



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE QUERÉTARO
FACULTAD DE PSICOLOGIA
MAESTRIA EN EDUCACIÓN PARA LA
CIUDADANÍA**

**“Miradas para la participación de Niñas, Niños y
Adolescentes en el contexto escolar de México”**

TESIS

**Que como parte de los requisitos para obtener el grado de Maestra en
Educación para la Ciudadanía**



Presenta:

CLAUDIA ISABEL MARTÍNEZ ROMERO

Dirigida por:

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes



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

"Miradas para la participación de Niñas, Niños y Adolescentes en el contexto escolar de México"

TESIS

Que como parte de los requisitos para obtener el Grado de

Maestra en Educación para la Ciudadanía

Presenta:

Claudia Isabel Martínez Romero

Dirigido por:

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Dra. Azucena de la Concepción Ochoa Cervantes

Presidente



Firma

Dr. Luis Gregorio Iglesias Sahagún

Secretario



Firma

Dra. Evelyn Diez-Martínez Day

Vocal



Firma

Dra. Felicia Vázquez Bravo

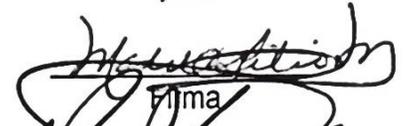
Suplente



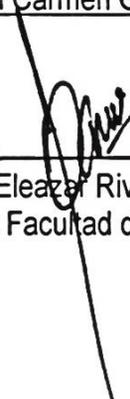
Firma

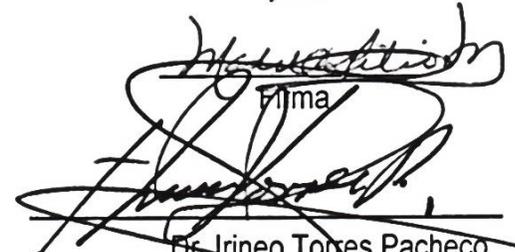
Mtra. María del Carmen Gilio Medina

Suplente



Firma


MDH. Jaime Eleazar Rivas Medina
Director de la Facultad de Psicología



Firma

Dr. Irineo Torres Pacheco
Director de Investigación y Posgrado

Centro Universitario
Querétaro, Qro.
Diciembre 2014
México

Resumen

La importancia de analizar el derecho a participar que tienen los niños, niñas y adolescentes dentro del contexto escolar básico en México reside en la importancia que tiene la escuela como espacio de socialización (Pérez, 1996) al ser el lugar idóneo donde los docentes pueden y deben fomentar en sus estudiantes experiencias participativas y con esto garantizar la promoción y el cumplimiento de dicho derecho.

La investigación fue de corte cualitativo, basada en las siguientes herramientas de investigación: revisión documental de fuentes bibliográficas, la entrevista no estructurada focalizada realizada a docentes de educación básica, uno por cada nivel educativo, el análisis del discurso y la narrativa.

Dentro de los resultados, se identificó que la Participación Infantil no es solo un principio fundamental que establece la Convención sobre los Derechos del Niño, sino una condición que fortalece y legitima toda democracia, por lo que su promoción no es más que el reflejo de la visibilización de los NNA como un primer paso para el mejoramiento de sus condiciones de vida, con la convicción de que la atención brindada a la infancia tendrá repercusiones en su vida adulta.

Por otra parte, nuestro sistema educativo mexicano a través de los planes y programas de estudio de la Educación Básica y por la implementación de los docentes, abona a la promoción de experiencias participativas entre las que se destacan las ubicadas desde los organismos internacionales y nacionales; las relacionadas con la concepción que los adultos tienen acerca de los niños; las que se desprenden del plan de estudios y los contenidos obligatorios de la educación básica; las que los docentes refieren como actividades que promueven la participación de sus estudiantes; las relacionadas con el desarrollo de habilidades y a la toma de decisiones, y finalmente, las que promueve la escuela y agentes externos a esta, como son: los padres de familia, y el gobierno.

Palabras clave: Participación Infantil, Educación para la ciudadanía, Derechos de los Niños, docentes, educación básica, experiencias participativas.

Abstract

The importance of analyzing the right to participate that children and adolescents have in the school context in Mexico lies in the importance of the school as a socialization place (Pérez, 1996) this is a ideal space where teachers can and should their encourage students in their participatory experiences and thereby ensure the promotion and compliance of such right.

The investigation was qualitative type, has based on the following tools of research: document review of literature sources, unstructured interview focused on basic education teachers, one interview per education level, discourse analysis and the narrative.

Within of the results, it was identified that the childlike participation not only is a fundamental principle, that the Convention on the Rights of the Child; but, a condition that strengthens and legitimizes any democracy, so promotion is merely a reflection of the visibility of children and adolescents as a first step to improve their living conditions, in the belief that attention provided to children will have repercussions in adulthood.

Moreover, our Mexican educational system through the plans and curricula of basic education and the implementation of teachers, paid to promote participatory experiences that stand between those located from international and national organizations; those related to the conception that adults have about children; those arising from the curriculum and compulsory basic education content; which teachers refer to as activities that promote the participation of its students; those related to the development of skills and decision-making, and finally, promoting the school and the external agents, such as: parents, and government.

Keywords: Children's Participation, Education for Citizenship, Rights of Children, teachers, basic education, participatory experiences.

Dedicatoria

A María del Socorro Romero Morales.

Por tu ayuda sin condiciones y por creer siempre en mí, esta tesis y mi vida es un
éxito gracias a ti mamá.

Agradecimientos

Mi agradecimiento sincero a la Dra. Azucena Ochoa Cervantes, directora de la presente tesis y a mis maestros, María del Carmen Gilio Medina, Evelyn Diez Martínez Day, Felicia Vázquez Bravo y Gregorio Iglesias Sahagún; sus observaciones y enseñanzas me permitieron crecer como ser humano e hicieron que terminara la presente tesis con éxito. Gracias por el tiempo y la dedicación, fue un placer ser su alumna.

A mis hijos Isabella y Leonardo de Jesús y a mi esposo Gil Almanza, que siempre tienen el tiempo que a mí me hace falta. Mi amor desmedido y mi agradecimiento infinito por su apoyo constante y desinteresado.

A mí papá Antonio Martínez y a mis hermanas Ivonné, Haydeé y Elba, su amor y apoyo me sostiene y me alienta a seguir adelante.

Gracias al Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por financiar programas de becas y en general de apoyo a la formación de capital humano científico y tecnológico.

Índice general

Resumen.....	2
Abstract.....	4
Dedicatoria.....	5
Agradecimientos.....	6
Índice de Tablas.....	9
Índice de figuras.....	10
Introducción.....	11
Capítulo I.....	15
Planteamiento del problema de investigación.....	15
La escuela, los docentes y la formación de ciudadanos.....	17
La escuela, los docentes y el derecho a participar.....	19
Objetivo General.....	22
Objetivos Específicos.....	22
Preguntas de investigación.....	22
Capítulo II.....	24
Estado de la Cuestión.....	24
Investigación Empírica.....	24
Balance.....	42
Capítulo III.....	44
Marco Teórico.....	44
Propuestas teóricas de Participación Infantil.....	56
El edificio de la participación –infantil- (Sánchez, 2000).....	56
La escalera de la participación infantil (Hart, 1993).....	59
La participación infantil procesual (Trilla y Novela, 2001).....	65
La orquesta de la participación infantil (Forestello, 2013).	68
La matriz de indicadores de Participación Infantil (Organización de Estados Americanos e Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, 2010).....	72
La participación Infantil (Lay y Montañes, 2013).....	78
Contextos de la Participación Infantil.....	82
Capítulo IV.....	85
Metodología.....	85

La investigación cualitativa	85
Herramientas metodológicas	88
Revisión documental de fuentes bibliográficas.....	88
La entrevista no estructurada focalizada.....	89
El análisis del discurso.....	92
La narrativa.....	96
Consideraciones éticas	97
Capítulo V	98
Resultados.....	98
Análisis Documental: Marco Legal de la Participación Infantil.....	98
Análisis Documental: El derecho a participar dentro del contexto escolar, contenidos obligatorios de la educación básica en México	117
La escuela y sus funciones.....	117
Fundamentos legales de la educación básica en México.....	120
Fundamentos legales que orientan las políticas educativas en México.....	122
Análisis de las Entrevistas	140
Conclusiones.....	176
Anexos	180
Abreviaturas Utilizadas.....	184
Referencias	185

Índice de Tablas

Tabla 1. Matriz de indicadores de la participación infantil	77
Tabla 2. Propuesta teórica de Lay y Montañes (2013).....	78
Tabla 3. Evolución de los fundamentos legales internacionales y nacionales respecto al derecho de los NNA a participar	102
Tabla 4. Documentos legales de la educación básica en México	120
Tabla 5. Aprendizajes esperados y contenidos relacionados con la PI, segundo periodo escolar, materia formación cívica y ética.....	130
Tabla 6. Aprendizajes esperados y contenidos relacionados con la PI, tercer periodo escolar, materia formación cívica y ética.....	131
Tabla 7. Aprendizajes esperados y contenidos relacionados con la PI, cuarto periodo escolar, materia formación cívica y ética.....	134
Tabla 8. Tabla analítica con la que se realizó el análisis del discurso.....	141

Índice de figuras

Figura 1. El edificio de la participación –infantil-.....	57
Figura 2. La escalera de la participación infantil.....	59
Figura 3. La escalera de la participación infantil de Franklin	63
Figura 4. La participación infantil procesual	68
Figura 5. La orquesta de la participación infantil (Forestello, 2013).	72
Figura 6. El concepto de Participación Infantil de la OEA e INN	76
Figura 7. Contextos de la participación infantil (Casas et. al, 2013).....	83

Introducción

La participación de las Niñas, los Niños y los Adolescentes (NNA) en el ámbito público constituye un tema de reciente reflexión. De hecho dicho sector de la población aparece en la escena pública como sujetos de derechos hasta el siglo XX y a pesar de los avances en materia jurídica, en lo social se puede advertir cierto desfase. En muchos casos, la mirada adulta sobre los infantes y los adolescentes se centra en la carencia de habilidades para desarrollarse de manera autónoma y la ausencia de capacidad para tomar decisiones. En este sentido de entre la gama de derechos que poseen las niñas, los niños y los adolescentes se privilegian algunos y se desatienden otros.

En este escrito, se parte del supuesto de que el sistema político democrático requiere ciudadanos que continuamente lo fortalezcan y lo legitimen; de ahí que la participación constituya una característica esencial para cualquier individuo que ha cedido parte de su vida pública a una institución (el Estado), que se encarga de regular la vida nacional en un territorio determinado.

La participación, por lo tanto, no debe circunscribirse al acto de votar para elegir a un representante popular una vez que se cumple 18 años y legalmente se adquiere la categoría de ciudadano. Lo que aquí se propone es analizar como los ordenamientos legales se concretan en los documentos normativos y curriculares de la educación básica, así como analizar las experiencias participativas que promueven los docentes dentro del contexto escolar básico obligatorio en México.

Se puede concebir a la Participación Infantil (PI) de diversas maneras: como el proceso a través del cual los NNA pueden compartir las decisiones que afectan su vida propia y la vida de la comunidad en la que se desarrollan, es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben juzgar las democracias (Hart, 1993, p. 5). La PI también puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o aplicar; el

ser miembro de un grupo u organización, por el simple hecho de apuntar o implicarse en algo en cuerpo y alma (Trilla y Novella, 2001, p.140), o puede constituir el proceso en el que se hace efectivo el derecho de los NNA a ser informados, a emitir opinión, a ser escuchados e incidir en las decisiones que se toman respecto de temas que son de su particular interés e incumbencia, en el ámbito familiar, judicial, educativo, de la salud, entre otros, siguiendo siempre los principios de no discriminación, de autonomía progresiva, de interés superior y del derecho a la vida y a las garantías para su supervivencia y desarrollo. (OEA e INN, 2010, p. 21).

Las anteriores concepciones de PI exigen realizar la siguiente distinción que resulta fundamental para la investigación que aquí se reporta: *la participación de los NNA se puede desarrollar como un derecho y como un proceso. Como derecho es de índole civil y político, de ahí que aquí se analicen los ordenamientos legales nacionales e internacionales que lo soportan jurídicamente. Como proceso educativo la participación requiere una labor intencionada; por lo tanto, se analizarán los planes y programas de estudio de educación básica que retoman la participación como contenido y se analizará a través de su discurso, la opinión de tres docentes de educación básica en Querétaro respecto a las experiencias participativas que promueven dentro de su salón de clases.*

Se tiene la firme convicción de que la institución escolar es el lugar idóneo para abonar en la construcción de los ciudadanos, ya que dentro de ella se pueden diseñar espacios participativos para que los alumnos y las alumnas tengan oportunidades de aprender a vivir democráticamente y propicien cambios en la sociedad, a través de la construcción de valores, derechos, actitudes y comportamientos. Visto de esta manera, en la escuela se forman a los ciudadanos y en la generación de ciudadanos, la PI contribuye al empoderamiento de la niñez, en el sentido de ir rompiendo con los tópicos de supuesta inmadurez e incapacidad para poder incidir en la toma de decisiones.

El estudio se organiza en siete capítulos que se presentan a continuación:

- En el capítulo primero se describen las razones por las que se tomó la decisión de realizar una investigación teniendo como tema central la PI dentro del contexto escolar, en él se explicita el objetivo general, los objetivos específicos y las preguntas de investigación que dan sustento a la tesis que aquí se presenta.
- En el capítulo segundo se da cuenta de la investigación existente sobre PI, en él se abordan los acercamiento prácticos que investigan las condiciones e iniciativas de PI (OEA e INN, 2010), los contextos (Apub, 2007; OEA e INN, 2010), los actores responsables (Zapata, 2012), así como las instituciones públicas, escuelas de educación básica obligatoria, que hacen posible que los NNA ejerzan su derecho a participar (Rosano, 2013; Cerda, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004; Martínez-Figueira, 2013; Valderrama, 2013; Morales, 2011; OEA e INN, 2010; Pérez, 2013; Burgos, 2013; Unión Interparlamentaria, UNICEF, 2007; Morfin y Corona, 2007; Caballero, 2008; Buarque, 2012; Gutiérrez, 2012; Gutiérrez y Acosta, 2014; Carmona, 2008; Lay y Montañés, 2013) entre otros autores.
- En el capítulo tercero se realiza una revisión de las iniciativas conceptuales de PI (Sánchez, 2000; Gutiérrez, 2012, Alianza Internacional, Save the Children, 2003 y 2005; Apud, 2007, Crowley, 1998; Carmona, 2008; Esplais Catalans, Esplac, 2009; Susinos, 2013, Valderrama, 2013; Muñoz, 2003; Casas, 2008; Rosano, 2013; Morales, 2011; Casas, González, Montserrat, Navarro, Malo, Figuer y Beltrán, 2008; Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Navarro, Castellar y Rocha, 2012; Alaniz, 2005) se revisan las propuestas teóricas más influyentes y sus respectivas derivaciones (Hart, 1993; Sánchez, 2000; Franklin, Shier, Treseder, Chawla como se citaron en Casas et al., 2008; Trilla y Novella, 2001; Forestello, 2013) y se explican los contextos donde los NNA pueden hacer valer su derecho a participar (Hart, 1993; Apud, 2007; Casas et al., 2008; OEA e INN, 2010).

- En el capítulo cuarto se establece la metodología que sigue la investigación, de índole cualitativa y a través de entrevistas semiestructuradas no focalizadas realizadas a docentes de educación básica, se realiza un análisis el discurso a partir de la propuesta teórica de Parker (1996).
- En el capítulo quinto se presentan los resultados de la investigación que aquí se reporta; por lo tanto, su estructura se encuentra dividida en tres secciones: la primera y la segunda corresponde al análisis documental realizado tanto al marco legal de la Participación Infantil como al derecho a participar dentro del contexto escolar, de ahí que se examinen los contenidos obligatorios de la Educación Básica en México, para finalmente presentar en una tercera sección: el análisis realizado a tres entrevistas no estructuradas focalizadas hechas a tres docentes queretanos de los tres niveles que comprenden la educación básica en nuestro país (preescolar, primaria y secundaria).
- Finalmente se presentan las conclusiones correspondientes.

La presente investigación ha implicado un largo camino que se refleja en las siguientes páginas, ha sido un trabajo guiado por la esperanza y la ilusión de formar generaciones de ciudadanos que vivan la participación desde una edad temprana, con ella se han constatado verdaderas experiencias de PI que promueven los docentes dentro de las instituciones de educación formal, lo que sin duda gratifica y entusiasma a seguir aportando al tema.

Capítulo I

Planteamiento del problema de investigación

En el capítulo que se presenta a continuación se describen las razones por las que se tomó la decisión de realizar una investigación teniendo como tema central la PI dentro del contexto escolar, de ahí que se retome en particular la participación que como derecho se promueve y como proceso se fomenta dentro del ámbito formal de educación denominado escuela, aquella que está destinada a un sector de la población específico los NNA. Se cree firmemente que los docentes de educación básica en nuestro país juegan un papel trascendental en la promoción, en el impacto y en el cumplimiento del derecho a participar que tienen los NNA, de ahí que se pretendan identificar las experiencias participativas que en su opinión se viven dentro de sus salones de clases.

La participación de los NNA es un asunto que ha provocado una reciente reflexión en diferentes esferas. Las evidencias dejan entrever que su ejercicio aun es incipiente y lo seguirá siendo en tanto no se reconozcan, por un lado, las capacidades que los NNA tienen para tomar decisiones o para influir en ellas, principalmente en aquellas situaciones que afectan su vida; y por otro, mientras no se acepte social e implícitamente que los NNA son seres humanos y como tal son sujetos plenos de derechos.

El estado del conocimiento del derecho a participar que tienen los NNA, circunscrito únicamente al contexto de la educación básica en México ha sido un tema poco abordado, la revisión de fuentes bibliográficas (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Alianza Internacional, Save the Children, 2003 y 2005; García, s/f; Hart, 1993; Martínez y Bretones, 2012; Morfín y Corona, 2007; Sánchez, 2000; Viladot, 2013); tesis, (Carmona, 2008; Cuevas, 2012; Gutiérrez, 2012; Morales, 2011); tesinas, (Pérez, 2013); artículos de revistas especializadas, (Buarque, 2012; Guichot, 2013; Liebel y Saadi, 2012; Martínez-Figueira, 2013; Navarro, Castellar y Rocha, 2012; Ochman y Cantú, 2013; Rosano, 2013; Susinos, 2013; Trilla y Novela,

2001; Valderrama, 2013; Zapata, 2012); informes técnicos, (Apud, 2007; Casas, González, Montserrat, Navarro, Malo, Figuer y Beltrán, 2008; Muñoz, 2003) confirmaron que el tema en cuestión es un tema escasamente estudiado; es decir, en la literatura explorada se encuentra información e investigaciones relacionadas a los siguientes temas: derechos de la infancia, desarrollo, impacto y promoción de la PI en asuntos de interés comunitario; sin embargo, se observa la ausencia del fomento por parte de los docentes y el impacto de la participación como un derecho que tienen los NNA en y desde las escuelas públicas mexicanas; se encuentran evidencias de este tema en algunas investigaciones realizadas principalmente en Chile (Cerdeña, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004) y España (Aparicio, 2013; Esplais Catalans Esplac, 2009; Forestello, 2013) como se observará en el capítulo dedicado a dar cuenta del estado de la cuestión.

La importancia de analizar el derecho a participar que tienen los NNA dentro del contexto escolar básico en México radica principalmente en dos aspectos: por un lado, la escuela asumida como un espacio de socialización (Pérez, 1996) tiene como finalidad formar desde las aulas y a través de los docentes a los estudiantes para que se conviertan en ciudadanos; dentro de la escuela se les prepara para su intervención en la vida pública, de ahí que la participación como derecho de los NNA, constituya una condición indispensable para mantener y fortalecer el sistema político democrático; por otro lado, reafirmando la trascendencia de la escuela y la de los docentes en la esfera pública, la ONU (2009) elabora la denominada Observación General No. 12, (ONU, 2009). Con dicho documento se obliga a diversos países, entre estos México, a aceptar legítimamente a la escuela como el espacio idóneo donde los docentes pueden y deben fomentar en sus estudiantes experiencias participativas y con esto garantizar la promoción y el cumplimiento del derecho a participar de los NNA. A continuación se colocan las dos anteriores consideraciones que sirven de justificación al hecho de analizar el derecho a participar de los NNA dentro del contexto escolar básico en nuestro país.

La escuela, los docentes y la formación de ciudadanos

El paso del nomadismo al sedentarismo primitivo sienta las bases para la creación de sociedades complejas con estructuras y funciones diversificadas que les permitieron a los seres humanos desarrollarse y asegurar su conservación.

La socialización constituyó desde el primer momento de la vida en comunidad el elemento que aseguró la supervivencia de los grupos y de la especie como tal, ya que a través de ésta, las nuevas generaciones, hacían suyas las conquistas sociales de sus antepasados o participaban en las actividades de la vida adulta. El aumento -entre otras variables- de la población, dentro de las sociedades y con ella su inevitable complejización, ocasionó que la socialización directa resultara ineficaz e insuficiente por lo que se tuvo que dar paso a otro tipo de socialización que en estos momentos y para estos fines resulta importante definir: la socialización secundaria, aquella que se circunscribe al ámbito institucional denominado escuela.

La escuela asumida como un espacio de socialización, es el lugar o la instancia en donde se adquiere y se transforma el modo de pensar, de sentir y de actuar en relación con nosotros mismos, con los otros y con la colectividad. Es el espacio donde se forman o se transforman los valores y el sentido de la vida, su importancia es tal que dependiendo del funcionamiento de la escuela depende el funcionamiento de la sociedad (Toro, 1998). La escuela por sus contenidos, por sus formas y por sus sistemas de organización va induciendo paulatina, pero progresivamente, en las alumnas y los alumnos, las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere la sociedad adulta (Pérez, 1996, p. 18).

El proceso de socialización que cumplen las escuelas en las sociedades contemporáneas tiene dos fines: el primero y para muchos el más importante, está relacionado con la *incorporación futura de los alumnos en el mundo laboral* (Pérez, 1996); el consenso se pierde a la hora de acordar, el tipo de conocimientos,

disposiciones, destrezas y actitudes que requieren los y las estudiantes para obtener un empleo formal; el segundo y el más importante por ser el objeto de estudio de la presente investigación está relacionado con la **formación del ciudadano/a para su intervención en la vida pública**. Preparar a los estudiantes para la vida adulta y pública tiene como finalidad mantener la dinámica y el equilibrio en las instituciones y en las normas de convivencia que componen la sociedad en la que viven, fortalece, para el caso mexicano el sistema político democrático del cual formamos parte (Pérez, 1996).

Si formar a los NNA para que desempeñen un papel notable en la esfera pública y para que fortalezcan instituciones y formas de vida social creadas por los adultos es la finalidad de la escuela que nos interesa resaltar, resulta imprescindible afirmar que lo anterior representa un verdadero reto.

La escuela a través de los docentes transmiten y consolidan, algunas veces explícita y otras veces implícitamente un tipo de ideología que no corresponde con las características ideales de la misma, como institución universal, gratuita e igualitaria, ya que lo que se trasfiere en la escuela es justamente lo contrario, se aprecia y se valora el individualismo, la competitividad y la insolidaridad y se justifica la desigualdad “natural” de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales. La escuela no está exenta de contradicciones, ni de resistencias, y ante la complejidad que representa el proceso de socialización, la escuela le hace frente de diversas maneras, en estos momentos y para continuar construyendo el problema de investigación, solo se hará mención a dos aspectos: el primero, al papel que desempeñan **los docentes** respecto a las **experiencias participativas** (OEA e INN, 2010); clases; el segundo, al **currículum de la educación básica** y sus **contenidos explícitos en materia de participación** y que los mismos docentes retoman en su calidad de obligatorios y con los cuales se promueve el derecho a participar que tienen sus estudiantes, el análisis de dichos elementos nos permitirá, aunque no exhaustivamente, comprender la complejidad del problema.

La escuela, los docentes y el derecho a participar

A nivel internacional y como resultado del avance legal en la materia, sobre todo a raíz de lo establecido en la Convención de los Derechos de los Niños (CDN), la Organización de las Naciones Unidas (ONU) decretó en la Observación General N° 12 (ONU, 2009) que el derecho de los NNA a ser escuchados y sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente, junto con el derecho a la no discriminación, el derecho a la vida y al desarrollo y la consideración primordial por el interés superior del niño, constituyen los cuatro principios generales de la Convención, por lo que el ejercicio y el cumplimiento de cualquiera de los anteriores derechos hace efectivo los demás.

De acuerdo con el Comité para los Derechos de los Niños, órgano encargado de realizar la Observación General No. 12, el derecho de los NNA a ser escuchados debe estar presente y ser custodiado en los diversos ámbitos y situaciones en los que los niños crecen, se desarrollan y aprenden. De ahí que el ámbito educativo formal constituya el lugar obligado para observar y vivir dicha disposición. A pesar del reconocimiento, el citado Comité (ONU, 2009) afirma que actualmente dentro de muchas escuelas y aulas de educación básica, es posible observar prácticas autoritarias, discriminatorias, irrespetuosas y sobre todo violentas, que no propician oportunidades reales para que los alumnos de diferentes niveles educativos opinen, ni que su opinión sea tomada en cuenta. Por lo tanto, el organismo recomienda a aquellos países que ratificaron la CDN (ONU, 1989), que adopten medidas para fomentar las oportunidades para que los niños expresen sus opiniones y que estas sean tomadas en cuenta en las cuestiones que se exponen a continuación:

1. En todos los entornos docentes, incluidos los programas educativos de la primera infancia, se debe promover el papel activo del niño en un ambiente de aprendizaje participativo.
2. Tanto en la enseñanza como en el aprendizaje se deben tener en cuenta las condiciones de vida y las perspectivas vitales de los niños. Para ello,

las autoridades docentes deben incluir las opiniones de los niños y de sus padres en la planificación de los planes de estudio y programas escolares (ONU, 2009).

El comité establece en el mismo documento las condiciones básicas para la observancia del derecho de los NNA a ser escuchados, ya que resulta una obligación de los Estados Parte, evitar los enfoques simbólicos que limiten la expresión de las opiniones de los NNA o, que permitan la escucha pero que no se tengan debidamente en cuenta sus opiniones. Se enfatiza que únicamente se podrá hablar de participación efectiva y genuina de los NNA cuando los adultos entiendan que la misma constituye un proceso y no un simple acontecimiento singular y aislado.

Los procesos mediante los cuales los NNA pueden participar dentro del contexto escolar con la finalidad de ser escuchados deben cumplir con las siguientes características:

- a) Deberán ser transparentes e informativos
- b) Deberán ser voluntarios
- c) Deberán ser respetuosos
- d) Deberán ser pertinentes
- e) Deberán estar adaptados a los niños
- f) Deberán ser incluyentes
- g) Deberán estar apoyados en la formación y finalmente
- h) Deberán ser seguros y estar atentos al riesgo (ONU, 2009)

Para que el derecho que tienen los NNA a participar, a ser escuchados y a que sus opiniones sean tomadas en cuenta se cumpla verdaderamente será necesario que los Estados Parte dismantelen las barreras jurídicas, políticas, económicas, sociales y culturales que en cierto sentido inhiben la oportunidad de que los NNA sean escuchados en todos los asuntos que les afectan.

Por lo tanto, la escuela por ser una institución en la que los NNA dedican gran parte de su vida, tiene la obligación, a través de sus docentes, de promover la participación permanente de los estudiantes en los procesos de toma de decisiones. Para tal efecto se propone que los consejos de aula, los consejos de alumnos y de la representación del alumnado en los consejos y en los comités escolares; sean los espacios dedicados a la expresión libre de opiniones y a la formulación y aplicación de políticas y códigos de conducta de la escuela (ONU, 2009).

En resumen, para la ONU (2009) los Estados Parte deben implementar programas educativos adaptados a los NNA que generen atmósferas interactivas, atentas, protectoras y sobre todo participativas que contribuyan a la preparación de los mismos para asumir un papel activo en la sociedad y sobre todo que contribuyan a la conformación de una ciudadanía responsable que impacte en las comunidades donde residen.

Realizar un análisis de los ordenamientos legales nacionales e internacionales que a partir de la CDN promueven el derecho a participar de los NNA, así como una revisión del currículum oficial, de los contenidos que aparecen obligatorios a través de los planes y programas para la educación básica en nuestro país, otorga un referente acerca del valor que las “autoridades” y “los “expertos” le otorgan a la PI. Resultará interesante indagar cómo los docentes dicen trabajar dichos tema con sus estudiantes, si los abordan como un contenido conceptual de aprendizaje académico que los estudiantes deben aprender para aprobar un examen aunque lo olviden después o como un contenido actitudinal que estimula los intereses de los alumnos al tiempo que lo interiorizan y lo convierten en parte de sus preocupaciones, siendo la segunda opción la ideal para configurar pautas de conducta que extienden su valor y utilidad más allá de la escuela y que contribuyen a lo que anteriormente se describió como la *formación del ciudadano/a para su intervención en la vida pública*. Para realizar lo anterior se revisarán únicamente los contenidos relacionados íntimamente con la PI que se encuentran establecidos en el Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la Educación Básica en

México, para los niveles preescolar, primaria y secundaria por cubrir el sector de la población a quienes está dirigida la presente investigación.

A partir de lo anterior a continuación se describe el objetivo general, los objetivos específicos y las preguntas de investigación que sustentan la presente investigación:

Objetivo General

Analizar a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño, las adecuaciones de los ordenamientos legales nacionales e internacionales, los contenidos formales de planes y programas de estudio de educación básica, relacionados con el derecho a participar, así como la opinión de docentes respecto a las experiencias participativas que promueven en sus estudiantes.

Objetivos Específicos

- Identificar, describir y analizar los ordenamientos legales nacionales e internacionales que promueven el derecho a participar en Niñas, Niños y Adolescentes.
- Identificar y analizar los contenidos formales establecidos en planes y programas de estudio de la Educación Básica en México que están relacionados con el derecho a participar.
- Identificar a partir de la opinión de docentes de educación básica, las experiencias participativas que implementan en sus estudiantes.

Preguntas de investigación

- ¿Cuáles son los ordenamientos legales nacionales e internacionales que a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño, establecen

que las Niñas, los Niños y los Adolescentes tienen derecho a participar?

- ¿Cuáles son los contenidos formales establecidos en planes y programas de estudio de la Educación Básica en México que están relacionados con el derecho a participar?
- ¿Cuáles son las experiencias participativas que en opinión de docentes fomentan u obstaculizan el derecho que tienen sus alumnos a participar?

Capítulo II

Estado de la Cuestión

El presente capítulo se divide en dos apartados: el primero denominado investigación empírica, da cuenta de la investigación existente sobre la Participación Infantil (PI), en él se abordan los acercamientos prácticos que investigan las condiciones e iniciativas de PI, los contextos en los que se desarrolla, los actores (adultos-docentes) que se identifican como responsables de que los NNA ejerzan su derecho a participar, así como la función que desempeñan las instituciones públicas, en particular la escuela básica obligatoria para cumplir dicho derecho. Se resaltan las investigaciones destinadas a develar las estrategias que los docentes utilizan para lograr una efectiva participación de sus estudiantes y sobre todo se pone énfasis en aquellas que abordan la afinidad entre niño, adulto y PI. En el segundo apartado se realiza un balance entre las investigaciones empíricas y sus resultados: se destacan los límites y los alcances de una acción orientada por los marcos conceptuales y se señalan los vacíos entre el concepto de PI y la práctica.

Investigación Empírica

La emergencia de la PI es el resultado de un conjunto de condiciones iniciales que pueden “aparecer espontáneamente” o ser activamente promovidas por la comunidad. En este sentido, Novella y Trilla (cómo se citó en Casas et. al, 2008) señalan tres premisas básicas para que las iniciativas y proyectos deriven en la construcción de espacios de participación de NNA:

- Las iniciativas deben promover la actuación de los NNA sobre el entorno próximo y la vida cotidiana; por lo tanto, se requieren espacios conocidos por ellos mismos, que sean susceptibles de una transformación perceptible. Es necesario que los NNA aprendan a intervenir y participar en el medio sobre el que disponen de información suficiente, su entorno más cercano; de ahí

que los adultos deban crear un clima de seguridad para que los niños participen.

- Los adultos han de hacer explícitos los objetivos y las intenciones dentro del proceso de participación, los NNA deben conocer la metodología que se va a utilizar, el objetivo final de la acción o el proyecto y deben tener la opción de redefinir la propuesta.
- Las iniciativas deben ser percibidas como espacios de participación, adaptados a las condiciones sociales y psicológicas de la infancia.

Según el Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes (IIN), las condiciones, *sine qua non* para la emergencia de procesos participativos, son:

- *Clima participativo*: De libertad y respeto que garantice que las opiniones serán tomadas en cuenta, sin temor de intimidaciones o sanciones.
- *Vínculo*: El vínculo es una relación entre dos o más personas en la que se introducen una serie de conocimientos previos producto de experiencias anteriores que interfieren en la comunicación; descubrir al otro es sacar ese velo de prejuicios que los cubre (OEA e INN, 2010, p.7).
- *Encuentro*: Redescubrimiento de los recursos, potencialidades y saberes socialmente disponibles.
- *Oportunidad*: Las experiencias participativas promueven reposicionamientos de los NNA y nuevas formas de relación con sus pares, procesos que facilitan la apropiación de lugares y situaciones percibidos como ajenos o amenazantes.
- *Aprendizajes significativos*: Un aprendizaje es significativo cuando habilita la

reconstrucción de la forma en que la persona ve la realidad y se posiciona en ella. Los momentos y los elementos necesarios para generar un proceso participativo se entrecruzan con los grados de incidencia (OEA e INN, 2010, p.8).

Para lograr la PI fuera y dentro del contexto escolar, Castro (2006, como se citó en OEA e INN, 2010, p.51) considera que los adultos juegan un papel fundamental, de ahí que, el facilitador o educador deberá manejar una metodología que incluya al menos los siguientes elementos:

- Considere las experiencias previas de los participantes.
- Permita y facilite la participación de todos.
- Optimice el logro de los objetivos propuestos sin sacrificar el proceso del grupo.
- Promueva la producción individual y colectiva.
- Sea flexible a los cambios y situaciones que se puedan presentar.
- Favorezca la interacción y la comunicación entre los participantes.
- Incluya técnicas y dinámicas adecuadas a las edades y características de los participantes cuidando que éstas no queden disociadas de los procesos de análisis y reflexión (Castro, 2006 como se citó en OEA e INN, 2010, p.51).

Sin embargo, es preciso considerar no solo los contextos, habrá que retomar el papel que desempeñan los adultos para que las anteriores condiciones de PI puedan alcanzarse. En este sentido, Zapata (2012) ha hecho manifiesta la urgencia de repensar y caracterizar el rol y perfil del educador para la primera infancia desde el enfoque de competencias. En el marco de las Políticas Públicas que en Latinoamérica se han gestado en las últimas décadas, y muy en particular ha destacado la necesidad de estrategias de universalización y concreción que realmente operacionalicen las intencionalidades y garanticen que los niños sean los sujetos y no los objetos de las políticas y programas de PI. En este orden, Zapata (2012) plantea la necesidad de considerar no sólo las condiciones ideales de la

comunicación que promueve la PI, ni el contexto específico de los NNA, ni su situación socioeconómica, cultural o psicológica, habrá que atender los contenidos formales de la educación y la condición de NNA destinatarios de la iniciativa; de esta manera, en su artículo se lee:

Urge implementar prácticas pedagógicas y educativas que no sólo reconozcan la diversidad compleja de los contextos e identidades sociales y culturales, sino que también –y lo más importante- los educadores asumamos el desafío de construir una cultura de derechos a partir de acciones concretas que den cabida a las formas múltiples y plurales de ser niño. Se hace preciso establecer relaciones entre los discursos de la educación y la pedagogía con las concepciones y representaciones emergentes de infancia (Zapata 2012, p. 97).

Por su parte el INN, ha sido muy explícito al considerar que los obstáculos de la PI, tienen entre sus causas y condiciones de persistencia, la vulnerabilidad de la niñez y la asimetría de poder ante los adultos, numerosas investigaciones se han enfocado en el análisis detallado de este problema. En este tenor, un aporte sustantivo es el de Rosano (2013) cuando realiza un análisis de los factores que marcan la inclusión o exclusión de la participación en la escuela, entre ellos la edad, la disposición para intervenir o colaborar en clase, la habilidad para expresarse, el rendimiento y la velocidad para realizar las tareas, "estas circunstancias son utilizadas tanto por las maestras como por el propio estudiantado para coartar el derecho a participar. La mayoría del estudiantado cree que la participación, sus iniciativas y decisiones están supeditadas a la aprobación de las profesoras" (Rosano, 2013, p.155). De este modo, el énfasis pasa de las condiciones formales a las capacidades reales de los NNA y a la prevención de formas más sutiles de exclusión.

Dada la importancia de promover la PI dentro del contexto escolar a continuación se retoma la propuesta teórica de Cerda, et. al (2004) dicha autora y su equipo de trabajo fueron los únicos teóricos que abordaron el tema de la promoción de la PI dentro del ámbito educativo básico. Ellos afirman que dado que

el salón de clases representa para los estudiantes y para los maestros el escenario perfecto para que ambos actores internalicen expectativas, estructuras de pensamiento, formas de razonar, normas y pautas sociales y prácticas escolares como: las formas de trabajo, las formas de evaluación, las interacciones docente-alumno, la disposición del espacio, el uso del tiempo, los valores, las normas, que se dan al interior de las aulas y que no necesariamente se encuentran establecidas dentro de ningún currículo formal obligatorio, son aspectos que afianzan la adquisición de esquemas y categorías fundamentales del pensamiento principalmente en los estudiantes, pero también influyen en los maestros. De ahí que Cerda (et. al, 2004) establezca que:

La participación del alumnado ha sido considerada una experiencia formativa en sí misma, que adquiere significado pleno en el futuro del alumno como ciudadano de una sociedad democrática. El tipo de participación que se promueve en la escuela, en cierta medida, modela una forma de participación deseable para los sujetos en su vida en sociedad (Cerda, et. al, 2004).

Los mismos autores establecen que para distinguir las denominadas dinámicas de participación utilizaron la categoría de *trabajo escolar* propuesta por Perrenoud, (como se citó en Cerda, et. al, 2004) quién distingue al interior de ésta siete tipos de actividades realizadas por los estudiantes dentro del aula, entre las que se encuentran:

- Momentos de evaluación formal
- Deberes para la casa
- Ejercicios individuales
- Tareas discursivas menos estructuradas
- Investigaciones
- Trabajos en grupos
- ***Participación en clases y discusiones colectivas***

Para efectos de este capítulo y siguiendo a la autora, aquí se reporta el tipo de actividades denominadas: *participación en clases y discusiones colectivas*, definidos por Perrenoud (como se citó en Cerda, et. al, 2004) como los momentos en que el maestro estimula al conjunto del grupo de clase, bien para explicar un concepto, introducir un trabajo, bien para suscitar un intercambio a propósito de un problema, un acontecimiento, un proyecto (pp. 83-84).

A partir de dicha propuesta teórica a continuación se definirán las formas y los modos específicos de participación que promueven los docentes dentro del aula; es decir, las estrategias a través de las cuales los docentes estimulan la participación de su alumnado. Dichas estrategias se presentan en distintos grados y con distintos énfasis, porque en muchas ocasiones no son resultado de una planificación que establezca claramente la forma en la que están participando los NNA dentro de la clase.

Estrategias de participación que promueven los docentes:

- a. Preguntas acotadas y completar oraciones.

Constituye una de las actividades pedagógicas más recurrentes que los docentes utilizan para hacer participar a sus estudiantes. La dinámica consiste en que el profesor pregunta y el estudiante contesta, por lo regular la respuesta que ofrece el alumno se encuentra basada en cierta información precisa; es decir, se espera que los alumnos respondan utilizando los contenidos aprendidos en ciclos escolares previos. Completar oraciones consiste en que el docente deja en suspenso la parte final de una pregunta o una proposición, esperando que algún alumno exprese la palabra que completa y da sentido a la oración. En ambas circunstancias, la participación del alumno termina una vez que se ha dado la respuesta y la evaluación de la misma se relaciona con el conocimiento validado como verdadero por el profesor. Para algunos docentes la dinámica de las preguntas y las respuestas les permite acercarse al tema central de la clase, para otros busca

mantener la atención y la futura participación del alumnado durante el transcurso de la clase, algunos otros consideran que con dicha estrategia pueden mantener el control de la disciplina. Con este tipo de dinámica los docentes demandan en sus alumnos capacidades referidas principalmente a la memoria y a la repetición mecánica de ciertos contenidos.

b. Lluvias de ideas

La lluvia de ideas constituye otra forma que los docentes utilizan para hacer participar a sus estudiantes, esta se realiza cuando el profesor por iniciativa propia o por recomendación de los programas oficiales y/o libros de texto, les pide a sus alumnos que emitan ideas relacionadas a un determinado concepto, problema o tema que se ampliará durante la clase. Algunos docentes consideran que a partir de esta estrategia sus alumnos establecen relaciones simples entre contenidos y contextualizan el trabajo que realizarán posteriormente. Otra forma de utilizar la lluvia de ideas no está orientada a introducir algún contenido específico, sino que resulta una actividad donde se trabajará el tema central de la clase. Es importante mencionar que en muchas ocasiones la reflexión grupal generada por la lluvia de ideas puede no ser tan profunda como el docente lo espera, en algunos casos se puede presentar desvinculada y fragmentada, características que no abonan a la participación.

c. Definir con propias palabras

Esta forma de participación consiste en la exigencia de los docentes sobre sus alumnos para que estos últimos definan determinados conceptos a partir de su propio léxico. Esta estrategia es realizada por aquellos docentes que desean que sus estudiantes no repitan las respuestas que el mismo docente ha ofrecido o tal y como aparecen en textos o en materiales consultados. Dicha estrategia tiene como objetivo, evaluar de manera informal el aprendizaje de un alumno sobre un concepto determinado.

d. Participación vía votación

Otra forma que los docentes utilizan para estimular la participación de sus estudiantes dentro del salón de clases consiste en convocarlos a tomar decisiones a través de una votación. Las formas específicas de este tipo de estrategia pueden ser las siguientes: levantar la mano, expresar colectivamente sus preferencias, consultar a cada alumno. La participación vía votación puede tener algunas variantes entre las que destacan:

- ✓ Condicionar las respuestas de los alumnos
- ✓ Obligación de traducir opiniones en votos
- ✓ Votación como mecanismo de acuerdo entre docentes y alumnos

e. Expresar sentimientos y afectos en el aula

Que los estudiantes expresen sentimientos y afectos dentro del aula requiere de un proceso reflexivo por parte del alumno, esta modalidad de participación se da de manera ocasional dentro del aula, ya que en la mayoría de las ocasiones los docentes atribuyen a los orientadores escolares este tipo de prácticas. Los docentes que deciden abordar e implementar estrategias de índole afectivo parten del supuesto de que la expresión de los sentimientos constituye un aprendizaje para todos los alumnos y no solo para aquellos que decidieron compartir determinadas circunstancias de su vida. Por lo regular, esta forma de participar se realiza dentro de un entorno que resulte significativo para el alumno y los contenidos curriculares que abordan explícitamente lo afectivo son contextualizados por los docentes a la realidad vivida por sus estudiantes.

f. Solicitar la opinión personal y elaboración de pensamiento complejo

Existe una tendencia actual por parte de los docentes para que sus estudiantes expresen opiniones personales, pero lo más importante, construyan argumentos y

razonamientos más complejos, a partir de los mismos. Dicha práctica que promueve la participación escolar, consiste en un primer momento en la elaboración de preguntas por parte del maestro que tienen como eje central la expresión de opiniones de los alumnos. En un segundo momento, el docente pretende que sus alumnos desarrollen otro tipo de procesos cognitivos, entre los que destacan: capacidad para distinguir lo relevante y sintetizar, elaborar hipótesis explicativas, extraer conclusiones apropiadas. Es importante señalar que los grados de profundidad y elaboración de estos razonamientos en los estudiantes son dispares, por lo que la distancia entre los mismos se hace evidente.

Siguiendo con la estructura del capítulo es necesario hacer mención al trabajo de Martínez Figueira (2013) dado que realiza uno de los esfuerzos más importantes para conocer las limitaciones reales de la inclusión educativa en relación a la participación de los estudiantes, en dicha investigación se cuestiona a los docentes sobre los obstáculos de inclusión y la promoción de la participación de los alumnos; en forma específica, los objetivos del estudio fueron:

- Conocer las características de los centros educativos y la diversidad existente en ellos.
- Identificar aspectos de la organización escolar como puntos fuertes o puntos débiles que puedan favorecer o dificultar el cambio de la integración a la inclusión educativa.
- Dar cuenta de los proyectos educativos inclusivos de los centros, procurando la eliminación de barreras para el aprendizaje, identificando buenas prácticas relacionadas a la exclusión e inclusión en el ámbito educativo como situación intermedia e inseparable de la comprensión de la inclusión social.

A efectos de ello, solicitaron a una muestra no probabilística de profesores que valorasen los siguientes aspectos del trabajo en el aula:

- Sus clases se hacen accesibles a todo el alumnado.

- Sus clases promueven la comprensión entre el alumnado de las diferencias individuales.
- Se implica activamente al alumnado en su propio aprendizaje.
- El alumnado aprende de manera colaborativa.
- La evaluación motiva los logros de todo el alumnado.
- La disciplina en el aula se ve afectada por las diferencias individuales.
- Planifica, revisa y enseña en colaboración con otro profesorado.

También se incluyeron reactivos para evaluar indicadores referidos al centro educativo, entre los que destacan:

- Los estudiantes se ayudan unos a otros.
- Se promueven actividades que favorecen la idea de “Todos somos iguales, todos somos diferentes”.
- El profesorado piensa que todo el alumnado es igual de importante.
- La diversidad entre el alumnado se utiliza como un recurso para la enseñanza y el aprendizaje.
- El profesorado genera recursos para apoyar el aprendizaje y la participación.
- Las prácticas de evaluación y el apoyo psicopedagógico se utilizan para reducir las barreras al aprendizaje y fomentar la participación de todo el alumnado.
- El centro se esfuerza en disminuir las prácticas discriminatorias.
- El acceso al centro no está influenciado por las condiciones personales y socio-económicas del alumnado.
- Cuando el alumnado accede al centro, por primera vez, se le ayuda a adaptarse.
- El centro organiza grupos de aprendizaje para que todo el alumnado se sienta valorado.
- Las actividades de formación que se potencian desde el centro, ayudan al profesorado a atender a la diversidad del alumnado.

- Existe colaboración entre el profesorado y las familias.
- Existe colaboración entre el centro y las instituciones de la comunidad.
- Se conocen y se aprovechan los recursos de la comunidad.
- Las instalaciones del centro son físicamente accesibles para todos.

Martínez-Figueira (2013) concluye que los factores institucionales que menos favorecen la promoción de la PI son la falta de formación específica de los profesores, la ausencia o inadecuación de los materiales necesarios y la falta de tiempo para planificar y ejecutar estrategias.

Por su parte en el trabajo de Valderrama (2013), se puede observar la identificación de estrategias que fomentan la participación de NNA tanto en espacios públicos como en espacios privados. El trabajo de campo se realizó en diferentes comunidades de Sevilla, España; con el objetivo de dar a conocer la participación de niños y jóvenes de éstos lugares a toda la ciudadanía. La metodología que se utiliza dentro de la investigación responde a una acción educativa emancipatoria, lo que constituye un verdadero proceso de aprendizaje para los participantes, ya que en sí misma es un proceso educativo y de desarrollo personal.

En lo que respecta a la investigación sobre las limitantes del derecho a participar, Morales (2011) utilizó análisis conversacional y observación participante para examinar la participación desde la escalera de Hart y la fenomenología de Luckman y Berger. Entre sus resultados, destacó la vulnerabilidad social, en tanto que limitaba formas básicas de socialización: la posibilidad de recreación; al no acceder a espacios de interacción con otros niños, las ulteriores posibilidades de empoderamiento frente a los adultos resultaban drásticamente socavadas. Así arguye que “el componente concerniente al desarrollo emocional infantil y los factores potenciadores de la socialización primaria y secundaria deben ser incluidos en este tipo de mediciones” (Morales, 2011, p. 139). Otro aspecto destacable es la ausencia de una perspectiva de género en múltiples abordajes: el empoderamiento de las niñas frecuentemente es rechazado y sancionado, expone Morales (2011),

con el epíteto de “machorras”, en tanto que los posibles riesgos del empoderamiento, con la consecuente independencia, son acrecentados y exagerados por los adultos. En este orden, la OEA y el INN (2010a) ha alertado sobre el currículum oculto de la pedagogía que favorece estas prácticas:

Un “currículum oculto” que opera a nivel de las instituciones educativas. La expresión se refiere a todas aquellas experiencias, modelos y valores (o antivalores) que el niño, niña o adolescente incorpora como aprendizajes a pesar de no figurar en forma expresa entre los contenidos curriculares. Incluye las formas de relación intergeneracional, las relaciones entre géneros, entre pares, los valores de solidaridad y de competencia, las formas de resolución de conflictos, las conductas discriminatorias y todo aquello que el educando ve y vive en la vida cotidiana de la institución educativa y a partir de lo cual incorpora aprendizajes (OEA e INN, 2010a, p. 21).

En este tenor, en “El derecho a la participación de los niños y jóvenes. La escuela como lugar para construir capacidades participativas”, Pérez (2013), trata de mostrar las dificultades que enfrentan los NNA para ejercer su derecho a la participación en lo que el autor denomina el primer espacio público que conocen los niños: la escuela. A partir de una reflexión sobre la democracia participativa y el concepto de ciudadanía activa basada en la propuesta teórica de Arendt, retomando la tipología de la participación de Hart (1993) y analizando resultados de dos encuestas elaboradas por el Instituto Mexicano de la Juventud, Pérez (2013) concluye que el sistema educativo actual mantiene una estructura jerárquica y vertical que restringe la participación de los NNA en las aportaciones y en la toma de decisiones, lo que ha generado que este sector de la población no desarrolle las capacidades participativas, ni el interés de involucrarse en el espacio público, situación que mantienen cuando llegan a la edad adulta. Si bien el ensayo carece de la sistematización necesaria para entender la forma en la que el autor llegó a esa conclusión, el escrito proporciona elementos necesarios para indagar la trascendencia de la escuela básica obligatoria a la hora de implementar estrategias que favorezcan o no el derecho a participar que tienen las NNA en México.

Así, como propone la OEA y el INN (2010a), la participación no sólo no es un fin en sí mismo ni contribuye únicamente a la preparación para la Democracia y fortalecimiento de la misma, sino que es un requisito indispensable para una adecuada protección de la infancia, se echa de ver que entre los grandes desiderata de la literatura sobre la PI, con sus lineamientos éticos y sus categorías, y las indicaciones al facilitador, que pasan por “Eduentretenimiento”, las buenas prácticas de Alianza Internacional, Save the Children (2003) o los ejercicios artísticos de Burgos (2013), existe un importante abismo, en el que el papel de las instituciones, el sistema de incentivos y los aspectos operativos de la política educativa, en específico, están prácticamente ausentes. Morales (2011) señala rápidamente la idea de una educación sin calificaciones, que suprima la lógica de competencia en beneficio de una integración comunitaria. La Unión Interparlamentaria de UNICEF (2007), por su parte, hace algunas sugerencias generales, para la actuación de los parlamentos en sus distritos electorales; en específico indica “Alentar a las escuelas a dar participación a los niños y niñas en el debate sobre la cuestión de la violencia contra ellos. Informarles sobre los materiales adaptados para ellos sobre el Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas” (Unión Interparlamentaria, UNICEF, 2007, p.14) y “Averiguar qué grado de acceso tienen los niños y niñas de la localidad a una institución independiente de derechos humanos, por ejemplo un defensor de la infancia o equivalente” (Unión Interparlamentaria, UNICEF, 2007, p.25).

La experiencia de ACUDE en Michoacán (Morfin y Corona, 2007) de los Espacios de Participación Infantil (EPIS) de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOC), representa un caso donde el Estado a través de políticas públicas impulsa la PI, de ahí que los EPI constituyeron un punto de reunión en la comunidad en el cual niños y niñas:

- Desarrollan actividades recreativas, solidarias y colectivas tendientes a permitirles una relación diferente con su entorno.
- Generan acciones derivadas de un proceso participativo y de diálogo.
- Integran planes de acción de acuerdo a sus intereses comunes que mejoren

su entorno comunitario.

- Se comprometen con las acciones que han desarrollado y las ponen en marcha.
- Participan, deciden y transforman su realidad y la de su comunidad. En un principio se concibió la estrategia de realizar asambleas infantiles, que son los momentos de encuentros y socialización para que niños y niñas compartan sus ideas, expresen sus opiniones y sobre todo encuentren soluciones de manera colectiva a sus intereses o preocupaciones.

En este caso, la construcción de EPI aparece como una política de Estado, pero no se ofrecen indicadores claros para ninguno de los puntos, ni existe un instrumento de evaluación.

Mención aparte merecen algunos ejercicios participativos en México como la Consulta infantil y juvenil, organizada por el Instituto Federal Electoral (IFE) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia en México (UNICEF), y el Parlamento Infantil de las niñas y los niños de México, organizado por la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Congreso de la Unión, también con participación del IFE y de UNICEF (Caballero, 2008).

Caballero (2008) resume los objetivos del primero de estos ejercicios:

1. Difundir el conocimiento de los derechos fundamentales de los niños plasmados en la Convención sobre los derechos del niño adoptada por la ONU y ratificada por México, así como contribuir al reconocimiento y protección de dichos derechos.
2. Fomentar el aprendizaje en los niños mexicanos de los derechos y obligaciones cívicas, a fin de que, en su oportunidad, ejerzan sus derechos como ciudadanos y cumplan con sus obligaciones de

manera responsable, libre, consciente e informada.

3. Propiciar en los niños el conocimiento del valor de las elecciones como medio para expresar sus preferencias y el respeto a las opiniones distintas.
4. Generar un espacio de participación que permita conocer la percepción y opiniones de los niños sobre los problemas que los afectan

Pese a los resultados del ejercicio, Caballero (2008) destaca un problema fundamental: no dan seguimiento ni respuesta a las inquietudes vertidas en la consulta.

Un esfuerzo similar fue analizado por Buarque (2012), quién en el trabajo titulado “La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública”, centró su investigación en realizar un análisis que demostrara la efectividad de la participación de los consejeros que componen los denominados consejos escolares, y como ésta contribuye a la construcción de una cultura democrática en el lugar donde se llevó a cabo la investigación. Para tal efecto, la autora eligió como objeto de estudio seis escuelas públicas de la ciudad de Maceió, en el estado Alagoas, Brasil. Buarque (2012) concluye que la participación de los Consejos escolares, aunque todavía no da lugar a cambios significativos de una nueva cultura democrática, si impulsa la administración de escuelas provinciales.

Finalmente relacionado a las diferentes concepciones que utilizan los adultos para referirse y promocionar en los NNA la participación, la tesis de maestría titulada “Concepciones de padres y agentes educativos sobre la participación infantil y su relación con la toma de decisiones de los niños”, de Gutiérrez (2012), da cuenta de un proyecto de intervención realizado en un centro infantil de la comuna siete de la ciudad de Medellín, Colombia. Bajo una metodología de corte cualitativo y con

perspectiva hermenéutica, la autora realizó tres entrevistas semiestructuradas con los agentes educativos y un grupo focal con las madres participantes (12 en total) para poder identificar los escenarios de participación de los niños, describir las prácticas relacionadas con la participación para la toma de decisiones e indagar en las concepciones sobre participación infantil que tienen los padres y los agentes educativos. Gutiérrez (2012) concluye que la PI requiere de la modificación conceptual de los adultos, para que las opiniones de los niños comiencen a valorarse en los entornos familiares y en los centros infantiles, por ser escenarios propicios para su promoción.

Por su parte, algunos autores como Gutiérrez y Acosta (2014), afirman que tanto el niño como la niña es un sujeto titular de derechos, capaz de interpelar al mundo adulto. Para Carmona (2008) los niños son seres con cualidades y características propias, son sujetos de derechos y deberes, que se deben respetar y proteger de ahí que se les deban posibilitar no solo el acceso a la educación, la salud y la vivienda, sino también se les debe facilitar los procesos de participación, lo cual implica formar a los niños en valores, habilidades y pautas que les permitan interrelacionarse adecuadamente en su proceso de socialización. Los NNA poseen las potencialidades para ser políticos, para participar en la reflexión, discusión y construcción de una sociedad; no porque la categoría de niñez connote algo especial o diferente, sino sencillamente porque también son ciudadanos, habitan en este espacio, actúan y participan como agentes y juegan un papel importante en la construcción social de la realidad. Pero, ¿De qué sirve que digamos que son valiosos si no les damos las herramientas para intervenir en la construcción del país? Es necesario entonces, no solo reconocer a los NNA como actores importantes en la transformación de sus entornos, sino permitirles realmente que cuenten con los medios para hacer efectivo ese papel. Este se constituye en el primer paso para hacer posible la cualificación de los procesos de formación política de la niñez, con miras a mejorar la participación política y la vinculación de éstos en las decisiones públicas.

Siguiendo con la lógica de las concepciones de los adultos respecto a los NNA y su derecho a participar, es importante señalar la contribución de Lay y Montañés (2013), ya que estos autores a través de estudio sobre la relación existente entre las diferentes representaciones sociales que tiene el mundo adulto sobre la infancia y cómo estas determinan a la vez sus concepciones sobre la PI, destacaron el papel que juegan las instituciones públicas a la hora de entender y atender las demandas participativas de los menores y de elaborar e implementar programas dirigidos a la población infantil que cumplan con lo que socialmente se exige.

Para poder analizar la relación entre las representaciones sociales de infancia y las concepciones de PI los autores (Lay y Montañés, 2013), recurrieron a una metodología de investigación circunscrita en el paradigma cualitativo estructural de carácter interpretativo y sociocrítico para que a través de un análisis del discurso de 12 entrevistas individuales y semi estructuradas se lograra identificar las grandes posiciones discursivas sobre la PI. Por posiciones discursivas los autores establecen que son los diversos discursos que presentan tal reiteración y consonancia que justifican su configuración como postura propia, diferente, opuesta o afín de otra u otras (Lay y Montañés, 2013, p. 308). Los autores realizan una propuesta teórica a la que denominan “El poliedro de la participación” en ella dan cuenta de las posiciones discursivas que lograron identificar:

La posición discursiva dominante es la Adultocéntrica (A), configurándose las demás posiciones por oposición, afinidad, diferencia respecto de la misma. Opuesta a la (A) se encuentra la Exoadultocéntrica (B); como diferentes, se encuentran la Crítica Adulter (C) y la Crítica Institucional (E), (que a su vez son afines a la Exodultocéntrica (B)); y como afines la Materno/paternal (D) y la Normativa/performativa (Lay y Montañés, 2013, p. 308).

Los autores concluyen que las representaciones sociales de los adultos respecto a la infancia determinan la forma en la que los NNA participan, al considerar que este sector de la población son “los que aún no son”, establecen el

poco reconocimiento social de las capacidades, conocimientos y estrategias que tienen los niños, implantando socialmente la concepción de seres indefensos, incapaces, incompletos, inocentes a quienes se tiene que socializar porque no pueden afrontar sus propias problemáticas de manera autónoma.

Balance

Al definir la PI en términos similares a los de la Democracia, el tema parece volverse relevante únicamente en el sistema político, y la investigación existente se limita a hacer contribuciones “educativas” para la vida democrática, sin que ningún otro sistema como podría ser el social se beneficie de la PI, como no sea de forma indirecta.

Liebel (2012) ha llamado la atención hacia otro tema crucial: La PI, como fin en sí misma, orientada hacia la igualdad y la emancipación, parte una ontología del hombre atomista, que se concibe como una entidad separada y que sólo por añadidura llega a ser social. La participación así entendida protege los derechos del individuo, no de la comunidad. Liebel apunta a la conformación de un sentido diferente, de PI como “tomar parte” en un todo más grande.

El abordaje debería más bien apuntar hacia la irrelevancia de la cuestión etaria (el rango de edad en el que se defina la niñez) para hacer contribuciones relevantes, como a lo largo del siglo XX otros factores no sociales, sino psicoorgánicos, han sido desechados como un criterio de selección en la sociedad: el género y la raza dejaron de ser relevantes para juzgar sobre la pertinencia de una comunicación; los discursos sobre la igualdad apuntan hacia la irrelevancia de las posesiones materiales. Un discurso sobre la PI sería más consecuente si se enfocara más en establecer la relevancia de las contribuciones de los niños y menos en emparentar la PI con la Democracia, como si el sistema político gozara de alguna clase de centralidad en una sociedad funcionalmente diferenciada. Al proceder de esta manera, sería posible desplegar la importancia de la PI en la especificidad de cada sistema. Así, la distinción fundamental no es niño-adulto, sino competente-incompetente para la interacción.

Otro de los aspectos llamativos en la literatura es el escaso interés prestado al contexto; una primera implicación indica que las escasas consideraciones que merece resultan injustificadas y arbitrarias, cuando no inductivas, además de que la

bibliografía es negligente en la especificidad de los procesos sociales de los diversos sistemas sociales. Esto es una consecuencia natural de un concepto de PI que hace de ésta un fin en sí misma, que termina por implicar que la PI es relevante únicamente en los aspectos conativos de la comunicación, no en sus aspectos referenciales (en cómo nos llevamos, no en lo que estemos haciendo) en los aspectos de integración social, no de asignación de recursos, logro de metas o mantenimiento de patrones latentes de cualquier institución. La bibliografía separa arbitrariamente un aspecto de la constitución de la sociedad para introducir el tema de la PI, pero difícilmente reintroduce las relaciones funcionales entre los diversos aspectos. En esto, el paradigma del protagonismo es radicalmente diferente de los otros, en tanto que hace de la PI un medio, un instrumento social para la reducción de complejidad, para ganar información y para legitimar decisiones. La cuestión obliga entonces a plantear, a nivel de cada sistema (política, derecho, economía, ciencia) y de cada institución que lo actualiza una cuestión fundamental: ¿Participación infantil, para qué? ¿Qué se gana con una participación infantil?

Una segunda implicación de la ausencia del contexto es que tampoco da cuenta de los aspectos estructurales que deben promover la PI; la bibliografía se concentra en los valores, y pasa a las recomendaciones, al facilitador. El contexto institucional, las organizaciones que generan estructuras, son mencionadas sólo de paso, y en ellas termina descargándose la investigación sobre los límites a la PI. No basta, entonces, enunciar los distintos niveles, sino que es preciso articularlos en forma funcional y coherente.

Capítulo III

Marco Teórico

En el siguiente capítulo se realiza una revisión de las diferentes construcciones conceptuales de Participación Infantil (PI), se colocan, además, las propuestas teóricas más influyentes y los que de ellos han derivado, además explicitar los contextos donde los NNA pueden y deben hacer valer su derecho a participar.

Antes de entrar en polémica sobre la conceptualización de la PI, es necesario reconocer que estamos ante un concepto polisémico; es decir, tiene distintas significaciones, su significado y uso varían dependiendo de la disciplina y contexto desde el cual se parta; ello no obstante, a efectos de una lectura crítica, conviene tener en cuenta la distinción sugerida por Liebel y Saadi (2012) “diferenciar entre una concepción instrumental o utilitarista de participación -participación como medio – y una basada en los derechos, transformadora y emancipadora - participación como objetivo –“ (p. 125). Como se verá en las líneas siguientes, existen diferencias sustantivas según se considere que la PI es un fin en sí mismo o un medio (entre otros) para lograr los objetivos e intereses de los NNA.

Un primer acercamiento a la participación nos remite a su acepción etimológica; en este sentido, consiste en *la acción de tomar parte* en algún asunto de orden público o privado. La participación se desprende del latín *participatio, onis* que refuerza la idea de compartir ideas, opiniones, objetivos, y utilizar para tal efecto los medios necesarios para cumplir su cometido y asegurar su éxito (RAE, 2014).

Autores como Sánchez (como se citó en Sánchez, 2000, p. 110) establece que la participación es una exigencia de la sociabilidad humana; el hombre, al ser social, necesita relacionarse, comunicarse y compartir con los demás hombres. Como derecho, la participación es propia de los ciudadanos y el hombre, como persona libre, tiene derecho a estar informado, opinar e intervenir en la vida política

y social de la comunidad. Dado que la participación representa un ejercicio en y para la Democracia, compete al Estado implementar las políticas públicas necesarias para garantizar el cumplimiento de dicho derecho. Si se concibe a la participación como el desarrollo de la solidaridad frente a la competitividad individualista, la participación favorece y desarrolla la responsabilidad y la solidaridad colectiva. También se puede afirmar que la participación potencia el pluralismo, posibilita el libre desarrollo de las ideas, combate el sectarismo y el dogmatismo, permite un mejor conocimiento de la realidad, y finalmente la participación contribuye a la educación para la ciudadanía, fortaleciendo las organizaciones sociales.

Para Gutiérrez (2012), la PI permite que cada ser humano, desde su accionar voluntario, tome decisiones trascendentales para su vida y para su comunidad; no se reduce al simple hecho de integrarse en los asuntos, también engloba valores, comportamientos y acciones que interfieren en la vida personal, familiar y comunitaria. Dicha autora basa su concepción de participación en la construcción conceptual ofrecida por Alianza Internacional, Save the Children (2005, p. 10) quien define a la PI “como el ejercicio de poder de los niños 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”.

La organización Alianza Internacional, Save the Children (2003) además considera que PI resulta significativa cuando cumple con las siguientes condiciones:

- Proporcionar a los niños una genuina oportunidad de influenciar en la toma de decisiones, al tiempo que la honestidad y claridad sean las bases para determinar la magnitud y límites de dicha influencia.
- Asegurar que los niños puedan expresar libremente sus puntos de vista y opiniones y que éstos sean tratados con respeto.
- Alentar la participación de grupos socialmente excluidos y discriminados

y asegurar que sus voces y experiencias reciban igual peso en las discusiones.

- Posibilitar que los niños negocien su participación a fin de que la misma refleje sus propias preferencias y métodos de trabajo.
- Ser un proceso de aprendizaje y descubrimiento (tanto personal como colectivo) que posibilite a los niños recibir nueva información, comprender lo que ésta significa y luego usarla y responder a ella sobre la base de su propia experiencia (escuchar, ver, hacer, descubrir).
- Ser un proceso que aliente el intercambio de experiencias.
- Ser lo bastante flexible para responder a las expectativas de los niños.
- Promover el interés superior del niño y acrecentar el desarrollo personal de cada niño y niña.
- Generar autoestima y autoconfianza en los niños a fin de que sientan que pueden contribuir y tener opiniones que valgan la pena escuchar (Alianza Internacional, Save the children, 2003, p.12).

Considerar la participación principal de NNA no sólo implica que puedan expresar libremente opiniones, pensamientos, sentimientos y necesidades, además estos puntos de vista expresados deben ser tenidos en cuenta e influir en las decisiones; significa ser involucrados democráticamente por sus familias, la escuela, los gobiernos locales, medios de comunicación, organismos gubernamentales y no gubernamentales (Save the Children, como se citó en OEA e INN, 2010a, p.28.)

Por su parte Apud (2007) afirma que la PI supone concebir a los NNA como sujetos sociales que tienen la capacidad suficiente para expresar sus opiniones y para tomar decisiones en aquellos asuntos que les competen directamente y dentro de los ámbitos familiares, escolares y municipales donde podrán colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, de ahí que sea necesario generar en ellos confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Para esta autora sólo se puede hablar de participación real de NNA cuando ésta se encuentra en permanente relación con los adultos, por lo que debe ser considerada como un proceso de

aprendizaje mutuo tanto para los NNA como para los adultos. Al mismo tiempo, subraya Apub (2007), la participación es un derecho humano esencial de toda persona y sólo se podrá afirmar que una sociedad es democrática en la medida en que sus ciudadanos participen, ya que con ello se contribuye a asegurar el cumplimiento de otros derechos.

En palabras de Crowley (1998, p.9) “la participación es un principio director clave, un derecho ‘facilitador’, es decir que su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de todos los demás derechos”, de ahí que el autor sostenga que la PI no puede considerarse como un medio para llegar a un fin, ni tampoco se pueda afirmar que sea un proceso: “es un derecho civil y político básico para todos los niños y por lo tanto, es también un fin en sí mismo”, por lo que la participación debe ser respetada no sólo como una meta, sino como una estrategia (de entre las más importantes) para alcanzar otras metas.

Carmona (2008) propone un concepto de PI a partir de la propuesta teórica de Henao (2000 como se citó en Carmona 2008). Para esta autora, con la participación de los niños se posibilita el fortalecimiento de la responsabilidad, la creatividad, la autoconfianza, la solidaridad, el diálogo crítico y en general las condiciones requeridas para desenvolverse dentro de su medio familiar y social. Carmona afirma que la participación se trata de una condición básica para el mejoramiento real de la situación de vida de NNA, ya que, al ocurrir, fomenta el despliegue de las capacidades de la niñez en los aspectos más variados de su vida.

Esplais Catalans, Esplac (2009), en el libro denominado *Volem, podem, sabem: participem!*, la siguiente definición y metodología de PI dentro del contexto escolar:

Las niñas y los niños en el grupo de tiempo libre han de ser considerados como socios, por lo que participan de unos derechos y de unas obligaciones establecidos por los mismos socios como los ciudadanos/as los tienen en la sociedad. Entendemos que la participación es la actividad de colaboración de los socios a

partir del ejercicio y definición de estos derechos y deberes.

¿Cuál es la metodología que utilizamos?

La práctica educativa se concreta en reconocer a los niños y niñas como socios del grupo de tiempo libre y facilitar su participación democrática en su funcionamiento cotidiano. Se trata de introducir a la infancia al mundo de la participación de manera activa, llevando a la práctica los principios sobre los que se basa la democracia: libertad individual y colectiva, pluralidad, igualdad, responsabilidad y corresponsabilidad (pp. 36-37).

Como se puede leer, la definición y metodología que propone Esplais Catalans Esplac (2009) establece claramente que no existe una definición cerrada de PI; si lo que se quiere es partir de la realidad y de la experiencia, las nociones de PI deberán tomarse no como paradigmas, sino como referentes. Lo importante es que cada interesado en el tema reelabore el concepto a fin de adaptarlo a la realidad de su acción.

Para Susinos (2013) la PI dentro del contexto escolar le permitirá al profesorado transitar desde una comprensión de la participación como un asunto marginal o periférico en las escuelas a la idea de la pedagogía de la voz o de la participación como modelo capaz de impregnar todos los aspectos de su tarea educativa sin excepción. Lo anterior se fundamenta en una visión renovada del alumnado y en el cuestionamiento de la infancia como etapa de transición o de espera y de los jóvenes como adultos incompletos. Sin el cambio de mirada de los profesores respecto a la etapa que viven los NNA y la promoción de la PI dentro del contexto escolar, la autora afirma que lo único que se promueve es lo que denomina como *tokenización* (Susinos, 2013); es decir, se suscitan procesos de consulta que son meramente simbólicos o artificiales y en los cuales la participación de un colectivo (en este caso el alumnado) es utilizado o manipulado en favor de los intereses adultos (de los docentes).

Valderrama (2013, p.355) define la PI circunscribiéndola al contexto

educativo, como un proceso de enseñanza-aprendizaje a través del cual se puede facilitar la construcción de valores éticos y democráticos para la formación ciudadana, ya que con la construcción de dichos valores el ciudadano participa en la transformación de su medio.

La Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño, establece el paradigma de PI más extendido, desplegándolo en cinco derechos (Muñoz, 2003, p.5), cuya naturaleza se detalla en el marco legal: Artículo 12. Derecho a opinar; Artículo 13. Derecho a buscar y a recibir información; Artículo 14. Derecho a la libertad de conciencia, religión y pensamiento; Artículo 15. Derecho a la libertad de asociación, y Artículo 17. Derecho al acceso a una información adecuada. En arreglo con la definición de la convención, Muñoz (2003) propone que:

La participación infantil suponga colaborar, aportar y cooperar para el progreso común, así como generar en los niños, niñas y jóvenes confianza en sí mismos y un principio de iniciativa. Por otra parte, la participación infantil ubica a los NNA como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente como la familia, la escuela y la sociedad en general (Muñoz, 2003, p.5).

De entre los derechos, la participación destaca por que se toma en cuenta a los NNA como personas en todo aquello que le afecte, es decir, “a ser escuchado, a ser consultado, a ser informado, y a participar en las decisiones que le afecten, en la medida de sus capacidades y momento evolutivo” (Casas et. al, 2008, p.12).

En forma más puntual, no obstante, en diciembre de 1994 el Consejo de Europa organizó en Madrid, en colaboración con el Ministerio de Asuntos Sociales de España una Conferencia para celebrar el “Año Internacional de la Familia”, donde se destacó la importancia del medio familiar en el aprendizaje de la Democracia y el diálogo, planeando siete niveles de PI, a saber:

1. Estar informado/da. La información es necesaria para ser “realmente” capaz

de participar.

2. Ser escuchado/da. Para considerar la participación como un valor positivo, el niño/a tiene que percibir que vale la pena y sirve para algo el hecho de expresar sus propias opiniones y deseos.
3. Ser consultado/da. La participación no sólo se ejercita por iniciativa del niño/a. Su opinión debe ser solicitada de manera activa.
4. Dialogar decisiones. Un avance en la dirección de la participación responsable consiste en analizar y discutir diferentes opciones y el porqué de las decisiones, razonando porqué algunas posiciones no pueden ser aceptadas, cosa que no significa que no se tengan en cuenta.
5. Negociar y conseguir consensos en las decisiones. La toma de decisiones puede mostrarse como algo que no depende exclusivamente de los adultos.
6. Compartir decisiones. Hay que experimentar cómo se pueden tener en cuenta todas las partes, y cómo se puede negociar y acordar qué es lo mejor para todos.
7. Aceptar y respetar las decisiones del niño/a. Que equivale a aceptar que los niños/as pueden asumir determinadas responsabilidades y que no necesariamente están exentas de riesgos.

En 2001, Chawla (Como se citó en Casas et. al, 2008), propuso distinguir como “buena participación” el proceso social en el que NNA:

Aborden con otras personas de su entorno temas que afectan sus condiciones de vida individuales y colectivas, [...] Los procesos formales de participación crean, deliberadamente, estructuras para que los chicos y chicas se comprometan en la construcción de significados y en el tomar decisiones de forma compartida (Casas, 2008, p16).

Por su parte, Rosano (2013) entiende por participación "un proceso de toma de decisiones por todas y todos que se convierten en acciones" (Rosano, 2013 p.151), a lo que añade "la participación como elemento definitorio de la educación inclusiva", de ahí que compare distintas conceptualizaciones de PI, la de la ONU

menciona el autor, hace referencia a los "intercambios de información y diálogos entre niños y adultos sobre la base del respeto mutuo, en que los niños puedan aprender la manera en que sus opiniones y las de los adultos se tienen en cuenta y determinan el resultado de esos procesos (p.153). En tanto, Ángel Espinar concibe la participación como el ejercicio del poder en la toma de decisiones (como se citó en Rosano, 2013).

La participación es un derecho, un fin instrumental para la consecución de otros derechos; es el ejercicio concreto de actoría social y de construcción de identidad; es un principio, una práctica y un proceso que apuntan no sólo a la concientización del individuo sino a la construcción de actores sociales; está vinculado al ejercicio de la ciudadanía y del poder (Espinar, como se citó en Rosano, 2013).

Rosano (2013) una vez que termina la comparación de concepciones de PI, afirma que mientras para la ONU el acento está en el diálogo, para Espinar está en el poder efectivo de la toma de decisiones. El punto en común radica en que la PI es tomada en cuenta en la toma de decisiones que cristaliza en acciones concretas. Esto implica que la PI no se concrete en el acto de la intervención, sino en sus impactos y consecuencias para la estructuración de la interacción.

Cercana a estas definiciones, está la que la OEA y el INN (2010a) considera la más acabada, lograda en la Declaración de la Cuenca, en Ecuador, en 2004:

La participación es un derecho que se logra a través de un proceso de construcción y lucha individual y colectiva con responsabilidad y organización, para garantizar que la opinión y expresión de los niños, adolescentes y adultos (sin distinción de raza, religión, capacidades físicas, sexo, opinión política ni de ningún tipo) incidan en forma prepositiva en la toma de decisiones en todos los ámbitos. Este proceso de construcción debe fundamentarse en relaciones horizontales, con respeto, solidaridad, excelencia, dejando de lado las formas decorativas, enunciativas y de manipulación." (Declaración de la Cuenca, como se citó en OEA e INN, 2010a, p. 31)

Según la exposición de Morales (2011), Arnillas y Paucar adoptaron en 2004

un enfoque en esta línea, priorizando el poder en su definición, tal que en su propuesta la PI se refiere:

Al ejercicio de poder de NNA, entendido como el derecho – asumido como capacidad – de opinar ante otros y con otros, de hacer que sus voces sean tomadas en cuenta seriamente y de asumir responsablemente, según su grado de madurez y desarrollo, decisiones compartidas en asuntos que afectan sus vidas y las de sus comunidades (Arnillas y Paucar, como se citó en Morales 2011, p. 58).

El poder al que alude la cita no es, cabe destacar, un poder político, sino fáctico y volitivo, referido a las capacidades individuales y colectivas para incidir en el mundo social, y que implica consecuentemente una toma de decisiones libre y espontánea. A estos efectos, Arnillas y Paucar (como se citó en Morales, 2011) distinguen un poder finito, anclado en posiciones estructurales por las que se compite y al que se confronta, y un poder infinito, que se incrementa al compartirlo.

Por su parte el INN (OEA e INN, 2010a) recupera, para su propio estado del arte, un conjunto de definiciones de PI; así muestra la de Hernández (1994, como se citó en OEA e INN, 2010a) dado que el autor considera tres dimensiones de la PI: Ser parte, tener parte y tomar parte:

Ser parte nos remite al lazo social que une a las personas con todos los espacios colectivos que integra durante el curso de su vida y que juegan un papel básico en la conformación de su identidad. Tener parte hace referencia al lugar que le dan “mi lugar”, “tu lugar”, “nuestro lugar” desde el cual realizar los intercambios con los demás. Tomar parte refiere al hacer, conlleva una actitud activa del sujeto que se implica en una acción o toma de decisión que asume su colectivo (Hernández, como se citó en OEA e INN, 2010a, p.15).

Morales (2011) resume brevemente otro paradigma: la teoría de la preciudadanía de la infancia de García y Mico (como se citó en Morales, 2011), en donde se argumenta que los NNA no pueden ser considerados como ciudadanos,

si bien ello no niega el estatuto de sujetos de derecho, ya que como preciudadanos, ocupan una posición dentro del desarrollo político de la sociedad. "Su postura implica ver la infancia desde un enfoque que los limita a un papel pasivo en espera de la adquisición de capacidades que les permita en un futuro ser sujetos políticamente activos" (Morales, 2011, p.55).

Este tipo de enfoque, no obstante, fue duramente criticado por García (como se citó en Morales, 2011): "¿qué papel juegan la familia y la escuela? En ese sentido su respuesta fue categórica: la escuela y la familia no producen ciudadanos, producen clientes y parientes. La escuela no trata a los niños como ciudadanos y por tanto no les enseña a serlo. (García como se citó en Morales, 2011, p. 5) y más adelante "La solución para el déficit de democracia política que vivimos no es hacer más de lo mismo con todos (ahora con los niños), (García como se citó en Morales 2011, p. 5).

García, considera que los procesos de PI han de originarse en la construcción colectiva de las normas regulatorias de la participación misma. Al hablar de construcción colectiva implica que los NNA pueden y deben opinar sobre las reglas del juego con las cuales participarán. La actividad debe orientarse por el principio del ejercicio progresivo de los derechos, de modo que se pida y dé a los NNA 'lo que pueden dar y necesitan recibir' en arreglo con su grado de madurez.

En arreglo con Casas et. al (2008) Cussianovich (como se citó en Casas et. al, 2008) subraya que el protagonismo infantil tiene carácter cultural, en tanto que a) no forma parte reconocida de las prácticas sociales y culturales en muchas sociedades, y toda vez que b) rompe la coherencia y la estructura de una cultura que, por otro lado proclama la universalidad y la igualdad de los derechos del hombre y del ciudadano, negándoselas en la práctica de los niños; y c) porque no reconoce a la infancia como portadora de creatividad ni de pensamiento productivo, privándose de la contribución que los NNA pueden hacer.

En este marco, Alfageme et. al (2003), arguye que “la participación por nada puede ser un fin en sí misma y que ella, en todo caso, es más bien una condición finalizada en algo que la supone, pero que la trasciende y le da sentido (p.13).

Desde el paradigma de la promoción del protagonismo, Alfageme et. al (2003) propone la recuperación de los discursos sobre prevención, protección, provisión y participación. El paradigma parte del supuesto de que no hay protagonismo sin participación, pero que no toda participación es protagónica. De allí que se haya acuñado la expresión ‘participación protagónica’. Por su parte, Gaytan (como se citó en Morales, 2011), define el protagonismo infantil como:

El proceso social mediante el cual se pretende que NNA desempeñen el papel principal en su propio desarrollo y el de su comunidad, para alcanzar la realización plena de sus derechos, atendiendo a su interés superior. Es hacer práctica la visión de la niñez como sujeto social de derechos y, por lo tanto, se debe dar una redefinición de roles en los distintos componentes de la sociedad: niñez y juventud, autoridades, familia, sectores no organizados, sociedad civil, entidades, etc. (Gaytan, como se citó en Morales 2011, p.62).

En esta definición podemos ver que se reintroducen dos consideraciones centrales: el interés superior del niño y las relaciones de poder que se establecen entre los NNA y los adultos. Otro avance en este sentido se encuentra en el trabajo de Ainscow y Miles (como se citó en Rosano, 2013), que hacen de la participación no sólo un medio para un fin, sino un medio entre otros; estos autores presentan a la PI como un elemento de la educación inclusiva que apunta al éxito de todos los estudiantes.

En una visión inspirada en el trabajo de Freire, Navarro et. al (2012) recupera tres definiciones genéricas de PI utilizadas, según refieren, por Vidal en 1991 y que hacen las veces de niveles, sin mayor consecuencia en su investigación. En arreglo con Vidal (como se citó en Navarro et, al 2012), estas serían:

1. Participar como notificar, avisar o hacer saber
2. Participar como cooperar, contribuir, dar parte y
3. Participar como comunicar, intervenir y tomar parte

"Esta última es aquella en la cual hay comunicación e intervención de todos en la solución de un conflicto, en todas las etapas del mismo desde su definición hasta su solución" (Navarro, 2012, p.51).

De ello parece hacerse eco Chomsky al afirmar que "entre más antidemocrática sea una escuela siente una necesidad mayor de enseñar los ideales de la democracia: la oportunidad de practicar la democracia en la escuela o en cualquier otro ámbito, constituye una experiencia de vida donde no se requiere su adoctrinamiento" (Chomsky como se citó en Alaniz, 2005).

Siguiendo a Navarro (2012) Kapun concibe a la PI como un momento necesario dentro de un proceso más amplio de educación no formal, que comprende complementar, actualizar, suplir conocimientos y formar en aspectos académicos o laborales sin estar sujeta al sistema de niveles y grados establecidos por la educación formal, y cuyo fin último es dotar de voz a los que, silentes, reproducen un discurso ideologizado, propio de las clases dominantes; el objeto de la educación no formal, y *con él el de la participación infantil, será el de emprender una acción transformadora*: "una educación preocupada no tanto por los contenidos transmitidos, ni por el comportamiento o reacción generada, sino más bien por las interacciones logradas entre los individuos y su realidad (Kapun, como se citó en Navarro, 2012, p.50). Con esto, se instaura una visión de la PI centrada en sí misma, en las antípodas de lo que será el protagonismo infantil o la participación protagónica.

Propuestas teóricas de Participación Infantil

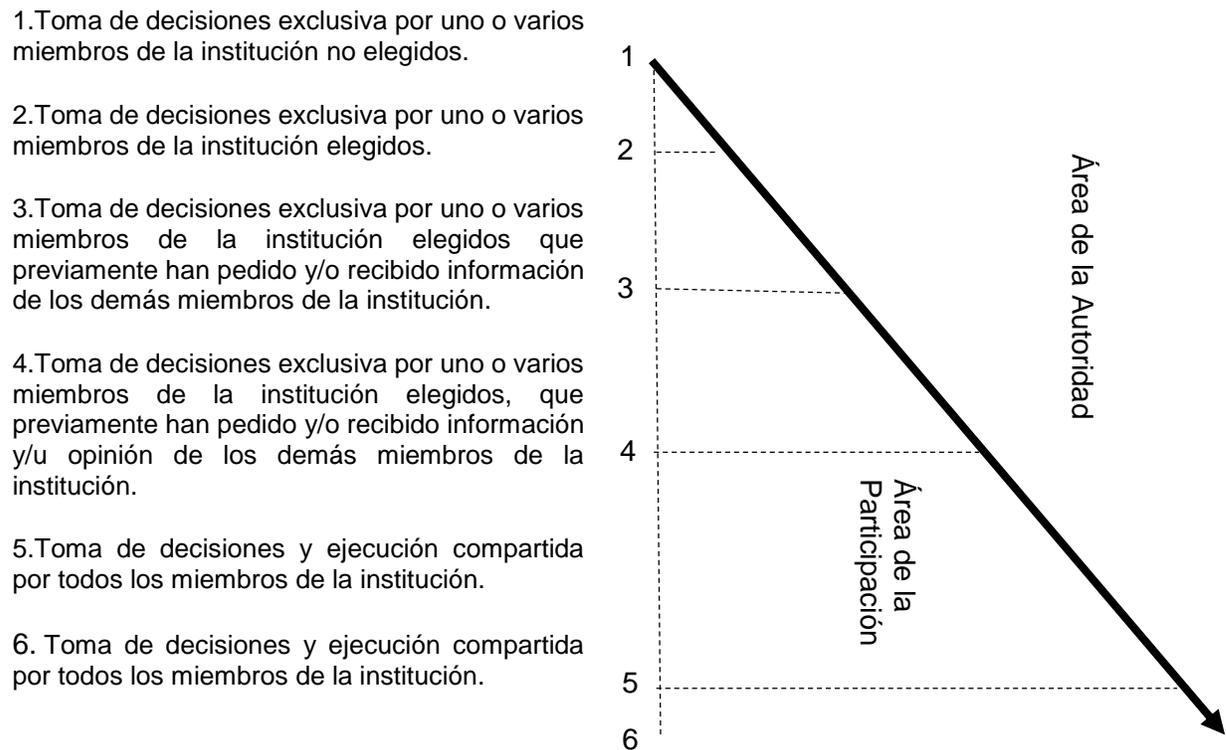
El edificio de la participación –infantil- (Sánchez, 2000).

La importancia y la decisión de retomar la propuesta teórica de Sánchez (2000), radica en su planteamiento acerca de que la participación es un medio a través del cual una organización cumple con sus objetivos. A partir de esta afirmación, el autor excluye de su propuesta cualquier tipo de participación que sea política o que esté relacionada con instituciones de la Administración Pública. Por lo tanto, de entre la amplia y variada gama de organizaciones de participación que se propone, sólo se retoma (por así convenir a la presente investigación) a las instituciones educativas, ya que éstas, independientemente del nivel educativo y sin especificar la población objetivo (es decir, está dirigida tanto a estudiantes, como a docentes, a directivos, o administrativos) se convierten en las personas destinatarias de dicho planteamiento teórico.

Para Sánchez (2000) dentro de una institución escolar existen diversos grados o niveles de participación. Por lo tanto, se puede hablar de la existencia de procesos participativos dentro de las mismas.

El modelo se presenta mediante un rectángulo, dividido por la diagonal en dos áreas: el área de autoridad y el área de participación. Se marcan seis casos, que por orden numérico representan seis situaciones distintas de ámbito o contenido de participación, de menos a más.

Figura 1. El edificio de la participación –infantil-



Fuente: Retomado de Sánchez, M. (2000). *La participación. Metodología y práctica*. Madrid: Popular.

La metáfora del edificio propuesto por Sánchez (2000) plantea un proceso gradual de participación donde se pase de la toma de decisiones autoritaria y se llegue a la toma de decisiones democrática, el proceso se describe a continuación:

En el caso 1, el órgano rector/directivo toma la decisión para solucionar/participar por su cuenta, empleando la información que tiene en ese momento.

En el caso 2, la persona o personas que deciden actúan de igual modo que en el caso 1. La diferencia reside en el hecho de que, al haber sido elegidos para ello, hay un margen de participación de los miembros de la institución.

En el caso 3, los órganos rectores/directivos elegidos, antes de tomar la decisión, han recibido o solicitan de los miembros de la institución información/datos sobre el problema. La solución que dan al tema es la que ellos quieren, pero en el análisis o diagnóstico del problema se ha contado con la información de los restantes socios o compañeros de la institución.

En el caso 4, además de cumplirse el contenido del caso 4, los miembros de la institución han valorado la información que consta sobre alguna situación y han ofrecido alternativas a la misma. Aquí la toma de decisiones es responsabilidad exclusiva de los órganos rectores y, por lo tanto, no están obligados a aceptar esas alternativas o soluciones, si no las consideran prácticas, razonables o no confían en ellas.

En el caso 5, la participación es plena, hasta tal punto que se podría situar hasta el punto 6. Más aun cuando, en muchos casos, parece absurdo o es incluso imposible que una gestión sea realizada por un conjunto de personas a la vez.

En el caso 6, además de compartirse la decisión se comparte la ejecución. Sería el supuesto de que se acuerde organizar un acto, realizar un estudio, entre otras actividades y que tal situación sea realizada no sólo por los gestores habituales de la institución, sino por otros miembros de la misma o incluso exclusivamente por éstos. De realizarse lo anterior se ha tenido una participación óptima de los miembros intervinientes en el tema.

Afirma Sánchez (2000) que si se ve a la participación como un proceso que se inicia con la información y se llega hasta la adopción de decisiones, la decisión exige que se sepa previamente qué se decide, estar informado del problema y de sus posibles soluciones y analizarlas y valorarlas personalmente, después de alcanzar un juicio u opinión al respecto.

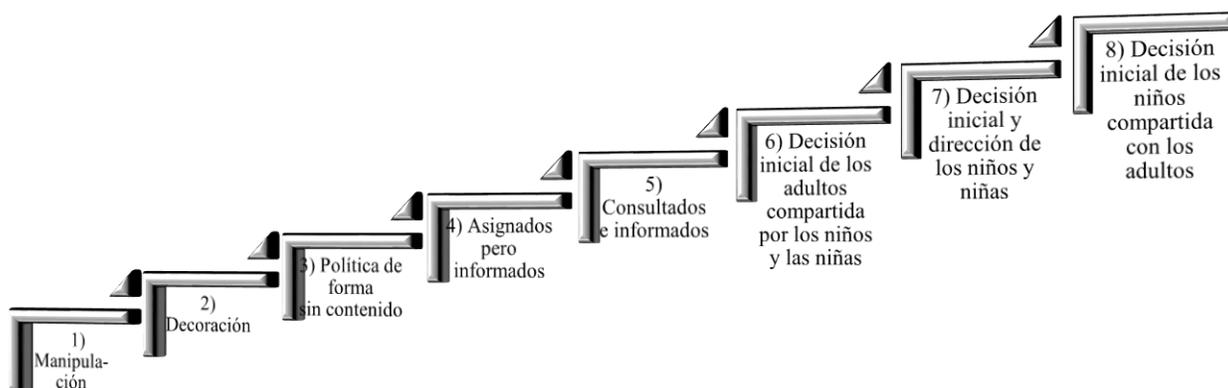
La escalera de la participación infantil (Hart, 1993).

Para Hart (1993), la participación está constituida por:

Los procesos de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida de la comunidad en la cual se vive, es el medio por el cual se construye una democracia y es un criterio con el cual se deben de juzgar las democracias (p. 5).

De ahí que desprenda su propuesta: una tipificación de este concepto dirigido a los NNA, con la finalidad de reflexionar acerca de la participación de éstos en los proyectos/programas de índole comunitario o social. Inspirándose en la tipología de Aranstein (1969, como se citó en Hart, 1993) sobre la participación de los adultos, propone un diagrama de la *escalera* de ocho peldaños; de dicho esquema aclara que los tres peldaños iniciales no son estrictamente participación, sino sólo una apariencia de la misma, de ahí que los denomine de *No participación*. A partir del cuarto peldaño iniciaría la participación propiamente dicha, y les llama peldaños de *participación genuina*.

Figura 2. La escalera de la participación infantil



Fuente: Retomado de Hart, R. (1993). *La Participación de los Niños, de la participación simbólica a la participación auténtica*. Colombia: UNICEF. Recuperado de <http://www.unicef-irc.org/publications/538>

A continuación se hace una síntesis de cada peldaño.

Primer peldaño, *la manipulación*.

Se da cuando los niños no comprenden de qué se trata la situación en la que están tomando parte, y por lo tanto no comprenden sus propias acciones, entonces se trata de manipulación; es decir, los adultos los utilizan para aparentar que los niños son conscientes de la “causa” y de sus acciones. Un ejemplo es el de los niños de preescolar que llevan pancartas políticas alusivas al impacto de las políticas sociales sobre los niños.

Segundo peldaño, *la decoración*.

Se refiere a aquellas ocasiones en las que se les da a los niños camisetas relacionadas con alguna causa y ellos las usan para cantar o bailar en algún evento, pero no tienen idea de qué se trata y por lo tanto ninguna posibilidad de participar en la organización del evento. Los niños son utilizados como propaganda o elemento decorativo, la diferencia con el primer peldaño es que los adultos no pretenden hacer creer que los niños fueron los que impulsaron la causa.

Tercer peldaño, *la participación simbólica*.

Se presenta en aquellos casos en que aparentemente se les da a los niños la oportunidad de expresarse, pero en realidad tienen poca o ninguna incidencia sobre el tema o sobre el estilo de comunicarlo y poca oportunidad, o ninguna, de formar sus propias opiniones. Ejemplo de esto es cuando algunos niños son seleccionados para conformar el proyecto denominado ‘Niños en el Congreso’, donde sus opiniones no tienen injerencia alguna en la conformación de dicho plan.

A partir de aquí Hart (1993) habla de modelos de participación genuina, y reconoce que son muchos los factores que afectan la medida en la que los niños participan, el nivel de desarrollo cognitivo y físico, el contexto, la cultura, etc. Además, establece cuatro condiciones para que se hable de participación genuina; dichas condiciones se mencionan a continuación:

Que los niños comprendan las intenciones del proyecto,
Que sean conscientes de quién tomó las decisiones sobre su participación y por qué participan
Que los niños asuman un papel significativo y
Que se sumen voluntariamente después de que se les explique el proyecto claramente.

Cuarto Peldaño, *asignados pero informados*.

A los niños se les asigna un papel dentro de un proyecto determinado, el cual realizan voluntariamente y son conscientes del sentido de la acción que se les propone hacer; sin embargo, sus opiniones no son tomadas en cuenta. En algunas ocasiones este peldaño se encuentra muy relacionado con la participación simbólica.

Quinto peldaño, *consultados e informados*.

En este caso el proyecto es diseñado y dirigido por los adultos, pero los niños comprenden el proceso y sus opiniones son tomadas en cuenta. Los niños adquieren un rol de consultores o asesores; trabajan de manera conjunta con el adulto.

Sexto peldaño, *proyectos iniciados por los adultos, decisiones compartidas con los niños*.

Lo importante de este peldaño es que los proyectos son iniciados por los adultos, y la toma de decisiones se comparte con los niños.

Séptimo peldaño, *proyectos iniciados y dirigidos por los niños*.

Aquí únicamente cabe puntualizar que los adultos sólo intervienen facilitando el proceso del proyecto.

Octavo peldaño, *proyectos iniciados por los niños, decisiones compartidas con los adultos*.

Los propios niños son quienes deciden incorporar a los adultos al desarrollo de sus proyectos. Hart (1993) puntualiza que generalmente sólo los adolescentes mayores tienden a incorporar a los adultos.

El aspecto clave de la PI, de acuerdo con Hart (1993) es el acto de decidir, ya que él ve a la participación como un proceso de compartir las decisiones que afectan la vida propia y la vida en comunidad; claro que estas decisiones están encaminadas a realizar acciones en pro del bienestar propio y de la comunidad en la que el niño se desarrolla.

La Herencia de Hart

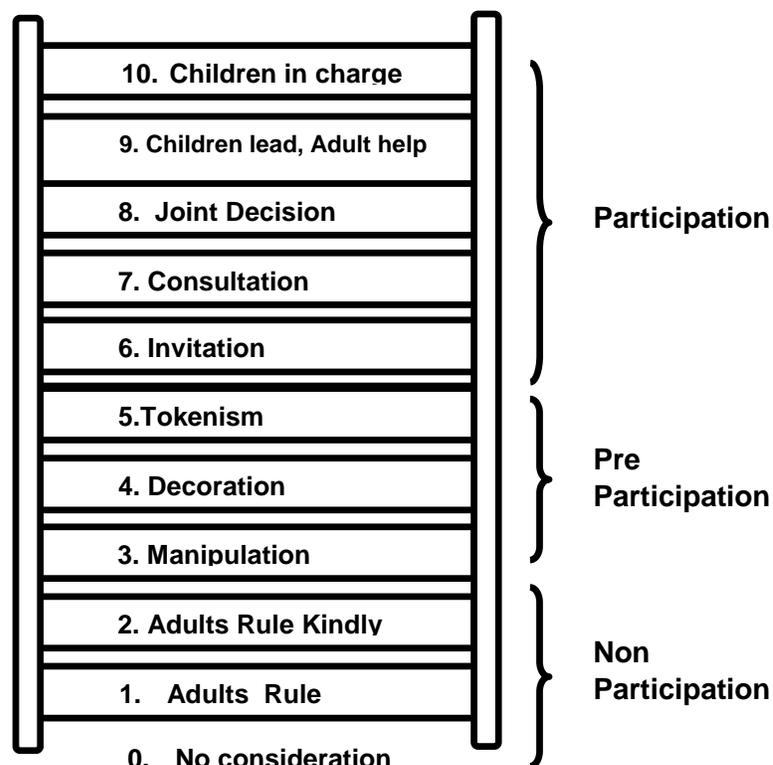
Siguiendo el trabajo de Hart, la OEA y el INN (2010b) consideran que no siempre es conveniente alcanzar los máximos niveles en todo momento o situación, y que el nivel que puede alcanzarse depende de varios factores, a saber:

- Los grados de maduración de la población infantil con que se trabaja, de acuerdo al principio de autonomía progresiva.
- Las experiencias y aprendizajes previos en relación con la participación.
- Los momentos del proceso del grupo o colectivo.
- Las experiencias y tradiciones participativas de las instituciones, la comunidad y las familias.
- La formación y disposición de los adultos para crear las condiciones adecuadas.

Por su parte, Bárbara en 1995, (como se citó en Casas et. al 2008) propuso modificaciones a la escalera de Hart (1993), considerando ahora 10 niveles. Como Hart (1993), la autora distingue una etapa de no participación, que incluye los niveles:

1. No consideración, normas impuestas por los adultos, y
2. Normas impuestas por los adultos, pero amigables para los niños

Figura 3. La escalera de la participación infantil de Franklin



Fuente: Retomado de Casas, F., González, M. Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S. Figuer, C. y Beltran, I. (2008). *Informe Técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (principalmente europeas)*. Ministerio de Educación: Madrid, España.

La innovación de Franklin (como se citó en Casas et. al, 2008) consiste en la inclusión de una etapa de pre-participación, que incluye los niveles 3. Manipulación, 4. Decorativa/ ceremonial, 5. Participación simbólica.

Finalmente, la participación propiamente dicha incluye los niveles, 6. Invitación, 7. Consulta, 8. Decisión conjunta, 9. Los niños y niñas inician, los adultos ayudan y 10. Iniciativa y dirección de los niños y niñas.

Casas et. al (2008) también considera relevante en este sentido el modelo de Shier, propuesto en el año 2000. Aquí también se consideran grados, siendo cinco

esta vez:

1. Los niños/as son escuchados.
2. Se apoya a los niños/as para que expresen su punto de vista.
3. Se tiene en cuenta el punto de vista de los niños/as.
4. Los niños/as están involucrados en el proceso de toma de decisiones.
5. Los niños/as comparten el poder y la responsabilidad con los adultos en la toma de decisiones.

A diferencia de Hart (1993) y Franklin, Shier (como se citó en Casas et. al, 2008) divide cada nivel en tres grados de compromiso: Iniciación o apertura (openings), oportunidades (opportunities) y obligaciones (obligations).

Un modelo divergente, no obstante, fue presentado por Treseder en 1997, (como se citó en Casas, 2008) separándose de Hart y de Franklin, primero, en que considera únicamente los niveles donde se da la PI, omitiendo los de no participación; en segundo lugar, Treseder (como se citó en Casas, 2008) no concibe la PI en forma de grado, sino que presenta a las distintas alternativas como posibilidades no excluyentes, susceptibles de operar en simultaneidad o dando saltos. Finalmente, Treseder (como se citó en Casas, 2008) estipula que una auténtica participación precisa que se dote a los niños/as de mayor capacidad de decisión y que la sociedad contribuya a ello. (Treseder como se citó en Casas et. al, 2008)

Chawla (como se citó en Casas, 2008) realizó en 2001 una propuesta teórica similar a los anteriores al proponer diferentes tipo de PI, los cuales se enuncian a continuación:

PI Prescrita

Existe una obligación moral y cultural de participar. Los NNA tiene poco margen de decisión y considera su participación un privilegio, más que un derecho

PI Asignada

Los adultos dirigen la participación y proporcionan las oportunidades de interacción de los NNA.

PI Invitada

El adulto toma la iniciativa y la controla, pero se tiene derecho a retirarse sin sentirse en desventaja.

PI Negociada

Los NNA pueden negociar las modalidades de su participación y su grado de involucramiento.

PI Autoiniciada y negociada

El tipo y nivel de implicación, así como la duración de la participación son decisión de los NNA.

PI en grado

Se accede a oportunidades de practicar nuevas formas de participación, asumir nuevos niveles de responsabilidad, y encontrar nuevas ocasiones de implicación con sentido en la comunidad.

PI colaborativa

Un grupo de NNA inicia, apoya y negocia colectivamente el nivel y forma de implicación (Casas et. al, 2008).

La participación infantil procesual (Trilla y Novela, 2001).

Otros autores que también han tratado de conceptualizar la PI son Trilla y Novella (2001), ellos reconocen que participar puede significar hacer acto de presencia, tomar decisiones, estar informado de algo, opinar, gestionar o aplicar; el ser

miembro de un grupo u organización, por el simple hecho de apuntar o implicarse en algo en cuerpo y alma (p.140), desde aquí parten para afirmar que hay muchas formas, tipos, grados, niveles y ámbitos de PI, por lo que es necesario hacer distinciones, diferenciando tipos, niveles y grados de ella.

Ambos autores proponen un concepto de PI, tomando algunas sugerencias del modelo propuesto por Hart (1993), proponen cuatro clases más amplias de participación; se trata de diferentes maneras de participar cualitativa y fenomenológicamente distintas. Cada tipo de participación puede admitir subtipos o grados, según una serie de variables (implicación, capacidad de decisión, responsabilidad). Aunque no es propiamente una escalera, desde el primero hasta el último tipo, se da un progresivo incremento en cuanto a la complejidad de la participación. Los diferentes tipos no son excluyentes entre sí, esto quiere decir que en un mismo proyecto pueden darse alternativa o sucesivamente algún tipo de participación, por lo tanto no se pueden valorar como negativas o impropias.

Participación simple

Es la primera y más elemental forma de participación, consiste en tomar parte en un proceso o actividad como espectador o ejecutante, sin que el niño o la niña hayan intervenido en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Es así que los individuos sólo se limitan a seguir indicaciones o a responder a estímulos.

Participación consultiva

Aquí se da un paso más, supone escuchar la palabra de los sujetos. Los niños y niñas no son meros espectadores, ejecutantes o usuarios de algo previa y externamente decidido, sino que se les demanda su opinión/parecer sobre asuntos que de forma directa o indirecta les conciernen. Es así que se les invita a opinar, a proponer o valorar, por lo que se generan o facilitan los canales para ello. Ejemplos de este tipo de participación son los sondeos, las encuestas y cuestionarios de valoración. Otro tipo sería la participación consultiva vinculante, cuando la opinión

resulta decisiva sobre el asunto que se trate (elección de los representantes alumnos). Puede ocurrir en las diversas fases del proyecto o de la actividad, para mejora del mismo.

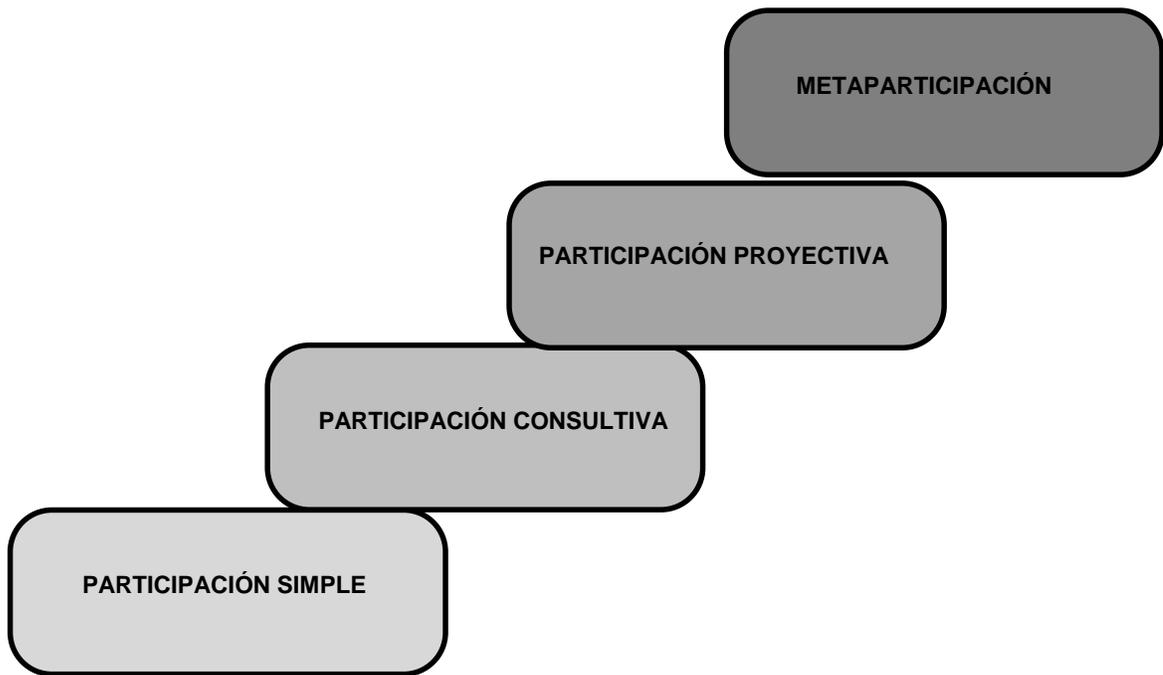
Participación proyectiva

En este tipo de participación el proyecto también es del sujeto, es así que no se limita a ser un simple usuario, sino que se convierte en agente, se trata de una participación más compleja, que puede ocurrir en las diversas fases del proyecto o de la actividad; en su definición, diseño, ejecución o en su valoración.

La Metaparticipación

Es el tipo de participación donde los propios sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. Se da cuando un individuo o un colectivo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el adecuado, o cuando creen que los canales establecidos para ella no son suficientes o eficaces. En este tipo de participación el objeto de la participación es la propia participación.

Figura 4. La participación infantil procesual



Fuente: Retomado de Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26.

Trilla y Novella (2001) establecen tres condiciones para considerar la participación como real y efectiva, éstas se deben dar de manera conjunta:

- Reconocimiento del derecho a participar
- Disponer de las capacidades necesarias para ejercerlo
- La existencia de medios o los espacios adecuados para hacerlo posible.

La orquesta de la participación infantil (Forestello, 2013).

Otra contribución teórica la realiza Forestello (2013), al aportar el concepto de Participación Educativa. La autora afirma que al interior de las escuelas existe la necesidad de que los estudiantes participen, independientemente del nivel educativo que cursen, su propuesta a diferencia de la de Arnstein (cómo se citó en

Casas et. al, 2008) y Hart (1993), no concibe que la participación de los niños, las niñas y los adolescentes se pueda ejemplificar a partir de la metáfora de la escalera, en su lugar propone pensar la PI educativa en términos de *la orquesta*: un grupo de estudiantes que poseen diferentes instrumentos, habilidades, perspectivas, historias que pueden unirse para crear soluciones frente a las problemáticas socioambientales que evidencian (Forestello, 2013).

A partir de la analogía de la orquesta, Forestello (2013) propone tres niveles de participación, implicación y compromiso que se relacionan con cuatro alcances del proceso participativo: producir información, deliberación o debate, decisión y la actuación de los participantes. Es decir:

Convivir: estar-asistir

El grado de implicación es mínimo y el nivel de exigencia participativa poco relevante. El alcance del proceso participativo podría llegar a la producción de información; es decir, la transmisión de datos y el análisis de expertos/técnicos a los participantes, pudiendo o no, estos últimos, transmitir sus dudas y cuestiones sobre la información que reciben. Es el caso del alumnado que sólo se limita a recibir información de los proyectos que desarrollan los adultos.

Colaborar: compartir-cooperar

El nivel de implicación y exigencia es más grande. Los alcances del proceso participativo que se pueden llegar a presentar en este nivel son la producción de información, deliberación, la toma de decisiones y la actuación; observándose aquí cuatro combinaciones, en orden creciente y hacia un mayor grado de implicación de los participantes (las combinaciones que establece Forestello (2013) están relacionadas a los que Hart (1993) denomina como peldaños de participación genuina).

1. La producción de información y actuación. Es decir, la transmisión de datos y análisis de expertos/técnicos a los participantes, pudiendo estos últimos transmitir sus dudas/cuestiones sobre la información que reciben y ejecutar las decisiones tomadas por otros.
2. La producción de información y deliberación. Es decir, la transmisión de datos y análisis de expertos/técnicos a los participantes, pudiendo estos últimos dialogar e intercambiar opiniones y puntos de vista. Es el caso de los adultos que diseñan y dirigen proyectos y del alumnado que entiende el proceso; además, éstos son consultados y sus opiniones se tratan con seriedad.
3. La producción de información, deliberación y actuación. Es decir, la transmisión de datos y análisis de expertos/técnicos a los participantes, pudiendo estos últimos dialogar e intercambiar opiniones y puntos de vista, además de ejecutar las decisiones tomadas por otros. Es el caso de los adultos que convocan al alumnado para que coopere en el abordaje de un problema/tema y lo instruya al respecto, mediante una discusión crítico/reflexiva del mismo.
4. La producción de información, deliberación y decisión. Es decir, la transmisión de datos y análisis de expertos/técnicos a los participantes, pudiendo estos últimos dialogar e intercambiar opiniones y puntos de vista, además, participar en la toma de decisiones. Es el caso del alumnado y los adultos que se informan sobre un tema, luego juntos lo diagnostican en el entorno próximo para concretar el diseño de la mejora. Tener facultades o poder de decisión implica una participación plena, porque significa que las personas involucradas se hacen dueñas y coparticipes de las decisiones que se toman.

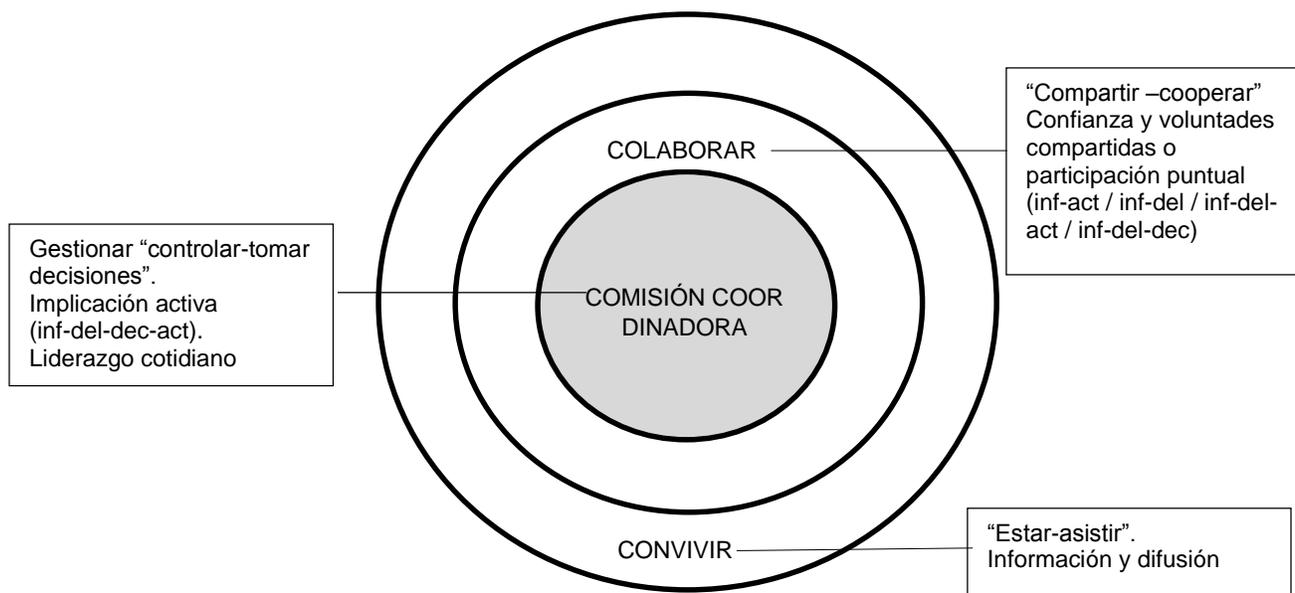
Gestionar: controlar-tomar decisiones

Es el más alto nivel de implicación y exigencia participativa. En este caso se contemplan todos los alcances del proceso participativo: producir información, deliberación o debate, decisión y la actuación de los participantes. Es decir, la transmisión de datos y análisis de expertos/técnicos a los participantes, pudiendo estos últimos dialogar o intercambiar opiniones y puntos de vista, además de ejecutar las decisiones tomadas por ellos. Se trata de tres situaciones ubicadas en orden creciente hacia el máximo grado de implicación y exigencia participativa. Es decir, cuando:

1. Los adultos y el alumnado diseñan y desarrollan proyectos de manera compartida, donde el alumnado se implica en cierto grado en todo el proceso.
2. Los adultos establecen un escenario para que el alumnado se sienta a gusto en sus actividades permitiendo que éste lleve a cabo sus iniciativas sin temor a los adultos.
3. El alumnado dirige el proyecto, pero reconoce que puede necesitar en algún momento trabajar con adultos, adoptando éstos el papel de animadores/promotores/monitores (iniciando, escuchando y observando para saber responder).

A continuación se coloca la figura que ejemplifica la propuesta teórica de Forestello (2013), denominada orquesta de la PI.

Figura 5. La orquesta de la participación infantil (Forestello, 2013).



Fuente: Retomado de Forestello, A. (2013). *La cultura de participación en los centros de secundaria. Un estudio de casos en la Agenda 21 escolar*. Barcelona: GRAO.

La matriz de indicadores de Participación Infantil (Organización de Estados Americanos e Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes, 2010).

De reconocer la necesidad de generar acciones a favor del derecho a la participación y a la educación ciudadana en la niñez y la adolescencia el INN diseñó un sistema de indicadores que permite monitorear el derecho a la participación de NNA en aquellos temas que los involucren, en total correspondencia con lo establecido en la Convención de los Derechos del Niño.

El IIN consideró que no bastaba con elegir, de entre las existentes, una definición de PI, lo urgente y necesario consistiría en construir de manera colectiva un concepto, identificar sus dimensiones y establecer criterios comunes que hicieran frente a la diversidad de contextos y situaciones que existen en torno a la participación de los NNA.

La principal consideración para construir el concepto se basó en la distinción de la participación; es decir, la participación se puede desarrollar como un derecho y como un proceso; como derecho la participación es de índole civil y político; como un proceso, la participación requiere a la labor educativa, interactiva, persistente, basada en la motivación y en la capacidad de fortalecer las competencias de NNA, sustentada siempre en el principio superior del niño (OEA e INN, 2010b).

La definición propuesta “parte del supuesto de que los niños, las niñas y los adolescentes tienen sus ideas y puntos de vista propios, capacidades y potencialidades que serán diferentes según los niveles de desarrollo alcanzados (Principio de Autonomía progresiva)” (OEA e INN, 2010b, p.10).

Dado que la participación constituye un derecho que se lleva a la práctica a través de un proceso comunicativo, organizado y de aprendizaje es necesario reconocer en él, de acuerdo con la OEA y el INN (2010b) **tres momentos** y un **conjunto de condiciones**.

Dichos **momentos** son:

Información: Entendido como un derecho y una condición para la participación, para que ésta sea garantizada auténticamente, la fuente de información tiene que ser accesible, comprensible y de buena calidad, de modo tal que se permita su apropiación.

Construcción y reconocimiento de la opinión propia: Las opiniones individuales y colectivas se construyen a través de la reflexión, la discusión, el intercambio, la síntesis y la re-problematización. “Sin opinión propia la comunicación se vacía y no puede hablarse de participación” (OEA e INN, 2010b, p. 11).

Expresión y escucha: La libertad de expresión requiere de instrumentos y de manejo de lenguaje. “Para que la expresión se concrete es necesario que exista la escucha”, que debe ser respetuosa y receptiva. “Escuchar implica la voluntad de decodificar el mensaje y tomarlo en cuenta al momento de tomar decisiones” (OEA e INN, 2010b, p. 11).

Las **condiciones** para poder hablar de procesos participativos son las siguientes:

Clima participativo: se refiere a un clima amigable, de libertad y respeto que garantice que las opiniones de los NNA serán tomadas en cuenta y que elimine toda posibilidad de ser intimidado o sancionado por ello.

Vínculo: El vínculo constituye la relación existente entre dos o más personas en las que cada uno de los partícipes introduce imágenes y fantasmas producto de experiencias previas que interfieren en la comunicación...descubrir al otro es sacar ese velo de prejuicios que lo cubre.

Encuentro: El encuentro con el otro, ya sea entre pares, con los adultos, con las instituciones, en definitiva consigo mismo, redescubriendo sus recursos, potencialidades y saberes.

Oportunidad: Las experiencias participativas constituyen una oportunidad de cambio en los mecanismos de discriminación y exclusión. Promueven reposicionamientos y nuevas formas de relacionamiento con sus pares, intergeneracionales, con la comunidad de modo tal de apropiarse de lugares que antes sintió como ajenos o amenazantes.

Aprendizajes significativos: Un aprendizaje es significativo cuando habilita la reconstrucción de la forma en que la persona ve la realidad y se posiciona en ella.

Los momentos y las condiciones necesarias para generar un proceso participativo se entrecruzan con los siguientes tres **grados de incidencia:**

Consultiva: Cuando se recogen opiniones pero estas no se vinculan con la posterior toma de decisiones.

Colaborativa: Cuando las decisiones se toman en conjunto entre los NNA y los adultos.

Iniciativa y compromiso autogenerado: Situaciones en que los NNA se autoevocan y regulan su propia participación.

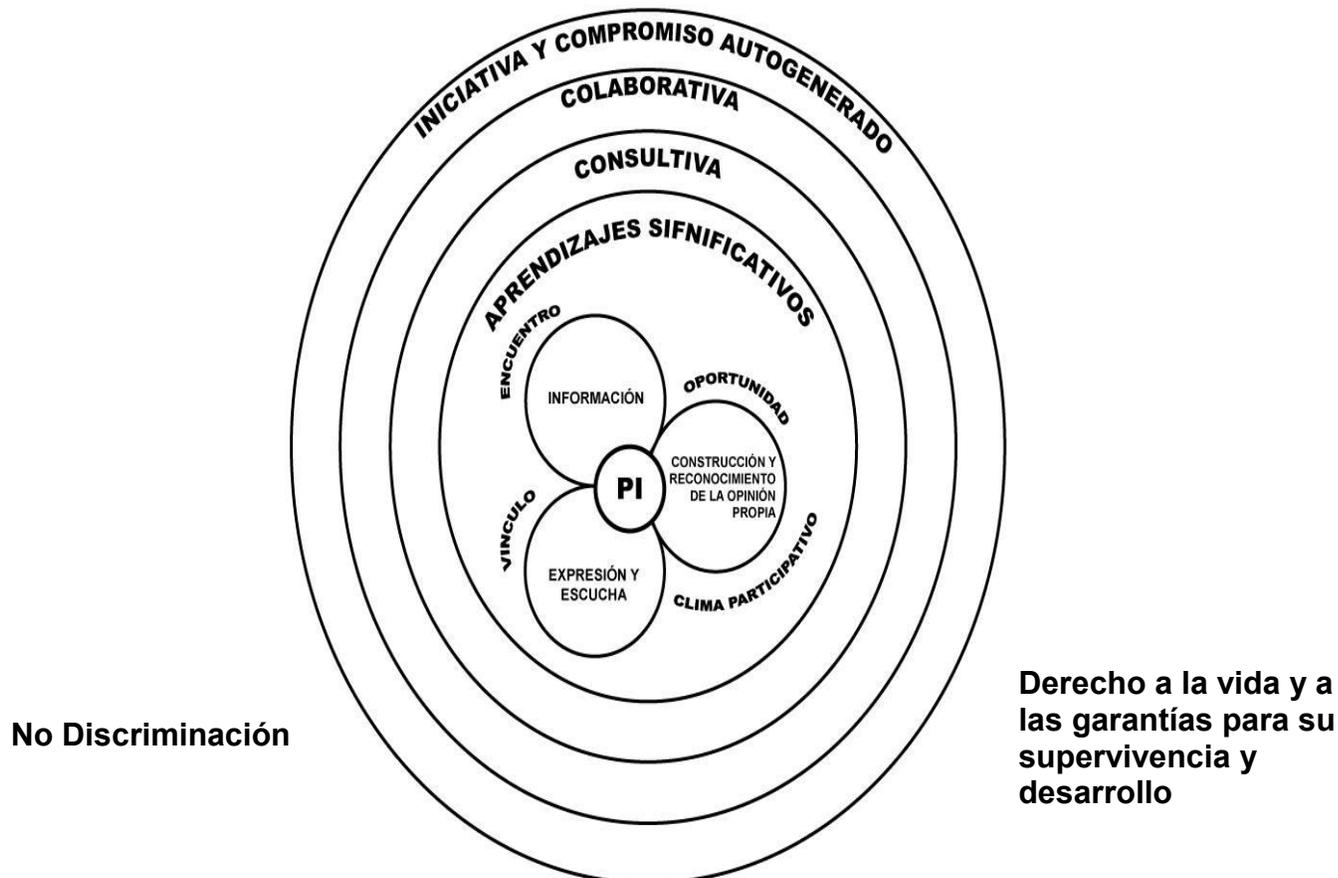
Resultado de lo anterior, a continuación se muestra la definición operativa de la participación que propone el IIN a través del documento denominado Menú de Indicadores y sistema de monitoreo del derecho a la participación de NNA (OEA e INN, 2010b) que se retoma y se circunscribe al ámbito escolar, para efectos de la presente investigación:

Un proceso es participativo en la medida que se hace efectivo el derecho a los niños, niñas y adolescentes a ser informados, emitir opinión, ser escuchados e incidir en las decisiones que se toman respecto de temas que son de su particular interés e incumbencia, en el ámbito educativo (se incluyen otros ámbitos), siguiendo siempre los principios de no discriminación, de autonomía progresiva, de interés superior de los niños, niñas y adolescentes y del derecho a la vida y a las garantías para su supervivencia y desarrollo (P. 21).

Figura 6. El concepto de Participación Infantil de la OEA e INN

Autonomía Progresiva

Interés superior



Fuente: Elaboración propia basada en la propuesta de la OEA e INN. (2010b). *Menú de indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes*. Uruguay: OEA-IIN. Recuperado de http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/Menu_Indicadores_y_sistema_monitor eo.pdf

De la anterior definición de PI el INN, presenta la propuesta de la Matriz de Indicadores (OEA e INN, 2010b) la cual se encuentra constituida por trece indicadores, seis de ellos son indicadores estructurales, cuatro son de proceso y tres son indicadores de impacto.

La siguiente tabla sintetiza cada uno de los indicadores según su denominación:

Tabla 1. Matriz de indicadores de la participación infantil

ESTRUCTURALES	DE PROCESO	DE IMPACTO
Con este tipo de indicadores se revela información acerca de la presencia del derecho a la participación a nivel de la legislación nacional y local como indicador de compromiso de los Estados parte de promover y proteger al efectivo ejercicio de derecho a la participación.	Busca mediar la integridad y continuidad, el alcance, la cobertura, las formas y los contenidos de las estrategias, planes, programas, actividades y acciones de devolución que se realizan para promover el efectivo ejercicio del derecho a la participación.	Se busca medir si la participación de los NNA fue efectivamente tomada en cuenta y si se produjeron cambios y transformaciones en los NNA y en los adultos, dentro del ámbito educativo producto de la participación.
I Marco Formativo II Formación III Recursos Humanos IV Presupuesto V Estrategias de participación VI Cantidad	VII Periodicidad VIII Medios IX Adecuación de Autonomía Progresiva y No Discriminación X Clima y entorno	XI Modificaciones XII Cambios XIII Transformaciones

Fuente: Elaboración propia, retomado de la propuesta de OEA e INN. (2010b). *Menú de indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes*. Uruguay: OEA-IIN. Recuperado de http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/Menu_Indicadores_y_sistema_monitoreo.pdf

La participación Infantil (Lay y Montañes, 2013).

Dada la importancia de su contribución a continuación se retoma la propuesta de Lay y Montañes (2013) donde se explica los cambios conceptuales descritos y la correlación que mantienen con la PI. El análisis de esta contribución es fundamental, en tanto que de ella derivan las condiciones necesarias para la participación y los límites y alcances de la misma

Tabla 2. Propuesta teórica de Lay y Montañes (2013)

Posición	Descripción	Concepto de NNA	Concepto de PI
Posición adultocéntrica	<p>Esta posición sostiene la existencia de un saber y pensamiento único circunscritos a la sabiduría cristalizada de las personas adultas y por lo tanto, sitúa la responsabilidad y posesión del saber en figuras (padres, madres, profesores, autoridades) que son, según se dice, quienes deben transmitir los saberes a los niños y las niñas.</p> <p>Se parte de la idea que los significados y sentidos que posee el mundo adulto son los mismos que</p>	<p>Los NNA son sujetos carentes y privados de capacidad para discernir. A los niños, niñas y adolescentes los adultos les deben enseñar lo que tienen que ver, querer, etc.</p>	<p>Se enmarca en la programación que los adultos realizan, de ahí que la PI y las estrategias que promuevan sean aquellas estereotipadas, adecuadas, correctas, a lo que el adulto establece, no se propicia una participación reflexiva, se prescinde de ella.</p> <p>El adulto le indica puntualmente al NNA como tiene que participar y no les solicitan su opinión.</p> <p>Se considera que el desuso de los recursos y la no participación en las actividades se da por la falta de interés o el desconocimiento.</p>

	poseen los NNA. Por lo tanto se desconocen sus necesidades.		No se ve necesario hacer partícipe a la infancia en el diseño de programas, en el mejor de los casos a modo de prevención, la participación infantil no es un derecho.
Posición exoadultocéntrica	Se aleja de la visión individualista del ser humano como infantilizada de la niñez (Se implica a otros agentes para trabajar con los NNA) Se apuesta por sustituir una relación asimétrica entre NNA y los adultos, por una simétrica que incorpore a ambos, todo ello desde una perspectiva que problematice desde y con la infancia y no hacia y para ella.	Los NNA son proactivos y propositivos, son sujetos conscientes, involucrados y capaces de identificar sus intereses y de poder gestionarlos. Por lo tanto se les otorga a los NNA un rol más activo, crítico y autónomo	La participación que se promueve se basa en que los NNA pueden elegir lugares y formas de encuentro, pueden expresar lo que les preocupa, interesa o afecta, por lo que los adultos no podrán atribuirse como suyos los logros y desempeños de los NNA, por lo tanto la PI y las actividades que aquí se desprenden son de y para la infancia y no de quienes las ofertan.
Posición Crítica Adultez	La conceptualización de la infancia se encuentra en oposición a las construcciones elaboradas por los adultos. En esta posición la infancia se encuentra reducida conceptual y relacionalmente no solo por los servidores públicos sino por el mundo adulto en general.	Se considera que los niños son sujetos pasivos, por lo que los adultos deben dirigir sus acciones, moldear sus pensamientos y actitudes, sin embargo adquieren un nuevo rol denunciando las relaciones de dominio que establecen los adultos sobre los niños, la injerencia del mundo adulto sobre los NNA responde a las aspiraciones propias de los adultos para mantener el control. El mundo adulto no atiende las demandas de los NNA por lo tanto las estrategias de participación no captan la atención de la niñez.	La PI está centrada en desarrollar acciones y estrategias que responden a las concepciones del personal técnico y profesional, el protagonismo por lo tanto es de los adultos y no de los niños.
Posición Paterno/maternal	Su posición de la infancia es similar a la adultocéntrica, ya que parten de la idea de procurar dotar a la infancia de protección, cuidados, formación, pero otorgándole un	Los NNA son los considerados como los "aun no" por lo que se les debe de dotar de todo aquello que carecen otorgándoles así algunas características socializadoras. Los NNA son seres que	La PI se encuentra determinada por un modelo relacional basado en las obligaciones que han de asumir los adultos con la infancia, de ahí que los adultos sean los únicos formados y preparados para

	<p>peso importante a los agentes socializadores para tal efecto. Los padres son considerados como el primer elemento socializador de los NNA, después aparecen las instituciones públicas.</p>	<p>no están preparados, ni son maduros, ni han alcanzado la conciencia ni el conocimiento suficiente para darse cuenta de la realidad del mundo adulto. Para tomar decisiones, son seres dependientes de los adultos, de aquellos quienes los cuidan. Se busca abordar la problemática de la infancia para tranquilidad y bienestar de los padres no de los NNA.</p>	<p>socializar, proteger, enseñar y mostrar a los NNA como deben participar.</p>
Posición Crítica Institucional	<p>Existe una crítica a las construcciones conceptuales consideradas dominantes en el ámbito institucional. La crítica se dirige a las instituciones (escuelas) y representantes y políticas públicas encargadas de diseñar las estrategias de promocionar la PI. Las estrategias diseñadas no incorporan la voz de los NNA por lo que no tienen efecto real sobre los mismos</p>	<p>Los NNA son personas que no saben, no comprenden, por lo tanto la escuela encubre temáticas, contenidos y debates que impiden la promoción del empoderamiento, el pensamiento crítico y reflexivo de los NNA. De ahí que la escuela como núcleo primario de socialización no permita expresiones ni aprendizajes disidentes a los clásicos formales.</p>	<p>Las instituciones (escuela) deben prever y garantizar las condiciones estructurales que posibiliten el óptimo desarrollo de los NNA, proporcionando los medios para alcanzar su máximo bienestar. Se afirma que existiría un obstáculo de orden superior que no permite, ni facilita los procesos de participación auténtica, así como tampoco la atención de las necesidades de la infancia, sino más bien que ata y restringe las actuaciones y la capacidad de la toma de decisiones de los profesionales. Dentro de la escuela las posibilidades para dar voz a los menores son escasas, con efectos prácticamente nulos</p>
Posición Normativa/performativa	<p>Las representaciones de la infancia están asociadas con la imagen de un sujeto desvalido y desprovisto de capacidades para gestionar su entorno y sus procesos de aprendizaje y participación. Los adultos poseen el saber y por lo tanto las instituciones son las</p>	<p>Los NNA son sujetos desvalidos y desprovistos de capacidades para gestionar su entorno y sus procesos de aprendizaje y participación. Se buscan formar sujetos apegados a la norma, disciplinados y sumisos. A los NNA se les debe proporcionar un entrenamiento por ser futuros</p>	<p>La PI se circunscribe a un modelo hegemónico y heteronormativo participativo que reproduce modalidades participativas reproductoras de normas carentes de creatividad. La PI se orienta hacia el mantenimiento del orden social, que no genere disturbios en la realidad descrita.</p>

	<p>encargadas de formar y enseñar a los NNA las normas constitutivas y constituyentes. Las ideas de los NNA deben ser acordes a lo que dicta la norma para que sean válidas.</p>	<p>ciudadanos con derecho a elegir a sus representantes</p>	<p>La estrategia más utilizada es la naturalización de los procesos de aprendizaje, basados en lógicas de participación política formal. Se apuesta por habilitar un repertorio de prácticas participativas consideradas correctas por parte de los adultos, por lo tanto se impide modalidades espontáneas de participación genuina ya que tanto los contenidos como las modalidades de participación son diseñadas por los profesionales. Para los NNA la participación se reduce a eventos puntuales desvinculados de un proceso continuo, implicativo y con-sentido. Se fomenta una PI estereotipada que intenta naturalizar el modo de participar ya que reproduce lo que la norma establece se favorece una PI estética y atractiva en términos mediáticos</p>
--	--	---	--

Fuente: Elaboración propia, retomado de la propuesta de Lay, S. y Montañés, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Revista Salud y Sociedad*, 4(3), 304-316.

Contextos de la Participación Infantil

Hart (1993), como se vio en el apartado anterior, considera fundamental para la PI “ubicar a los NNA como sujetos sociales con la capacidad de expresar sus opiniones y decisiones en los asuntos que les competen directamente en la familia, la escuela y la sociedad en general” (Casas et. al, 2008, p. 16); en este orden, considera desde la definición tres contextos de la participación: familia, escuela y sociedad. La influencia de esta propuesta puede seguirse en la bibliografía, siendo que, en este sentido, el trabajo de Apud (2007) defiende que existen tres espacios básicos donde se debe desarrollar y experimentar la PI:

1. La familia. Es la primera instancia de socialización para el desarrollo de la PI. Su papel consiste en promover habilidades participativas y sentido de responsabilidad social en los NNA.
2. La escuela. La PI en este contexto resulta determinante en el aprendizaje de los derechos y responsabilidades tanto individuales como colectivas.
3. La vida social, en el nivel local o municipal. El municipio es el espacio de participación ciudadana más importante en el proceso de consolidación de la democracia. Al promover una PI y juvenil activa en este nivel de la Administración Pública, se estaría promoviendo, en arreglo con Apud (2007), la educación cívica de la infancia en la ciudad.

Sin embargo, existen categorizaciones más amplias del contexto relevante para la PI, siendo así que la UNICEF, en el Estado Mundial de la Infancia de 2003, propone cinco contextos de participación infantil, como se puede observar en el gráfico siguiente:

Figura 7. Contextos de la participación infantil (Casas et. al, 2013).



Fuente: Retomado de Contextos De participación infantil Adaptación de The State of the world's Children 2003 UNICEF) (tomado de Casas et. al, 2008, p. 22).

Finalmente, para el INN (OEA e INN, 2010b) existen siete ámbitos o espacios de socialización donde los NNA pueden impactar al hacer efectivo su derecho a participar, los cuales se colocan a continuación:

Ámbitos o espacios de socialización

Familiar: Núcleo básico intergeneracional de convivencia cotidiana.

Judicial: Sistema de administración de justicia cargo de los procesos judiciales.

Educativo: Sistema de enseñanza formal.

Salud: Sistemas de atención a la salud.

Institucional: Organizaciones locales públicas o privadas que brindan servicio donde los niños, niñas y adolescentes son usuarios.

Políticas Públicas: Conjunto de leyes, proyectos, planes y programas que dan lugar a una línea de conducta del Estado dirigida a objetivos de interés público.

Comunidad: Conjunto de relaciones e interacciones que se desarrollan en espacio de prácticas construidas dinámicamente, en un determinado territorio, en aquel, en el que habitan los NNA.

El presente capítulo dio cuenta de la construcción teórica existente respecto al tema de la participación infantil, dichos conceptos se desprenden de numerosas investigaciones que abordan este tema, se mostró que a partir de las tendencias investigativas que indagan las condiciones, los contextos, las iniciativas y los actores que se establecen como responsables de que los NNA ejerzan su derecho a participar, así como también en determinar la función que desempeñan instituciones públicas, como la escuela, a la hora de hacer cumplir este derecho se elaboran los conceptos de participación infantil; pero además, fue necesario mencionar que existen sofisticadas propuestas teóricas de PI que por su influencia sirven de guía al trabajo que realizan otros investigadores de ahí la importancia que especificar dichas contribuciones en la presente investigación.

Capítulo IV

Metodología

La investigación cualitativa

El ser humano se ha caracterizado por la constante búsqueda del conocimiento, el cual depende de la naturaleza del objeto y de los medios que este mismo establece para alcanzarlo; de acuerdo con las características del objeto que se intenta conocer. Se puede hablar de diversos tipos de conocimiento, los cuales corresponden a su vez a diversos tipos de saber. Es importante establecer que “el conocimiento científico es el más desarrollado gracias a la investigación, incluso, el propiamente ligado a la actividad investigadora. “Todas las demás formas de conocimiento, útiles sin duda, no son suficientemente aceptables para obtener el denominado conocimiento científico”. (Nieto, 2010, p. 59). Si cualquier tipo y/o modalidad de investigación se encuentra íntimamente ligada al conocimiento, porque el fin último de hacer investigación es conocer-saber; la presente tesis utiliza de manera preponderante una aproximación cualitativa de la investigación.

Hacer investigación cualitativa es más que utilizar datos cualitativos, es un enfoque de producción de conocimientos y como tal el conocimiento adquiere las siguientes características: es incluyente, construido, histórico, provisional, contextual, racional e irracional, reflexivo, implícito, multimetódico, subjetivo e intersubjetivo, holístico y factico (Tesch, 1990, como se citó en Tojar, 2010).

No se afirma que el tratamiento cualitativo tenga una superioridad sobre lo cuantitativo, tampoco se pretende para evitar la discusión histórica-metodológica de ambas dimensiones, más bien se coincide con Ortí (1999) cuando afirma que:

La realidad concreta de la investigación social nos informa una y otra vez de la insuficiencia abstracta de ambos enfoques - lo cualitativo y lo cuantitativo - tomados por separado. Pues los procesos de interacción social y del comportamiento personal implican tanto aspectos simbólicos –cualitativo -como elementos medibles

–cuantitativo- (número de actores intervinientes, tamaño de los grupos, características o tipos objetivos, etc.) (Ortí, 1999).

Por lo tanto, reconociendo la complementariedad de lo cualitativo y lo cuantitativo dentro de cualquier investigación, pero resaltando que lo segundo nos ofrece una manera diferente de pensar el mundo, de mirarlo, (Strauss y Corbin, 2002), la presente investigación se inclina por lo cualitativo, entendiendo por investigación cualitativa:

Cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos...Algunos datos pueden cuantificarse, por ejemplo consensos o información sobre los antecedentes de las personas u objetos estudiados, pero el grueso del análisis es interpretativo. (Strauss y Corbin, 2002, pp. 11 y 12).

Existieron diferentes razones para utilizar la investigación de tipo cualitativo, entre las que se destacan: comprender e interpretar la realidad; en este caso, la realidad que gira en torno al derecho a participar de los NNA en el contexto escolar en México, las experiencias participativas que los docentes fomentan dentro de los salones de clases.

La interpretación en la investigación cualitativa, a diferencia de otros tipos de investigación donde la interpretación es el resultado de la discusión de los resultados, se encuentra presente durante todo el proceso investigador, ya que se busca encontrar el sentido del fenómeno dado que puede ser entendido de varios modos.

En investigación cualitativa se busca el sentido o los sentidos que tiene el fenómeno para los propios protagonistas; hay que tomar en cuenta todas las perspectivas que tengan en cuenta, también, las percepciones internas (Taylor y Bogdan, 1984); esto es lo que importa y no el sentido que le dé alguien externo. La interpretación busca

el significado de lo manifiesto, de lo explícito de las acciones de las personas investigadas, pero también busca en lo encubierto, en lo *implícito*, lo que hay debajo de esas acciones (emociones, intenciones, hábitos irreflexivos...). Se investiga para interpretar, para poner de manifiesto lo que hay bajo las acciones, los pensamientos superficiales; en definitiva, hacer explícito lo implícito. (Tojar, 2011, p. 411)

El análisis y el procesamiento de la información resultado de la investigación de tipo cualitativo nos remite a un proceso no matemático de interpretación de los datos a fin de descubrir conceptos y relaciones de los mismos. Los datos se pueden obtener de entrevistas, documentos, (como en la presente investigación) pero también se consiguen de observaciones, películas o cintas de video o inclusive datos cuantificados en censos.

El análisis de la información de la investigación cualitativa, debe cumplir con ciertas cualidades de autenticidad (Tojar, 2011, p. 418), entre las que se mencionan:

- a. Si bien recopilar las concepciones que tienen los sujetos involucrados en el fenómeno a estudiar es necesario para este tipo de investigación, no constituye lo más importante, lo fundamental implica analizar a profundidad las construcciones de las mismas concepciones (autenticidad ontológica).
- b. Las elaboraciones propias son necesarias, pero no suficientes, hay que construir argumentos con diversas fuentes y posibilitar con ello la comparación con otros sistemas de valores alternativos (autenticidad educativa).
- c. Considerar los estímulos para la acción, valorando qué elementos promueven o agilizan procesos de cambio (autenticidad catalizada).
- d. Identificar y desarrollar en las personas implicadas en la acción (autenticidad táctica) cierta capacitación o potencial (empowerment).

Herramientas metodológicas

Para llevar a cabo la investigación con el diseño propuesto se tomó la decisión de utilizar como instrumentos para la recolección y análisis de la información, la revisión documental de fuentes bibliográficas, la entrevista no estructurada focalizada y el análisis del discurso, finalmente para realizar el reporte de los resultados se utiliza la narrativa.

Revisión documental de fuentes bibliográficas.

Para utilizar esta método de investigación se consideraron como fuentes documentales, los libros (Alfageme, Cantos y Martínez, 2003; Alianza Internacional, Save the Children, 2003 y 2005; Aparicio, 2003; García, s/f; Hart, 1993; Martínez y Bretones, 2012; Morfín y Corona, 2007; Sánchez, 2000; Viladot, 2013); tesis, (Carmona, 2008; Cuevas, 2012; Gutiérrez, 2012; Morales, 2011); tesinas, (Pérez, 2013); artículos de revistas especializadas, (Buarque, 2012; Guichot, 2013; Liebel y Saadi, 2012; Martínez-Figueira, 2013; Navarro, Castellar y Rocha, 2012; Ochman y Cantú, 2013; Rosano, 2013; Susinos, 2013; Trilla y Novela, 2001; Valderrama, 2013; Zapata, 2012); informes técnicos, (Apud, 2007; Casas, González, Montserrat, Navarro, Malo, Figuer y Beltrán, 2008; Muñoz, 2003); que dieron cuenta de investigaciones realizadas o que mostraban información íntimamente relacionada con el derecho a participar que tienen los NNA y que permitieron analizarla con los fundamentos legales internacionales (Declaración de Moscú sobre los derechos del niño, 1918; Declaración de los derechos del niño o declaración de Ginebra, 1924; Declaración Universal de Derechos Humanos, 1948; Declaración de los Derechos del niño, 1959; Convención sobre los derechos de los niños, 1989) y con los nacionales (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917/2014; Jurisprudencias relacionadas al interés superior del niño, 2014; protocolo de actuación para quienes imparten justicia en casos que involucran a los NNA, 2014; ley para la protección de los derechos de las NNA, 2000/2014; Constitución Política del Estado de Querétaro, 2008/2014; ley para la protección de los derechos de las

NNA del Estado de Querétaro, 2009; Ley general de educación, 1993/2014; Plan nacional de desarrollo 2013-2018; programa sectorial de educación;) y los contenidos formales que se encuentran en planes y programas de la Educación Básica en México (acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica).

La entrevista no estructurada focalizada.

En el contexto de la investigación cualitativa, *la entrevista* es una técnica muy útil para abordar un problema y comprenderlo tal como es conceptualizado por los sujetos estudiados, dejando de lado los prejuicios preconcebidos por parte del investigador. Las ventajas que tiene esta técnica respecto a otras son: la posibilidad de aplicación a diferentes sujetos (sin importar su condición económica o nivel educativo), la generación de un importante porcentaje de respuestas y la posibilidad de captar lenguajes no verbales (gestos, ademanes, tono de la voz) importantes para la investigación (Toro y Parra, 2010).

Autores como Cohen y Manion (1999) definen a *la entrevista* como:

Un diálogo iniciado por el entrevistador con el propósito específico de obtener información relevante para la investigación y enfocado por él sobre el contenido especificado por los objetivos de investigación de descripción, de predicción o de explicación sistemática. Es un método inusual que comprende la reunión de datos a través de una interacción oral directa entre individuos (Cohen y Manion, 1999, p. 378).

Por su parte Toro y Parra (2010) la definen como:

Una conversación entre dos personas, un entrevistador y un informante, dirigida y registrada por el entrevistador, con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional, continuo y con cierta línea argumental .- no fragmentado,

segmentado, precodificado y cerrado por un cuestionario previo - del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación. La entrevista es pues una narración conversacional, creada conjuntamente por el entrevistador y el entrevistado, que contiene un conjunto interrelacionado de estructuras que la definen como objeto de estudio (Toro y Parra, 2010, p. 351).

Se puede afirmar que los elementos comunes de ambas definiciones establecen que la entrevista de investigación cualitativa es una técnica que pretende, a través de la información que se recoge del informante, reconstruir aquello que expresó un individuo, aquello que forma parte de la realidad. Pero en esto habrá que tener cuidado porque los resultados de la entrevista por sí mismos no tienen posibilidad de generalización indiscriminada ni mucho menos de universalización. La entrevista le permite al investigador/entrevistador recoger y analizar saberes sociales concretados en discursos que son resultado de la práctica directa y no mediada de los sujetos protagonistas de la acción (Toro y Parra, 2010).

El empleo de la entrevista presupone que el objeto temático de la investigación, sea cual fuere será analizado a través de la experiencia de los entrevistados, que a la vez son parte y producto de la acción estudiada, ya que el análisis del narrador es parte de la historia que se narra (Toro y Parra, 2010, p. 351).

Existen diferentes modalidades de entrevistas, para efecto de esta investigación, se retoma la tipología propuesta por Cohen y Manion (1990) y por Toro y Parra (2010), ya que dichos autores concuerdan al establecer que *la entrevista no estructurada*, es aquella que se caracteriza por su flexibilidad, su apertura y por la libertad que se le otorga al entrevistador/investigador de modificar el contenido, el orden y la profundidad, para adaptarlas a las diversas situaciones y características particulares de los sujetos de estudio, adquiriendo en ese momento la responsabilidad de la misma. Es importante mencionar que lo anterior no significa que la entrevista no estructurada carezca de rigor, por el contrario la planificación previa de un guion de preguntas (ver anexo 1, guía de entrevista no estructurada focalizada) respaldado en el problema y los objetivos de la investigación se

convierte en una condición ineludible para el éxito de la misma. Dado que el instrumento que se utilizó en la presente investigación fue la entrevista no estructurada focalizada, es importante mencionar los criterios en los que se basaron las mismas:

- a. La ausencia de dirección: se consiguió al combinar preguntas introduciéndolas de manera paulatina en las entrevistas que se realizaron, tratando que el marco de referencia del entrevistador/investigador (mi caso) no se interpusiera en los puntos de vista de los docentes entrevistados.
- b. La especificidad: la entrevista realizada resaltó elementos específicos relacionados con la Participación Infantil que dieron cuenta del efecto y del significado de las experiencias participativas que utilizan los docentes entrevistados para favorecer u obstaculizar la participación de sus alumnos, en todo momento se trató de animar al entrevistado para que expresara respuestas concretas y no generalidades.
- c. La amplitud: las entrevistas realizadas trataron de cubrir todos los asuntos relacionados con las preguntas establecidas para la presente investigación.
- d. La profundidad y el contexto personal: en todo momento se trató de asegurar que las respuestas de los docentes entrevistados fueran más allá de categorías simplistas como agradable/desagradable.

Finalmente es fundamental señalar que se realizaron un total de 17 entrevistas de investigación no estructuradas focalizadas a 17 docentes que imparten clases en el sistema educativo básico obligatorio, de las cuales una entrevista se realizó a un docente del nivel preescolar, 15 entrevistas correspondieron a la misma cantidad de docentes de nivel primaria y finalmente una entrevista más se realizó a un docente que imparte clases en el nivel secundaria y que específicamente es titular de la materia de formación cívica y ética.

Se realizan entrevistas a profesores de educación obligatoria ya que la inclusión del componente adulto (docentes) es reconocido en la comunidad internacional como un objeto independiente de estudio, como consta en las distintas ediciones de la encuesta Teaching and Learning International Survey (TALIS) de la Organización para la Cooperación el Desarrollo Económicos (OCDE), (OCDE, 2013) que incluye módulos separados para padres, maestros y alumnos. De ahí y del reconocimiento del docente como actor responsable de implementar experiencias participativas en sus estudiantes dentro del salón de clases.

Sin embargo, para analizar la información obtenida solo se utilizaron tres entrevistas, una por cada nivel educativo, dicha decisión se basó en las siguientes tres consideraciones: a. el factor tiempo para el tratamiento de las mismas, b. la limitación de la entrevista por la falta de observación directa del escenario en donde los docentes despliegan diversas experiencias participativas, c. en algunos casos las entrevistas realizadas no cumplieron con los criterios establecidos para su confiabilidad.

El análisis del discurso.

Se decidió utilizar el análisis del discurso para examinar la información obtenida una vez que se realizaron las entrevistas -se provocaron- (Toro y Parra, 2010, p. 380). Las entrevistas se transcribieron en su totalidad, se consideró que lo expresado verbalmente por los docentes además de lenguaje es discurso. Si partimos de que el lenguaje es un sistema de formas expresivas, que pertenecen y configuran un cierto modo de la expresividad humana, serían lenguajes no sólo el verbal, sino también el escrito y los peculiares sistemas de gestos que desarrolla cada cultura, los estilos artísticos, las formas de vestir, etc. (Toro y Parra, 2010, p. 379); por lo tanto, “un texto puede ser tanto discurso escrito como hablado, de forma tal que, por ejemplo, las palabras usadas en una conversación (o en su transcripción por escrito) constituyan un texto” (Fairclough, 1995, p. 7); sin embargo, habrá que ser

menos simplistas, entre un texto y un discurso hay por lo menos una diferencia metodológica, como se verá en el capítulo siguiente. Las entrevistas se pensaron más bien, a manera de texto como proceso (Otaola, 1989); es decir, las entrevistas analizadas están mediadas y son el resultante de un contexto que más allá de las variables tiempo y espacio en los que se produjeron, en dicho contexto intervino además:

- a. El conocimiento mutuo de una intención comunicativa (hablar de temas relacionados con el derecho a participar que tienen los Niños, las Niñas y los adolescentes (sus estudiantes).
- b. El conocimiento del hablante/entrevistado/docente y del oyente/entrevistador/investigador acerca de lo dicho en la misma entrevista.
- c. La aceptación tácita por los interlocutores (docente/investigador) de convenciones, creencias y presupuestos importantes, aceptados por los miembros de la comunidad hablante a la que pertenecen. “En suma, la red de relaciones implícitas que se establecen entre los interlocutores” (Otaola, 1989).

Tomando en cuenta lo anterior, y siguiendo a T. A. van Dijk (como se citó en Otaola, 1989, p. 2):

En el discurso están implicados el conocimiento, interacción, sociedad y cultura, pues el discurso es una manifestación de todas estas dimensiones de la sociedad. El discurso es social. El significado de las palabras empleadas en un discurso dependerá del contexto en que se emita, pues incluso las mismas palabras pueden ser utilizadas con distintos sentidos según las clases sociales. En suma las palabras empleadas y el significado de las palabras empleadas varían de un discurso a otro. (Otaola, 1989, p. 2).

Por lo tanto, se puede definir al discurso como cualquier práctica por la que los seres humanos dotan de sentido a la realidad en la que viven y en la que se desarrollan.

Dado que existen diversas propuestas teóricas para realizar análisis del discurso en ciencias sociales, se decidió utilizar la formulada por el Dr. Ian Parker (1996), dicha recomendación basada en pasos analíticos o en criterios para la identificación de discursos, me permitió como él mismo lo señala encarar la confusión y el desconcierto que me agobiaban al utilizar por primera vez el análisis del discurso (Parker, 1996, p. 81) en los textos resultado de las entrevistas no estructuradas focalizadas.

Los pasos analíticos utilizados (con algunas anotaciones realizadas personalmente) se muestra a continuación:

1. *Se colocó el texto en lenguaje escrito*, se transcribieron las entrevistas realizadas, para centrar la atención en las experiencias participativas que los tres docentes utilizan para fomentar el derecho a participar de sus alumnos dentro del contexto escolar. Parker (1996) recomienda realizar el análisis del discurso en grupo ya que esto te permite:
2. *Asociarte libremente con el texto*; es decir, indagar los posibles y diferentes significados que los otros nos pretenden dar con su discurso, tomar en consideración las formas en las que los discursos definen sistemáticamente a los objetos.
3. *Detallar sistemáticamente los objetos que aparecen en el texto*, consiste en inspeccionar los nombres, preguntándonos, ¿dónde aparecen?, ¿qué significado tienen?, estas preguntas nos permitirán entender la lógica y comprender la clase de mundo que el texto nos está mostrando o el mundo que se crea cada vez que se lee o se repite.
Es fundamental identificar todos los “objetos” ya que estos están organizados y reconstruidos en el texto por medio de estilos de habla concretos. También resulta necesario colocar el significado de los mismos en correspondencia al contexto en el que se desarrollan.

4. *Aludir a estas formas del habla como objetos de estudio o discursos, una vez que identificamos los objetos aludidos en nuestro texto, podremos identificar los discursos que los mantienen agrupados.*
5. *Detallar sistemáticamente los sujetos, personas que aparecen en el texto y reconstruir, como un dispositivo para explorar el derecho a hablar en el seno de estos discursos, lo que cada persona tiene que decir en el marco de reglas propuestas por el texto. Para esta investigación, un ejemplo de sujetos son los niños, adolescentes, maestros directores, padres. También resulta necesario colocar el significado de los mismos en correspondencia al contexto en el que se desarrollan.*
6. *Reconstruir derechos y responsabilidades de los sujetos más importantes del texto y de las redes de relaciones que se reconstituyen y que posicionan las relaciones entre unos sujetos y otros (niños-docentes, por ejemplo) revisar el circuito de responsabilidades permite identificar los posicionamientos de los sujetos y la importancia aparente de unos sobre otros. Una de las funciones del texto, como la de cualquier texto, es suscitar una red de relaciones, según progrese en dicha conexión alrededor de los objetos a los que el texto alude, avanzaremos en el análisis y permitirá:*
7. *Identificar las distintas versiones de los mundos sociales que coexisten en el texto; es decir, identificar maneras discretas de habla que descubren el seguimiento racional de reglas establecidas socialmente.*
8. *Especular sobre el modo en que cada uno de estos mundos sociales atiende a las objeciones y a las reglas culturales o sociales encubiertas detrás de ellas. Son los discursos los que definen aquello de lo que hablan y no los entrevistados que hablan a través del texto como si fuese una pantalla transparente en la que las intenciones del docente se proyectan. De ahí que*

sea importante centrarse en la contradicción y concordancia entre la voces del texto para:

9. *La identificación de los contrastes entre las distintas formas de habla, y*
10. *La identificación de las ocasiones en que estas formas se solapan, con la finalidad de:*
11. *Hacer comparaciones con otros textos y para evaluar la manera en que este habla se dirige a distintas audiencias (encontrar expresiones del discurso que giran alrededor de sí mismas y examinar lo pertinente de esa forma de hablar.*
12. *Realizar lo anterior nos permite elegir la terminología adecuada para nombrar los discursos y organizar de este modo la lectura de un texto.*

El uso del análisis del discurso en temas de investigación de índole educativo permite reconstruir realidades sociales, relacionar lo discursivo con lo social y comprender lo que sucede en lo que muchos nos empeñamos en definir como subjetividad. Para efectos de esta investigación la estrategia particular de análisis del discurso me permitirá encontrar y analizar las diferentes experiencias participativas que los docentes sin ser conscientes de ello promueven dentro de sus salones.

La narrativa.

La presentación y discusión de los datos obtenidos a través de las entrevistas no estructuradas focalizadas se realizarán a través de la narrativa, ya que de esta manera se cuentan hechos y sucesos vividos por unos personajes (en este caso los docentes) referidos temporalmente dentro de un espacio determinado. (Toro y Parra, 2010).

La narración refiere los acontecimientos unidos a la significación de la historia estableciendo relaciones con las causas y circunstancias en que se producen y las consecuencias resultantes (Toro y Parra, 2010). En medio de la narración pueden interpolarse otras formas de expresión principalmente descripciones y diálogos.

En la narración lo que importa es lo que sucede, es decir, la acción, por lo tanto las escenas se concatenan una con otra hasta llegar al desenlace. El hilo conductor de la acción es la narración misma, sin importar el orden en que se presenten los hechos.

Consideraciones éticas

El carácter científico de la presente investigación coincide con los principios éticos y legales básicos que subyacen en toda investigación y escritos académicos. Dichos principios están diseñados para alcanzar los siguientes tres objetivos:

- Asegurar la precisión del conocimiento científico.
- Proteger los derechos y las garantías de los participantes de la investigación.
- Proteger los derechos de propiedad intelectual.

Se considera que proteger los derechos y las garantías de los participantes de la investigación será de suma importancia para la misma de ahí que constituye un compromiso no revelar información personal confidencial que pueda ser utilizada para identificar a los sujetos que proporcionaron información que sirvió a la presente investigación. También es importante señalar que las interpretaciones realizadas tanto de los documentos legales como de las entrevistas realizadas tienen un fin exclusivamente académico y por lo tanto los comentarios vertidos son responsabilidad del autor de la tesis.

Capítulo V

Resultados

En este capítulo se presentan los resultados de la investigación que aquí se reporta; por lo tanto, su estructura se encuentra dividida en tres secciones: la primera y la segunda corresponde al análisis documental realizado tanto al marco legal de la participación infantil como al derecho a participar dentro del contexto escolar de ahí que se examinen los contenidos obligatorios de la Educación Básica en México, para finalmente presentar en una tercera sección el análisis realizado a las tres entrevistas no estructuradas focalizadas realizadas a tres docentes queretanos de los tres niveles que comprenden educación básica en nuestro país.

Análisis Documental: Marco Legal de la Participación Infantil

La importancia que ocupan los Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) en la sociedad actual y dentro del sistema político, resulta reciente si se hace un recuento de lo que ellos han significado para los adultos en diferentes momentos históricos y dentro contextos específicos. A continuación se realiza un recuento histórico que a partir del siglo XX evidencia cómo surgen y cómo han evolucionado los fundamentos legales nacionales e internacionales que promueven el derecho que tienen los NNA a participar.

El concepto de NNA ha evolucionado de manera gradual, para algunas personas son: seres humanos, personas concretas, un grupo, un sector de la población; otros consideran que la niñez es un conjunto cambiante de conceptos y finalmente consideran a la infancia como el estado o el tiempo de ser un niño o una niña, para algunos una fase de la vida conceptuada como algo separado y como preparación para llegar a ser un adulto (Viladot, 2013, p. 11). La supuesta aceptación actual de que los NNA son sujetos en pleno derecho es el resultado de un muy largo y gradual proceso, de ahí que como cualquier constructo socialmente

cimentado siga siendo un concepto discutible y abierto al debate, ya que no existe una definición ni de infancia ni de NNA que pueda ser válida ni para todas las sociedades, ni para todas las culturas, y mucho menos en un periodo de tiempo determinado.

La infancia, como tantos otros aspectos de importancia vital de la vida social (género, salud, Juventud, etc.), es una construcción social. En otras palabras, es lo que los miembros de una sociedad particular, en un momento determinado y en un lugar concreto, dicen que es. (Wagg, 1992, como se citó en Viladot, 2013, p. 15).

De acuerdo con Viladot (2013), existen autores como Ariés y Postman que han afirmado que la edad adulta y la infancia mantienen una correlación puesto que la primera solo existe en relación con la segunda. Esta idea resulta vital a la hora de definir el concepto de PI, constructo teórico medular para la presente investigación, de ahí la importancia de puntualizarla y sobre todo tenerla presente.

Actualmente hablamos de los derechos que poseen los NNA en México y en otras partes del mundo como obviedades, pero lo que hoy nos resulta normal o natural, no siempre fue así y la historia es la encargada de demostrarlo.

En la Antigüedad, el denominador común de las culturas clásicas en occidente fue la ausencia de los NNA dentro del espacio público, solo se vuelven visibles cuando el adulto ejerce sobre ellos el poder socialmente legitimado de instruirlos o disciplinarlos. La Edad Media se caracterizó por la nula distinción entre los infantes y los adultos; es decir, la vida de los NNA se mezcló íntimamente con la vida de los adultos; ni el trabajo, ni el juego, ni los espacios, ni la ropa, reflejan ninguna particularidad; los NNA lo compartían todo con los adultos. El paso del tiempo y la evolución de la sociedad medieval trajo consigo la desaparición de algunas estructuras sociales y la aparición de otro tipo de sociedad: la burguesa.

La sociedad burguesa contraria a la mentalidad de la época medieval, instituye lo que hoy se conoce como Humanismo (Viladot, 2013), fenómeno que

impacta definitivamente en la concepción que sobre los NNA se tenía y sobre todo contribuyó a que la educación institucionalizada para este sector de la población se convirtiera en una necesidad socialmente legitimada. Con la creación de espacios escolares destinados a la transmisión de la cultura y a la socialización metódica, se consigue una nueva concepción de infancia basada en la conciencia de los adultos de que la niñez es una etapa de la vida que se debe preservar de la ociosidad y de la inserción precoz al mundo adulto. Durante la Ilustración muchos de los conceptos considerados esenciales en las sociedades democráticas modernas, como por ejemplo la igualdad y la libertad, tienen su origen en este periodo de tiempo y también a este se le debe atribuir la aceptación social generalizada de que los NNA son seres buenos e inocentes en lugar de ignorantes o malos; de la misma manera los adultos los dejan de ver como meros objetos de su propiedad para aceptarlos como seres carentes de identidad propia y necesitados de la protección de los mismos . Resultado de los cambios sociales, políticos y económicos, los siglos XVIII y XIX, incorporan a los niños y a las niñas en la escena pública, esto sucede cuando algunos adultos los visualizan como sujetos que, por un lado, les generan ganancias económicas si los introducen y explotan en el ámbito laboral, y por otro, los observan con preocupación por las condiciones de miseria y arbitrariedad en las que se desarrollan, reflejadas en los altos índices de mortalidad y vagabundez (Viladot, 2013).

Para Viladot (2014), una de las consecuencias de la construcción moderna de la infancia es que se han reforzado las divisiones sociales basadas en la edad. Las relaciones entre los NNA y los adultos han cambiado, se les separa cada vez más de la sociedad llevándolos a las escuelas, guarderías y otras formas de atención y por lo tanto, se establece una clara distinción entre los adultos y los NNA. Las relaciones sociales han llegado a estar progresivamente determinadas por vínculos intrageneracionales exclusivamente (es decir, dentro de una generación) en lugar de ser intergeneracionales o entre generaciones (p. 84).

El bienestar económico y la bonanza financiera de finales del siglo XIX fortalecieron la idea de la educación de tiempo completo para los NNA, al tiempo que la edad de escolarización obligatoria se elevó gradualmente. Algunos como autores Hedrick (1997, como se citó en Viladot, 2013) afirman que con la obligatoriedad de la escuela se alarga los años de la infancia lo que refuerza las nociones de las características que forman una infancia adecuada; es decir, la ignorancia, la inocencia y la dependencia. De este modo, el concepto de infancia se vio alterado.

Es en el siglo XX que aparece el primer argumento jurídico formal que favorece el derecho a la participación de los NNA (en algunos países occidentales ya existían leyes para regular la condiciones laborales de los NNA). Lo que demuestra la reciente visibilidad de este sector de la población en la vida pública y la importancia de la educación formal, laica, gratuita y obligatoria para hacerlos evidentes. A continuación se coloca la denominada Tabla 3. Evolución de los fundamentos legales internacionales, nacionales y locales respecto al derecho de los NNA a participar, que da cuenta de dicho avance.

Tabla 3. Evolución de los fundamentos legales internacionales y nacionales respecto al derecho de los NNA a participar

Fecha de publicación, nombre del fundamento legal y organismo del que se desprende	Contenido	Comentarios
Fundamentos legales internacionales		
<p>1918</p> <p>Declaración de Moscú sobre los derechos del niño</p> <p>Movimiento Pedagógico Soviético denominado: <i>Educación libre para los niños</i></p>	<p>Su importancia radica en dos aspectos:</p> <p>1. Concibe a los NNA como sujetos de derecho; es decir, “Todo niño independientemente de su edad, es una personalidad determinada y bajo ninguna circunstancia deberá ser considerado propiedad de sus padres, ni de la sociedad, ni del Estado” (Liebel, 2006 como se citó en Bácares, 2013). El segundo y más importante por estar directamente relacionado con la participación, al afirmar que “Todos los niños tienen el derecho de participar en la redacción de las normas que regulan su vida y sus capacidades” (Liebel, 2006 como se citó en Bácares, 2013).</p>	<p>Con esta declaración se evidencia el cambio de mentalidad propio de la época, la transformación social, el avance legal y la suma de esfuerzos que hasta la fecha no se detienen.</p>
<p>26 de diciembre de 1924</p>	<p>Con cinco artículos, la declaración pretendió garantizar el bienestar del niño y reconocer además su derecho al desarrollo, asistencia, socorro y protección.</p> <p>A continuación se menciona el texto compuesto por cinco puntos:</p>	<p>A pesar del gran avance que representó la Declaración para este sector de la población, se pueden observar cinco limitantes que se mencionan a continuación: primera, fue un texto</p>

<p>Declaración de los derechos del niño o Declaración de Ginebra</p> <p>Liga de las Naciones o Sociedad de las Naciones, hoy Organización de las Naciones Unidas (ONU)</p>	<p>Por la presente Declaración de los derechos del Niño, llamada Declaración de Ginebra, los hombres y las mujeres de todas las naciones, reconociendo que la humanidad debe dar al niño todo lo que tiene de mejor, afirman sus deberes más allá de toda consideración de raza, de nacionalidad y de creencias:</p> <p>I. El niño / a debe ser tratado de manera que pueda desarrollarse de una manera normal, material y espiritualmente.</p> <p>II. El niño / a que tiene hambre tiene que ser alimentado; el que está enfermo debe ser cuidado; el retrasado debe ser estimulado; el desviado debe ser atraído; y el huérfano y el abandonado deben ser recogidos y socorridos.</p> <p>III. El niño /a debe ser el primero que reciba los socorros en tiempo de desastres.</p> <p>IV. El niño / a debe ser puesto en condiciones de ganarse la vida y ser protegido contra cualquier explotación.</p> <p>V. El niño / a debe ser educado en el sentimiento de que sus mejores cualidades deberán ponerse al servicios de sus hermanos (Cots, 2006, p. 27).</p>	<p>declarativo de principios genéricos; segunda, no poseyó un carácter vinculante para los países que incidieron en su elaboración; tercera, se centró totalmente en los deberes de los adultos hacia los niños y niñas, en lugar de explicitar los derechos de la niñez, cuarta, no establece el periodo que comprende la infancia; quinta, no retoma a la participación como un derecho de los NNA.</p>
<p>1927</p> <p>Tabla de los Derechos del Niño Ceremonia de inauguración del Instituto Interamericano del Niño, (INN)</p>	<p>En ella se establece que los niños tiene entre otros: derecho a recibir educación, derecho a la personalidad, derecho a la abolición de la distinción jurídica entre hijos legítimos e hijos naturales, y el derecho de ser niño para ser hombre.</p>	<p>Representa un avance en materia de los derechos de los niños en América Latina, (ya que tiene lugar en Uruguay), lo mismo, así como también la proclamación que desde Paris realiza Gabriela Mistral a través del texto titulado: Los Derechos del Niño; como se puede observar en dichos avances, la participación como derecho sigue ausente.</p>
<p>10 de diciembre de</p>	<p>Se establece que “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (ONU, 1948).</p>	<p>La Declaración significó un gran avance para garantizar el respeto a la dignidad de cada ser humano y permitió construir un nuevo concepto de ciudadanía; sin embargo, la concepción de infancia,</p>

<p>1959</p> <p>Declaración de los Derechos del Niño</p> <p>Organización de las Naciones Unidas</p>	<p>El niño tiene derecho a recibir educación, que será gratuita y obligatoria por lo menos en las etapas elementales. Se le dará una educación que favorezca su cultura general y le permita, en condiciones de igualdad de oportunidades, desarrollar sus aptitudes y su juicio individual, su sentido de responsabilidad moral y social, y llegar a ser un miembro útil de la sociedad. El interés superior del niño debe ser el principio rector de quienes tienen la responsabilidad de su educación y orientación; dicha responsabilidad incumbe, en primer término, a sus padres. (ONU, 1959).</p>	<p>protección y cuidado especial, incluyendo una protección legal adecuada, antes y después del nacimiento, se insta a los padres, a los hombres y mujeres individualmente y a las organizaciones particulares, autoridades locales y gobiernos nacionales a que reconozcan esos derechos y a que luchen por su observancia con las medidas legislativas y de otra índole necesarias para su pleno cumplimiento. Es importante mencionar que la Declaración se aprobó sin especificar el periodo que comprende la infancia.</p>
<p>20 de noviembre de 1989</p> <p>Convención sobre los derechos de los niños (CDN)</p> <p>Asamblea General de la ONU</p>	<p>La CDN se compone por 54 artículos organizados en cuatro categorías a saber: derecho a la supervivencia, derecho al desarrollo, derecho a la protección y por último, derecho a la Participación. El documento establece que los sujetos cuya edad comprenda de los cero a los 18 años cumplidos serán considerados como infantes, por lo tanto como sujetos de derechos.</p> <p>La categoría Derecho a la participación establece en los artículos 12, 13, 14, 15 y 17 las bases jurídicas y las condiciones para que los NNA incidan en asuntos que son de su interés o que les afectan directa o indirectamente. A continuación se mencionan dichos artículos:</p> <p>Artículo N°12</p> <p>1. Los Estados Parte garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.</p>	<p>La CDN representa el avance más importante en materia de derechos humanos dirigidos a este sector de la población, constituye un logro y dado que la creación de argumentos jurídicos va a la par de las modificaciones conceptuales, la Convención logra que la concepción social de NNA se modifique sustancialmente; autores como Baratta (1999 como se citó en Gutiérrez y Acosta, 2014) realizan propuestas teóricas para conceptualizar a partir de la Convención, al NNA, no como un ciudadano en potencia, sino como un ciudadano pleno.</p> <p>Dado que se reconoce que los NNA son sujetos que poseen una identidad diferente a la que tienen los adultos, una identidad construida en oposición a los</p>

<p>2. Con tal fin se dará en particular al niño el derecho a ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecta el niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional (ONU, 1989).</p> <p>Artículo N°13</p> <p>1. El niño tendrá derecho a la libertad de expresión; ese derecho incluirá la libertad de buscar, recibir y difundir informaciones e ideas de todo tipo, sin consideración de fronteras, ya sea oralmente, por escrito o impresas, en forma artística o por cualquier otro medio elegido por el niño.</p> <p>2. El ejercicio de tal derecho podrá estar sujeto a ciertas restricciones, que serán únicamente las que la ley prevea y sean necesarias:</p> <p>a. Para el respeto de los derechos o la reputación de los demás; o</p> <p>b. Para la protección de la seguridad nacional o el orden público o para proteger la salud o la moral públicas.</p> <p>Artículo N° 14</p> <p>1. Los Estados Parte respetarán el derecho del niño a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión.</p> <p>2. Los Estados Partes respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.</p> <p>3. La libertad de profesar la propia religión o las propias creencias estará sujeta únicamente a las limitaciones prescritas por la ley que sean necesarias para proteger la seguridad, el orden, la moral o la salud públicos o los derechos y libertades fundamentales de los demás (ONU, 1989).</p> <p>Artículo N°15</p> <p>1. Los Estados Parte reconocen los derechos del niño a la libertad de asociación y a la libertad de celebrar reuniones pacíficas.</p> <p>2. No se impondrán restricciones al ejercicio de estos derechos distintas de las establecidas de conformidad con la ley y que sean</p>	<p>planteamientos clásicos y proteccionistas que definían a los NNA a partir de sus carencias e incapacidades frente al sujeto adulto, se afirma entonces que los NNA no se encuentran en una fase que los prepara para la vida adulta, son por el contrario seres humanos que se encuentran en una etapa de la vida como cualquier otra persona, un período caracterizado por un continuo y rápido desarrollo efectivo y progresivo tanto de la autonomía personal, como de la vida social, y jurídica.</p> <p>Es importante establecer que el reconocimiento de los NNA como ciudadanos en pleno derecho, así como el reconocimiento de su participación en los procesos de toma de decisiones que establece la CDN resulta por un lado un gran avance institucional que contribuye a la democracia, pero por otro demuestra que aún falta camino por recorrer tanto en el área institucional como en el área de procesos democráticos. Se requiere desarrollar mecanismos más efectivos y cambios en las prácticas cotidianas de la sociedad para llegar a un mejor reconocimiento y a un ejercicio efectivo de los derechos de participación de los</p>
--	---

	<p>necesarias en una sociedad democrática, en interés de la seguridad nacional o pública, el orden público, la protección de la salud y la moral públicas o la protección de los derechos y libertades de los demás.</p> <p>Artículo N°17: Los Estados Parte reconocen la importante función que desempeñan los medios de comunicación y velarán porque el niño tenga acceso a información y material procedentes de diversas fuentes nacionales e internacionales, en especial la información y el material que tengan por finalidad promover su bienestar social, espiritual y moral y su salud física y mental. Con tal objeto, los Estados Partes: a) Alentarán a los medios de comunicación a difundir información y materiales de interés social y cultural para el niño, de conformidad con el espíritu del artículo N° 29; b) Promoverán la cooperación internacional en la producción, el intercambio y la difusión de esa información y esos materiales procedentes de diversas fuentes culturales, nacionales e internacionales; c) Alentarán la producción y difusión de libros. (ONU, 1989).</p>	NNA para la toma de decisiones que afectan el entorno del que forman parte.
<p>2009</p> <p>Observación General No. 12</p> <p>Organización de las Naciones Unidas</p>	<p>En este documento se establece que el derecho de los NNA a ser escuchados y que sus opiniones sean tomadas en cuenta seriamente, junto con el derecho a la no discriminación, el derecho a la vida y al desarrollo y la consideración primordial por el interés superior del niño, constituyen los cuatro principios generales de la Convención sobre los derechos de los Niños, por lo que el ejercicio y el cumplimiento de cualquiera de los anteriores derechos hace efectivos los demás. Su importancia radica en establecer que el ámbito educativo formal representa, dada su importancia, el lugar idóneo para vivir dicho derecho.</p>	
Fundamentos legales nacionales		
	Artículo 133:	Nuestra Constitución Mexicana, recoge el principio del interés superior del niño

<p style="text-align: center;">1917/2014</p> <p style="text-align: center;">Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos</p>	<p>Esta Constitución, las leyes del Congreso de la Unión que emanen de ella y todos los Tratados que estén de acuerdo con la misma, celebrados y que se celebren por el Presidente de la República, con aprobación del Senado, serán la Ley Suprema de toda la Unión. Los jueces de cada Estado se arreglarán a dicha Constitución, leyes y tratados, a pesar de las disposiciones en contrario que pueda haber en las Constituciones o leyes de los Estados (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917/2014).</p> <p>En lo referente a los NNA, sea el artículo 4° Constitucional, el que muestra el progreso legal en la materia, dicho avance se hace evidente el 18 de marzo del año 1980, cuando se adiciona el párrafo noveno referente al compromiso que asume el Estado para hacer cumplir el denominado principio del interés superior de la niñez y con ello garantizar los derechos a los que son objeto.</p> <p>Artículo 4:</p> <p>En todas las decisiones y actuaciones del Estado se velará y cumplirá con el principio del interés superior de la niñez, garantizando de manera plena sus derechos. Los niños y las niñas tienen derecho a la satisfacción de sus necesidades de alimentación, salud, educación y sano esparcimiento para su desarrollo integral.</p> <p>Este principio deberá guiar el diseño, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas públicas dirigidas a la niñez</p> <p>Los ascendientes, tutores y custodios tienen la obligación de preservar y exigir el cumplimiento de estos derechos y principios. (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917/2014).</p>	<p>establecido en el artículo tercero de la CDN, dicho principio actúa como un principio general del derecho, que se convierte en el informador del resto del ordenamiento jurídico. En la actualidad los problemas que se presentan en relación a los NNA en nada tienen ver con la falta de reconocimiento internacional y nacional de dicho principio sino que están relacionados con la falta de definición legal del concepto.</p>
<p style="text-align: center;">2014</p>	<p>La SCJN determinó que “los tribunales, en todas las medidas que tomen relacionadas con los menores, deben atender primordialmente al interés superior del niño” (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2014, p. 18). Respecto a las funciones que desempeña dicho principio se ha definido que:</p>	<p>Teniendo en cuenta lo anterior, la decisión sobre lo que en cada caso se ajusta al interés del menor se deja al arbitrio judicial, No obstante, el juez no se encuentra ante un concepto vacío, el contenido de</p>

<p>Jurisprudencias relacionadas al interés superior del niño</p> <p>Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN)</p>	<p>El interés invocado tiene la dimensión de ser una pauta interpretativa, aplicable para resolver aquellos contextos en los que se produzcan situaciones que hagan incompatible el ejercicio conjunto de dos o más derechos para uno mismo.</p> <p>Así mismo en otra tesis se determinó que el interés superior del menor implica, entre otras cosas tomar en cuenta aspectos dirigidos a garantizar su desarrollo y ejercicio pleno de sus derechos, además cumple con dos funciones normativas: a) como principio jurídico garantista y, b) como pauta interpretativa para solucionar los conflictos entre derechos de los menores (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2014, p. 18).</p>	<p>las resoluciones judiciales debe consistir en asegurar la efectividad de los derechos fundamentales de los menores, quienes por sus condiciones de madurez no pueden actuar por sí mismos (Miranda, 2006, p. 109).</p>
<p>2014</p> <p>Protocolo de actuación para quienes imparten justicia en casos que involucran a los NNA</p> <p>Suprema Corte de Justicia de la Nación (SCJN)</p>	<p>El documento constituye el resultado de las obligaciones (respetar, proteger y garantizar los derechos) que el Estado ha adquirido al ratificar múltiples Tratados Internacionales en materia de Derechos Humanos y específicamente en materia de derechos de NNA.</p> <p>Para la Suprema Corte de Justicia de la Nación, los NNA son personas que tienen características propias que los diferencia de los adultos, por lo que considera que un niño o una niña es todo ser humano menor de 18 años de edad y un adolescente es una persona cuya edad se encuentra comprendida entre los doce años cumplidos y menos de 18 años de edad (Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2014).</p> <p>En lo que respecta al derecho a participar, el protocolo establece que es solo a través del derecho a opinar en todos los asuntos que le afectan y a que sean debidamente tomadas en consideración sus opiniones, cuando dicho derecho se hace efectivo, ya que este último principio tiene implicaciones evidentes y relevantes en el ámbito judicial porque en él se precisa que al NNA deberá dársele la oportunidad de ser escuchado en todo procedimientos judicial o administrativo que le afecte, ya sea directamente o por medio de un representante.</p> <p>las obligaciones de los integrantes de la Judicatura y Magistratura federal y local que se desprenden cuando los NNA hacen efectivo su derecho a opinar en todos los asuntos que les afectan y a que</p>	

	<p>sean debidamente tomadas en consideración sus opiniones dentro de un proceso judicial, son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> •Informar al niño, niña o adolescente sobre las etapas del juicio, lo que implica cada una de ellas, la importancia de su participación, lo que espera de ella, en particular conocer su punto de vista sobre lo ocurrido. •Escuchar al niño, niña o adolescente, de manera oficiosa, aun cuando no haya sido a petición de parte. •Garantizar que existan condiciones adecuadas para la participación diferenciada y especializada. •Que la opinión del niño forme parte explícita del razonamiento de lo resuelto <p>(Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2014).</p>	
<p>29 de mayo de 2000/ 02 de abril de 2014</p> <p>Ley para la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes</p>	<p>Se compone por un total de 56 artículos, más tres artículos transitorios, en los que se explicitan cuáles son los derechos de los NNA, además de establecer que para los efectos de esta ley, “son niñas y niños las personas de hasta 12 años incompletos, y adolescentes los que tienen 12 años cumplidos y 18 años incumplidos” (Artículo 2° de la Ley para la Protección de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, 2000/2014).</p> <p>La ley establece que los NNA en la República Mexicana tienen un total de 13 derechos (se enlistan en orden de aparición):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Derecho a la Prioridad, 2.Derecho a la Vida 3.Derecho a la No discriminación 4.Derecho a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo psicofísico 5.Derecho a ser protegido en su integridad, en su libertad, y contra el maltrato y el abuso sexual 6.Derecho a la identidad 7.Derecho a vivir en familia 8.Derecho a la salud 9.Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes con discapacidad 10.Derecho a la educación 	<p>Dicho ordenamiento legal se fundamenta en los párrafo noveno, décimo y décimo primero del artículo 4° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, y no en el 6° como lo establece, las disposiciones de dicha ley son de orden público, interés social y de observancia general en toda la República Mexicana y tiene por objeto garantizar a los NNA la tutela y el respeto de los derechos fundamentales reconocidos en la Constitución.</p> <p>La Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes representa un avance reciente en la materia, estamos hablando que transcurrieron 10 años desde que nuestro país ratifica la CDN para que la Federación creará dicha norma; es decir, los NNA en México tienen derechos a partir del año 2000,</p>

<p>11.Derecho al descanso y al juego</p> <p>12.De la libertad de pensamiento y del derecho a una cultura propia</p> <p>13.Derecho a Participar</p> <p>En relación al derecho a participar, este es el último derecho que se les otorga y se ubica en el título segundo, capítulo décimo tercero denominado Del derecho a participar donde se establece en cinco artículos lo siguiente:</p> <p>Artículo 38</p> <p>Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la libertad de expresión; la cual incluye sus opiniones y a ser informados. Dichas libertades se ejercerán sin más límite que lo previsto por la Constitución.</p> <p>Artículo 39</p> <p>Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a ejercer sus capacidades de opinión, análisis, crítica y de presentar propuestas en todos los ámbitos en los que viven, trátase de familia, escuela, sociedad o cualquier otro, sin más limitaciones que las que establezca la Constitución y dicte el respeto de los derechos de terceros.</p> <p>Artículo 40</p> <p>Niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la información. En cumplimiento de este derecho se establecerán normas y se diseñarán políticas, a fin de que estén orientados en el ejercicio del derecho a que se refiere el artículo anterior. Asimismo, se pondrá especial énfasis en medidas que los protejan de peligros que puedan afectar su vida, su salud o su desarrollo.</p> <p>Artículo 41</p> <p>El derecho a expresar opinión implica que se les tome su parecer respecto de:</p> <p>A. Los asuntos que los afecten y el contenido de las resoluciones que les conciernen.</p> <p>B. Que se escuchen y tomen en cuenta sus opiniones y propuestas respecto a los asuntos de su familia o comunidad.</p>	<p>año en el que se publica y se hace efectiva dicha ley. Sin embargo, los derechos que se establecen resultan más de protección, conservando así la vieja noción de NNA como seres que necesitan la protección y los cuidados de los adultos.</p>
---	--

	<p>Artículo 42 Niñas, niños y adolescentes tienen derecho de reunirse y asociarse. Las leyes deben disponer lo necesario para que puedan ejercerlo sin más límites que los que establece la Constitución (Ley para la Protección de los Derechos de niñas, niños y adolescentes, 2000/2014).</p>	
Fundamentos Legales Locales		
<p>2008/2014</p> <p>Constitución Política del Estado de Querétaro</p>	<p>Las disposiciones legales referentes a los NNA en el Estado de Querétaro se encuentran establecidas en el Artículo Tercero, párrafo segundo, que a la letra dice: Artículo 3 El Estado adoptará medidas que garanticen la no discriminación del individuo y propicien el desarrollo físico, emocional y mental de los menores, de los jóvenes y de todos aquellos que por circunstancias particulares lo requieran (Constitución Política del Estado de Querétaro, 2008/2014).</p>	<p>La Constitución Local reconoce la existencia de los NNA queretanos, bajo el carácter de menores, con lo que desconoce su esencia como personas, con esta omisión, los adultos adquieren un poder ilimitado sobre los mismos y se justifica la supresión del principio de igualdad; con esta afirmación de dependencia y vulnerabilidad, los NNA carecen de capacidad jurídica y por lo mismo no se consideran como sujetos de derechos humanos.</p>
<p>31 de julio de 2009</p>	<p>Los Derechos de los NNA que establece la Ley Estatal son los siguientes</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.Derecho de prioridad 2.Derecho a la vida y a la no discriminación 3.Derechos a vivir en condiciones de bienestar y a un sano desarrollo biopsicosocial 4.Derecho a ser protegido en su integridad, libertad contra el maltrato y el abuso sexual 5.Derecho a la identidad 6.Derecho a vivir en familia 7.Derecho a la salud 8.Derecho a la educación 9.Derecho a la protección en su ámbito de trabajo 10.Derechos al descanso y al juego 	<p>Tanto la Ley Estatal y la Ley Federal establecen la misma cantidad de Derechos para los NNA; sin embargo, el ordenamiento estatal fusiona, omite y agrega algunos; solo por mencionar se fusionan el Derecho a la Vida y a la No discriminación, se omiten los denominados Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes con discapacidad y se agregan: el Derecho a la protección en su ámbito de trabajo y el Derecho al debido proceso en caso de infracción a la ley penal.</p>

<p style="text-align: center;">Ley para la protección de los derechos de las niñas, niños y adolescentes del Estado de Querétaro</p>	<p>11.Derecho a la libertad de pensamiento y a una cultura propia 12.Derecho a participar 13.Derecho al debido proceso en caso de infracción a la ley penal</p> <p>Respecto del Derecho a Participar, la Ley Estatal en cuestión establece en los Artículos 38, 39, 40 y 41, los fundamentos del mismo, los cuales presentan concordancia y similitud respecto a la Ley Federal en la materia, a continuación se colocan de manera textual.</p> <p>Artículo 38 Las niñas, niños y adolescentes tienen derecho a la libertad de expresión, la cual incluye dar sus opiniones y ser informado, sin más límite que lo previsto por la Constitución Política de los estados Unidos Mexicanos.</p> <p>Artículo 39 Las niñas, los niños y adolescentes tienen derecho a ejercer sus capacidades de opinión, análisis, crítica y presentar propuestas en todos los ámbitos en los que viven, trátase de familia, escuela, sociedad o cualquier otro de su interés.</p> <p>Artículo 40 También tienen derecho a la información. Por ello, las autoridades estatales y municipales en el ámbito de su competencia, diseñarán y establecerán medidas que los protejan de peligros que puedan afectar su vida, su salud o su desarrollo. Para tal efecto, vigilarán que los espectáculos públicos, las películas, los videos, los impresos y cualquier otra forma de comunicación o información a que tengan acceso, no sean perjudiciales para su bienestar o que atenten contra su dignidad.</p> <p>Artículo 41 El derecho a expresar su opinión, implica que se les tome su parecer respecto de los asuntos que los afecten, respetando sus decisiones sobre su arreglo personal y su atuendo y el contenido de las resoluciones que les conciernen, así como que se escuchen y tomen en cuenta sus propuestas respecto a los asuntos de su familia o comunidad.</p>	
---	--	--

	Así mismo, tienen derecho a participar en el fomento a la cultura cívico política, por lo que, podrán participar en aquellas actividades que convoquen los organismos públicos, organizaciones sociales y la iniciativa privada (Ley para la protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Querétaro, 2009/2014).	
--	---	--

Fuente: Elaboración propia retomado de los siguientes documentos y ordenamientos legales: Bácares, 2013; Cots, 2006; ONU, 1948, 1959, 1989, 2009; Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 1917/2014; Suprema Corte de Justicia de la Nación, 2014; Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, 2000/2014; Constitución Política del Estado de Querétaro, 2008/2014; Ley para la protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Querétaro, 2009/2014.

Los argumentos nacionales e internacionales que sostienen explícitamente que *la participación* es derecho de los NNA nos permite afirmar que el respeto a los derechos de este sector de la población es una tarea de todos (de los funcionarios, de los tres poderes de la unión y de los tres órdenes de gobierno, así como de quienes conformamos la población (adultos y NNA).

En nuestro país las reformas que lleve a cabo el Poder Legislativo constituyen una condición imprescindible para facilitar que el Ejecutivo, el Judicial y los particulares cumplamos dicha tarea sin tropiezos.

Se reconoce el esfuerzo nacional para modificar nuestras leyes y para que estas puedan proteger a este sector de la población. Sin embargo, no es lo único, ya que a pesar de las grandes transformaciones legales aún podemos advertir que los NNA cultural y socialmente no son reconocidos como sujetos plenos de derecho; situación que responde al concepto de niñez que compartimos socialmente, el cual caracteriza a este sector de la población mexicana como seres incapaces que solo pueden sobrevivir y vivir gracias a la ayuda de los adultos. Modificar socialmente esta concepción nos permitirá modificar el tipo de relaciones que los NNA establecen con su entorno; es decir, con los adultos, con su familia, con la sociedad, con las instituciones del Estado pero sobre todo con la escuela.

Por lo tanto, y siguiendo a Zapata (2012) es necesario repensar y caracterizar el rol de los adultos, en especial el del profesor, desde las políticas públicas con la finalidad de que de éstas se desprendan diversas estrategias de universalización y concreción que realmente operacionalicen las intencionalidades y garanticen que los NNA sean sujetos de derechos y no objetos de las mismas leyes y programas de PI que de ellas se desprende.

El análisis realizado permitió constatar que existe un importante abismo legal en materia de PI, que ocasiona que los derechos de los NNA estén prácticamente ausentes en la práctica aunque no en las diversas leyes nacionales y locales, de ahí que sea una obligación del Estado Mexicano difundir el conocimiento de los derechos fundamentales de los niños plasmados en la Convención sobre los derechos del niño adoptada por la ONU y ratificada por México, así como contribuir al reconocimiento y protección de los mismos, fomentar el aprendizaje en los NNA mexicanos de sus derechos y obligaciones cívicas, a fin de que, en su oportunidad, los ejerzan como ciudadanos y cumplan con sus obligaciones de manera responsable, libre, consciente e informada; además de propiciar en los NNA el conocimiento del valor de las elecciones como medio para expresar sus preferencias y el respeto a las opiniones distintas, ya que las mismas leyes establecen que la generación de espacios de PI permitirá conocer la percepción y las opiniones que los NNA tienen sobre su contexto y sobre los problemas que los afectan directamente (Caballero, 2008). De ahí que se considere que la PI sea un principio director clave, un derecho facilitador (Crowley, 1998) que con su cumplimiento contribuye a asegurar el cumplimiento de los demás derechos que tienen los NNA, por lo tanto habrá que reflexionar si se concibe a la PI como un medio para llegar a un fin, como un proceso o como lo que es un derecho civil y político básico para todos los NNA, un fin en sí mismo, no solo una meta, sino una estrategia para alcanzar otras metas (Crowler, 1998).

Análisis Documental: El derecho a participar dentro del contexto escolar, contenidos obligatorios de la educación básica en México

Para promover el cumplimiento y el ejercicio del derecho a participar que tienen los NNA se han propuesto diversos espacios como la familia, la escuela, y la comunidad (o también denominado nivel local o municipal) (Apub, 2007), o como lo establece el INN, los espacios o ámbitos para desarrollar la PI son el familiar, judicial, educativo, salud, institucional, políticas públicas, comunidad (2010, p. 23). Dichos espacios constituyen lugares idóneos para promover la participación, para ser testigos de su impacto, pero sobre todo para que los NNA lo ejerzan plenamente; pese a la importancia de todos los espacios mencionados, en la presente sección solo se analizará la forma en la que el derecho a participar se hace presente dentro del contexto escolar de la educación básica obligatoria en México. Para tal efecto, por un lado se puntualizará el concepto de escuela y se establecerán sus funciones y por otro lado, se proporcionan los argumentos legales que establecen las obligaciones que tiene el Estado Mexicano respecto a la educación básica para justificar la revisión que se hace de los contenidos establecidos en planes y programas de estudio de los niveles preescolar, primaria y secundaria respecto al tema que nos ocupa, el derecho a participar de las NNA en México.

La escuela y sus funciones.

La escuela es una institución extremadamente compleja, complejidad que no se observa a primera vista. Para la mayoría de las personas la escuela es el lugar al que asisten los NNA para recibir la formación necesaria que les permitirá integrarse a la sociedad en la que viven. Para Santos (2010) “ La escuela tiene como misión fundamental contribuir a la mejora de la sociedad a través de la formación de ciudadanos críticos, responsables y honrados”; para L. Althusser, (1970/2005) la escuela toma a su cargo a los niños de todas las clases sociales desde el jardín de infantes, y desde el jardín de los infantes les inculca con nuevos y viejos métodos, durante jornadas de 8 horas diarias, 5 ó 6 días a la semana y durante muchos años,

precisamente aquellos en los que el niño es más vulnerable “habilidades” recubiertas por la ideología dominante (el idioma, el cálculo, la historia natural, las ciencias, la literatura, etc.). Porque la escuela, (siguiendo al autor) no es un medio neutro, desprovisto de ideología, ni los docentes son respetuosos de la conciencia y la libertad de los niños, tampoco a través de su ejemplo los encaminan hacia la libertad, la moralidad y a la responsabilidad, como muchos docentes y padres de familia lo creen.

Lo anterior, no culpa ni exonera a los docentes de sus responsabilidades, pero si permite reflexionar acerca de la amplia gama de variables que históricamente han conformado a la escuela y que los maestros apenas y pueden manejar, aspectos que los sobrepasan y sobre todo que determinan su práctica laboral. Santos, (2010) es muy claro en este sentido al señalar que existen condicionantes históricas que han configurado la institución escolar, variables independientes al profesor que marcan su quehacer diario dentro de la misma. Para él, la escuela es:

- Una institución que se mantiene sobre una estructura sumamente jerarquizada, donde reina la obediencia y no la libertad.
- Una institución de reclutamiento forzoso que los alumnos tienen que acreditar para mostrar a la sociedad que han adquirido conocimientos y que se tiene éxito.
- Una institución cargada de disposiciones de tipo legal y técnico, dichas obligaciones en apariencia posibilitan una verdadera comunicación entre los integrantes de la escuela, pero en realidad no sucede porque no son resultado del diálogo, ni de la deliberación de los mismos.
- Una institución compuesta por estratos que ocasiona que la misma funcione a partir de intereses particulares.
- Una institución androcéntrica, es decir, se encuentra marcada por patrones sexistas que condicionan las actitudes y los comportamientos de sus integrantes.

- Una institución que vive una fuerte presión social para que ejerza con eficacia su función reproductora y para que no actúe contra las pautas culturales hegemónicas (Santos, 2010).

En este sentido, la escuela desempeña muchas funciones, la mayoría pasan imperceptibles ante nuestros ojos, para Juan Delval (2006), las funciones de la escuela van más allá de la simple transmisión de conocimientos, la escuela sirve para depositar a los NNA mientras sus padres trabajan, para que los NNA aprendan a socializar con otros de su misma edad, o de edades diferentes y/o con adultos, para que los NNA adquieran una serie de conocimientos científicos, y la última función de la escuela es la relacionada con la serie de pruebas que los NNA tienen que aprobar para pasar de un curso a otro o de un nivel a otro superior y que merecen el reconocimiento o el rechazo social.

Las funciones que cumple la escuela en y para la sociedad son imprescindibles para la misma, la importancia de la educación en ámbitos formales es tal, que en muchas ocasiones determinan el rumbo de naciones enteras y la preocupación de otras para implementar estrategias que garanticen que la educación obligatoria se convierta en una realidad para todos los individuos sin excepción; en México, tanto la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos como Ley General de Educación, constituyen los cuerpos legales que regulan el Sistema Educativo y que establecen los fundamentos de la Educación Nacional, por lo tanto es necesario revisar lo que cada instrumento legal instruye respecto a la Educación Básica y por supuesto respecto al papel que debe cumplir la escuela (Educación Básica) al garantizar el derecho que tienen los NNA de participar.

Fundamentos legales de la educación básica en México.

Tabla 4. Documentos legales de la educación básica en México

Nombre del documento legal	Artículo	Contenido
Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos	Artículo 3º	<p>Con el Artículo 3º Constitucional se establece que la Educación Básica (objeto de este estudio) está conformada por la educación preescolar, primaria y secundaria, que será obligatoria, laica y gratuita, consecuentemente, el Estado se obliga a proporcionar los requerimientos necesarios que garanticen la calidad de la educación básica y el máximo logro de aprendizajes de los estudiantes; por lo tanto, para cumplir plenamente con lo dispuesto será obligación del Poder Ejecutivo Federal determinar los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria, tomando siempre en consideración la opinión de los gobiernos de los Estados y del Distrito Federal, así como de los diversos sectores sociales involucrados en la educación, maestros y los padres de familia en los términos que señale la ley (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo Tercero, 1917/2014).</p> <p>De igual forma, y esto es necesario resaltar, el Artículo Tercero Constitucional establece los criterios bajo los cuales se orienta la educación en México, dichos principios sustentan implícitamente el derecho que tienen los estudiantes de educación básica a participar, se afirma pues que la educación será democrática en un sentido más amplio que la estructura jurídica y el régimen político, al considerar a la democracia como un sistema de vida que busca el mejoramiento económico, social y cultural del país, será nacional, contribuirá a la mejora de la convivencia humana, convivencia basada en la igualdad y en el respeto de los mexicanos.</p>
	Artículo 2º Párrafo tercero	Se afirma por un lado que en el sistema educativo nacional se asegura la participación activa de todos los involucrados en el proceso educativo, (los NNA son el eje central de dicho proceso). Textualmente se afirma que: “En el sistema educativo nacional deberá asegurarse la participación activa de todos los involucrados en el proceso

Ley General de Educación		educativo, con sentido de responsabilidad social, privilegiando la participación de los educandos, padres de familia y docentes, para alcanzar los fines a que se refiere el artículo 7º (Ley General de Educación, 1993/2014).
	Artículo 7º Fracción V, VI y XV	<p>Con dicho artículo y las fracciones mencionadas se privilegia la participación de los educandos para alcanzar entre todos los fines que se establecen, aquellos dirigidos a la población objetivo del presente análisis, es decir, los fines que están encaminados a difundir el conocimiento y la práctica de la Democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos (aquí se incluyen a los NNA) participar en la toma de decisiones para el mejoramiento de la sociedad, aquellos fines que promueven distintos valores y reconocen y respetan los Derechos Humanos y finalmente el fin más importante es aquel que está relacionado con la difusión de los derechos y deberes de los NNA.</p> <p>A continuación se colocan las fracciones de manera textual:</p> <p>V.- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;</p> <p>VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la Ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, propiciar la cultura de la legalidad, de la paz y la no violencia en cualquier tipo de sus manifestaciones, así como el conocimiento de los Derechos Humanos y el respeto a los mismos;</p> <p>XV. Difundir los derechos y deberes de niños, niñas y adolescentes y las formas de protección con que cuentan para ejercitarlos (Ley General de Educación, 1993/2014).</p>
	Artículo 8º	Por su parte el Artículo 8º (Ley General de Educación, 1993/2014) establece que el criterio que orientará a la educación será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo, de aquí se puede entender que las relaciones que se desarrollan dentro de los centros escolares son democráticas por lo tanto participativas.

Fuente: Elaboración propia basado en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (1917). Última reforma publicada DOF 17-06-2014. Recuperada de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/hm/1.htm> y la Ley General de Educación, (1993). Última reforma publicada DOF 20-05-2014. Recuperada de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Fundamentos legales que orientan las políticas educativas en México.

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018.

Con la finalidad de abonar al presente análisis es necesario hacer referencia al Plan Nacional de Desarrollo (PND). Dicho documento constituye la base para el ejercicio de la planeación sexenal de nuestro país y de él se derivan diversos programas sectoriales que determinan las prioridades nacionales y orientan las políticas públicas de los diversos sectores, además el Plan rige la programación y el presupuesto de toda la Administración Pública; es decir, define el rumbo de México, por lo menos, durante cinco años.

El PND establece como principal objetivo, llevar a México a su máximo potencial en un sentido amplio y señala además que para lograr dicho objetivo será necesario establecer cinco Metas Nacionales: un México en Paz, un México Incluyente, un México con Educación de Calidad, un México Próspero y un México con Responsabilidad Global. Asimismo, en el documento se presentan las siguientes Estrategias Transversales: para Democratizar la Productividad, para alcanzar un Gobierno Cercano y Moderno, y para tener una Perspectiva de Género en todos los programas de la Administración Pública Federal (Poder Ejecutivo de los Estados Unidos Mexicanos, 2013-2018). Para efectos de este análisis nos referiremos a la primer y tercer meta: *México en Paz* y *México con Educación de Calidad*, en la primera se establece claramente que la condición necesaria para la consolidación de un Estado Democrático en nuestro país es el pleno respeto y garantía de los derechos humanos y en la segunda queda sustentada que una educación de calidad es la mayor garantía para el desarrollo integral de todos los mexicanos y representa la base de la convivencia pacífica y respetuosa y de una sociedad más justa y próspera.

Respecto a la primer meta, el PND establece que uno de los objetivos prioritarios del gobierno es lograr una política de Estado en la materia, que garantice que todas las autoridades asuman el respeto y garantía de los derechos humanos

como una práctica cotidiana. Por lo que un aspecto central para la promoción de la política de derechos humanos será impulsar su implementación.

En lo concerniente a la segunda meta, los objetivos prioritarios se encuentran determinados claramente en Programa Sectorial de educación 2013-2018 y se especifican a continuación.

Programa Sectorial de Educación 2013-2018.

El programa sectorial de educación 2013-2018 establece que la educación es un derecho humano fundamental y como tal debe estar al alcance de todos los mexicanos. Se afirma que no basta con dar un espacio a los alumnos en las escuelas de todos los niveles, sino que será necesario que la educación forme para la convivencia, los derechos humanos, la responsabilidad social, el cuidado de las personas, el entendimiento del entorno, la protección del medio ambiente, la puesta en práctica de habilidades productivas y en general, formará para el desarrollo integral de los seres humanos ya que un buen sistema educativo deberá ser incluyente y deberá favorecer la equidad (SEP, 2014).

En el programa sectorial de la educación se prevén seis objetivos con la finalidad de articular el esfuerzo educativo durante la presente administración, cada objetivo va acompañado de sus respectivas estrategias y líneas de acción. En este escrito y por convenir a lo establecido, solo se retoma el Objetivo 1: *Asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población* y la estrategia 1.3 denominada: *Garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como los materiales educativos cuyas Líneas de acción son las siguientes:*

Líneas de acción:

1.3.1 Mejorar el currículo para que sea sencillo e idóneo para alcanzar el perfil de egreso y las competencias para la vida.

1.3.2 Seleccionar los contenidos indispensables para que los maestros puedan enseñarlos con profundidad.

1.3.3 Establecer estándares curriculares que sirvan de referencia de lo que se espera que los alumnos aprendan en todo el país-

1.3.4 Alentar prácticas educativas basadas en métodos, estrategias, materiales y acciones diferenciadas que garanticen el logro equitativo del aprendizaje.

1.3.5 Impulsar prácticas pedagógicas en las que el papel protagónico lo ocupe la actividad inteligente del alumno guiada por el maestro.

1.3.6 Establecer procesos para que los contenidos y los materiales educativos puedan ser contextualizados y enriquecidos localmente para atender la diversidad.

1.3.7 Asegurar el conocimiento y buen manejo del currículo por parte de los docentes y dotarlos de instrumentos curriculares de apoyo.

1.3.8 Asegurar la suficiencia, calidad y pertinencia tanto de los materiales educativos tradicionales, como de los basados en las tecnologías de la información.

1.3.9 Establecer una política nacional para asegurar que las tecnologías de la información y la comunicación se incorporen provechosamente a la educación.
(SEP, 2014)

Lo anterior se retoma dado que se considera que la estructura curricular perfila al estudiante, de modo que los planes y programas de estudio deben desarrollar en las personas las competencias que requieren para la vida, de ahí que el análisis de los contenidos relacionados con la PI sea una condición indispensable para asegurar que los estudiantes de educación básica lo hagan efectivo dentro del contexto escolar, por lo tanto, a continuación se coloca el análisis correspondiente de dicho contenido dentro de los planes y programas que establece el Acuerdo 592.

Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica 2011.

En el Acuerdo 592 por el que se establece la articulación de la educación básica 2011, se estipula que en los programas de estudio se deberán establecer los propósitos específicos de aprendizaje de las asignaturas u otras unidades de aprendizaje dentro de un plan de estudios, así mismo los criterios y procedimientos para evaluar y acreditar su cumplimiento y que en dicho proceso educativo deberá asegurarse la *participación activa del educando, estimulando su iniciativa y sentido de responsabilidad social* (SEP, 2011, p. 2). Respecto a este punto se podría deducir que lo que se pretende es formar a un sujeto activo dentro del ámbito educativo que se desempeñe plenamente en el ámbito social.

Bajo esta lógica, el papel de la escuela habrá de modificarse al recibir asesoría y acompañamiento pertinentes a las necesidades de la práctica docente cotidiana, buscando en todo momento generar acciones para atender y prevenir el rezago, y constituyendo redes académicas de aprendizaje donde todos los integrantes de la comunidad escolar participen del desarrollo de competencias que permiten la autonomía en el aprendizaje y *la participación en los procesos sociales* (SEP, 2011, p. 11). De nueva cuenta se otorga importancia al papel que juega el alumno en su proceso de aprendizaje así como su participación en los procesos sociales.

Dado que el Plan de estudios tiene una orientación hacia el *desarrollo de actitudes, prácticas y valores sustentados en los principios de la democracia: el respeto a la legalidad, la igualdad, la libertad con responsabilidad, la participación, el diálogo y la búsqueda de acuerdos; la tolerancia, la inclusión y la pluralidad*, así como una ética basada en los principios del Estado laico, que son el marco de la educación humanista y científica que establece el Artículo Tercero Constitucional (SEP, 2011, p. 19). Este aspecto reconoce a la participación como un valor que sustenta y da forma a la Democracia.

Respecto al análisis del Plan de Estudios de la Educación Básica 2011, el apartado I.10 establece que es una necesidad urgente renovar el pacto entre los diversos actores educativos, llámense estudiantes, docentes, familia y escuela con el fin de promover normas *que regulen la convivencia diaria, establezcan vínculos entre los derechos y las responsabilidades*, y delimiten el ejercicio del poder y de la autoridad en la escuela con la participación de la familia (SEP, 2011, p. 28). Tan es así que se reconoce que la toma de decisiones de todos los actores son necesarias para mejorar las condiciones de vida presentes y futuras abriendo un espacio de dialogo informado donde estas decisiones estarán centradas en los aprendizajes de los alumnos.

En este acuerdo se entiende por competencias para la vida aquellas que movilizan y dirigen todos los componentes (conocimientos, habilidades, aptitudes y valores) hacia la consecución de objetivos concretos, es así que una competencia va más allá del saber, del saber hacer, o el saber ser, ya que se manifiestan en la acción de manera integrada. De las cinco competencias que el acuerdo 592 establece que deberán estar presentes en los tres niveles de educación básica y a lo largo de la vida, solo se retomarán las denominadas competencias para la convivencia y las competencias para la vida en sociedad, a razón de que es en ellas donde se encuentra explícitamente la importancia de la PI en la vida de los NNA:

Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del

uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo. (SEP, 2011, p. 31).

En el perfil de egreso de la educación básica se define el tipo de alumno que se espera formar durante el transcurso de su escolaridad, se expresa en términos de rasgos individuales, definiendo así el tipo de ciudadano que se constituirá durante ese periodo de formación, a continuación se muestran solo los rasgos del perfil que se relacionan con la PI:

- e). Conoce y ejerce los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática; actúa con responsabilidad social y apego a la ley.
- g). Conoce y valora sus características y potencialidades como ser humano; sabe trabajar de manera colaborativa; reconoce, respeta y aprecia la diversidad de capacidades en los otros, y emprende y se esfuerza por lograr proyectos personales o colectivos (SEP, 2011, p. 32).

Antes de comenzar con el análisis se describirá lo que el Acuerdo 592 establece por estándares curriculares, aprendizajes esperados y campos de formación para la educación básica.

Los Estándares Curriculares son el referente para el diseño de instrumentos que evalúen a los alumnos, se organizan en cuatro periodos escolares de tres grados cada uno, estos cortes corresponden a ciertos rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes. Los Estándares Curriculares establecen cierto tipo de ciudadanía global, producto del dominio de herramientas y lenguajes que permitirán al país su ingreso a la economía del conocimiento e integrarse a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo y crecimiento en el progreso educativo (SEP, 2011).

Los aprendizajes esperados son el vínculo entre las dos dimensiones del proyecto educativo que la reforma propone: la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y del ser nacional. Los aprendizajes esperados

permiten comprender la relación multidimensional del Mapa curricular y articulan el sentido del logro educativo como expresiones del crecimiento y desarrollo de la persona, como ente productivo y determinante del sistema social y humano (SEP, 2011).

Los campos de formación son los que organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; tienen un carácter interactivo entre sí, y son congruentes con las competencias para la vida y los rasgos del perfil de egreso. En cada campo de formación se expresan los procesos graduales del aprendizaje, de manera continua e integral, desde el primer año de Educación Básica hasta su conclusión, permitiendo la consecución de los elementos de la ciudadanía global y el carácter nacional y humano de cada estudiante: las herramientas sofisticadas que exige el pensamiento complejo; la comprensión del entorno geográfico e histórico; su visión ética y estética; el cuidado del cuerpo; el desarrollo sustentable, y la objetividad científica y crítica, así como los distintos lenguajes y códigos que permiten ser universales y relacionarse en una sociedad contemporánea dinámica y en permanente transformación (SEP, 2011).

Los campos de formación para la Educación Básica son:

- Lenguaje y comunicación
- Pensamiento matemático
- Exploración y comprensión del mundo natural y social.
- Desarrollo personal y para la convivencia (SEP, 2011).

De los anteriores campos de formación el que presenta mayor relación con la PI es el de *Desarrollo personal y para la convivencia*. La finalidad de este campo de formación es que los estudiantes aprendan a actuar con juicio crítico en favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a las personas, a la legalidad y a los derechos humanos. También implica manejar armónicamente las relaciones personales y afectivas para desarrollar la identidad personal y, desde ésta, construir

identidad y conciencia social. Asume la necesidad de reconocer que cada generación tiene derecho a construir su propia plataforma de valores, y el sistema educativo, la obligación de proporcionar las habilidades sociales y el marco de reflexiones que contengan los principios esenciales de una comunidad diversa, libre, democrática y justa, asumiendo que los valores cambian, pero los principios esenciales para la convivencia son insoslayables.

Las condiciones para establecer relaciones interpersonales armónicas y constructivas serán, en todo caso, la autoestima, la autorregulación y la autonomía; esta última implica el reconocimiento de la responsabilidad individual frente al entorno social y natural.

Analizando de manera general el mapa curricular de la educación básica 2011, podemos afirmar que la PI está incluida en el estándar curricular denominado *Desarrollo personal y para la convivencia*. Las tablas 5, 6 y 7 que se exponen a continuación muestran un análisis realizado a la materia denominada formación cívica y ética correspondientes al segundo tercero y cuarto periodo escolar (primaria y secundaria) de la educación básica obligatoria en México, en dichos esquemas se sistematizan los aprendizajes esperados y contenidos que se relacionan con la PI

Tabla 5 Aprendizajes esperados y contenidos relacionados con la PI, segundo periodo escolar, materia formación cívica y ética

Grado	Bloque	Competencias que se favorecen	Aprendizajes esperados	Ámbitos/Contenidos
1º	V	Manejo y resolución de conflictos Participación social y política	<ul style="list-style-type: none"> - Valora la importancia de participar en la toma de decisiones colectivas y anticipa sus posibles repercusiones para sí y para otros. - Participa en la toma de acuerdos para la realización de actividades colectivas que contribuyan a mejorar su entorno. 	Ambiente escolar y vida cotidiana / Participar para mejorar la convivencia en la escuela. (Qué decisiones puedo tomar con los demás para mejorar la convivencia en la escuela y cuál es la responsabilidad y el compromiso de las personas al tomar decisiones colectivas).
2º	V	Manejo y resolución de conflictos Participación social y política	<ul style="list-style-type: none"> - Participa con actitud solidaria y cooperativa en acciones que promueven el bienestar personal y colectivo. - Participa en la toma de decisiones colectivas mediante consultas o votaciones. 	Aula / Participación Infantil (Por qué en el trabajo con otras personas es necesaria la solidaridad y la cooperación) Escolar, Vida cotidiana / Consultas (En qué situaciones de la vida cotidiana de la escuela, colonia o localidad se requiere de la participación organizada de los vecinos. De qué se trata una consulta. En qué ocasiones puede ser útil realizar una consulta o una votación. Qué personas organizan consultas para tomar decisiones colectivas. Cómo se organiza una consulta o votación).
3º	IV	Apego a la legalidad y sentido de justicia. Comprensión y aprecio por la democracia.	<ul style="list-style-type: none"> - Promueve el establecimiento de acuerdos que concilian intereses individuales y colectivos. - Conoce los derechos de la niñez y localiza información sobre personas e instituciones que contribuyen a su protección. 	Aula / Aprendiendo a ser democráticos (De qué manera se toman decisiones y acuerdos en su casa, escuela y localidad. Quiénes participan. Por qué es importante considerar los puntos de vista e intereses de las diferentes personas. Qué mecanismos se pueden emplear para tomar decisiones que satisfagan a todos).
				Transversal / Aprendiendo a defender nuestros derechos (Qué derechos tienen los niños. De qué manera se cumplen nuestros derechos en la vida diaria. Qué personas e instituciones contribuyen a su protección. Qué hacen las personas y las instituciones

				para proteger los derechos de los niños. Qué hago para proteger y contribuir al ejercicio de mis derechos. Qué puedo hacer para difundir los derechos de los niños).
	V	Manejo y resolución de conflictos Participación social y política	Participa en consultas o votaciones para la toma de acuerdos orientados al beneficio personal y colectivo.	Ambiente escolar y vida Formas de participar en la toma de decisiones colectivas En qué situaciones de la vida diaria es preciso tomar decisiones colectivas. Qué mecanismos se pueden utilizar para tomar decisiones colectivas. Qué ejemplos de consultas o votaciones se pueden observar en la escuela o el lugar donde vivo. Cómo puedo participar en la toma de decisiones colectivas cotidiana /

Fuente: Elaboración propia basado en Secretaria de Educación Pública, (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación básica*. SEP: México.

En el tercer periodo escolar que abarca de cuarto a sexto grado de primaria se muestran por grado y bloque aquellos aprendizajes esperados y contenidos que se relacionan con la PI:

Tabla 6. Aprendizajes esperados y contenidos relacionados con la PI, tercer periodo escolar, materia formación cívica y ética

Grado	Bloque	Competencias que se favorecen	Aprendizajes esperados	Ámbitos/Contenidos
4º	V	Manejo y resolución de conflictos	- Describe algunas formas de participación social y política que los ciudadanos pueden	Aula / Comunicación con las autoridades: una manera de participación política (De qué manera se comunican los ciudadanos con las autoridades que

		Participación social y política	<p>utilizar para comunicar necesidades, demandas y problemas colectivos.</p> <p>- Reconoce que los ciudadanos tienen el derecho de solicitar información a las autoridades.</p>	<p>los representan. Por qué las autoridades necesitan conocer las necesidades, demandas, problemas y preferencias de las personas a quienes representan. De qué manera respalda la Constitución la relación entre ciudadanos y autoridades).</p> <p>Transversal / Acceso a la información pública gubernamental .Indagar y reflexionar (Cuál es el papel de los servidores públicos para atender los problemas de la localidad. Cuáles son sus obligaciones. Por qué se les llama “servidores”. En qué consiste el derecho a la información pública gubernamental).</p>
5º	IV	Vida y gobiernos democráticos	<p>- Compara distintas formas de gobierno y reconoce en la democracia una opción que posibilita la participación ciudadana y una mejor convivencia.</p> <p>- Emplea prácticas democráticas para favorecer la toma de acuerdos en los contextos donde se desenvuelve.</p>	<p>Aula / La responsabilidad de gobernar: una tarea para todos (Por qué la participación ciudadana es importante para la gobernabilidad Democrática). Ambiente escolar y vida cotidiana / Acuerdos que nos benefician a todos (Cuáles son los criterios para la aplicación de sanciones en la escuela. Qué nos permite considerar como justa o injusta una sanción. Cómo se aplica el diálogo, la asamblea, la votación, el consenso y el disenso en el salón de clases o en la escuela para construir acuerdos. Qué ventajas proporciona que existan acuerdos que definan lo que está o no permitido).</p>
5º	V	Manejo y resolución de conflictos Participación social y política	<p>- Reconoce la importancia de la participación social y política como base de la vida democrática.</p> <p>- Participa en actividades que exigen la puesta en marcha del trabajo colaborativo.</p>	<p>Aula / Participación ciudadana como sustento del poder público (Dónde radica el poder para transformar y mejorar la vida colectiva. En qué formas puede participar la ciudadanía para generar bienestar social). Ambiente escolar y vida cotidiana / Importancia de la participación infantil en asuntos colectivos (Qué tipo de situaciones demandan la participación de todos. En qué casos se requiere que elijamos a quien nos represente. En qué casos se requiere que lleguemos a acuerdos mediante una asamblea y una votación. Por qué estos procedimientos son democráticos).</p>

6º	IV	Apego a la legalidad y sentido de justicia, Comprensión y aprecio por la democracia	<ul style="list-style-type: none"> - Valora las fortalezas de un gobierno democrático. - Explica los mecanismos de participación ciudadana que fortalecen la vida democrática. 	<p>Aula / Fortalezas de un gobierno democrático (Cómo influye en el gobierno la participación ciudadana legalmente aceptada. Qué importancia tiene la participación ciudadana en la vida democrática de un país).</p> <p>Ambiente escolar y vida cotidiana / Mecanismos de la democracia (Cómo puede participar la ciudadanía con la autoridad para tomar las mejores decisiones. Qué mecanismos existen en las sociedades democráticas para fortalecer la relación entre la autoridad y la ciudadanía).</p>
	V	Manejo y resolución de conflictos Participación social y política	<ul style="list-style-type: none"> - Participa en la solución de conflictos, tomando en consideración la opinión de los demás y empleando mecanismos de negociación y mediación. - Argumenta sobre la importancia de la participación individual y colectiva en conjunto con autoridades, para la atención de asuntos de beneficio común. - Compara la información proveniente de diversas fuentes sobre las acciones del gobierno ante las demandas ciudadanas planteadas. - Propone estrategias de organización y participación ante condiciones sociales desfavorables o situaciones que ponen en riesgo la integridad. 	<p>Aula / Los conflictos: un componente de la convivencia diaria (Qué papel tiene el diálogo, la negociación y la mediación en la solución de los conflictos locales e internacionales. Qué capacidades y actitudes deben ponerse en práctica para resolver conflictos).</p> <p>Aula / Corresponsabilidad en los asuntos públicos (Por qué es importante la participación conjunta entre autoridades y ciudadanos para la atención de asuntos públicos. En qué decisiones y acciones de gobierno pueden influir los ciudadanos.)</p>

Fuente: Elaboración propia basado en Secretaria de Educación Pública, (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación básica*. SEP: México.

Finalmente en el cuarto periodo escolar que abarca los tres años de educación secundaria se muestran por grado y bloque aquellos aprendizajes esperados y contenidos que se relacionan con la PI:

Tabla 7. Aprendizajes esperados y contenidos relacionados con la PI, cuarto periodo escolar, materia formación cívica y ética

Grado	Bloque	Competencias que se favorecen	Aprendizajes esperados	Ámbitos/Contenidos
2° Sec	IV	<p>Apego a la legalidad y sentido de justicia</p> <ul style="list-style-type: none"> •Comprensión y aprecio por la democracia •Participación social y política 	<p>- Reconoce que los derechos humanos son una construcción colectiva en transformación que requieren de leyes que los garanticen, instituciones y organizaciones que promuevan su respeto y toma una postura ante situaciones violatorias de estos derechos.</p> <p>- Reconoce su responsabilidad para participar en asuntos de la colectividad y el derecho para acceder a información pública gubernamental, solicitar transparencia y rendición de cuentas del quehacer de los servidores públicos.</p>	<p>Ejes: Persona, Ciudadanía y Ética.</p> <p>-Los derechos Humanos: Criterios compartidos a los que aspira la humanidad (Generaciones de los derechos humanos. Construcción colectiva y en transformación, orientada a la dignidad humana, a la autonomía, la libertad de los individuos, la justicia social y el respeto a las diferencias culturales. Análisis y rechazo de situaciones que comprometen la dignidad humana).</p> <p>-Principios, Normas y Procedimientos de la democracia como forma de vida. (Participación en asuntos de interés colectivo: la construcción del bien común en diversos ámbitos de convivencia. Formulación de argumentos informados, articulados y convincentes para dirimir diferencias de interés y de opinión. Responsabilidades y compromisos en la acción colectiva. El papel de los representantes y los representados en el contexto próximo.</p>
	V	<p>Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad</p> <ul style="list-style-type: none"> •Respeto y valoración de la diversidad •Participación social y política 	<p>- Formula estrategias que promueven la participación democrática en la escuela y emplea la resolución no violenta de conflictos en contextos diversos.</p>	<p>Ejes: Persona, Ciudadanía y Ética.</p> <p>Proyecto. La escuela como comunidad democrática y espacio para la solución no violenta de conflictos. (Relaciones de convivencia y confianza en el trabajo escolar. Solidaridad, respeto, cooperación y responsabilidad en el trabajo individual y de grupo. Identificación de situaciones que propician conflictos en la escuela. Análisis y formulación de propuestas basadas en el diálogo colaborativo.</p>
3° Sec	I	<p>Conocimiento y cuidado de sí mismo</p> <ul style="list-style-type: none"> •Autorregulación y 	<p>-Toma decisiones que favorecen su calidad de vida y autorrealización, expresando su capacidad para responder asertivamente.</p>	<p>Ejes: Persona, Ética y Ciudadanía.</p> <p>Aprender a tomar decisiones de manera informada. (Elementos para la toma de decisiones personales:</p>

		<p>ejercicio responsable de la libertad • Sentido de pertenencia a su comunidad, la nación y la humanidad</p>	<p>-Propone acciones colectivas para enfrentar problemas de orden social y ambiental que afectan a la comunidad, al país y la humanidad. -Vincula las condiciones que favorecen o limitan el derecho de todos los seres humanos a satisfacer sus necesidades básicas con el logro de niveles de bienestar y justicia social.</p>	<p>valoración de alternativas, ventajas, desventajas, posibilidades y riesgos. Toma de decisiones informada y basada tanto en el cuidado de sí como en el respeto a los derechos de los demás.* Toma de decisiones colectivas ante problemáticas de orden social y ambiental que afectan a un grupo, una comunidad, una organización social o una nación: salud, pobreza, desempleo, inseguridad, violencia, corrupción, falta de equidad de género y deterioro ambiental, entre otros.</p>
	II	<p>Conocimiento y cuidado de sí mismo •Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad •Apego a la legalidad y sentido de justicia</p>	<p>-Emplea procedimientos democráticos que fortalecen la participación ciudadana en asuntos de interés público.</p>	<p>Ejes: Persona, Ciudadanía y Ética. Ámbitos de reflexión y decisión sobre el futuro personal. (El papel de la información en las decisiones sobre el futuro personal. Toma de decisiones informada y apegada a principios éticos). Características de la ciudadanía democrática para un futuro colectivo. (Una ciudadanía responsable, participativa, informada, crítica, deliberativa, congruente en su actuar, consciente tanto de sus derechos como de sus deberes. Responsabilidad individual en la participación colectiva: una vía para el fortalecimiento de la democracia. Respeto y ejercicio de los derechos humanos propios y de los demás. Información y reflexión para la participación responsable y autónoma en acciones colectivas. Disposición al diálogo, a la tolerancia, al debate plural, a la transparencia y la rendición de cuentas en la construcción del bien común. Escuchar activamente y comprender la perspectiva de otras personas. Consensos y disensos. Retos para la convivencia en el marco de nuevas formas de comunicación: las redes sociales. Compromisos de los adolescentes ante el futuro. (Pensar el futuro con los demás. El ciudadano que quiero ser: valoración de las condiciones y posibilidades actuales de los adolescentes. La participación de los adolescentes y jóvenes en el desarrollo social de México: su lugar como grupo</p>

				poblacional, su proyección futura en la vida económica, social, política y cultural del país frente al impacto de los procesos globales.
	III	Respeto y valoración de la diversidad •Manejo y resolución de conflictos •Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad	- Vincula tratados internacionales y regionales en materia de derechos humanos, con el compromiso del Estado mexicano en su cumplimiento. - Establece formas de comunicación, interacción y negociación que favorecen la solución de las diferencias y la inclusión en los espacios donde participa.	Eje: ética y Ciudadanía. La identidad personal, su proceso de construcción. (Interés de los adolescentes para comprender situaciones de conflicto entre diversos grupos sociales en su entorno cercano. Recursos para la solución de conflictos: el diálogo, la organización y el establecimiento de acuerdos. Participación democrática y el respeto a los derechos humanos como principios para solucionar un conflicto). Diversidad y derechos humanos. (Interrelaciones en un mundo globalizado. El respeto a los derechos humanos como referente para el desarrollo de las sociedades. Organizaciones de la sociedad civil, organismos e instituciones públicas y privadas en México que garanticen el ejercicio de los derechos humanos. Acuerdos internacionales que garantizan los derechos de los adolescentes en distintos aspectos de su desarrollo: educación, sexualidad, privacidad, paz, alimentación, salud, vivienda digna, recreación y trabajo).
	IV	Participación social y política • Apego a la legalidad y sentido de justicia •Comprensión y aprecio por la democracia	-Vincula la importancia de la participación ciudadana para la construcción de un gobierno democrático con situaciones de la vida cotidiana en donde hombres y mujeres ejercen sus derechos políticos, sociales y culturales. -Identifica mecanismos y procedimientos para dirigirse a la autoridad y los aplica en situaciones que afectan el interés personal y social.	Eje: Ciudadanía y Ética. La Democracia como proceso de construcción histórica en México. (Ciudadanía y derechos políticos como parte del reconocimiento de la dignidad de las personas). Fundamentos y organización del Estado Mexicano (Mecanismos de participación ciudadana en una democracia directa <iniciativa popular, plebiscito, referéndum> y en una democracia indirecta o representativa para la construcción de un gobierno democrático. Relación de la ciudadanía con la autoridad: la participación social y política en la vida democrática del país. (Principios que dan sustento a la

				participación ciudadana en la cultura política democrática).
	V	Respeto y valoración de la diversidad • Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad • Participación social y política.	-Propone y participa en acciones que contribuyan a mejorar las oportunidades de desarrollo personal y social que existen para los adolescentes en su localidad, entidad, país y el mundo.	Ejes: Persona, Ética y Ciudadanía. Proyecto. Los medios de comunicación: recursos de los adolescentes para aprender, informarse y relacionarse con los demás. (El trabajo con los medios dentro y fuera de la escuela: acceso a los medios de comunicación y a las tecnologías de la información, calidad informativa de cadenas y redes sociales. Derecho a la información y responsabilidad ante su manejo. Leyes que regulan el papel de los medios. Derechos humanos, pluralidad, privacidad y libertad en los medios). Proyecto. Los adolescentes: sus desafíos y oportunidades en su localidad, país y el mundo. (Participación en la formulación de alternativas de solución a los problemas que afectan a los adolescentes y la sociedad. Participación de los adolescentes ante situaciones políticas, sociales y culturales en el marco del respeto a la ley y los derechos humanos).

Fuente: Elaboración propia basado en Secretaría de Educación Pública, (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación básica*. SEP: México.

Como se pudo observar, la promoción del derecho a participar de los NNA dentro del contexto escolar constituye una labor que permea tanto a los estudiantes como a los adultos ya sea padres de familia, pero sobre todo a los docentes; sin embargo, el que los alumnos ejerzan dentro de las escuelas de educación básica su derecho a participar no resulta fácil si los docentes no reconocen que existen dentro de su contexto las condiciones para hacerlo; es decir, es del conocimiento común saber que los profesores laboran dentro de un espacio complejo en el que se tramiten saberes, ideologías (Althusser, 1970/2005), valores, formas de vida, etc. marcados por una serie de condicionantes históricas que determinan la práctica laboral de los mismos y que marcan su quehacer diario - estructura jerarquizada, de reclutamiento forzoso, cargada de disposiciones técnicas y legales dentro de un ambiente de fuerte presión social (Santos, 2010) - pero que no siempre obstruyen el derecho a participar que tienen los estudiantes, de ahí que el análisis realizado al Plan de Estudios de la Educación Básica en México (SEP, 2011) a partir de la identificación de competencias que se favorecen, aprendizajes esperados y contenidos relacionados con la promoción y conocimiento del derecho a participar de los estudiantes de educación básica permita afirmar se pretende por un lado fomentar la participación de los estudiantes en correspondencia con el grado y nivel que cursen los alumnos de ahí que se establezca claramente el fomento para que los NNA identifiquen sus capacidades, tomen decisiones, expresen libremente sus opiniones, pensamientos, sentimientos, necesidades (Save the Children, como se citó en OEA e INN, 2010a); teniendo la certeza de que las mismas influyen en las decisiones de los docentes y en la organización y planeación de actividades académicas que propician diferentes tipos de participación.

También, es importante mencionar que lo establecido en el acuerdo 592 (SEP, 2011) promueve un tipo de participación dirigida por adultos en lugar de establecer mecanismos para lograr desarrollar en los niños una participación iniciada y dirigida por ellos mismos; porque es hasta el tercer periodo donde se puede observar que comienza a gestarse que los niños realicen propuestas; sin embargo, el elemento limitativo lo constituye que estas propuestas no se

materializan. Finalmente en el cuarto periodo se da una gran prioridad a que los alumnos conozcan los derechos humanos y se dé una vinculación de éstos con la participación en general.

Lo que no aparece tácitamente en el análisis realizado, es que la SEP, promueva a través de los contenidos obligatorios, la participación del alumnado como una experiencia formativa en sí misma, de realizarse esto, la PI adquiriría un significado pleno en el futuro del alumno como ciudadano de una sociedad democrática (Cerdeña, et. al, 2004) y se contribuiría sin mayor esfuerzo al perfil de egreso de la educación básica que establece que una vez que los estudiantes egresen de la educación básica no solo conocerán sino que ejercerán los derechos humanos y los valores que favorecen la vida democrática, actuando con responsabilidad y apego a la ley (SEP, 2011).

Análisis de las Entrevistas

La presente y última sección tiene como objetivo mostrar el análisis realizado y la discusión teórica de los datos obtenidos a través de la entrevista no estructurada focalizada (Toro y Parra, 2010) y la propuesta de análisis de discurso de Parker (1996).

Se realizaron un total de tres entrevistas a tres docentes de educación básica obligatoria, un docente por cada nivel educativo; es decir, una entrevista a un profesor de educación preescolar, una entrevista a un docente que imparte clases en el nivel primaria y finalmente una entrevista a un docente que imparte la materia de educación cívica y ética en el nivel de educación secundaria; para tal efecto se elaboró un guion compuesto por 43 preguntas distribuidas en las siguientes categorías: datos de identificación, formación docente, concepción de educación, relación maestro-alumno, la convivencia dentro del salón de clases, la PI como derecho en el currículum y finalmente la PI como proceso educativo; es importante mencionar que se elaboró un objetivo para cada categoría establecida (Ver Anexo 1).

Dado que las entrevistas realizadas se transcribieron en su totalidad para colocar el texto en lenguaje escrito y con esto centrar la atención en las experiencias participativas que tres docentes, uno de preescolar, uno de primaria y uno de secundaria, utilizan para fomentar u obstaculizar el derecho a participar de sus alumnos dentro del contexto escolar. Un primer acercamiento para sistematizar dicha información consistió en elaborar una tabla analítica compuesta de ocho columnas distribuidas de la siguiente manera:

La primer columna lleva el nombre de *experiencias participativas implementadas por los docentes para promover la participación dentro del contexto escolar*, a partir de la previa identificación y de colocar el significado de todos los objetos, sujetos, acciones y valores encontrados, se presenta en dicha columna las que consideré constituían experiencias participativas que promueven la

participación de los estudiantes dentro del contexto escolar, el orden en el que se ubicaron corresponde al orden de identificación. En la segunda y tercer columna coloque los *sujetos* y los *objetos* que presentaban un protagonismo importante dentro de la experiencia participativa; la cuarta columna pretendió identificar las *relaciones de poder o dominación* presentes dentro de la experiencia descrita, la quinta columna estuvo destinada a develar los *antagonismos* presentes en dicha experiencia; la sexta columna pretendió ubicar a las *instituciones que a través del discurso de los docentes se legitiman o se cuestionan* por incidir directamente en la experiencia participativa, eje central de la tabla, con la séptima columna pretendí identificar él o los *discursos encontrados* dentro de la experiencia identificada, finalmente, en la última columna coloque el *fragmento de la entrevista* que hacía referencia directa a la experiencia participativa establecida en la columna uno (Ver anexo 2).

A continuación se coloca la tabla antes descrita:

Tabla 8. Tabla analítica con la que se realizó el análisis del discurso

Columna 1	Columna 2	Columna 3	Columna 4	Columna 5	Columna 6	Columna 7	Columna 8
Experiencias participativas implementadas por los docentes para promover la participación dentro del contexto escolar	Sujetos	Objetos	Relaciones de poder o dominación	Antagonismos	Instituciones que son legitimadas o cuestionadas a través del discurso	Discursos Encontrados	Fragmento de la entrevista

Fuente: Elaborada a partir de la propuesta realizada por el Dr. Gregorio Iglesias Sahagún.

Dado el gran número de experiencias participativas que se identificaron porque así lo refieren los docentes, un segundo nivel del análisis del discurso consistió en agrupar dichas experiencias a partir de los siguientes seis ejes de

análisis de resultados, propuestos por mí y sustentados en la estructura de la presente investigación:

Ejes de análisis de resultados propuestos:

- 1. Experiencias participativas que refieren los docentes ubicadas desde los organismos internacionales y nacionales que establecen que la participación es un derecho de los NNA.**
- 2. Experiencias participativas que refieren los docentes relacionadas con la concepción que los adultos tienen acerca de los NNA.**
- 3. Experiencias participativas que refieren los docentes ubicadas desde el plan de estudios y los contenidos obligatorios de la educación básica.**
- 4. Experiencias participativas que los docentes refieren como actividades que promueven la participación de sus estudiantes.**
- 5. Experiencias participativas que refieren los docentes relacionadas al desarrollo de habilidades y a la toma de decisiones de los estudiantes.**
- 6. Experiencias participativas que refieren los docentes que promueve la escuela y agentes externos a esta, como son: los padres de familia y el gobierno.**

Los resultados se muestran a continuación por eje de análisis.

- 1. Experiencias participativas que refieren los docentes ubicadas desde los organismos internacionales y nacionales que establecen que la participación es un derecho de los NNA.**

Una vez que México ratifica la Convención sobre los Derechos de los Niños en el año de 1990 (ONU, 1989) se compromete a desarrollar una serie de mecanismos para sentar las bases jurídicas y las condiciones para que los NNA mexicanos,

aquellos cuya edad oscila entre los cero y los 18 años incumplidos, hagan valer los derechos relacionados a la supervivencia, al desarrollo, a la protección y desde luego la participación (ONU, 1989). En lo que respecta al derecho a participar nuestro país establece claramente como su obligación garantizar que los NNA puedan incidir en aquellos asuntos que sean de su interés o que les afecten directa o indirectamente, de ahí que puedan y sobre todo deban ser escuchados; dado que los NNA mexicanos tienen derecho a la libertad de expresión, nuestro país establecerá las condiciones para que ellos mismos puedan buscar, recibir y difundir información de todo tipo, además de respetar en este sector de la población la libertad que tienen de pensar, de conciencia y de religión, finalmente será responsabilidad de México respetar el derecho que tienen los NNA a asociarse y a celebrar reuniones pacíficas (ONU, 1989). Para tal efecto se establece claramente los compromisos y las garantías por parte del Estado Mexicano, el primer compromiso y el más importante, nuestro país lo cumple al modificar los ordenamientos legales nacionales para fundar y motivar en los mismos los diversos derechos que tienen los NNA mexicanos.

A la hora de identificar en las entrevistas realizadas a los docentes queretanos las experiencias participativas que se desprenden del derecho a participar establecido en diversos ordenamientos legales de índole nacional e/o internacional, sucede que los docentes de educación preescolar y primaria no emiten ninguna experiencia participativa que se desprenda de lo anterior, a la par que no reconocen explícitamente que la participación es un derecho; sin embargo, sí manifiestan la importancia que para ellos como docentes y para los mismos NNA tiene el hecho de que sus alumnos sean escuchados, lo cual resulta fundamental si se hace referencia a la Observación General No. 12 (ONU, 2009) donde se establece que el derecho de los NNA a ser escuchados y que sus opiniones sean tomadas en cuenta constituye un principio fundamental para hacer valer los demás derechos que los NNA poseen y por lo mismo al ser la escuela un ámbito en el cual los NNA crecen, se desarrollan y aprenden constituye el lugar ideal para observar y para vivir dicha disposición legal (ONU, 2009).

El docente de educación preescolar afirma que los derechos de los niños son "...los elementales, la alimentación, la salud, a una familia, a *ser escuchados*, yo creo que aparte de los que están establecidos, yo creo, que cada uno también presenta lo que son derechos y necesidades, yo creo que lo que cada uno necesita es un derecho...para mí todos los derechos son importantes, tiene que haber un equilibrio en lo básico y en lo que necesitan". (E.PE.p11.p2).

Mientras que el docente de educación primaria refiere que "...hay muchos...el primero, derecho a la vida, o sea ya estas concebido, derecho a la vida; derecho a tener unos papas, derecho a tener un hogar, porque pues pueden –refiriéndose a los niños- tener papas, pero no tienen hogar; derecho a la alimentación, derecho a la salud, derecho a la escuela, *derecho a que sean escuchados*, derecho a aprender...yo creo que el más importante para un niño es su familia..." (E.P.p.12.p1).

Por su parte con la entrevista realizada al docente de educación secundaria, sí logré identificar a través de su discurso, que el docente fomenta diversas experiencias participativas que se desprenden de diversos ordenamientos legales, como se verá a continuación.

El docente de educación secundaria asegura que entre los derechos que poseen los adolescentes "tienen los derechos sexuales reproductivos, tienen los derechos que aparecen en la Constitución y correlacionados con los derechos humanos, desde el derecho a tener un nombre, una familia, un trabajo, el *derecho a la palabra*, educación" (E.S.p17.p3), de ahí que las experiencias participativas identificadas en este sentido estén orientadas más a la apropiación que al conocimiento memorístico del o los derechos que poseen; "...que los derechos humanos están clasificados en tres generaciones, ese es el discurso, pero la cuestión de apropiación, de hoy, es, vamos a sacar una ficha, pero no te la dan, vamos a ir viendo por qué no te la dan, que tienes derecho a una vacuna y no te la aplican, que tienes derecho de entrar a la biblioteca, que tienes derecho a la REDQ - sistema de transporte local - y de repente tu tarjeta no funciona, ¿sí me explico?, en hechos reales y concretos para que vayan viendo hacia donde se van a ir dirigiendo...esa parte cotidiana, porque lo aplicas en el discurso y si tú lo pones en un cuestionario pues te lo contestan, pero aquí la cuestión es que no lo apropien; el derecho

tiene que estarse jugando arbitrariamente, que el maestro lo sacó para ver si es cierto o no, para que no culpes al maestro cuando tú hiciste o provocaste, que apropias causa-consecuencia y empezar a ver tu responsabilidad y la del otro, para empezar a jugar en esa mediación, entonces así lo trabajamos” (E.S.p.18.2).

Respecto al reconocimiento expreso de los documentos legales nacionales e internacionales que respaldan los diversos derechos que tienen los NNA en México el docente de preescolar afirma que el documento legal que los ampara son “los derechos humanos” (E.PE.p.11.p2); mientras que para el docente de primaria son: “pues tenemos la Constitución Política, verdad, de Estados Unidos Mexicanos, tenemos los derechos de los niños, dentro de la educación, tenemos algunos documentos que nos van marcando, nada más que no recuerdo, que documentos son, que nos van marcando como debemos ser con los niños... (E.P.p.13.p2), por su parte el docente de educación secundaria afirma que los derechos se encuentran respaldados en una serie de documentos internacionales, “...entonces hay documentos internacionales que también respalda eso, entonces, viene una consecuencia con otra, a nivel internacional digamos, se hacen como reuniones donde ellos - refiriéndose a los organismos especializados y a autoridades - establecen ciertos criterios para poderlos definir, a quiénes están inscritos en los organismos, porque no es para todos, entonces donde te toca a ti, local y nacional y donde pudiera tocar cuando es internacionalmente...” (E.S.p19.p1).

2. Experiencias participativas que refieren los docentes relacionadas con la concepción que los adultos tienen acerca de los NNA.

En este apartado se identificaron a través del análisis del discurso las experiencias participativas que se desprenden de la concepción que los docentes tienen de los NNA; es decir, de sus propios alumnos.

En el caso del docente de educación preescolar y de educación secundaria no se pudo identificar ninguna experiencia participativa que se desprenda directamente de su propia concepción de niño o niña; sin embargo, dado que sí

hicieron explícito el concepto que tienen de sus alumnos, dichas construcciones conceptuales se retomaron porque poseen las características suficientes para afirmar que se sujetan a las denominadas posición exoadultocéntrica y posición crítica institucional/social (Lay y Montañés, 2013).

En la primera posición (exoadultocéntrica) que corresponde el docente de educación preescolar, el profesor se aleja de la visión individualista de ser humano que infantiliza a la niñez, (Lay y Montañés, 2013) "...los niños ahorita son parte del aprendizaje, son los principales actores en los que nos fijamos, son los principales actores de la educación, son los que van a construir, lo que están aprendiendo con nosotros, en la enseñanza-aprendizaje..." (E.PE.p3.p3); a la vez que el docente implica a otros agentes, para este caso en particular, sólo a los padres de familia, para trabajar con los niños/niñas; sin embargo, aquí el docente observa un problema, porque afirma que: "...yo noto mucho que los padres de familia, por ser el nivel preescolar, no le toman mucha importancia y - refiriéndose a los niños/niñas - faltan mucho, faltas constantes, que hacen que los niños pierdan la secuencia de las actividades, porque llevamos secuencia de actividades, y sí, llega a afectarles, aparte, o por ejemplo, que les dejes algún material o una investigación o algo, y no lo llevan, como que sienten - refiriéndose a los papas - que no pasa nada...(E.EP.p.7.p3).

Además de lo anterior, el docente de preescolar le apuesta a la sustitución de la relación asimétrica en cuanto a la adquisición de conocimientos, entre sus estudiantes y él, como adulto; para dar paso a una relación simétrica que incorpore a ambos (Lay y Montañés, 2013), "...en nuestro rango de la escuela, la edad es de tres a cinco años, que es la edad...donde los niños adquieren las principales habilidades, conocimientos...-de ahí que el niño/niña- es una persona con muchísima capacidad y asombro, de la cual, también, podemos aprender mucho y tomar de ahí para que su aprendizaje también se vaya potenciando...pero yo siento que es una personita en la que puedes construir muchas cosas pero también puedes aprender mucho de ella." (E.PE.p5.p.4), el fragmento anterior permite además constatar que a partir de su perspectiva, el docente problematiza desde y con la infancia y no hacía y para ella; por lo tanto, y a partir de la posición exoadultocéntrica (Lay y Montañés, 2013) que

identifico a través del discurso del profesor de educación preescolar, puedo afirmar que el maestro considera a sus alumnos como sujetos proactivos y propositivos, conscientes, involucrados y sobre todo capaces de poder identificar sus intereses (Lay y Montañés, 2013).

Por su parte, el profesor de educación secundaria que imparte, entre otras, la materia de Formación Cívica y Ética, realiza una serie de comentarios que me permiten identificar cierta tendencia a posicionar su discurso dentro de lo que Lay y Montañés (2013) definen como la posición crítica institucional, y que yo agregaría, social, ya que, como su nombre lo indica, se caracteriza por la realización de una serie de críticas, que en este caso, efectúa el docente de educación secundaria, y que se encuentran dirigidas a las construcciones conceptuales acerca de los NNA consideradas dominantes dentro del ámbito institucional o social. En este sentido el docente de secundaria afirma que a la hora de conceptualizar a los estudiantes como NNA, predomina una concepción “Como adulto, otras veces como infante, otras veces como invisible, otras veces como idiota, porque utilizas mucho esas categorías para la infancia, para exigir otras cosas y tener garantías como adultos, entre los niños; otras veces, los niños siguen teniendo como ausencia de derechos, suena por acá, pero los niños siguen teniendo ausencia de derechos, de respeto; pero siguen teniendo mucha carencia efectiva, los va uno observando, las interacciones en la escuela, las vas observando...” (E.S.p10.p2). De lo anterior, se desprende, la crítica que el docente de educación secundaria realiza al Estado, a las instituciones y a los encargados de diseñar e implementar políticas públicas en materia de derechos de los NNA, por no incorporar la voz y el sentir de este sector poblacional en la elaboración y en la debida implementación, de ahí que los derechos discursados no tengan un efecto real sobre los NNA, “...cuando tienen el derecho a hablar, opinar, -refiriéndose a los estudiantes- en esa parte, es donde, los niños no saben ni donde andan, niños que no vivieron su infancia, que no la pudieron ni disfrutar esos son los que van a tener más complicación.” (E.S.p.12.p4).

Por su parte, a la hora de establecer las experiencias participativas que promueve el docente de educación primaria, logré identificar predominantemente

en su discurso lo que Lay y Montañés (2013) establecen como posición adultocéntrica, aquella que sostiene la existencia de un saber y pensamiento único circunscritos a la sabiduría de las personas adultas sobre las ideas que tienen los NNA, por lo que la posesión del conocimiento se atribuye tanto a las madres como a los padres y desde luego a los mismos maestros, quienes de acuerdo con esta posición se encuentran obligados a transmitir sus saberes a los NNA, esto puede observarse cuando el docente de primaria afirma: "...ya lo que decimos -refiriéndose a los docentes-, ya nada más lo decimos, porque tenemos la convicción de que así es, y estamos en lo correcto, pero para darlo a conocer y para que los niños se vayan apropiando de lo que los adultos sabemos, si es necesario darlo a conocer, porque los adultos pensáremos que los niños ya saben..." (E.P.p20.p4).

Los adultos, en este caso los docentes que se ubican dentro de la posición adultocéntrica, como es el caso del profesor de educación primaria, parten de la idea de que los significados y sentidos que ostenta el mundo adulto son los mismos que poseen los NNA, de ahí que las necesidades de este último grupo poblacional se desconozcan. El siguiente fragmento de la entrevista intenta ejemplificar la idea de los significados y sentidos compartidos tanto por el mundo adulto como por el mundo infantil: "Para mí, la igualdad en cuanto a mí, para mí, es fundamental... eh, yo en estos días por aquí acostumbro a formar a los niños, les digo: 'una fila mixta'... niño, niña, niño, ya saben que hacen una sola fila... como... 'vámonos en parejas' aunque yo vea... luego observo, que algunos niños le hacen el 'fuchi' al niño o la niña y van para atrás, se van ellos para atrás y hay que irlos enseñando a que esas diferencias no sean lejanas, esté, más que nada...los dos nos complementamos, -refiriéndose al hombre y a la mujer- los dos nos necesitamos, entonces, este, niño, niña, está bien definido no, hombre y mujer, pero sí somos especiales los dos y nos complementamos (E.P.p7.p3). Como se puede leer en el fragmento de la entrevista, el docente de primaria no se cuestiona que los NNA pudieran tener un concepto propio de lo que es un varón y una mujer, tampoco aparece de manera explícita, si el docente les explica a sus estudiantes las razones para hacer una fila de varones y mujeres; es decir, la importancia de la igualdad, el respeto entre géneros, etc., aspectos que a mí parecer podrían ser importantes para que los NNA comprendieran el porqué de determinadas

actividades escolares, como el caso de la fila varón-mujer, que pretende, de acuerdo al docente, mostrar a los estudiantes que no existen diferencias.

Trilla y Novela (como se citó en Casas, 2008) establecen que es indispensable que las iniciativas y los proyectos donde se encuentren presentes los NNA deriven en la construcción de espacios de participación. Por lo que será necesario que los adultos hagan explícitos los objetivos y las intenciones dentro del proceso de participación con la finalidad de que los NNA reconozcan la metodología que se va a utilizar, el objetivo final de la actividad escolar, para tener una opción real de conocer y redefinir la propuesta participativa (Trilla y Novela como se citó en Casas, 2008).

Continuando con la posición adultocéntrica (Lay y Montañés, 2013) en la que desde mi postura se enmarca el discurso del docente de primaria; el concepto de NNA se basa en la afirmación de que son sujetos carentes y privados de capacidad para discernir, de ahí que los adultos, padres, madres y docentes, les deban enseñar aquello que deben ver, escuchar, querer, aprender y sobre todo decidir (Lay y Montañés, 2013).

“Los niños, son, yo creo, que lo más maravilloso de la creación, lo más hermoso, es el presente, los niños son el presente, son el futuro, es mentira de que, decimos: ‘los niños son el futuro de México’...¡no!, los niños son desde ahorita son el presente, que están en un proceso de formación eso sí, y eso es lo básico, y siempre van a estar aprendiendo, que llegará a ellos –refiriéndose a los niños- su momento en que ellos tengan que tomar decisiones, sostener, tener una pareja y sostener a una familia, ese es otro asunto ¿verdad? (E.P.p7.p2).

Respecto a que los adultos enseñen a los NNA a tomar de decisiones, el profesor de primaria afirma: “Pues yo creo, que, sin temor a equivocarme, es tomarlos -refiriéndose a los NNA- en cuenta en las decisiones que pudiéramos tomar los adultos, tomarlos en cuenta, no, ‘hijo, mira, que vamos a vender la casa, nos vamos a cambiar, ¿qué les parece?’ bueno, ya le toman una decisión, entonces, ahí, es darles la palabra a

los niños y darles su lugar y que ellos opinen de acuerdo a sus edades. (E.P.p13.p6). En este sentido más que enseñar a los NNA a tomar decisiones, el fragmento me permitió identificar que a los NNA, desde la posición adultocéntrica los adultos sólo les informan las decisiones que ya han tomado y sobre las mismas les piden su opinión. Aquí la posición del docente coincide con la denominada paterno/maternal (Lay y Montañés, 2013) en donde los NNA son seres que no están preparados, ni son maduros, ni han alcanzado la conciencia, ni el conocimiento suficiente para darse cuenta de la realidad del mundo adulto, y tomar decisiones, de ahí que el docente establezca que "...hablarles de los problemas -refiriéndose a los NNA-'mira tú madre como es', 'de chiquito era cosa tuya', 'si no hubieras nacido'...y vienen problemas que van traumando al chiquito y no lo dejan crecer, todos los niños, todas las personas, todos los humanos, tenemos el derecho también, de vivir nuestras etapas de nuestra, nuestra, vida, no, también hay veces que a lo mejor nos pasamos y los niños empiezan a aprender cosas de las que no debían de aprender de acuerdo a su etapa..." (E.P.p7.p1).

Por lo tanto y desde la posición adultocéntrica, el docente de primaria promueve experiencias participativas estereotipadas, adecuadas, correctas de acuerdo a lo que él mismo establece (Lay y Montañés, 2013): "yo digo que...ellos -refiriéndose a sus estudiantes- al comunicarse, al aprender a expresar, ellos, lo que sienten, entre ellos mismos y dentro de la clase y cuando se les da la palabra están participando y se promueve la participación..." (E.P.p14.p5), con este fragmento y con el siguiente se puede constatar que respecto a las experiencias participativas orientadas por el docente, no se propicia una participación reflexiva, ya que el maestro les indica a los estudiantes puntualmente como tienen que participar, sin solicitarles su opinión: "...bueno escuchándolos, tanto como su servidor, como que los otros -los mismos alumnos- también escuchen, y claro que si van a investigar algo, algún tema se les da su momento para que expongan... para que den a conocer su investigación, o lo que hayan hecho, y bueno, pues en la escuela también tenemos que lograr que los niños se desarrollen de manera fluida en su lenguaje y que se comuniquen como una herramienta bueno de...como una herramienta de progreso, que a fin de cuentas si yo hablo y yo quiero esto, lo puedo lograr, mediante la comunicación oral, realmente en la escuela es una de las funciones primordiales que la escuela hace..." (E.P.p14.p6)

Lo importante de la posición adultocéntrica (Lay y Montañés, 2013) que el docente de primaria establece en su discurso, radica en que de diversas maneras y de diversos grados promueve experiencias de PI y aunque estas implican que los estudiantes puedan expresar libremente opiniones, pensamientos, sentimientos, necesidades y puntos de vista, lo que Cerda et. al (2004) denomina *participación en clases y discusiones colectivas*, no deben ser lo único, porque no es lo más trascendental; lo fundamental de promover una efectiva PI dentro del contexto escolar, es que los NNA sean tomados en cuenta y puedan influir verdaderamente en las decisiones que toman los docentes, se involucren democráticamente dentro de la escuela (Save de children, como se citó en OEA e INN, 2010) y esto solo se logrará siguiendo a Apud (2007) cuando el docente genere confianza de sí mismos en sus estudiantes y principios de iniciativa propia, y lo más importante, sucede cuando la PI se encuentre en permanente relación simétrica con el docente y no de subordinación de los estudiantes por sus profesores, "...los niños requieren atenciones diferentes de acuerdo a sus edades, y, y, bueno yo en lo particular me adapto a la, a la, forma de ser del niño, del niño de primero, de segundo, de media edad y los de sexto, me voy adaptando y es necesario adaptarnos a ellos, pues es necesario bajarnos a su nivel..."(E.P.p2. p7) y cuando se considere, por lo tanto, a la PI como un proceso de aprendizaje mutuo tanto de los estudiantes como de los docentes "...puede ser que la razón la tenga el niño pero como yo soy el adulto, a mí, ¿quién me va a regañar en mis decisiones?, pierdo el billete de a 500 y ¿A mí, ¿quién me regaña?, el niño pierde los 10 pesos y lo regañan, y lo regreso, y pídele fiado, a ver cómo le haces...entonces, si es necesario y es necesario también tomarlos en cuenta..." (E.P.p14.p1).

Finalmente, al tratar de explicar el tipo de PI que promueve el docente de primaria dentro de la escuela, puedo afirmar que se ubica dentro del nivel uno del edificio de la participación – infantil – (Sánchez, 2000), caracterizado por la toma de decisiones exclusiva por un miembro de la institución, en este caso el docente de educación primaria dentro de la escuela, el cual no fue elegido democráticamente, de ahí que el área de autoridad sea lo suficientemente extensa para casi desaparecer el área de participación de los estudiantes, o lo que para Hart (1993) constituye el peldaño cuarto de su escalera de la PI, la participación simbólica,

consistente en que el docente le otorga a los estudiantes la oportunidad de expresarse a pesar de tener poca o nula incidencia sobre el tema o sobre el estilo de comunicarlo y poca oportunidad o ninguna de que los estudiantes formen sus propias opiniones, o lo que Trilla y Novella (2001) han denominado participación simple, dado que los estudiantes son simples espectadores o ejecutantes que se limitan a seguir indicaciones o a responder estímulos ocasionados por los docentes.

3. Experiencias participativas que refieren los docentes ubicadas desde el plan de estudios y los contenidos obligatorios de la educación básica.

Como resultado del compromiso del Estado Mexicano de garantizar la calidad de la educación obligatoria para conseguir el máximo logro de aprendizaje de los educandos (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Artículo Tercero, 1917/2014), se obliga al poder Ejecutivo Federal a determinar los planes y programas de estudio de la educación preescolar, primaria y secundaria en toda la República Mexicana; de tal manera que dichos lineamientos contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes, para que ejerzan plena y responsablemente sus capacidades humanas y para que, además, favorezcan el desarrollo de sus facultades y la adquisición de conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos (Ley General de Educación, Artículo 7, 1993/2014).

Para cumplir con lo anterior, el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, establece como una de las cinco metas nacionales lograr un México con Educación de Calidad, ya que este tipo de educación constituye la mayor garantía para el desarrollo integral de todos los mexicanos y representa la base de la convivencia pacífica y respetuosa de una sociedad más justa y prospera (Poder Ejecutivo de los Estados Unidos Mexicanos, 2013-2018), de ahí que el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 retome como principal objetivo articulador: asegurar la calidad de los aprendizajes en la educación básica y la formación integral de todos los grupos de la población; objetivo del que se desprende la estrategia destinada a

garantizar la pertinencia de los planes y programas de estudio, así como los materiales educativos.

Lo anterior, justifica la identificación de las experiencias de participación que refieren los docentes a través de su discurso y que se desprenden del plan de estudios y de los contenidos obligatorios de la educación básica; en este sentido, dentro de las líneas de acción de la estrategia antes descrita se establece que los docentes habrán de impulsar prácticas pedagógicas en las que el papel protagónico lo ocupe la actividad inteligente del alumno guiada por el maestro (SEP, 2014), en este sentido identifique que tanto el docente de educación preescolar como el docente de educación primaria, promueven experiencias participativas a partir de reconocer el protagonismo de sus estudiantes, así lo afirma el docente de preescolar, "...más que nada ahorita estamos fomentando que los niños empiecen a obtener los saberes, o sea, no simplemente somos portadores de aprendizaje -refiriéndose a los docentes- si no, que ellos, -los alumnos- construyan, pues, que vayan descubriendo cosas nuevas, porque anteriormente nos tenían catalogados como que, el boleado, el recortado; entonces, los niños ahorita son parte del aprendizaje, son los principales actores en los que fijamos, son los principales actores de la educación, son los que van a construir lo que están aprendiendo junto con nosotros en la enseñanza aprendizaje..." (E.PE.p3.p3 y 4). "...cada niño debe de ser partícipe de su propio aprendizaje, porque -como docente- no llegas y dices: es que, el sol es esto; que observen, que exploren, que pregunten, que indaguen, esa es su participación..." (E.PE.p21.p2), con esta afirmación, el docente de preescolar promueve la participación activa del educando, (SEP, 2011) y promueve la actuación de los estudiantes sobre su entorno próximo, sobre su vida cotidiana; ya que intervenir en el medio sobre el que los NNA disponen de información suficiente, les crear un clima de seguridad a la hora de participar (Novella y Trilla, como se citó en casas, 2008).

Por su parte, y siguiendo con el protagonismo infantil, el docente de educación primaria, refiere, que "...todo es un proceso de acuerdo a su, a la edad, de los, del niño, es el conocimiento que se le va impartiendo, todo de manera ya vinculada, ya no, ya no, tanto así separado, de que en kínder les enseñó, esto, hasta aquí, y, se le va

enseñando ya en una forma este...si estamos viendo, por ejemplo el 12 de octubre, pues primero se ve en todos los grados, se ve desde preescolar y lo vemos todos, no, y *el niño se va apropiando de acuerdo a sus edades y en su interés* y el gusto que tenga por esa fecha, pero son conocimientos que...pero al final, al final, de la, de la, del ciclo básico, pues cada, vaya, el preescolar, la primaria, la secundaria, tienen sus, tienen, sus, sus, rangos hasta donde debemos de ir enseñándoles...”(E.P.p5.p2) y como proceso de aprendizaje y descubrimiento (tanto personal como colectivo) posibilita a los NNA a recibir nueva información, comprender lo que ésta significa y luego usarla y responder a ella sobre la base de su propia experiencia e intereses (Alianza Internacional, Save the children, 2003), de ahí que la PI que promueva el docente, solo resulta significativa cuando cumple con la anterior condición.

En correspondencia a lo señalado en el programa sectorial de educación que refiere al establecimiento de estándares curriculares que sirven de marco para conocer aquello que se espera que los estudiantes aprendan (SEP, 2014), el profesor de educación preescolar señala que “... nosotros -refiriéndose a los docentes- lo que trabajamos, en particular, trabajamos, lo que es, estrategias de aprendizaje y ya ahí, se da un poquito de variabilidad a la forma de trabajo, y tomamos en cuenta los estilos de aprendizaje...-porque- no, nos está marcando por nivel, -refiriéndose a lo que se espera que los estudiantes aprendan- no está marcando, al finalizar la educación básica... hay algunos, pero propósitos de educación preescolar, propósitos fundamentales, que es lo que nos guía en nuestro trabajo de educación...” (E.PE.p5.p3).

Los estándares curriculares son el referente para organizar los cuatro periodos escolares de tres grados cada uno (preescolar, primer periodo; primaria de primero a tercero, segundo periodo; primaria de cuarto a sexto, tercer periodo; secundaria, cuarto periodo) en ellos se establecen los rasgos o características clave del desarrollo cognitivo de los estudiantes y además se instituye el tipo de ciudadanía global que le permitirá a México su ingreso a la comunidad de naciones que fincan su desarrollo en el progreso educativo (SEP, 2011). Su importancia y trascendencia no termina ahí, por el contrario, los estándares curriculares sustentan el denominado perfil de egreso de la educación básica, con él se define el tipo de

alumno que se espera formar durante el transcurso de su escolaridad y se expresa en términos de rasgos individuales definiendo con ellos el tipo de ciudadano que se construirá, de ahí que el profesor de preescolar afirme: "...hay un estándar, no por rango, porque nosotros -refiriéndose a los docentes- quisimos hacer como un perfil de egreso de segundo y tercero -de preescolar - y nos dimos cuenta de que no se puede, no se puede, porque, por ejemplo hay muchos niños de segundo o de tercero, igual unos rebasan más allá, cuando otros no alcanzan algún aprendizaje que estamos planteando" (E.PE.p5.p2).

Dado que es una obligación de nuestro país implementar programas educativos adaptados a los NNA que generen atmosferas interactivas, atentas, protectoras y sobre todo participativas (ONU, 2009). Se establecen dentro de los planes y programas obligatorios, los denominados aprendizajes esperados, que por un lado, constituyen el vínculo entre la ciudadanía global comparable y la necesidad vital del ser humano y del ser nacional; y por otro, comprenden la relación multidimensional del mapa curricular y el logro educativo (SEP, 2011); ambos como expresiones del crecimiento, el desarrollo y la preparación de los estudiantes para asumir papeles activos en la sociedad y sobre todo contribuir en la formación de una ciudadanía responsable que impacte en las comunidades donde residen; en este sentido el profesor de educación preescolar asegura que "...no trabajamos -refiriéndose a los docentes- sobre temas, lo que nos rige a nosotros, la planeación, lo que nos guía nuestra planeación, o lo que nos debe de partir para planear son los aprendizajes esperados que vienen dentro de las competencias de cada campo" (E.PE.p17.p2).

Por su parte el profesor de educación primaria realiza una observación que es importante destacar: "...los aprendizajes esperados a veces están como muy elevados, pero de acuerdo al nivel hay que hacer lo que se tenga que hacer, si, porque los aprendizajes hay veces que...(E.P.p17.p5) ...todo está planeado y creo que tiene su lado amable, de, un a lo mejor 80 o 90% pudiéramos encontrar por ahí, buscándole, algún detallito, no, pero en sí, está bien..." (E.P.p18.p1). Cuando el docente afirma que los aprendizajes esperados en algunas ocasiones son muy elevados, me pone a pensar

en el papel que juegan los “expertos” a la hora de establecer los planes y programas de estudio obligatorios, en contraste con la nula injerencia que tienen los docentes frente a grupo en este sentido; es decir, sobre la imposición de contenidos y aprendizajes esperados: “...yo considero, que está bien, todo, pues quién lo hace - refiriéndose a aquellos que elaboran planes y programas de estudio- creo que lo hace gente que a lo mejor sabe más que uno, ¿no?, todos tenemos límites y esos límites hay veces que son los que nos dan temores...” (E.P.p18.p1), esto demuestra que las escuelas son instituciones cargadas de disposiciones de tipo técnico, donde el diálogo y la deliberación de los docentes, es muy escaso, por lo que dichas obligaciones apenas y se pueden manejar, ya que constituyen aspectos que sobrepasan a los docentes y sobre todo determinan su práctica laboral (Santos, 2010).

Si se trata de asegurar la suficiencia, calidad y pertinencia de los materiales educativos tradicionales para lograr promover experiencias participativas, el docente de educación primaria argumenta que lo que se trabaja en clase con los alumnos “...lo llevamos de la mano con los programas, y, yo sí creo en los programas, que sí funcionan eh, bueno, los resultan están en que los niños, sí le echan ganas, y, y, algunos ya aprender a leer y escribir desde, desde, como para diciembre, los niños de primero, algunos ya saben, otros, un poquito, o se tardan más, pero, pues también depende también la dedicación de todos los sectores de la educación” (E.P.p3.p3).

En lo que se refiere a asegurar el conocimiento y el buen manejo del currículo por parte de los docentes y dotarlos de instrumentos curriculares de apoyo (SEP, 2014), el docente de preescolar afirma que cuando egreso de la escuela Normal “...yo salí...con el programa 2004, que ya hablaba de trabajo por competencias y ahorita con el desarrollo de competencias, pues ya se complementa, yo siento que cada año y a partir de lo que trabajas, pues cambia muchísimo, tus ideas, tanto teóricas y ya en práctica, pues se van modificando...(E.PE.p4.p1), mientras que el docente de educación primaria señala: “...yo entre prácticamente en el 1993, cuando la reforma, entonces, prácticamente, yo tuve que actualizarme y ponerme a leer, porque yo fui educado con la anterior –reforma-, y aparte yo no trabajé nueve años, cuando ingrese al magisterio,

entonces, este, yo desconocía prácticamente la nueva reforma, lo anterior si lo conocía, pero la reforma ya no... pero... los métodos y los libros que se empleaban para los alumnos, creo que nos llevaban de la mano para que los niños salieran adelante...” (E.P.p3.p1).

Con lo anterior, aunque reconocen la importancia de que los docentes actualicen sus conocimientos, no deja en claro si son las autoridades educativas las responsables de la dotación de instrumentos curriculares y de los procesos de actualización docente y si estos cumplen con las necesidades del profesorado para cumplir a cabalidad lo establecido en los planes y programas de la educación básica (SEP, 2014) y sobre todo para implementar experiencias que se traduzcan en el fomento de la PI en sus alumnos.

Sin embargo, a la hora de contextualizar y enriquecer los contenidos y los materiales educativos para alentar prácticas educativas basadas en métodos, estrategias, materiales y acciones diferenciadas y sobre todo para fomentar la PI de sus alumnos, el profesor de preescolar establece que en este nivel “la educadora es la encargada de diseñar todas las actividades, no viene ninguna actividad, viene nada más la fundamentación de cada campo formativo, por qué es lo que tienen que lograr los niños al finalizar la educación preescolar, pero sugerencia de actividades no viene, viene la forma en lo que tienes que planear y los aspectos que debe de llevar una planeación, pero actividades no, ya es cuestión de cada educadora que tenga algún documento para guiarse o diseñar tus actividades...” (E.PE.p16.p5.); por su parte, el docente de secundaria deja en claro que en este sentido la experiencia de cada estudiante resulta fundamental porque “...eso lo retomas –refiriéndose a sí mismo como docente- como parte de la experiencia y lo trabajas en las aulas, para darles -a los estudiantes- un contenido más o menos reflexivo” (E.S.p8.p1). Sin embargo, afirma el docente de secundaria de no trabajar correctamente la experiencia de los alumnos y de no planear adecuadamente las actividades académicas, “...hay como una contradicción en la parte de formación, hay niños que se les das aprendizajes, pero otros que se les van esos aprendizajes y ya los educadores los quieren regresar, porque los niños ya traen un aprendizaje social a partir de los medios de comunicación etc. y esas influencias ya no se pueden controlar y los quieren regresar, hablan de los niños que se adelantan en este tipo de informaciones, entonces, esto, -la contextualización y el enriquecimiento de

contenidos por la experiencia de cada alumno- está condicionado por esto...porque esos niños todavía tienen experiencia con niños de escasa experiencia social y los quieres adelantar a mundos que no les corresponden...”(E.S.p.11y12.p.2yp.1), de ahí la importancia, tal y como lo establece Castro (2006, como se citó en OEA e INN, 2010, p.51) de que los docentes de educación básica consideren la experiencia previa de los estudiantes para permitir y facilitar la participación de todo el alumnado y optimizar el logro de los objetivos y contenidos propuestos, sin sacrificar el proceso del grupo y promoviendo en todo momento la producción individual y colectiva de los estudiantes, utilizando para tal efecto, técnicas y dinámicas adecuadas a las edades y a las características de los alumnos y cuidando que éstas no queden disociadas de sus propios procesos de análisis y reflexión. Sin embargo, el mismo docente de secundaria también señala una contradicción: “...la parte formalizarte es que tienes que meter a los niños en currículas, ahí está a veces la dificultad, porque aparentemente dicen que tienes que resolver ciertos aspectos, pero al fin de cuentas tienes que terminar respondiendo cuestionarios que están estandarizamos, que si no dan los puntajes requeridos, nada mas no son aprobados” (E.S.p.6.p.3 y E.S.P.p7.p1).

El docente de secundaria enuncia una experiencia de participación concreta, consistente en el trabajo personalizado y contextualizado con sus estudiantes dentro y fuera del aula: “...hay niños, por ejemplo, que su límite está trasgredido por una condición psicológica y hay niños que ni siquiera te escuchan, les pones el alto con autoridad y responden a la llamada de atención; pero hay niños que no, y con ellos es difícil; entonces, tienes que trabajarlo dentro y fuera del aula, no lo puedes trabajar dentro del aula, lo que se hace, es cuando hay tiempo y disponibilidad, es sacar a los niños con cierta características y hacer un trabajo grupal externo al aula, pero eso es adicional, porque, pues, eso es en el aula, pero para esas características porque no todos están en esas mismas condiciones, porque no puedes entrar a planear una estrategia que movilice a ese tipo de personas, si tuvieras a ese grueso de población con las mismas características tu estrategia sería como apropiada; pero, como nada más son dos o tres –estudiantes- los demás -alumnos- dicen: ¿y esto? que ni me va, ni me viene, a esos niños no hay que verlos como irreverentes, sino tratarlos y ya lo hacemos fuera del aula” (E.S.p15.p3 y E.S.p16.p1).

En correspondencia con el acuerdo 592 por el que se articula la educación básica en México (SEP, 2011) se entiende que los campos de formación son aquellos que organizan, regulan y articulan los espacios curriculares; su importancia radica en el carácter interactivo que tienen entre sí y en la congruencia que mantienen tanto con las competencias para vida como con los rasgos del perfil de egreso. En cada campo de formación se expresan los procesos graduales del aprendizaje de manera continua e integral, desde el primer año de educación básica hasta su conclusión, de ahí que el docente de secundaria implemente experiencias participativas integrales "...cuando agarras -refiriéndose a los docentes- un plan de estudios, no te vas a enfocar a un solo grado, porque, digamos, que es consecutivo, es integral, entonces, cuando tuvimos Formación Cívica y Ética tuvimos que tener los tres grados para tener ese conocimiento secuencial...entonces tienes –como docente que diseña experiencias participativas- que tener todo el contenido del plan...(E.S. p3.p5 y E.S.p4.p1).

El correcto desarrollo de los diferentes campos de formación le permite al docente la implementación de herramientas sofisticadas que impulsan a los estudiantes a desarrollar pensamientos complejos, a comprender su entorno geográfico e histórico, a desarrollar una visión ética y estética, a cuidar su cuerpo, entre otras habilidades (SEP, 2011); de ahí que tanto el docente de educación preescolar como el de secundaria coincidan en establecer que la elaboración de un diagnóstico les permite identificar los campos de formación que necesitan desarrollar sus estudiantes para contribuir al logro de diversas competencias y abonar al perfil de egreso de la educación básica.

Así lo expresa el docente de nivel preescolar: "...nosotros -los docentes- partimos nuestro trabajo escolar de un diagnóstico, entonces, en el diagnóstico cada grupo arroja aprendizajes, ósea, que necesitan apoyarse más, en cada grupo, entonces, yo parto de lo que a mí me resultó en mi diagnóstico...(PE.p15.p2); "...lo que nos rige a nosotros ahorita es el diagnóstico que rescatamos y de ahí se saca un listado... por ejemplo en la situación de diagnóstico, tu –docente- tratas de defender los seis campos formativos, entonces de los seis campos formativos, tú vas viendo; si es un diagnóstico individual... de

cada niño con base en lo que trabajaste, en el aprendizaje que trabajaste y los campos formativos transversales, entonces, tu sacas en campo formativo del pensamiento matemático la mayoría están bien, entonces, si lo voy a trabajar, pero no como prioridad, tú tienes que darle prioridad a que campo formativo vas a trabajar, o que aprendizajes, es necesario reforzar más a los niños; se saca el listado por campos; por ejemplo, pones lenguaje y comunicación, los niños necesitan, como que las necesidades, las saca, las necesidades que necesitan reforzar, entonces ese listado es tu guía para todo el ciclo escolar” (E.PE.p18.p2); “...yo para este diagnóstico, utilice una rúbrica, bueno, fueron dos rúbricas porque tuve dos aprendizajes y listas de cotejo y las observaciones de mi diario; y en los registros en evidencias más específicas de trabajo, ahí vas haciendo anotaciones de lo que te van diciendo los niños en el diagnóstico inicial, se pone la manifestación ósea lo que los niños hicieron, no haces juicio de lo que necesitan saber, ósea, lo que los niños hicieron en las actividades que les pusiste, entonces, así se describe, el niño cuenta del 1 al 3, o cuenta del 1 al 30, entonces, hace conteo del 1 al 5 y así, de ahí tú haces el análisis, entonces, le está faltando esto, entonces, tú haces tus aprendizajes que se necesitan en ese grupo, y de ahí, parte toda tu planeación, con variables, porque por ejemplo al iniciar el ciclo yo ya trabajé uno, pues no lo puedo estar retomando, tengo que estar buscando de más...” (E.PE.p19.p3). Con lo anterior se establece la importancia que para el docente tiene realizar uno o varios diagnósticos para formalizar la planeación de actividades que contribuirán al desarrollo de los diferentes campos de formación; el docente de preescolar hace explícito que existen seis campos de formación; sin embargo, en el acuerdo 592 solo se establecen cuatro campos de formación de la educación básica que son: 1. Lenguaje y Formación, 2. Pensamiento Matemático, 3. Exploración y comprensión del mundo natural y social y 4. Desarrollo personal y para la convivencia (SEP, 2011). Además del diagnóstico el docente de preescolar señala como herramienta de trabajo el diario de campo, “...Nosotros llevamos nuestro registro de campo diario, lo trabajamos, pues ahora sí, que diario hacemos registros” (E.PE.p10.p4), “...durante todo el ciclo, porque en mi diario tengo que ir anotando observaciones de los niños, de quién lleva avance o quién no lleva avance” (E.PE.p19.p4). “El diario es una herramienta donde tú vas escribiendo las manifestaciones de los niños, como ponen el trabajo, les gusta el trabajo, igual y tú fuiste la que no planeo bien la actividad...” (E.PE.p21.p1).

Mientras que el docente de educación secundaria establece en relación al diagnóstico "...tienes que ir observando y diagnosticando, para saber cómo trabajan, entonces, la dificultad podría ser esa no, de un poquito, el cómo trabajan y observar un instrumento que te de datos para el diagnóstico y como buscar la estrategia, el contenido obvio que es el mismo, el contenido, lo vas como jugando con unos materiales adicionales para llegar al contenido, pero la estrategia sí cambia y tiene que cambiar porque si no, pues son formas distintas de acceder al conocimiento..." (E.S.p6.p1), "...yo soy más de la idea de observar los procesos que tienen -los estudiantes- y que están pasando, y de ahí hacer un programa para trabajarlo independientemente de que lo clasifiques" (E.S.p13.p3).

Al momento de identificar las experiencias participativas que promueven los docentes y que se desprenden de las denominadas competencias para la vida, se observa que el docente de educación secundaria, establece que: "...por ejemplo, un alumno que salga con una competencia memorizada obvio que va a pasar un examen de preparatoria, un alumno que sale, digamos, con argumento, sin competencia, reprueba el examen de la prepa, un alumno que sale con argumento y competencia pasa el examen pero también tiene un argumento para poderse defender de las arbitrariedades, para que pueda afrontar una situación, no los preparamos -los docentes- para que tome un cuchillo o un rifle, tiene que ir buscando las formas, pero es a partir de su condición" (E.S.p30.p2); ya que dichas competencias para la vida se caracterizan por movilizar y dirigir los conocimientos, las habilidades, las aptitudes y los valores de los estudiantes de educación básica, con el fin de cumplir con objetivos concretos; una competencia va más allá del saber, del saber hacer o el saber ser, y se manifiestan en la acción de manera integrada (SEP, 2011). Por lo tanto, el acuerdo 592 establece cinco competencias que deberán estar presentes tanto en los tres niveles de educación básica, como a lo largo de la vida de los estudiantes; el profesor de secundaria a través de las experiencias participativas contribuye a desarrollar la competencia denominada para la vida en sociedad, porque para su desarrollo se requiere decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y a las normas sociales y culturales, proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y los derechos humanos (SEP, 2011), todo lo anterior necesario para la hacer efectivo el derecho a participar que tienen los NNA, "...entonces hay que jugar -como docente-

como que a la mediación y un fenómeno interesante, es que ellos, -los estudiantes- se vallan dando cuenta de cómo están las estructuras, y tienen que saber cómo respetar a todo el mundo, dependiendo de estas líneas, porque luego caen en la idea de ser desobedientes, y la obediencia, los estas preparando sin dificultades, para quién lo va a explotar, entonces, el nivel de convivencia es, como regular la relación que va a llevar contigo como cuétano, con equis persona, que ni siquiera tiene una figura de autoridad para ti, por lo menos tendrías la habilidad de poder discursar sin llegar al tipo, de emitir un juicio, sin un argumento, porque la apuesta es fuerte” (E.S.p14.p2).

En relación directa a la promoción de experiencias participativas a partir de lo establecido en planes y programas de estudio de la educación básica, los docentes de nivel primaria y secundaria centran su atención en el desarrollo de habilidades que propicia la lectura de ahí que el docente de primaria establezca que: “...también hay literatura para, para ir formando en valores, anotamos las reflexiones de diferente título, depende de lo que se quiera dar, darle, a los niños; sin embargo, dentro de los textos, las lecturas, casi todas las lecturas de los libros, de cualquier lectura, si le buscamos que valor nos pudieran, este heee...más bien, ¿qué valor pudiéramos sacar de esa lectura?, ¿del contenido?, el mensaje, vamos aprendiendo...” (E.P.p9.p2).

Por su parte el docente de secundaria afirma que “hay una parte de la población –docente- que trabajamos la lectura, que digamos que no es muy aceptada; entonces, estamos metiendo literatura poco a poco...” (E.S.p14.p39, “...cuesta trabajo hacer las dinámicas donde tienen -los estudiantes- lecturas, que no sean nada más unas lecturas así rápidas, sino que, son lecturas como más particularizadas...” (E.S.p6.p1); finalmente y como lo establece Martínez-Figueira (2013) el profesorado deberá generar recursos para apoyar el aprendizaje y la participación de sus estudiantes, de esta manera la lectura representa la adecuación de los recursos disponibles para ejecutar estrategias que contribuyen a favorecer la participación activa de los estudiantes, rompiendo al mismo tiempo, las dificultades y resistencias que se presentan. El docente de secundaria afirma que en muchas ocasiones sus estudiantes le dicen “...está súper raro lo que dejo, ni le entendemos, y son siete hojas, no, no, ¡es muchísimo! Entonces, en ese aspecto tienes -como docente- que empezar a idear estrategias: de un día, traes una cuartilla; luego, uno de siete hojas, y lo fraccionas, lo juegas, y ya lo terminas,

-con lo que después los estudiantes afirman- ¡Todo eso leímos! ¡Sí!, por partes...”(E.S.p25.p3). Otro tipo de estrategia, que el docente implementa para hacer efectiva la lectura y con ella promover la participación de sus estudiantes consiste en “...se implementa la lectura obligatoria, porque dicen, vamos a leer, pero pues es obligatorio; entonces, se toma un día de la semana, unos 10 o 15 minutos y el niño trae un libro de su casa, el que se haya encontrado, si se lo encontró en el sillón cuando iba saliendo, al fin, se va a comprometer a leerlo todo, y gradualmente lo va leyendo; también, se lo dejas para casa, de manera que te vaya presentando avances y le dices: ¿A ver, tu qué libro leíste hoy?. La idea es que se vayan dando cuenta que la lectura es gradual y así logran que sea por placer o por agrado, y la lectura, ya que se vayan dando cuenta que es en serio lo de la lectura, cada ocho días la mayoría lleva novela corta, pero especializamos en los detalles, pero esa es la intención, porque de esa manera va logrando -el estudiante- el hábito de preguntar cosas, y no entendí esto, y esto ¿por qué? y ¿a ver, esto entonces? Gradualmente, así está el programa de formación, te la posibilidad de que metas artículos, notas todo, que obvio, es lectura, pero que lo tienes que trabajar de manera dinámica para que no quede el tedio, de que otra vez lectura, conforme lo vas dinamizando les queda con que más atractiva la idea y dos que tres -estudiantes- van entendiendo y se van quedando con el aprendizaje, con la competencia, bueno en concreto, con el aula, la escuela y lo social” (E.S.p26 y 27.p3 y p1).

El fragmento anterior, demuestra la importancia de promover experiencias participativas dentro del contexto escolar ya que en coincidencia con Cerda (et. al, 2004) el salón de clases representa tanto para los estudiante como para los maestros, el escenario perfecto para que ambos internalicen expectativas, estructuras de pensamiento, formas de razonar, normas, pautas sociales y diferentes practicas escolares: como la lectura, formas de evaluarla, las interacciones docente-alumno, la disposición del espacio, el uso del tiempo, valores normas, que en coincidencia con la experiencia participativa antes mencionada, no se encuentran establecidas dentro de ningún currículo formal obligatorio, pero que sin duda, representan aspectos que afianzan la adquisición de esquemas y categorías fundamentales relacionadas con la participación de los NNA.

Propiciar la lectura en los alumnos de educación secundaria, y no solo ellos, sino de cualquier nivel obligatorio, contribuye a que los estudiantes expresen opiniones personales, construyan argumentos y razonamientos complejos a partir de su misma opinión, pero además desarrollen otros tipos de procesos cognitivos, entre los que destaca la capacidad de distinguir lo relevante y sintetizar, elaborar hipótesis explicativas, extraer conclusiones apropiadas; entre otras, como se verá a continuación: "...para la próxima, por lo menos lean, pero, aunque sea, como que, este si me late, este no, y se parece a lo que yo pienso, y ya, por lo menos, ya que hagan la diferencia -los estudiantes- que si es un discurso para confundir; el juego de las redes sociales, por ejemplo, la información, batallamos mucho para que ellos -los estudiantes- vayan haciendo un uso adecuado de la información, para que vayan más o menos identificando cuales son lecturas moralistas, cuales son basura, cuales son lecturas para meterte distorsión amarillista, muy complejo, porque pues ellos -los estudiantes- todavía no tienen una postura, en actos sí, pero en discurso no" (E.S.p23.p2).

Para concluir con el análisis de las experiencias participativas que se desprenden del plan de estudios y de los contenidos obligatorios de la educación básica es necesario colocar las experiencias participativas que a través de su discurso enuncian los docentes y que se pueden plenamente identificar con los aprendizajes esperados y con los contenidos relacionados a la participación infantil y que se desprenden de la materia denominada formación cívica y ética, las cuales se ubican en el cuarto periodo escolar, específicamente en el bloque IV del segundo grado de secundaria y que particularmente favorecen la competencia denominada: apego a la legalidad y sentido de justicia (SEP, 2011). De acuerdo con el docente de secundaria los estudiantes "...tienen los derechos sexuales, reproductivos, tienen los derechos que aparecen en la constitución y correlacionados con los derechos humanos; desde el derecho a tener un nombre, una familia, un trabajo, el derecho a la palabra, educación; entonces, esos los vas viendo, para que los -estudiantes los- vayan apropiando, si no, los estas relacionando nada más con el papel" (E.S.p17.p3). "Cuestiones como el género donde está implicado, un nuevo discurso legal, si también, nada más -como docente- lo manejas, no tiene efectos cotidianos; por ejemplo, una mujer que va a trabajar y está embarazada, que le digan, que no puede -trabajar- por su embarazo, y que no le

pueden dar trabajo...”(E.S. p19.p2). Con los anteriores fragmentos se puede reconocer que el docente de secundaria trabaja a partir de los aprendizajes esperados que se establecen en el acuerdo 592, ya que planea las actividades académicas de sus estudiantes a partir de reconocer que los derechos humanos son una construcción colectiva en transformación que requieren de leyes que los garanticen, instituciones y organizaciones que promuevan su respeto, además de promover la toma de postura por parte de los estudiantes ante situaciones violatorias de estos derechos (SEP, 2011). “El derecho aplica, por ejemplo, donde más problemas hay, es el de los derechos reproductivos, porque dicen es que no, por las cuestiones de ideología, es que esto no, una polémica complicadísima; por ejemplo, porque en algunos estados si está la cuestión de la interrupción del embarazo y en otros no, y es una polémica complicadísima y ellos -los estudiantes- se aferran en que no, cuando es una discusión, se puede tener derecho, sin que sea juzgado, en cuestión de moral” (E.S.p19.p3).

Siguiendo con la misma lógica, pude ubicar experiencias participativas en el cuarto periodo escolar, específicamente en el bloque II del tercer grado de secundaria y que particularmente favorecen la competencias denominadas: autorregulación y ejercicio responsable de la libertad; y apego a la legalidad y sentido de justicia (SEP, 2011), cuando el docente relata: “...tenemos compañeros que dicen: ¡no! ¡no!, ya, esas son puras tonterías, no se metan con eso, aquí el PRI es la mera neta, ¿me explico?. El docente no tiene que tomar una posición ideológica, ni política, el docente tiene que tener su postura personal, pero debe de ser mediador y debe de dar la oportunidad de que escuchen –los estudiantes- diferentes puntos de vista, posturas diferentes y que ellos -los estudiantes- puedan tomar sus propias decisiones, y que lo van a ir apropiando, porque lo están tomando como argumento. Ejemplo: si un docente discursa que el aborto no, y, los niños le aplauden como populismo, pero ya su mamá aborto, su hermana aborto, ¿si me explico? esa contradicción; entonces, es muy complejo, porque ¿cómo trabajar esas cuestiones formativas? cuando tú, -docente- estas implícito en ese tipo de situaciones y cuando estás diciendo que no, porque es este caso, es mi familia, ¿si me explico? esas cosas como contradictorias, las tienes que trabajar desde la parte de formación humana, la tienes que meter en función de un derecho humano en una constitución, porque son los elementos; si lo metes como moralista obviamente que va a ganar si está metido en un grupo mayoritario y si está en un grupo que es minoría, él obvio

que le va a ir bastante mal; entonces, la idea no es confundirlos, porque, -los alumnos mencionan- es que el maestro de formación del año pasado me dijo esto, y usted me dice otra cosa, a ver no, el maestro de formación te dijo esto, eso, es una postura...” (E.S.p31 y 32.p1y 2).

Con la identificación de experiencias participativas que se desprenden del plan de estudios y de los contenidos obligatorios de la educación básica, se puede observar que los docentes, en mayor medida los de nivel preescolar y secundaria, promueven en sus estudiantes procesos de aprendizaje y descubrimiento (tanto individuales como colectivos) que posibilitan a los NNA recibir nueva información, comprender lo que ésta significa y luego poder usarla y responder a ella sobre la base de su propia experiencia (Save the Children, 2003, p.12), aspectos claves de la participación infantil; y es que, posibilitar el fortalecimiento de la responsabilidad, la creatividad, la autoconfianza, la solidaridad, el diálogo crítico y en general las condiciones requeridas para desenvolverse dentro del ámbito escolar, les permite a los NNA desplegar una serie de sus capacidades que impactan en los aspectos más variados de su vida (Carmona, 2008). Sin embargo, lo anterior obedece a la evolución de la concepción que los docentes tienen de sus estudiantes y a su visión renovada que conceptualiza a los NNA como protagonistas de su propio aprendizaje y a la participación de los mismos, como un modelo capaz de impregnar todos los aspectos de su tarea educativa (Susinos,2013); pero además, y para mí lo más importante, es que los docentes de educación básica consideran que el proceso de enseñanza-aprendizaje permite facilitar, tanto con los estudiantes como consigo mismos, la construcción de valores éticos y democráticos que resultan claves a la hora de formar ciudadanos, y a la hora de que los mismos transformen su medio, cualquiera que este sea, lo anterior de acuerdo con Valderrama (2013) constituye una efectiva participación infantil.

4. Experiencias participativas que los docentes refieren como actividades que promueven la participación de los estudiantes.

En el análisis del discurso de los docentes de educación preescolar, primaria y secundaria, logré identificar algunas acciones que los mismos profesores refieren como actividades que promueven la participación de sus estudiantes. Lo que se podrá observar a continuación es que el docente de educación preescolar es el adulto que establece la mayor cantidad de actividades que reúnen las características suficientes para afirmar que promueven entre sus estudiantes el derecho a participar.

A continuación se presentan las actividades que propiamente establece cada docente, se comienza con el profesor de secundaria: "...nosotros los maestros de formación cívica y ética junto con los de sociales, hicimos una *demonstración de oratoria*, como es demostración, pues, muchos niños están obligados y pues vas viendo el nivel de interés y los temas de interés, y ya se ven los abortistas y los no abortistas, o los del PRD y los del PRI, ¿sí me entienden?, y ya, pues vas notando eso, pero la demostración lo hacen todos los alumnos de la escuela y obligatoriamente van a pasar con un discurso en la materia, para sacar -a los estudiantes- los más representativos de cada grupo, y tenerlos a ellos; y a los mejores invitarlos a que participen en los honores especiales, o en la clausura, ya son niños que les gusta y que tienen esa habilidad, pero hasta ahí, nada más lo alcanzo a ver. (E.S.p28.p1). Aquí se puede observar un claro ejemplo de lo que Hart, (1993) y Franklin (como se citó en Casas et. al, 2008) establecen como participación simbólica; para el primer autor, un caso típico en el que de apariencia, los adultos, en este caso los docentes, les dan la oportunidad a sus estudiantes de expresarse, pero en realidad tienen poca o nula incidencia sobre el tema o sobre el estilo de comunicarlo. Para Franklin a diferencia de Hart, la participación simbólica debe considerarse como parte de una etapa de pre-participación y no como participación infantil propiamente. En el mismo sentido y con las características de la actividad participativa expresada por el docente de secundaria, es necesario que haga mención al tipo de participación que Chawla (como se citó en Casas et. al, 2008) denomina participación asignada, la cual consiste en que, y para este caso, los

docentes dirigen la participación y proporcionan a los estudiantes las oportunidades de interacción entre ellos mismos; participación infantil que coincide con la actividad participativa expresada por el docente de preescolar, cuando establece que: "...mañana me toca precisamente un cuento, estamos leyendo el Quijote de la Mancha, entonces a mí –docente- me tocó el episodio tres, y yo, lo voy a, me tocaba leerlo, pero yo les propuse a los niños que me ayudaran a *dramatizarlo* (E.PE.p13 y 14.p2 y 1), y que a la vez comparte características con el modelo de participación genuina que Hart (1993) denomina asignados pero informados y que consiste -como aquí se establece- en que los estudiantes comprendan las intenciones de la dramatización, sean conscientes de que su profesor tomó la decisión de que ellos mismos, como estudiantes, participarán, que los alumnos asuman un papel significativo en la dramatización y finalmente que se sumen voluntariamente una vez que el docente les explico claramente en qué consistiría la participación requerida, "...hay un niño que el año pasado lo canalizaron a USAER que por que no hablaba y porque no tenía lenguaje, porque estaba muy mal, entonces, este ciclo me tocó y sí lo detectamos a tiempo, así, como no habla, no habla en la segunda semana, así, como que muy apenas se despidió de mí, y pues empezamos así como de que, ¡pásale Edidiel!... pero por ejemplo, para el cuento de mañana él -uno de sus alumnos- levantó la mano para ser Sancho Panza, entonces, -como docente- si tratas como de fomentar, involucrarlo, aunque no quiera, y pues así como que él va viendo que poco a poco lo tiene que ir haciendo, si pero si lleva un proceso, así como que te digo mañana no sé cómo vaya a reaccionar -refiriéndose al alumno-..."(E.PE.p26.p2). Sin embargo, para Trilla y Novela (2001), el ejemplo de actividad participativa correspondería más bien a lo que los autores establecen como participación simple, aquella, la primera y más elemental forma de participación consistente en tomar parte de una actividad (dramatización) como ejecutante, y sobre la cual, el estudiante no intervino ni en su preparación, ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo, tan es así, que los estudiantes solo se limitan a seguir indicaciones o a responder a estímulos proporcionados por los docentes y justo con estas últimas características coincide la actividad participativa denominada por el profesor de preescolar como *jefe de equipo*, "...el jefe de equipo, es el encargado de la mesa -de estudiantes-, es el que va a ir a ver cuántos materiales necesitan, cuántos van a usar..." (E.PE.p25.p3). "...te apoyan como tutores o como si, a

organizarte dentro del aula, si tú -docente- ves que un niño capta rápido las cosas, que van a traer, entonces ellos, van viendo que es lo que tienen que traer, ósea, que en esa parte si te apoyan mucho los niños, o que anden cuidando cuando hacen sus campañas del medio ambiente, los niños apoyan, así les pones un gafete y él es que los está cuidando que no estén rompiendo las plantas y cosas así, la participación de los niños, yo creo que así es bien importante” (E.PE.p26.p1).

Desde mi punto de vista, la actividad denominada por el docente de preescolar como '*la tablita*', representa la actividad de participación infantil que ejemplifica de mejor manera lo establecido por Shier (como se citó en Casas et. al, 2008) cuando propone cinco grados para considerar que se da un proceso de participación infantil, con dicho modelo (adecuándolo a estudiantes), los alumnos son escuchados ya que el docente apoya a sus estudiantes para que éstos expresen sus puntos de vista, pero además dicho punto de vista se toma en cuenta para involucrarlos en el proceso de toma de decisiones, con lo cual los alumnos comparten el poder y la responsabilidad con sus profesores a la hora de tomar decisiones: "...las primeras semanas, trabajamos una tablita... los niños nos ayudaban a decir lo que habían observado durante la jornada, y ya ellos, nos decían quienes –que estudiantes- si habían ganado una estrellita para ponerla en la tabla y quién no, y ahí salían, así, como: ¡me pego a la hora del recreo!, o cosas así, y pues esa parte también nos ayudó para que los niños se expresarán, y pues el tímido que siempre le hacen algo y no dice nada, y, era el momento para decir, nosotros no vimos, pero alguien vio, en el recreo, durante el trabajo, y los mismos niños nos decían; los –alumnos- agresivos si bajaron mucho, porque, obviamente estaban así, como que, en la mira, de que ¡si me vieron!, en el recreo o que la maestra no me haya visto, a la hora que se lavaban las manos, a la hora del recreo, a la hora que fuera, los niños estaban pendientes y tenía la oportunidad de decirlo, en el momento, así, como, yo no vi, pero ustedes sí, y sobre eso se les daba una estrellita..." (E.PE.p9 y 10.p6 y 1).

Finalmente el docente de educación primaria refiere algunas otras actividades de participación como las por él denominadas libro viajero, cierre de situaciones, talleres y reforestación; las cuales, suponen colaborar, aportar y cooperar para el progreso escolar, ya que con dichas actividades los estudiantes de

preescolar generan confianza en sí mismos y el docente promueven principios de iniciativa. Con estos tipos de participación infantil dentro del contexto escolar se concibe a los NNA como sujetos sociales que tienen la capacidad suficiente para expresar sus opiniones y decidir sobre asuntos que les competen directamente “...hemos realizado actividades con los niños y los papás; por ejemplo, ahorita, el año pasado, se hicieron los murales de la escuela con un pintor específico; cada maestra eligió un pintor y los niños elegían que pintura reproducir y con qué técnica, y ya, dentro del grupo elegían que pintura se iba a plasmar en una pared, entonces si se ha estado promoviendo...” (E.PE.p23.p4), -también- “...habemos maestras que hacemos cierre con los niños, cierre de situaciones, invitamos a los papas y ellos -los estudiantes-nos ayudan a hacer el cierre, entonces ellos participan en la elaboración de las invitaciones a los papas...” (E.PE.p.14.p2) “normalmente los niños escriben como pueden las invitaciones, el día, la hora... ósea todo eso, te digo, es donde más participan...” (E.PE.p14.p6).

5. Experiencias participativas que refieren los docentes relacionadas al desarrollo de habilidades y a la toma de decisiones de los estudiantes.

Si los docentes conciben que sus estudiantes por ser NNA son sujetos titulares de derechos y reconocen en ellos la capacidad de interpelar al mundo adulto (Gutiérrez y Acosta, 2014), no solo estarán obligados a respetarlos, a protegerlos, a posibilitar su acceso a la educación, salud y vivienda, sino y lo más importante, los docentes estarán obligados a formar a los estudiantes en valores, habilidades y pautas que les permitan a los NNA interrelacionarse adecuadamente en su proceso de socialización, pero sobre todo ejercer plenamente su derecho a la participación (Carmona, 2008) dentro del contexto de la educación formal. “...lo que alcanzas a percibir -como docente- es que la formación... tiene que ver con esas partes de acompañarlos -a los estudiantes- en esos procesos cognitivos, psicológicos y sociales, acompañándolos con actividades, porque vas viendo, en donde se van viendo, donde van perteneciendo, en donde se van confrontando, en donde se confunden, y hasta dónde van... pero básicamente es esa parte, para mí, sería la parte formativa, el niño socializa, el adolescente establece niveles de interacciones, estamos hablando de las famosas relaciones humanas entonces son relaciones distintas...”(E.S. p7.p2).

No basta con que los profesores de educación básica afirmen que los NNA con los que desempeñan su labor docente, son sujetos valiosos y capaces de realizar cualquier actividad que se les proponga, es necesario dotar a los NNA de herramientas y desarrollar en ellos una serie de habilidades que les permitan participar en los diferentes contextos en los que se desarrollan comenzando por la escuela. El profesor de primaria afirma que "...en la escuela también tenemos que lograr que los niños se desarrollen de manera fluida en su lenguaje y que se comuniquen como una herramienta bueno de...como una herramienta de progreso que a fin de cuentas si yo hablo y yo quiero esto lo puedo lograr mediante la comunicación oral, realmente en la escuela es una de las funciones primordiales que la escuela hace..." (E.P.p14.p6), aunque no son las únicas, también será, y siguiendo al docente de primaria, desarrollar habilidades "...comunicativas, de pensamiento este reflexivas y bueno hasta podríamos decir, hasta valentía, porque para hablar y pedir y solicitar se requiere..." (E.P.p19.p2); "...si, para buscar un empleo, no voy a andar preguntando, ¿qué le digo? ¿Cómo le digo? y ahora, ¿qué le digo?, y... no, no, no; yo creo que es, es, fundamental, y va a lograr lo que él quiere mediante la palabra..." (E.P.p19.p3).

Así mismo identifique que los docentes de preescolar y primaria consideran que la toma de decisiones es una habilidad fundamental que tienen que desarrollar en sus alumnos, lo que constituye una contribución fundamental para promover la participación infantil dentro de la escuela, ya que esta no solo implica que los estudiantes puedan expresar libremente opiniones, pensamientos, sentimientos y necesidades, sino y lo más importante es que los puntos de vista expresados por los NNA sean tomados en cuenta y sobre todo puedan influir en las decisiones (Save the Children, como se citó en OEA e INN, 2010, p.28), porque los estudiantes siguiendo a lo establecido por Apud (2007) tienen la capacidad suficiente para tomar decisiones en aquellos asuntos que les competen directamente, de ahí que sea necesario generar en ellos confianza en sí mismos y desarrollar el principio de iniciativa. El profesor de preescolar demuestra la importancia de que los NNA tomen decisiones desde muy temprana edad, "...los niños deciden mucho, yo lo he puesto en mis observaciones, los niños, deciden por ejemplo qué consecuencias va a ver cuándo no

cumplen algún acuerdo establecido, los niños deciden, algún trabajo, con que material lo van a realizar...” (E.PE.p6.p4), -a los niños- se les toma en cuenta, en cuanto a lo que ellos quieren producir, ósea, para un producto deciden cómo lo van a hacer, cómo lo quieren hacer y explican cómo lo van a hacer, es diferente la pregunta, pero sí deciden...” (E.PE.p7.p1)

En el sentido de las decisiones, un avance en la dirección de la participación infantil, consiste en que de manera conjunta docentes y alumnos analicen y discutan diferentes opciones y conozcan el porqué de las decisiones, razonando porque algunas posiciones no pueden ser aceptadas, cosa que no significa que no se tome en cuenta, “...por ejemplo, en tu planeación, tu eres -refiriéndose a los docentes- la que dirige tus actividades, si les pides, así como por ejemplo, lo que te decía, este, si tú ya elegiste que van a trabajar con técnicas diferentes, tu les das la opción a que las elijan, pero que ellos elijan la dinámica, ósea, la secuencia de la jornada de trabajo no; sí eligen la forma de cómo trabajar, pero no lo que se va a trabajar, porque si tenemos bien especificado como tenemos cierta actividad, que tiene una finalidad, no es así como lo que el niño quiera” (E.PE.p18.p1).

Finalmente, aceptar y respetar las decisiones de los estudiantes, equivale a admitir que los alumnos pueden asumir determinadas responsabilidades y que no necesariamente están exentas de riesgos, el docente de primaria tiene claridad en este sentido “...creo yo, que desde que -los alumnos- ingresan a la escuela, tienen que ir empezando a tomar decisiones, desde pequeñas, de acuerdo a sus edades y sobre todo esas decisiones van encaminadas con la responsabilidad que tienen y sobre todo, también, van encaminadas a las reglas que hay dentro de la, de la escuela...dentro de las instalaciones, dentro del salón, en la calle; entonces los niños tienen que aprender a tomar decisiones de que está bien y que está mal...”(E.P.p8.p3) y bueno, en primer lugar tendríamos que pensar en que todo acto, y los niños lo saben, todo acto, tiene una consecuencia y eso lo viven desde el juego, o sea, si yo pego lo más seguro, es que el otro me pegue, es lo más normal...” (E.P.p9.p1).

Lo más importante en el desarrollo de habilidades y en la toma de decisiones es que se entienda que la participación infantil constituye un proceso de toma de decisiones por todas y todos que se convierten en acciones (Rosano, 2012).

6. Experiencias participativas que refieren los docentes que promueve la escuela y agentes externos a esta, como son: los padres de familia, las el gobierno.

Respecto a las experiencias participativas que promueve la escuela los docentes de educación preescolar y secundaria refieren que las actividades que se planean a nivel escolar es "...por colectivo docente..."(E.PE.p13.p1), "...es como, que a nivel escuela, si, se hace el proyecto y se decide, de hecho, cada maestra está encargada de un evento cultural o artístico, entonces, las maestras hacen la planeación y ya se hace participar a los niños, no se les da a escoger a los niños de qué manera van a participar, nada más se les dice..." (E.PE.p22.p4). Con este ejemplo, se puede observar que el tipo de experiencias participativas que la escuela promueve corresponde a lo que Hart (1993) denomina como manipulación, y Trilla y Novella (2001) como participación simple, aquella que consiste en la incomprensión de los estudiantes de la situación en la que los hicieron, en este caso, los docentes, formar parte, de ahí que no comprendan las acciones que ejecutan y por lo tanto sean objeto de manipulación ya que forman parte de dicha actividad solo como ejecutantes de lo establecido, se limitan a seguir indicaciones del docente.

Otro aspecto importante a resaltar, constituye lo que la ONU, (2009) a través de la Observación General No. 12, establece como obligación de la escuela y de los docentes referida promover a promover la participación permanente de los estudiantes en los procesos de toma de decisiones, para lo que propone únicamente que los consejos de aula, los consejos de alumnos y de la representación del alumnado en los consejos y en los comités; sean los espacios dedicados a la expresión libre de opiniones y la formulación y aplicación de políticas y códigos de

conducta de la escuela (ONU, 2009). En este sentido, el docente de secundaria es el único que refiere que dentro de la institución donde labora existe una sociedad de alumnos; sin embargo, dicha organización estudiantil no funciona tal y como lo recomienda la ONU, a través de la observación general No. 12 porque tal y como lo expresa, "...dentro del espacio escolar...hay una parte, que es la sociedad de alumnos pero está limitada..."(E.S.p27.p4). –de acuerdo al docente, la sociedad de alumnos es "...donde deberían de tomar decisiones, es en la sociedad de alumnos, pero no se les permite, porque está controlada y ahí se hace lo que el asesor diga o lo que el director diga; los niños deben de tomar decisiones cuando esta un jefe de grupo, los famosos jefe de grupo, debe de tomar decisiones, pero digamos ni siquiera es conveniente, porque tomarían decisiones totalmente fuera de lo formativo y educativo y dirían: ¡sí que haya aquí, cervezas y fiesta!, ¿si me explico?, no hay condiciones, entonces hay que irlos como preparando porque son los espacios que están. Entonces esta la sociedad de alumnos que no se toma, ya está dictado, se va a hacer esto y esto, en el aula debería también tomar decisiones de ellos al interior como trabajar, pero no, tampoco hay condiciones; entonces, el maestro tiene que definir, pero pues debería de haber propuestas de cómo trabajar un tema en esa idea de cómo tomar decisiones..." (E.S.p33.p1). Lo anterior solo demuestra que la escuela tal y como lo establece Santos (2010) es una institución jerarquizada, donde reina la obediencia y no la libertad y donde no existe una verdadera comunicación ni una posibilidad real de tomar decisiones, ni entre estudiantes, ni entre docentes, ni mucho menos entre estudiantes y docentes. Por lo tanto, en muchas ocasiones los procesos mediante los cuales los NNA participan no cumplen con todas las siguientes características: no son transparente e informativos, no siempre son voluntarios, ni respetuosos, ni pertinentes, no son incluyentes y en otras, no se adaptan a los niños (ONU, 2009).

Respecto a las experiencias participativas que de acuerdo a los docentes promueven los padres de familia, estas se encuentran relacionadas íntimamente a la concepción que los mismos tienen acerca de sus hijos, así lo expresa el docente de educación preescolar. "Minimizan su capacidad, hay papás que dicen es que mi hijo no puede, pues es que, no puede, -pero es- por qué no lo ha dejado, que lo haga, entonces no es tanto que no pueda, sino que, no tiene esa oportunidad, ni el espacio o la experiencia

de que puede hacer las cosas; entonces, hay muchos papas que si se llevan la sorpresa, de que es que en mi casa no lo hace, pues es que no lo dejan que lo haga –refiriéndose a los papas-...” (E.PE.p28.p2). En este caso, desde la perspectiva de los docentes, los padres de familia promueven nulas o escasas experiencias participativas en sus hijos porque los consideran como “los aun no”, de ahí que se les dote de protección, cuidados y formación; porque sus hijos de acuerdo a muchos padres, son seres que no están preparados, ni son maduros, ni han alcanzado la conciencia suficiente para tomar decisiones y actual en consecuencia, concepción que coincide con la posición paterno/maternal (Lay y Montañés, 2013). Para cambiar un poco tal situación el docente de preescolar señala que “...el año ante pasado hicimos escuela para padres y los papas si se dan cuenta, y si llegan a comentarte es que yo hago esto, yo hago; ósea, si yo siento que si hay mucha necesidad de que se haga escuela para padres, también, los papas, porque muchas veces los padres no lo hacen no por que no quieran, sino porque no saben...” (E.PE.p28.p2).

Para concluir, el tipo de experiencias participativas que promueve el Estado más que fomentar la promoción de una participación infantil real y efectiva, contribuyen a la denominada de decoración (Hart, 1993); o decorativa/ceremonial (Franklin, como se citó en Casas et. al, 2008); o simple (Trilla y Novella, 2001); porque el gobierno utiliza a los NNA como elemento decorativo o como simple propaganda, “...el gobierno promueve la participación infantil...si...si la promueve; tenemos ahí el concurso de niñas y niños en el gobierno, verdad, tenemos el concurso del himno nacional, este, hay otros concursos estas convocatorias que luego a veces a nosotros si nos....nos atiborran como de tiempo, que hay que participar ahora en el del niño y la mar, y al final son muchos gastos que a veces los niños hacen para que al final nada más se va ahí un dibujito de la escuela...¿cómo? se gastaron algunos miles dentro de las compras de las cartulinas, de las crayolas, de los tiempos, pero bueno... aquí lo rescatable es que los niños hagan el dibujo, vamos a hacerlo vamos a concursar y de ante mano, este, se lo vamos a tomar en cuenta para artísticas y ya para calificación, ahí se lo tomamos, se lo evaluamos...” (E.P.p18.p2).

Conclusiones

A partir del análisis realizado, las conclusiones se presentan en tres sentidos:

En primer lugar, respecto al marco legal de la Participación Infantil, se puede afirmar que la participación no es solo un principio fundamental que establece la Convención sobre los Derechos del Niño; sino también, una condición *sine qua non* para el fortalecimiento y legitimación de toda democracia, y toda democracia para dejar de ser simbólica, tiene que dejarse permeable por la opinión y expresión de sus ciudadanos y ciudadanas; por lo tanto será necesario que los adultos dejen de considerar a los NNA como preciudadanos ya que bajo esta visión se ve a la infancia y a la adolescencia desde un enfoque que los limita a un papel pasivo en la espera de la adquisición de capacidades para ser sujetos políticamente activos (Morales, 2011).

Promover el cumplimiento de los derechos de los NNA y garantizar su protección y atención integral, incluido el derecho a participar no es más que el reflejo de la visibilización de los NNA como un primer paso para el mejoramiento de sus condiciones de vida, con la convicción de que la atención brindada a la infancia tendrá repercusiones en su vida adulta.

Para hacer visibles a los NNA en la esfera pública será necesaria una modificación conceptual por parte de los adultos, desde luego de los docentes, para que las opiniones de los estudiantes comiencen a valorarse dentro de la misma escuela de educación formal obligatoria, pero también para que impacte en otros entornos, principalmente en el familiar y en la comunidad, por ser estos escenarios propicios para su participación.

A pesar de que la participación de los NNA es un asunto que se ha venido reflexionando en diferentes esferas, las evidencias dejan entrever que su ejercicio aun es incipiente, en tanto no se reconocen las capacidades de los niños para tomar

decisiones, o para influir en ellas, principalmente aquellas situaciones que afectan su vida.

En cuanto al análisis realizado a los ordenamientos legales, a los documentos oficiales y a los contenidos obligatorios de la educación básica en México, se afirma que a la hora de facilitar la participación, nuestro sistema educativo mexicano presenta un problema que radica en el desarrollo de competencias relacionadas con la participación misma; es decir, no es suficiente revisar los planes y programas de estudio de la educación básica obligatoria, en particular los de la materia denominada formación cívica y ética, sino más bien analizar la influencia que tiene el ambiente de una institución educativa, del salón de clases y del mismo proceso de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de las competencias ciudadanas, entre las que destacan la participación.

De lo anterior y a partir de las entrevistas no estructuradas focalizadas realizadas a tres docentes de educación básica, se desprende lo siguiente:

- Los docentes no refieren experiencias participativas que se incluyen en los ordenamientos legales de índole nacional e internacional y no reconocen explícitamente la participación como un derecho que tienen sus alumnos: sin embargo, sí reconocen la importancia que significa escucharlos para que sus opiniones sean tomadas en cuenta.
- Respecto a las experiencias participativas que se dependen de la concepción que los adultos tienen de los NNA se pudo identificar que donde reina una concepción adultocéntrica; es decir, en el nivel educativo de primaria, el docente propicia un tipo de participación donde se le indica puntualmente al alumno como tiene que participar, sin favorecer reflexiones acerca del papel que los mismos alumnos juegan, ni mucho menos solicitar su opinión. A diferencia de preescolar y secundaria donde se identificaron posiciones Exoadultocéntricas y de Crítica Institucional que refieren que los alumnos son sujetos proactivos, son responsables de sus propios procesos

de aprendizaje, que pueden tomar decisiones y son conscientes de sus actos. De ahí que se minimice el papel que juegan las escuelas como los únicos promotores de experiencias participativas en los estudiantes.

- Es importante destacar que existe una cantidad considerable de experiencias participativas que los profesores refieren a partir de los planes y programas de estudio obligatorios, lo que demuestra la concordancia entre las competencias que se favorecen, los aprendizajes esperados y los contenidos establecidos, a fin de cubrir cabalmente con lo establecido en el perfil de egreso de la educación básica en México. Sin embargo, es importante destacar que los docentes no reconocen que dichas experiencias contribuyen en la promoción del derecho a participar que tienen sus estudiantes. Los maestros a través de su discurso refieren experiencias participativas que directamente promueven la participación de sus estudiantes en este sentido es el profesor de educación preescolar el que explicita la mayor cantidad de actividades.
- En relación a las experiencias participativas relacionadas con el desarrollo de habilidades y la toma de decisiones de los estudiantes los docentes de preescolar y primaria consideran que la toma de decisiones es una habilidad fundamental que tienen que desarrollar en sus alumnos, lo que constituye una contribución fundamental para promover la participación infantil dentro de la escuela, ya que esta no solo implica que los estudiantes puedan expresar libremente opiniones, pensamientos, sentimientos y necesidades, sino y lo más importante es que los puntos de vista expresados por los NNA son tomados en cuenta por los adultos e influyen en su actuar.
- Por último, los docentes refieren que tanto la escuela, como los padres de familia y el gobierno promueven experiencias participativas que se sitúan en los niveles básicos de participación, ya que constituyen una participación más bien decorativa que de verdadero impacto sobre los NNA.

Finalmente, es necesario recomendar que se deberán realizar investigaciones que contemplen a un número mayor de profesores a entrevistar así como realizar observaciones para contrastar las opiniones del docente con lo que sucede dentro del aula. Se puede afirmar que la mayor limitante promover la participación de los NNA dentro del contexto escolar está relacionada con la concepción que el docente tiene respecto al NNA, si el docente concibe a sus estudiantes como faltos de capacidad o como seres desprovistos de la capacidad de tomar decisiones, no generará experiencias participativas eficientes dentro del ámbito para suscitar procesos participativos en sus estudiantes. De ahí la importancia de modificar este tipo de concepciones a través de procesos formativos que otorguen herramientas al docente para que por un lado los estudiantes se conviertan en sujetos participes y protagonistas de cambios en su entorno, mejores ciudadanos, y por otro, los adultos sean conscientes de las capacidades que los niños tienen a la hora de tomar decisiones.

Anexos

Anexo 1. Guion de entrevista no estructurada focalizada

Categoría	Objetivo	Pregunta
Datos de identificación	<p>Recabar la información para realizar un análisis de las respuestas en función del género, formación y años de experiencia y *si existe una relación entre los grados en los que imparte clases con mayor frecuencia y su fomento para la PI.</p> <p>*Hipótesis: Los docentes que con mayor frecuencia imparten clases en los últimos tres años de la primaria tienen una concepción diferente del grado de autonomía de los alumnos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Nombre. 2. Edad. 3. Estado Civil 4. Formación. 5. Años de experiencia. (Número de escuelas en las que ha trabajado). Grados en los que ha impartido clases con mayor frecuencia. 6. Preferencia a impartir clases en un grado específico y ¿por qué? 7. Grados en los que considera se le dificulta trabajar, ¿a qué le atribuye esta dificultad?
Formación Docente	<p>Recabar información que nos permita identificar el grado de conciencia del docente respecto a las implicaciones y compromiso de su práctica profesional.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Cómo decide o a partir de qué decide dedicarse a dar clases en primaria? 9. ¿Por qué en primaria y no en otro nivel?
Concepción de Educación		<ol style="list-style-type: none"> 10. Para usted, ¿qué es la educación? 11. ¿Cuál es la finalidad de la educación?
Relación maestro-alumno	<p>13-15. Recabar información acerca de las concepciones del maestro sobre la niñez, el estudiante, sus características y lo que implica ya que en función de estos datos confirmaremos o no el tipo de actividades académicas que el profesor promueve y si estas están relacionadas con las etapas de desarrollo del niño.</p> <p>16-18. Recabar información para saber si el maestro reconoce cuáles son los temas de interés de los alumnos y además cómo los incluye en su práctica docente.</p> <p>19. Con la información obtenida se pretende develar el tipo de orden que el maestro ejerce dentro de su salón de clases y la concepción no explícita de las</p>	<ol style="list-style-type: none"> 12. Para usted, ¿cómo sería el estudiante ideal?, el alumno con el que usted podría trabajar mejor dentro del aula, ¿Qué características tendría?, ¿Por qué? 13. Para Usted, ¿Qué es la infancia/niño-niña? 14. ¿A qué edad los niños dejan de ser niños, y qué cambios implica? 15. ¿Qué temas considera usted, que le interesan a los niños? <ol style="list-style-type: none"> 15.1 ¿cuál sería el de mayor importancia? 16. Dentro de la escuela, ¿En qué aspectos considera que el niño deba tomar decisiones? 17. Dentro de su salón de clases, ¿qué características tiene la relación que mantiene con sus alumnos?

	capacidades cognitivas y sociales de sus alumnos.	
La convivencia dentro del salón de clases.	Identificar como el docente regula la interacción entre sus alumnos, y en situaciones conflictivas constatar si el docente fomenta u obstruye la PI. (Convivencia en relación a la PI).	<p>18. Podría describir la forma en la que interactúan sus estudiantes entre sí.</p> <p>19. ¿Cómo regula la relación entre sus estudiantes?</p> <p>20. ¿Cuáles son los problemas que con mayor frecuencia ocurren dentro de su salón de clases?</p> <p>21. ¿Cómo se solucionan? *Se pueden elaborar tantas preguntas como problemas haya mencionado el profesor.</p>
PI como derecho en el currículum	<p>Obtener información para conocer si el docente reconoce en el currículum formal, temas de PI.</p> <p>Identificar si el docente reconoce a la PI como un derecho y reconoce todas las implicaciones y obligaciones que un precepto legal exige.</p>	<p>22. ¿Cuáles son los derechos que tienen los niños?</p> <p>23. De los que mencionó, ¿cuáles son los más importantes? ¿Por qué?</p> <p>24. Conoce algún documento legal que respalde estos derechos?</p> <p>25. Para usted, ¿qué es la PI?</p> <p>26. ¿Considera que la P es un derecho que tienen los niños?</p> <p>27. Usted considera que la escuela promueve la PI de sus alumnos? ¿cómo?</p> <p>28. ¿El plan de estudios de primaria contiene temas de PI?</p> <p>29. ¿De qué forma? (contenidos, competencias, aprendizajes esperados, ambientes, etc?)</p> <p>30. ¿Usted como aborda estos temas?</p> <p>31. ¿Con sus alumnos cómo promueve la participación?</p> <p>32. En su salón ¿cómo promueve la PI?, si la promueve, que estrategias implementa, con qué frecuencia.</p> <p>33. ¿Encuentra algún obstáculo para promover la PI? ¿En dónde? en su salón de clases y en su escuela</p> <p>34. ¿A qué se lo atribuye?</p> <p>35. La PI podría generar situaciones no deseables dentro del salón de clases ¿cuáles?</p> <p>36. ¿Qué reservas debe tener el docente respecto a la PI, para que esta no caiga en casos extremos.</p> <p>37. ¿usted considera que el gobierno promueve la PI? ¿cómo?</p>

PI como proceso educativo	Identificar si el docente ve a la PI como un proceso que impacta en la vida y desempeño de los niños como ciudadanos.	<p>38. ¿Cómo se debe formar a un niño para que tome sus propias decisiones?</p> <p>39. Si, No, ¿Por qué?</p> <p>40. ¿Cómo se debería formar a un niño para que pueda participar?</p> <p>41. ¿Qué habilidades puede desarrollar un niño cuando tiene posibilidad de participar?</p> <p>42. La formación en PI puede ser un tema transversal o es necesario que exista una materia específica para que se forme/desarrolle?</p> <p>43. ¿Cómo usted reconoce que los niños pueden participar?</p>
---------------------------	---	--

Anexo 2. Ejemplo de Tabla analítica para realizar el análisis del discurso.

Columna 1	Columna 2	Columna 3	Columna 4	Columna 5	Columna 6	Columna 7	Columna 8
Experiencias participativas implementadas por los docentes para promover la participación dentro del contexto escolar	Sujetos	Objetos	Relaciones de poder o dominación	Antagonismos	Instituciones que son legitimadas o cuestionadas a través del discurso	Discursos Encontrados	Fragmento de la entrevista
Planear actividades basadas en los aprendizajes esperados y en los campos formativos de los estudiantes (los niños)	Docente Estudiantes	Plan de estudios 2011 de educación básica, programa de educación preescolar, guía para la	La relación de poder del docente sobre la organización y creación de las actividades, pero es horizontal	Docente vs Alumnos	Se legitima a la escuela, al docente	Discurso pedagógico	Clave: E.PE.p3.p3 y 4 más que nada ahorita estamos fomentando que los niños empiecen a obtener los saberes ósea no simplemente somos portadores de aprendizaje si no que ellos construyan pues que vayan descubriendo cosas nuevas porque anteriormente nos tenían catalogados como que el boleado, el recortado, entonces los niños ahorita son parte del aprendizaje son los principales actores en los que fijamos, son los principales actores de la educación son los

<p>son parte esencial en la construcción de su propio aprendizaje).</p>		<p>educadora</p>	<p>respecto a que los niños son actores principales en la construcción de su propio conocimiento.</p>			<p>que van a construir lo que están aprendiendo junto con nosotros en la enseñanza aprendizaje</p> <p>Clave: E.PE.p5.p1. nosotros lo que trabajamos en particular, trabajamos lo que es estrategias de aprendizaje y ya ahí se da un poquito de variabilidad a la forma de trabajo, y tomamos en cuenta los estilos de aprendizaje</p> <p>Clave: E.PE.p5.p3. no nos está marcando por nivel, no lo, está marcando al finalizar la educación básica los niños hay algunos pero propósitos de educación preescolar, propósitos fundamentales que es lo que nos guía en nuestro trabajo de educación</p>
---	--	------------------	---	--	--	---

Abreviaturas Utilizadas
(De acuerdo al orden de aparición)

NNA	Niños, Niñas y Adolescentes
PI	Participación Infantil
OEA	Organización de Estados Americanos
IIN	Instituto Interamericano del Niño, la Niña y Adolescentes
EPIS	Espacios de Participación Infantil
UNICEF	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia
IFE	Instituto Federal Electoral
CNDH	Comisión Nacional de los Derechos Humanos
SEP	Secretaría de Educación Pública
CDN	Convención sobre los Derechos del Niño
ONU	Organización de las Naciones Unidas
SCJN	Suprema Corte de Justicia de la Nación
PND	Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018

Referencias

- Alaníz, C. (enero-abril, 2005). La escuela: ¿enseñar la democracia? *Estudios Políticos*, 8 (4), 241-244.
- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003). *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de Organizaciones de Infancia: España.
- Alianza Internacional, Save the Children (2003). *¿Así que quiere consultar con los niños y las niñas? Paquete de herramientas para la buena práctica*. Alianza Internacional, Save the Children, Cambridge House: Londres.
- Alianza Internacional, Save the Children (2005). *Estándares para la Participación de la Niñez*. Alianza Internacional, Save the Children: Londres.
- Althusser, L. (2005). *Ideología y aparatos ideológicos del estado*. (Trad. M. Mandujano). México: Quinto Sol. (reimpreso de *Idéologie et appareils d'État*, 1970, Francia: La Pensée).
- Aparicio, C. (2013). *La participación de los estudiantes en centros de secundaria. Estudios de caso en institutos chilenos y españoles*. Universidad de Barcelona: España.
- Apud, A. (2007). Cuaderno de formación del profesorado sobre participación infantil. Enrédate: Unicef.
- Bacares, C. (2013). Una lectura histórica de la práctica del derecho a la participación de los niños, niñas y adolescentes. *Revista Rayuela*, 4(7), 77-87. Recuperado de

<http://revistarayuela.ednica.org.mx/sites/default/files/Camilo%20B%C3%A1cares%20Jara.pdf>

Buarque, M. (2012). La participación de los consejos escolares para la gestión democrática de la escuela pública. *Revista Educar*, 2(48), 285-298. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Educar/article/viewFile/259364/346583>

Burgos, A. (mayo-noviembre, 2013). Procesos de planeación participativa y construcción de redes semánticas: el caso de los grupos de afinidad albergados por el Cemefi. *Rayuela*, 8(4). Recuperado de <http://revistarayuela.ednica.org.mx/article/procesos-de-planeaci%C3%B3n-participativa-y-con>

Caballero, R. (2008). *El derecho político a la participación y su relación con los derechos de la infancia*. Flacso: México.

Carmona, D. (2008). *Concepciones de ciudadanía en niños y niñas del municipio de Marquetalia* (Tesis de maestría). Universidad de Manizales, Colombia. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20130322120628/TDianaCarmona.pdf>

Casas, F., González, M. Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S. Figuer, C. y Beltran, I. (2008). *Informe Técnico sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes (principalmente europeas)*. Ministerio de Educación: Madrid, España.

Cerda, A., Egaña, M., Magendzo, A., Santa Cruz, E y Varas, E. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Chile: LOM.

Cohen, L. y Manion, L. (1990). *Métodos de Investigación Educativa*. España: La Muralla.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, (1917). Última reforma publicada DOF 17-06-2014. Recuperada de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/htm/1.htm>

Constitución Política del Estado de Querétaro, (2008). Última reforma publicada en La Sombra de Arteaga 26-06-2014. Recuperada de www.legislaturaqueretaro.gob.mx/repositorios.aspx?s=14&p=1

Cots, J. (2006). Los antecedentes de la Convención. Síntesis de un logro. En C. Villagrasa, e I. Ravetllat, (Eds.), *El desarrollo de la Convención sobre los Derechos del Niño en España* (pp. 23-36). España: Bosch.

Crowley, Peter. (1998). Participación Infantil: para una definición del marco conceptual. En B. Abegglen y R. Benes. (Eds.), *Actas del seminario. La participación de niños y adolescentes en el contexto de la Convención sobre los derechos del niño: visiones y perspectivas*. (pp. 9-16). Bogotá: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia.

Cuevas, M. (2012). *Ellos también tienen voz* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Cantabria, España.

Delval, J. (2006). *Aprender en la vida y en la escuela*. Madrid: Morata.

Esplais Catalans Esplac. (2009). *Volem, podem, saben: participem!*. Barcelona: Esplais Catalans Esplac.

Fairclough, N. (1995). Introducción General. (Trad. F. Navarro). *Critical discourse analysis. The critical study of language*. (pp. 1-20) London and New York:

Longman. (Esta traducción se publicó en discurso.wordpress.com con autorización del autor).

Forestello, A. (2013). *La cultura de participación en los centros de secundaria. Un estudio de casos en la Agenda 21 escolar*. Barcelona: GRAO.

García, M. (s.f). *Familia, escuela y democracia: los pilares de la participación infantil*. Recuperado de http://www.iin.oea.org/familia_escuela_democracia_Mauricio_Garcia.pdf

Gobierno del Estado de Querétaro. (2014). *Programa de Atención a Menores y Adolescentes*. Querétaro: Gobierno del estado de Querétaro. Recuperado de <http://www.queretaro.gob.mx/dif/programas.aspx?q=63j01wSCoawiqI9e1lLyFw==>

Guichot, V. (2013). Participación ciudadanía activa y educación. *Revista Teoría Educativa*, 25(2), 25-47. ISSN: 1130-3743

Gutiérrez, D. (2012). *Concepciones de padres y agentes educativos sobre participación infantil y su relación con la toma de decisiones de los niños* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Manizales, Colombia.

Gutiérrez, I. y Acosta, A. (2014). El devenir de la Representación Política de los Niños y las Niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(1), pp.91-102.

Hart, R. (1993). *La Participación de los Niños, de la participación simbólica a la participación auténtica*. Colombia: UNICEF. Recuperado de <http://www.unicef-irc.org/publications/538>

King, G., Keohane, R. y Verba, S. (1996). *Designing Social Inquiry*. Princeton University Press: Estados Unidos.

Lay, S. y Montañés, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Revista Salud y Sociedad*, 4(3), 304-316. Recuperado de <http://www.saludysociedad.cl/index.php/main/article/view/155/165>

Ley General de Educación, (1993). Última reforma publicada DOF 20-05-2014. Recuperada de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137.pdf>

Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, (2000). Última reforma publicada DOF 02-04-2014. Recuperada de <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/185.pdf>

Ley para la protección de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de Querétaro, (2009). Última reforma publicada en La Sombra de Arteaga 30-08-/2014. Recuperada de <http://www2.queretaro.gob.mx/disco2/servicios/LaSombradeArteaga/>

Liebel, M. y Saadi, I. (mayo-agosto, 2012). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos*, 39, 123-140.

Locke, J. (1690/2013). *Ensayo sobre el entendimiento humano..* España: Akal.

Locke, J. (1692/1986). *Pensamientos sobre educación*. España: Akal.

Martínez, D. y Bretones, X. (2012). *Confancia: Con voz. 6 años de trabajo sobre participación infantil en organizaciones juveniles*. Consejo de la Juventud de España: España.

Martínez-Figueira, E. (junio, 2013). Una mirada hacia la inclusión: barreras en el camino a la participación. *Perspectiva Educativa*, 52(2) Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/101>

Miranda, M. (2006). La Convención frente al desamparo del menor. En C. Villagrasa, e I. Ravetllat, (Eds.), *El desarrollo de la Convención sobre los Derechos del Niño en España* (pp. 103-127). España: Bosch.

Morales, M. (2011). *Sentidos sobre participación: un estudio de caso con niñas en condición de vulnerabilidad social* (Tesis de maestría inédita). Universidad de Manizales, Colombia.

Morfín, M. y Corona, Y. (2007). *Espacios de participación infantil. La transformación posible*. Hacia una cultura democrática, A.C (ACUDE): México.

Muñoz, D. (2003). *Participar también es cosa de niños. Guía didáctica para el profesorado*. Unicef-Comunidad Valenciana: España.

Navarro, L., Castellar, A. y Rocha, S. (enero-junio, 2012). Una mirada a la comunicación para el cambio social como generadora de participación y empoderamiento político de la población infantil de Cartagena a través de la implementación de estrategias del eduentretenimiento. *Escenarios*, 10(1), 49-62.

Nieto, S. (2011). *Principios Métodos y Técnicas esenciales para la investigación educativa*. Madrid: Dykinson.

Ochman, M. y Cantú, J. (2013). Incidencia del ambiente escolar y de las prácticas educativas en las competencias ciudadanas de los estudiantes. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 43(2), 77-131.

- OEA. (2001). *Carta Democrática Interamericana*. Perú: OEA. Recuperado de http://www.oas.org/charter/docs_es/resolucion1_es.htm
- OEA e INN. (2010a). *La participación de los niños, niñas y adolescentes en las américas. A 20 años de la convención sobre los derechos del niño*. Uruguay: OEA-IIN.
- OEA e INN. (2010b). *Menú de indicadores y Sistema de Monitoreo del Derecho a la Participación de Niños, Niñas y Adolescentes*. Uruguay: OEA-IIN. Recuperado de http://www.iin.oea.org/IIN2011/documentos/Menu_Indicadores_y_sistema_monitoreo.pdf
- OECD. (2013). *TALIS 2013 Results. An International perspective on teaching and Learning*. OECD: France,
- ONU, (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Francia: ONU.
- ONU, (1959). *Declaración de los Derechos del Niño*. Francia: ONU.
- ONU, (1989). *Convención sobre los Derechos del Niños*. Francia: ONU.
- ONU, (2009). *El derecho del niño a ser escuchado. Observación General no.12 (CRC/C/GC/12)*. Comité de los Derechos del Niño. Ginebra: ONU. Recuperado de: www2.ohchr.org/english/bodies/crc/docs/.../CRC-C-GC-12_sp.doc
- Ortí, A. (1999). La confrontación de modelos y niveles epistemológicos en la génesis e historia de la investigación social. En Delgado, J. y Gutiérrez, J. (Eds.), *Métodos y Técnicas cualitativas de investigación en ciencias Sociales* (pp.85-95). España: Síntesis.

- Otaola, C. (1989). Análisis del discurso. Introducción Teórica. *Epos*, (5). Recuperado de <http://e-spacio.uned.es:8080/fedora/get/bibliuned:Epos-A5A13C65-BB0B-AD3B-0EDD-B730C88C7A17/PDF>
- Parker, I. (1996). Discurso, Cultura y Poder en la Vida Cotidiana. En A. Gordo-López y J. Linaza (Eds.), *Psicología, Discurso y Poder: Metodologías cualitativas, perspectivas críticas* (pp. 79-92). Madrid: Visor.
- Pérez, A. (1996). Las funciones sociales de la escuela: de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. En G. Sacristán y A. Pérez (Eds.), *Comprender y transformar la enseñanza* (pp.17-33). España: Morata.
- Pérez, M. (2013). *El derecho a la participación de los niños y jóvenes. La escuela como lugar para construir capacidades participativas*. Trabajo presentado en el Décimo Cuarto Certamen de Ensayo Político de la Comisión Estatal Electoral de Nuevo León, México. Recuperado de http://www.cee-nl.org.mx/educacion/certamen_ensayo/XIV-CEP-mencion1.pdf
- Poder Ejecutivo de los Estados Unidos Mexicanos, (2013-2018). *Plan Nacional de Desarrollo*. México: Poder Ejecutivo de los Estados Unidos Mexicanos.
- RAE, (2014). *Diccionario de la Lengua Española*. España: RAE.
- Rosano, S. (marzo agosto 2013). Son cosas de niños: la participación como derecho y la educación inclusiva: reflexión en torno al papel de las niñas y niños en la escuela. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7(1), 151-167.
- Rousseau, J. (1762/2007). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.

- Salinas, L. y Gallo, K. (2006). *Protocolo teórico-metodológico para la verificación del grado de protección legislativa de los derechos de la infancia en México. Fundamentos jurídicos y argumentos doctrinales*. México: UAM.
- Sánchez, M. (2000). *La participación. Metodología y práctica*. Madrid: Popular.
- Santos, M. (2010). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Secretaría de Educación Pública, (2011). *Acuerdo número 592 por el que se establece la articulación de la Educación básica*. México: SEP.
- Secretaría de Educación Pública, (2014). *Programa Sectorial de Educación*. México: SEP.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. (Trad. E. Zimmerman), *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Colombia: Universidad de Antioquia.
- Suprema Corte de Justicia de la Nación. (2014). *Protocolo de Actuación para quienes imparten Justicia en casos que involucren Niñas, Niños y Adolescentes*. México: Suprema Corte de Justicia de la Nación.
- Susinos, T. (2013). Desde el mismo lugar no vemos lo mismo. Investigar la participación de los estudiantes como un proceso multivocal. *Revista de Investigación Educativa*, 11(3). 120-132. Recuperado de <http://webs.uvigo.es/reined/ojs/index.php/reined/article/viewFile/738/305>
- Tojar, J. (2010). La investigación cualitativa en educación. En S. Nieto, (Ed.), *Principios, métodos y técnicas esenciales para la investigación educativa* (pp. 404-424). Madrid: DYKINSON.

- Toro, J. (1998). *Conferencia dictada en el foro de educación cívica y cultura política democrática*. México: IFE.
- Toro, I, y Parra, R. (2010). *Fundamentos epistemológicos de la investigación y la metodología de la investigación Cualitativa/cuantitativa*. Colombia: EAFIT.
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26. Recuperado de <http://www.rieoei.org/rie26a07.htm>
- Unión Interparlamentaria, UNICEF. (2007). *Cómo eliminar la violencia contra los niños y niñas: manual para parlamentarios*. Unión Interparlamentaria, UNICEF.
- Valderrama, R. (2013). Los procesos de participación como un espacio educativo de desarrollo de la pedagogía. *Revista Cuestiones Pedagógicas*, 22. 351-376
Recuperado de http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/22/art_16.pdf
- Viladot, M. (2013). *¿Qué hace la sociedad con los niños y con las niñas?*. España: Aresta.
- Villagrasa, C. y Ravetllat, I. (2006). *El desarrollo de la Convención sobre los Derechos del Niño en España*. España: Bosch.
- Zapata, B. (enero-junio, 2012). Ser niño, entre lo visible y lo invisible. Una reflexión sobre el rol del profesional de la educación en la primera infancia. *Revista infancias imágenes*, 11(1), 92-98.