el reconocimiento de la participación como un derecho de NNA, el Plan de estudios 2017 aún presenta limitaciones en lo que respecta a la promoción de una participación genuina en la escuela. En este documento, la noción de participación ciudadana se encuentra principalmente vinculada a los procesos electorales, la transparencia y la vigilancia del actuar de las autoridades. Si bien se menciona el derecho de los NNA a participar en los asuntos que les afectan, esta mención es general y aislada porque no se traduce en orientaciones claras ni en mecanismos concretos que garanticen el ejercicio efectivo de ese derecho en el contexto escolar.

La dimensión política de la participación se restringe a un enfoque más centrado en el deber ser de los procesos institucionales que en la vivencia cotidiana del poder compartido. Por ejemplo, en el eje de democracia y participación ciudadana se sugieren actividades que se centran en el desarrollo de habilidades individuales, como la capacidad de elegir información pertinente y asumir las consecuencias de las decisiones, pero no se aborda de manera explícita el valor de la participación colectiva y el trabajo colaborativo en la toma de decisiones. Esta tendencia revela una comprensión limitada del potencial de la participación escolar para la formación ciudadana, reduciendo las orientaciones pedagógicas a actividades informativas o preparatorias y no como una vivencia real y cotidiana.

En los aprendizajes esperados para primero, segundo y tercer grado de secundaría (ver cuadro 1), se menciona de manera superficial la participación activa de las niñas, niños y adolescentes en la toma de decisiones con los adultos. Las sugerencias didácticas y la evaluación no abordan de manera explícita los mecanismos o estrategias para garantizar que las voces de las niñas y los niños sean tomadas en cuenta de manera significativa y equitativa, sin sesgos ni discriminaciones.

SECUNDARIA		
1º	2º	3º
Aprendizajes esperados		
• Valora la participación social y política responsable, informada, crítica y comprometida, y participa colectivamente para influir en las decisiones que afectan su entorno escolar y social.	• Construye una visión crítica de las dimensiones política, civil y social de la participación ciudadana.	• Participa en proyectos en los que desarrolla acciones y comparte decisiones con adultos, para responder a necesidades colectivas.

Figura 1: Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral, plan y programas de estudio para la educación básica. P. 453.

El plan de estudios promueve la idea de que los estudiantes deben ser responsables y capaces de autorregularse. Sin embargo, como advierte Gaitán (2010), esta intención entra en contradicción con prácticas que, en nombre de la protección, excluyen a niñas, niños y adolescentes de participar activamente en la vida cotidiana de los adultos. Esta exclusión impide que desarrollen una responsabilidad auténtica. Encontrar un equilibrio entre libertad, protección y límites no es sencillo: no se trata de dejarlos a su suerte ni de privarlos del acompañamiento emocional, ético o material necesario, sino de reconocer que la relación con ellos es mutua. Además de enseñarles, también podemos aprender de ellos, hay que compartir riesgos, confiar y negociar juntos, este puede ser el camino para reducir la incertidumbre que enfrentan, e incluir a la niñez y adolescencia en un mundo que sea de todos y para todos.

Perfil de egreso de la Nueva Escuela Mexicana (NEM) para el campo formativo de Cívica y Ética

La Nueva Escuela Mexicana enfatiza la participación activa de NNA en el proceso educativo, especialmente en el campo formativo de "Ética, Naturaleza y Sociedad" expuesto en el *Programa de Estudio para la Educación Secundaria* Secretaría de Educación Pública (2024). Este enfoque busca que los estudiantes se involucren en proyectos orientados a abordar problemáticas comunitarias desde una perspectiva de ciudadanía democrática.

De acuerdo a la Secretaría de Educación Pública (2020) la educación para la democracia implica formar capacidades en NNA para que ejerzan prácticas sociales que respeten la legalidad, promuevan la autodeterminación y faciliten su influencia en decisiones de diversas esferas de la vida, asegurando el ejercicio de sus derechos civiles, políticos y sociales, así como su participación activa en la construcción del espacio público.

Para facilitar esta participación, la Nueva Escuela Mexicana (NEM) propone la implementación de proyectos educativos que permitan a los estudiantes identificar y atender necesidades sociales o ambientales de su contexto escolar y comunitario. Estos proyectos se desarrollan mediante mecanismos democráticos, promoviendo la colaboración, el respeto y el ejercicio de los derechos de NNA.

Si bien la NEM enfatiza la participación de los NNA en los procesos educativos y subraya la importancia de reconocerlos como sujetos de derecho, persisten contradicciones en la manera en que se aborda su rol en la toma de decisiones. Aunque se plantea la necesidad de atender sus intereses, problemáticas y opiniones, sigue prevaleciendo una visión que los concibe como futuros ciudadanos, en lugar de reconocerlos plenamente como actores con capacidad de incidir positivamente en la transformación de su entorno. A continuación, se presenta la cita textual que lo menciona.

“Lo anterior significa pasar de la apatía y la delegación de responsabilidades a la movilización y disponibilidad para asumir compromisos en beneficio de la educación de quienes mañana serán los ciudadanos que definan el rumbo de nuestro país y de la humanidad” (Secretaría de Educación Pública 2023, p.18)

Sin embargo, los Proyectos Escolares Comunitarios (PEC) descritos por la Secretaría de Educación Pública (2020) en el marco de la NEM podrían marcar un punto de inflexión crucial para lograr la verdadera integración de los sentimientos y conocimientos de las niñas y los niños pues promueven la participación activa en la identificación y resolución de problemáticas reales dentro de su entorno escolar y comunitario. A través de estos proyectos, los estudiantes no solo reflexionan sobre su contexto, sino que también ejercen su derecho a la participación mediante la deliberación, la toma de decisiones y la implementación de soluciones colectivas.

Los Proyectos Escolares Comunitarios (PEC) dentro de la Nueva Escuela Mexicana representan una estrategia educativa diseñada para incentivar la participación activa de NNA en la identificación y solución de problemáticas en su entorno escolar y comunitario. A diferencia del Aprendizaje por Proyectos, donde las actividades son previamente establecidas por el docente, los PEC son planificados y gestionados por los propios estudiantes, lo que fomenta la toma de decisiones compartida y la corresponsabilidad en su ejecución.

Estos proyectos se desarrollan en cuatro fases fundamentales: diagnóstico de necesidades, planificación de acciones, implementación y evaluación de resultados. Su propósito no solo es mejorar la convivencia y el entorno escolar, sino también fortalecer el ejercicio de la ciudadanía desde la práctica. Además, los PEC se fundamentan en el enfoque de "aprendizaje servicio", el cual permite a los estudiantes aplicar sus conocimientos académicos en acciones concretas que generen un impacto en su comunidad, promoviendo así un sentido de responsabilidad social y compromiso colectivo. A continuación, se presenta una cita que explica el propósito de los (PEC).

“El alumnado, con la orientación del personal docente, realizará un diagnóstico que permita generar un proyecto de mejora escolar. Lo anterior, a partir de la identificación de las necesidades individuales, grupales y las colectivas de las NNA, con respecto a la escuela, su organización, formas de interacción, normas y diversas actividades”. (Secretaría de Educación Pública 2020, p.29)

Sin embargo, el impacto de estas estrategias dependerá de la medida en que las instituciones educativas permitan que las propuestas estudiantiles sean realmente vinculantes y no se limiten a ejercicios de consulta sin repercusiones concretas.

Fruto de años de un currículo que no promueve lo que Hart (1993) conceptualiza como el último peldaño de la escalera de la participación, es decir, proyectos iniciados por NNA en los que adultos y adultas comparten decisiones y se interesen por los problemas las estrategias y soluciones particulares de las NNA, tenemos en el contexto de los estudiantes que integrarán la asamblea, una percepción negativa de la participación y el diálogo para llegar a acuerdos. En un instrumento diagnóstico llevado a cabo en la Escuela Secundaria General N°4 se encontró que el 50% de los estudiantes percibe que se les escucha muy poco o nada. También surgieron comentarios como “lo que proponemos nunca se hace” o “el diálogo no sirve para nada”.

1.3 Justificación

1.4 La asamblea escolar como espacio para la participación de NNA

En la Escuelita Neozapatista en las montañas del sureste mexicano se realiza sólo un examen, nombrado “el examen final” (Aguirre, 2010, p.146), lo dirige un sinodal que elabora dos únicas y complicadas preguntas ¿qué es la libertad y la autonomía según tú-ustedes? y ¿qué estás-están haciendo para abrirle vías?

Nadie conoce mejor los problemas, las necesidades, los territorios, que la población que vive y observa día a día esa realidad, esto incluye a la población de niñas, niños y adolescentes, sin embargo, las concepciones adultocéntricas son obstáculo para que existan espacios en donde sean escuchados y se les permita

participar en la mejora de las condiciones y de los ambientes donde se desenvuelven. La ausencia de estos espacios es un claro atentado contra el valor fundamental de las sociedades democráticas, es una agresión a la autonomía/libertad. Duarte (2012) define el adultocentrismo como “un sistema de dominación que delimita accesos y clausuras a ciertos bienes, a partir de una concepción de tareas de desarrollo que a cada clase de edad le corresponderían, según la definición de sus posiciones en la estructura social, lo que incide en la calidad de sus despliegues como sujetos y sujetas” (p.111).

Estos límites para el desarrollo de su autonomía consecuencia del adultocentrismo son visibles en los contextos escolares de México. Ochoa (2021) analiza los resultados de la prueba PLANEA 2015 en donde muestra que solamente el 6% de los estudiantes de 3º de secundaria percibe transformaciones a partir de propuestas hechas por los alumnos.

Las niñas y los niños han tenido que adecuarse a lo que los adultos han decidido por ellas y ellos, se sigue reproduciendo el imaginario social de que su identidad fundamental reside en sus carencias. Debido a esto son urgentes espacios en donde puedan expresarse, ser escuchados y que en consecuencia se actúe para ayudar en la transformación de su realidad.

Las niñas y los niños, al no poder participar en las decisiones que les afectan directamente, ven limitada su posibilidad de ejercer una ciudadanía activa dentro de los espacios que habitan, por el contrario, como lo menciona Corvera (2014) se tiene que poner en práctica el enfoque que los concibe como sujetos de derecho (y ya no sólo de protección), impulsado desde 1989 por la Convención Internacional de los Derechos del Niño.

Ante este panorama la promoción de la participación de las niñas y los niños es definitiva para seguir construyendo sociedades más democráticas e incluyentes. Para Ochoa (2021) la promoción de la participación implica que las instituciones y

los sujetos adultos posibilitemos actividades, estrategias o mecanismos que las materialicen.

En esta investigación, proponemos la asamblea escolar como un mecanismo idóneo para este fin. Las asambleas escolares han demostrado tener el potencial de brindar el espacio para atender las perspectivas de las NNA, como también promover la educación para la ciudadanía, según Herrero (2019) permiten aprendizajes de escucha, organización, horizontalidad, igualdad y participación.

Cembranos y Pascual (como se citó en Herrero, 2019, p.9) definen la asamblea como “el encuentro de personas cara a cara en el que existe igualdad de oportunidades para participar y en el que se pretende conseguir una respuesta colectiva: acuerdos, acciones, planes, conocimiento” La concepción de la asamblea como un espacio de participación en condiciones de igualdad permite pensar su potencial para incluir a los NNA en procesos colectivos de toma de decisiones.

Tonucci al reflexionar sobre las asambleas de niños dice “Nadie puede representar a los niños sin preocuparse por consultarlos, por implicarlos, por escucharlos. Hacer hablar a los niños no significa pedirles que resuelvan los problemas de la ciudad, creados por nosotros. Significa, en cambio, aprender a tener en cuenta sus ideas y sus propuestas” (Tonucci, 1996, como se citó en Corvera, 2014, p. 199)

Es indispensable fomentar la participación de niñas y niños en la toma de decisiones que los afectan en la escuela y la comunidad. Las asambleas escolares son oportunidades para crear espacios donde sus perspectivas sean escuchadas y se promueva una educación para la ciudadanía. En este contexto, donde la participación en la escuela está debilitada, surgen las siguientes preguntas de investigación:

Pregunta general:

¿Cómo influye la estrategia de la asamblea escolar en la participación política de las y los adolescentes en el contexto escolar?

Preguntas específicas:

¿De qué manera incide la estrategia de la asamblea escolar en la promoción del convenio entre las y los estudiantes de secundaria?

¿Qué factores de la asamblea escolar contribuyeron u obstaculizaron el convenio de las y los estudiantes de secundaria?

¿De qué manera incide la estrategia de la asamblea escolar en la promoción de la cooperación entre las y los estudiantes de secundaria?

¿Qué factores de la asamblea escolar contribuyeron u obstaculizaron en la cooperación de las y los estudiantes de secundaria?

¿Qué factores de la institución educativa facilitaron u obstaculizaron la participación directa?

¿De qué manera incide la implementación de la asamblea escolar en la promoción de la autonomía de los y las estudiantes de secundaria?

2. Marco Teórico

2.1.Antecedentes

En este apartado se revisan diversas investigaciones que han explorado la participación de NNA a través de la asamblea escolar. La revisión se organiza a partir de ejes temáticos que permiten agrupar los estudios según el enfoque y el sentido que otorgan a la participación. Esta organización no solo permite mostrar lo que se ha investigado en torno al tema, sino también identificar los énfasis,

omisiones y posibilidades que ofrecen estas experiencias para comprender mejor los alcances y límites de las prácticas participativas en la escuela.

Algunos trabajos abordan la participación desde una perspectiva centrada en la mejora de la convivencia y el desarrollo de habilidades interpersonales, mientras que otros la entienden como un proceso formativo vinculado al ejercicio de la ciudadanía.

Estudios que abordan la participación desde sus efectos en la convivencia escolar

Estos estudios entienden la asamblea escolar como una herramienta para mejorar las relaciones interpersonales, reducir conflictos o generar climas escolares más armónicos. En estos casos, la participación generalmente tiene una función principalmente orientada al mantenimiento del orden y la convivencia, en lugar de a la formación política o ciudadana.

Este enfoque, aunque útil para promover ambientes escolares más favorables, no necesariamente avanza hacia una participación estudiantil que permita a niñas, niños y adolescentes desempeñar un papel activo como agentes de cambio. En este contexto, el estudio de (Áviles et al., 2016) analiza cómo la implementación de las asambleas escolares puede impactar positivamente en la convivencia dentro del aula, demostrando su eficacia para reducir comportamientos agresivos y fomentar interacciones más respetuosas. Entre los principales hallazgos se identificó una disminución significativa en la frecuencia de golpes, que se redujeron a la mitad, y en el uso de apodos, que decreció en más del 90%. Asimismo, se observó un aumento de más del 50% en prácticas prosociales como levantar la mano para participar y hablar en primera persona, una habilidad que fomenta la responsabilidad individual al expresar opiniones o experiencias personales basadas en hechos comprobados.

Además, la estrategia permitió fortalecer la solidaridad entre los estudiantes al establecer redes de apoyo que contribuyeron a prevenir el acoso escolar. El

ejercicio asambleario demostró ser efectivo para minimizar actitudes disruptivas y fomentar conductas positivas orientadas al bienestar grupal.

El estudio resalta que la participación activa del docente es fundamental para lograr estos cambios, ya que su papel es clave para guiar y reforzar el proceso de modificación de comportamientos negativos dentro del aula. Aunque esto evidencia su valor pedagógico, no se abordó la participación de niñas y niños desde una perspectiva política

Herrero (2019) desarrolló e implementó un plan de acción para la asamblea escolar en primero y segundo de secundaria en Castilla-La Mancha. El proyecto incluyó actividades para fomentar la convivencia, inclusión y formación en autonomía y responsabilidad. Concluye que la asamblea escolar:

- Mejora las relaciones interpersonales.
- Favorece la inclusión.
- Promueve la reflexión crítica sobre la realidad escolar y comunitaria.
- Previene el fracaso y abandono escolar.

Sin embargo, la concepción de la asamblea se centra en mejorar el clima grupal y desarrollar competencias argumentativas, más que en ser un espacio de participación política vinculante. En el espacio asambleario el docente define el tema, organiza el debate y guía la dinámica, sin permitir la autonomía en las propuestas estudiantiles ni su traducción en acciones concretas.

Carozzo (2021) analiza la asamblea de aula como una estrategia para lograr mejorar el clima institucional y propiciar la integración y cohesión de todos los miembros de la comunidad. Sus resultados lo llevaron a las siguientes reflexiones:

1. Los estudiantes experimentaron fascinación al descubrir que están construyendo sus aprendizajes y acuerdos en forma colaborativa y consensuada, lo que les permite expresar libremente sus ideas, debatirlas con otros compañeros y reconocer el valor de otros puntos de vista.

2. Destacó que fue posible llevar a cabo la asamblea de aula sin la necesidad de una presencia mediadora de las docentes, lo que evidencia la capacidad de los estudiantes para participar activamente en la toma de decisiones.
3. identificó un hallazgo no previsto a priori, relacionado con la noción de disciplina entre los estudiantes. Durante las primeras sesiones, se presentaron disrupciones y el docente intervenía para restablecer el orden. Destacó que el docente ejercía su autoridad y los estudiantes acataban sus indicaciones, lo que reveló que los estudiantes tenían arraigado un estilo vertical de disciplina y control de conducta.
4. Mencionó que la percepción de los alumnos hacia el docente era la de una autoridad, a pesar de que se enfatizó que el docente debía actuar como un miembro más de la asamblea y no como un profesor.
5. Señaló que las posteriores reuniones de asamblea de aula lograron superar el aspecto relacionado con la conservación del orden, atendiendo a las recomendaciones del moderador.

Si bien el estudio aborda las relaciones horizontales dentro de las asambleas de aula para fortalecer la convivencia, no detalla el método utilizado para conectar las experiencias observadas con sus implicaciones.

El análisis tampoco ahonda en cómo las decisiones o propuestas estudiantiles impactaron de manera concreta el entorno escolar. Así, la participación se presenta principalmente como una herramienta formativa, sin explorar a fondo su potencial para generar transformaciones dentro del ámbito institucional.

Petesguil (2023) estudió la implementación de asambleas escolares en una escuela de Montevideo como estrategia para fomentar el diálogo, mejorar la convivencia y atender conflictos entre estudiantes. La dinámica permitió que el alumnado asumiera un rol activo en la expresión de ideas y en la búsqueda colectiva de soluciones.

Entre los resultados más destacados se encuentra una mayor capacidad del grupo para resolver conflictos, lo cual se reflejó en la reducción de agresiones físicas y en una disposición más abierta al análisis conjunto de los problemas que afectan al colectivo. El estudio señala que las asambleas ofrecieron un espacio para reflexionar sobre la vida escolar y generar acuerdos de convivencia. No obstante, esta reflexión estuvo centrada principalmente en la dimensión relacional y disciplinaria, sin vincularse con procesos más amplios de participación ciudadana o de incidencia en la toma de decisiones escolares.

Aunque el alumnado tuvo un papel relevante en las discusiones, el ejercicio fue diseñado principalmente como una herramienta para mejorar la convivencia, y no como un medio para promover la participación de niñas, niños y adolescentes escuchando las problemáticas escolares desde sus perspectivas

Estudios que abordan la asamblea como práctica para la formación ciudadana

Aquí la participación se asocia al desarrollo de valores democráticos, habilidades para la deliberación y toma de decisiones, o al ejercicio de una ciudadanía activa desde la niñez.

Cruz (2010) pone en marcha una asamblea escolar en la escuela primaria Filomeno Mata en la Ciudad de México. Su idea central es la siguiente:

> La política no ocupa en la educación el lugar que le corresponde, ni la democracia la importancia que debería tener en la educación política. Se habla de educación política en vez de practicar la educación para la política; se confunde el adoctrinamiento ideológico o político con la preparación para una libre y amplia reflexión sobre la naturaleza de los poderes, sus componentes y las fuerzas que actúan en y a través de las instituciones; el despertar de la conciencia política y el desarrollo de la virtudes del hombre democrático se ven sustituidos por la formación del ciudadano uniforme y dócil; se contentan con inculcar nociones políticas en vez de formar

> hombres para comprender las estructuras del mundo en que están llamados a vivir, que cumplan los cometidos reales de su existencia, y finalmente, que no caminen ciegos por un universo indescifrable. (Cruz, 2010, p.48)

Por lo tanto, en este proyecto se propone la asamblea escolar como estrategia para promover la ciudadanización definiendo ciudadanía como una práctica emancipatoria, crítica y de lucha progresista.

A partir de las experiencias obtenidas en su intervención se afirma que la asamblea escolar desarrolla y fortalece procesos formativos como:

-Comunicación	-Valoración del trabajo personal y colectivo	-Argumentación de ideas
-Expresión	-Capacidad de organización y participación en tareas	-Autocrítica
-Razonamiento crítico		-Reconocimiento del otro
		-Responsabilidad

Sin embargo, el proyecto no ofrece una sistematización del proceso ni presenta datos derivados de su implementación. Además, se advierte una concepción de las niñas y los niños como futuros ciudadanos, lo cual difiere de la perspectiva adoptada en esta investigación, que reconoce a los NNA como sujetos políticos activos en el presente. Tampoco se mencionan las transformaciones ocurridas en el centro escolar a partir de la participación de NNA.

La UNICEF (2013) desarrolló un manual que fue el resultado de la práctica y reflexión sobre la metodología pedagógica de las asambleas escolares. La metodología se construyó y afinó a lo largo de cuatro años entre 2009 y 2012, en más de treinta encuentros en el estado de Oaxaca, México, dentro del marco de la Iniciativa UNICEF-CIESAS Pacífico Sur. El objetivo del manual es dar a conocer qué son las asambleas escolares y cómo ponerlas en práctica. Algunas reflexiones que encontraron en su ejecución fueron las siguientes:

1. Es un espacio público en construcción que busca mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.
2. Favorece una formación integral y participativa, promoviendo una cultura vivencial de los derechos de la niñez y adolescencia.
3. Estrecha los lazos entre la escuela y la comunidad.
4. Se basa en la participación colectiva en igualdad y respeto a la dignidad de las personas.
5. Facilita la identificación de problemas, conflictos, demandas y necesidades, generando propuestas participativas de intervención/resolución, acuerdos y compromisos de trabajo.
6. Destaca el uso de la palabra oral y de lenguajes creativos como medios predilectos de comunicación.
7. Favorece un aprendizaje fundado en el hacer y en el conocer, dentro y fuera del espacio áulico.

Aunque el manual incluye comentarios de NNA sobre su participación en las asambleas, estos se presentan como testimonios aislados y no como parte de un análisis sistemático. En este sentido, el documento aporta una guía metodológica útil, pero no permite valorar con profundidad los efectos reales de las asambleas en la vivencia de la participación ni en los cambios que pudieran haber generado dentro de la escuela.

Corvera (2014) ejecuta también asambleas en Rosario-Argentina y Montevideo-Uruguay. El Consejo se forma con niñas y niños de nueve y diez años elegidos de escuelas públicas y privadas con el objetivo de que sus propuestas se materializaran en el espacio público de estas dos ciudades.

Toma como base el concepto de participación infantil y la define como: “el ejercicio del poder que tienen los niños y las niñas para hacer que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente y para asumir en forma responsable, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas con otros en asuntos que afectan sus vidas y la de su comunidad” (Corvera, 2014, p.195)

Los resultados del proyecto fueron llamados "tangibles" y reflejan la transformación del espacio público basado en las propuestas de los niños y niñas de la asamblea. Algunos logros incluyen:

1. Organización de feria de juegos en una plaza pública
2. Campaña para la concientización de lo público y lo privado desde la mirada de las niñas y niños. Se produjeron 2,000 afiches que se pegaron en el espacio público.
3. Institución del día oficial de la “convivencia” a la que se sumaron 350 instituciones.

Si bien la experiencia documenta logros tangibles en el espacio público a partir de las propuestas de las niñas y niños, el estudio no expone con el proceso metodológico mediante el cual se recogieron, analizaron o sistematizaron sus voces. Tampoco se ofrece una sistematización de los aprendizajes adquiridos en lo tocante a la educación para la política o la ciudadanía.

Así, aunque el trabajo ofrece una experiencia valiosa de participación en el entorno urbano, su potencial como insumo para pensar la educación para la ciudadanía se ve limitado por la ausencia de un registro sistemático del proceso vivido por los NNA y de los saberes generados en el camino. Este vacío dificulta tanto el diálogo con otras investigaciones como la posibilidad de replicar, profundizar o enriquecer propuestas similares desde un enfoque formativo y crítico de la participación.

En el estudio de (Serrano Arenas et al., 2018) realizado con estudiantes de sexto de primaria de entre 10 y 12 años, se hizo una intervención de seis meses con dos sesiones semanales. Su objetivo fue fomentar la libertad, la expresión y el respeto mediante la participación, comenzando con la identificación de problemas escolares y explorando después las percepciones de otros compañeros sobre esas problemáticas. El estudio destaca que los espacios de participación deben ser creativos, permitiendo la expresión de ideas novedosas y la libertad de

transformar su entorno. Sin embargo, en las escuelas aún persiste la dependencia hacia figuras de autoridad para validar sus propuestas, lo que limita la autonomía de los niños y niñas. Además, se identificó que la conducta de los profesores puede restringir o reprimir la creatividad y la participación, ya que los ambientes escolares están delineados principalmente por decisiones de los adultos.

La investigación subraya que la tarea docente es fundamental para generar condiciones que favorezcan la participación de NNA. Esto incluye proporcionar tiempo para que los estudiantes reflexionen, formulen preguntas, desarrollen ideas y propongan alternativas. Se concluye que una intervención educativa rígida y profesores poco flexibles dificultan la construcción de ambientes participativos y creativos.

Entre los resultados más relevantes, el estudio encontró que los ambientes participativos:

1. Promovieron acciones altruistas entre los niños, quienes realizaron actividades que no los beneficiaron directamente, ejemplificando principios de justicia y cooperación.
2. Transformaron las percepciones de las familias y los propios estudiantes sobre las capacidades de la infancia, destacando su habilidad para solucionar problemas, cumplir acuerdos y actuar con responsabilidad hacia los demás.
3. Revelaron que el tiempo necesario para gestar ideas suele considerarse improductivo, lo que hace a los niños susceptibles a la manipulación en sus decisiones. Esto resalta la importancia de generar oportunidades que fomenten la reflexión, la experimentación y la libertad, elementos clave para evitar restricciones a su creatividad.

El colectivo educativo La Miguelito Pepe (2020) documenta una experiencia asamblearia desarrollada junto a niñas y niños del barrio Fátima, en Córdoba, Argentina, en la que se promovieron formas de participación política desde una

perspectiva comunitaria y pedagógica. Las reflexiones que emergen de esta vivencia se centran en las prácticas asamblearias como espacios de construcción de identidad política de NNA. Uno de los aspectos más significativos fue la formación de un vínculo afectivo sólido entre educadores y participantes, al que los propios niños y niñas nombraron una “familia” el espacio se caracterizó por la escucha, la expresión libre y el apoyo mutuo. Lejos de presentar la experiencia como armónica o exenta de tensiones, el estudio reconoce que el proceso estuvo atravesado por conflictos, desencuentros e incluso episodios de violencia. Estos no fueron entendidos como fallas, sino como componentes inherentes a toda construcción colectiva, particularmente en contextos atravesados por desigualdades estructurales. En lugar de rehuir estas tensiones, el colectivo pedagógico asumió una actitud de acompañamiento y resolución conjunta, reconociendo que la pedagogía política requiere también sostener la fragilidad, el error y el disenso. Desde esta práctica, se desprenden una serie de principios orientadores:

- Evitar discursos inflexibles y dogmáticos.
- Construir vínculos pedagógicos y políticos que promuevan la confianza mutua.
- Desafiar a las niñas y los niños a superarse y brindarles oportunidades de protagonismo.
- Fomentar que las niñas y los niños descubran sus propias ideas.
- Desarrollar convicciones en las niñas y los niños.
- Liderar procesos colectivos de desafío.
- Aprender a través de aciertos y errores.

(Celis, 2022) evidencia que la participación estudiantil dentro de espacios como las asambleas escolares fortalece la convivencia y fomenta una cultura democrática dentro de la comunidad educativa. Se encontró que los estudiantes no solo aprenden sobre democracia, sino que la experimentan de manera directa a través de la participación directa en su entorno escolar.

Entre los principales hallazgos, se identificó que el diálogo dentro de las asambleas permitió a los estudiantes expresar libremente sus opiniones y participar activamente en la toma de decisiones. A través de estos espacios, aprendieron a justificar sus ideas, negociar con sus compañeros y llegar a acuerdos colectivos. Como resultado, se observó que asumieron un mayor grado de responsabilidad tanto en la implementación de las decisiones tomadas como en el cumplimiento de los acuerdos establecidos en la escuela.

El estudio documenta cómo las propuestas estudiantiles derivadas de las asambleas se tradujeron en acciones concretas que transformaron la vida escolar. Por ejemplo, los estudiantes propusieron incorporar música en los recreos, lo cual generó momentos de cohesión y disfrute compartido; también lograron que se introdujeran juegos y juguetes didácticos, como cuerdas y rompecabezas, mediante un acuerdo con el profesorado. Estas iniciativas, inicialmente cuestionadas por los adultos, sorprendieron por su impacto positivo en la convivencia y el comportamiento durante los recreos.

El estudio señala que, si bien la escuela pública enfrenta restricciones para implementar cambios significativos en su normatividad, es posible incorporar procesos democráticos en su dinámica cotidiana. La investigación confirma que la enseñanza de la democracia resulta más efectiva cuando los estudiantes participan activamente en la toma de decisiones, lo que favorece el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida.

Si bien el estudio destaca el potencial transformador de las asambleas escolares, no incluye una descripción detallada del proceso de análisis cualitativo. Tampoco profundiza en los mecanismos deliberativos que llevaron a la implementación de cambios institucionales derivados de las propuestas estudiantiles, lo que deja pendiente una reflexión importante sobre el nivel de autonomía de los estudiantes y los límites de su poder de decisión.

El recorrido por los antecedentes revisados muestra avances importantes en la comprensión de la participación de NNA dentro del ámbito escolar, especialmente a través de las asambleas como estrategia pedagógica. Muchos de los estudios coinciden en señalar que estos espacios pueden fomentar el diálogo, mejorar la convivencia y fortalecer habilidades como la expresión, la escucha y la toma de decisiones compartida.

Al mismo tiempo, se observan algunas limitaciones que vale la pena considerar. En varios casos, la participación se plantea como una herramienta para mejorar el ambiente escolar, pero no necesariamente como un ejercicio pleno de ciudadanía. Es decir, no siempre se les permite a niñas, niños y adolescentes incidir en su entorno. Además, en pocos estudios se documentan transformaciones institucionales que hayan surgido directamente de las propuestas estudiantiles.

También es notoria la falta de exposición clara del proceso de recopilación, organización y análisis de los datos. En muchos de los estudios revisados, las categorías de análisis se presentan ya formuladas, sin detallar los pasos metodológicos que permitieron construirlas a partir de los datos originales. Esta omisión no solo limita una comprensión más profunda de lo expresado por niñas, niños y adolescentes, sino que también dificulta seguir el recorrido interpretativo, replicar las metodologías empleadas o recuperar sus propuestas teóricas. Al no explicitar cómo se transitó desde las respuestas concretas hasta los hallazgos generales, se restringe la posibilidad de establecer un diálogo más amplio entre investigaciones, así como de unificar conceptos y marcos analíticos que fortalezcan colectivamente el campo de estudio sobre participación a través de las asambleas escolares.

En ese contexto, esta investigación busca aportar, una experiencia concreta que dialogue con esas limitaciones. Para ello, se presenta de forma clara el proceso de recolección de datos, se incluyen las respuestas textuales de las y los estudiantes y se explican los pasos seguidos para organizar e interpretar esa información. La intención no es ofrecer una lectura definitiva, sino compartir cómo se construyó el

análisis a partir de las voces reales del alumnado, con la esperanza de que esto facilite el intercambio entre investigaciones, haga más accesibles los procesos metodológicos y contribuya a seguir pensando colectivamente la participación de niñas, niños y adolescentes en la escuela.

2.2 Fundamentación teórica

Brindemos por esa sociedad igualitaria…Sí que todo siga igual…

Eduardo del Río

Todo está por rehacerse o repensarse cuando hablamos del concepto de ciudadanía, la idea de ciudadano ha cambiado a lo largo de la historia y aun en nuestro tiempo es objeto de debate por sus múltiples matices, no obstante, es difícil apartar de su definición la posición, condición o estatus jurídico otorgado por un Estado Nacional. Como lo menciona Giraldo (2015) “En la historia de occidente se han construido, especialmente, dos concepciones de ciudadanía: la ciudadanía como “actividad” y la ciudadanía como “condición”

La ciudadanía como condición se refiere a esa posición plena de derechos y deberes que vinculan a una persona con una comunidad y que son reconocidos por el Estado-Nación al que pertenece. Por otra parte, la ciudadanía como actividad corresponde a una forma de vida, de comportamiento y convivencia en sociedad.

El principio nuclear de la ciudadanía actual es la igualdad de todos (los que tienen estatus de membresía) ante la ley. Este principio nace y se desarrolla con el pensamiento liberal emanado de las dos grandes revoluciones del siglo XVIII. Teniendo excelentes propósitos el liberalismo apostó por el constitucionalismo frente al absolutismo, la democracia ante la monarquía, la libertad antes que el orden, sin embargo, el Estado democrático liberal, que impera en la mayoría de

las democracias del mundo y trata de universalizar sus principios con la Declaración de Derechos Humanos de las Naciones Unidas, aún tiene tareas pendientes con la “igualdad de oportunidades” y “libertad” prometida.

Como muestra el informe de la ONU (Guterres, 2022), la población de los países con más recursos tiene una esperanza de vida treinta años mayor que la de los más pobres. Esto es debido a que las libertades básicas están promulgadas en el orden jurídico, por el contrario, aunque los derechos humanos otorguen las mismas libertades a todas las personas, un sector de la población se encuentra en una situación de desigualdad y dependencia, lo que limita su capacidad de autodeterminación y vulnera su libertad y dignidad.

Diversos autores, que abordaremos a lo largo del texto, hablan de una crisis en la ciudadanía liberal, su objetivo no es desestimar o aniquilar sus principios sino exponer en ellos lo que es perfectible para llevarlos a su realización efectiva, sumado a esto se expondrá la categoría conceptual ciudadana del igualitarismo propuesta por Luis Villoro, en la cual estará basado el proyecto de tesis.

2.2.1 Críticas al liberalismo y propuestas del igualitarismo

(Castro, 2021) señala que la sociedad, vista desde la perspectiva liberal del individuo, es un ente cerrado, lo que significa que es autosuficiente y genera sus propias dinámicas de existencia, teniendo una lógica interna que no cambia ni se adapta esencialmente ante influencias externas a ella como sistema.

Por lo tanto, los individuos en el liberalismo no actúan regulándose a favor de un bien común sino con base en concepciones personales del bien y en sus intereses particulares, lo que crea un ambiente de competencia en donde el ganador es el que obtiene los mayores beneficios. “Vencen los más emprendedores, pero, sobre todo, los que inician el juego con las mayores ventajas: los provistos de más recursos y los mejor situados en posiciones de influencia” (Villoro,1997 p. 313).

A diferencia del enfoque liberal, el modelo igualitario parte del reconocimiento de que existen muchas formas válidas de entender lo que es bueno para cada

persona. Sin embargo, no se queda en esa diversidad: busca algo más amplio, un bien común basado en la autodeterminación, es decir, en la posibilidad de que todas las personas participen activamente en la construcción de una sociedad en la que puedan convivir cooperando, sin tener que renunciar a sus diferencias. En esta perspectiva, la libertad juega un papel central, porque es lo que permite a cada individuo decidir cómo quiere vivir, qué valores seguir y qué metas perseguir. Esta propuesta no intenta borrar la diversidad, sino organizarla de manera que favorezca la convivencia y la inclusión, en lugar de fomentar la competencia o la exclusión.

En la democracia liberal, el papel del Estado se limita principalmente a garantizar que los derechos individuales sean respetados. Su intervención se da en un "sentido negativo", lo que significa que actúa solo para evitar que otros interfieran en la libertad de las personas, pero no toma un rol activo en la transformación de las condiciones sociales. Es decir, se mantiene neutral frente a las desigualdades y no busca reducirlas. En cambio, en un modelo igualitario, el Estado asume una función más comprometida: se propone crear las condiciones necesarias para que todas las personas tengan oportunidades reales y equitativas de desarrollarse plenamente.

Seguidamente como lo menciona Castro (2021) la asociación política de la ciudadanía en la democracia liberal únicamente vigila que el Estado no viole el marco jurídico ni intervenga en lo privado. En el modelo igualitario Villoro (1997) propone que la asociación política debe rebasar la protección de las libertades negativas ya que la igualdad no sólo se compone del reconocimiento de los derechos individuales, sino que debe de trabajar para ofrecer a todas las personas las posibilidades para hacer efectivas sus libertades, a estas asociaciones las denomina asociaciones para la libertad.

Siguiendo la idea anterior, las asociaciones para la libertad buscan que los sectores de la población que se encuentran en una situación de dependencia, puesto que no pueden obedecer a su propia voluntad y están supeditados a la

ajena, instauren reglas para que la libertad de algunos no impida la de todos, y así como lo menciona Aguirre (2016) la ciudadanía no sólo exija la reivindicación de sus derechos individuales, sino que construya espacios en los que nadie pueda vivir de la explotación del otro por ejemplo. Que construya también espacios en donde las personas tengan garantizada la alimentación, salud, educación y así no acepten entonces ser dominadas, discriminadas, humilladas, marginadas o controladas por otros seres humanos.

Seguidamente el papel de la democracia en el igualitarismo es distinto que en el liberalismo. (Sartori 1999) puntualiza que “la democracia de los modernos es representativa y presupone, como condición necesaria, el Estado liberal-constitucional, el control del poder” p.40. Es decir, la democracia liberal funciona como un procedimiento mediante el cual la ciudadanía entrega el poder a representantes, quienes luego compiten entre sí dentro de una estructura plural, o poliarquía, en busca del voto ciudadano. En este esquema, la participación política se limita a elegir representantes, por lo que las decisiones que afectan a la población terminan delegándose en una élite política.

El modelo igualitario apuesta por la democracia directa busca un sistema político no jerárquico, no vertical, no despótico, en donde la ciudadanía pueda participar de manera horizontal y fraterna para la construcción de su autonomía. Como lo menciona Villoro (1997) El objetivo del estado y la ciudadanía sería crear las condiciones para lograr una mayor participación para con los asuntos públicos que les afectan.

El ultimo concepto a tratar es el de la cooperación. El modelo liberal se rige por el interés particular y solo tolera a las culturas y personas distintas, acepta una coexistencia a través de reglas de convivencia sin violencia excesiva, por esta razón no aboga por el entendimiento de las posiciones del otro. El modelo igualitario trasciende la tolerancia, pues intenta comprender el valor de puntos de vista distintos. Sobre esto alude “El modelo igualitario de sociedad iría más allá de

la tolerancia: no solo condescendería a la existencia del punto de vista del otro, sino intentaría comprender su valor". (Villoro, 1997 p.328).

A partir de lo expuesto, se pueden identificar cuatro principios fundamentales del igualitarismo para orientar la formación y participación política de la ciudadanía:

1. **Asociación política para la libertad/autonomía efectiva:** No se trata solo de garantizar libertades formales (como el derecho a opinar), sino de crear condiciones reales que permitan a todas las personas ejercer su libertad. La asociación política debe trabajar para que cada individuo tenga la capacidad de decidir sobre su vida de forma autónoma, superando obstáculos como la pobreza, la discriminación o la falta de acceso a la educación.
2. **Construcción de espacios de diálogo y convenio orientados al acuerdo y no al dominio:** El diálogo político no debe usarse como herramienta para imponer una visión sobre otra, sino como un medio para buscar acuerdos en condiciones de igualdad. Esto implica fomentar espacios donde las personas puedan escuchar, expresarse y construir consensos sin jerarquías que silencien o excluyan.
3. **Participación democrática directa:** A diferencia del modelo representativo, en el que las decisiones quedan en manos de unos pocos, el igualitarismo promueve formas de participación directa en las decisiones colectivas. Se busca que las personas no solo voten, sino que se involucren activamente en la deliberación y construcción de las políticas que les afectan.
4. **Cooperación basada en el reconocimiento y comprensión de otros puntos de vista:** Participar políticamente no significa solo defender los propios intereses, sino también estar dispuesto a comprender las perspectivas de los demás. La cooperación implica un esfuerzo por

encontrar puntos en común, valorar la diversidad y construir juntos soluciones compartidas.

Por lo tanto, la definición de ciudadanía que se propone para el presente trabajo es:

Sujeto en posición plena de derechos y deberes que en la dimensión de ejercicio de vida ciudadana interviene autónomamente para crear las condiciones en que todas las personas o comunidades puedan ejercer su libertad efectivamente.

Ya que se presentó la definición de ciudadanía para el presente trabajo, conviene también mostrar la definición de política pues es un aspecto fundamental en cualquier investigación que aborde el estudio de la participación política de los adolescentes, como es el caso de esta tesis. Una definición clara y rigurosa de política proporciona el marco conceptual necesario para comprender y analizar la dinámica de la participación política de los adolescentes en la asamblea escolar.

2.2.2 Política y Participación política

Tratar de conceptualizar la política es complejo, como cualquier definición en las ciencias sociales, a pesar de ello expondremos algunos conceptos con la intención de delimitar a que nos referimos cuando hablamos de política.

Aguirre (2007) define la política como “la actividad de gestión de los asuntos públicos o comunes de esa misma comunidad, es decir de los problemas sociales colectivos que enfrente dicha comunidad. p.50”

Aguirre menciona que esto es política en su sentido originario y fundamental por lo tanto no profundiza en la diferencia de la política y lo político, pero introduce los elementos que ninguna de las definiciones posteriores desestima, y esto es, lo relacionado a los asuntos públicos o comunes.

Para Arendt la política es “aquello que emerge o aparece cuando los hombres se encuentran para tratar los asuntos comunes a partir de la palabra y la acción”

(Retamozo, 2009. p.73) la actual definición destaca al diálogo y la acción como elementos esenciales de la política

Villoro (1997) define la política como “la vida en sociedad sometida a un sistema de poder. p.71” La anterior interpretación aporta a la definición el vínculo del poder con la gestión de la vida en sociedad. La adición de sistema de poder a la definición de política nos permite hacer una precisión entre los conceptos de lo político y la política.

Retamozo (2009) concluye después de un extenso análisis de los trabajos de Schmitt y Arendt que “*lo político* posee un carácter sustantivo y una función instituyente, mientras que *la política* supone una lógica instrumental de administración de lo instituido. p. 75”

Lo político

Lugar de conflicto, diálogo y acción para el tratamiento de las problemáticas sociales colectivas

La política

- Son las concreciones empíricas de lo político.
- Los mecanismos para organizar la pluralidad.
- La institución del orden social

Para el presente trabajo me parece pertinente precisar esta distinción debido a que la definición de política no debe limitarse al tratamiento de los asuntos comunes sino también al análisis del funcionamiento de las estructuras de poder en la sociedad, esas que garantizan la responsabilidad y el rendimiento de cuentas.

En síntesis, entenderemos la política como: un conjunto de actividades y procesos orientados a la gestión de los asuntos públicos o comunes de una comunidad. Se trata de un ámbito donde los individuos interactúan, debaten y toman decisiones

sobre las problemáticas sociales colectivas a través del diálogo y la acción. Sin embargo, la política no se reduce únicamente a los acuerdos y concreciones empíricas de lo político, sino que también implica una reflexión en torno a las estructuras de poder y cómo estas influyen en la sociedad. De esta manera, la política se ocupa no sólo de administrar lo instituido, sino también de analizar y cuestionar las formas en que se establece y mantiene el orden social.

La participación política

Escribano (2022) propone que la participación política consiste en la práctica de fórmulas para incidir en el debate público y en la toma de decisiones gubernativas, dicho de otra manera, son formas de participar del poder político.

Max Kaase y Alan Marsh han definido la participación política como cualquier acto llevado a cabo por un individuo o grupo con la finalidad de incidir en una u otra medida en los asuntos públicos (Escribano, 2022. p.5).

La participación política nace en un contexto de convulsiones y luchas internas por el poder en las ciudades griegas del siglo V, a menudo la política estaba a merced de las ambiciones de la aristocracia autoritaria. En cambio, la ideología anti-tiránica griega generó (sin perder de vista sus contradicciones y desigualdades) una teoría política de la participación del pueblo en el gobierno, lo que permitió el desarrollo de la ciencia, la filosofía, las artes y la historiografía (National Geographic Society, 2013).

La participación política históricamente ha tenido la función de proteger los derechos de los individuos frente al poder de gobiernos arbitrarios, la participación política es indispensable para limitar el poder de instituciones privadas o públicas, la participación rompe la lógica de la imposición para dar lugar a la proposición, cambia el decreto, por la sugerencia, logrando así aumentar la libertad efectiva de las personas contribuyendo a su autonomía.

Algunos ejemplos históricos de cómo la participación política puede doblegar el poder político nos servirán para evidenciar su importancia y vigencia. En la

primera plana del New York Times, el periodista Patrick Tyler informó “todavía podría haber dos superpotencias en el planeta: Estados Unidos y la opinión pública mundial” (Chomsky, 2016). La anterior declaración se hizo debido a que en 2003 la administración de Bush pidió a Turquía que le permitiera desplegar tropas en su territorio para efectuar un ataque desde el norte a Irak. El 95% de la ciudadanía turca se opuso a aquella petición sumándose la opinión pública global, pues las encuestas internacionales mostraron que los planes de invasión no alcanzaron ni el 10% de aprobación. La postura final del gobierno turco fue no unirse a Estados Unidos en la invasión de Irak. La participación política modificó así la voluntad de un régimen político que en apariencia no podía ser cuestionado.

Otro ejemplo de oposición al poder por parte de la ciudadanía es el boicot a la multinacional Royal Dutch/Shell. En 1995 un movimiento de participación política se extendió por Gran Bretaña, Alemania, Dinamarca, Austria y Holanda, esta movilización arruinó los planes de Shell de hundir la plataforma de crudo llamada Brent Spar en el Océano Atlántico, miles de personas se manifestaron ante las gasolineras, la presión de la opinión pública conmovió los cimientos mismos de la autoridad, de los ejecutivos empresariales (Klein, 2017). Los ejemplos anteriores son sólo dos muestras de que la participación política es efectiva para limitar el poder. Como menciona Villoro (1997) dar fin a la democracia significa dar fin a toda posibilidad de limitar el poder.

Al igual que en la participación política de adultos, la participación política de las niñas y los niños es efectiva para limitar el poder y generar cambios positivos en la sociedad. La participación infantil según Gaitán (1999, p.88) es el proceso tendiente para incrementar el poder de la niñez organizada en su relación con los adultos. Por lo tanto, es fundamental reconocer la importancia de la participación política de niñas y niños como parte integral de la participación política en general. Promover y fomentar la participación política infantil es una manera de asegurar que las voces y opiniones de la niñez sean tomadas en cuenta en la construcción de políticas y decisiones que afecten su presente y futuro.

2.2.3 Participación niñas, niños y adolescentes

Thomas Kuhn postula que el conocimiento científico se edifica en torno a paradigmas, es decir, modelos que establecen las reglas de investigación en un campo. Estos paradigmas son comúnmente aceptados por la comunidad científica y forman la base de cómo comprendemos el mundo. Kuhn ilustra esto con la óptica, señalando que antes se creía que la luz era sólo una onda, similar a las que se forman en el agua. Sin embargo, Planck y Einstein demostraron que está compuesta por partículas llamadas fotones, que pueden comportarse como ondas o partículas. Esta reflexión nos permite establecer una analogía con los paradigmas conceptuales que influyen y moldean creencias, actitudes y relaciones que tanto el Estado, la educación, la familia como la vida cotidiana mantienen hacia las NNA y sus roles en la sociedad.

Jenks (2005) plantea que impera un paradigma en donde los adultos son considerados individuos completos y los NNA como sujetos incompletos. Así, el propósito social del niño es dejar de serlo (como se citó en Pavéz y Sepúlveda 2019, p.202).

Quinteros (2007) expone que esta perspectiva respecto a los NNA aún mantiene la idea de la niñez como un camino hacia la adultez, evaluándola con criterios adultos, lo que conlleva a interpretar sus características como signos de inmadurez. Esta perspectiva promueve interacciones jerárquicas y paternalistas que prolongan la dependencia y omiten la individualidad.

Gaitán (1998) reflexiona que, en una sociedad guiada por el paradigma de protección hacia la niñez, la agencia de los NNA, definida como la capacidad que tienen para actuar de forma independiente, se ve limitada por las estructuras sociales. Aunque los niños no sean meros espectadores pasivos en su proceso de socialización, son los adultos quienes definen las normas que rigen su participación.

Magistris (2022) añade que los adultos suelen subestimar a los NNA al considerar que no poseen necesidades complejas, diversidad de intereses, deseos propios, ni la capacidad de realizar aportes críticos en la sociedad actual.

INEGI (2017) Encontró que 24 de cada 100 NNA afirma que su opinión nunca se toma en cuenta en su comunidad (como se citó en REDIM, 2020). Además, hacen referencia a que las personas adultas tienden a creer que carecen de la capacidad para discernir sus propios deseos debido a su edad, asumiendo que esta habilidad se desarrollará plenamente en el futuro, cuando sean mayores.

Según Pavez y Sepúlveda (2019), las limitaciones para el reconocimiento de la agencia de niños y niñas se deben a su marginación institucional y social del ámbito político. Esto se debe al estricto control sobre sus vidas y a la falta de sistemas democráticos. Además, una visión de NNA que no los considera individuos completos agrava esta situación. No obstante, los niños son inherentemente activos, aunque las estructuras sociales, influenciadas por adultos, frecuentemente invisibilizan o restringen esta capacidad de acción.

La participación de niñas, niños y adolescentes es vital para romper con los paradigmas esencializantes y restrictivos y así permitirles contribuir activamente en la formación de una sociedad justa, respetuosa de sus voces y perspectivas únicas.

Anillas y Paucar definen la participación de NNA como:

> La capacidad, como un reconocimiento personal subjetivo de poder hacer algo: pensar, actuar, participar en la toma de decisiones, definir qué y cómo, asumir retos, trabajar juntos en relaciones horizontales, reconocer sus habilidades y capacidades. Este poder no se conquista arrebatándoselo a otro; es un poder que se construye con el incremento de la capacidad para ejercerlo, en el marco de relaciones horizontales. (cómo se citó en Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, 2010. P.29).

Save the Children (2004) también destaca que considerar la participación principal NNA va más allá de simplemente permitirles expresar opiniones y necesidades; implica que sus puntos de vista influyan en las decisiones y sean tenidos en cuenta por diversas instancias, desde sus familias y escuelas hasta los gobiernos locales, los medios de comunicación y organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. (cómo se citó en Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, 2010)

La participación de niñas, niños y adolescentes implica establecer condiciones propicias que les posibiliten tomar decisiones, expresar sus opiniones y contribuir activamente en asuntos que afectan sus vidas y comunidades. Se trata de reconocer su agencia para así propiciar su participación en la construcción y determinación de sus propias vidas, y de las comunidades en las que viven.

Existe una crítica hacia esta perspectiva que reconoce los deseos, la autonomía y el pleno desarrollo de los niños y niñas. Lipovetsky (2020), en su obra *Gustar y Emocionar*, plantea que esta visión es heredera de una sociedad liberal, individualista y capitalista que pone un fuerte énfasis en la satisfacción inmediata y el hedonismo.

Lipovetsky nos expone el concepto de “seducación” (seducción-educación) que se refiere a la idea de satisfacer los deseos de las NNA para hacerlos felices en el momento inmediato. Esta perspectiva se aleja de imponer obligaciones o forzar a los NNA a realizar sus deberes, centrándose más bien en escuchar sus necesidades y ofrecerles oportunidades para experimentar placer y encanto en todas las ocasiones posibles. Se reconoce la importancia de la individualidad y las preferencias personales de los NNA, en contraposición a la disciplina y el deber. El objetivo es crear un entorno que seduzca a los NNA, evitando que sientan tristeza, aburrimiento o frustración.

Esta perspectiva de NNA reyes y reinas, según Lipovetsky, puede llevarlos a la hiperactividad, inestabilidad, irritabilidad y al narcisismo, causándoles dificultades

para lidiar con la frustración, el fracaso y los desafíos. Este antiautorirtarismo se caracteriza por promover la satisfacción inmediata y la ausencia de límites, lo que puede tener implicaciones en su capacidad para enfrentar la realidad y desarrollar el autocontrol. Y en sus palabras: “Este método libertario y antiautoritario representa la forma extrema del principio de seducción aplicado a la escuela y la pedagogía” (Lipovetsky, 2020, p.180).

Una primera impresión al analizar el argumento de Lipovetsky es que su perspectiva no aborda adecuadamente la violencia sistémica que afecta a las niñas, niños y adolescentes en una sociedad donde prevalecen el patriarcado, el adultocentrismo y el sistema capitalista. Este entorno arraigado no sólo restringe las oportunidades y derechos de las NNA, sino que también normaliza su posición subordinada. (Magistris,2022). Lipovetsky parece pasar por alto las relaciones de poder desiguales en las que están inmersos.

Además, si consideramos las ideas de Magistris (2022), observamos que el autor coloca la responsabilidad principalmente en las escuelas y los padres de familia, lo que difumina el aspecto político, la liberación conceptual de la niñez y la responsabilidad colectiva en el fenómeno de la violencia adultista. Lipovetsky tampoco aborda las desigualdades sociales que afectan a diferentes grupos de NNA. La satisfacción inmediata puede ser más accesible para algunos según su posición socioeconómica.

Los argumentos de Lipovetsky, permanecen en la superficie de los problemas generados por el sistema capitalista en relación con la niñez. Como nos señala Gaitán (2010) los niños, niñas y adolescentes representan el último gran grupo social en espera de su emancipación. En lugar de enfocarnos en establecer límites a su libertad, deberíamos centrarnos en reconocerlos como interlocutores y participantes válidos en el diálogo sobre su propio bienestar y desarrollo.

Esta falta de reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos políticos revela una carencia más profunda en nuestras democracias: la ausencia

de una educación orientada al desarrollo de la ciudadanía activa y crítica desde edades tempranas y así como permitir que ejerzan la ciudadanía como actividad. Si se desea avanzar hacia una sociedad más equitativa y participativa, es fundamental asumir que la ciudadanía no es una condición que se alcanza automáticamente con la mayoría de edad, sino una práctica diaria. En este sentido, resulta pertinente retomar el debate sobre la educación para la ciudadanía.

2.2.4 Educación para la ciudadanía

Aristóteles señala que para ser buenos ciudadanos hay que proponérselo explícitamente (en Camps, 2007)

Victoria Camps (2007) en su crítica a las democracias liberales menciona que estas han producido democracias sin ciudadanos, porque se conciben únicamente como sujetos poseedores de derechos no atendiendo a sus deberes ciudadanos. Una de las razones es el concepto “valores” que ella define como códigos de principios o normas y los vincula a la prescripción de leyes, de medidas que penalizan las conductas indeseables.

Un ejemplo que expone sobre la idea de prescripción de normas (valores) es que la constitución española reconoce que hombres y mujeres son iguales ante la ley. Pero esto no tiene correspondencia con la realidad familiar en lo tocante al reparto de tareas del hogar. La mujer sigue cargando con responsabilidades que no son nada equitativas.

Por lo tanto, las leyes y los castigos no son suficientes para formar a una ciudadanía que se implica en conocer y practicar los valores de la civilidad. Para Camps el camino es educar en “virtudes” que tiene más relación con la formación del carácter de la persona. Lo anterior se traduce en una manera de ser, comprende la adhesión sentimental al *ethos* ciudadano más que al seguimiento de normas heterónomas. La buena disposición hacia la sociedad no es inmanente a las personas por eso deben ser formadas en carácter para ello.

El proyecto de intervención que se llevó a cabo en la secundaria N°4 en un grupo de 2do grado en la ciudad de Querétaro buscó formar una asociación política (asamblea escolar) que respondiera a las cuatro virtudes ciudadanas de una asociación política para la libertad del igualitarismo. Con base en la propuesta del *ethos* común en Luis Villoro y Victoria Camps, las dimensiones en las que se buscará formar a las y los adolescentes son las siguientes:



Como ya se mencionó, Villoro (1997) define la autonomía como la proyección de los fines que orientan la vida y su realización, pero sin admitir aquellas libertades que atenten contra la igual libertad de otros. Pero qué pasaría si en la asamblea escolar en convenio y cooperación se decidieran actividades no deseables que no atenten contra la libertad personal ni la de otros. ¿Qué criterios mínimos utilizaríamos para definir las temáticas y problemáticas más importantes a dialogar?

Dewey (1916) apuntó que uno de los fines de la educación en buena ciudadanía es promover la realización de elecciones inteligentemente, definiendo inteligencia como la previsión anticipada de terminaciones posibles consecuencia de la actividad realizada utilizando la observación, analizando alternativas de acción y las propias capacidades. Lo anterior evitará que se actúe mecánicamente guiado por voluntades externas.

Por lo tanto, actuar inteligentemente conlleva procesos de reflexión. El texto de Gezuraga y García (2020) *Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey*

en diversos enfoques metodológicos: el valor añadido del aprendizaje-servicio describe los principios para la reflexión de los fines educativos.

El primero es **continuidad intrínseca**, que se refiere a la no imposición de fines que priven el pensamiento independiente.

El segundo es **interacción** que tiene que ver con el intercambio de puntos de vista para la apertura de nuevos horizontes de pensamiento.

El tercero es **acción reflexionada** y es la capacidad de comprensión y explicación teórica de lo que se hace.

El cuarto es la **generación de una actitud positiva hacia el aprendizaje** que propone implicar a los estudiantes en sus procesos formativos.

El quinto es **proyección social de la experiencia educativa** que implica la contribución a la comunidad.

Los principios mencionados anteriormente son los criterios mínimos que debe tener una propuesta en la asamblea escolar.

2.2.5 John Dewey y el aprendizaje experiencial

En la búsqueda de una educación más significativa, el filósofo de la educación John Dewey sigue siendo una figura relevante. Su enfoque en el aprendizaje basado en la experiencia y la conexión con problemas mantiene vigencia en las prácticas educativas contemporáneas. Este apartado se centra en cómo la asamblea escolar se alinea con la filosofía de Dewey y sirve como un ejemplo de aprendizaje experiencial en el entorno escolar.

Dewey (1920) sostenía que el aprendizaje se origina en la experiencia, la cual contempla tanto la acción como sus consecuencias. La experiencia no es simplemente realizar una acción, sino involucra actuar sobre algo y luego enfrentar las consecuencias de esas acciones. La experiencia auténtica es un proceso de ensayo y error. Aprender es el resultado de este proceso.

La crítica del autor hacia las prácticas educativas tradicionales, que sorprendentemente han perdurado desde 1920, se enfoca en la concepción del aprendizaje en las escuelas. En sus argumentos, subraya que se tiende a ver el aprendizaje como una simple transmisión de información y conocimiento, desvinculada de la experiencia. Se parte de la suposición de que el conocimiento se adquiere exclusivamente a través de procesos cognitivos, descuidando la importancia de la actividad física y la reflexión sobre problemas reales y vivencias concretas del entorno. Este enfoque resulta en una incapacidad para anticipar futuros eventos y limita la capacidad de adaptación.

Dewey señala que el pensamiento es esencial para descubrir las conexiones entre diferentes aspectos del conocimiento. No podemos simplemente asumir que elementos aislados de información están relacionados; debemos utilizar el pensamiento y el juicio para unir estos puntos aparentemente dispares y encontrar semejanzas y conexiones entre ellos. Pero cómo hacerlo si aún apostamos por estrategias en donde la información adquirida no pueda ser relacionada con las experiencias de la vida cotidiana.

Según Dewey, uno de los aspectos cruciales del proceso educativo es la distinción entre problemas auténticos y problemas simulados o artificiales.

Dewey argumentó que un problema auténtico es aquel que surge de la experiencia del estudiante, arraigado en su vida y contexto. Estos son los tipos de desafíos que propician el aprendizaje significativo, ya que permiten a los estudiantes reconocer la estrecha conexión entre la teoría y la práctica, entre la acción y sus consecuencias, y las relaciones que subyacen a los hechos. Estos problemas son genuinos, y resolverlos trasciende la mera ejecución de tareas impuestas que obligan a los estudiantes a cumplir con demandas y simulaciones impuestas desde el exterior.

La asamblea escolar cumple con los principios de la propuesta de Dewey de la siguiente manera:

1.-Consecuencias ensayo y error

La asamblea escolar introduce a los estudiantes en la toma de decisiones y la responsabilidad, ya que las decisiones tomadas en este contexto a menudo tienen efectos palpables en su entorno escolar. Esto les permite aprender no sólo de manera teórica, sino a través de la experiencia práctica.

2.-Trascendiendo los procesos cognitivos

En la asamblea, los estudiantes se reúnen para discutir y abordar cuestiones reales que afectan a la comunidad escolar. En lugar de enfocarse únicamente en la transmisión pasiva de información, la asamblea permite a los estudiantes participar activamente en la toma de decisiones y la resolución de problemas que afectan su entorno inmediato. Es importante destacar que la asamblea promueve la libertad y autonomía de los estudiantes, lo que significa que no sólo se limitan a señalar problemas, sino que también se involucran activamente en su resolución

3.-Problemáticas no impuestas

En este espacio de encuentro estudiantil, las cuestiones y problemáticas no se derivan de imposiciones o directrices adultas, sino que surgen de la experiencia y las preocupaciones de los propios estudiantes.

La filosofía educativa de John Dewey, arraigada en el aprendizaje experiencial y la resolución de problemas genuinos impulsa la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones y la resolución de cuestiones reales que afectan su entorno así la educación adquiere un significado más profundo y se conecta estrechamente con la vida y las preocupaciones de los estudiantes.

2.2.6 La Asamblea Escolar como estrategia político-pedagógica

El sistema educativo de México aún tiene como deuda el fomento del pensamiento crítico e independiente en los estudiantes. Como señala Chomsky (2000), nuestras escuelas continúan enfocándose en actividades de carácter instrumental y acumulativo, lo cual limita el desarrollo del razonamiento crítico, una habilidad

fundamental para comprender el mundo de manera reflexiva y desentrañar los motivos y relaciones que subyacen a los hechos.

Esta perspectiva se hace evidente en situaciones concretas, como la que presencié durante la segunda visita a la escuela para la ejecución de la Asamblea Escolar. En aquel momento, tuve la oportunidad de observar cómo una autoridad educativa, desde un escenario elevado y utilizando su posición de poder a través del micrófono, señaló a un adolescente y le dio la orden de colocarse en medio del patio para así exhibirlo frente a todos los estudiantes. La razón de esta acción fue la supuesta falta de respeto a la bandera de México, ya que el estudiante no saludó de forma enérgica, correcta y disciplinada. Este incidente ilustra cómo se sigue priorizando el respeto y la obediencia a la bandera, a la autoridad, a la patria y a sus instituciones por encima de la reflexión crítica, la dignidad y los derechos de las personas.

Es importante recordar que uno de los objetivos fundamentales de la educación es formar seres humanos libres, cuyos valores no se centren en la obediencia, acumulación y dominación, sino en la asociación libre basada en la igualdad, la distribución equitativa, la cooperación y la participación igualitaria en la realización de objetivos comunes, establecidos de manera democrática y reflexiva (Chomsky, 2000).

En este sentido, la asamblea escolar se presenta como un espacio que refleja y promueve estos valores, pues es un espacio en donde la dominación no tiene lugar y se promueve la horizontalidad en las relaciones entre adultos y adolescentes. En este contexto, se privilegia el diálogo, la participación activa y el respeto mutuo como el fundamento de esta.

¿Cuáles son las características de una asamblea escolar?

De acuerdo con Saravia (como se citó en Herrero, 2019) las asambleas representan estructuras organizativas basadas en la horizontalidad, rechazando

las relaciones de jerarquía y autoridad. Son espacios de encuentro donde las personas promueven formas de relación y comunicación más igualitarias.

La asamblea escolar se concibe también como un espacio de encuentro cara a cara, donde se busca promover la participación equitativa y así alcanzar respuestas colectivas a través de acuerdos, acciones, planes y conocimiento. En palabras de Cembranos y Pascual (2013), esta dinámica permite que todas las personas involucradas tengan igualdad de oportunidades para participar y contribuir con sus ideas y perspectivas.

La asamblea escolar también va más allá del ámbito educativo, según el Fondo de las Naciones Unidas para la infancia, Unicef por sus siglas en inglés (2013). Se nutre de las interacciones que ocurren en el entorno inmediato, incluyendo el aula de clases, la escuela, el hogar y la comunidad. Para lograr una formación integral de los estudiantes, es fundamental partir de su identidad comunitaria y crear un entorno propicio que promueva la transformación de sus vidas y los aspectos que les conciernen.

Las estrategias utilizadas en una asamblea no tienen que ser rígidas o con una serie de pasos prestablecidos, Corvera (2014) nos dice que las metodologías utilizadas en las asambleas son diversas y flexibles. Destaca que no hay una específica o especializada. En ocasiones, se lleva a cabo mediante conversaciones, en otras se utilizan dinámicas participativas y en ocasiones se recurre al juego. La clave radica en la atención y la flexibilidad, ya que cualquier método puede ser válido si se sabe cuándo y cómo utilizarlo. La calidad de la asamblea reside en “escuchar” las voces de las NNA.

Corvera continúa resaltando la importancia de escuchar a los NNA, nos recuerda que en la dinámica adulta es común tratar de dirigirlos hacia esta perspectiva adulta, condicionando sus preguntas y respuestas y adaptando sus palabras al lenguaje y la lógica de los mayores. Escuchar se convierte en una tarea fundamental pero también en un desafío. Resulta necesario permitir que los niños

se expresen sin restricciones, sin importar nuestras propias expectativas o deseos. Escuchar genuinamente a los niños es esencial para crear un espacio en el cual puedan expresarse plenamente.

Además, Morales (2020) señala que la ternura desempeña un papel fundamental en la estrategia asamblearia. La ternura actúa como un vehículo privilegiado en las relaciones humanas. A través de este vínculo, se fortalece la capacidad de reconocer al otro como igual, preocupándose y asumiendo la responsabilidad por las consecuencias de sus acciones. Por otra parte, este vínculo pedagógico afectivo entre educador y educando es indispensable para inspirar el deseo de participar social y políticamente con el objetivo de transformar realidades injustas.

Otra característica fundamental de la asamblea es establecer límites claros a la participación de los adultos, como señala Corvera (2014). Esto se hace con el propósito de garantizar que sean un verdadero espacio de las niñas y los niños, donde puedan expresarse libremente. En ocasiones los adultos querrán ingresar y quedarse, pero es importante explicarles que es un espacio autónomo. De esta manera, se asegura que los niños tengan la oportunidad de participar de manera activa y tomen decisiones de forma independiente en el ámbito de la asamblea. Estos límites contribuyen a mantener la autenticidad y la autonomía del espacio, donde los niños pueden compartir sus ideas, preocupaciones y propuestas sin la influencia directa de los adultos.

De acuerdo con la propuesta de Tonucci (2018), otra característica fundamental de la asamblea escolar es la elección de representantes a través de un sorteo, en lugar de basarse en votaciones. Esta perspectiva desafía la noción de que los cargos deben ser ganados en función de méritos individuales. Al optar por el sorteo, se transmite a los estudiantes que el liderazgo y la representación no están ligados a habilidades específicas o cualidades destacadas, sino que todos tienen igual oportunidad de asumir un rol de responsabilidad en la asamblea.

Al eliminar la votación, se evita que siempre sean los más capaces, valientes o elocuentes quienes ocupen los cargos representativos. Esto permite abrir espacio a estudiantes tímidos o menos visibles, que también tienen voz.

La asamblea escolar, según lo planteado por Cruz (2010), tiene como característica el fomento de la toma de decisiones a través del convenio y no simplemente por la imposición de la mayoría. En este sentido, se busca promover un proceso de deliberación profunda, donde se analicen en detalle los hechos y propuestas en discusión. La democracia, entendida como gobierno de todos, implica que las decisiones sean tomadas de manera colectiva, considerando las opiniones y perspectivas de cada miembro de la comunidad, priorizando la búsqueda de acuerdos consensuados en lugar de decisiones impuestas por la mayoría.

Lluïsa Moret destaca que la asamblea escolar no se limita a ser un órgano consultivo, sino que tiene un carácter vinculante. Esta visión trasciende la mera consulta y busca establecer un compromiso real con las decisiones colectivas, convirtiéndola en un espacio donde las decisiones impactan directamente en la vida cotidiana de la comunidad (Universitat de Barcelona, 2016). En el contexto de la educación para la ciudadanía, esta estrategia asamblearia debe brindar a los estudiantes la libertad efectiva, descrita por Luis Villoro, para poner en práctica las reflexiones surgidas del diálogo horizontal entre niños, niñas, adolescentes y adultos

En conclusión, la asamblea escolar es una estrategia político-pedagógica que impulsa la participación efectiva, el diálogo, la cooperación y la autonomía, cultiva seres humanos libres y comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y democrática.

Los 10 principios de la Asamblea Escolar

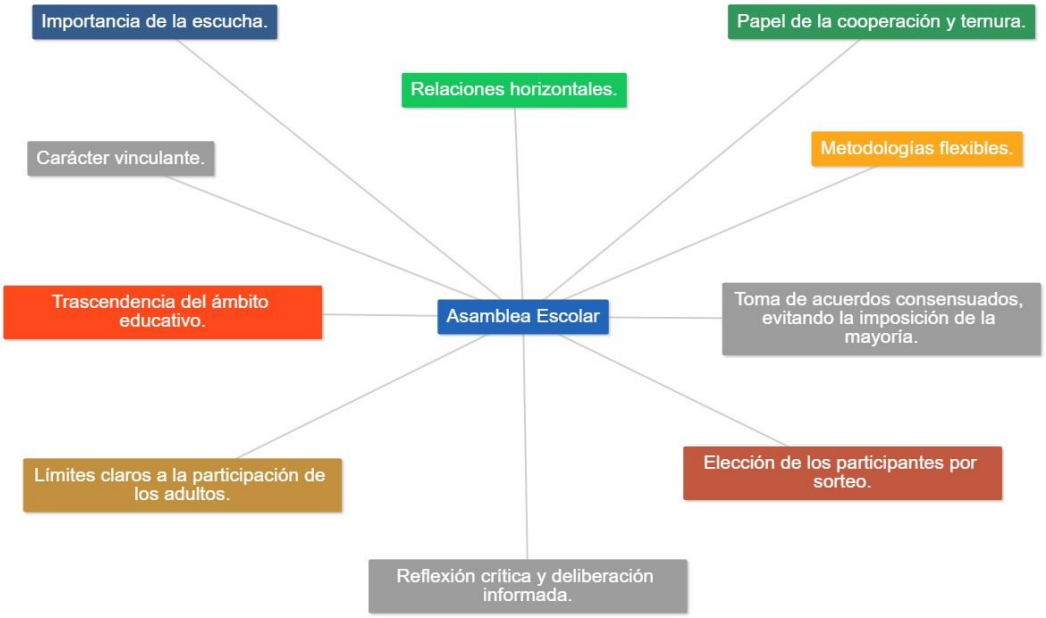


Figura 2: Elaboración propia

Hablando específicamente de las asambleas y consejos estudiantiles, es importante examinar su lugar dentro de las políticas educativas y los marcos normativos en México. El primer documento que abordaremos en este análisis será la Ley General de Educación en México (2024).

En el artículo 131 de la Ley General de Educación en México, se establece la obligación de las autoridades escolares de promover la participación de la sociedad en actividades que fortalezcan y mejoren la calidad de la educación pública. Además, se menciona la creación de un consejo escolar de participación social, el cual debe estar integrado por padres de familia, representantes de asociaciones, maestros, directivos, exalumnos y otros miembros interesados en el desarrollo de la escuela.

El objetivo principal de este consejo escolar es promover la participación de la sociedad en actividades que fortalezcan y mejoren la calidad de la educación

pública, así como ampliar la cobertura de los servicios educativos. Entre las facultades que tiene, se encuentran las siguientes:

- Opinará sobre los ajustes al calendario escolar aplicable a cada escuela y conocerá las metas educativas, así como el avance de las actividades escolares, con el objeto de coadyuvar con el maestro a su mejor realización.
- Conocerá de las acciones educativas y de prevención que realicen las autoridades para que los educandos conozcan y detecten la posible comisión de hechos delictivos que puedan perjudicar al educando.
- Estimulará, promoverá y apoyará actividades extraescolares que complementen y respalden la formación de los educandos.
- Opinará en asuntos pedagógicos y en temas que permitan la salvaguarda del libre desarrollo de la personalidad, integridad y derechos humanos de las y los educandos. En general, podrá realizar actividades en beneficio de la propia escuela.

Lo preocupante en esta legislación es que, en la redacción actual, no se menciona de manera explícita la inclusión de los niños y niñas, dentro de estos consejos. Esto plantea una omisión en la participación directa de los que viven diariamente esa realidad, despojándolos de la oportunidad de intervenir en los asuntos que les afectan.

Para la inclusión de las niñas y los niños en la participación para la toma de decisiones en la escuela, se nos remite al documento oficial llamado Programa Nacional de Convivencia Escolar (2020), aquí se dan recomendaciones, pero éstas no se centran en lograr una inclusión efectiva de las NNA en la participación escolar, sino más bien están orientadas hacia el fomento de la convivencia democrática. En consecuencia, la democracia se convierte en una abstracción más que en una experiencia tangible.

En el documento previamente mencionado, se hace referencia a las asambleas escolares como una estrategia de convivencia, sin considerar su potencial para la incorporación de las ideas, preocupaciones e intereses de las niñas y los niños en las políticas educativas. Esto se evidencia claramente al analizar el objetivo y los propósitos de una asamblea interna de aula, donde se destaca su enfoque exclusivamente pedagógico y no político.

El objetivo general de esta asamblea interna es que el alumnado pueda expresar y comprender ideas, emociones y sentimientos sobre una temática de su interés, desarrollando habilidades para el diálogo respetuoso como grupo. Sin embargo, los objetivos planteados en las asambleas escolares se limitan a algunos aprendizajes esperados de diferentes asignaturas del currículo, como la expresión de opiniones, emociones y propuestas sobre hechos cotidianos para mejorar la convivencia, así como el desarrollo de habilidades de escucha, asertividad y empatía en los procesos de comunicación utilizando el código oral y escrito.

Estos objetivos demuestran claramente que la asamblea escolar se trata principalmente como una estrategia pedagógica para fomentar habilidades y aprendizajes específicos, sin abordar su potencial como un espacio de participación política donde las niñas y los niños puedan influir en las decisiones y políticas educativas que les afectan directamente y así limitar el poder adulto.

A pesar de los esfuerzos realizados para la inclusión de las niñas y los niños en el ámbito educativo, las estrategias implementadas por la autoridad educativa continúan siendo insuficientes. Estas estrategias reflejan el adultocentrismo que, con la justificación de la protección, despoja a las niñas y los niños de su autonomía y limita su verdadera participación en la toma de decisiones.

Se requiere un cambio de paradigma en las políticas y prácticas educativas, uno que reconozca plenamente a las niñas y los niños como sujetos de derechos y agentes activos en su propio proceso educativo y también comunitario. Las estrategias de inclusión deben trascender la mera convivencia democrática y

enfocarse en empoderar a las niñas y los niños para que puedan expresar sus ideas, preocupaciones e intereses de manera autónoma y se actúe en consecuencia de ellos.

Promover la autonomía en niñas y niños no significa simplemente permitirles elegir entre opciones preestablecidas, sino ofrecerles oportunidades para que aprendan a definir por sí mismos qué fines desean alcanzar y cómo quieren vivir, sin estar subordinados a la voluntad de otros. Desde esta perspectiva, la libertad no se reduce a la ausencia de límites; más bien, implica contar con las condiciones necesarias para tomar decisiones propias, para elegir los valores que desean seguir y construir sus propias metas, sin depender de otros ni verse obligado a obedecer por miedo, necesidad o costumbre.

Para que esta forma de libertad sea posible, se requieren relaciones más igualitarias y espacios donde NNA puedan participar activamente en las decisiones que les afectan. En lugar de entrenarse sólo para obedecer, ellos y ellas necesitan experiencias que les permitan reconocerse como sujetos capaces de actuar y cooperar para transformar su realidad. En este sentido, promover la autonomía de niñas y niños significa apostar por una educación orientada hacia el ejercicio pleno de la ciudadanía. Se trata de fomentar experiencias cotidianas de convivencia y corresponsabilidad una educación que permita la construcción de libertades compartidas; que enseña no solo a ser libre, sino a cuidar y ampliar la libertad de todos y todas, como condición para una vida digna y en común.

3.Metodología

Este capítulo describe el enfoque y las estrategias empleadas para analizar la implementación de una asamblea escolar como herramienta para promover la participación política y la autonomía de estudiantes de secundaria. Este estudio, fundamentado en un marco cualitativo, busca explorar cómo las dinámicas generadas en el espacio asambleario pueden influir en el diálogo, la cooperación y el consenso entre adolescentes, así como identificar los factores que facilitan o

dificultan una participación genuina en el entorno escolar. El capítulo no solo detalla la metodología adoptada, sino que también ilustra cómo se diseñó y ejecutó la intervención educativa.

3.1.Objetivos

Objetivo general:

Analizar la influencia de la implementación de la asamblea escolar en la promoción de la participación política de las y los adolescentes en el contexto escolar.

Objetivos específicos:

Analizar la influencia de la asamblea escolar en la promoción del convenio entre las y los estudiantes de secundaria.

Reconocer el grado de influencia de la implementación de la asamblea escolar en la promoción de la cooperación entre las y los estudiantes de secundaria.

Identificar los factores de la institución educativa que facilitaron u obstaculizaron la participación directa de las y los estudiantes en la asamblea escolar de una secundaria en México.

Explorar la influencia de la asamblea escolar en el fortalecimiento de la autonomía de las y los estudiantes de secundaria.

3.2 Tipo de investigación y alcance

Este estudio se inscribe dentro del enfoque cualitativo, y adopta un diseño de carácter interpretativo, descriptivo y exploratorio. Se considera descriptivo, porque documenta de manera detallada las dinámicas y características del proceso asambleario. A través de la observación de la estructura de las sesiones, los temas debatidos, los acuerdos alcanzados y las expresiones de las y los estudiantes antes, durante y después del proceso, fue posible identificar patrones

y recurrencias en las formas de participación. Este procedimiento coincide con lo planteado por Sampieri et al. (2010) sobre la investigación descriptiva: es aquella que busca reconocer y organizar características, pautas o tipologías presentes en los datos, permitiendo así una comprensión más completa del fenómeno estudiado.

Sobre esta base descriptiva el diseño asume un enfoque interpretativo, pues analiza cómo las personas participantes vivieron, significaron y expresaron el proceso asambleario, no se limitó a describir lo que ocurrió durante las asambleas escolares, ni buscó solamente explicar causas y efectos, sino comprender lo que significó esta experiencia para niñas, niños y adolescentes. Siguiendo la perspectiva de Ynoub (2010), este tipo de estudios no se limita a recolectar datos, sino que incorpora activamente las experiencias y contextos de quienes participan, poniendo énfasis en la manera en que las personas interpretan y viven los procesos investigados.

Finalmente, se considera que tiene alcance exploratorio porque la revisión de la literatura reveló que, si bien hay estudios sobre asambleas escolares y cultura democrática en las escuelas, no se ha investigado ampliamente cómo se vive esta experiencia en términos subjetivos, situados y cotidianos, ni cómo se construyen formas de agencia de NNA dentro de estructuras escolares adultocéntricas. Como señala Sampieri et al. (2010), los estudios exploratorios se realizan cuando el objetivo es examinar temas poco estudiados, sobre los cuales se tienen muchas dudas, o bien se desea indagar en áreas desde nuevas perspectivas.

Así, el diseño interpretativo aporta la comprensión profunda del fenómeno; el componente descriptivo permite registrar y sistematizar lo que ocurre; y el enfoque exploratorio abre camino a nuevas preguntas en un campo poco indagado.

3.3. Población de estudio y muestra

La población objetivo de esta investigación estuvo conformada por estudiantes de nivel secundaria. En particular, el estudio se desarrolló en un grupo de segundo grado de una escuela pública ubicada en la colonia Lomas de Casa Blanca, en el municipio de Querétaro, México.

La muestra estuvo integrada por 38 estudiantes, con edades promedio entre 13 y 14 años, quienes cursaban el segundo grado durante el ciclo escolar 2022–2023. La selección de este grupo respondió a una muestra por conveniencia, ya que fue asignado por la dirección escolar con base en su disponibilidad y en el interés institucional de mejorar la convivencia en dicho grupo, considerado por el profesorado como uno de los más conflictivos en términos de disciplina.

3.4 Contextualización del lugar de la intervención

La colonia se fundó hace aproximadamente 60 años y desde sus inicios, ha enfrentado problemas de inseguridad pública, lo que ha generado una alta percepción de riesgo y amenaza entre sus habitantes (Moreno y Guevara, 2022)

De acuerdo con la Auditoría Local de Seguridad de la UNODC (2019), Lomas de Casa Blanca fue identificada como una de las colonias de mayor riesgo en la capital queretana. A través de un diagnóstico social participativo hecho por la UNODC, los propios habitantes de la colonia identificaron amenazas y vulnerabilidades en su entorno. Otras colonias destacadas como de "alto riesgo" fueron Felipe Carrillo Puerto, Menchaca I, Menchaca II, Menchaca III y Jurica, tal como se muestra en el mapa elaborado por la Auditoría en 2019 (véase imagen 1).

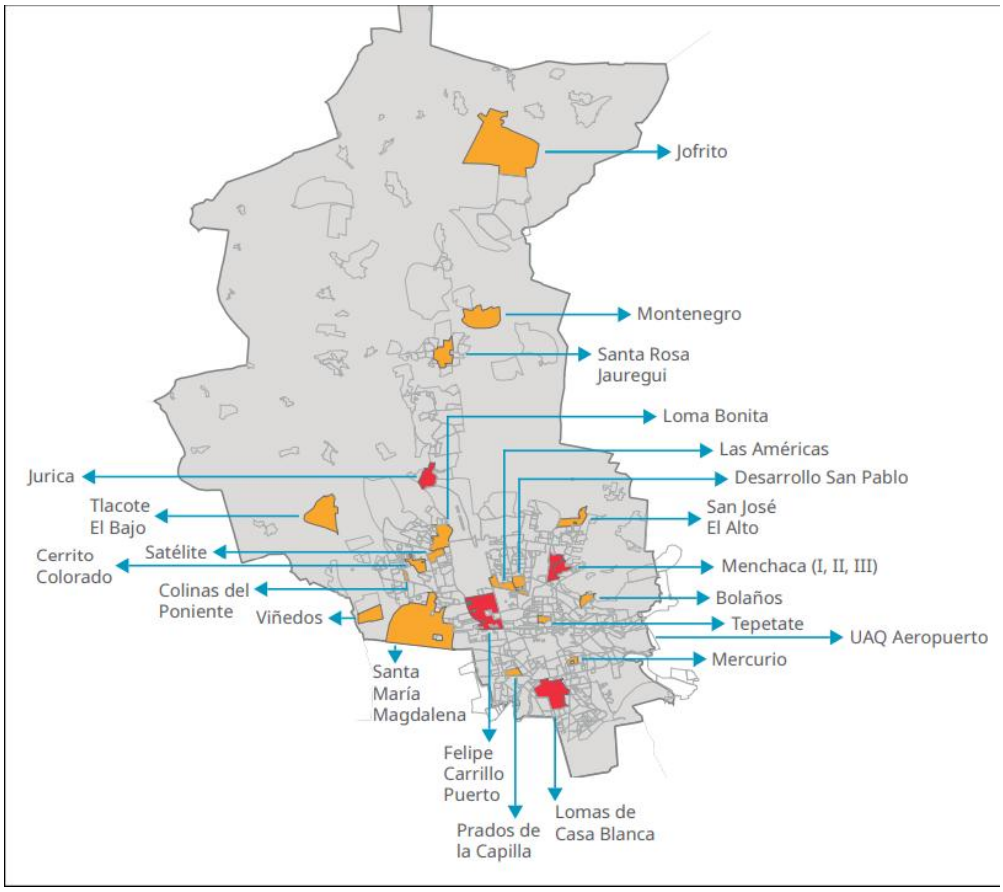


Figura 3: tomada de UNODC. (2019). Informe de la Auditoría Local de Seguridad en el Municipio de Querétaro. p.152

En el contexto de esta investigación, la colonia Lomas de Casa Blanca es relevante debido a su larga historia de alta incidencia delictiva y su asociación con el pandillerismo en la ciudad. Durante décadas, la violencia y la comisión de delitos han sido una realidad en la vida cotidiana de este lugar (Moreno y Guevara, 2022).

Según un artículo periodístico de El Universal (23 de noviembre, 2012) La presencia de pandillerismo, distribución de drogas y la falta de seguridad son problemas constantes en la zona. Los entrevistados expresan su preocupación y piden acciones por parte de las autoridades para ayudar a la comunidad. Además, se menciona que la delincuencia ha aumentado y los comerciantes son asaltados

con frecuencia. Los habitantes resaltan la falta de respuesta efectiva de las autoridades y la sensación de inseguridad que afecta a toda la zona.

En este escenario, la escuela secundaria enfrenta problemas de violencia escolar dentro de ella, ya que los estudiantes y directivos reportaron numerosas veces agresiones físicas entre los alumnos, tanto dentro como fuera de las instalaciones.

3.5 Técnicas e instrumentos

A continuación, (cuadro 3) se describe el tipo de instrumento que se empleó considerando los objetivos específicos que persigue la investigación.

Objetivos específicos	Instrumento de recolección de datos
Distinguir la influencia de la implementación de la asamblea escolar en la promoción del convenio entre las y los estudiantes de secundaria.	Cuestionario Registro de observación participante
Reconocer la influencia de la implementación de la asamblea escolar en la promoción de la cooperación entre las y los estudiantes de secundaria.	Cuestionario Entrevista semiestructurada a estudiantes de 2do grado
Valorar los factores de la institución educativa que facilitaron u obstaculizaron la participación directa de las y los estudiantes en la asamblea escolar de una secundaria en México	Registro de observación participante

Explorar la influencia de la asamblea escolar en el fortalecimiento de la autonomía de las y los estudiantes de secundaria	Cuestionario Registro de observación participante

Cuadro 3: Elaboración propia

A continuación, se describen brevemente los instrumentos utilizados para la recolección de datos:

Observación participante: Según Ynoub (2010), este tipo de observación implica que el investigador se integre al contexto que estudia, compartiendo actividades, espacios y dinámicas con los sujetos observados. Su rol es registrar sistemáticamente comportamientos, interacciones o hechos, guiado por indicadores previamente definidos. En esta investigación, se utilizó observación participante en las sesiones asamblearias para captar de manera directa las interacciones entre los estudiantes, sus formas de organización, cooperación y expresión de opiniones.

Entrevista semi-estructurada: Ynoub (2010) señala que este tipo de entrevista parte de una guía temática que orienta la conversación, aunque permite al investigador adaptar el orden, el enfoque y la profundidad de las preguntas según el curso del diálogo. En esta investigación, la entrevista semiestructurada se empleó con el objetivo de profundizar en algunas de las problemáticas expresadas por las y los estudiantes durante el proceso asambleario. En particular, la conversación se organizó en torno a tres ejes temáticos:

- La necesidad de un trato más comprensivo por parte del profesorado.
- La solicitud de una salida más temprana debido a la inseguridad en la comunidad.
- La petición de contar con un espacio seguro para estacionar bicicletas.

Cuestionario: Según Ynoub (2010), es un conjunto de preguntas diseñadas para obtener datos empíricos de forma sistemática y facilitar el análisis comparativo y posterior, ya sea cuantitativo o cualitativo. Se utilizó un cuestionario para recoger la percepción de los estudiantes sobre su experiencia participativa en la asamblea escolar con base en categorías teóricas previamente definidas, y aplicado en dos momentos clave del proceso: antes de iniciar la intervención y al concluir las sesiones de asamblea.

El propósito del cuestionario fue indagar en dimensiones relacionadas con la participación política, el diálogo, la cooperación y la autonomía, a partir de marcos teóricos propuestos por Luis Villoro (1997) y Victoria Camps (2007). Cada pregunta fue diseñada para explorar de forma accesible cómo niñas, niños y adolescentes entienden y viven estos principios dentro del entorno escolar. El (cuadro 4) muestra la relación entre cada dimensión teórica y las preguntas aplicadas:

Dimensión de análisis	Definición	Preguntas del cuestionario
Espacio de Convenio	Uso sistemático del diálogo y la mediación para resolver conflictos, rechazando la violencia (Camps, 2007).	¿Qué piensas cuando alguien tiene una opinión diferente a la tuya?
Participación directa	Participación en el centro educativo y en actividades sociales para construir una sociedad justa y solidaria (Camps, 2007).	¿De qué maneras participas en tu escuela? ¿Para qué crees que sirva la política? Si pudieras cambiar algo en tu escuela o colonia, ¿qué sería?
Cooperación	Cuidado de las personas dependientes y ayuda a compañeros y colectivos desfavorecidos (Villoro, 1997).	¿Sientes miedo de dar tu opinión frente a tus compañeros?
Autonomía	Asociación política para extender a todos la capacidad de actuar de manera autónoma (Villoro, 1997).	¿Qué es la libertad para ti?

Figura 4: Elaboración propia

Análisis por dimensiones

- **Espacio de convenio:** La pregunta relacionada con esta dimensión busca conocer cómo los estudiantes perciben la confrontación de ideas y si conciben el diálogo como una herramienta válida para resolver diferencias sin recurrir a la violencia.
- **Participación directa:** Se incluyen preguntas que exploran los niveles de involucramiento de los estudiantes en la toma de decisiones dentro de la escuela y su comunidad, así como su comprensión sobre el papel de la política en la sociedad.
- **Cooperación:** La pregunta asociada a esta dimensión pretende identificar si los estudiantes experimentan miedo o inseguridad al expresar sus ideas en público, lo que puede reflejar barreras para el ejercicio de una ciudadanía activa y cooperativa.
- **Autonomía:** Se indaga sobre la concepción personal de la libertad, permitiendo analizar si los estudiantes la vinculan con la capacidad de autogestión, la toma de decisiones y el ejercicio de derechos dentro de su entorno escolar y social.

Este instrumento cumplió una doble función en el análisis. Por un lado, permitió aplicar categorías deductivas alineadas con los marcos conceptuales de Villoro y Camps. Por el otro, abrió el camino para la construcción de categorías inductivas surgidas directamente de las respuestas estudiantiles que ampliaron el análisis aportado por la experiencia real de la asamblea.

3.6 Procedimiento de gestión y organización de la intervención

La gestión y organización de la intervención en la escuela secundaria general N°4 se llevó a cabo como se describe a continuación. La directora de tesis de este proyecto Dra. Azucena Ochoa agendó una reunión con el supervisor de zona y el

director de la escuela, programada para el 9 de noviembre de 2022. Durante esta reunión, se presentó la finalidad de la asamblea escolar, enfocada en fomentar la participación efectiva de niñas y niños.

En dicha reunión, se brindó la oportunidad de trabajar con un grupo de estudiantes de 2do grado. Las autoridades educativas asignaron un grupo que catalogaron como el más indisciplinado según la opinión del profesorado, con el objetivo de mejorar la convivencia. Además, se acordó la aplicación de un cuestionario inicial para el estudiantado, programado para el 9 de diciembre de 2022. Esta herramienta permitiría obtener información relevante para el desarrollo de la intervención.

El 9 de diciembre de 2022 se aplicó el cuestionario acordado, y se estableció una nueva reunión para el 9 de enero de 2023. Durante esta reunión, se discutió la fecha de inicio de la asamblea escolar. Finalmente, se consensó que el proyecto daría inicio el 18 de enero de 2023, con un módulo de 50 minutos a la semana, que se mantendría hasta la conclusión del ciclo escolar en julio de 2023.

Este proceso de gestión y organización permitió establecer una comunicación efectiva con las autoridades escolares y asegurar su apoyo para la implementación de la asamblea escolar.

Desarrollo de la intervención

El siguiente cuadro (cuadro 5) muestra las actividades realizadas durante el proceso de intervención educativa que se desarrolló entre enero y julio de 2023. Este proceso se centró en promover la reflexión, el diálogo y la participación activa de los estudiantes en diferentes temas relacionados con la autonomía, la cooperación, espacios de convenio y participación directa.

Fecha	Actividad	Objetivo
16/01/2023	¿Qué es la libertad/autonomía	Reflexionar sobre los propios deseos, gustos, planes y fines que orientan nuestra vida. ¿Qué nos impide realizarlos? (reflexionar sobre la autonomía)

23/01/2023	¿Cuáles son los límites de la libertad	Reflexionar sobre las libertades que obstaculizan las libertades de otros
30/01/2023	Empatía y cooperación	La sesión se centró en reflexionar sobre la normalización de la violencia en la historia, utilizando la tortura como ejemplo y analizando cómo su abolición fue posible gracias a la empatía (analizar cómo la cooperación se relaciona con la empatía y la historia de la violencia)
13/02/2023	Diagnóstico de mi comunidad	Reconocer y compartir las problemáticas que les afectan
20/02/2023	Diagnóstico de mi comunidad 2	Reconocer y compartir las problemáticas que les afectan
6/03/2023	Imaginando acciones	Diseñar propuestas para abordar problemáticas locales desde la participación estudiantil
13/03/2023	Imaginando acciones 2	Diseñar propuestas para abordar problemáticas locales desde la participación estudiantil
17/04/2023	Biblioteca humana	Fomentar la tolerancia, el respeto y la comprensión mutua, al brindar la posibilidad de interactuar con la otredad, derribar estereotipos, superar prejuicios y ampliar horizontes, al permitir que las personas compartan sus historias y conocimientos de primera mano.
24/04/2023	Video salud mental	Obtener información y generar reflexiones a partir del video "A mi yo adolescente" sobre salud mental, con el propósito de aprovechar conocimientos previos y bases existentes para la elaboración de un proyecto en el ámbito de la salud mental.
8/05/2023	¿Por qué nos gusta el cine?	El objetivo de esta actividad es fomentar un ambiente de apertura y sinceridad para hablar sobre nuestras emociones, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre sus propios sentimientos y promoviendo la capacidad de expresar y comprender las emociones de los demás. Además, se busca identificar las emociones que pueden resultar difíciles de manejar y generar propuestas para brindar apoyo y ayudar en su manejo.
22/05/2023	Propuestas para	Recopilar ideas para abordar los problemas

	atender la salud mental	relacionados con la apariencia física, la convivencia irrespetuosa y la interacción conflictiva con los profesores
29/05/2023	Pasos para la concepción de ideas creativas	Durante la actividad de los contradocumentos en la asamblea, se compartieron los pasos utilizados por reconocidos artistas en sus producciones creativas. El propósito principal era inspirar a los participantes a desarrollar ideas innovadoras para sus propios contradocumentos.
12/06/2023	Carta para los maestros	Con el propósito de abordar la inquietud de los estudiantes acerca del conflicto existente con los maestros, se acordó elaborar una carta que reflejara el sentir de los estudiantes ante dicha situación y expresara sus opiniones al respecto.
26/06/2023	Entrega de contradocumentos	Presentar contradocumentos que destacan habilidades y competencias, en lugar de evaluar y excluir a las personas.
03/07/2023	Sesión extemporánea con grupo focal de estudiantes en regularización	Realización de entrevista semiestructurada

Figura 5: elaboración propia

3.7. Consideraciones éticas:

Es importante destacar que en esta investigación se respetaron rigurosamente los principios éticos estipulados para el trabajo con menores de edad y los reglamentados por la institución educativa. Se obtuvo el consentimiento informado de cada individuo antes de su participación en la investigación, y se aseguró de que tuvieran la libertad de negarse a participar en cualquier momento sin consecuencias adversas. La información relacionada con la investigación se proporcionó de manera clara y comprensible a los participantes, incluyendo el propósito de la investigación, la duración esperada del estudio y la posibilidad de acceder a los datos recopilados cuando lo soliciten. Además, se brindó información sobre la afiliación institucional de los investigadores, lo que permitió a los participantes conocer la procedencia y el contexto de la investigación. La

confidencialidad de los participantes fue una prioridad en esta investigación. No se registró información personal. Todos los datos se están tratando de forma anónima y se utilizaron únicamente con fines de investigación, sin divulgar la identidad de los participantes.

4.Resultados y discusión

4.1 Análisis cuestionarios pre y post asamblea

Los resultados que se presentan a continuación fueron obtenidos a través del cuestionario aplicado a los estudiantes antes y después de la implementación de la asamblea escolar. El instrumento fue diseñado a partir de las dimensiones teóricas de espacio de convenio, participación directa, cooperación y autonomía, retomando los aportes conceptuales de Luis Villoro (1997) y Victoria Camps (2007), y ya descrito previamente en el capítulo metodológico.

Cada pregunta del cuestionario se vinculó con una de estas dimensiones para conformar las categorías deductivas iniciales del análisis. Posteriormente, a partir de las respuestas estudiantiles, se identificaron categorías inductivas, que enriquecen la interpretación y muestran cómo las y los adolescentes vivieron esta experiencia de participación.

A continuación, se expone el análisis organizado por dimensiones, comenzando con la noción de libertad.

Libertad

Cuestionario pre-asamblea ¿Qué es la libertad para ti?

Al analizar las distintas respuestas, se observó que algunos estudiantes asociaban la libertad con la capacidad de expresar sus opiniones y pensamientos de manera abierta. En la tabla 1 se presentan algunos ejemplos:

Tabla 1. Categoría expresión



Expresión
Expresar tu opinión
Que me dejen expresar lo que me gusta y lo que no
Expresarse como nosotros queramos
Ser libre de expresiones

Por otro lado, algunos estudiantes resaltaron la libertad como la posibilidad de tomar decisiones y realizar acciones sin limitaciones impuestas desde el exterior (tabla 2). Este enfoque más práctico implica la libertad de llevar a cabo acciones y decisiones con la propia voluntad.

Tabla 2. Categoría toma de decisiones



Decisión/acción
Es poder decidir sobre lo que quiero hacer o decir
Hacer lo que tu pienses
Hacer cosas sin que nadie te diga algo
Ser libre en lo que quieras hacer o pensar

Cuestionario post-asamblea

Este instrumento se usó al final de nuestra intervención y buscó establecer si hubo algún cambio en las categorías que trabajamos y cuáles quedaron igual o bien, reafirmadas.

¿Qué es la libertad para ti?

En las respuestas de los estudiantes sobre el concepto de libertad después de la implementación de la asamblea, se evidencia la persistencia entre la capacidad de expresión y la acción o toma de decisiones. Se presentan ejemplos (tabla 3):

Tabla 3. Categoría toma de decisiones



Expresión y Decisión/acción
Es poder ser y hacer lo que quieras, sin ataduras
Poder hacer las cosas libremente y que no te estén diciendo nada
El poder expresarnos a nuestra manera
Expresar todo lo que tú quieras sin ser callado

Sin embargo, existe una distinción. Antes de la asamblea escolar, los estudiantes tenían una comprensión de la libertad asociada principalmente con la capacidad de expresar sus opiniones y pensamientos sin restricciones externas, al mismo tiempo que la relacionaban con la toma de decisiones y la acción. Con la introducción de la asamblea escolar, se ha observado una asociación entre el concepto de libertad/ autonomía y el de felicidad (tabla 4).

Tabla 4. Categoría felicidad



Felicidad
Es sentirse libre y ser feliz contigo mismo
Ser feliz y sentirse bien
Ser feliz

Esta conexión podría sugerir que los adolescentes están empezando a reconocer la importancia de expresarse libremente y tomar decisiones autónomas como elementos fundamentales para su bienestar y satisfacción en el entorno escolar.
El hecho de que haya surgido la categoría “felicidad” en sus respuestas no sólo amplía la comprensión de lo que significa participar, sino que también plantea un llamado a repensar qué dimensiones deben considerarse cuando hablamos de participación política. Incluir elementos como la felicidad en el análisis nos invita a imaginar formas de participación más integrales, donde lo emocional y lo político no se excluyen, sino que se potencian mutuamente.

El surgimiento de la categoría de “felicidad” en las respuestas de los estudiantes refuerza esta idea y nos invita a reflexionar sobre el verdadero propósito de la escuela. Según Funes (2017), la escuela no debería ser únicamente un lugar donde los adolescentes adquieran conocimientos académicos, sino un espacio donde encuentren felicidad, y descubran nuevas realidades y también construyan nuevas relaciones fuera del entorno familiar, adquiriendo experiencias que conecten lo que hacen dentro y fuera de la escuela.

La conexión entre libertad, autonomía y felicidad observada en el cuestionario post asamblea indica que las prácticas escolares que promueven la participación y la toma de decisiones vinculantes fortalecen el bienestar y la agencia de los adolescentes. En este sentido, identificar elementos de felicidad en las niñas y niños refleja una preocupación auténtica por su desarrollo integral, fomentando relaciones más horizontales y genuinas dentro del entorno escolar.

Política

Cuestionario pre-asamblea: ¿Para qué crees que sirva la política?

Los estudiantes definen la función de la política como un sistema de gobierno que influye en la sociedad. Ellos ven la política como algo distante y abstracto, en la que apenas participan, no como una manera de resolver problemas (tabla 5).

Tabla 5. Categoría sistema de gobierno



Sistema gubernamental
Para decidir sobre los derechos de las personas
Elegir un líder para toda una nación
Para participar en algunas actividades
La justicia y el gobierno

Las (tablas 6 y 7) muestran una visión positiva y una negativa de la política. En este sentido, se aprecia una clara diferencia en las percepciones de los estudiantes.

Tabla 6. Categoría percepción positiva del sistema de gobierno



Sistema gubernamental positivo
Para servir a la sociedad
Para que cada persona sea libre de sus derechos
Para manejar el entorno y cada persona tenga derechos
Para ayudar a la ciudadanía
Para tener orden en una comunidad

Tabla 7. Categoría percepción negativa del sistema de gobierno



Sistema gubernamental negativo
Cuando el gobierno roba dinero
Para hacer polémica del mundo

Las categorías muestran las concepciones, valores y opiniones de los estudiantes sobre la política, que pueden depender de su contexto familiar, social y educativo.

Sin embargo, no se observa entendimiento de una política concreta en su sentido más básico, no sólo relacionada con lo institucional, sino valorando positivamente el debate, el acuerdo y la acción.

Estos resultados reflejan que, para la mayoría de los estudiantes, la política no está asociada con el ejercicio cotidiano de la participación ni con su papel como agentes activos dentro de su comunidad o su escuela. Suelen relacionarla con estructuras de poder distantes y con decisiones tomadas desde “arriba”, lo cual expone la visión criticada en el marco teórico. La cultura escolar tradicional, tal como se expone en el marco teórico (Santos, 1992) se fundamenta en una jerarquización que centraliza las decisiones en los adultos, relegando a los estudiantes a un rol pasivo. Esta dinámica, que establece una cadena de mando donde el supervisor dirige al director, quien a su vez dirige a los profesores y estos a los estudiantes, contribuye a que la política escolar sea percibida como algo ajeno y paternalista, que exige obediencia sin permitir cuestionamientos, opiniones ni propuesta provenientes de la organización de NNA ofreciendo únicamente una libertad muy limitada, sujeta a condiciones preestablecidas.

Cuestionario post-asamblea

¿Para qué crees que sirva la política?

Después de la asamblea escolar, se evidencia que muchas respuestas (tabla 8) repiten las concepciones de la política, ya sea como un sistema gubernamental positivo o negativo.

Tabla 8. Categoría sistema gubernamental



Sistema gubernamental positivo/negativo
Para poder elegir a alguien por votos del pueblo
para controlar la comunidad
Para ayudar a las personas del país

Sin embargo, tras la experiencia de la asamblea se ha notado un cambio en algunas respuestas con respecto al propósito de la política (tabla 9). Parece que algunos estudiantes han desarrollado una comprensión más práctica de ésta, ya que la asocian ahora a un proceso de toma de decisiones que implica considerar diversas perspectivas y alternativas para alcanzar el mejor resultado posible, distanciándose de la concepción que se relaciona con el sistema de gobierno

Tabla 9. Categoría práctica de la política



Compresión práctica de la política
Para decidir entre múltiples opciones
Para ser just@s con todos y que todo este mejor
Para reconocer tu palabra
Para tener un entorno justo y seguro para todos

Previo a la experiencia de la asamblea escolar, las percepciones acerca de la política se limitaban principalmente al ámbito del gobierno institucional. Sus respuestas indicaban una asociación de la política con la gestión gubernamental, partidos, la intervención paternalista del Estado y la toma de decisiones sobre derechos ciudadanos. Su comprensión se centraba en un marco más tradicional y formal de la política, a menudo estigmatizado por su distanciamiento de la realidad y su aparente ineficacia. Sin embargo, la asamblea ha proporcionado un espacio donde los estudiantes pueden desvincular la política de su contexto institucional. Como se definió en el marco teórico, entendemos la política como un conjunto de actividades y procesos orientados a la gestión de los asuntos públicos o comunes de una comunidad. Se trata de un ámbito donde los individuos interactúan, debaten y toman decisiones sobre las problemáticas sociales colectivas a través del diálogo y la acción. Desde esta perspectiva, la experiencia de la asamblea

escolar permitió a los estudiantes reconocer la política como algo más cercano y funcional

La asamblea escolar se presenta como una herramienta clave para transformar la educación política, tal como lo plantea Cruz (2010). En lugar de limitarse a inculcar nociones abstractas y a perpetuar la adoctrinación política, este espacio fomenta la participación activa de los estudiantes en la deliberación y toma de decisiones, permitiéndoles comprender el potencial de la organización social alejándolos del modelo de ciudadanía pasiva y dócil.

Participación

Cuestionario pre-asamblea: **¿De qué manera participas en tu escuela?**

Las respuestas (que se presentan en las tablas 10 y 11) indican que la concepción de la participación se centra en la realización de actividades específicas y comportamientos visibles. Se limita a asistir a eventos escolares y acciones concretas, como levantar la mano y evitar conflictos. Se presentan algunos ejemplos:

Tabla 10. Categoría participación pedagógica



Participación académica
A veces levantando la mano y estudiando
Estudiando
Estudiando y no pelear
Sí, asistiendo

Tabla 11. Participación en la limpieza



Higiene y orden
Manteniéndola limpia
Sí, ayudando a limpiar la escuela

Algunos estudiantes, aunque en menor medida, destacan su participación en la toma de decisiones sin proporcionar detalles específicos sobre los procesos en los que están involucrados (tabla 12). Esto debido a lo que hemos expuesto en el planteamiento del problema, históricamente las estrategias de participación en el currículo escolar mexicano son abstracciones o en el mejor de los casos son proyectos participativos iniciados desde los intereses adultos, esto no les permite sentirse identificados con actividades de participación concretas.

Tabla 12. Categoría toma de decisiones



Participación en procesos
A veces asistiendo y participando en las decisiones
Sí pero no, participando en actividades
Participando en las decisiones

La percepción limitada de la participación escolar reflejada en las respuestas del cuestionario pre-asamblea evidencian la importancia de desarrollar estrategias educativas más efectivas que involucren a los estudiantes en la problematización de su entorno y en la toma de decisiones.

Las respuestas sobre la concepción de la participación de las NNA muestran que, en general, los estudiantes asocian el acto de participar principalmente con expresar una opinión. Este hallazgo coincide con lo señalado en la investigación de Ochoa (2015), que indica que, para muchos adolescentes, la participación se concibe de manera limitada, reduciéndose a un ejercicio consultivo en el que se solicita su opinión, pero sin integrarlos como agentes activos e imprescindibles en la gestión escolar

Cuestionario post-asamblea ¿De qué manera participaste en este espacio? (Asamblea)

Las respuestas (Tabla 13) nos permiten inferir que se ha producido una transformación en las percepciones acerca de la participación. La asamblea ha contribuido a modificar la noción de participación que ahora se enfoca en la

expresión de propuestas y la elección de actividades basadas en intereses personales, lo que muestra una participación centrada en el estudiante.

Tabla 13 Categoría expresión de opiniones



Participación centrada en el estudiante
Sí, en las propuestas y opciones
Sí, realizando alguna actividad que me gustaría hacer
Sí, dando a conocer mi opinión y gustos
Sí, de manera que el profe pidió opinión y nos escucha a todos
Dando mi opinión en cualquier tema
La forma de expresarse es más libre

La mención de actividades que les "gustaría" hacer indica la percepción de un entorno escolar más libre, seguro y atractivo, donde las actividades no son sólo obligaciones, sino también oportunidades más genuinas de participación.

Sin embargo, a pesar de la transformación en la percepción de la participación, las respuestas no reflejan que el estudiantado haya notado cambios concretos en la escuela. Aunque pudieron expresar sus opiniones, la percepción de cambios reales en la dinámica escolar no progresó más allá de la fase de escucha. Consecuencia del rechazo de varias propuestas de los estudiantes por parte de las autoridades escolares que relataremos más adelante.

La investigación de Serrano et al. (2018) sobre asambleas escolares nos menciona que, sin ver resultados concretos en su entorno, los estudiantes no logran consolidar un sentido de agencia, lo que debilita su autopercepción y les impide reconocerse como agentes capaces de incidir en su medio. Además, estos autores recomiendan que es esencial crear oportunidades que fomenten la reflexión, la experimentación y la acción libre, permitiendo así el establecimiento de ambientes que potencien la creatividad sin restricciones. De esta forma, la experiencia se erige como la principal fuente para desarrollar el razonamiento;

cuando se limita la participación, no sólo se obstaculiza la expresión de ideas, sino también la capacidad de los estudiantes para analizar y comprender su entorno, afectando negativamente su autoconcepto.

Toma de iniciativa

Cuestionario pre-asamblea: Si pudieras cambiar algo en tu escuela o colonia ¿qué sería?

La identificación de problemas en torno a la infraestructura y la convivencia, a partir del diagnóstico pre-asamblea, evidencia que los estudiantes tienen una percepción crítica y comprometida con su entorno. En la (tabla 14), se observa que los jóvenes destacan la importancia de contar con servicios básicos y adecuados, tanto en la escuela como en la comunidad, como la iluminación en calles y la adecuada dotación de recursos en baños y bibliotecas. Esto sugiere que reconocen la infraestructura no sólo como un componente físico, sino como un elemento fundamental para el desarrollo de un ambiente seguro y que permita el aprendizaje.

Tabla 14 Categoría infraestructura



Infraestructura y servicios
Que pusieran papel en los baños
Que haya luz, espejos en los baños y una biblioteca
Que pongan luz en la calle y escuela
Las calles y vandalismo

Otra de las respuestas más recurrentes era la conducta y el ambiente dentro del salón de clases (tabla 15). Y la presencia de casos de bullying, que afectan las relaciones entre los estudiantes.

Tabla 15 Categoría convivencia



Convivencia y ambiente escolar
Quitar el bullying
poner guardias para no más peleas
La "confianza" de insultarse y la delincuencia

La identificación por parte de los estudiantes de problemas como el bullying y la inseguridad en las calles muestra la urgencia de abordar estos desafíos de manera intergeneracional y práctica, alejándonos de meros ejercicios pedagógicos.

El análisis de las problemáticas por parte de los estudiantes no sólo evidencia su capacidad para identificar obstáculos en su entorno, sino también su interés para encontrar soluciones. Esto concuerda con los hallazgos de Serrano Arenas et al. (2018), quienes señalan que, aunque las escuelas suelen percibir las ideas y propuestas de NNA como inferiores, lo que con frecuencia las lleva a la exclusión o a su invisibilización, por el contrario, la evidencia indica que poseen la capacidad de analizar su entorno, reconocer problemáticas y plantear soluciones. De este modo, se desmonta la noción errónea de que la niñez es ajena a su contexto o indiferente al bienestar colectivo, pues los estudiantes sí demuestran un compromiso con la mejora de su comunidad. Es fundamental desmantelar enfoques que perpetúen visiones limitantes sobre la niñez y, en su lugar, debemos adoptar perspectivas que fomenten la autonomía y la participación, permitiendonos así reconocer su capacidad para generar cambios.

Cuestionario post-asamblea

¿Crees que logramos cambiar algo en la escuela o en el salón?

Varios estudiantes mencionaron espontáneamente mejoras en la convivencia escolar al reflexionar sobre los efectos de la asamblea. En relación a la convivencia en el salón de clases, es relevante reconocer una discrepancia entre la percepción del investigador y los maestros, y la perspectiva de los estudiantes.

Aunque desde nuestra posición no percibimos mejoras significativas en la convivencia escolar, y la maestra de la escuela, observadora de la asamblea calificó al grupo como “difícil”, señalando que lo que necesitaban en realidad eran límites estrictos, inversamente los estudiantes sí sintieron y expresaron que mejoró la dinámica del aula (tabla 16).

Tabla 16 Categoría convivencia



Mejoras en la convivencia escolar
Sí, una tranquilidad y un poco de paz en el salón
Sí un poco en la disciplina
Sí la comunicación y el entendimiento
Sí cambio la conducta mucho

Tal vez nuestra idea de una convivencia ideal pueda estar influenciada por un estándar de comportamiento, que valora el silencio y la disciplina. La perspectiva de los estudiantes es distinta, ellos experimentan la convivencia de manera más directa, y observaron mejoras en los tratos. Esto muestra que las expectativas de una convivencia deseable varían entre los maestros y los estudiantes, evidenciando una brecha en la comprensión de las interacciones deseables en el entorno escolar. La comprensión de la convivencia escolar debe ser abordada desde una perspectiva más holística, que tome en cuenta las expectativas y experiencias de los estudiantes.

Funes (2006) ofrece una reflexión esencial para entender la percepción de los adolescentes sobre la convivencia escolar y cómo esta difiere de las expectativas adultas. Funes destaca que la convivencia positiva no debería reducirse a la ausencia de problemas o al no cuestionamiento de la autoridad escolar; una convivencia deseable debería incluir participación auténtica y un ambiente menos jerárquico, donde los estudiantes se sientan escuchados y valorados. Esto concuerda con la experiencia de los estudiantes en la asamblea: contrario al orden

y disciplina estricta que priorizaba la docente de la escuela. La asamblea fomentó la negociación incluso desde el inicio de las actividades. Si los estudiantes mencionaban la no disposición inmediata para comenzar, se creaba el espacio para que convivieran brevemente y así salir del esquema de actividades predispuestas. Esto les ofrecía la oportunidad de iniciar el proceso desde un espacio de diálogo, reconociendo sus necesidades y ritmos, en lugar de imponer el inicio de manera autoritaria. También esto podría ser la razón de por qué percibieron mejoras en la convivencia, ya que en la asamblea sintieron un trato más inclusivo y justo. Funes (2006) señala que actos como ser colocados en una posición de inferioridad o no poder cuestionar sanciones generan un sufrimiento que impacta en su percepción del entorno escolar y sugiere que para conocer a fondo la convivencia escolar, se deben atender las diversas perspectivas de todos los actores escolares.

Finalmente, Funes (2006) concluye que los centros educativos que logran disminuir tensiones son aquellos donde los estudiantes se sienten acogidos no sólo académicamente, sino también de manera humana, con una estructura de poder más distribuida y menos jerárquica. En cambio, climas negativos surgen cuando predominan el academicismo y la jerarquización, lo cual limita el sentido de pertenencia.

Por otra parte, algunos estudiantes indicaron que no percibieron alteraciones significativas. Esto podría deberse a la presencia de obstáculos institucionales. Entre estos obstáculos se encuentra el rechazo de algunas propuestas por parte de las autoridades educativas, quienes consideraron que los estudiantes no tenían la capacidad para llevarlas a cabo. Por ejemplo, algunas propuestas, como la organización de un torneo de fútbol, fueron descartadas debido a preocupaciones sobre posibles conflictos y peleas. Del mismo modo, la idea de tener acceso a instrumentos de primeros auxilios en el aula fue rechazada por temor a un mal uso por parte de ellas y ellos, elementos que retomaremos más adelante.

Según Zambrano (2001), la visión adultocéntrica, al evaluar a los niños con criterios de la adultez y considerarlos inmaduros, fomenta interacciones jerárquicas y paternalistas. Este fenómeno se evidenció en la asamblea que se realizó, donde la dirección escolar reforzó la dependencia de los estudiantes.

Paradójicamente, al impedir que los estudiantes organicen actividades bajo el argumento de que podrían desencadenar violencia, se ejerce una violencia estructural contra ellos, pues se les priva de la posibilidad de incidir en su propio entorno. Como señala la Fundación El Llano - CEPSAL (2020), es necesario construir espacios donde niños y adultos puedan encontrarse y reconocerse mutuamente, ya que solo así se podrán desmontar las estructuras de exclusión y romper el ciclo de violencia que persiste en nuestras sociedades. La asamblea REVELDE de la Fundación El Llano - CEPSAL ya advertía que estos espacios no están exentos de conflictos ni tensiones entre niñas, niños y educadores, o entre los mismos estudiantes, incluyendo episodios de enojo, desencanto e incluso actos de violencia. Sin embargo, estos conflictos no deben ser motivo para clausurar la participación de NNA, sino que deben abordarse de manera colectiva, propiciando condiciones que permitan el ejercicio de la participación política. Estos espacios permiten negociar y aprender sobre el disenso, lo cual es esencial para una convivencia democrática que busca comprender al otro más allá de sólo tolerarlo.

Respeto a las diferencias

Cuestionario pre- asamblea ¿Qué piensas cuando alguien tiene una opinión diferente a la tuya?

Antes de la Asamblea Escolar, los estudiantes ya mostraban una actitud favorable hacia las opiniones diferentes, destacando la importancia del respeto, la escucha activa y la disposición a resolver diferencias a través del diálogo (tabla 17 y 18). Además, reconocían la individualidad en las perspectivas, mostrando conciencia de que cada persona tiene una manera única de ver el mundo.

Tabla 17 Categoría respeto



Respeto
Las 2 se toman en cuenta
Que está bien y defendamos la mejor opción
Cada quien opina lo que piensa
Que debe ser válida y tomada en cuenta

Tabla 18 Categoría reflexión



Reflexión
Solucionar el problema hablando para llegar a un acuerdo
Trato de buscar la opinión correcta
Sobre pienso si mi opinión es correcta

De acuerdo a las respuestas, los estudiantes ya contaban con una base adecuada para el ejercicio del diálogo, aunque esta predisposición se manifestaba en el plano teórico. Es fundamental que las autoridades educativas promuevan espacios que posibiliten trasladar esas actitudes a prácticas efectivas de participación. Los resultados de Petesguil (2023) muestran que, si bien los estudiantes pueden comprender conceptualmente la importancia de respetar ideas divergentes, la ausencia de condiciones para el intercambio de esas opiniones impide que se evidencien las disensiones y se aprehenda a distribuir el poder y la palabra. Esto limita la capacidad de generar un intercambio de ideas que posibilite a estudiantes y docentes reflexionar conjuntamente sobre los acontecimientos escolares y asumirlos como una responsabilidad compartida.

Del mismo modo, Celis (2022) destaca que la formación ciudadana se fortalece a través de prácticas colectivizantes en las cuales los estudiantes comparten sus ideas y conocimientos, manteniendo a la vez una actitud receptiva hacia las contribuciones de sus compañeros. Así la escuela debe trascender la entrega de

información, para convertirse en un espacio en el que los jóvenes adquieren y pongan en práctica las actitudes y habilidades necesarias para la política.

Cuestionario post-asamblea: ¿Qué pensaste cuando alguien tuvo una opinión diferente a la tuya?

Las categorías de respeto y reflexión se mantuvieron (tabla 19 y 20), además se observa que en las respuestas post asamblea, los estudiantes han incorporado palabras que reflejan emociones y procesos cognitivos, aspectos que no estaban presentes en el cuestionario pre-asamblea.

Tabla 19 Categoría respeto



Respeto
Nada, todos tenemos el derecho a expresarse
Es válida, igual que mi propia opinión

Tabla 20 categoría reflexión



Reflexión
Que no tenemos las mismas ideas pero sería bueno dialogarlo
Que podemos apoyar cada opinión y llevarlas a cabo

El cambio más notable se observa en la tabla 21, donde las respuestas post-asamblea evidencian un mayor nivel de implicación emocional en la forma de percibir el desacuerdo. Si bien los estudiantes ya mostraban una actitud favorable hacia la diversidad de opiniones, el ejercicio práctico de la asamblea los confrontó con ideas que generaron emociones como sorpresa y curiosidad. Palabras como

"emocionante", "curiosidad" y "análisis" sugieren que la experiencia les permitió involucrarse de manera más profunda en el debate, llevándolos no sólo a respetar las diferencias, sino también a analizarlas y cuestionarlas.

Tabla 21 Categoría implicación emocional



Implicación emocional y conceptual
Emocionante que los demás piensen diferente
Pues nada curiosidad porque hay más respuestas y puntos de vista
Que debo analizar en lo que tiene razón y respetar su opinión
Que no había pensado esa opción

Este resultado puede entenderse a partir del aprendizaje experiencial, tal como John Dewey (1916) lo describió, un aprendizaje basado en la conexión con problemas reales y en la comprensión de las consecuencias de sus soluciones. La participación en este espacio ha permitido la conexión de conceptos con situaciones y desafíos de la vida real, generando una comprensión más profunda de las opiniones divergentes. Por ejemplo, hubo una propuesta que causó mucho asombro, un grupo de la asamblea propuso instalar un ring de pelea en la escuela para resolver conflictos, varios estudiantes se manifestaron sorprendidos e incómodos ante tal propuesta pues, la interpretamos todos como propuesta formal y no como broma. Estos espacios nos permiten enfrentarnos con opiniones de todo tipo y pensar soluciones y argumentos diversos así cómo profundizar en los porqués de cada forma de pensar, aún en las alternativas radicales.

En las razones detrás de la propuesta del ring de pelea, se revela algo valioso. Cuando se les preguntó por qué hacían esta petición, los estudiantes respondieron en su mayoría que el diálogo no era efectivo y que sentían que no eran escuchados. Esto nos ayuda a comprender por qué algunas de sus soluciones se

radicalizan. Como menciona Magistris (2022), la violencia adultista silencia las voces de niñas, niños y adolescentes (NNA), lo que genera frustración e impotencia, y, en consecuencia, propuestas radicales como esta.

la propuesta del ring de pelea no es un simple y aislado acto de violencia, sino una respuesta radical que surge ante la sensación de impotencia y falta de representación. Los estudiantes buscan formas más impactantes de ser escuchados porque sienten que el diálogo no ha sido suficiente para expresar sus inquietudes y ser tomados en serio. Este acontecimiento refleja la frustración ante un sistema que, de manera estructural, limita la participación de los estudiantes en la toma de decisiones y perpetúa la idea de que sus opiniones son parciales o incompletas.

En el ejercicio emergieron propuestas como la quema de la escuela o despedir a las y los maestros, estas propuestas se presentan de manera continua en la resolución de inconvenientes por mínimos que sean, pero son silenciadas por su grado de radicalidad, aclaramos que no estamos de acuerdo con este tipo de soluciones, no obstante, están presentes en la cotidianidad de la escuela y la vida extra escolar, por ejemplo, la petición de pena de muerte a abusadores, el linchamiento de ladrones como opción para la resolución de dichos conflictos. La poca resolución por parte de las autoridades gubernamentales, incrementan los hechos de injusticia y el deseo de algunos sectores de la población de resolverlos por mano propia.

Para entender el origen de propuestas radicales en la escuela, como la expulsión de maestros o la quema de instalaciones, podemos observar los actos de justicia por propia mano que se ven en contextos extramuros. En casos de inseguridad pública, como un en incidente en el que pasajeros de una combi en Ciudad de México (Proceso, 2022) desarmaron y golpearon a un asaltante, vemos cómo las personas, cansadas de la inacción de las autoridades, recurren a medidas extremas para resolver conflictos. En este caso, los pasajeros aprovecharon un momento de distracción del ladrón para detenerlo y golpearlo, mientras que en

redes sociales se viralizó el suceso, con comentarios que incluso recomendaban herir de gravedad a los asaltantes para disuadir futuros intentos de robo. Este contexto de frustración e injusticia social puede influir en la percepción de los jóvenes respecto a cómo resolver conflictos, trasladando esta lógica de acciones extremas al espacio escolar, donde sienten que sus demandas no son escuchadas.

Lynn Hunt, en *La invención de los derechos humanos* (2009), explora cómo este tipo de soluciones radicales, lejos de resolver injusticias, han normalizado la violencia. A lo largo de la historia, la tortura y la violencia fueron prácticas legitimadas, especialmente en Europa, con el propósito religioso y político de redimir y controlar a la comunidad mediante el miedo. Sin embargo, estos castigos corporales públicos, en lugar de eliminar la violencia, la consolidaron como norma social, perpetuando una cultura de crueldad que no lograba el orden ni la justicia. Hunt argumenta que el rechazo de la tortura en la legislación europea de 1780 surgió de la comprensión de que estos métodos sólo extendían la violencia. Esta reflexión histórica puede mostrar cómo actos de violencia “correctiva”, tanto en la sociedad como en la escuela, perpetúan un círculo de crueldad en lugar de ofrecer soluciones reales. Por esta razón, consideramos que la violencia no es el camino adecuado para resolver conflictos o injusticias.

Aunque rechazamos medidas violentas como solución, ignorar la indignación y frustración que las motivan tampoco resuelve el problema de fondo. Es esencial abrir espacios donde esta indignación pueda expresarse y, a la vez se proyecten alternativas políticas vinculantes.

La experiencia de la asamblea proporcionó a los estudiantes una oportunidad única para enfrentar las tensiones inherentes a las relaciones humanas, que surgen de la diversidad de objetivos, perspectivas y trayectorias de vida presentes en la comunidad escolar.

Expresión pública de opiniones

Cuestionario pre-asamblea. ¿Sientes miedo de dar tu opinión frente a tus compañeras/compañeros?

La mayoría de los estudiantes expresa miedo o inseguridad al dar su opinión, motivado por el temor al juicio, críticas o burlas de sus compañeros (tabla 22). Este sentimiento se refleja en respuestas como las siguientes:

Tabla 22 Categoría temor



Temor al juicio de los demás
Sí porque no sé qué piensen
No pero un poco de inseguridad por lo que vayan a decir
Maso menos porque empiezan a criticar
Sí porque se pueden reír
Sí porque luego discriminan

Estas respuestas evidencian un ambiente donde la expresión libre de ideas está condicionada por el miedo a la reacción de los otros. Tal como se ha mencionado, generar un entorno abierto al diálogo implica necesariamente encontrarse con opiniones contrarias, incluso con expresiones que pueden resultar provocadoras o incómodas. No obstante, como señala Funes (1998), frente a actitudes adolescentes que pueden ser disruptivas, la tarea educativa no debe centrarse en reprimirlas de forma punitiva, sino en comprender su origen y acompañar su transformación.

El autor advierte que tenemos una mirada excesivamente problematizadora sobre las niñas, niños y adolescentes: ante conductas no deseables, la respuesta adulta suele ser de confrontación, lo cual puede terminar consolidando aquello que sólo era un problema menor. En ese sentido, el rol del docente o facilitador resulta clave, pues es quien debe evitar el embate violento y encontrar formas adecuadas

de intervención que propicien un aprendizaje sobre la responsabilidad ante la libertad e integridad de otras personas.

Como indica Funes (1998), los adolescentes no desafían aisladamente la autoridad, sino que reaccionan frente a la respuesta que reciben. Cuando los adultos responden con censura o violencia simbólica, se corre el riesgo de crear estereotipos o identidades negativas en ellas y ellos. Por el contrario, si se abren espacios para la expresión, incluso cuando surjan conflictos como los insultos o el desacuerdo. Lo que realmente importa es cómo se educa a partir de esas situaciones. No se trata de justificar conductas ofensivas, sino de convertirlas en oportunidades pedagógicas.

Además, Funes (1998) nos invita a considerar el contexto en el que ocurren estas expresiones: cómo viven los adolescentes, cómo se estructura su tiempo y cómo perciben su lugar en la sociedad. A esto se suma una factor crucial: la violencia está profundamente arraigada en la sociedad adulta, y los jóvenes la replican no como agentes autónomos del conflicto, sino como reflejo del entorno del que forman parte. Desde esta mirada, las respuestas al cuestionario no sólo dan cuenta de inseguridades individuales, sino de un contexto social que inhibe la libertad de expresión.

También se observó que un grupo de estudiantes no experimenta este temor, ya que considera que su opinión es válida y digna de ser expresada independientemente de las reacciones de los demás (tabla 23).

Tabla 23 Categoría seguridad en la expresión



Seguridad en la opinión personal
No, porque todos somos libres de expresarnos
No, porque soy libre de decir lo que pienso
No, mi opinión debe ser libre y valida

Estas respuestas muestran que, aunque en menor medida, hay estudiantes que ya se sienten con la confianza suficiente para expresar sus ideas sin miedo al juicio de los demás. Esto es importante porque indica que existen experiencias, dentro o fuera del aula, que les han permitido desarrollar una idea positiva de sí mismos y de su derecho a opinar. Sin embargo, que algunos estudiantes muestren seguridad no significa que la problemática esté resuelta. Al contrario, si no se fomenta el diálogo constante, la seguridad podría ser temporal.

Cuestionario post-asamblea ¿En este espacio sentiste miedo de dar tu opinión frente a tus compañeras/compañeros, maestras/maestros? ¿por qué?

Las respuestas en las tablas 24 y 25 muestran las razones detrás del miedo o la confianza de los estudiantes para expresar sus opiniones, desde preocupaciones por el juicio de los compañeros hasta una sólida seguridad en sí mismos.

Tabla 24 Categoría temor



Temor al juicio de los demás
Sí, porque los compañeros son muy burlones
Sí, a veces me callo para que no me juzguen
Sí, por miedo a ser juzgada o no tomada en cuenta incluso no me gustaba opinar

Tabla 25 Categoría confianza



Validez de las opiniones personales
No porque soy segura de mí misma
No, somos libres de dar una opinión
No porque me gusta opinar

Aunque persisten respuestas que indican temor al juicio de los demás, la mayoría de las respuestas ahora reflejan una mayor confianza en la expresión de opiniones (tabla 26). Esto podría deberse a que en la asamblea se respetó la opinión de cada uno, sin juzgarla ni evaluarla, solamente se escuchaba y se reflexionaba desde cada perspectiva. También se buscó un ambiente menos autoritario pues muchas veces las y los estudiantes pedían trabajar con música, o platicar un momento antes de iniciar a trabajar, y al escuchar estas peticiones y actuar en consecuencia de ellas, se produjo un espacio más horizontal.

Tabla 26 Categoría espacio seguro



Entorno seguro
Al principio sí pero ahorita no porque pensaba que mi opinión no serbia
Me sentía más seguro
No, porque es seguro
En ninguna ocasión
No porque el profe nos dio confianza bueno

La asamblea escolar influyó favorablemente en la percepción de los estudiantes sobre el miedo al expresar sus opiniones, ya que, en las respuestas obtenidas se evidencia una aceptación de lo trabajado y el ambiente que facilitó la conversación y la confianza para hacerlo. El ejercicio de la asamblea creó un entorno más seguro y abierto para la expresión de ideas. Podemos decir que este ejercicio contribuyó a consolidar un espacio seguro para el diálogo. Estos hallazgos coinciden con los resultados de la investigación de Áviles Ortiz et al. (2016), quienes reportan que, tras el ejercicio asambleario que efectuaron, las conductas como poner apodos disminuyeron drásticamente. Además, identificaron un incremento en los comportamientos prosociales, así como mejoras en el autocontrol y la comunicación asertiva. Los resultados respaldan la eficacia de las asambleas escolares como una estrategia efectiva para fortalecer la convivencia en el entorno educativo.

La implementación de la asamblea escolar ha tenido varios impactos notables:

La asamblea escolar influyó favorablemente en el **Espacio de Convenio**. Su implementación promovió el diálogo entre los estudiantes, antes resistentes a expresar sus preocupaciones o desacuerdos, ahora encuentran un espacio seguro para compartir sus perspectivas. Comprobaron que el desacuerdo no debe resolverse con imposición, sino mediante la escucha y la mediación. Pasamos del diálogo conceptual donde el respeto y la reflexión eran valorados en abstracto, a una práctica en la que, incluso frente a propuestas provocadoras, se ejerció la mediación colectiva y el rechazo a la violencia.

La dimensión de **Participación Directa** presenta una dinámica menos favorable, refleja respuestas que muestran desilusión y la percepción de logros insignificantes. A pesar de que los estudiantes destacan una mejora en la escucha activa por parte de los adultos responsables de la asamblea, sus expectativas sobre la implementación de sus propuestas no fueron cumplidas de manera completa. La asamblea sí incentivó una participación centrada en el estudiante con propuestas nacidas desde sus intereses, pero las iniciativas no fueron materializadas lo que nos aleja de cumplir con la participación directa en su forma más efectiva.

En cuanto a la dimensión de **Cooperación**, las respuestas reflejan la importancia del respeto hacia las opiniones diferentes, pero se observa una limitada implicación para comprender, compartir y ejecutar esas ideas, especialmente si no presentan un beneficio claro o inmediato para todos los participantes de la asamblea. La falta de implicación en entender y compartir las opiniones de manera más activa está vinculada a una visión individualizada de la participación y de unas relaciones aún marcadas por la jerarquía: los NNA al no contar con ejemplos concretos de colaboración entre el profesorado y ellos, no poseen un modelo a seguir que les muestre cómo construir proyectos comunes.

En la dimensión de **Autonomía**, la asamblea escolar se revela como una práctica concreta de educación para la ciudadanía. La relación emergente entre libertad/ autodeterminación y bienestar muestra que los estudiantes comienzan a valorar la expresión libre y la capacidad de tomar decisiones independientes como elementos para su felicidad. Al involucrarlos en el análisis de las estructuras de poder escolares, la construcción de acuerdos y la deliberación colectiva, la asamblea superó el mero adoctrinamiento de nociones políticas y abrió paso a la ciudadanía como actividad. La escuela tiene el potencial de convertirse en un laboratorio de democracia directa, donde se ejerciten virtudes cívicas.

No obstante, aún persiste una deuda con la autonomía de los NNA. Las respuestas de los estudiantes y los rechazos institucionales de varias propuestas señalan que persisten barreras normativas y culturales que limitan la conversión de sus decisiones en acciones tangibles. Superar estos obstáculos es necesario para garantizar una educación para la ciudadanía que ofrezca la oportunidad de aprender, elegir y actuar con autonomía dentro del entorno escolar.

La asamblea escolar es una herramienta para continuar fomentando el diálogo intergeneracional y promoviendo la reflexión y el análisis de estos procesos, reafirmamos la importancia de defender estos espacios, tal como lo señalan Quintero, Casas y Hernández (2022) sobre la necesidad urgente de crear espacios de diálogo donde las voces que históricamente han sido silenciadas por las normas institucionales de la escuela puedan ser realmente escuchadas. Es fundamental que los NNA puedan expresarse sin ser etiquetados. Esta postura no sólo busca enunciar las desigualdades que enfrentan los NNA, sino que también se alinea con la idea de Kantor (en Quintero et al., 2022) “adolescentes y jóvenes estarán en mejores condiciones para enfrentar la vida actual y la vida por venir cuanto más diálogo genuino les propongamos, cuanto más espacios grupales e institucionales los alberguen y los interpelen porque los precisan de verdad, no para ejercitar una habilidad” (p. 193).

4.2 Análisis de las propuestas que los NNA realizaron durante la Asamblea Escolar

> Autonomía quiere decir pues así, que lo que queremos pues formar, es una vida, una sociedad, que nosotros mismos vamos a moverla pues, que nosotros mismos vamos a construirla pues.
>
> Teniente Coronel Insurgente Moisés (EZLN)

Además de las respuestas al cuestionario, durante el proceso asambleario se recolectaron las propuestas formuladas directamente por los estudiantes, estas constituyen una fuente clave para comprender cómo los NNA entienden y ejercen su participación. Por ello, su análisis se incluye en este capítulo de resultados y discusión, complementando lo observado en los cuestionarios pre y post asamblea.

Estas propuestas evidencian no sólo las preocupaciones concretas de los estudiantes, sino también su lectura del entorno y su capacidad para construir soluciones colectivas. Analizarlas permite ampliar la comprensión de las dimensiones ya discutidas (autonomía, cooperación, espacio de convenio y participación directa) desde una perspectiva situada y experiencial.

En este sentido, las propuestas representan una forma tangible de participación y permiten observar su capacidad crítica y compromiso con la mejora del espacio escolar y comunitario. Al mismo tiempo, ponen en tensión la mirada adultocéntrica dominante en la escuela, visibilizando cómo los NNA desafían estereotipos que los presentan como pasivos o dependientes.

En el ámbito educativo, la voz y las experiencias de los niños, niñas y adolescentes (NNA) son frecuentemente pasadas por alto o minimizadas, porque son consideradas parciales o incompletas, lo que limita su participación en la toma de decisiones en los espacios en los que se desenvuelven. Sin embargo, un enfoque centrado en las necesidades y perspectivas de los NNA puede revelar una realidad más compleja y desafiar estas nociones preconcebidas.

Las peticiones emanadas de la asamblea escolar también nos brindan la oportunidad de cuestionar las percepciones arraigadas en la violencia adultista, según lo descrito por Magistris (2022), la violencia adultista se manifiesta en tres formas: la infancia feliz, la percepción de los niños como objetos de cuidado y la privatización de la infancia. Estas concepciones no solo implican la invisibilización de las necesidades, intereses, aportes e ideas de los NNA, sino también su relegación a los márgenes de la regulación y la vigilancia social. Sin embargo, las propuestas de los estudiantes revelan realidades que desafían estas concepciones preestablecidas. Antes de analizar cómo estas propuestas contrastan con las percepciones adultistas, es importante entender las concepciones que ejercen violencia adultista en detalle.

1.-La infancia feliz: Esta concepción idealiza la niñez como un período exento de preocupaciones y responsabilidades, donde todas las necesidades son satisfechas principalmente por la familia.

2.-Niños como objetos de cuidado: En lugar de considerar a los niños y niñas como sujetos activos y participantes en el cuidado y la toma de decisiones, a menudo se les trata como objetos que deben ser cuidados y supervisados exclusivamente por los adultos. Esta visión de la niñez como dependiente y pasiva perpetúa la invisibilidad de sus voces y contribuciones.

3.-Privatización de la infancia: En las últimas décadas el espacio público para los niños y niñas se ha reducido cada vez más, limitando su autonomía y participación. Como resultado, se les excluye a menudo como miembros de la

comunidad con la capacidad de intervenir en la sociedad por sí mismos, y sus demandas y voces son interpretadas y promovidas por los adultos en lugar de ser expresadas por ellos mismos.

Los siguientes ejemplos cuestionan las percepciones adultistas arraigadas en la sociedad pues muestran como las experiencias de las NNA no son menos desafiantes que las de los adultos/as. Además, exhiben las capacidades de los NNA para ejercer cuidado y responsabilidad, cuestionando la idea de que son personas dependientes.

Propuestas emergentes de la asamblea escolar: voces, preocupaciones y soluciones.

Para abordar la recolección de las propuestas, preocupaciones y necesidades de las (NNA) en la escuela y la comunidad, nos inspiramos en una estrategia específicamente diseñada para este propósito, conocida como "Diagnóstico de mi comunidad". Esta estrategia está detallada en el libro *Participación de Niñas, Niños y Adolescentes de* Ochoa (2022, p.135).

La implementación de la estrategia implicó:

- Iniciar una conversación sobre las problemáticas que afectan a la comunidad y la escuela.
- Solicitar a los participantes que expresaran cuál creían que era la problemática más seria o relevante.
- Fomentar la sensibilización de los estudiantes acerca de las problemáticas que les preocupan, con el propósito de que se reconocieran como agentes capaces de transformar esas realidades.
- Establecer un ambiente de confianza que facilitara la comunicación efectiva de las propuestas, promoviendo la reflexión sobre las causas de dichas problemáticas y las posibles acciones para modificarlas.

En relación con el último punto, se les señaló que la asamblea era su espacio y nuestra intención era escucharlos sin ningún tipo de evaluación o dictamen. Se les

recordó que tenían la libertad de expresar sus preocupaciones y necesidades de manera abierta y honesta, con la confianza de que serían tomadas en cuenta en el proceso de toma de decisiones.

Se organizó a los estudiantes en equipos con el fin de fomentar el diálogo, la reflexión y la selección de preocupaciones, problemáticas y propuestas. De esta manera, se les brindó un espacio donde pudieran compartir sus puntos de vista, analizar diferentes perspectivas y llegar a consensos sobre los temas que consideraban más relevantes.

Las propuestas que surgieron de este ejercicio fueron agrupadas por categorías, (tabla 27,28,29,30) permitiendo así una mejor organización y comprensión de mismas.

Tabla 27. **Infraestructura**

Las propuestas de infraestructura muestran la preocupación de los estudiantes por mejorar las condiciones materiales de la escuela, vinculándolas al bienestar y la seguridad. Estas demandas reflejan su deseo de que el espacio escolar sea accesible y de protección.



Infraestructura
Cambiar butacas de un asiento a dos asientos para sentarnos en parejas
Cambiar paredes a otro color
Poner un botiquín de emergencia en cada salón y tener clases de primeros auxilios
Papel y espejo en el baño
Locker para dejar nuestras cosas
Poner más botes de recolección de basura
Que nos dejen traer bicicleta y haya lugar para estacionarla, pues luego es difícil venir en camión

Tabla 28. Normativas escolares

Las peticiones sobre normativas escolares revelan una crítica hacia reglas que consideran poco flexibles o alejadas de su contexto. Los estudiantes reclaman

mayor autonomía sobre su imagen personal y horarios, lo cual sugiere una demanda de reconocimiento y respeto a su individualidad.



Normativas escolares
Por lo menos un día a la semana no llevar uniforme.
No exigir que llevemos cabello corto o recogido
Hora de salida más temprano debido a la inseguridad
Poner un botiquín de primeros auxilios en el salón y capacitaciones
Colocar más botes de recolección de basura

Tabla 29. Convivencia y bienestar

En este ámbito las propuestas apuntan a fortalecer los vínculos interpersonales y atender la dimensión emocional de la vida escolar. La necesidad de espacios de diálogo y apoyo muestra que los estudiantes no sólo buscan aprender contenidos, sino ser reconocidos en su integridad como personas.



Convivencia y bienestar
Que el receso sea más largo porque no tenemos tiempo de platicar
Tener 10 minutos para platicar en cada módulo
Que los profesores se pongan en tus zapatos y pregunten cómo vienes de tu casa/ sean más comprensivos
Necesitamos con quien hablar de nuestros problemas/ salud mental

Tabla 30. **Actividades relacionadas con el deporte**

Las solicitudes para el deporte muestran la importancia que los estudiantes otorgan al juego y la actividad física como prácticas de comunidad. El acceso equitativo a espacios deportivos y la participación conjunta reflejan su interés por construir un entorno escolar más incluyente.



Actividades relacionadas con el deporte
Remodelar las canchas y poner un campo de futbol
Torneo de fútbol inter-escuela en el que todos los grupos seamos incluidos

Las diversas propuestas presentadas por los estudiantes nos permiten observar algunas de las preocupaciones y necesidades en su entorno escolar. Las peticiones reflejan las complejas realidades que, como las y los adultos, enfrentan las niñas y niños en su día a día, evidenciando que nuestras concepciones de sus realidades son estereotipadas y equivocadas.

Con el fin de profundizar en las propuestas más recurrentes durante la asamblea, se realizó una entrevista semiestructurada posterior al ejercicio colectivo. Se seleccionaron tres temas centrales para indagar más a fondo:

- La necesidad de un trato más comprensivo por parte de los profesores.
- La solicitud de una salida más temprana debido a la inseguridad en la comunidad.
- La petición de contar con un espacio seguro para estacionar bicicletas.

Cada propuesta guió la formulación de una pregunta específica, la cual sirvió como punto de partida para abrir el diálogo y permitir que los estudiantes compartieran libremente sus experiencias, opiniones y sugerencias.

Para la propuesta “Que los profesores se pongan en tus zapatos” se preguntó:
¿Cuáles son los cambios que les gustaría ver en la forma en que son tratados por sus maestros?
Las respuestas se recogen en la Tabla 31.

Para la propuesta sobre seguridad en la comunidad, se preguntó: ¿Podrías proporcionarme un ejemplo de inseguridad en la colonia? Las respuestas se recogen en la tabla 32.

Para la petición relacionada con el transporte, se preguntó: ¿Cuáles son las dificultades que enfrentas al venir a la escuela en camión? (Resultados más adelante).

A continuación, se presenta la primera serie de respuestas sobre el trato docente:

Tabla 31. Respuestas a la pregunta: ¿Cuáles son los cambios que les gustaría ver en la forma en que son tratados por sus maestros? Las respuestas recogidas en la tabla 31 reflejan una preocupación profunda por las dinámicas de poder existentes entre docentes y estudiantes. Los alumnos señalaron experiencias de trato autoritario



Respuestas
Que no nos griten, no lo merecemos, porque nosotros nunca les gritamos a ellos
Que no abusen de su autoridad, por ser mayores nos tratan como si fuéramos menos.
Que no sean tan estrictos, no les puedes decir nada porque te callan
El maestro ---- es muy exigente e intenta humillarte
La maestra ---- que no nos ponga reporte por pararnos, nos regaña por pararnos aunque sea a tirar la basura y dice que si te paras te va a dejar toda la clase parado, tampoco nos deja ir al baño

Estos testimonios ejemplifican la equivocación de la concepción infancia feliz expuesto por Magistris (2022). En un escenario hipotético en el que los adultos se enfrenten a tratos similares en un entorno laboral, como ser objeto de gritos, depreciaciones y amenazas por acciones mínimas, es poco probable que el adulto tolere esas condiciones. Este ejercicio de imaginación permite cuestionar la idea de que la niñez siempre se experimenta como un período de felicidad constante, revelando la existencia de relaciones interpersonales complejas y conflictivas, comparables a las que se encuentran en el mundo adulto.

En relación con la noción de los niños como objetos de cuidado, es importante destacar que también pueden participar activamente en el cuidado y protección de

su entorno. Un ejemplo claro de esto se evidencia en la propuesta relacionada con las normas escolares (tabla 28), que sugiere una salida más temprana debido a la inseguridad en la comunidad. Durante la entrevista semiestructurada, dirigida a explorar esta preocupación, se planteó la siguiente pregunta: "¿Podrías proporcionarme un ejemplo de inseguridad en la colonia?" A continuación, se presentan algunas de las respuestas obtenidas:

Tabla 32. Respuestas a la pregunta: ¿Podrías proporcionarme un ejemplo de inseguridad en la colonia? Las respuestas de la tabla 32 evidencian que la inseguridad en el entorno inmediato de la escuela es una preocupación real y cotidiana para los estudiantes.



Respuestas
Asaltan allá arriba, a mí me corretearon en un andador como a las 8 de la noche, asaltaron a un compañero también
Hay muchas peleas allá fuera, y luego si está gacho porque por ahí es pasada, en las juntas siempre dicen que no quieren violencia y luego los papas están allá fuera en bolita nada más viendo las peleas y no los separan, luego graban.

El incidente del asalto experimentado por el compañero de clase fue muy impactante por todo el salón, se mencionó en varias ocasiones y se buscaban soluciones. Esto nos revela la preocupación y el deseo de involucrarse para cuidar a otros de futuras situaciones de riesgo. Este comportamiento puede entenderse como una manifestación del deseo de cuidarse unos a otros, desafiando así la concepción tradicional expuesta por Magistris (2022) de que son objetos de cuidado y dependientes de los adultos.

Por otro lado, la segunda respuesta de la tabla 32 refleja la percepción de las NNA sobre la falta de cuidado por parte de los adultos. En este sentido, señalan que en muchas ocasiones los adultos no intervienen ante la inseguridad, permitiendo su

perpetuación al observar e incluso grabar en video las peleas, en lugar de intervenir para detenerlas. Lo que nos vuelve a recordar que no siempre las y los adultos cumplen su rol de cuidadores y que los NNA no son dependientes ni pasivos sino completamente capaces de realizar cuidados.

La propuesta del equipo de alumnos de instalar un botiquín de primeros auxilios y recibir capacitación para su uso refuerza su capacidad de cuidado y responsabilidad hacia la comunidad escolar.

La privatización de la infancia, según Magistris (2022), ha limitado la participación de los NNA en el espacio público. Promover diálogos intergeneracionales podría mejorar tanto el espacio público como nuestras vidas. Un ejemplo es el interés de los estudiantes por incluir estacionamientos para bicicletas.

Los estudiantes señalaron que, para muchos, la bicicleta representa el medio de transporte más rápido y eficiente, ya que les permite prescindir del autobús, el cual suele presentar constantes retrasos, va saturado de pasajeros y, en ocasiones, ni siquiera les permite abordar. Además, usar la bicicleta les otorga mayor independencia de sus padres pues no tienen que estar sujetos a que los llevaran en automóvil a la escuela. Pero, al no contar con un lugar adecuado para resguardar sus bicicletas, se veían subordinados a estos otros medios de transporte. Lo anterior evidencia que la falta de áreas de estacionamiento para bicicletas trae como consecuencia una clara disminución de la autonomía de los niños y niñas.

Esta propuesta de los estudiantes no sólo les otorga mayor autonomía, sino que también representa una opción para mejorar la comunidad en su conjunto, alineándose con numerosas políticas públicas implementadas en diversos países del mundo con el fin de promover el progreso social. (Fosgerau, como se cita en Samaniego, 2023) economista e investigador de la Universidad de Copenhague, describe el valor generado por los carriles bici de la capital danesa. Según su estudio:

Los resultados muestran que la provisión de infraestructura para bicicletas puede inducir un mayor uso de las bicis. Además, por cada kilómetro de carril bici construido en Copenhague, se generan 400,000 euros anuales en beneficios. Estos beneficios incluyen ventajas directas para los ciclistas en términos de tiempo y comodidad, así como beneficios para la salud pública y la seguridad debido a la reducción de costos derivados de una población más sana y la disminución de los accidentes. El beneficio neto es grande y positivo.

Sumado a esto Olvera (2023) destaca que los automóviles, al ser exoesqueletos de gran peso y capaces de alcanzar velocidades muy altas, pueden ser utilizados como armas. Esta perspectiva evidencia la necesidad de reconsiderar el papel de los vehículos en nuestras ciudades debido a su alto riesgo. Es fundamental seguir las directrices establecidas por la pirámide de la movilidad para promover entornos urbanos más seguros.

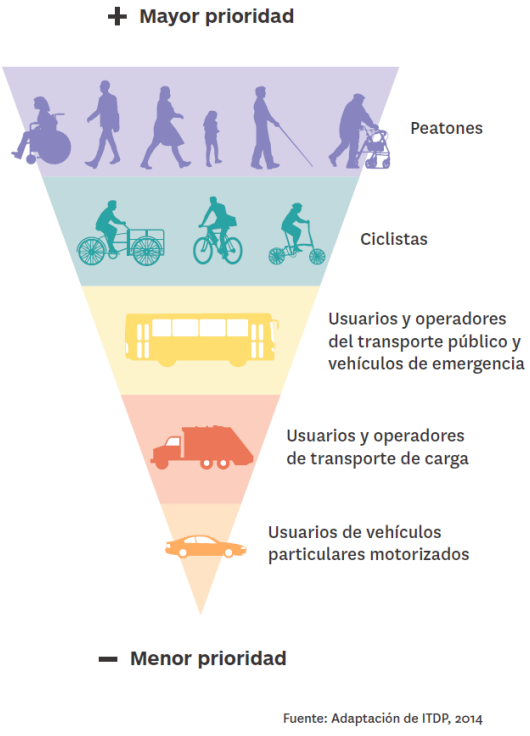


Figura 6: Universidad de Monterrey. (2023, 14 de noviembre). Pirámide de la movilidad

La propuesta presentada por las NNA colateralmente beneficia el entorno urbano comunitario al disminuir la dependencia del automóvil, impulsando medios de transporte más seguros y sostenibles, como el uso de la bicicleta. Esta medida no sólo ayudaría a mejorar la seguridad vial, sino que también fomentaría la interacción social y la convivencia entre las personas.

Este tipo de propuestas, que surgen del análisis colectivo y la deliberación horizontal, no sólo evidencian una preocupación por el entorno físico, sino también por el tejido social. La posibilidad de imaginar y planear mejoras comunitarias parte de una experiencia previa de escucha, respeto y validación dentro del espacio asambleario, donde las voces de los NNA son tomadas en serio.

Podemos mencionar que el establecimiento de un ambiente de confianza en la asamblea escolar ha facilitado la comunicación efectiva de propuestas, permitiendo reflexionar sobre las causas de las problemáticas y las posibles acciones para abordarlas. Los NNA han desafiado las concepciones preestablecidas por la violencia adultista haciéndonos reflexionar y trabajar para tener espacios más horizontales que nos permitan tener diálogos intergeneracionales no adultocéntricos.

Organización y selección de iniciativas estudiantiles

Para la selección de las propuestas a implementar, ya que realizar todas resultaba inviable, se tomó como referencia la estrategia de planificación "imaginando acciones", descrita en el libro "Participación de Niñas, Niños y Adolescentes" de Ochoa (2022, p.137). Se llevó a cabo una conversación con el estudiantado para exponer la importancia de la organización de las propuestas. Se enfatizó la necesidad de concebir acciones específicas hacia la consecución de los objetivos.

Se plantearon en el grupo las siguientes preguntas:

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

Figura 7. Fuente: Ochoa Cervantes, A. (2022). *Participación de niñas, niños y adolescentes. Nuevas conceptualizaciones y estrategias para su promoción en el contexto escolar*. Comunicación Científica. p. 138

Después de responder las preguntas planteadas, la asamblea decidió presentar ante la dirección las siguientes propuestas:

1. La necesidad de contar con apoyo para hablar sobre problemas de salud mental.
2. La organización de un torneo de fútbol inter-escuela en el que todos los grupos estén incluidos.
3. Solicitar que se permita llevar bicicletas a la escuela y que se disponga de un lugar adecuado para estacionarlas, dado que el transporte en camión resulta complicado.
4. Instalar un botiquín de primeros auxilios en cada salón, además de proporcionar capacitaciones sobre su uso.
5. Aumentar el número de botes de recolección de basura en la escuela.

Autoridades escolares brindaron un tiempo limitado para exponer las propuestas surgidas de la asamblea. Cuando se presentó la propuesta del torneo de fútbol, su respuesta fue que resultaba inviable. Argumentaron que los adolescentes no gestionaban adecuadamente sus emociones, citando experiencias previas donde se produjeron faltas graves durante los partidos de fútbol. Además, mencionaron que, tras finalizar la jornada escolar, se generaban peleas fuera de la escuela para

resolver los conflictos surgidos durante los partidos mediante enfrentamientos físicos.

La experiencia las autoridades escolares, sin duda, aporta una perspectiva valiosa que no queremos desestimar. Sin embargo, es preciso señalar que el problema principal no radica sólo en la validez de sus preocupaciones, sino en el enfoque inicial que se tomó en la discusión. Partir desde la desconfianza y el prejuicio, sin abrir espacio para un diálogo sincero entre iguales, puede obstaculizar el proceso de comprensión mutua y la búsqueda de soluciones colaborativas. Adoptar una postura de "yo tengo razón" nos aleja del entendimiento.

La decisión de las autoridades escolares de no permitir que los niños y niñas organicen su torneo de fútbol refleja una preocupante tendencia. Roman (2000) menciona que, en nuestra sociedad, se ha arraigado un mensaje que considera a un niño o niña corriendo detrás de una pelota como un ser peligroso que requiere ser controlado y adiestrado, mientras se ignora el riesgo inherente a situaciones mucho más peligrosas, como el tráfico vehicular. Al negarles la oportunidad de jugar libremente y de organizar actividades recreativas como un torneo de fútbol, se les priva de un espacio vital para su desarrollo físico, emocional y social.

¿Dónde podrán explayarse si no se les permite jugar libremente en la escuela? A los niños, niñas y adolescentes se les somete a consignas para que no corran, para que no se muevan, lo que los convierte en seres limitados en su autonomía y creatividad. Roman (2000) finaliza diciendo que, al negárseles ese momento de libertad, de interactuar con lo inesperado y con los demás, sin la posibilidad de desviarse y desafiar normas, se pone en peligro su desarrollo como ciudadanos sanos y equilibrados en la sociedad.

La respuesta de la dirección ante la propuesta de instalar un botiquín de primeros auxilios en el salón y proporcionar capacitaciones sobre primeros auxilios fue también negativa. Argumentaron que los estudiantes podrían no utilizar adecuadamente el botiquín porque podrían jugar con los suministros, lo que

resultaría en daños al salón de clases. Además, expresaron que los estudiantes no deberían intervenir en situaciones de emergencia, ya que esa responsabilidad recaía exclusivamente en los adultos.

Nuevamente, se evidencia esta concepción arraigada sobre NNA como meros objetos de cuidado o incluso como seres peligrosos. Sin embargo, el verdadero peligro se encuentra en la falta de confianza en sus habilidades y en la subestimación de su capacidad para aprender y actuar responsablemente. ¿Cómo van a aprender las virtudes de la cooperación en un espacio con estas características?

Sobre la propuesta colocar más botes de recolección de basura, la dirección argumentó que la cantidad actual de botes de basura era suficiente, justificando que si existía presencia de basura en el suelo se debía a la pereza o a la falta de educación. Esta postura refleja una concepción de violencia adultista al negar la participación de los niños y niñas en el espacio público.

Sobre la propuesta de permitir traer bicicletas a la escuela y proporcionar un lugar para estacionarlas, la dirección argumentó que no había recursos ni espacio disponible para ello. Aunque esta propuesta representaba un desafío en términos de planificación y ejecución, abrir un diálogo y buscar una solución factible habría sido un triunfo a favor de la autonomía de las y los niños. Sin embargo, la respuesta fue de rechazo. Esto envía un mensaje claro a los niños y niñas: mientras los maestros y maestras tienen un espacio de estacionamiento, ellos no, lo que reafirma su posición de inferioridad dentro de la comunidad escolar.

La única propuesta a la que se le dio aprobación fue la de "Necesitamos con quien hablar de nuestros problemas/salud mental", con la sugerencia de las autoridades escolares de traer a alguien experto para dar una plática del tema. Sin embargo, la intención de la asamblea no era esa; si se nos daba aprobación a las propuestas, los niños y niñas decidirían cómo llevarlas a cabo no la dirección. Más adelante se expondrá cómo se llevó a cabo esta propuesta.

Las respuestas de las autoridades escolares ante las propuestas de la asamblea nos llevan a reflexionar sobre la organización del poder en la escuela. En este sentido, la interseccionalidad descrita por Hills y Bilge (2019) nos proporciona cuatro ámbitos para su análisis: el ámbito interpersonal del poder, el ámbito disciplinario del poder, el ámbito cultural del poder y el ámbito estructural del poder. Estos ámbitos nos permitirán comprender cómo se entrelazan diferentes formas de poder y cómo afectan las dinámicas dentro de la institución educativa.

El **ámbito interpersonal del poder**, como lo expone Hills y Bilge (2019), se enfoca en las dinámicas de poder presentes en las interacciones diarias de las personas, identificando quiénes se ven favorecidos y quiénes perjudicados en estas relaciones sociales. Al analizar esta situación en la escuela, es esencial recalcar que nuestra intención no es menospreciar la labor de los maestros/as, sino centrarnos en escuchar las voces de los niños y niñas. Hubiera sido constructivo facilitar un diálogo entre estudiantes y maestros para abordar estas inquietudes, pero lamentablemente, las restricciones de tiempo y espacio no lo permitieron. Durante la asamblea, los estudiantes expresaron su frustración al percibir que los maestros simplemente asignaban tareas sin ofrecer una explicación adecuada. Además, manifestaron que sus trabajos eran rechazados por razones superficiales, como la presentación de la letra, y que cualquier reclamo resultaba en una penalización de tres puntos.

Traeremos nuevamente la tabla 31 para analizarla con este ámbito de la organización del poder

Tabla 31.



Respuestas
Que no nos griten, no lo merecemos, porque nosotros nunca les gritamos a ellos
Que no abusen de su autoridad, por ser mayores nos tratan como si fuéramos menos.
Que no sean tan estrictos, no les puedes decir nada porque te callan
El maestro ---- es muy exigente e intenta humillarte
La maestra ---- que no nos ponga reporte por pararnos, nos

regaña por pararnos aunque sea a tirar la basura y dice que si te paras te va a dejar toda la clase parado, tampoco nos deja ir al baño

Estas respuestas muestran la preocupación de los estudiantes por el trato recibido y las dinámicas de autoridad dentro del aula. Las relaciones muestran el uso de gritos en sólo una dirección lo que indica una clara relación de dominación. Además, los estudiantes expresan su deseo de que los maestros no abusen de su autoridad, indicando que se sienten tratados como inferiores debido a su edad. Esto refleja una preocupación por la equidad en las relaciones de poder dentro del aula, sugiriendo una percepción de desbalance en la distribución de la autoridad.

Las respuestas en la Tabla 31 revelan también una marcada falta de oportunidades para el debate o el desacuerdo, lo que sugiere que las relaciones en el entorno escolar tienden a ser más prescriptivas y disciplinarias que dialógicas. Los estudiantes expresan preocupaciones sobre el trato recibido y las prácticas de autoridad dentro del aula, pero rara vez se les brinda la oportunidad de expresar sus puntos de vista o negociar con los maestros. Esto indica un desequilibrio en las interacciones de poder, donde la autoridad del maestro se impone de manera unilateral sin tener en cuenta las perspectivas o necesidades de los estudiantes.

En el **ámbito disciplinario** del poder según Hills y Bilge (2019) se refiere a cómo se aplican y ejecutan las normas dentro de una estructura de poder, el poder disciplina a las personas de manera que algunas opciones parecen inalcanzables o inviables para ciertos individuos debido a su clase, género, raza, sexualidad, edad y ciudadanía

En la escuela, se percibe una notable diferencia en el tratamiento según la edad. Aunque no pude presenciar directamente cómo se disciplina a los maestros, parece que reciben advertencias verbales o medidas disciplinarias más leves. Como se evidenció cuando el director exhibió públicamente en medio del patio a un estudiante por una presunta falta de respeto hacia la bandera. Los estudiantes enfrentan sanciones más severas ya que nunca vi a un maestro/a ser expuesto en medio del patio frente a toda la escuela o verlo de pie castigado por pararse en un momento inadecuado o que le quitaran el celular por usarlo durante las clases.

Esta disparidad en el trato disciplinario resalta una injusticia en el sistema, donde los estudiantes, debido a su edad, son castigados con mayor rigor que los adultos/as por “faltas a la disciplina” similares. Por supuesto, la solución no sería disciplinar más a los maestros, sino tratar a los estudiantes con más respeto, otorgándoles un trato afín al que se le daría a un adulto/a en situaciones similares.

El **ámbito cultural del poder** Hills y Bilge (2019) se refiere al conjunto de ideas, valores, normas y representaciones que influyen en la organización y la distribución del poder en una sociedad. En este contexto, las ideas y creencias desempeñan un papel en la justificación y legitimación de las estructuras de poder existentes, así como en la reproducción de las desigualdades sociales.

Las estructuras de poder en la escuela suelen estar respaldadas por ideas y creencias arraigadas en la cultura institucional y social. Estas ideas pueden incluir la noción de que la autoridad es necesaria para mantener el orden y la disciplina en el entorno educativo, así como la percepción de que los maestros son los únicos expertos capaces de impartir conocimientos de manera efectiva. Además, se justifica la jerarquía en el aula como un medio para garantizar el cumplimiento de las normas y la eficacia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En un esfuerzo por reducir las relaciones autoritarias en la escuela, durante la asamblea se tomó la decisión de redactar una carta dirigida a los maestros. Durante una sesión de lluvia de ideas, los estudiantes expresaron sus

preocupaciones y propusieron ideas para el contenido. No pudimos terminar la redacción en la sesión, pero prometí finalizarla y llevarla la próxima sesión para su aprobación. La asamblea de estudiantes la aprobó y se mostraron incrédulos al saber que se iba entregar a los maestros. Aquí la redacción final:

Estimados maestros,

A través de esta carta, queremos expresar nuestros sentimientos y preocupaciones con la esperanza de que podamos iniciar un diálogo constructivo y promover relaciones más equitativas en nuestra escuela. Valoramos su labor como educadores y reconocemos su autoridad, pero también queremos ser escuchados y tratados con amabilidad y respeto.

Nos gustaría participar en más actividades al aire libre, donde podamos aprender de forma práctica y dinámica. Apreciamos cuando nos explican en lugar de simplemente dictarnos la información, ya que nos permite comprender mejor los temas.

Por favor, eviten gritarnos. Nosotros nunca les gritamos y creemos que una comunicación respetuosa es fundamental para un ambiente de aprendizaje saludable. No nos agrada que abusen de su autoridad debido a su posición de poder. Deseamos ser tratados con igualdad, sin comparaciones con otros salones.

Asimismo, nos gustaría que sean más amables en su trato con nosotros. No queremos ser humillados frente a nuestros compañeros, ya que esto afecta nuestra confianza y autoestima. Anhelamos expresarnos libremente sin que nuestra opinión sea desvalorizada o menospreciada.

Es importante para nosotros que escuchen nuestras inconformidades y preocupaciones. Nuestra intención es contribuir a mejorar la convivencia y el ambiente escolar. También nos gustaría recibir reconocimiento por nuestros logros y esfuerzos. Sentimos que esto fortalece nuestra motivación y autoestima.

En resumen, solicitamos que se fomente un trato más igualitario y amable en la escuela. Esperamos que esta carta sea el inicio de un diálogo franco y constructivo, donde podamos colaborar juntos en la construcción de un entorno educativo más respetuoso.

Agradecemos su atención y consideración.

Al entregarle la versión final de la carta y preguntarle sobre su opinión respecto a las relaciones horizontales que buscábamos fomentar con ella, la maestra que supervisó la asamblea respondió lo siguiente: "No estaba enterada de muchas de estas situaciones, pero siempre como maestros buscamos mantener la disciplina en el aula, ya que hemos comprobado, a nivel escolar, que un grupo atento y ordenado facilita que los demás estudiantes comprendan la clase y sigan las instrucciones. Esto es crucial, ya que hemos observado que los grupos que suelen estar desorganizados a veces pierden información importante o el punto principal que queremos transmitirles".

Las estructuras de poder en el ámbito escolar se apoyan en concepciones arraigadas en la cultura institucional y social que priorizan la disciplina, el orden, la atención unilateral y la estricta obediencia a las instrucciones. Estas ideas consolidan la percepción de que ejercer autoridad es esencial para garantizar el aprendizaje en el entorno educativo, lo que limita la participación de los estudiantes en la configuración de su propio espacio y perpetúa las relaciones jerárquicas en la vida escolar.

El **ámbito estructural del poder** en la escuela abarca aspectos como las políticas educativas, la asignación de recursos y la organización del trabajo. Es importante reconocer que los maestros y maestras enfrentan condiciones laborales que a menudo dificultan su capacidad para atender las necesidades de todos los estudiantes de manera óptima. Castañeda y Sánchez (2022) nos hablan de cómo las reformas educativas tienen una naturaleza burocrática y administrativa, que buscan promover valores como la eficacia, la responsabilidad y la supervisión del

proceso de aprendizaje. Su propósito es validar un sistema educativo que se perciba como más eficiente.

Sobre esto Graeber (2020) dice "Estas son las principales fórmulas utilizadas para introducir en la vida académica las técnicas de gestión empresarial —especialmente la implantación de métodos de control del rendimiento, que fuerzan a los profesores y académicos a pasar cada vez más tiempo evaluando y justificando su trabajo y cada vez menos realizándolo—." Esto conlleva a una carga excesiva de tareas, así como a un aumento de las responsabilidades.

Según Castañeda y Sanchez (2022), la labor docente se ve afectada por múltiples factores, como la cantidad de trabajo, la presión institucional, la actitud de la comunidad, la falta de respaldo social, la escasa remuneración, la limitada autonomía y el entorno psicológico adverso.

Estas condiciones no sólo impactan en la motivación y el bienestar del profesorado, sino que también dificultan de manera significativa la posibilidad de promover procesos participativos con niñas, niños y adolescentes, ya que estos requieren tiempo, planeación, acompañamiento y una disposición emocional que muchas veces se ve comprometida por el contexto laboral. No se trata de responsabilizar de forma exclusiva a los maestros ni a las autoridades educativas, sino de reconocer que hay barreras estructurales que deben ser atendidas para posibilitar prácticas pedagógicas participativas. Si bien este trabajo no se propone abordar dicha dimensión en profundidad, sería deseable que futuras investigaciones profundicen en cómo estas condiciones laborales inciden en la posibilidad de implementar procesos genuinos de participación infantil.

Hemos revisado cómo las estructuras de poder en la escuela, contemplando los ámbitos interpersonal, disciplinario, cultural y estructural, moldean las dinámicas educativas y afectan tanto a estudiantes como a maestros. Estas estructuras perpetúan desigualdades y limitan la participación genuina de los niños, niñas y

adolescentes. Reconocer estas dinámicas es esencial para la creación de entornos escolares más equitativos y participativos.

Para lograr mejoras, se necesita el apoyo de una gran cantidad de personas. Es fundamental modificar actitudes y creencias, ya que la práctica actual en muchas instituciones educativas consiste en sostener las jerarquías. La asamblea logró un éxito parcial, ya que no se consiguió materializar las propuestas más solicitadas por los NNA, lo que limitó la posibilidad de conocer en mayor profundidad la influencia de la asamblea en la promoción de su autonomía. A pesar de estas limitaciones, creemos que la experiencia ha proporcionado valiosas lecciones que pueden servir como base para futuros intentos. La reflexión sobre estos desafíos y logros permitirá avanzar en la creación de espacios participativos más efectivos y auténticos.

Estas experiencias participativas nos motivan a cambiar individual y colectivamente. Es importante compartir ideas sobre otro estilo de vida, que no dependa de acumular información del currículo escolar o seguir reglas sin cuestionar, sino de cultivar las virtudes que importan para la vida.

4.3 Análisis bitácora de comprensión ordenada del lenguaje

En esta sección se analiza la percepción de los estudiantes sobre su participación en la asamblea. Esta bitácora se aplicó después de la propuesta y elección de las acciones a realizar, proporcionando información valiosa para entender cómo los estudiantes procesaron este proceso participativo.

La recolección de datos de esta sección se realizó a través del instrumento Bitácora COL, que consiste en tres preguntas clave para los participantes:

1. ¿Qué pasó?
2. ¿Qué sentí?
3. ¿Qué aprendí?

Los estudiantes completaron la Bitácora COL después de la recolección de propuestas, proporcionando sus respuestas a las tres preguntas del instrumento. Se examinaron las respuestas identificando patrones y temas emergentes a partir de los datos sin imponer categorías preestablecidas

Análisis de la pregunta "Qué Pasó"

Para realizar este análisis, las respuestas se agruparon en dos categorías principales: una en donde se ubicaron las respuestas que mencionaban el concepto de "voto" y la otra, denominada diálogo, conformada por respuestas relacionadas con los conceptos de "hablar", "proponer" y “analizar”. El tipo de respuestas se pueden observar en la tabla 33.

Tabla 33. Categoría concepto de voto y concepto de diálogo

Categoría "voto" Respuestas	**Categoría "hablar", "proponer" y "analizar" Respuestas**
- Dimos opiniones y votamos a ideas muy buenas que nos podrían ayudar más adelante, aunque nos descartaron una idea muy buena un ring.	- Hablamos de algunas ideas para la sec.
- Explicamos las propuestas más relevantes y votamos.	- Hablamos sobre las propuestas para hacer mejor la escuela, algunas de ellas fueron. (Papel y espejos en el baño) (atención salud mental) etc.
- Pasó que los alumnos hicieron una votación y dijeron lo que sentían.	- Que son y hay propuestas buenas como malas.
- Votamos para proponer cosas para la escuela.	- Nos pusimos de acuerdo para hacer propuestas.
- El profe nos puso nuestras propuestas y votamos por la que más nos interese.	- Pues haciendo propuestas.
- Hicimos una votación.	- Hablamos de las propuestas para la escuela y mejorarla en todos los aspectos.
- Hablamos de cambios en la escuela y votamos por varios cambios, dialogamos.	- Hablamos de propuestas para la escuela.
- Votamos por las mejores opciones.	- Hablamos sobre las propuestas para mejorar la escuela.
- Votamos por varias opciones.	- Pues platicamos más sobre lo que queríamos hacer en la escuela y qué y cómo lo podríamos hacer o lograrlo.
	- Analizamos las propuestas de cambios para mejorar nuestra escuela, siendo conscientes de los pros y los contras de cada una.
	- Lo que pasó fue que hicimos propuestas para la

	escuela para una mejor escuela y para eso tenemos que explicar cómo y para qué queremos hacer eso.
	- Estuvimos platicando sobre las propuestas de la escuela.
	- Nos pusimos de acuerdo para hacer propuestas.

La referencia al “voto” muestra que, para un sector de los participantes, la asamblea fue concebida principalmente como un mecanismo de elección entre opciones previamente planteadas. Desde esta perspectiva, la participación se vincula más con la toma de decisiones finales que con el proceso deliberativo previo.

En contraste, las respuestas que mencionan “hablar”, “proponer” y “analizar” revelan una experiencia más cercana a la deliberación democrática. Estas expresiones evidencian que para muchos estudiantes la asamblea fue un espacio de intercambio de ideas, reflexión crítica y construcción compartida de propuestas para mejorar su entorno escolar.

La distinción entre los conceptos utilizados por los NNA es relevante porque en ningún momento se llevó a cabo una votación, ya que la votación contraviene uno de los principios de la asamblea escolar explicados en el marco teórico. En la asamblea, no se elige por votación la propuesta que se debe realizar en el sentido de que la mayoría gana y la minoría se subyuga a la decisión. En cambio, se llega a consensos que incluso consideran propuestas de una minoría, buscando brindar más libertad y autonomía a todos, con preferencia a los más vulneralizados. Lo anterior fue lo que se trabajó en el ejercicio asambleario, por lo que el uso frecuente de la palabra "voto" puede revelar una comprensión limitada de otros tipos de procesos participativos.

Ochoa y Pérez (2019) argumentan que las limitadas oportunidades de participación activa en la escuela generan una visión reducida de lo que significa

participar. Sin experiencias significativas, los estudiantes suelen concebir la participación como un acto restringido a actividades preestablecidas, sin espacio para la deliberación o el análisis profundo.

Como se indicó antes, la posible confusión en los conceptos no se debe a la escasez de vocabulario sino a la escasez de experiencias participativas en la escuela que vayan más allá de la representatividad y el voto.

En contraste las respuestas que mencionan "hablar", "proponer" y "analizar" describen la naturaleza deliberativa del proceso que se llevó a cabo en la asamblea, enfatizando el diálogo y la colaboración. Esto refleja lo que en realidad se buscó, una participación más consciente y estructurada, donde los estudiantes no sólo expresaran sus ideas, sino que también exploraran sus implicaciones, debatieran posibilidades y trabajaran juntos para entender las propuestas en profundidad.

Análisis de la pregunta “¿Qué sentí?”

Las respuestas a la pregunta ¿Qué sentí? se organizaron en varias categorías que agrupan los distintos tipos de respuestas, La primera fue la denominada “sentimientos positivos”, la segunda fue denominada como “escucha”, la tercera “sentimientos negativos” y por último “reflexión”. Estas categorías permitieron comprender mejor cómo se sintieron los estudiantes durante este ejercicio de participación, revelando no sólo su satisfacción o insatisfacción, sino también su percepción de ser escuchados, valorados, y su capacidad para reflexionar sobre el impacto de sus decisiones.

Tabla 34. Categoría sentimientos positivos

La categoría **"Sentimientos positivos"** agrupa las respuestas en las que los estudiantes expresaron emociones de satisfacción, felicidad y entusiasmo generadas durante el proceso de la asamblea escolar. Estas respuestas reflejan

una percepción optimista sobre su participación y la posibilidad de contribuir al cambio en su entorno.

Sentimientos positivos generales
Bien =) y un poco incómoda (por lo del ring de pelea)
Bien con todas las opciones que son de gran ayuda e importancia
Muy bien ya que todos expresamos nuestros votos y decisiones
Me sentí bien porque al fin vamos a poder hacer algo que nos convenga
Bonito porque se pueden hacer las cosas
Feliz porque se van a hacer las propuestas
Me sentí bien porque di opiniones sobre el tema
Me sentí bien y feliz, al mejorar la escuela se mejora nuestro entorno y convivencia, así como los medios de aprendizaje
Todo bien
Sentí un buen rato bien, muy bien
Alegría
Emoción

Tabla 35. Categoría escucha

La categoría **"Escucha"** reúne respuestas en las que los estudiantes destacaron la sensación de ser escuchados y valorados durante la asamblea. Estas respuestas reflejan una percepción positiva de inclusión y reconocimiento, indicando que el espacio permitió que sus opiniones fueran tomadas en cuenta.

Sentirse Escuchado y Valorado
Me sentí escuchado
Me sentí incluido al votar
Me sentí como un adulto proponiendo las cosas, y votando y dando mi opinión para las propuestas
Me sentí adulto porque hablamos de cambios que me gustaría en la escuela
Sentí que podemos ser escuchados siempre y cuando argumentemos

Tabla 36. Categoría sentimientos negativos

La categoría **"Sentimientos negativos o indiferentes"** incluye respuestas en las que los estudiantes expresaron emociones como decepción o una falta de interés, reflejada en respuestas como "nada".

Sentimientos Negativos o Indiferentes
Nada
Decepción
Nada
Nada...

Tabla 37. Categoría responsabilidad y Reflexión

La categoría **"Responsabilidad y reflexión"** agrupa respuestas en las que los estudiantes reconocieron la importancia de asumir un rol activo en las decisiones colectivas.

Responsabilidad y Reflexión
Que tenemos una responsabilidad que atender
Que es bueno votar por las mejores opciones para hacerlo mejor
Que es bueno votar por opciones

Los estudiantes recibieron la información de que la asamblea se encargaría de hacer llegar sus propuestas a los directivos para que se materializaran, y que no era sólo un ejercicio teórico. Esto generó una actitud positiva y participativa en los estudiantes. Las emociones o comentarios favorables superaron ampliamente a los desfavorables.

Al explorar las reflexiones de las y los alumnos sobre “¿Qué sentí?”, se observa que la mayoría de los comentarios se orientan hacia emociones positivas. Muchas respuestas expresan entusiasmo, satisfacción y esperanza al ver que sus propuestas podían convertirse en acciones reales. De manera complementaria, un

número significativo de estudiantes destacó la sensación de ser escuchados y valorados, señalando que el espacio les permitió sentirse incluidos en la toma de decisiones

Aunque en algunos pocos casos emergieron sentimientos negativos o indiferentes como decepción o apatía, estos comentarios fueron minoritarios y suelen vincularse con expectativas no alcanzadas en propuestas específicas. Finalmente, varias respuestas evidencian un nivel de responsabilidad y reflexión, los estudiantes reconocieron que participar implica un compromiso con la comunidad escolar, y valoraron la importancia de sopesar las opciones para elegir las más beneficiosas.

Las respuestas indican que la escucha activa y las relaciones basadas en la horizontalidad, el reparto equitativo de poder, y prácticas de pertenencia e implicación en las decisiones institucionales son una fuente significativa de bienestar para los estudiantes. Los testimonios también reflejan que, aunque sentían que tenían mucho que aportar, no siempre disponían de un entorno que reconociera plenamente esta capacidad. Comentarios como *"Me sentí bien porque al fin vamos a poder hacer algo que nos convenga"* y *"Feliz porque se van a hacer las propuestas"* muestran que la felicidad no solo surge de ser escuchados, sino también de la concreción de acciones derivadas de sus propuestas, superando así la simulación.

Cómo paréntesis, Graeber (2020) nos dice que la sensación de bienestar que surge de poder influir en nuestro entorno es una experiencia humana universal, desde los bebés que descubren el mundo hasta los adultos que participan en procesos de toma de decisiones colectivas. A este fenómeno, Graeber lo denomina “el placer de ser la causa” en contraposición, ejercicios que no tienen injerencia en nuestro alrededor, son fuente de sentimientos como la ansiedad y baja motivación.

Graeber nos dice que en 1901, el psicólogo alemán Karl Groos descubrió que los bebés experimentan alegría cuando encuentran que pueden causar un efecto predecible en su entorno, como por ejemplo cuando empujan un lápiz y este se mueve, la acción de causar un impacto en el entorno les genera una profunda felicidad, lo que lo lleva a concluir que las personas experimentan satisfacción al descubrir que sus acciones pueden generar un impacto real en su entorno. De manera similar, los estudiantes en la asamblea pudieron ver cómo sus ideas y opiniones eran escuchadas, discutidas y, en algunos casos, encaminadas hacia su implementación. Los estudiantes no sólo participaron en un ejercicio abstracto, sino que vieron cómo sus propuestas se discutían y se iba a trabajar para que se llevaran a cabo, lo que les proporcionó una sensación de logro y relevancia.

Análisis de la pregunta "¿Qué aprendí?"

Las respuestas que evidencian un entendimiento y reflexión sobre el concepto de autonomía se agruparon en la categoría autonomía y su significado. Los estudiantes mencionaron haber aprendido qué es la autonomía, cómo se relaciona con su capacidad para proponer y realizar acciones por sí mismos, y reconocieron su importancia en su vida escolar.

Tabla 38. Categoría autonomía y su significado

La categoría **“Autonomía y su significado”** agrupa respuestas que reflejan su entendimiento sobre el concepto de autonomía y su importancia.

Autonomía y su significado
Aprendí que era la autonomía y en qué nos beneficia.
Autonomía y a saber cómo proponer las cosas.
Aprendí autonomía y que las cosas se pueden hacer con esfuerzo.
Autonomía.
Aprendí lo de la autonomía (Qué es).
Hay que ser autónomos, es decir, hacer las acciones nosotros mismos.

Aprendí sobre la autonomía.
Qué es la autonomía.

Cómo se expuso en el marco teórico, John Dewey (1916) sostenía que el verdadero aprendizaje se origina en la experiencia. Para él, el aprendizaje auténtico va más allá de realizar una acción; implica actuar sobre algo y enfrentar sus resultados. Es difícil aprender un conocimiento si la información no se relaciona con experiencias cotidianas.

Esta perspectiva de Dewey se refleja en algunas de las respuestas de los estudiantes sobre la autonomía en la asamblea escolar. Las respuestas, como "aprendí que era la autonomía y en qué nos beneficia", "autonomía y a saber cómo proponer las cosas", "aprendí autonomía y que las cosas se pueden hacer con esfuerzo", y "hay que ser autónomos, es decir, hacer las acciones nosotros mismos", contenidas en la tabla 38, indican un aprendizaje experiencial. Estas respuestas no provienen de una simple definición impartida por un docente, sino de una comprensión surgida de la experiencia y la discusión de las propuestas en la asamblea.

Tal como lo señala Chomsky (2000), el aprendizaje auténtico se produce cuando se invita a los estudiantes a descubrir por sí mismos la naturaleza de la democracia y su funcionamiento. En este sentido, la asamblea escolar proporcionó

un espacio para que los estudiantes experimentaran de primera mano cómo sus voces pueden influir en las decisiones que afectan sus vidas.

Tabla 39. Categoría Propuestas y Votaciones

La categoría **"Propuestas y Votaciones"** agrupa respuestas en las que los estudiantes expresaron haber aprendido a proponer ideas, evaluar opciones y tomar decisiones

Propuestas y votaciones
A proponer y a saber proponer.
Opiniones sobre propuestas.
Aprendí a decidir qué propuestas escoger.
Que es bueno votar por las mejores opciones.
Que es bueno votar por tu opción.

Las respuestas “Aprendí a decidir qué propuestas escoger” y “A proponer y a saber proponer” contenidas en la tabla 39 indican que los estudiantes están desarrollando su capacidad para reflexionar y valorar diferentes perspectivas. Estas habilidades son esenciales para la formación de un pensamiento crítico y para la participación directa en procesos democráticos.

Desde la teoría de Luis Villoro (1997) sobre la democracia, se destaca la importancia de la participación directa de la ciudadanía en lugar de una simple delegación de poder a los representantes. Villoro critica el modelo de representatividad tradicional y apuesta por propuestas que emanen directamente de las asociaciones políticas y sus necesidades. Según Villoro, la democracia no debe ser vista como un mero procedimiento en el que la ciudadanía confía el poder a sus representantes. En cambio, la participación de la ciudadanía debería enfocarse en crear condiciones que permitan una mayor implicación en los asuntos públicos que les afectan directamente.

En este sentido, las respuestas de los estudiantes reflejan un acercamiento a la comprensión y aplicación práctica de esta teoría. Los estudiantes al expresar que aprendieron a proponer y discutir sobre las mejores opciones están evidenciando la práctica de una participación directa.

Tabla 40. Categoría colaboración y esfuerzo

La categoría **"colaboración y esfuerzo"** agrupa respuestas en las que los estudiantes destacaron la importancia de trabajar en equipo, esforzarse y participar activamente para alcanzar sus objetivos.

Colaboración y Esfuerzo
Que uno hay que esforzarse por las cosas que quiere.
Aprendí que todo se puede lograr con ayuda de mis amigos.
Que cuando queremos algo, tenemos que apoyar a ello para poder adquirir las cosas.
Que si queremos algo, lo tenemos que hacer nosotros y tener una buena declaración.
Aprendí que si queremos lograr algo tenemos que apoyar a hacer ese algo ya sea con dinero o con otra cosa.
Que dialogando podemos llegar a entendernos todas y todos.
A buscar por qué queremos las cosas y cómo las lograremos.
Que no todo es fácil de hacer y comprender.

Las respuestas de la tabla 40 muestran cómo los estudiantes comprendieron que lograr sus objetivos requiere esfuerzo, colaboración y un sentido de responsabilidad compartida. A través de la dinámica asamblearia, pudieron internalizar que la para la resolución de problemáticas en su entorno no deben sólo esperar dependientemente a que otras personas realicen cambios, sino de asumir un papel activo en la organización y ejecución de las acciones necesarias. Lo anterior resalta nuevamente los beneficios del aprendizaje experiencial descrito por Dewey. Este aprendizaje se reflejó en frases como: *“Que si queremos algo, lo*

tenemos que hacer nosotros y tener una buena declaración" y *"Que dialogando podemos llegar a entendernos todas y todos"*. Estas ideas muestran que los estudiantes comenzaron a entender la autonomía como la capacidad de autoorganizarse y trabajar colectivamente para resolver problemas desde sus propias posibilidades y de los obstáculos a los que podrían enfrentarse para que sus propuestas se materialicen.

Proveer a las niñas y los niños de espacios autónomos donde puedan experimentar y participar activamente es principal para su desarrollo integral y para fomentar una convivencia basada en la integración y no en la competencia. También es esencial para que ellas y ellos desarrollen sus propias concepciones del bien, no sólo permitiendo que descubran quiénes son y qué valoran, sino que también les otorga las herramientas para elegir conscientemente los fines que guíen sus acciones. Este proceso es fundamental para la construcción de una ciudadanía crítica y comprometida. La autonomía no debe ser entendida únicamente como la capacidad de hacer lo que se desea, sino que también brinda la posibilidad de desarrollar plenamente el potencial individual y colectivo.

Tabla 41: Categoría convivencia y reflexión

La categoría **"convivencia y reflexión"** agrupa respuestas en las que los estudiantes reflexionaron sobre las dinámicas sociales dentro del grupo y la importancia de abordar las diferencias de manera constructiva

Convivencia y Reflexión
Que la gente tiene diferentes ideas y decisiones.
Aprendí a ser consciente de los cambios al realizar estas propuestas.
Que todavía hay gente que con la violencia se arreglan las cosas.
Aprendí que la violencia no es buena.
Que la mayoría de alumnos prefieren juegos peligrosos y cosas innecesarias antes de su salud.
Que se pueden arreglar las cosas y las reglas

Las respuestas "Que la gente tiene diferentes ideas y decisiones" y "Que se pueden arreglar las cosas y las reglas" de la tabla 41 subrayan la importancia del diálogo como herramienta para resolver conflictos y reconocer la diversidad de perspectivas. A través de la experiencia directa en la asamblea escolar, los estudiantes pudieron enfrentarse a diferentes puntos de vista, comprendiendo la multiplicidad de perspectivas y la importancia del consenso y la mediación, al enfrentar cuestiones éticas.

El análisis de las respuestas a las preguntas de la Bitácora COL nos muestran que:

- La participación en la asamblea es generadora de felicidad: La mayoría de los estudiantes experimentaron sentimientos positivos durante el ejercicio asambleario. Las categorías de respuestas indicaron que los estudiantes tuvieron sentimientos generales positivos, y muchos se sintieron escuchados y valorados al tener la oportunidad de participar activamente en la toma de decisiones escolares.
- La participación en la asamblea desarrolla la autonomía: Los estudiantes demostraron un entendimiento más profundo de la autonomía a través de sus respuestas, aprendieron cómo se relaciona con proponer y realizar acciones colectivas. Esto refuerza la vigencia del aprendizaje experiencial, donde los estudiantes no sólo son receptores de información teórica, sino que aplican la teoría en contextos prácticos.
- La participación en la asamblea les proporciona comprensión sobre los procesos deliberativos: Aunque algunos estudiantes mencionaron "votaciones" en sus respuestas, el análisis indicó que la verdadera esencia del proceso fue deliberativa, basada en el diálogo y la colaboración. Este aspecto es esencial, ya que la asamblea pretendía lograr acuerdos en lugar

de decisiones mayoritarias, fomentando una mayor inclusión y respeto de las minorías.

4.5 Proyecto final de la asamblea

Como se mencionó previamente, la mayoría de las propuestas presentadas por los estudiantes en la asamblea fueron rechazadas por la dirección. Sin embargo, se permitió trabajar con la propuesta enfocada en “salud mental”. Al informar a los estudiantes sobre esta limitación, el ánimo en la asamblea decayó, y a partir de ese momento, comenzaron a referirse a ella como “la clase del prof”, lo que evidenció su percepción de la asamblea como un espacio que había perdido su capacidad transformadora.

A pesar de este desafío, se decidió continuar con la propuesta de salud mental, diseñando una actividad que les permitiera reflexionar sobre las problemáticas que más les afectan en este ámbito. Con el objetivo de involucrarles de manera activa y respetar su perspectiva, se organizó una sesión de diálogo y análisis.

En esta sesión, se proyectó un fragmento de la conferencia *A mi yo adolescente* de Galán, L. (2021). A partir del contenido de este video, se plantearon dos preguntas para fomentar la reflexión:

1. **¿Qué te estresa en la escuela?**
2. **¿Cómo podemos ayudarte?**

Las respuestas obtenidas fueron categorizadas y analizaron los aspectos que los estudiantes identificaron como principales fuentes de estrés:

- **Ambiente hostil en el salón de clases:** La mayoría, el 49%, mencionó que las actitudes de sus compañeros y compañeras, como la falta de respeto, el ruido constante y los conflictos, generan un ambiente que perciben como hostil y poco propicio para el aprendizaje.

- **Regaños y actitudes negativas por parte de los maestros:** Un 33% de los estudiantes señaló que las reprimendas constantes y una comunicación percibida como autoritaria por parte de los docentes son una fuente significativa de estrés.
- **Inseguridad respecto a la apariencia física:** Un 24% expresó que su apariencia física, vista desde sus propios estándares y expectativas, es una preocupación recurrente que impacta su bienestar emocional.

Este diagnóstico permitió identificar las áreas prioritarias para trabajar en el ámbito de la salud mental dentro de la escuela y estableció una base para diseñar futuras estrategias que aborden estas preocupaciones. Si bien las limitaciones institucionales condicionaron el alcance de la propuesta, la actividad representó un esfuerzo para mantener viva la voz de los estudiantes y continuar fomentando su participación en el diálogo sobre problemas que les afectan directamente.

En respuesta a la pregunta **¿Cómo podemos ayudarte?**, los estudiantes inicialmente propusieron medidas punitivas como el despido de profesores o la exclusión del aula de los compañeros que generaban un ambiente hostil. Estas propuestas reflejaban una falta de información sobre alternativas de resolución de conflictos más constructivas. Para abordar esta limitación, se dialogó con ellos, explicando que las soluciones punitivas no abordan el problema de fondo y que era importante pensar en opciones que generaran cambios estructurales y sostenibles.

Se pidió a los estudiantes que trajeran nuevas propuestas para la siguiente sesión, con un enfoque en alternativas más integrales. Sin embargo, el ánimo de la asamblea ya se encontraba deteriorado, en gran parte debido a la exclusión de las propuestas que más les entusiasmaban en un inicio y porque la temática de salud mental no resonaba con las preocupaciones de todos y todas. Esta falta de conexión se tradujo en una baja participación: ningún estudiante presentó propuestas en la siguiente reunión.

Ante este escenario, el facilitador de la asamblea decidió presentar un conjunto de posibles soluciones basadas en estrategias prácticas, que fueran accesibles y aplicables dentro del contexto escolar. Estas opciones fueron diseñadas para que los estudiantes eligieran la que consideraran más adecuada, buscando mantener su participación activa y su confianza en el proceso, a pesar de las limitaciones y desilusiones enfrentadas.

Si bien este enfoque fue un intento por reactivar el compromiso de los estudiantes, evidenció los retos que conlleva sostener la motivación y el interés en dinámicas participativas cuando las propuestas acordadas son descartadas por autoridades escolares.

La actividad elegida fue la elaboración y entrega de unos “contradocumentos”. White y Epston (1993) explican que los contradocumentos son narrativas alternativas que buscan contrarrestar el impacto de los documentos tradicionales, los cuales suelen definir y valorar a las personas de manera restrictiva. Mientras los documentos oficiales, como los expedientes, a menudo se enfocan en carencias o errores y pueden reforzar estructuras de exclusión, los contradocumentos ofrecen una perspectiva más inclusiva y empoderadora al destacar cualidades, competencias y logros individuales. Un contradocumento te da la oportunidad de describirte a ti mismo

A través de estos textos, se propone un enfoque que permite a las personas asumir un papel activo en la creación de su identidad. Este proceso no solo les otorga un mayor control sobre cómo se perciben a sí mismas, sino que también influye en la manera en que son vistas por los demás, favoreciendo su autenticidad y fomentando una autoimagen fortalecida. Además, los contradocumentos contribuyen a que las personas reflexionen sobre su capacidad para moldear su vida y sus relaciones. A continuación, presentamos unos ejemplos que sugiere White para su elaboración:



Dulwich Centre

345 Carrington Street,
Adelaide, South Australia. 5000
Telf. (08) 223 3966

Certificado de Domador de Monstruos y Cazador de Fantasmas

Por la presente se certifica que

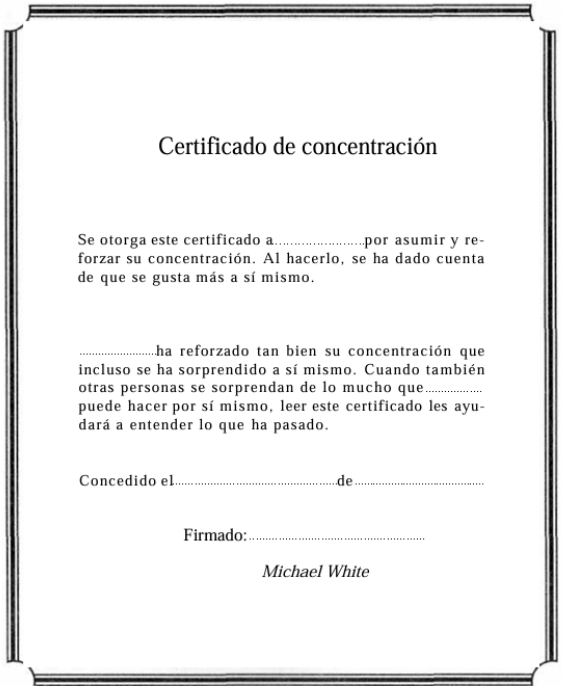
ha realizado un Programa de Entrenamiento en Doma de Monstruos y Captura de Fantasmas, y puede ayudar a otros niños a los que molestan los miedos.

..... a ..... de ..... de 19..... .

Firmado: .....

Michael White
Presidente de la
Asociación Australiana de
Domadores de Monstruos y Cazadores de Fantasmas

Figura 8: White, M., & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos.* Editorial Paidós. P.189.



Certificado de concentración

Se otorga este certificado a.....por asumir y reforzar su concentración. Al hacerlo, se ha dado cuenta de que se gusta más a sí mismo.

.....ha reforzado tan bien su concentración que incluso se ha sorprendido a sí mismo. Cuando también otras personas se sorprendan de lo mucho que..... puede hacer por sí mismo, leer este certificado les ayudará a entender lo que ha pasado.

Concedido el.....de.....

Firmado:.....

Michael White

Figura 9. White, M., & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos.* Editorial Paidós. P.192.

Se acordó la elaboración de sus propios contradocumentos y los estudiantes sugirieron que sus amigos cercanos participarían en la identificación de sus cualidades. Al finalizar la asamblea, los documentos personalizados fueron impresos y entregados a cada participante. A continuación, un ejemplo:



Figura 10. Contradocumento elaborado por integrante de la asamblea

El proyecto final de la asamblea, aunque limitado en alcance debido a restricciones institucionales, representa un esfuerzo valioso por promover la participación de NNA. La elaboración de los contradocumentos no solo buscó reforzar la autoestima y las relaciones entre compañeros, sino también ofrecer un ejemplo tangible de cómo las voces de los estudiantes pueden traducirse en acciones concretas que valoren sus cualidades y habilidades. Esta experiencia, resalta la importancia de continuar explorando métodos y creando espacios que amplíen las oportunidades de participación real de las niñas, niños y adolescentes en sus comunidades escolares.

Aunque la asamblea escolar ha abierto espacios de diálogo y participación, es necesario reconocer sus límites tanto en la práctica como en la investigación. Al tratarse de una herramienta creada por el mundo adulto y transmitida a los NNA, su uso puede restringir el desarrollo de una autonomía más plena y matizar las expresiones más genuinas de niñas, niños y adolescentes. Para fomentar una autonomía auténtica, es fundamental abrir espacio a que ellos mismos creen y pongan en práctica sus propias formas de organización, diálogo y toma de decisiones.

Willatt y Armijo (2024) nos recuerdan que existe una diferencia clave entre investigar **sobre** NNA (cuando ellos solo son objeto de estudio), **con** NNA (cuando participan en algunas fases) y **por** NNA (cuando actúan como coinvestigadores en todo el proceso). En nuestro caso, las limitaciones de tiempo y los protocolos institucionales nos ubicaron en el primer nivel: los NNA aportaron datos valiosos, pero no co-diseñaron ni validaron los hallazgos. Más que una conclusión definitiva, este trabajo constituye un punto de partida para impulsar futuros proyectos **con** y **por** NNA, de modo que la investigación y las estrategias de participación evolucionen hacia formas aún más genuinas de educación democrática, donde los NNA sean agentes plenos de sus propios procesos de aprendizaje y transformación.

Conclusiones

Las conclusiones de este trabajo se organizan en dos partes. La primera retoma las dimensiones de análisis establecidas desde los objetivos específicos, que orientaron el diseño metodológico de la intervención y su evaluación. En cada dimensión se integra una valoración sobre el cumplimiento del objetivo correspondiente, permitiendo apreciar en qué medida se alcanzaron y qué factores favorecieron u obstaculizaron su desarrollo. La segunda parte presenta un conjunto de categorías que surgieron del análisis cualitativo, no previstas desde el inicio, derivadas inductivamente a partir del estudio de las opiniones de los estudiantes.

Espacio de Convenio (objetivo específico: distinguir la influencia de la asamblea en la promoción del convenio): La escuela donde se llevó a cabo la intervención presenta características descritas por Santos (1992), valorando más los resultados curriculares que los esfuerzos de los estudiantes. Además, se observó una estructura jerárquica rígida y una prevalencia de demostraciones protocolarias y superficiales de respeto, sin un reconocimiento genuino hacia las opiniones estudiantiles ni hacia la horizontalidad que merecen como sujetos de derecho.

La asamblea escolar promovió el diálogo entre los estudiantes y con los encargados de la asamblea, generando un entorno seguro para expresar desacuerdos y perspectivas. Se privilegió el diálogo y la negociación por encima de la imposición, priorizando acuerdos intergeneracionales antes que resultados estrictamente curriculares. Este ejercicio fortaleció la confianza de los estudiantes en la validez de sus voces y perspectivas, evidenciando que la asamblea puede brindarles el aprendizaje experiencial para formarse en ciudadanías capaces de reflexionar y contrarrestar las estructuras de poder que los subordinan.

Cooperación (objetivo específico: reconocer el grado de influencia de la implementación de la asamblea escolar en la promoción de la cooperación entre las y los estudiantes de secundaria): Un área de desafío en la formación de virtudes ciudadanas, en el contexto escolar es la cooperación. Aunque en la asamblea los estudiantes mostraron respeto por las opiniones ajenas, no se involucraron activamente en comprenderlas ni en apoyar propuestas distintas a las que les beneficiaban directamente o favorecían a su grupo de amistades. Esta falta de implicación refleja una individualización en las relaciones, que dificulta la construcción de un sentido de colectividad.

La falta de cooperación observada en la asamblea escolar también puede entenderse como un reflejo del contexto adultocéntrico que predomina en las relaciones escolares, donde los niños y niñas se ven subordinados a las perspectivas y valores impuestos por los adultos. Tal como señala Dewey, el

aprendizaje debe basarse en experiencias concretas y no sólo en conceptos abstractos. En este sentido, sin ejemplos tangibles de cooperación, como los que podrían surgir de una participación genuina de los NNA y diálogos intergeneracionales entre autoridades escolares y estudiantes, los niños y niñas carecen de modelos cercanos que promuevan el entendimiento de la otredad. Esto limita la integración de la cooperación en su vida escolar cotidiana. ¿Cómo puede formarse a los estudiantes para entender y practicar la cooperación en un contexto donde las relaciones son eminentemente jerárquicas y adultocéntricas?

La cooperación, entendida como el cuidado hacia los más desfavorecidos, requiere tiempo y práctica para desarrollarse. En el marco de la asamblea escolar, los resultados sugieren que esta virtud es compleja de implementar en el corto plazo debido a la necesidad de cambiar dinámicas normalizadas. Sin embargo, el ejercicio asambleario, si se sostiene en el tiempo, puede tener el potencial de fomentar la cooperación mediante experiencias repetidas de diálogo y colaboración, transformando gradualmente las perspectivas individualistas hacia una visión más comunitaria.

Participación Directa: (objetivo específico: Valorar los factores de la institución educativa que facilitaron u obstaculizaron la participación genuina de las y los estudiantes en la asamblea escolar de una secundaria en México): La experiencia de la asamblea permitió a los estudiantes reconfigurar su visión sobre la política, dejándola de percibir exclusivamente como una actividad partidista, para entenderla como un proceso práctico de toma de decisiones colectivas. Este enfoque les ayudó a reconocer que la política involucra considerar diversas perspectivas y alternativas para alcanzar acuerdos que beneficien a la comunidad.

Es fundamental promover la comprensión de la política como un proceso organizativo destinado a fortalecer la autonomía y la capacidad de los colectivos para confiar en sus propios acuerdos. Desvincular la política de su asociación exclusiva con prácticas partidistas y percepciones de inutilidad es vital, ya que

estas percepciones suelen conducir a la búsqueda de beneficios individuales o a la apatía social.

Sin embargo, a pesar de las mejoras en la escucha activa por parte de los adultos responsables de la asamblea, los estudiantes percibieron una falta de seguimiento en la implementación de sus propuestas. Las decisiones de las autoridades escolares de no dialogar ni permitir que algunas de estas propuestas se llevaran a cabo condujeron a que los estudiantes comenzaran a referirse a la asamblea como “la clase del profe”. Este cambio semántico revela cómo los estudiantes llegaron a percibir la asamblea como un espacio de aprendizaje teórico, desvinculado de la posibilidad de generar cambios concretos en su realidad escolar.

A pesar de todo, este espacio no sólo fomentó habilidades como el diálogo y la confianza en la validez de la libre expresión, ya que varios estudiantes mencionaron que antes no concebían que sus opiniones e ideas pudieran ser válidas para mejorar la escuela, sino que también demostró la capacidad de las niñas, niños y adolescentes para identificar problemas y proponer soluciones en su entorno. Este proceso desafió la percepción de la niñez como una etapa pasiva y dependiente, demostrando su potencial como agentes activos en la construcción de cambios deseables dentro de la comunidad escolar.

El camino hacia la verdadera inclusión de niñas y niños en la toma de decisiones escolares aún es distante y está lleno de desafíos, las limitaciones estructurales y culturales en la escuela evidenciaron cuánto falta por recorrer. La falta de seguimiento y la exclusión de las propuestas más significativas no sólo afectaron la motivación de los estudiantes, sino que también reforzaron su percepción de que los espacios de participación son simbólicos y carecen de impacto real.

Autonomía: **(objetivo específico: explorar la influencia de la asamblea escolar en el fortalecimiento de la autonomía de las y los estudiantes de secundaria):** La asamblea escolar propició aprendizajes como la comprensión de

que, para alcanzar sus objetivos, deben autoorganizarse, colaborar y enfrentar los retos desde sus propios recursos y capacidades. Además, les permitió explorar sus valores al enfrentarse a diferentes perspectivas, lo que favoreció el desarrollo de sus concepciones propias del bien común.

Este ejercicio también conectó el espacio escolar y el proceso educativo con sus experiencias y preocupaciones reales. Sin embargo, la ejecución de sus propuestas enfrentó obstáculos institucionales y culturales que evidencian el temor persistente de otorgar poder a las niñas y los niños. Este temor limitó la posibilidad de observar el verdadero potencial de una asamblea de NNA en una comunidad escolar, capaz de realizar los cambios propuestos por ellas y ellos.

Es fundamental seguir promoviendo espacios autónomos para los NNA, ya que esto constituye la base para que desarrollen plenamente su potencial, tanto individual como colectivo.

A continuación, se desarrollan las categorías inductivas que surgieron del análisis de las respuestas estudiantiles, las cuales permiten ampliar y profundizar la comprensión del ejercicio asambleario más allá de las dimensiones inicialmente planteadas.

Implicación emocional

La falta de escucha y la sensación de que sus opiniones no son tomadas en cuenta generan frustración y propuestas radicales. Cuando los estudiantes sienten que el diálogo no es efectivo, buscan formas más impactantes de ser escuchados, incluso si estas implican violencia.

Estas expresiones suelen ser reprimidas y criticadas por las autoridades escolares, lo que refuerza el ciclo de frustración y desconfianza en el diálogo como herramienta de resolución. Para romper este ciclo, es crucial que, ante estas manifestaciones, y con una actitud autocrítica y reflexiva, la escuela explore las raíces de su desconfianza. Estos conflictos tampoco deben ser motivo para clausurar la participación de niñas, niños y adolescentes. Por el contrario, deben

abordarse propiciando condiciones que permitan el ejercicio real de la participación política. Estos espacios de conflicto no solo son necesarios, sino que resultan formativos: permiten negociar y aprender sobre el disenso, lo cual es esencial para una convivencia democrática que no se limite a la mera tolerancia, sino que busque comprender al otro desde el reconocimiento y la horizontalidad. Es urgente superar la simulación y los formalismos para construir un respeto genuino que permita restaurar la confianza de los NNA en el diálogo con el mundo adulto.

Mejoras en la convivencia

El contraste entre las percepciones de los estudiantes y las expectativas de los adultos respecto a la convivencia escolar evidencia una brecha significativa en la comprensión de este concepto. Mientras los adultos tienden a valorar la disciplina estricta, terminar trabajos en tiempo y forma y el silencio como indicadores de un ambiente ideal, los estudiantes experimentan y valoran la convivencia desde otro punto de vista, resaltando el diálogo horizontal y entendimiento con las autoridades escolares como las características de una convivencia escolar adecuada. Esto recalca la importancia de incluir las perspectivas de los estudiantes en la evaluación de la convivencia escolar para desarrollar enfoques más inclusivos y efectivos.

Felicidad

Los estudiantes conectaron la libertad y autonomía con el bienestar personal, valorando la expresión libre y la toma de decisiones como esenciales para su satisfacción.

El surgimiento de la categoría de “felicidad” en las respuestas de los estudiantes nos invita a reflexionar sobre el verdadero propósito de la escuela. Según Funes (2017), la escuela no debería ser únicamente un lugar donde los adolescentes adquieran conocimientos académicos, sino un espacio donde encuentren felicidad, y descubran nuevas realidades y también construyan nuevas relaciones fuera del

entorno familiar, La escuela no solo educa, sino que también es el escenario donde transcurren sus vidas y también donde van adquiriendo experiencias que conecten lo que hacen dentro y fuera de la escuela. En este sentido observar características que nos indiquen felicidad en las niñas y niños refleja una preocupación auténtica por ellos, como personas integrales y no sólo como estudiantes.

Es urgente desmantelar los prejuicios que vemos hacia los NNA, quienes a menudo son percibidos como agentes de caos que requieren hipervigilancia y control. Este enfoque, aunque bien intencionado, se basa más en temores imaginarios que en una evaluación objetiva de los riesgos. Al actuar desde el miedo, como adultos, tendemos a imponer límites innecesarios que asfixian su autonomía y su capacidad de aprendizaje experiencial.

En lugar de controlar cada aspecto de sus acciones, debemos permitirles equivocarse dentro de un marco seguro. Esto implica revisar críticamente los límites que fijamos: ¿están realmente diseñados para protegerlos de daños graves o irreversibles, o responden a fantasmas internos de los cuidadores? Los límites deben ser realistas y basados en peligros tangibles, evitando proyectar ansiedades adultas que no reflejan el contexto de los NNA.

Acompañar sin imponer es un acto de valentía que requiere que los adultos reconsideremos nuestra propia relación con el control. Permitirles tomar decisiones, asumir responsabilidades y enfrentarse a las consecuencias naturales de sus acciones fomenta su capacidad para aprender de los errores y fortalece su autonomía. Este proceso no implica ausencia de supervisión, sino un acompañamiento reflexivo, en el que como educadores también cuestionemos constantemente si los límites que fijamos son justos, necesarios o meramente arbitrarios.

Adoptar esta postura no solo beneficia a los adolescentes, sino también a las comunidades educativas. Un entorno que confía en ellos como sujetos

responsables genera vínculos más auténticos, horizontales y empáticos. Este cambio exige replantearnos diariamente qué límites respetan su capacidad para crecer y cuáles perpetúan una visión adultocéntrica que los define más por sus carencias que por sus posibilidades. Solo así, dejaremos de construir nuestras nociones sobre las niñas y los niños desde prejuicios y clasificaciones, y empezamos a hacerlo desde la evidencia concreta de su capacidad, creatividad y sentido de responsabilidad.

Lo antes mencionado permitirá abrir nuevas líneas de investigación y explorar posibilidades de acción más innovadoras. Además, nos conducirá hacia soluciones educativas más completas y transformadoras, capaces de impactar tanto a la comunidad educativa como al entorno en el que vivimos, trabajando en conjunto con las niñas y los niños como actores clave del cambio.

Aunque la asamblea tomó como base un modelo de organización diseñado por adultos, permitió demostrar que las niñas, niños y adolescentes tienen un gran potencial para ser protagonistas en la transformación de su entorno. El desafío hacia adelante es garantizarles tiempo y espacio para que puedan cuestionar, rediseñar e incluso inventar sus propias formas de participación.

También estamos conscientes de un límite fundamental de esta investigación: su enfoque se centró en las concepciones y decisiones de las autoridades escolares, lo que puede dar la impresión de culpabilizarlas de manera aislada por las limitaciones en la participación de los NNA.

Dejamos abierto el diálogo para que otras investigaciones examinen este fenómeno en un contexto más amplio que considere las estructuras institucionales que también influyen en estas dinámicas. Por ejemplo: la cantidad de trabajo que tienen los maestros, la presión institucional, la actitud de la comunidad, la falta de respaldo social, la escasa remuneración, la limitada autonomía y el entorno psicológico adverso son elementos que también pueden condicionar las acciones de las autoridades escolares. Sería valioso que investigaciones futuras exploren

estas estructuras con mayor profundidad, visibilizando las limitaciones sistémicas que afectan la capacidad de los maestros y directivos para promover espacios genuinos de participación. Solo al comprender plenamente estas dinámicas estructurales podremos avanzar en el desmantelamiento de los obstáculos que impiden la inclusión efectiva de las niñas, niños y adolescentes en la toma de decisiones escolares.

Referencias Bibliográficas

Aguirre Rojas, C. (2010). Los movimientos antisistémicos de América Latina y su lucha por la tierra en el siglo XXI. Revista Encrucijada Americana, 3(2), 100. https://doi.org/10.53689/ea.v3i2.118

Aguirre Rojas, C. A. (2016). El significado del neozapatismo mexicano dentro de los movimientos antisistémicos actuales. Teoría y Praxis, 27, 3–29.

Aprendamos Juntos 2030. (2018, abril 2). Versión completa. Francesco Tonucci: La asamblea de los niños [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=X4tvpXKfKRg

Áviles Ortiz, D., de la Cruz, A. K., Suárez Gómez, A., Valdés Carrera, E. R., Valentín, S., & Mendoza González, B. (2016). Asambleas escolares: Justificación social y metodológica. En A. Rojas García, G. Villalobos Monroy, K. B. Zarza & J. P. Martínez Orozco (Comps.), Por una cultura de paz: Una mirada desde las ciencias de la conducta (pp. 274–296). Facultad de Ciencias de la Conducta, Universidad Autónoma del Estado de México.

Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. (2024). Ley General de Educación. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE.pdf

Camps, V. (2007). Educar para la ciudadanía. Colección Foro Educación.

Carozzo Campos, J. C. (2021). La asamblea del aula para la convivencia democrática participativa. Asociación Civil Universidad de Ciencias y Humanidades, Fondo Editorial. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/idiuch/20210409013326/La_asamblea_de_aula_para_una_convivencia_democratica_participativa.pdf

Castro, J. (2021). Usos de la categoría “ciudadanía” en la teoría política contemporánea (Tesis doctoral).

Celis García, Z. M. (2022). Democracia en la escuela. Dos experiencias pedagógicas alternativas en México. Perfiles Educativos, 44(177), 147–164. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982022000300147

Chomsky, N. (2000). La (des)educación. Crítica. https://anarkobiblioteka3.files.wordpress.com/2016/08/la_des-educacic3b3n_-_noam_chomsky.pdf

Chomsky, N. (2016). ¿Quién domina el mundo? Penguin Random House.

Corvera, N. (2014). Niñas y niños de Rosario y Montevideo: La voz de una nueva ciudadanía. EURE. Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales, 40(119), 193–216. https://doi.org/10.4067/s0250-71612014000100009

Cruz, M. (2010). La asamblea escolar en la escuela primaria: Educar en la democracia y la formación ciudadana [Tesina, Universidad Pedagógica Nacional].

Del Río, E. (2011). ¡Santo PRI, líbranos del PAN! Grijalbo.

Dewey, J. (1916). Democracia y educación. Morata. https://circulosemiotico.files.wordpress.com/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf

Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. Última Década, 20(36), 99–125. https://doi.org/10.4067/s0718-22362012000100005

El País. (2023, 24 de enero). El “reloj del fin del mundo” sitúa a la humanidad más cerca del apocalipsis que nunca. https://elpais.com/ciencia/2023-01-24/el-reloj-del-fin-del-mundo-situa-a-la-humanidad-mas-cerca-del-apocalipsis-que-nunca.html

El Universal Querétaro. (2012, 23 de noviembre). Inseguridad en Lomas de Casa Blanca. https://www.eluniversalqueretaro.mx/metropoli/23-11-2012/inseguridad-en-lomas-de-casa-blanca

Escribano Roca, R. (2022). Participación política, democracia y ciudadanía. Una revisión sobre su dimensión histórica. Documentos de Trabajo IELAT, (161), 1–27. https://ielat.com/wp-content/uploads/2022/07/DT_161_Rodrigo-Escribano_Web_agosto-2022.pdf

FCE Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. (s/f). Calameo.com. Recuperado el 21 de mayo de 2023, de https://www.calameo.com/books/0015513992a009f01691b

Fosgerau, M., Lukawska, M., Paulsen, M., & Rasmussen, T. K. (2022). Bikeability and the induced demand for cycling. arXiv preprint arXiv:2210.02504. Recuperado de https://arxiv.org/abs/2210.02504

Fundación El Llano – Centro de Estudios Políticos y Sociales de América Latina (CEPSAL). (2020). Movimientos sociales y participación política de niñas y niños. Una aproximación a la experiencia pedagógico-política de La Miguelito Pepe. Crítica y Resistencias. Revista de Conflictos Sociales Latinoamericanos, (10), 22–38. http://criticayresistencias.com.ar

Funes Artiaga, J. (1998). Educar en la autonomía, educar en la vida. Comunicar. Revista Científica de Comunicación y Educación, (10), 97–101.

Funes Artiaga, J. (2006). ¿Qué está cambiando? Cuadernos de Pedagogía, (359), 32–35.

Funes Artiaga, J. (2017). Cuando las madres enseñan y los maestros educan. Cuadernos de Pedagogía, (475), 66–69.

Gaitán M. (2010). Sociedad, infancia y adolescencia, ¿de quién es la dificultad? Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, 17, 29-42.

Gaitán, M. (1999). La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los Derechos del Niño: Visiones y perspectivas. En Actas del Seminario, Bogotá, 7–8 de diciembre de 1998. Innocenti Publications, International Child Development Centre, Florence.

García, J. A. (2018). La construcción de la identidad en la adolescencia: Un estudio de caso en el Colegio de Bachilleres del Estado de Querétaro. Estancias de Investigación, (35), 1–12. https://revistas.uaq.mx/index.php/estancias/article/view/1042

Gezuraga, M., & García, G. (2020). Recepciones de la pedagogía experiencial de Dewey en diversos enfoques metodológicos: El valor añadido del aprendizaje-servicio. Universidad de Murcia. Giraldo Zuluaga, G. A. (2015). Ciudadanía: Aprendizaje de una forma de vida. Educación y Educadores, 18(1), 76–92. https://doi.org/10.5294/edu.2015.18.1.5

Guterres, A. (2022, 11 de noviembre). World population reaching 8 billion: What this means for the family of humanity. USA Today. https://www.usatoday.com/story/opinion/2022/11/11/world-population-2022-reaches-8-billion/8323453001/

Hart, R. A. (1993). La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica. UNICEF.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del P. (2010). Metodología de la investigación (5.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores.

Herrero Marcos, R. (2019). Plan de actuación. Cómo dar voz al alumnado a través del Plan de Acción Tutorial: la asamblea. e_BUAH. Biblioteca Digital Universidad de Alcalá.

Hill C. P., & Bilge, S. (2019). Interseccionalidad (R. Filella, Trad.). Ediciones Morata.

Hunt, L. (2009) La invención de los derechos humanos. Tusquets Editores.

Klein, N. (2014). No Logo. Booket.

Lipovetsky, G. (2020). Gustar y emocionar. Ensayo sobre la sociedad de la seducción. Anagrama

Losada Menéndez, S. (2016). Metodología de la intervención social.

Magistris, G. (2022). Violencia adultista en la coyuntura pandémica en América Latina: Niñeces invisibilizadas, niñeces vulneradas. Intersecciones, 24(1), 87–103. https://doi.org/10.12957/irei.2022.68331

McMaster Humanities. (2021, 13 de octubre). Repensar la imaginación cívica y la ignorancia fabricada en el mundo pospandemia – Noam Chomsky [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=6MsLADSQvjQ

Morales, S., & Magistris, G. P. (Comps.). (2019). Niñez en movimiento: Del adultocentrismo a la emancipación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Chirimbote.

https://enclavedeevaluacion.com/pronatsesp/wp-content/uploads/2020/11/Nin%CC%83ez-en-movimiento-2019.pdf

Moreno, M. E., & Guevara, I. (2022). Miedo que estigmatiza: El migrante nacional como amenaza en Lomas de Casa Blanca, Querétaro. Estancias, 2(4), 75–100. https://revistas.uaq.mx/index.php/estancias/article/view/1042

National Geographic Society. (2013). La Grecia clásica. En Historia National Geographic (Vol. 7, pp. 89–91). España, EDITEC.

Novella, A., & Trilla, J. (2014). La participación infantil. En A. Novella et al., Participación infantil y construcción de la ciudadanía (pp. 13–28). Graó.

Ochoa Cervantes, A. (2021). Concepciones docentes acerca de la participación de niñas, niños y adolescentes. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 12, e1395. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1395

Ochoa Cervantes, A., & Morales Lecona, L. (2015). ¿Qué significa participar en la escuela? Ideas de las y los estudiantes de un bachillerato público del estado de Querétaro. En Memoria electrónica del XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Chihuahua, México: COMIE. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/1173.pdf

Ochoa, A., & Pérez, L. (2019). El aprendizaje servicio, una estrategia para impulsar la participación y mejorar la convivencia escolar. Psicoperspectivas, 18(1), 1–13.

Ochoa Cervantes, A. (2022). Participación de niñas, niños y adolescentes. Nuevas conceptualizaciones y estrategias para su promoción en el contexto escolar. Comunicación Científica. https://doi.org/10.52501/cc.035

Oficina de las Naciones Unidas contra la Droga y el Delito (UNODC). (2019). Informe de la Auditoría Local de Seguridad en el Municipio de Querétaro. Centro de Excelencia para Información Estadística de Gobierno, Seguridad Pública, Victimización y Justicia. Recuperado de https://www.cdeunodc.inegi.org.mx/index.php/auditoria-local-seguridad/

Organización de los Estados Americanos, Instituto Interamericano del Niño (2009). A 20 años de la Convención. https://iin.oea.org/pdf-iin/a-20-anos-de-la-convencion.pdf

Pavez Soto, I., & Sepúlveda Kattan, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. Sociedad e Infancias, 3, 193–210.

Petesguil, M., Stagnero de Munar, M., Sánchez, J. R., & Guillama Pelua, G. (2023, diciembre). La asamblea escolar en Montevideo: ¿Un método de resolución para los conflictos? Análisis pedagógico de la práctica docente. https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2829/Petesguil%2c%20M.La%20asamblea.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Quinteros Sciurano, G. (2007). Desarrollo humano e infancia. Tramas. Subjetividad y Procesos Sociales, (20), 61–79. https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/347

Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM). (2020, noviembre). La infancia cuenta en México. https://derechosinfancia.org.mx/v1/wp-content/uploads/2021/02/REDIM_InfanciaCuenta_VF.pdf

Redacción Proceso. (2022, 1 de junio). Pasajeros de combi desarman y golpean a ladrón en Naucalpan (video). Proceso. https://www.proceso.com.mx/nacional/estados/2022/6/1/pasajeros-de-combi-desarman-golpean-ladron-en-naucalpan-video-286911.html

Retamozo Benítez, M. (2009). Lo político y la política: Los sujetos políticos, conformación y disputa por el orden social. Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 51(206), 61–80. https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2009.206.41034

Román Rivas, M. (2000). Niños ciudadanos peligrosos. Recuperado de https://www.grijalvo.com/Marta_Roman_Rivas/Ninnos_ciudadanos_peligrosos.htm

Sánchez-Macías, A., & Castañeda-Santillán, L. L. (2022). Satisfacción laboral y burnout en personal docente. RETOS. Revista de Ciencias de la Administración y Economía, 12(24), 230–246. https://doi.org/10.17163/ret.n24.2022.03

Santos Guerra, M. Á. (1993). Cultura y poder en la organización escolar. En J. M. Coronel Llamas, M. Sánchez Moreno & C. Mayor Ruiz (Eds.), Cultura escolar y desarrollo organizativo. Conferencias y ponencias (pp. 159–190). Universidad de Sevilla, Grupo de Investigación Didáctica. https://idus.us.es/handle/11441/65668

Sartori, G. (1992). Democracia. En G. Sartori, Elementos de teoría política (pp. 27–62). Madrid: Alianza.

Secretaría de Educación Pública. (2011). Acuerdo número 592 por el que se establece la Articulación de la Educación Básica. Diario Oficial de la Federación. Recuperado de https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5205518&fecha=19/08/2011

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral, plan y programas de estudio para la educación básica. México. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/10933/1/images/Aprendizajes_clave_para_la_educacion_integral.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2020). La escuela como espacio de participación infantil y adolescente para la formación ciudadana. https://www.educacionbc.edu.mx/departamentos/partsocial/archivos2020/convivencia%20escolar/La_escuela_espacio_de_participacion.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2022). Avance del contenido del Programa sintético de la Fase 6 [Material en proceso de construcción].

Secretaría de Educación Pública. (2023). La Nueva Escuela Mexicana: Orientaciones para padres y comunidad en general. https://educacionmediasuperior.sep.gob.mx/work/models/sems/Resource/13634/1/images/La%20Nueva%20Escuela%20Mexicana_orientaciones%20para%20padres%20y%20comunidad%20en%20general_%28Documento%29.pdf

Secretaría de Educación Pública. (2024). Programa de estudio para la educación secundaria: Programa sintético de la Fase 6 (1ª ed.). Dirección General de Desarrollo Curricular.

Serrano Arenas, D., Soto Espinosa, Y., Arcos Miranda, E., & Jarquín Sánchez, N. H. (2018). La participación infantil: La llave para la construcción de ambientes creativos en la escuela. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 7(2). https://doi.org/10.15366/riejs2018.7.2.005

UNICEF. (2013). Manual de asambleas escolares. Iniciativa UNICEF-CIESAS Pacífico Sur. https://www.academia.edu/87357197/Manual_de_asambleas_escolares

UNICEF. (2022). Módulo 4: Derecho a la participación. Recuperado el 21 de mayo de 2023, de https://www.unicef.org/chile/media/7031/file/Mod%204%20derecho%20participacion.pdf

Universidad de Monterrey. (2023, 14 de noviembre). Pirámide de la movilidad [Imagen]. Recuperado de https://www.udem.edu.mx/es/institucional/noticia/conoce-la-piramide-de-la-movilidad-y-su-importancia

Universitat de Barcelona. (2016, noviembre 24). Francesco Tonucci: «La voz de los niños y las niñas enriquece la democracia». Recuperado de https://web.ub.edu/es/web/actualitat/w/francesco-tonucci-childrens-voice-strengthens-democracy

Valencia, S. (2016). Capitalismo gore. Paidós.

Villoro, L. (1997). El poder y el valor. Fondo de Cultura Económica.

Villoro, L. (2015). La alternativa. Perspectivas y posibilidades de cambio. Fondo de Cultura Económica.

Willatt, C. y Armijo Cabrera, M. (2024). Participación infantil en la investigación cualitativa en educación: reflexiones ético-pedagógicas desde Chile. Revista Colombiana de Educación, (90), 220-240. https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/article/view/14695

White, M., & Epston, D. (1993). Medios narrativos para fines terapéuticos. Editorial Paidós.

Ynoub, R. C. (2011). *El proyecto y la metodología de la investigación*. Cengage Learning Argentina.