

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ**

**Escuela de Posgrado**



**EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN Y REPRESENTACIONES SOCIALES  
SOBRE CIUDADANÍA DE LAS Y LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN  
SECUNDARIA**

Tesis para obtener el grado académico de Doctora en Ciencias de la Educación  
que presenta:

***Carmen Del Rosario Linares Campos***

Asesor:

***Dr. Robin Thierry Florent Cavagnoud***

Lima, 2023


### Informe de similitud

Yo, Robin Thiéry Florent CAVAGNOUD, docente de la Escuela de Graduados de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesor(a) de la tesis titulada “Experiencias de participación y representaciones sobre ciudadanía de las y los estudiantes de educación secundaria”, de la autora Carmen del Rosario LINARES CAMPOS

dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software Turnitin el 09/10/2023.
- He revisado con detalle dicho reporte, así como la Tesis, y no se advierten indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: Madrid, 9 de octubre de 2023

Apellidos y nombres del asesor: CAVAGNOUD Robin Thiéry Florent	
DNI: 48857691	Firma: 
ORCID: <a href="https://orcid.org/0000-0002-0584-8620">https://orcid.org/0000-0002-0584-8620</a>	

## Resumen

El objetivo de la presente investigación es analizar de qué manera las experiencias de participación, realizadas desde organizaciones representativas de estudiantes, influyen en las representaciones sociales de ciudadanía. Se realizó un estudio de casos múltiples e instrumental en tres colegios públicos de Lima Metropolitana a fin de analizar la influencia.

Se encontró que existen representaciones diversas, tanto sociales como individuales, que fluctúan entre lo propuesto por la política educativa y las ideas propias, y entre lo escuchado y experimentado. Entonces, si bien, y en forma general, la ciudadanía se representa como un grupo de personas que participan y que tienen deberes y derechos al ser parte de una comunidad, lo cierto es que existen significados propios que se asumen desde, por ejemplo, la experiencia de participación o la minoría de edad. De esta manera, las diferencias entre las representaciones se basan en el modo de concebir la participación ciudadana y la ciudadanía en estudiantes. Así, si en la experiencia se ha impulsado debatir o analizar problemas sociales, se concibe que la ciudadanía también debería actuar de esa manera. En el caso de estudiantes, solo en la institución educativa (IE) donde tuvieron mayor autonomía se considera que sí pueden ser ciudadanos. Entonces, la deliberación (sobre problemas sociales) y los mayores niveles de autonomía (de los estudiantes) pueden construir diferentes tipos de ciudadanía.

Los resultados ayudan a reconocer que “buenas experiencias de participación” podrían aportar “buenas ideas de ciudadanía” y, con relación a ello, descubrir nuevos constructos teóricos, desde el enfoque de justicia social, en torno a la configuración de las representaciones de ciudadanía a partir de experiencias específicas.

**Palabras claves:** representaciones sociales, ciudadanía, justicia social, participación estudiantil, estudiantes de educación secundaria.

### **Abstract**

The objective of this research is to analyze how the experiences of participation, carried out from representative student organizations, influence the social representations of citizenship. A multiple and instrumental case study was carried out in three public schools in Metropolitan Lima in order to analyze the influence.

It was found that there are diverse representations, both social and individual, that fluctuate between what is proposed by educational policy and one's own ideas, and between what is heard and experienced. So, although citizenship is represented as a group of people who participate and who have duties and rights as part of a community, the truth is that there are their own meanings that are assumed from, for example, the experience of participation or minority old. In this way, the differences between the representations are based on the way of conceiving citizen participation and citizenship in students. Thus, if the experience has promoted debating or analyzing social problems, it is understood that citizens should also act in this way. In the case of students, only in the educational institution (EI) where they had greater autonomy is it considered that they can be citizens. So, deliberation (about social problems) and higher levels of autonomy (of students) can build different kinds of citizenship.

The results help to recognize that "good experiences of participation" could contribute "good ideas of citizenship" and, in relation to this, discover new theoretical constructs, from the social justice approach, around the configuration of representations of citizenship through based on specific experiences.

**Keywords:** social representations, citizenship, social justice, student participation, high school students.

## Índice

RESUMEN.....	III
ÍNDICE.....	V
ÍNDICE DE TABLAS.....	XI
ÍNDICE DE FIGURAS .....	XVI
ÍNDICE DE ANEXOS .....	XVIII
INTRODUCCIÓN.....	1
CAPÍTULO 1 - PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	7
1.1 Presentación del tema .....	7
1.2 Contexto socioeducativo de las y los estudiantes.....	12
1.3 Estado del arte .....	18
1.3.1 Sobre las experiencias de participación.....	20
1.3.2 Sobre la ciudadanía.....	26
1.3.3 Sobre la modificación de significados a raíz de experiencias .....	33
1.4 Planteamiento del problema .....	40
1.5 Objetivos.....	44
1.6 Justificación.....	44
1.6.1 Relevancia contextual.....	44
1.6.2 Sujetos .....	45
1.6.3 Originalidad.....	46
CAPÍTULO 2 - MARCO TEÓRICO .....	48
2.1 Experiencias de participación de estudiantes de secundaria .....	52
2.1.1 Participación: elemento central de la ciudadanía activa.....	53
2.1.2 Participación en niñas, niños y adolescentes (NNA).....	53
2.1.3 Participación de las y los estudiantes en los colegios peruanos .....	55
2.1.4 Participación cualificada: elementos para su análisis.....	57
2.1.4.1 Agencias de participación.....	57
2.1.4.2 Nivel de participación.....	58
2.1.4.3 Toma de decisiones vinculantes .....	60
2.1.5 Participación crítica: elementos para su análisis .....	61
2.1.5.1 Alcance de participación .....	62

2.1.5.2	Niveles de pensamiento social.....	63
2.2	Clasificaciones de ciudadanía.....	67
2.2.1	Clasificaciones de la ciudadanía desde las ciencias políticas.....	68
2.2.1.1	Modelo de ciudadanía liberal .....	69
2.2.1.2	Modelo de ciudadanía comunitarista.....	69
2.2.1.3	Modelo de ciudadanía republicana.....	70
2.2.1.3.1	La ciudadanía en relación con los estudiantes.....	71
2.2.2	Clasificación de la ciudadanía desde el enfoque de justicia social .....	73
2.2.2.1	Clasificación propuesta por Whesteimer y Kahne .....	73
2.2.2.2	Clasificación propuesta por Boyle-Baise y Zevin .....	75
2.2.2.3	Propuesta final de clasificaciones de ciudadanía.....	78
2.3	Teoría de las representaciones sociales (RS).....	82
2.3.1	Aspecto 1: consideraciones para el estudio de las representaciones sociales... 84	
2.3.1.1	Concepto.....	84
2.3.1.2	Funciones de las representaciones sociales (RS).....	85
2.3.1.3	Enfoques de estudio: enfoque procesual .....	86
2.3.1.4	Dimensiones de las representaciones sociales (RS) .....	88
2.3.2	Aspecto 2: escenarios desde los que se construyen las representaciones sociales .....	92
2.4	Síntesis de marco teórico.....	97
CAPÍTULO 3 - METODOLOGÍA .....		99
3.1	Enfoque de investigación: interpretativo.....	99
3.2	Diseño metodológico: estudio de caso .....	100
3.2.1	Fases de la investigación .....	101
3.2.1.1	Fase 1: Sobre los casos .....	102
3.2.1.1.1	Proceso de selección de los casos.....	102
3.2.1.1.2	Los casos: características.....	105
3.2.1.2	Fase 2: Sobre las técnicas .....	109
3.2.1.2.1	Sujetos de la investigación: muestra.....	109
3.2.1.2.2	Técnicas e instrumentos de recolección de la información .....	112
3.2.1.2.3	Operacionalización de variables.....	114



3.2.1.2.4	Síntesis de la elaboración, validación y aplicación de instrumentos .....	119
3.2.1.3	Fase 3: Sobre la sistematización y análisis de información.....	126
3.2.1.3.1	Análisis cuantitativo: descriptivo .....	128
3.2.1.3.2	Análisis cualitativo: descriptivo-comprensivo .....	129
3.2.1.3.3	Análisis cruzado de casos .....	131
3.3	Criterios de rigor científico y éticos .....	140
3.3.1	Criterios de rigor científico.....	140
3.3.1.1	Credibilidad .....	140
3.3.1.2	Transferibilidad .....	141
3.3.1.3	Fiabilidad .....	141
3.3.1.4	Confirmabilidad.....	142
3.3.2	Criterios éticos.....	142
3.3.2.1	Consentimiento/asentimiento informado.....	142
3.3.2.2	Confidencialidad.....	143
3.3.2.3	Manejo de riesgos.....	143
3.3.2.4	Posicionalidad de la autora.....	143
3.4	Dificultades y límites del proceso de investigación .....	144
3.4.1	Dificultades de acceso al escenario .....	144
3.4.2	Limitaciones de la investigación .....	144
3.4.3	Dificultades en el proceso de investigación propio .....	144
3.4.4	Limitaciones de los resultados.....	145
CAPÍTULO 4 - RESULTADOS .....		147
4.1	Contexto: experiencias de participación.....	147
4.1.1	Calidad de la experiencia.....	151
4.1.1.1	Agencias de participación.....	151
4.1.1.2	Nivel de participación.....	154
4.1.1.3	Criterios modulares .....	156
4.1.1.4	Toma de decisiones vinculantes .....	158
4.1.1.5	Características del concepto de participación.....	162
4.1.2	Criticidad en las experiencias de participación .....	166
4.1.2.1	Alcance de la participación.....	166

4.1.2.1.1 Alcance institucional .....	168
4.1.2.1.2 Alcance institucional-social.....	170
4.1.2.1.3 Alcance social.....	171
4.1.2.1.4 Alcance y dinámica de las agencias en cada IE.....	171
4.1.2.2 Pensamiento social presente en las experiencias de participación .....	175
4.1.3 Semejanzas entre las IIEE .....	182
4.1.3.1 Agencia: Municipio Escolar .....	183
4.1.3.2 Agencia: Escuela de Líderes.....	184
4.1.4 Diferencias entre las IIEE.....	186
IE 2: Experiencias de participación a partir de la Escuela de Líderes y Municipio Escolar .....	190
4.2 Objeto: representaciones sociales ciudadanía.....	199
4.2.1 Campo de representación (R): ¿cómo se representa en primera instancia la ciudadanía? .....	199
4.2.2 Campo de información (I): ¿qué significados tiene la ciudadanía? .....	202
4.2.2.1 Ser Ciudadano .....	202
4.2.2.1.1 Derechos .....	202
4.2.2.1.2 Deberes .....	204
4.2.2.1.3 Comunidad .....	206
4.2.2.1.4 Estado .....	207
4.2.2.2 Participación ciudadana.....	208
4.2.2.2.1 Tipo de acción: personales y colectivas .....	208
4.2.2.2.2 Finalidad de la participación .....	210
4.2.2.2.3 Acciones frente a un problema social.....	211
4.2.3 Campo de actitud (A): ¿qué se valora más de la ciudadanía? .....	213
4.2.4 Semejanzas en las representaciones de ciudadanía de las y los estudiantes... 218	
4.2.5 Diferencias en las representaciones de ciudadanía de las y los estudiantes ... 220	
4.2.5.1 Campo de información .....	220
4.2.5.2 Campo de actitud.....	225
4.2.5.3 Ciudadanía según la edad .....	229
4.2.5.3.1 ¿Se puede ser ciudadano siendo estudiante? .....	229



4.2.5.3.2	¿Se puede ejercer la ciudadanía siendo estudiante? .....	230
4.3	Configuración de la representación social a raíz de la experiencia .....	242
4.3.1	Influencia del contexto en las representaciones de ciudadanía de las y los estudiantes .....	242
4.3.1.1	El barrio o la comunidad .....	242
4.3.1.2	La familia.....	245
4.3.1.3	El Colegio.....	248
4.3.2	Posible influencia de las experiencias de participación organizadas en las instituciones educativas (IIEE) en las representaciones de ciudadanía .....	255
4.3.2.1	Caso 1 .....	255
4.3.2.2	Caso 2 .....	264
4.3.2.3	Caso 3 .....	272
CAPÍTULO 5 - DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....		279
5.1	Experiencias de participación.....	279
5.1.1	Calidad de la experiencia de participación.....	279
5.1.1.1	Agencias de participación.....	279
5.1.1.2	Niveles de participación .....	280
5.1.1.3	Criterios moduladores de la participación.....	282
5.1.1.4	Toma de decisiones vinculantes .....	284
5.1.1.5	Características del concepto de participación.....	285
5.1.2	Criticidad en la experiencia de participación .....	286
5.1.2.1	Alcance de las experiencias de participación .....	286
5.1.2.2	Pensamiento social .....	288
5.1.3	Balance y tipificación de las IIEE .....	290
5.2	Representaciones sociales sobre ciudadanía.....	294
5.2.1	Campo de representación (R): ¿cómo representan las y los estudiantes, en primera instancia, la ciudadanía?.....	294
5.2.2	Campo de información (I): ¿qué significados tiene la ciudadanía? .....	295
5.2.2.1	Ser Ciudadano .....	295
5.2.2.1.1	Derechos y deberes.....	296
5.2.2.1.2	Comunidad .....	298

5.2.2.1.3 Estado .....	299
5.2.2.2 Participación ciudadana.....	300
5.2.3 Campo de actitud (A): ¿qué se valora más de la ciudadanía? .....	302
5.2.4 Ciudadanía según la edad .....	302
5.2.5 Balance y tipificación de las IIEE .....	303
5.3 Configuración de la representación social a raíz de la experiencia .....	312
5.3.1 Influencia del contexto en las representaciones de ciudadanía de las y los estudiantes .....	312
5.3.1.1 Comunidad .....	315
5.3.1.2 Familia .....	315
5.3.1.3 Colegio .....	316
5.3.2 Posible influencia de las experiencias de participación promovidas y organizadas por las instituciones educativas (IIEE) en las representaciones de ciudadanía 318	
5.3.3 Análisis final respecto a la influencia de los contextos en las representaciones sociales sobre ciudadanía.....	323
5.3.3.1 La comunicación y la práctica misma .....	323
5.3.3.2 La importancia de la experiencia en las predisposiciones para actuar y resistencia al cambio.....	324
5.3.3.3 La importancia de la experiencia de participación como formadora de ciudadanía desde la resistencia .....	326
CONCLUSIONES.....	329
REFLEXIONES FINALES.....	339
RECOMENDACIONES .....	341
BIBLIOGRAFÍA.....	343
ANEXOS.....	366

## Índice de tablas

Tabla 1 <i>Organizaciones de estudiantes normadas desde resoluciones ministeriales</i> .....	15
Tabla 2 <i>Organizaciones de estudiantes normadas desde las propias IIEE</i> .....	17
Tabla 3 <i>Criterios de inclusión y exclusión para la selección de fuentes</i> .....	19
Tabla 4 <i>Objetivos de la tesis y conceptos teóricos</i> .....	48
Tabla 5 <i>Funcionamiento de las agencias de participación</i> .....	58
Tabla 6 <i>Niveles de pensamiento social: preguntas centrales y definiciones</i> .....	66
Tabla 7 <i>Clasificación de las ciudadanías: Whesteimer y Kahne</i> .....	74
Tabla 8 <i>Clasificación de las ciudadanías: Boyle- Baise y Zevin</i> .....	77
Tabla 9 <i>Propuesta final de clasificaciones de las ciudadanías</i> .....	80
Tabla 10 <i>Ejes para el estudio de las representaciones sociales</i> .....	90
Tabla 11 <i>Ejes para el estudio de las representaciones sociales sobre ciudadanía</i> .....	91
Tabla 12 <i>Fases de la investigación</i> .....	101
Tabla 13 <i>Escala inicial para seleccionar los casos</i> .....	103
Tabla 14 <i>Similitudes en los casos</i> .....	106
Tabla 15 <i>Escala de niveles de promoción de participación</i> .....	107
Tabla 16 <i>Aspectos sociales y demográficos de los casos</i> .....	108
Tabla 17 <i>Técnicas utilizadas y número de la muestra</i> .....	110
Tabla 18 <i>Escala de criterios de selección de estudiantes</i> .....	110
Tabla 19 <i>Técnicas utilizadas y objetivos de la tesis</i> .....	112
Tabla 20 <i>Matriz operacional de variables</i> .....	115
Tabla 21 <i>Uso de las técnicas según los objetivos y triangulaciones realizadas</i> .....	118
Tabla 22 <i>Fases: elaboración, aplicación y validación de instrumentos</i> .....	119
Tabla 23 <i>Criterios de validación</i> .....	122
Tabla 24 <i>Aplicación final de los instrumentos</i> .....	125
Tabla 25 <i>Secuencia de análisis de datos cuantitativos y cualitativos</i> .....	127
Tabla 26 <i>Estructuración de la muestra de resultados: experiencias de participación</i> .....	134
Tabla 27 <i>Estructuración de la muestra de resultados: representaciones sociales sobre ciudadanía</i> .....	136
Tabla 28 <i>Estructuración de la muestra y análisis de resultados: configuración de la representación</i> .....	137

Tabla 29 <i>Estructuración del capítulo de discusión de resultados</i> .....	138
Tabla 30 <i>Porcentajes de participación en actividades de las Agencias según IE</i> .....	151
Tabla 31 <i>Principales actividades del Municipio Escolar y Escuela de Líderes</i> .....	152
Tabla 32 <i>Niveles de participación: Municipio Escolar y Escuela de Líderes</i> .....	154
Tabla 33 <i>Toma de decisiones vinculantes en las tres IIEE</i> .....	158
Tabla 34 <i>Toma de decisiones vinculantes: grado de injerencia por IE</i> .....	159
Tabla 35 <i>IE 1: Estudiantes protagonistas en los procesos participativos</i> .....	160
Tabla 36 <i>IE 2: Adultos no toman en serio a menores de edad</i> .....	161
Tabla 37 <i>IE 3: Estudiantes no logran tener protagonismo por responsabilidad de ellos mismos</i> .....	162
Tabla 38 <i>Características del concepto participación: promedio de ítems escalares (escala 1 al 5)</i> .....	162
Tabla 39 <i>Alcance de la experiencia de participación: promedio de ítems escalares (escala 1 al 5)</i> .....	166
Tabla 40 <i>Agencia Municipio Escolar y alcance institucional</i> .....	168
Tabla 41 <i>Agencia: Escuela de Líderes y alcance institucional-social</i> .....	170
Tabla 42 <i>Nivel de pensamiento social: descripción; según IE</i> .....	176
Tabla 43 <i>Nivel de pensamiento social: explicación; según IE</i> .....	178
Tabla 44 <i>Nivel de pensamiento social: argumentación; según IE</i> .....	179
Tabla 45 <i>Nivel de pensamiento social: interpretación; según IE</i> .....	180
Tabla 46 <i>Experiencias de participación: Municipio Escolar</i> .....	183
Tabla 47 <i>Experiencias de participación: Escuela de Líderes</i> .....	184
Tabla 48 <i>IE 1: Ficha síntesis de la experiencia de participación</i> .....	189
Tabla 49 <i>IE 2: Ficha síntesis de la experiencia de participación</i> .....	193
Tabla 50 <i>IE 3: Ficha síntesis de la experiencia de participación</i> .....	197
Tabla 51 <i>Subcategoría I: (R) grupo de personas</i> .....	200
Tabla 52 <i>Indicadores y citas asociados a las subcategorías derechos naturales/personales y contractuales</i> .....	203
Tabla 53 <i>Indicadores y citas asociados a las subcategorías deberes personales y contractuales</i> .....	205

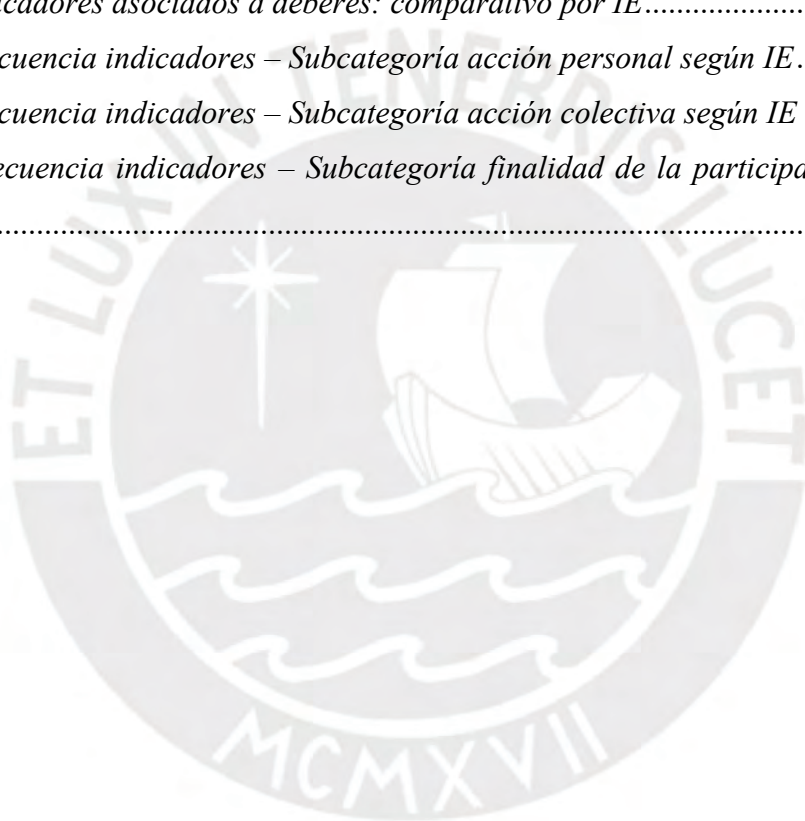
Tabla 54 <i>Indicadores y citas asociados a la subcategoría estado y derechos contractuales</i> .....	207
Tabla 55 <i>Acciones frente a un problema social: promedios de ítems</i> .....	211
Tabla 56 <i>Ejemplos de participación ciudadana: organización de actividades (comparativo por IE)</i> .....	212
Tabla 57 <i>La ciudadanía: aspectos valorados</i> .....	214
Tabla 58 <i>Campo de actitud: categorías asociadas</i> .....	215
Tabla 59 <i>Diferencias entre las IIEE: dimensión Ser ciudadano</i> .....	220
Tabla 60 <i>Características de la participación ciudadana: comparativo por IE</i> .....	221
Tabla 61 <i>Frecuencia indicadores – Subcategoría acciones frente a un problema social según IE</i> .....	223
Tabla 62 <i>Campo de actitud: comparativo por IE</i> .....	225
Tabla 63 <i>Ciudadanía en estudiantes: comparativo por IE</i> .....	230
Tabla 64 <i>IE 1: Principales categorías asociadas a las representaciones de ciudadanía</i> ..	234
Tabla 65 <i>IE 2: Principales categorías asociadas a las representaciones de ciudadanía</i> ..	237
Tabla 66 <i>IE 3: Principales categorías asociadas a las representaciones de ciudadanía</i> ..	240
Tabla 67 <i>Organizaciones vecinales y posible influencia en las representaciones</i> .....	243
Tabla 68 <i>Posibles medios que pueden influir en la RS</i> .....	244
Tabla 69 <i>Temas (sobre ciudadanía) que se hablan en la familia</i> .....	246
Tabla 70 <i>Participación de las familias en organizaciones sociales o políticas</i> .....	247
Tabla 71 <i>Aprendizaje de la ciudadanía desde el colegio</i> .....	249
Tabla 72 <i>Influencia del colegio en las representaciones sobre ciudadanía</i> .....	252
Tabla 73 <i>Las mujeres participaron más en las experiencias de participación</i> .....	254
Tabla 74 <i>Asociación de experiencia y representación - Subcategorías e indicadores IE 1</i> .....	257
Tabla 75 <i>Características de las experiencias de participación y posibles relaciones o influencias – IE 1</i> .....	261
Tabla 76 <i>Otras experiencias y escenarios que han podido influir en la representación - IE 1</i> ....	262
Tabla 77 <i>Asociación de experiencia y representación - Subcategorías e indicadores IE 2</i> .....	265



Tabla 78 <i>Otras experiencias y escenarios que han podido influir o se relacionan con la representación - IE 2</i> .....	269
Tabla 79 <i>Asociación de experiencia y representación - Subcategorías e indicadores IE 3</i> .....	273
Tabla 80 <i>Otras experiencias o escenarios que han podido influir en la representación - IE 3</i> ....	276
Tabla 81 <i>Influencia entre el tipo de experiencia y tipo de ciudadanía</i> .....	319
Tabla 82 <i>Especificaciones del cuestionario - Variable de control</i> .....	369
Tabla 83 <i>Especificaciones del cuestionario – Variable experiencias de participación y ciudadanía</i> .....	370
Tabla 84 <i>Especificaciones del grupo focal</i> .....	378
Tabla 85 <i>Especificaciones de la entrevista individual</i> .....	381
Tabla 86 <i>Observaciones generales al cuestionario</i> .....	383
Tabla 87 <i>Sugerencias generales al cuestionario</i> .....	383
Tabla 88 <i>Principales modificaciones al cuestionario</i> .....	384
Tabla 89 <i>Criterios de validación del cuestionario</i> .....	386
Tabla 90 <i>Observaciones al grupo focal</i> .....	387
Tabla 91 <i>Principales observaciones: dinámica del grupo focal</i> .....	388
Tabla 92 <i>Principales observaciones: preguntas del grupo focal</i> .....	388
Tabla 93 <i>Criterios de validación del grupo focal</i> .....	390
Tabla 94 <i>Observaciones a la entrevista personal</i> .....	391
Tabla 95 <i>Principales observaciones: dinámica de la entrevista individual</i> .....	391
Tabla 96 <i>Principales observaciones: preguntas de la entrevista individual</i> .....	392
Tabla 97 <i>Criterios de validación de la entrevista individual</i> .....	393
Tabla 98 <i>Categorías, subcategorías e indicadores de la variable experiencias de participación</i> .....	409
Tabla 99 <i>Abordaje de los niveles de pensamiento social</i> .....	414
Tabla 100 <i>Categorías, subcategorías de indicadores de la variable representaciones de ciudadanía</i> .....	416
Tabla 101 <i>Razones para no participar, según agencia de participación</i> .....	435
Tabla 102 <i>Toma de decisiones vinculantes: variaciones según IE</i> .....	436



Tabla 103 <i>Significados de la ciudadanía. resultados porcentuales sobre la dimensión ser ciudadano</i> .....	438
Tabla 104 <i>Indicadores y citas asociados al tipo de acción: acciones personales</i> .....	440
Tabla 105 <i>Acciones colectivas generales</i> .....	441
Tabla 106 <i>Acciones colectivas en el marco de la comunidad</i> .....	442
Tabla 107 <i>Indicadores y citas asociados a la finalidad de la participación</i> .....	443
Tabla 108 <i>Indicadores y citas asociados a la finalidad de la participación: cambio social</i> .....	444
Tabla 109 <i>Indicadores asociados a deberes: comparativo por IE</i> .....	446
Tabla 110 <i>Frecuencia indicadores – Subcategoría acción personal según IE</i> .....	449
Tabla 111 <i>Frecuencia indicadores – Subcategoría acción colectiva según IE</i> .....	450
Tabla 112 <i>Frecuencia indicadores – Subcategoría finalidad de la participación según IE</i> .....	451



## Índice de figuras

Figura 1 <i>Conceptos clave desde la pedagogía crítica</i> .....	10
Figura 2 <i>Estructura central del marco teórico</i> .....	51
Figura 3 <i>Enfoque de justicia social: estudio de las experiencias de participación</i> .....	52
Figura 4 <i>Interrelación de los campos de estudios de las representaciones</i> .....	92
Figura 5 <i>Escenarios desde los que se construyen las representaciones sociales (RS)</i> .....	95
Figura 6 <i>Análisis de casos múltiples</i> .....	132
Figura 7 <i>Características del concepto de participación – IE 1</i> .....	164
Figura 8 <i>Características del concepto de participación – IE 2</i> .....	165
Figura 9 <i>Tipo alcance y agencia de la participación</i> .....	167
Figura 10 <i>Interrelación entre alcance y agencia de la participación – IE 1</i> .....	172
Figura 11 <i>Interrelación entre alcances y agencia de la participación – IE 2</i> .....	173
Figura 12 <i>Interrelación entre alcances y agencia de la participación – IE 3</i> .....	174
Figura 13 <i>IE Mapa de relaciones – Categorías, subcategorías e indicadores de experiencias de participación IE 1</i> .....	187
Figura 14 <i>Características del concepto de participación – IE 1</i> .....	188
Figura 15 <i>II Mapa de relaciones – Categorías, subcategorías e indicadores de experiencias de participación IE 2</i> .....	191
Figura 16 <i>Características del concepto de participación – IE 2</i> .....	192
Figura 17 <i>IE Mapa de relaciones – Categorías, subcategorías e indicadores de experiencias de participación IE 3</i> .....	195
Figura 18 <i>Características del concepto de participación – IE 3</i> .....	196
Figura 19 <i>Categorías y frecuencias asociadas al campo de representación</i> .....	201
Figura 20 <i>Categorías centrales y su asociación con la buena ciudadanía</i> .....	214
Figura 21 <i>Subcategorías e indicadores: ciudadanía en estudiantes y frecuencia según IE</i> .....	229
Figura 22 <i>Representaciones sobre ciudadanía en las tres IIEE</i> .....	232
Figura 23 <i>IE 1: Mapa de relaciones – Categorías, subcategorías e indicadores de representaciones de ciudadanía</i> .....	233
Figura 24 <i>IE2: Mapa de relaciones - Categorías, subcategorías e indicadores representaciones de ciudadanía</i> .....	236

Figura 25 IE3: Mapa de relaciones - Categorías, subcategorías e indicadores representaciones de ciudadanía .....	239
Figura 26 Ciudadano personalmente responsable y participativo según la edad .....	304
Figura 27 Análisis de los campos en las caracterizaciones de las RS sobre ciudadanía ..	307
Figura 28.....	308
Figura 29 Subcategorías de la categoría derechos: frecuencia .....	439
Figura 30 Subcategorías de la categoría deberes: frecuencia .....	439
Figura 31 Categoría derechos: comparativo por IE .....	445
Figura 32 Categoría comunidad: comparativo por IE.....	447
Figura 33 Categoría Estado: comparativo por IE .....	448



## Índice de anexos

Anexo 1: Guía de entrevista inicial: directivo .....	366
Anexo 2: Elaboración de cuestionario .....	369
Anexo 3: Elaboración de grupo focal .....	378
Anexo 4: Elaboración de entrevista individual.....	381
Anexo 5: Validación de cuestionario.....	383
Anexo 6: Validación de grupo focal.....	387
Anexo 7: Validación de entrevista individual .....	391
Anexo 8: Cuestionario .....	394
Anexo 9: Guion de grupo focal: estudiantes .....	404
Anexo 10: Guion de entrevista individual: estudiantes .....	407
Anexo 11: Experiencias de participación: tabla de especificaciones de categorías, subcategorías e indicadores .....	409
Anexo 12: Representaciones de ciudadanía: categorías, subcategorías e indicadores .....	415
Anexo 13: Consentimientos y asentimientos informados: cuestionario.....	428
Anexo 14: Consentimientos y asentimientos informados: grupos focales y entrevistas individuales.....	430
Anexo 15: Resultados compartidos para cada IE .....	433
Anexo 16: Resultados de la variable Experiencias de participación .....	435
Anexo 17: Resultados de la variable Representaciones sociales sobre ciudadanía.....	438

## Introducción

Como peruanos somos conscientes de que existen condiciones estructurales e históricas que han tenido consecuencias en nuestra sociedad actual: elevados índices de pobreza, actitudes discriminatorias, violencia, situación educativa desigual, poca presencia estatal, etc. Aunado a ello, se percibe un poco frecuente cuestionamiento crítico sobre los problemas sociales, de cómo mejorar y cambiar las cosas. Parece prevalecer la existencia de una ciudadanía “indiferente” o “incompleta” que no se predispone a actuar y pensar sobre los problemas sociales del contexto.

Dichas condiciones impactan en miles de estudiantes cuyas acciones y percepciones sobre los problemas sociales, en general, y su ciudadanía en particular, se encuentran claramente influenciadas no solo por el contexto sino también por las condiciones propias de su edad; lo cual es un indicativo de que “ser adolescente es particularmente complejo en nuestro país” (Pease et al., 2022, p.19). De esta manera, se mantienen creencias bajo las cuales se sigue encasillando al estudiante (en su calidad de adolescente) bajo una visión negativa: se les acusa de no preocuparse por los problemas sociales aun cuando como adultos ello es ausente; se les acusa de no ejercer propiamente una ciudadanía aun cuando como adultos no se les da la capacidad de intervención y la valoración de una ciudadanía integral (sin distinción de edad).

Frente a la problemática descrita, se sostiene que el abordaje o el cuestionamiento mismo, marcaría grandes diferencias pues “como peruanos” estaríamos dispuestos a cuestionar qué hace falta para “superar” lo anterior. En otras palabras, es importante preguntar y repensar desde qué aspecto, de los múltiples existentes, en específico se puede comenzar el abordaje. De esta manera se considera importante apostar por la renovación de una formación de la ciudadanía. Para dicha renovación se tendría que pensar en múltiples escenarios: educativos, sociales, políticos y culturales. Pese a ello, desde la tesis, se considera que dicha formación recae principalmente en el sector educativo ya que la escuela, entre otros fines, fue creada para dicha formación (Cajiao, 1998).

Ahora bien, el sector educativo (institucional o “formal”) ofrece limitaciones y posibilidades. Respecto a las primeras, Rojas (2011 y 2016) indica que de por sí el sistema peruano se muestra jerárquico, con casi pocas oportunidades en las que los estudiantes puedan “dar su

voz” de manera institucionalizada. Sin embargo, con respecto a las segundas, diversos autores (Apple y Beane, 2005; Pease et al., 2022) señalan la importancia de dicho sistema en la posible configuración de espacios democráticos y ciudadanos. De manera que en la escuela las y los estudiantes pueden construir significados acerca de lo que es ser ciudadano, pueden adquirir competencias y conocimientos “cívicos” y pueden reflexionar sobre los problemas sociales (Valencia et al., 2022). Así, la escuela secundaria tiene una marcada influencia ya que es donde las y los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo. En su calidad de adolescentes, tienen un potencial enorme en esta etapa de su desarrollo; por lo que se considera necesario e importante contar con contextos donde se les dé “voz”, en los que se haga posible su capacidad de agencia y transformación.

De esta manera, centrándonos en el escenario educativo, que es el campo desde el cual se piensa y organiza la presente tesis, se apuesta por la formación de una ciudadanía activa y crítica a partir de las experiencias de participación. Es decir, una ciudadanía donde los estudiantes puedan participar de manera autónoma (en asociación con el adulto/docente) y de manera crítica (en asociación a un problema social). En otras palabras, se requiere de un enfoque de justicia social donde importe no solo la formación activa sino también crítica. Dicho enfoque implica que, además de enseñar y aprender a participar; se enseñe y se aprenda a “pensar” el para qué de esa participación, el “pensar” un problema social. Esto contribuiría a que miles de estudiantes puedan transformar “sus” realidades y, como consecuencia, tener ese impacto colectivo en nuestra sociedad.

Dicho impacto que implica una forma de empoderamiento de los estudiantes, y de la ciudadanía general, es visto, desde la tesis, según un lenguaje de posibilidad que se avala no solo de manera teórica sino también desde la experiencia misma de la investigadora. En esto último radica el interés en realizar la presente tesis ya que, desde el ejercicio de la docencia en zonas vulnerables, se ha experimentado la capacidad de *agencia* del estudiante para transformar sus comunidades (educativa y social) a pesar de los límites y barreras que pueden encontrarse en el medio institucional no solo por cuestiones externas (por ejemplo, escaso tiempo de los estudiantes dada la formación académica, escaso apoyo de docentes o líderes comunitarios) sino también “internas” (por ejemplo, el considerar que un estudiante es “rebelde” o que “toma las cosas a la ligera”).



De manera teórica, la posibilidad de formar para la ciudadanía activa y crítica desde las experiencias de participación se encuentra y se avala en diversas posturas teóricas, hallazgos empíricos e incluso enfoques curriculares. Específicamente, se rescata las experiencias de participación dirigidas a todos los estudiantes y ejecutadas desde organizaciones representativas. Se supone que este tipo de experiencias deben conducir a la formación de una ciudadanía activa y crítica (Casas et al., 2008; Aparicio, 2013) que se refleje en la adquisición de competencias, capacidades, nociones o ideas respecto a cómo se debe ser ciudadano y cómo se debe participar. Esta articulación (entre las experiencias de participación y lo que se puede adquirir a través de ellas) constituye la premisa central de la tesis: formar a ciudadanos activos y críticos desde la incidencia en las experiencias de participación, por lo que conviene realizar dos precisiones.

En primer lugar, como se indicó, estas experiencias deben ser promovidas y organizadas desde organizaciones representativas de estudiantes. Desde la teoría, se destaca la importancia de dichas experiencias ya que estas deberían involucrar a la mayoría de los estudiantes de una escuela; implicar menor intervención del adulto y realizar el tratamiento colectivo de diversos problemas (institucionales y sociales) (Pérez-Expósito, 2015; Casas et al., 2008). Por el momento, conviene precisar que, para el caso peruano, se han encontrado dos organizaciones principales: el Municipio Escolar (normado por la política educativa, desde donde se trabajan aspectos de gestión escolar desde un Comité elegido mediante votaciones escolares) y la Escuela de Líderes (normado por la política institucional de cada IE, desde donde se organizan y se dan charlas entre pares sobre problemas sociales u otros que afecten a los estudiantes en su calidad de adolescentes).

En segundo lugar, otro punto central es que, dado el *supuesto* carácter interventor y crítico que se deben dar en ellas, la participación en estas experiencias tiene “efectos” en las y los estudiantes: aprendizaje de capacidades, aprendizaje de nuevas nociones o conceptos, construcción de representaciones, entre otros. En la tesis se defiende la idea de que todos estos “efectos” se asocian a una determinada ciudadanía (pasiva/legal, activa, crítica u orientada al cambio social). Es decir, el estudiante concibe la ciudadanía a partir de una multiplicidad de formas (lo que puedo hacer, lo que he visto hacer, lo que he oído que se

puede hacer, lo que más valoro que se puede hacer) las cuales pueden ser adquiridas desde múltiples escenarios, entre ellos el educativo.

Para ser más específicos, en la tesis lo anterior se traduce en que se considera que, desde la experiencia de participación, se pueden aprender ciertas nociones/ideas/conceptos que- a pesar de la diversidad de “pensamientos”- indiquen la prevalencia de un “tipo” de ciudadanía en el “imaginario” de los estudiantes. Para abordar lo anterior, desde una mirada más teórica, se asume y valora la teoría de las representaciones sociales ya que se analizan dichas nociones/ideas/conceptos desde la complejidad teniendo en cuenta la articulación de diferentes campos representacionales en torno al objeto. Asimismo, en específico, se valoran los aportes desde el enfoque procesual- centrado en el *proceso* de construcción desde las interacciones sociales- ya que se analizan los discursos y los escenarios (situados sobre todo en el sector educativo, especialmente las experiencias de participación) que pueden haber hecho posible su configuración. Es por esto último, que el título de la tesis no es solo “representaciones sociales sobre ciudadanía en estudiantes”, sino que se explicita que el centro o foco de interés son las experiencias de participación.

De esta manera, se considera que estudiar la formación para la ciudadanía implica analizar la relación entre la participación del sujeto y sus representaciones sociales sobre el objeto (Olivo, 2017). Es por esto que el objetivo central de la tesis es *Analizar de qué manera las experiencias de participación organizadas en las instituciones educativas contribuyen en la configuración de las representaciones sobre ciudadanía de las y los estudiantes de educación secundaria*. Para ello la investigación consta de un estudio de casos múltiples e instrumental (conformado por tres colegios con diferentes niveles de participación), el cual permitió analizar posibles diferencias en las representaciones de acuerdo a las experiencias de participación.

En relación con lo anterior, se ha tenido que precisar lo siguiente a lo largo de los capítulos.

En el capítulo 1 —referente al problema y objetivos de la tesis— se realiza un abordaje del problema desde los vacíos hallados durante la revisión de la literatura. Asimismo, desde diversos aspectos, se justifica dicho abordaje y los objetivos específicos de la tesis.

En el capítulo 2 —referente al marco teórico— se describe cómo, desde el enfoque de justicia social, son concebidas las experiencias de participación y las clasificaciones de ciudadanía.

Finalmente, se menciona la teoría de las representaciones sociales y lo que implica su estudio desde el enfoque procesual asumido.

En el capítulo 3 —referente a la metodología— se detalla acerca del diseño de estudio de casos, cómo estos fueron elegidos y las características de cada uno de ellos. Asimismo, entre otras cosas, se detalla la complejidad de realizar un análisis secuencial de datos y un análisis cruzado de variables, propio del estudio de casos. Finalmente, se explicita cómo se ha decidido organizar los resultados y discusión de los mismos de acuerdo a los objetivos de la investigación.

En el capítulo 4 se exponen los resultados considerando los objetivos específicos de la tesis; es decir se muestran resultados respecto a las experiencias de participación y a las representaciones de ciudadanía. Al finalizar cada apartado, se realiza una síntesis de ambas variables mostrando fichas por cada IE, las cuales permitirán realizar el análisis. En la sección final del capítulo, concerniente al tercer objetivo, se analiza cómo ha podido influir la experiencia de participación en las representaciones de ciudadanía. Previo a ello, siguiendo el enfoque procesual de la teoría de las representaciones sociales, se valoran otros escenarios que han podido influir en la configuración de la representación.

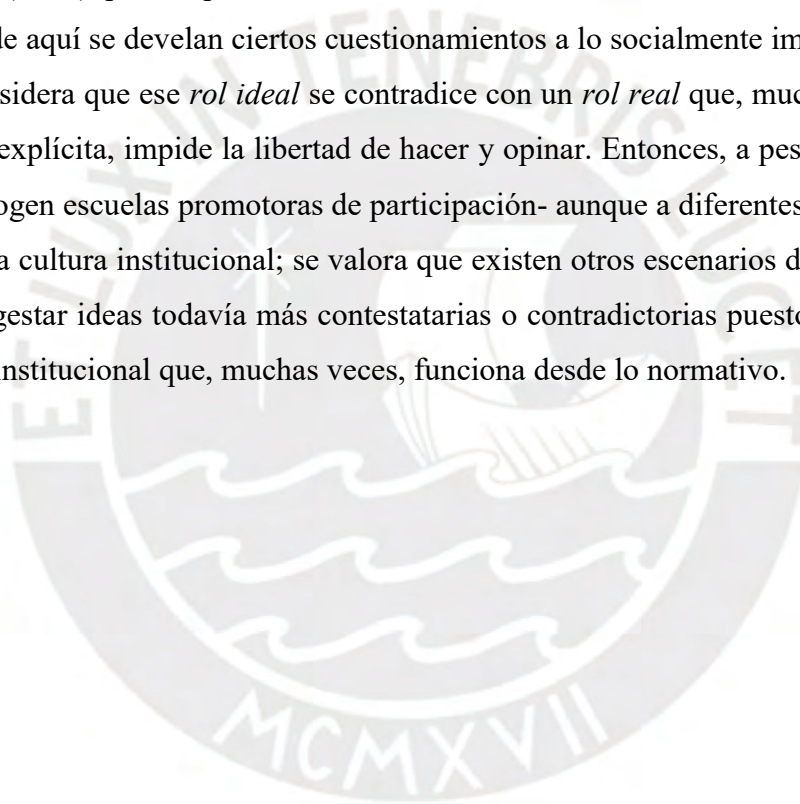
En el capítulo 6 se discute, a la luz de otros estudios y referentes teóricos, los resultados obtenidos para las variables experiencias de participación y representaciones sociales sobre ciudadanía, así como el análisis realizado respecto a cómo la experiencia ha podido influir en la representación. Es decir, los resultados mostrados son “discutidos” desde un plano enteramente teórico señalando la coincidencia, contradicción o complementariedad en referencia a otras investigaciones. Asimismo, se señalan algunos aspectos clave que tienen que ver con la configuración de las representaciones sociales sobre ciudadanía.

Finalmente, como eje transversal a lo expresado en los capítulos mencionados, se requiere hacer dos precisiones respecto a los resultados de la tesis:

1. Los resultados encontrados pueden contribuir al campo de estudio asociado a la línea de investigación “Temas transversales curriculares” (temática “Ciudadanía”), del doctorado en Ciencias de la Educación (PUCP). Esto porque se parte del principio de que educar para la ciudadanía “es algo más que una asignatura” (Bolívar, 2007) y porque, en ese sentido, se precisa conocer cómo las experiencias de participación pueden contribuir

a la gestación de representaciones de ciudadanía diversas. En esta búsqueda de conocimiento, se pueden encontrar dinámicas de participación poco conocidas; representaciones complejas y diversas; y relaciones entre experiencias y representaciones pocas veces abordadas.

2. Los resultados se restringen al escenario educativo y “formal”. En esa línea, existe una importancia fundamental de dicho escenario ya que, desde su *verdadero e ideal rol*, es un ente socializador con un papel pedagógico definido, pero también transformador. Así, al ser un espacio donde los estudiantes pasan la mayor parte de tiempo, la escuela, tal como señala Carr (2008), puede aportar elementos clave en la formación de ciudadanos críticos ya que desde aquí se develan ciertos cuestionamientos a lo socialmente impartido. Pese a ello, se considera que ese *rol ideal* se contradice con un *rol real* que, muchas veces y de manera no explícita, impide la libertad de hacer y opinar. Entonces, a pesar de que en la tesis se escogen escuelas promotoras de participación- aunque a diferentes niveles- como parte de una cultura institucional; se valora que existen otros escenarios desde los cuales se pueden gestar ideas todavía más contestatarias o contradictorias puesto que no existe ese agente institucional que, muchas veces, funciona desde lo normativo.



## CAPÍTULO 1 - PROBLEMA Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.1 Presentación del tema

Los contextos desiguales que prevalecen en diversos países y que, en el caso peruano, se agudizan en diversas esferas (sociales, políticas y educativas), implican cuestionarse cómo se está formando para la ciudadanía desde las experiencias de participación. Existen diversos estudios que indican que, en el Perú, además de los ya sabidos índices de pobreza o desigualdad social, existen experiencias de participación vividas de manera pasiva, cuya contraparte son también ideas de ciudadanía asociadas a lo pasivo, individual o legal<sup>1</sup>. Estas contradicciones que se generan a partir de ambos ejes (desigualdad social y experiencias e ideas de ciudadanía vividas/concebidas como pasivas) invitan a reflexionar respecto a la posible capacidad transformativa del ser humano. Dicha capacidad tiene raíces sociales y educativas; por no decir pedagógicas. Es por esta razón que la presentación del tema de la tesis se decide realizar desde el lenguaje de la posibilidad.

En este sentido, autores como Henry Giroux (2003) y Peter McLaren (2005) han reflexionado acerca de la idea de una democracia (entendida como movimiento social que impulsa la igualdad y la justicia social) que requiera una filosofía pública (entendida como aquel “pensamiento” que subyace en la política, en el orden social que se busca imponer desde el Estado) donde la igualdad, libertad y vida humana estén en el centro de los “ideales ciudadanos”. Al estar así caracterizada, la sociedad democrática es un espacio de lucha cuya base son ciudadanos activos educados en la alfabetización crítica y el valor civil; llegan a configurarse como agentes activos en el cuestionamiento, definición y configuración de la relación con la esfera política y social.

Siguiendo con lo anterior, se tiene que la sociedad democrática necesita de una filosofía pública que exprese y/o fomente un tipo de ciudadano. Desde la pedagogía crítica, esta ciudadanía debe caracterizarse por ser activa (participativa) y crítica (Giroux, 2003). Estas categorías de acción y reflexión crítica parten de los postulados de Paulo Freire (1970), quien

---

<sup>1</sup>Tal como se justificará más adelante, existen estudios cualitativos y a gran escala realizados en el Perú (por ejemplo, los resultados mostrados en el ICSS (Estudio internacional de cívica y ciudadanía) y los análisis realizados a partir de ello desde la UMC (Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes- MINEDU) que confirman estas ideas.



considera que es necesaria, para la transformación social, una praxis liberadora, en la cual no solo haya acción, sino también reflexión, ambas unidas mediante una relación dialéctica. En ese sentido, el ciudadano debe tener una práctica radical en la que es indispensable la alfabetización y la voz crítica.

- *La pedagogía de la alfabetización y la voz crítica:* En sentido amplio, ambos términos implican facultar a las personas (en habilidades pedagógicas y en análisis crítico) para examinar de manera crítica la sociedad (por ejemplo, cómo se constituyen las definiciones culturales de género, raza, clase social y subjetividad). Es un mecanismo central pues implica el primer paso para luchar por una democracia radical.
- *El pensamiento crítico:* Dicho pensamiento guarda relación dialéctica con la práctica. Los ciudadanos deben relacionar teoría y práctica, deben pensar la práctica. Esta práctica es pensada a raíz de múltiples aspectos de la realidad social. Existe un problema social ante el cual el ciudadano problematiza generando así conciencia crítica. Sin embargo, según Freire (1970), es necesario que haya una dinámica entre conciencia crítica y acción social. Es decir, el pensamiento crítico por sí solo no basta, sino que al tener conciencia social se genera la concepción de cómo cambiar algo; se induce a generar desafíos y compromisos para transformar la realidad, es decir, se induce a la práctica.
- *Participación:* Este tipo de participación es una práctica radical, con naturaleza de ética radical pues lo central es una conjugación de moralidad, un lenguaje de vida pública, de comunidad emancipada y de compromiso individual y social. Existen valores que se asocian al pensamiento de cómo construir la vida comunitaria en torno a un proyecto de transformación social (asociado a contextos como la escuela y la sociedad en general).

El fomento de este tipo de ciudadanía tiene que ver con el lenguaje de la posibilidad de la pedagogía crítica y con su carácter respondiente ya que es posible “responder” al estado actual de las cosas. Por lo que, para los teóricos críticos, es necesario redefinir la formación de la ciudadanía desde la escuela.

Entonces, la formación de este tipo de ciudadanos (activos y críticos) se debe dar desde las escuelas, ya que estas son esferas públicas democráticas (sitios de transformación social en



donde hay un poder político para agenciar a las personas) y espacios de cultura política. Son esferas públicas democráticas pues son agentes de socialización donde se puede formar lo que como lenguaje de posibilidad expresa la pedagogía crítica<sup>2</sup>. Es decir, tienen la capacidad de empoderar a los estudiantes: “habilitándolos para la apropiación crítica del conocimiento existente, ampliar su comprensión de sí mismos y del mundo, y enseñándoles a comprometerse con las luchas por la igualdad y la justicia social” (Ramírez y Quintal, 2011, p. 118). Asimismo, las escuelas son espacios de cultura política, tienen dinámicas propias en las cuales se construyen significados. Es decir, siguiendo a McLaren (2005), el conocimiento adquirido en la escuela —o en cualquier lugar— es una forma de reproducción que nos permite vivir el día a día. Sin embargo, dicho conocimiento nunca es neutral u objetivo, sino que está ordenado y estructurado en formas particulares. Esta particularidad tiene que ver con la teoría de la resistencia, desde la cual se entiende que las escuelas son lugares donde se producen culturas “vivas”. Esto quiere decir que en estos espacios no solo se reproducen significados, sino también son espacios donde se puede luchar políticamente contra el orden establecido (no solo cambiando las cosas, sino también las mentalidades).

Este carácter cultural y político, donde la experiencia tiene que ver con la conformación de subjetividades propias, es una premisa básica para considerar en la formación de la ciudadanía. De esta manera, Giroux (2003) menciona que este tipo de formación es también un proceso ideológico en donde hay que tener presente que existen una experiencia y subjetividad propias del estudiante (que se reflejan, por ejemplo, en la conformación de significados propios).

De lo anterior, se desprenden dos ideas centrales. La primera es que el concepto de ciudadanía tiene un carácter histórico, que existe la necesidad de reconocer que dicha categoría necesita ser problematizada y reconstruida por cada generación, ya que, siguiendo a Giroux (2003), la ciudadanía es un vocablo que no posee ninguna importancia transcendental fuera de las experiencias y prácticas sociales vividas. Este carácter histórico del concepto denota la importancia de la experiencia. Ya McLaren (2005), por ejemplo, nos habla de la primacía de la experiencia estudiantil y la construcción activa del significado. Es decir, desde la

---

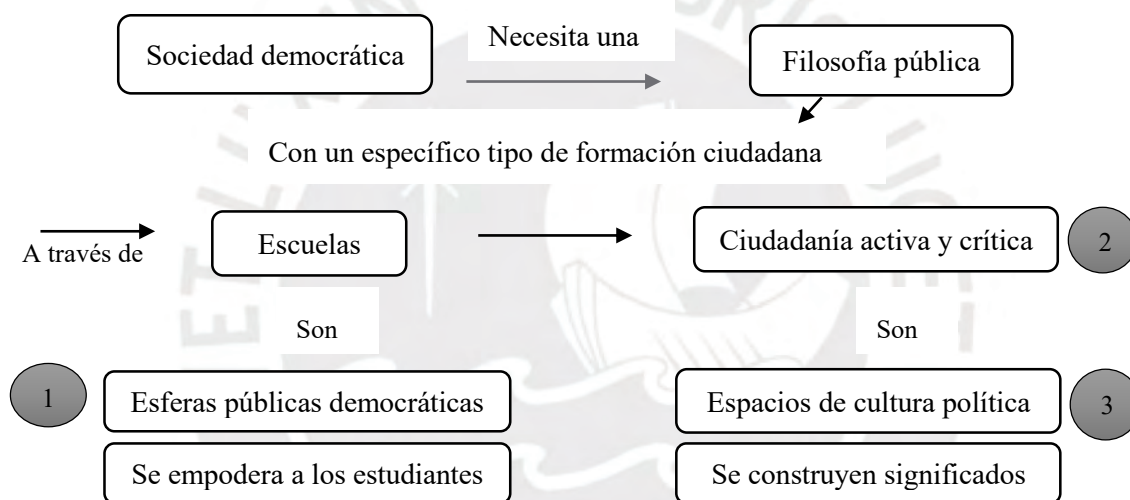
<sup>2</sup>Contrario a ello, está lo que Freire (1970) denominaba como educación “bancaria”. Este tipo de educación responde al hecho de que algunas escuelas reproducen y naturalizan (a través de discursos, prácticas y rituales) las injusticias estructurales de sus sociedades.

experiencia del estudiante se producen formas de conocimiento y de significado muchas veces distintas y contradictorias. De esta manera, es importante reconocer cómo, desde su “ser social”, puede modificar y reconstruir conceptos, significados, ideas, etc. Esto es lo que conforma la segunda idea central, que es la experiencia misma la que brinda ese carácter dialéctico del significado, del concepto.

Tras lo anteriormente mencionado, se puede concluir que los conceptos centrales que se asumen en la tesis son los que se muestran en la Figura 1.

### Figura 1

*Conceptos clave desde la pedagogía crítica*



Lo anterior, y de manera más específica, se traduce en el tema central de la tesis: la formación de la ciudadanía en estudiantes de secundaria. Esta formación debe lograrse a través de las experiencias de participación y reflejarse en la conformación de significados sobre la ciudadanía. Siguiendo ello, son tres ideas centrales las que orientan la investigación:

1. La formación ciudadana puede lograrse a través de las escuelas, ya que en ellas se pueden vivir experiencias que empoderen a los estudiantes (son esferas públicas democráticas). En esta formación, la participación debe orientarse al logro de la autonomía del estudiante (respecto al adulto) y al logro del sentido crítico social (respecto a los problemas sociales). En este punto, conviene precisar que un posicionamiento central es la apuesta por la valoración y expresión del poder de

agencia del estudiante. Por esto, algo que guía la orientación de la tesis es también la consideración “especial” respecto a ciertos postulados asociados a la sociología de la infancia, por ejemplo: la infancia como construcción sociocultural (Casas, 2006; Fernández, 2009; Portillo, 2004) y los estudiantes como actores sociales (James, Jenks y Prout, 1998). En otras palabras, la minoría de edad del estudiante implica el considerar cómo son percibidos por los adultos y hasta por ellos mismos (en, por ejemplo, valorar si son o no ciudadanos), y considerar que en las interacciones con los adultos se establecen vínculos complejos (de independencia o dependencia) que pueden permitir o no una formación de ciudadanía en estudiantes.

2. La formación ciudadana debe orientarse al logro de una ciudadanía no solo activa (en relación con la autonomía de los estudiantes en los procesos participativos), sino también crítica (en relación con las situaciones de injusticia o los problemas sociales existentes) donde se considere al estudiante como ciudadano del presente.
3. Asimismo, esta formación se puede expresar a través de la reproducción o la construcción de significados (conocimientos/actitudes/valores/representaciones) respecto a qué es ser ciudadano o qué es la ciudadanía, ya que las escuelas son espacios de cultura política. En otras palabras, desde la escuela, las y los estudiantes pueden reproducir significados que se resisten a un cambio, pero también pueden producir significados que se resisten a lo socialmente impuesto.

En este sentido, los significados sobre ciudadanía se tornan diversos y complejos, ya que pueden asociarse a aspectos cognoscitivos: “aprender el nombre y funciones de las principales instituciones democráticas nacionales y locales y los deberes y derechos de los ciudadanos” (Cueto, 2009, p. 10), emocionales: “qué actitudes y valores son necesarios en una sociedad democrática” (Cueto, 2009, p. 10) o conductuales: acciones que puedan ser ejercidas en ámbitos educativos y/o comunitarios (Rodríguez y Domínguez, 2009). Dichos aspectos se “reproducen” y “resisten”; “nacen” y se construyen desde diversos escenarios y condiciones. Por esto es que importa estudiar, casi en igual medida, los contextos (sociales y educativos), los significados de ciudadanía y la construcción de estos a partir de la experiencia.

En relación con ello, para abordar el mencionado tema, se debe pensar desde qué contextos se aprende para la ciudadanía y cómo se ha estudiado este aprendizaje. Respecto a lo primero,

existe un contexto educativo y social desde los cuales se forma para lograr “tipos” de ciudadanía y, en relación con ello, se fomentan y hacen posibles determinadas experiencias de participación. Respecto a lo segundo, la manera de saber cómo se da esta formación implica saber qué se ha dicho respecto a las experiencias de formación, significados de ciudadanía y la relación de estos con las experiencias. En ese sentido, comenzaremos por el primer aspecto.

## **1.2 Contexto socioeducativo de las y los estudiantes**

A nivel social, y al igual que varias realidades latinoamericanas, incluso mundiales, en el Perú, específicamente en Lima, se vive una suerte de desinterés y desconfianza respecto a la política o a las “cuestiones ciudadanas”; esto se ha agudizado, en los últimos años, con los diferentes cambios de gobierno y gabinetes ministeriales. Como forma de expresión de lo anterior, en el estudio de Pease et al. (2022), se precisa que, en la zona de Lima Sur, las y los estudiantes perciben una falta de intervención de parte de las autoridades.

Ante dicha carencia, se percibe que existen iniciativas “ciudadanas” que se dan desde diversas esferas. Hasta antes de marzo de 2020 (mes en donde el presidente de ese entonces, Martín Vizcarra, declaró al país en estado de emergencia a raíz del aumento de casos de la COVID-19), los distritos del sureste de Lima, como San Juan de Lurigancho y Villa El Salvador<sup>3</sup>, continuaron con, por así decirlo, una trayectoria de iniciativas a favor de obtener mejoras en sus comunidades. Diversos grupos de estudiantes, a través de encuentros de jóvenes o redes (muchos de estos asociados a colegios emblemáticos de diversos puntos de los distritos), llevaron a cabo actividades dirigidas a aliviar algunos problemas sociales comunes como: delincuencia, pobreza, maltrato hacia la mujer y contaminación ambiental<sup>4</sup>. Además de estas experiencias (organizadas por agentes comunitarios y por sus propias organizaciones, en asociación con sus colegios), las y los estudiantes pertenecientes a estos

---

<sup>3</sup>También se han unido distritos como Chorrillos donde, desde barrios periféricos o urbano marginales también se realizan algunas iniciativas “ciudadanas”. Es importante resaltar que es en los distritos mencionados (San Juan de Lurigancho y Chorrillos) donde se encuentran las tres instituciones educativas que participaron en el presente estudio.

<sup>4</sup>A través de organizaciones de estudiantes y adolescentes (que trascienden la esfera institucional y hacen uso de las redes sociales): COMETE (Comité Metropolitano de estudiantes), véase: <https://www.facebook.com/COMETE.peru>; Comisión de Mujeres Líderes Adolescentes, véase: <https://www.facebook.com/COMULIA>.

distritos viven en barrios donde suelen haber juntas o comités vecinales que demuestran participación ciudadana.

Además de este aspecto social, las y los estudiantes pasan la mayor parte del tiempo en instituciones educativas donde, desde una política educativa, se intenta formar para la ciudadanía. Sobre ello, en el Perú, al igual que en diversas partes del mundo, se asume el enfoque de ciudadanía activa. Dicho enfoque ha sido promovido por organismos supranacionales (Escudero, 2013; Abril, 2012) y, según Escudero (2013), hace referencia a un amplio rango de participación. Se busca impulsar la ciudadanía activa (como actividad deseable) en contraste con una ciudadanía pasiva donde se enfatiza la condición legal (Kymlicka y Norman, 1997). Según Bolívar (2016) y Sarochar (2018) este tipo de ciudadanía tiene como elementos centrales:

- *Los deberes y derechos del ciudadano*: En contraste con los derechos “naturales” (por ejemplo, a la vida, a la salud), estos tipos de deberes y derechos permiten al individuo desenvolverse en la vida pública en pos del bien común (por ejemplo, organizarse para la participación, opinar sobre problemas comunitarios, etc.).
- *El sentido de pertenencia a la comunidad*: En contraste con el *solo* “ser parte” (de un barrio, comunidad e incluso nación), implica “sentirse parte” de una comunidad y, de acuerdo con ello, intervenir en los asuntos públicos.
- *La relación del individuo con el Estado (símbolo del espacio público)*: En contraste con tener solo una relación individual (el Estado como garante de derechos, por ejemplo, la no discriminación o vulneración de derechos humanos), implica relacionarse con el Estado asumiendo la defensa de derechos ciudadanos (por ejemplo, libertad y acceso para las movilizaciones, apertura para el diálogo y consulta)
- *La participación activa teniendo como finalidad la búsqueda del bien común*; siendo esto último lo que más se busca lograr en asociación con los demás elementos.

En el caso peruano, la ciudadanía activa se menciona en el Programa Curricular de Educación Secundaria (MINEDU, 2016), específicamente en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, concretizándose en la competencia *Convive y participa democráticamente en la*



*búsqueda del bien común*. Es decir, desde el espacio educativo, existe una preocupación por formar ciudadanos activos que participen de manera democrática. Como parte de esa formación existen no solo contenidos curriculares, sino también iniciativas que buscan promover experiencias de participación a fin de formar ese lado activo en las y los estudiantes. Estas experiencias, generalmente, se dan a través de organizaciones representativas de estudiantes, ya que su grado de representatividad y organicidad implica que no solo participen los que tienen roles asumidos, sino también todos los estudiantes que deseen formar y ser parte de las experiencias de participación.

Aunque para ciertos autores (Espinoza, 2014; Huapaya, 2016; Stojnic, 2020) existe un cuadro desalentador respecto a las experiencias desde organizaciones representativas de estudiantes<sup>5</sup> —que hace pensar que sería preferible optar por otras vías no institucionales (es decir, fuera de la escuela)—, lo cierto es que desde las escuelas (las cuales, como se ha señalado, tienen la capacidad de empoderar, de transformar y de ser espacio cultural) y, específicamente, desde dichas organizaciones (y a partir del logro real de sus “ideales”) sí se puede lograr formar para la ciudadanía.

En este sentido, Casas et al. (2008) y Aparicio (2013) señalan que la vía organizativa es la forma que más se vincula a un tipo de participación asociada a la ciudadanía activa y crítica. Ello porque las finalidades de acción, a través de estas organizaciones, se asocian a la gestión del centro y a la participación autónoma en actividades que promuevan la vinculación de la escuela con la comunidad (Aguirre y Schugurensky, 2017). En otras palabras, los estudiantes pueden participar en las decisiones que afectan a la comunidad escolar; lo cual abarca cuestiones relacionadas con la gestión institucional, así como “actividades o estudios coordinados sobre problemáticas que afectan a la vida ciudadana de la zona; o la participación mediante la dación de propuestas de solución de problemas concretos y viables” (Casas et al., 2004, p. 24). En este sentido, la experiencia de participación debe caracterizarse por:

- Ser promovida y organizada desde organizaciones de estudiantes.

---

<sup>5</sup>Se advierte que dichas organizaciones siguen una estructura jerárquica y simbólica que no ha conllevado un verdadero impacto en la formación ciudadana de las y los estudiantes.



- Ser autónomas (se debe verificar el grado de autonomía del estudiante respecto al adulto).
- Ser críticas (se debe verificar el elemento crítico social respecto a los problemas abordados).

En el Perú, existe un marco normativo por el cual se entienden a estas organizaciones representativas como estructuras orgánicas e institucionalizadas (estructuras estables, según Allende, 2017). Estas formas de organización estudiantil deben dar la posibilidad de participación ciudadana (ejercicio de la ciudadanía activa) pues tienen que ver con la acción para el bien público<sup>6</sup>. De esta manera, según la RD N.º 343-2010-ED (anexo 1, sección 2) las organizaciones que cumplirían estas características son: las Fiscalías Escolares, las Defensorías Escolares (DESNAS), los Municipios Escolares (tiene decreto específico y es oficialmente reconocido), la Junta o Comité de Aula (siendo esta un tipo de organización “interna” de aula, cuyos representantes hacen posible el diálogo con organizaciones de estudiantes “mayores”: Municipio Escolar, Escuela de Líderes, Defensorías Escolares).

Además, se precisa que los espacios participativos institucionalizados puedan darse en el marco de situaciones planificadas o no planificadas dentro de la institución educativa. Los estudiantes pueden opinar o incidir en asuntos de la gestión pedagógica (PEI, PAT, PCI y RI) o del centro y asuntos relacionados con problemáticas de la comunidad. Este aspecto de tener espacios participativos institucionalizados (desde la IE) es importante pues permite no solo el que exista la experiencia, sino también los espacios necesarios, de manera sistemática y como parte de una cultura institucional (Frisancho, 2014).

**Tabla 1**

*Organizaciones de estudiantes normadas desde resoluciones ministeriales*

<b>Organizaciones de estudiantes (normadas por resoluciones)</b>	
Fiscalías Escolares	A partir de la aprobación, el 18 de setiembre de 2008, de la Resolución de la Fiscalía de la Nación N.º 1280-20084, se aprueba el Reglamento para las Fiscalías Escolares, que oficializa la creación del programa piloto de fiscalías escolares. Posteriormente, el 24 de abril de 2015, se

<sup>6</sup>Es por esto que aquí solo se opta por organizaciones representativas de estudiantes que tienen dicha finalidad, por ende, otras formas de organización de estudiantes como los “policías escolares” quedarían consideradas como roles y no como formas de organizaciones representativas.

---

emite y publica la Resolución de Fiscalía de la Nación N.º 1514-2015-MP-FN, en la que se aprueba el Reglamento Interno del Programa Fiscales Escolares. Esta última normativa brinda el reconocimiento del programa (ya no piloto).

En la Resolución de Fiscalía de la Nación N.º 144-2010-MP-FN, del 20 de enero 2010, se aprueba el programa Persecución Estratégica del Delito, en el que se consideran las acciones directas a los fiscales escolares. Los fiscales trabajan más el tema de los derechos humanos y se relacionan con el asunto de la vigilancia de la violencia escolar<sup>7</sup>.

---

Defensoría  
Escolar  
(DESNAS)

Las DESNAS tienen por finalidad promover, defender y vigilar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, y colaborar en la solución de conflictos de carácter familiar y escolar. Han sido creados mediante la Directiva N.º 002-2006-VMGP/DITOE.

Esta instancia de participación se inspira en el sistema de atención integral de las defensorías del niño y adolescente que funcionan en cada localidad (artículo 42 del Código de los Niños y Adolescentes, Ley N.º 27337). Los estudiantes asumen el rol de promotores defensores: promueven los derechos en la comunidad educativa, e identifican y refieren los casos de vulneración de derechos a los defensores-docentes<sup>8</sup>.

---

Municipios  
escolares

Los municipios escolares constituyen una política social del sector educación, que promueve la organización de niños, niñas y adolescentes en la educación nacional. Por ello, la Ley General de Educación (Ley N.º 28044) en su artículo 53, título IV, inciso c señala que al estudiante le corresponde lo siguiente: “Organizarse en Municipios Escolares u otras formas de organización estudiantil a fin de ejercer sus derechos y participar responsablemente en la institución educativa y en la comunidad”.

Esto se fortalece con la Resolución Viceministerial N.º 0067-2011-ED, que aprueba las Normas y Orientaciones para la Organización, Implementación y Funcionamiento de los Municipios Escolares; igualmente, con la política 18 del PNAIA 2012-2021, que enfatiza la importancia de fortalecer los espacios de participación escolar, de manera especial los municipios escolares.

Otro aspecto importante es que el Municipio Escolar se concreta en el aula y en la institución a través de responsables o regidores de (a) Educación, Cultura y Deportes, (b) Salud y Medio Ambiente, (c) Producción y Servicios y (d) Derechos del Niño.

---

<sup>7</sup>Véase: <http://www.mpfn.gob.pe/fiscalesescolares>

<sup>8</sup>Véase: <http://www.minedu.gob.pe/normatividad/directivas/dir002-2006-VMGP-DITOE.php>

---

Uno de los grandes retos y cómo fortalecer sus capacidades para emprender otras dinámicas propias de construcción y organización que no estén centradas en el modelo adulto. Un avance en este sentido es el *Manual de municipios escolares* (MINEDU, 2014).<sup>9</sup>

---

El fomento de las experiencias de participación a través de estas organizaciones se aborda centralmente desde la Dirección de Secundaria del Ministerio de Educación. Se han hecho proyectos (hasta antes del 2020) desde la coordinación de tutoría y desde el área de DPCC (Desarrollo Personal y Ciudadanía Cívica). Entre estos proyectos se encontraban los siguientes: Ideas en Acción<sup>10</sup>, Estrategia Somos Pares<sup>11</sup>, Red Interdistrital de Municipios Escolares (REDIME)<sup>12</sup>.

Además de lo anterior, existen otras organizaciones de estudiantes como la Escuela de Líderes, que no se encuentran normadas desde la política educativa y, por ende, no se las suele mencionar en decretos o informes de estudios sobre ellas<sup>13</sup>.

**Tabla 2**

*Organizaciones de estudiantes normadas desde las propias IIEE*

---

**Organizaciones de estudiantes (normadas por las instituciones educativas)**

---



---

<sup>9</sup>Véase: [http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/007/manual\\_municipios\\_escolares.pdf](http://www.minedu.gob.pe/minedu/archivos/a/007/manual_municipios_escolares.pdf)

<sup>10</sup>Véase: <http://www.minedu.gob.pe/ideasenaccion/>

<sup>11</sup>Véase: <https://www.minedu.gob.pe/somos pares/pdf/om-implementacion-de-la-estrategia-somos-pares-2022.pdf>

<sup>12</sup>Véase: <https://www.facebook.com/redime.peru/>

<sup>13</sup>Así, en el estudio de Huapaya (2016) se mencionan todas las organizaciones de estudiantes halladas en territorio nacional y vinculadas a la esfera política y normativa. Asimismo, se añaden todas las formas de participación que pueden existir desde el punto de vista de los actores educativos.

---

Escuela de Líderes	<p>Esta escuela nace en el marco de la dación del Congreso de Estudiantes Líderes (que se promueve desde la UGEL). La idea central es “formar” líderes en cada colegio para que, una vez al año, representen a sus compañeros en un congreso. En este congreso, se discuten diversas problemáticas de la comunidad educativa y local.</p> <p>En varias instituciones educativas, la Escuela de Líderes ha ido más allá de este carácter esporádico y se ha institucionalizado. La idea es que no solo exista una Escuela de Líderes en el marco de un Congreso, sino que su dinámica sea institucional. Por eso, algunos colegios han implementado la Escuela de Líderes durante todo el año escolar haciéndola parte de su normativa institucional. Siendo la dinámica central la charla entre pares. Por ejemplo, dos estudiantes líderes van a cada salón y se discuten diversos problemas de la comunidad educativa y local. La frecuencia de estas charlas depende de cada institución educativa.</p>
--------------------	--

---

Finalmente, y respecto al segundo aspecto “más teórico”, las formas de estudiar cómo se dan las experiencias y cómo se va formando para la ciudadanía (a través de la construcción de significados sobre ciudadanía) obedecen a diversos objetivos, teorías y metodologías, los cuales brindan diversos hallazgos. Esto implica analizar el estado de la cuestión o del arte en tales aspectos.

### 1.3 Estado del arte

Sobre este punto, ha sido necesario agrupar lo hallado en torno a las siguientes tres preguntas ejes que han guiado la revisión de la literatura<sup>14</sup>:

- ¿Cómo se está estudiando las experiencias de participación de las y los estudiantes?  
*Considerando lo siguiente: a) experiencias desde organizaciones de estudiantes, b) grados de autonomía y c) de sentido crítico adscritos a estas experiencias.*

---

<sup>14</sup>La revisión se realizó en bases de datos como Scopus, Ebsco, Taylor & Francis, Proquest, Redalyc y Scielo; también se buscó información en bases de datos de tesis doctorales (TESEO), revistas especializadas, actas de congresos/ponencias, organizaciones. Para esto se elaboraron cadenas de búsqueda en inglés, portugués y castellano a partir de tres dimensiones. Por ejemplo: I. Citizenship/participación (1.1. active citizenship, 1.2. Citizen participation; 1.3. Civic participation), II. School (2.1. Secondary education; 2.2. Secondary school; 2.3. student participation), III. Education (3.1. citizenship education; 3.2. Civic education; 3.3. Civic learning). Estas cadenas descritas, se formaron utilizando operadores booleanos: or, and, (+). Además, las cadenas se fueron modificando (utilizando términos más precisos y/o más generales) de acuerdo a las características de las bases de datos. Así, en el caso de bases como Scopus y Ebsco, las cadenas se formaron con el símbolo (+), mientras que, en bases de datos como Taylor y Francis, y Proquest, se usaron operadores como “or”, “and”.

- ¿Cómo se está estudiando las ideas/conceptos/representaciones de ciudadanía en las y los estudiantes?

*Considerando los siguientes elementos sobre: 1. Ser ciudadano [a) ideas generales o prevalecientes adscritas a la ciudadanía, b) deberes y derechos del ciudadano, c) comunidad y sentido de pertenencia, d) relación del ciudadano con el Estado], 2. Características de la participación ciudadana y 3. La ciudadanía en relación con las y los estudiantes.*

- ¿Cómo se están estudiando las construcciones de significados/conceptos/representaciones de ciudadanía a partir de contextos específicos como el educativo?

*Considerando que existen diversos escenarios, además del educativo.*

Para responder lo anterior se tuvieron presentes los tipos de objetivos, enfoques teóricos, metodologías y hallazgos en las investigaciones asociadas a las tres preguntas anteriores<sup>15</sup>. Asimismo, se han seleccionado fuentes usando los criterios de la Tabla 3<sup>16</sup>.

**Tabla 3**

*Criterios de inclusión y exclusión para la selección de fuentes*

<b>Criterios</b>	<b>Inclusión</b>	<b>Exclusión</b>
<b>Temática y perspectiva</b>		
Especificidad del tema	El tema es la <u>formación</u> de la ciudadanía activa y crítica en estudiantes.	Se descartan fuentes sobre la condición legal de la ciudadanía.
Perspectiva conceptual específica	Abierto	Se descartan fuentes relacionadas con aspectos curriculares.
<b>Características de la fuente</b>		

<sup>15</sup>En algunos casos, la redacción se ha diferenciado por estudios internacionales o nacionales. Sin embargo, a raíz de la revisión precisamente se ha notado que existe un “problema mundial” entre las formas de promover la participación y la ciudadanía por lo que, en muchas ocasiones, hacer la diferenciación entre lo “local” y “externo” resultó innecesario. Se comparte con Delval (2012) que los estudiantes y adolescentes, en general, se enfrentan a contextos y limitaciones similares.

<sup>16</sup>Conviene destacar que, partir de una revisión teórica, la búsqueda giró hacia autores específicos clave en la tesis, no importando mucho, por ejemplo, el año de publicación del documento.

Tipo de fuente académica	Artículos empíricos, tesis, actas de congreso.	Entrevistas, reseñas.
Estatus de la fuente	Artículos, actas de revistas indexadas.	-
<b>Proceso de investigación</b>		
Metodología utilizada	Estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos.	-
Procedencia	Abierto	-
<b>Ámbito y temporalidad de las fuentes</b>		
Ámbito de la educación	Educación básica regular (nivel secundario).	Educación no escolar y superior.
Ámbito geográfico	Se prioriza fuentes de Iberoamérica y América del Norte.	-
Temporalidad	2012-2022	-
<b>Autoría de las fuentes</b>		
Tipo de autor	Abierto	-
Idioma de la fuente	Español, inglés, portugués.	-
<b>Localización</b>		
Sitios web especializados	Scopus, EBSCO, Scielo, Redalyc, Proquest, Taylor y Francis.	-

Según lo hallado en las fuentes seleccionadas —a partir de los criterios indicados— y de acuerdo con las preguntas mencionadas, se tiene que los estudios dan cuenta de lo siguiente:

### ***1.3.1 Sobre las experiencias de participación***

La mayoría de los estudios seleccionados corresponde al área geográfica de Hispanoamérica. En estos estudios, el abordaje se ha dado desde una teoría asociada a la participación cualificada (en estrecha relación con una formación de ciudadanía activa) y desde una



metodología cualitativa. En asociación a ello, se encuentra que los objetivos de las investigaciones se agrupan en cuatro tipologías:

- Tipo A: Influencia de experiencias participativas en las percepciones (opiniones, actitudes, significados) de los estudiantes sobre participación.
- Tipo B: Influencia de experiencias participativas en las prácticas participativas estudiantiles.
- Tipo C: Análisis de prácticas participativas estudiantiles en las escuelas secundarias.
- Tipo D: Percepciones de los estudiantes sobre participación.

A nivel internacional, prevalece al abordaje de los estudios tipo A (Bosch y González-Monfort, 2012; Folgueiras et al., 2019; Galván y Cervantes, 2017; Gómez, 2019; Pérez y Ochoa, 2016; Menezes, 2009; Olivo, 2017) y C (Aparicio, 2013; Canals 2012; Canal et al., 2012; Castillo et al., 2018; García y Alba, 2012; Gutiérrez y Arana, 2014; Hands, 2014; Moreno et al., 2013; Muñoz, 2011; Oraisón y Pérez, 2009; Pérez-Expósito, 2015; Schulz, 2012; Westheimer y Kahne, 2004)<sup>17</sup>. En menor medida, se encuentran trabajos asociados a los objetivos tipo D (Flanagan et al., 2010; Palou et al., 2013; Sant et al., 2016) y B (Pérez y Ochoa, 2017; Simó-Gil et al., 2018). Esto quiere decir que lo central es analizar las experiencias de participación (estudiada desde diversos elementos característicos) y también, en menor medida, analizar su posible influencia en la construcción de significados sobre participación. En este último sentido, por ejemplo, autores como Folgueiras et al. (2019) analizan los factores que promueven la participación en estudiantes de Barcelona; se preguntan cuándo un estudiante participa más en la escuela y por qué los conceptos de participación varían de acuerdo a una experiencia de aprendizaje. En esa línea, Gómez (2019) señala que el concepto de participación de estudiantes colombianos se va modificando a raíz de la aplicación de proyectos de liderazgo; así, la mayoría de estudiantes tienen “ideas” de participación más asociadas al involucramiento conforme van participando de estos proyectos. Esto mismo fue hallado en los estudios mexicanos de Galván y Cervantes (2017) y Pérez y Ochoa (2016) donde, a raíz de la experiencia de Aprendizaje y Servicio, los

---

<sup>17</sup>A nivel nacional existen pocos estudios con objetivos del tipo A (Stojnic; 2015), ya que lo predominante son los estudios del tipo C (Barrantes et al., 2009; Alania, 2016; Espinoza, 2016; León, 2015; Pablo, 2018; Rodríguez y Domínguez, 2009).

estudiantes fueron asociando la participación no solo a “estar presente”, sino también a “dar ideas” a “opinar”.

Sobre los enfoques teóricos, y en concordancia con la búsqueda de una ciudadanía activa<sup>18</sup>, las experiencias de participación se consideran centrales en la formación (Pérez y Ochoa, 2016; Pérez y Ochoa, 2017). Esto se corrobora en estudios que analizan elementos característicos de las experiencias de participación. Por ejemplo, a nivel internacional, se analizan los grados de autonomía que puede tener un estudiante en los procesos participativos (Pérez y Ochoa, 2017), así como las razones para participar y para no hacerlo (Castillo, 2003). A nivel nacional, Alania (2016) realiza una investigación que es una revisión de los estudios acerca de la participación desde organizaciones de estudiantes en estados latinoamericanos. Se concluye que, sobre la dinámica participativa, generalmente los estudios buscan “conocer cómo se promueve la participación dentro de la escuela, las motivaciones para la participación de los estudiantes y describir los niveles de dicha participación” (Alania, 2016, p. 86). Es decir, los estudios se centran en analizar el grado de autonomía del estudiante respecto al adulto.

Desde la revisión realizada en la tesis, se concluye que son pocos los estudios que se realizan desde un enfoque crítico (Bosch y González-Monfort, 2012; Canals 2012; García y Alba, 2012; Gutiérrez y Arana, 2014; Moreno et al., 2013; Westheimer y Kahne, 2004), donde no solo importa que el estudiante sea autónomo, sino que también piense y problematice un problema social. Lo anterior coincide con la investigación anteriormente mencionada de Alania (2016) en la que se indica que “en la mayoría de los casos, la formación ciudadana corresponde al modelo de la Racionalidad técnica (Giroux, 1992)” (p. 124): a los estudiantes se les enseña más que todo a actuar y no a pensar. En esta línea, a pesar de que, de los 40 documentos revisados, Giroux (37,5%) y Freire (27.5%) son los autores más citados, el enfoque sigue siendo más activo: aumentar la participación real de los estudiantes. Un ejemplo de esto es el estudio de León (2015), en el que se analiza la experiencia de participación de estudiantes de quinto de secundaria de un colegio de Ayacucho, donde se indica de manera explícita que la investigación se ajusta al enfoque crítico. Sin embargo, en

---

<sup>18</sup>A nivel internacional concebida como ciudadanía activa (Aparicio, 2013; Menezes, 2009), ciudadanía activa e intercultural (Luna, 2010; Palou et al., 2013; Pérez y Ochoa, 2016 y 2017), ciudadanía como práctica y como proceso (Simó-Gil et al., 2018).

el desarrollo de la misma poco se presta atención al sentido crítico y social que un estudiante puede vivir en las experiencias de participación.

Respecto a la metodología, a nivel internacional y nacional, la mayoría de los estudios tiene un abordaje descriptivo de la experiencia de participación (Castillo, 2003; Espinoza, 2016; Folgueiras et al., 2019; Gómez, 2019; León 2015; Martínez, 2016) y desde una mirada cualitativa<sup>19</sup>. Asimismo, se analizan experiencias únicas a través del estudio de casos (Aparicio, 2013; Muñoz, 2011; Pérez y Ochoa, 2016; Pérez y Ochoa, 2017; Simó-Gil et al., 2018), Generalmente estas experiencias son similares, son colegios donde se suele promover la participación de estudiantes y se ha tenido un reconocimiento sobre ello. Por ejemplo, en la tesis doctoral de Aparicio (2013) se analizan las diferencias en las experiencias de participación de colegios secundarios chilenos y españoles reconocidos por promover buenas experiencias de participación. Del mismo modo, en el caso peruano, Rodríguez y Domínguez (2009) analizan las experiencias participación en instituciones educativas que promueven el sentido activo en su plan de formación de ciudadanía.

Sobre los resultados de las investigaciones se encuentra lo siguiente:

- a) *Sobre las experiencias de participación desde organizaciones de estudiantes*, se tiene que, desde estudios nacionales (Rodríguez y Domínguez, 2009) e internacionales, estas son reconocidas por las y los estudiantes como instancias que coadyuvan a la participación (Gómez, 2019; Flanagan et al, 2010; Schulz, 2012) y formadoras de la ciudadanía si es que desarrollan en su aspecto cultural involucrando a toda la comunidad educativa (Barrantes et al., 2009; Muñoz, 2011). Pese a ello, en estudios realizados con estudiantes chilenos se reveló que estas organizaciones tienen un déficit de representatividad e involucramiento (Castillo et al., 2018) así como la existencia de un poco “peso” resolutivo y logro de objetivos ya que no se vive en ellas un proceso “democrático” (Muñoz, 2011). En el ámbito nacional, se han reportado pocas oportunidades de experiencias, desde estas organizaciones, que vayan más allá

---

<sup>19</sup>Así, en el ámbito latinoamericano, “las investigaciones sobre participación estudiantil pertenecen, en su mayoría, a estudios exploratorios (20%), descriptivos (17,5%) y etnográficos (15%)” (Alania, 2016, p. 90). A nivel internacional, en algunos estudios, el abordaje ha sido cuantitativo con estudios tipo encuesta acerca de las ideas de los estudiantes sobre la participación (Palou et al., 2013) o la diferenciación de la experiencia según el tipo de establecimiento educativo (Castillo et al., 2018).

de la participación en procesos electorales (representación estudiantil) (Pease et al., 2022).

- b) *Sobre el grado de autonomía de los estudiantes en relación con el adulto.* A nivel internacional, se ha encontrado que los vínculos de confianza del adulto hacia el estudiante aumentan el grado de participación de los segundos en la toma de decisiones (Simó-Gil et al., 2018) pues esto se relaciona con la superación de los miedos (Alania, 2016) y con el aprendizaje de “alzar la voz” (Muñoz, 2011). Asimismo, el grado de autonomía es mayor si las experiencias parten desde sus propios intereses (López, 2012; Palou et al., 2013), por ejemplo, lo cotidiano en la escuela (Gómez, 2019). Finalmente, una mayor autonomía se muestra en las experiencias que se dan desde organizaciones que impliquen las asambleas entre iguales, en la que se puedan compartir pensamientos y opiniones (Alania, 2016; Pablo 2018).

A pesar de la identificación de estos elementos, en general la participación se vive de manera individual<sup>20</sup> e inmediata (Cabrera et al., 2005; Cortés, Llobet y Sancho, 2010). Incluso, tal como se encontró en el estudio español de García y Alba (2012), esto se percibe en colegios que traten de promoverla ya que existe un practicismo a la hora de fomentarla. En el ámbito nacional dicho practicismo se revela desde el Municipio Escolar donde básicamente se realizan actividades de ayuda, de junta o simplemente no hace nada (Martínez, 2016).

Asimismo, la participación se vive de manera poco autónoma ya que persiste un adultocentrismo, lo cual se ha demostrado en estudios internacionales (Aparicio, 2013) y nacionales (Alania, 2016; Pablo, 2018; Pease et. al, 2022; UMC, 2004). Respecto a estos últimos, se ha precisado que dicha poca autonomía obedece a un grado de formalidad que puede buscar solo la disciplina y el control en vez de la libertad de expresión de los estudiantes (Rodríguez y Domínguez, 2009; Rojas, 2011 y 2016).

Por ende, se concluye que desde la institución educativa y el accionar docente no se gestan estrategias para la promoción de la participación estudiantil autónoma

---

<sup>20</sup>En este sentido, el estudio español de (Palou et al., 2013) indica que el concepto de participación también se torna individual.

(Espinoza, 2016), lo cual conduce a una poca predisposición para participar en actividades de organizaciones representativas de estudiantes como los Municipios Escolares (UMC, 2016). Esta escasa predisposición también se ha evidenciado en estudios en internacionales como los de Palou et al. (2013) donde los estudiantes españoles manifestaron que no participan en organizaciones de estudiantes como el Municipio Escolar debido al sentimiento de pérdida de tiempo (preferencia con las actividades escolares).

Finalmente, en relación con lo anterior, tanto autores nacionales (León, 2015) como internacionales (Castillo, 2003; Flanagan et al., 2010) han precisado que existen factores que determinan quiénes están dispuestos a participar más o no hacerlo como, por ejemplo, la existencia de la experiencia, el liderazgo de directivos o una estructura motivacional adecuada.

- c) *Sobre la criticidad del estudiante en la experiencia*, respecto al tipo de alcance que caracteriza a las actividades que se desarrollan, se tiene que en el caso peruano existen limitadas acciones con proyección social (que vayan más allá de fines asistencialistas) (Rodríguez y Domínguez, 2009). Además, los estudios indican que las y los estudiantes no suelen problematizar o reflexionar sobre los problemas sociales (UMC, 2004; Pease et. al, 2022); cuestión que también ha sido hallada en diversos estudios internacionales (Canals 2012; García y Alba, 2012; Gutiérrez y Arana, 2014; Moreno et al., 2013); encontrándose incluso en escuelas promotoras de la participación estudiantil (Westheimer y Kahne, 2004). Así, existe una escasez de debates en las experiencias lo cual imposibilita reivindicaciones antagónicas por parte de los estudiantes (Olivo, 2017). Esta carencia de formación de la criticidad no está expresada para autores como Flanagan et al. (2010), ni en el “currículo oculto”. En esa línea, tampoco se plantean soluciones sino solo cuando se les solicita de manera explícita que lo hagan, lo cual se propone desde una mirada individual (Canal et al., 2012).

- **Balance**

Desde el abordaje cualitativo, en los estudios prevalece un enfoque de ciudadanía activa bajo el cual la experiencia se analiza, centralmente, desde el grado de autonomía del estudiante. En menor medida, se analiza cómo un estudiante se enfrenta a un problema social en dichas



experiencias. Los hallazgos son una suerte de diagnóstico sobre cómo está siendo la experiencia y mostrar alertas sobre eso. En otros casos, y en menor medida, los estudios se han ceñido en mostrar efectos positivos (por ejemplo, la modificación del concepto de participación) o a encontrar elementos clave que permitan entender la carencia de la autonomía o de la criticidad. A partir de esto último, es que se resalta la importancia de entender el porqué de dicha carencia y desde ambas dimensiones. Pese a ello, no se han encontrado estudios donde se analice, de manera conjunta y detallada dichas dimensiones. Asimismo, los estudios versan sobre comprender dinámicas participativas desde la experiencia “en general” o, por el contrario”, desde experiencias similares (colegios con trayectorias similares); por lo que no se han encontrado estudios donde se analicen realidades diferentes para, a partir de ahí, considerar aquellos elementos que posibilitan la realización de experiencias de participación con autonomía y sentido crítico.

### **1.3.2 *Sobre la ciudadanía***

Existen investigaciones con objetivos distintos. Uno de ellos se asocia a los estudios tipo “sondeo” o diagnóstico que buscan conocer conceptos, actitudes e ideas sobre ciudadanía. Se trata de estudios exploratorios, sobre todo cuantitativos y dados en el ámbito internacional, donde la base o punto de partida ha sido la aplicación de cuestionarios a grupos grandes de estudiantes (por ejemplo, Cabrera et al., 2005; Cortés et al., 2010). Otro tipo de estudios los representan los realizados en el territorio nacional en los cuales se analizan resultados de pruebas sobre ciudadanía (Llanos, 2018) o desde donde se proponen evaluaciones sobre ella (Cueto, 2009; Dibos et al., 2004).

Además de ello, existen estudios que tienen objetivos de comprensión con un enfoque más cualitativo, que buscan analizar en profundidad las “ideas” o representaciones que tienen sobre la ciudadanía las y los estudiantes, ubicando a la “muestra” en realidades más específicas: un distrito o un conjunto de escuelas (Cisternas, 2012; Flanagan et al., 2010; Orellana y Muñoz, 2019; Pease et al., 2022). Para lograr los objetivos anteriores, la metodología más usada es la cualitativa (utilizando centralmente el análisis del discurso) en realidades similares (son escuelas promotoras de la participación: Rodríguez y Domínguez, 2009; Duplá, 2003; Westheimer y Kahne, 2004) o diferenciadas por sus condiciones



socioeconómicas (Arango, 2008; Cisternas, 2012), desde el diseño de estudio de casos múltiples.

Estos estudios generalmente tienen un enfoque de ciudadanía activa<sup>21</sup>. Sin embargo, también se han encontrado investigaciones sobre las representaciones/ideas/nociones de ciudadanía desde una perspectiva crítica. Es decir, desde una perspectiva donde se entienda a la ciudadanía desde la participación y desde la reflexión de los problemas sociales; donde el ciudadano “ideal” sea participativo, pero también crítico y transformador. Tal es el caso de Salinas (2017) quien, a partir de una investigación acción, analiza las representaciones sociales de las y los estudiantes españoles sobre la participación ciudadana y cómo sus “ideas” y “formas” para aproximarse a un problema social varían de acuerdo al desarrollo de una experiencia específica (aplicación del MAPS, Módulo para la Acción desde los Problemas Sociales). También existen estudios latinoamericanos donde existe una aproximación desde esta perspectiva crítica; sin embargo, en el análisis de los resultados se privilegian clasificaciones desde un enfoque activo centrado en el accionar del ciudadano (Arango, 2008; Cisternas, 2012<sup>22</sup>). Por último, en el caso peruano, autores como Pease et al. (2022), desde dicho enfoque crítico, indagan acerca de las representaciones de las y los adolescentes sobre la ciudadanía y la participación ciudadana. El estudio es parte del proyecto de investigación «Ser adolescente en el Perú» llevado a cabo en tres ámbitos geográficos con 66 estudiantes de educación secundaria (colegios públicos de zonas rurales y urbanas).

En este punto conviene destacar que desde ambos tipos de enfoque se presta atención un conjunto de dimensiones asociadas a la ciudadanía. Así, por ejemplo, siguiendo lo planteado en el estudio de Sarochar (2018), se indica que el enfoque de ciudadanía activa se enmarca desde la clasificación tradicional de ciudadanía: republicana, comunitaria y liberal; mientras que, desde el enfoque crítico (Salinas; 2017; Westheimer y Kahne, 2004) y de otros

---

<sup>21</sup>Ya este enfoque ha sido mencionado como prevaleciente en los estudios centrados en experiencias de participación de estudiantes. Es decir, la ciudadanía centralmente se clasifica por el binomio activo y pasivo. A esto se añaden otros elementos asociados a la ciudadanía activa como: deberes y derechos, comunidad, relación del individuo con el Estado, participación ciudadana y bien común. Por lo que cabría agregar otras investigaciones que usan este enfoque en el estudio de la ciudadanía: Cabrera et al. (2005) y Palou et al. (2013), en España; Arango (2008); Flanagan et al. (2010); Orellana y Muñoz (2019), en Latinoamérica; García (2018), Llanos (2018), en Perú.

<sup>22</sup>En el caso peruano, León (2015) expresamente señala que se asumirá una posición crítica y se mencionan ideas de Henry Giroux para el estudio de la ciudadanía. Sin embargo, esto no logra “operacionalizarse” en el estudio de las “ideas” sobre ciudadanía.

“alternativos” (Arango, 2008) la clasificación se asocia al accionar humano. Se podría decir que en los primeros se presta mayor atención al ser ciudadano (los deberes y derechos que puede tener, el sentido comunitario en sus acciones y su relación con el Estado); mientras que, en los segundos, a la participación ciudadana (tipo de participación, aproximación a un problema social, finalidad de la participación).

En este sentido, no se han encontrado estudios donde ambas dimensiones (ser ciudadano y participación ciudadana) se analicen de manera conjunta y, sobre todo, detallada; es decir donde se analicen todos los aspectos asociados al ser ciudadano (por ejemplo, los deberes y derechos que puede tener, el sentido comunitario en sus acciones y su relación con el Estado) y los aspectos asociados a la participación ciudadana (tipo de participación, aproximación a un problema social, finalidad de la participación) y donde, además, se estudie una dimensión sobre ciudadanía en relación con las y los estudiantes<sup>23</sup>.

Sobre los resultados de las investigaciones se encuentra lo siguiente en las tres dimensiones anteriormente señaladas:

### **1. Sobre Ser Ciudadano:**

*En general*, prima una versión pasiva e individual de la ciudadanía (Cabrera et al., 2005). De manera que, prevalecen “ideas” de ciudadanía asociada a la mayoría de edad (una visión “legal”): votar en las elecciones (Arango, 2008; Cisternas, 2012; Flanagan et al., 2010; García, 2018; Salinas, 2017). Así, por ejemplo, estudios internacionales como el de Cisternas (2012) indican que la ciudadanía se puede entender vinculada a la Representación Jurídica/Política (asociada a la mayoría de edad), Representación Sociocultural Valórica (asociada al respeto a los otros, al compromiso con la comunidad, a la búsqueda del bien común, a la preocupación por los problemas colectivos) y Representación Territorial-Social (asociada al lugar y al vínculo social que se manifiesta en las interacciones de los sujetos). Es interesante notar que es la primera representación la que obtiene mayores porcentajes: 43% del total de la muestra, seguida de la representación territorial social (33%) y de la representación sociocultural valórica (24%). En el caso

---

<sup>23</sup>En el caso peruano Pease et al. (2022) se aproximan a este conocimiento conjunto entre ser ciudadano y participación ciudadana, donde, además, se recoge una aproximación hacia la ciudadanía en estudiantes.

peruano, en el estudio de Pease et al. (2022), también se encontró que la ciudadanía se asocia a ser adulto y tener cierto tipo de autonomía (tener la mayoría de edad o tener el DNI, sostenerse a partir de un trabajo).

- a) *En relación con los derechos y deberes*, estudios internacionales -como los de Orellana y Muñoz (2019) y Arango (2008)- y nacionales -Pease et al. (2022)- concluyen que persiste la idea de una ciudadanía ligada a deberes y derechos. Específicamente, en el estudio de Pease et al. (2022) se mencionan los deberes asociados al cumplimiento de las leyes, pagar impuestos y los derechos asociados a la educación y a la protesta. Respecto a estos últimos (los derechos), en el estudio peruano de García (2018) se indica que los derechos más especificados son los que versan sobre los derechos humanos. En ese sentido, Sime (2016) indica que el tema transversal, en el currículo de la Educación Básica, más permanente ha sido el de los derechos humanos. De esta manera existe un escaso desarrollo acerca de los deberes y derechos ciudadanos (que son conceptos clave de ciudadanía); los estudiantes no son capaces de expresar en qué consisten y por qué son importantes, lo cual es un indicativo de que no tienen un conocimiento razonado pues prevalece una enseñanza memorística<sup>24</sup> (Llanos, 2018). Una explicación de ello es brindada en el estudio internacional de Sarochar (2018) al indicar que los derechos ciudadanos tienen un carácter teórico y pasivo para el estudiante. Tienen una versión individual y universales ya que se fundamentan en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Los estudiantes suelen defender derechos individuales que les otorgan beneficios inmediatos (acceso a condiciones materiales, por ejemplo), pero no sucede lo mismo con los derechos que implican cierto compromiso, responsabilidad y/o esfuerzo personal (derecho a organizarse o a participar de manera colectiva, por ejemplo). Asimismo, hay una preminencia de los derechos individuales sobre los deberes colectivos que sería un indicativo del impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño (aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989).

---

<sup>24</sup>Así, en el estudio de Martínez (2016), los estudiantes indicaron que saben de estos derechos por la Constitución.

- b) *En relación con el sentido de pertenencia*, la ciudadanía se entiende como asociada al territorio. Así, en el estudio colombiano de Arango (2008), los mayores porcentajes de las respuestas sobre ciudadanía hacen referencia a la pertenencia al territorio. Asimismo, en el caso peruano, García (2018) señala que un 75% de estudiantes indica que ser ciudadano es pertenecer a una nación. En el mismo estudio, se indica que el sentido de pertenencia a la comunidad se expresa también cuando los estudiantes asocian la ciudadanía “‘ser parte de una comunidad’ (E 2), ‘sujeto quien vive en un país o lugar’ (E 3) ‘quien es parte de una sociedad’ (E 4)” (García, 2018, p. 36). Del mismo modo, Pease et al. (2022), señalan que, en primer lugar, la ciudadanía se asocia a la pertenencia a un espacio físico (ciudad o pueblo) o abstracto (nación o comunidad). De esta manera, desde el estudio internacional de Sarochar (2018), se concluye que el sentido comunitario es poco definido o precisado por los estudiantes: a veces implica relación con la comunidad y a veces trasciende los límites de esta, a veces se hace referencia a ambos.
- c) En el caso de la relación del ciudadano con el Estado, la asociación con este puede entenderse como garante de derechos ciudadanos (“asegurar vías alternas para la movilización”, por ejemplo) (Arango, 2008) y no tanto como garante de derechos individuales<sup>25</sup>. En este sentido, se aprecia que las y los estudiantes peruanos conciben, por ejemplo, la participación ciudadana como desligada del elemento estatal: importa hacer cosas (organización a través de actividades comunitarias) en vez de recurrir al trabajo conjunto con instancias gubernamentales (Pease et al., 2022). En esa línea, Rojas (2016), en un estudio que utiliza información de la investigación longitudinal “Niños del Milenio” (años 2007, 2008 y 2011), en el que se analiza las percepciones de niños y adolescentes sobre el rol del Estado; concluye que el estado es percibido como un ente débil: se generan ideas de desconfianza e inseguridad respecto al mismo. A pesar de que se valora su importancia, se percibe que finalmente no cumple su rol: las instituciones estatales no cumplen su función, sino que, por el contrario, se actúa en desmedro de la ciudadanía en general y de las

---

<sup>25</sup>Esto puede verse sobre todo en testimonios de docentes que han vivido situaciones de dictadura; por ejemplo, después de la dictadura franquista, donde el Estado tiene la función de “garantizar que todas las personas que puedan ejercer sus derechos como tales sin ningún tipo de impedimentos ni discriminación” (Sarochar, 2018, p.560).

y los adolescentes en particular (con malos servicios brindados en el sector educativo, por ejemplo).

## **2. Sobre la participación ciudadana:**

La participación puede ser entendida de forma individual o colectiva. Respecto a la primera forma, en el plano internacional, para los estudiantes lo que importa es tener valores: se aprecia la solidaridad y el cuidado de la ciudad (Flanagan et al., 2010) y actuar respetando las normas (Arango, 2008). En el caso peruano esto se traduce en dicho respeto (De Belaúnde et al., 2016), en mantenerse informado (García, 2008)<sup>26</sup>, en el compromiso individual para resolver los problemas o desafíos sociales (Barrantes et al., 2009) y en tener valores como ser solidarios y ayudar a las personas que lo necesiten (Pease et al., 2022).

Respecto a la forma colectiva, los últimos autores referenciados también precisan que, en primer lugar, los estudiantes perciben que la ciudadanía debe actuar en la comunidad (ayudando a los miembros del barrio –hacia los que tienen menos recursos- y participando en actividades comunitarias: participación en juntas vecinales) y, en segundo lugar, debe involucrarse en otras “formas de participación activas” como marchas frente a problemas políticos (contra la corrupción), sociales (violencia contra la mujer) o comunitarios. Es decir, la capacidad de cambio depende de la organización colectiva (sin un vínculo con el Estado).

Ahora bien, siguiendo el enfoque crítico (donde no solo importa ser un ciudadano activo sino también crítico y transformador), Salinas (2017) indica que los estudiantes españoles mayormente tienen representaciones sociales de la participación ciudadana desligadas del elemento crítico. Existe una aproximación a los problemas sociales desde una mirada asistencialista. Del mismo modo, en el ámbito nacional, los estudiantes no asocian la participación ciudadana con el enfrentamiento de ideas o con el debate sobre problemas sociales (García, 2018; UMC, 2004; UMC, 2016).

---

<sup>26</sup>Los estudiantes peruanos están “totalmente de acuerdo” con que se puede participar informándose “sobre lo que sucede en su distrito y/o provincia” (75%).



### 3. Sobre la ciudadanía en relación con las y los estudiantes:

Finalmente, sobre la ciudadanía en relación con las y los estudiantes, en general esta se concibe como una ciudadanía futura. En este sentido, los estudios nacionales (Dibos et al., 2004; UMC, 2004) e internacionales (Arango, 2008; Flanagan et al., 2010; Sant et al., 2012; Sarochar, 2018) indican que los estudiantes no se consideran ciudadanos y que esto es reforzado por los docentes. Así, por ejemplo, en el caso peruano, “esta idea se refleja en la frase: ‘Ustedes son el futuro del país’” (Dibos et al., 2004, p. 17). En el ámbito español, según Sarochar (2018), esto es menos explícito y se evidencia en el énfasis que se hace en, por ejemplo, los deberes y derechos ciudadanos. Esto porque se considera suerte de crear “conciencia ciudadana” para que los estudiantes, en un futuro, puedan intervenir/participar sabiendo esos deberes y derechos.

A la luz de estudios como los de Pease et al. (2022), se tiene que esta idea debe ser matizada. Así, si bien algunos estudiantes consideran que no son ciudadanos (ya que no tienen DNI y, por ende, no participan en procesos electorales), prevalece la concepción de que son ciudadanos en cuanto pertenecen a una nación. Se conciben como sujetos que están en proceso de aprendizaje. Por ende, consideran que pueden participar de manera “ciudadana” apoyando en la organización de actividades comunitarias y municipales; dando opiniones o ideas; realizando acciones concretas como la limpieza de su localidad o realizando protestas ciudadanas. Todo lo anterior, considerándose desde el apoyo que pueden brindar a los adultos.

Además de lo anterior, en algunos estudios internacionales, se ha encontrado que las y los estudiantes pueden tener ideas emancipatorias sobre la ciudadanía para sí mismos, donde se consideran capaces de transformar la realidad (Flanagan et al., 2010), ya que pueden intervenir en la toma de decisiones (Arango, 2008).

- **Balance**

Desde un abordaje cualitativo y cuantitativo los estudios se han centrado en diagnosticar o comprender qué entienden los estudiantes sobre ciudadanía (bajo los titulados de: “significaciones” ideas”, nociones, concepciones, representaciones, etc.). Prevalece un enfoque de ciudadanía activa donde se contrastan los elementos que la conforman (desde un



marco teórico definido y desde una propuesta normativa) con lo que realmente entienden los estudiantes. Se han encontrado pocos estudios donde se analice, desde un enfoque crítico, todo lo que implica ser ciudadano y participación ciudadana de manera conjunta; asociando, además, ambas dimensiones a las y los estudiantes. En otras palabras, los hallazgos son una suerte de diagnóstico o descripción acerca de cómo entienden las y los estudiantes la ciudadanía. En pocos estudios se ha encontrado la intención de ir más allá de descripciones generales y cuestionar por qué existen estos resultados (que indican que prevalece una ciudadanía más que todo pasiva o individual) a través del, por ejemplo, análisis de las ideas/conceptos/significados sobre ciudadanía en grupos distintos.

### ***1.3.3 Sobre la modificación de significados a raíz de experiencias***

Sobre el enfoque teórico usado en estas investigaciones, centralmente se utiliza el enfoque de ciudadanía activa (Arango, 2008; Keating y Janmat, 2016; Martínez, 2018; Reichert y Print, 2018; Marzana et al., 2016; Rodríguez et al., 2016; Stojnic, 2015; Toro, 2018) y, en menor medida el de ciudadanía crítica (Salinas, 2017).

Respecto al abordaje de la modificación o construcción de significados a raíz de la experiencia, se tiene que esta ha sido estudiada desde tres objetivos distintos: 1) medir el cambio (Keating y Janmat, 2016; Marzana et al., 2016; Menezes, 2009; Reichert y Print, 2018; Rodríguez et al., 2016; Stojnic, 2015), 2) comprender el significado considerando múltiples escenarios y desde una teoría específica (por ejemplo de las representaciones sociales) (Arango, 2008; Martínez, 2018; Toro, 2018), y 3) comprender el significado según experiencias o trayectorias participativas específicas y similares de los sujetos (Gómez, 2017; Novella et al., 2013; Rodríguez y Domínguez, 2009; Salinas, 2017) o considerando la experiencia escolar en general (Cueto, 2009; Guadalupe, 2015<sup>27</sup>; Pease et al., 2022).

El abordaje metodológico de tales objetivos se realiza de la siguiente manera: 1) análisis cuantitativo de datos (estudios longitudinales, de regresión lineal simple, entre otros); 2) análisis de la configuración de los significados considerando la teoría de las representaciones sociales (donde, de acuerdo a dicha teoría, se analizan múltiples escenarios sociales que posibilitan la construcción); y 3) análisis de la configuración de significados considerando la

---

<sup>27</sup>En el caso de ambos autores, los estudios se centran más que todo en describir la importancia de la experiencia escolar en las representaciones sobre ciudadanía.

experiencia escolar; en dicho análisis se dan algunos alcances sobre aquellos elementos que “explican” la relación ambas dimensiones (experiencia de participación y representaciones sobre ciudadanía).

Sobre los estudios, agrupados de esa forma (por sus objetivos y consecuentes metodologías), se tiene lo siguiente:

1. Respecto al primer grupo, prevalecen los estudios internacionales. Así, Keating y Janmat (2016) realizan un estudio longitudinal que demuestra el impacto de las actividades escolares —consejos escolares, equipos de debate— en el compromiso ciudadano de los estudiantes, incluso luego de haber acabado la escuela. Se ha encontrado que, si las y los estudiantes participan en actividades escolares, tienen mayor predisposición a participar de manera ciudadana. Por ejemplo, ya siendo adultos, tienen disposición a participar en debates sobre las votaciones o a participar en diversas experiencias “expresivas” (debates, diálogos, organizaciones). Desde el mismo enfoque cuantitativo, Reichert y Print (2018) analizan el papel de la participación de los estudiantes (en una variedad de actividades curriculares y extracurriculares) en las predisposiciones para actuar de manera política: involucramiento en actividades políticas y cívicas. De manera similar, Marzana et al. (2016) realizan un estudio cuantitativo en el que se indica que hay diferencias en las representaciones de la ciudadanía de jóvenes italianos (18 a 36 años) según sean comprometidos o no. En el caso de los comprometidos, la ciudadanía se asocia al sentimiento de pertenencia donde la participación es el elemento clave. En el caso de los no comprometidos, la ciudadanía se asocia a la pertenencia a un Estado. De forma similar, Rodríguez et al. (2016) analizan la influencia de experiencias de participación (desde organizaciones representativas de estudiantes) en las intenciones de participación ciudadana en jóvenes españoles. Mediante un análisis de regresión lineal simple, se demuestra que los estudiantes con este tipo de experiencias tienen mayores intenciones hacia acciones “no convencionales” (apoyar boicots, ir a huelgas o participar en manifestaciones) que hacia acciones “convencionales” (votar, afiliarse a un partido político).

Finalmente, en el caso peruano, se tiene el estudio cuantitativo de Stojnic (2020), donde se analiza la relación entre la organización y funcionamiento de los mecanismos de participación estudiantil y el auto reconocimiento sobre la propia capacidad para influir en la vida pública. Se eligen a seis instituciones de Fe y Alegría. El principal foco de atención gira en torno a la vivencia de experiencias democráticas y su posible relación la capacidad de influencia en la vida pública. Los resultados muestran que si los estudiantes tienen experiencias donde ejercen poder sobre temas relevantes para la organización escolar, esto se asocia a un auto reconocimiento como ciudadanas y ciudadanos, capaces de incidir en su entorno político y público.

2. Respecto al segundo grupo, en los estudios sobre representaciones sociales sobre ciudadanía, se analiza la construcción de la misma analizando aspectos como los escenarios y las condiciones. Así, por ejemplo, en el primer aspecto, en Latinoamérica, Toro (2018) indaga en las representaciones sociales sobre ciudadanía que poseen los estudiantes de educación media técnico-profesional pertenecientes a una escuela industrial de Santiago, donde relevan agentes como la familia, la escuela y el internet en la construcción de estas significaciones. Se concluye que son los propios estudiantes quienes destacan el papel de la familia (a través de las conversaciones sobre temas de actualidad en los momentos de convivencia), la escuela (a través de las clases de Historia, Geografía y Ciencias Sociales) y el internet (en grupos de reunión y discusión virtual) en la construcción de significados sobre la ciudadanía. Sobre las condiciones, se tiene el estudio de Martínez (2018) quien busca identificar las representaciones sociales que tienen sobre ciudadanía los estudiantes del Colegio Retos de Bogotá, y establecer si los elementos socioeconómicos, la edad y su historial escolar influyen en la formación de dichas representaciones. Se concluye que son los estudiantes con “más alto nivel social” quienes pueden tener ideas asociadas a una ciudadanía republicana. En ese mismo sentido, quienes tienen un buen historial escolar, pueden tener ideas de ciudadanía asociadas a “un mejor ciudadano”. Similar conclusión es a la que llega Arango (2008) al indicar que los estudiantes ubicados en niveles socioeconómicos más bajos tienen ideas de ciudadanía asociadas a deberes y derechos. Se indica que el énfasis de ello se debe a que los estudiantes de estos estratos consideran que aún no poseen diversos derechos.

3. Respecto al tercer grupo, sobre el impacto de la experiencia escolar en las ideas de ciudadanía en estudiantes, en general se aprecia que las y los estudiantes valoran el rol del colegio en su formación como ciudadanos. Así en los estudios peruanos de Aragon et al. (2017) y Pease et al. (2022), gran parte de las y los estudiantes concuerda con que el centro escolar los forma como ciudadanos debido a que contribuye con la transmisión de conocimientos valorados (conocimientos que debe tener leyes, normas y coyuntura política; funciones del ciudadano; conocimientos de los derechos) y con el cultivo de valores ciudadanos. De manera concreta, se valora lo impartido en las clases de DPCC (Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica) y la participación en procesos de elección de representantes estudiantiles.

En relación con lo anterior, se han encontrado dos estudios donde se va más allá del discurso valorativo de las y los estudiantes y se analiza cómo la experiencia de participación ha podido influir en las nociones sobre ciudadanía. Tal es el caso de un estudio peruano (con un enfoque de ciudadanía jurídica: pertenencia a un Estado-Nación) y un estudio español (con un enfoque de ciudadanía crítica)<sup>28</sup>. En el primero, Rodríguez y Domínguez (2009) exploran las percepciones de estudiantes de secundaria (tercero a quinto) acerca de ciudadanía y democracia, a partir de su experiencia escolar (todas las formas de participación que puedan darse en la escuela). La muestra son solo colegios de la red Fe y Alegría (tienen referencias a la formación ciudadana “democrática” en sus proyectos educativos y pedagógicos<sup>29</sup>). Una de las conclusiones destacables de este estudio es que las y los estudiantes suelen dar referencias a la ciudadanía todavía en tercera persona lo cual es un indicativo de que asumen un rol pasivo en su formación ciudadana. Muestran un lenguaje más

---

<sup>28</sup>Aquí no se considera el estudio de Novella et al. (2013), ya que se centra en el impacto de las experiencias de participación en estudiantes que ya dejaron el ámbito escolar. Lo apreciable de este estudio es que las ideas sobre ciudadanía varían según las experiencias. Así, la visión adulta y estudiantil en general tienen la idea de una ciudadanía más individual; mientras que los adultos y estudiantes que han vivido experiencias de participación tienen ideas más asociadas al compromiso. Por ejemplo, se demostró que los jóvenes españoles (mayores de edad) que vivieron experiencias participativas tienen “ideas” de ciudadanía más “elaboradas”: “Conciben la ciudadanía poniendo mayor énfasis en aspectos como la participación, el sentido crítico y el compromiso social y político” (Novella et al., 2013, p. 93).

<sup>29</sup>Que se traducen en acciones como trabajo en grupo, análisis crítico, capacidad de iniciativa, toma de decisiones. También se enfatiza la educación en valores (relaciones horizontales —de confianza y relaciones pedagógicas— discusión controversial, capacidad empática y la educación “popular”: inclusión de sectores pobres en la institución educativa y la búsqueda de impacto en la comunidad local).

académico que se podría asociar a una experiencia de participación vivida de manera poco autónoma. En el segundo estudio, Salinas (2017) analiza el impacto del tratamiento de problemas sociales en el proyecto en las representaciones sociales sobre democracia y participación ciudadana. Se llega a la conclusión de que, si los estudiantes son capaces de analizar problemas sociales, sus ideas de ciudadanía se muestran ampliadas (pasan de concebir la ciudadanía de solo “votar en las elecciones” a la intervención social: la organización colectiva) y, en consecuencia, la participación se asocia a la deliberación y tratamiento de los problemas.

Resultados como el del estudio anterior, concuerdan con la afirmación de autores nacionales (Cueto, 2015; Guadalupe, 2015; Rodríguez y Domínguez, 2009, Pease et al., 2022) e internacionales (Gómez, 2017; Salinas, 2017; Sarochar, 2018) acerca de la importancia y necesidad de que el centro escolar ofrezca verdaderas oportunidades de formación ciudadana. Así, por ejemplo, Guadalupe (2015) resalta la importancia del centro escolar (en específico, de la experiencia de participación) y la influencia entre pares (como parte del proceso); más que el carácter intencional de las acciones educativas. Asimismo, Cueto (2009) indica que “las experiencias enfocadas en temas de cívica, política y formas de actuar (proyectos de aprendizaje servicio, discusión de problemas en la comunidad) son ‘medios altamente eficaces’ para promover el compromiso con la participación cívica” (p. 8).

Pese a lo anterior, siguiendo a Guadalupe (2015), no se trata de solo medir la ciudadanía (en relación con las experiencias) sino comprender los contextos en los cuales se puede construir una representación. En ese sentido, Cueto (2009), indica que se debe ir más allá del centro escolar ya que existen “factores de la familia, como discusiones con los padres sobre temas de coyuntura social, o del vecindario, como por ejemplo ver a vecinos comprometidos con tareas de mejora de la comunidad [que también se asocian a] un mayor compromiso del estudiante por la participación cívica” (Cueto, 2009, p. 8).

Un claro ejemplo de lo anterior es el estudio internacional de Gómez (2017) quien, en una investigación con estudiantes del último grado de educación básica en instituciones educativas de Bogotá, analiza las experiencias de participación en el centro escolar y, en relación con ello, cómo se perciben las prácticas ciudadanas. A



partir del análisis de estas prácticas, se pueden ir encontrando discursos “alternativos” sobre ciudadanía. De esta manera, se identifican concepciones asociadas a diversos “tipos” de ciudadanía: jurídica, territorial, social/cultural/valórica. Siendo las características de estas últimas las que guardan relación con determinadas prácticas sociales y comunitarias. En esa línea, en el estudio español de Salinas (2017) se indica que existen otros espacios que pueden influir en las representaciones: actividades de ocio, internet, actividades fuera de la escuela, televisión. Sobre esta última, “los jóvenes han indicado que los contenidos relacionados con política que han visto en TV son: elecciones (40% de las referencias), declaraciones de autoridades o dirigentes de partidos políticos (39%), casos de corrupción (12%) y conflictos sociales/protestas (9%)” (Salinas, 2017, p.185).

Entonces, desde esa mirada, en el caso peruano, Pease et al. (2022) precisan la importancia de analizar cómo en esta etapa del desarrollo del estudiante (adolescencia), las concepciones o nociones de ciudadanía pueden estar influidos por múltiples contextos o, en palabras de los autores, “ecologías” las cuales pueden dadas desde estructuras tradicionales o no tradicionales, formales o “no formales”. Por ejemplo, respecto a las instancias no formales reporta la existencia de *scouts* como una organización conformada por niños y adolescentes, la participación en las iglesias y eventos deportivos organizados por adolescentes, que también deben considerarse en el análisis.

Respecto a dichas instancias no formales, y desde la mirada de las y los estudiantes, en el estudio peruano de Pablo (2018), se muestran apreciaciones positivas de diversos integrantes de organizaciones de estudiantes (por ejemplo, líderes estudiantiles del Comité Metropolitano de Estudiantes- COMETE) sobre las experiencias de participación que trascienden las estructuras institucionales del colegio. En este punto, estudios internacionales también avalan esta idea, así en el estudio chileno de Olivo (2017) los propios líderes estudiantiles plantean el aprendizaje de la participación en las escuelas según lo que se puede rescatar desde

la experiencia de organizaciones “no formales”. Cuestión que es compartida por el estudio español de García y Alba (2012)<sup>30</sup>.

Finalmente, respecto a los resultados sobre las “ideas” sobre ciudadanía que tienen las y los estudiantes, los resultados indican una inconsistencia entre los documentos (asociados a la política educativa) y la práctica real de la formación ciudadana (Pease et al. 2022; Ortiz, 2019), se percibe un desarrollo “incompleto” de la ciudadanía (Rojas, 2016). Explorando específicamente las nociones de ciudadanía y participación, en el estudio de Pease et al. (2022), las y los adolescentes sostuvieron nociones “básicas” y algunas veces “confusas” en relación con dichos conceptos. Perciben la ciudadanía desde aspectos formales (votar en las elecciones, pagar impuestos, tener deberes y derechos); mientras que la participación se concibe desde acciones concretas. En ese sentido, la participación ciudadana se valora en función a las prácticas de la experiencia en vez de relacionarse a ideas o constructos “más políticos”. Así, “cuando se les pide ejemplos de participación suelen responder más desde sus vivencias y experiencias diarias en sus contextos más comunes de participación” (Pease et al., 2022, p. 207)

Lo anterior, lleva a la conclusión de que, por un lado, el sistema adolece de influenciar en las nociones de, por ejemplo, participación ciudadana y que, en la construcción e imaginario de este tipo de participación “influyen”, más bien, experiencias vinculadas a espacios como la escuela (donde se suele participar de manera poco autónoma y crítica), la familia (en donde se reporta la ausencia de diálogos sobre política) y la comunidad (en donde se reporta la presencia de juntas vecinales).

- **Balance**

A partir de la mención de estos estudios queda claro que hay cierto “impacto” o “influencia” de la experiencia en las actitudes, significados o conceptos sobre ciudadanía de las y los estudiantes y en sus predisposiciones para actuar. Asimismo, queda claro que existen escenarios y contextos específicos que pueden “aportar” a esta construcción de significados;

---

<sup>30</sup>Incluso según Bosch y González-Monfort (2012) los estudiantes que participaron en actividades extracurriculares y fuera del horario escolar tienen, por ejemplo, conceptos de participación más complejos. Esto se requiere tener en cuenta a la hora de pensar los resultados de la tesis ya que nos movemos en el análisis del campo educativo “formal” (las experiencias se dan dentro de espacios institucionalizados).

es decir, la escuela no es la única instancia desde la cual se puede influir, sino que existen otras instancias tradicionales y no tradicionales (que, de alguna u otra manera, tienen que ver con lo que se realiza *dentro* de la escuela). En los estudios revisados se enfatiza la importancia de “pensar” cuál es la relación entre las representaciones sobre ciudadanía y participación ciudadana y las prácticas educativas ya que se evidencia la presencia de una ciudadanía “incompleta”. Sin embargo, la forma de abordar dicho análisis o relación predominantemente se asocia a contextos de participación únicos (por ejemplo, un colegio), muy similares en sus experiencias participativas (por ejemplo, un grupo de colegios) o representativos de regiones geográficas. Se carece de estudios donde, de manera sistemática y compleja, a partir del análisis de experiencias diversas se rescate y se reflexione sobre aquellos elementos que pueden contribuir a la formación de una ciudadanía crítica y activa (que se concretan o visualizan en los significados, nociones y representaciones sociales sobre ciudadanía).

#### **1.4 Planteamiento del problema**

A partir de la revisión, se concluye que la mayoría de los estudios utilizan el enfoque de ciudadanía activa para estudiar las experiencias de participación y las representaciones sociales sobre ciudadanía<sup>31</sup>. En este sentido, lo que subyace centralmente son los aportes de las Pedagogías Renovadoras (cuyos representantes más destacados son: Dewey, Freinet, Rogers) en el estudio de cualquier aspecto asociado a estudiantes de educación secundaria. Esto es comprensible si se toma en cuenta su minoría de edad y, en relación con ello, las posibilidades (propias de esta etapa de su desarrollo) y obstáculos (asociados a valoraciones negativas hacia la adolescencia) a los que se enfrentan las experiencias de participación con miras a formar la ciudadanía. Sin embargo, desde el enfoque crítico, bajo el cual se piensa y organiza la tesis, hace falta ir más allá de la *cuestión etaria*, y preguntarse por cómo se dan las experiencias considerando no solo la actividad (autonomía) sino también la criticidad (frente a los problemas sociales) del estudiante; y por cómo son las representaciones sociales no solo considerando elementos asociados a una ciudadanía activa sino también a una ciudadanía crítica. Respecto a eso último, se destaca que las representaciones sociales son

---

<sup>31</sup>Aunque, en este tipo de estudios, cabría añadir que el énfasis, generalmente, se encuentra en establecer la relación entre experiencia y significado a través de una teoría en concreto (teoría de las representaciones sociales, por ejemplo) o desde un abordaje epistemológico en específico (análisis del discurso lingüístico, interaccionismo simbólico, entre otros).

complejas, diversas y contradictorias y que, de acuerdo al enfoque procesual asumido, se deben analizar múltiples contextos para entenderlas. Respecto a ello, en nuestro caso, y a pesar de tener en cuenta dicho variado contexto, nos centramos en un contexto específico (de los muchos posibles e influyentes) y que tenga una marcada influencia en esta etapa; a saber, la escuela secundaria.

De esta manera, y desde el lenguaje de la posibilidad, de los estudios revisados- con dicho enfoque crítico- se comparte la premisa de que es posible fomentar experiencias de participación autónomas y críticas y que una forma de lograrlo es a través de organizaciones representativas de estudiantes, en la gestión del centro y también en actividades que promuevan la vinculación con la comunidad (Aguirre y Schugurensky, 2017). También se comparte la idea de que no todas las experiencias desde organizaciones de estudiantes significan participación de calidad (o autónomas) o con sentido crítico. Es por esto que, teóricamente, la participación se ha analizado mediante gradaciones o tipologías (Novella et al., 2014). De estas propuestas se rescata la idea de que tipos de participación ubicados en los peldaños más “altos” se asocian a la idea de un “buen ciudadano”.

Lo anterior lleva a la conclusión de que la “calidad” o “criticidad” de la participación incide o se relaciona con la formación de la ciudadanía, de un tipo de ciudadano. En este sentido, y usando los aportes de la pedagogía crítica, autores como Bolívar (2016) y Aguirre y Schugurensky (2017) destacan la importancia del papel del centro escolar en la formación de una ciudadanía activa/crítica mediante la participación. Este papel depende y se relaciona con la trama organizativa de la escuela pues tiene un “espacio cultural determinado” lo cual implica que se gesten aprendizajes específicos para la ciudadanía (Frisancho, 2014). De modo que, en las escuelas, las y los estudiantes a través de la participación promovida pueden aprender a comprometerse o no como ciudadanos (Aguirre y Schugurensky, 2017).

En consecuencia, las formas de participación en el centro escolar, en su “trama organizativa”, pueden expresar y reforzar elementos de una determinada ciudadanía (Bolívar, 2016). Estos elementos pueden reflejarse, por ejemplo, en actitudes, conocimientos, concepciones, percepciones, representaciones de las y los estudiantes acerca de la ciudadanía. De esta manera, diversos autores señalan que la participación de estudiantes se relaciona o influye en conceptos de lo que es ser ciudadano o lo que implica la ciudadanía (Aguirre y Schugurensky,

2017; Bolívar, 2016; Novella et al., 2014). En esa línea, y siguiendo a Olivo (2017), estudiar la ciudadanía implica analizar la participación del sujeto, así como al sujeto mismo, sus “concepciones”, “representaciones”, “significaciones” acerca de la ciudadanía.

Pese a ello, y tras una revisión de la literatura sobre el tema, se tiene que esta relación: concepciones del sujeto-práctica del sujeto ha sido escasamente trabajada<sup>32</sup> dado que generalmente se han estudiado ambos aspectos por separado; por un lado, las experiencias de participación y por otro lado las actitudes/significados/ideas o representaciones sobre la ciudadanía. De esta manera, la mayoría de los estudios centralmente diagnostican y/o evalúan las experiencias de participación y las ideas de ciudadanía como formas de alertar lo que no se viene logrando. En algunos estudios, por su mismo abordaje desde la teoría de una representación social, se analizan diversos escenarios o contextos que podrían “influir” en la representación. Sin embargo, son pocos estudios en los que se explora en profundidad, y desde un análisis sistemático donde se valore la complejidad, lo que sucede solo en el contexto educativo (en la experiencia de participación misma).

Teorizar (analizar desde una teoría de, por ejemplo, representación social) el cambio y/o la construcción del significado o diagnosticar cómo es la participación o cómo son las representaciones sociales sobre ciudadanía no es suficiente. Hace falta problematizar ambas variables (experiencia participativa y representación social) para poder saber cómo un estudiante podría construir su modo de concebir la ciudadanía a partir de experiencias que se lleven desde el contexto educativo (y desde la experiencia misma). Es decir, es necesario, y desde la mirada de las y los estudiantes, comprender cómo son sus representaciones, cuyos significados muchas veces no coinciden con los de los adultos (Delval, 2012), a la luz del análisis de sus experiencias de participación dentro del medio institucional, que es donde pasan la mayor parte de su tiempo. En otras palabras, el análisis se centra en prácticas educativas formales pues se parte de la idea de que, *debe haber algo*, que invite a reflexionar qué se puede lograr desde diversas experiencias participativas.

En pocos estudios (Novella et al., 2013; Pease et al., 2022; Rodríguez y Domínguez, 2009; Salinas, 2017) existe esta aproximación hacia el análisis de esa relación entre el concepto

---

<sup>32</sup>Pease et al. (2022) y Novella et al. (2014) señalan que son pocos los estudios que buscan contrastar las premisas de ciudadanía y participación.



(abordado bajo términos como “representaciones”, “concepciones” y “significados”) y la práctica educativa. Tales investigaciones tienen el propósito de estudiar la práctica participativa de las y los estudiantes y analizar cómo, en ese proceso, se internalizan/modifican/constituyen conceptos como el de ciudadanía. Sin embargo, el análisis gira en torno a experiencias de participación similares (donde, sobre todo, hay “buenas” prácticas de participación: por ejemplo, los estudiantes han participado en colegios con largas trayectorias participativas; los estudiantes han formado parte de experiencias donde, a partir de una intervención específica, se han logrado dinámicas de participación autónoma en las y los estudiantes<sup>33</sup>) o desde metodologías que no exploran en su complejidad (y de manera sistemática) cómo se “construye” una representación social desde un contexto específico, como el educativo (especialmente desde la experiencia de participación).

Por lo que hace falta ir más allá de estas investigaciones y cuestionarse por el modo en que las representaciones en materia de ciudadanía muestran cierta heterogeneidad según el contenido de las prácticas participativas realizadas en el centro escolar. Es decir, se requiere preguntarse por aquellos elementos clave de las experiencias de participación que “explican” la configuración de determinados “tipos” de ciudadanías en las y los estudiantes. Es decir, cabe preguntarse: *¿De qué manera las experiencias de participación organizadas en las instituciones educativas contribuyen en la configuración de las representaciones sociales sobre ciudadanía de las y los estudiantes de educación secundaria?*

Para responder esta pregunta, cabría primero responder lo siguiente:

1. ¿Cómo se concretan las experiencias de participación organizadas en las instituciones educativas desde organizaciones de estudiantes?
2. ¿Qué representaciones sociales en torno a la ciudadanía tienen las y los estudiantes?
3. ¿Qué diferencias se encuentran en las representaciones de estudiantes según la experiencia organizada en cada institución educativa?

Estas preguntas se asocian a la siguiente hipótesis:

- **Hipótesis:** Las características de las experiencias de participación de estudiantes pueden configurar las representaciones de ciudadanía. Una experiencia de

---

<sup>33</sup>A nivel internacional, investigaciones como las Aparicio, (2013), Salinas (2017). En el Perú, investigaciones como las de Rodríguez y Domínguez (2009).

participación calificada y/o crítica podría configurar representaciones de una ciudadanía (ya sea activa o crítica). Entonces, dependiendo de las experiencias de participación promovidas y organizadas en las instituciones educativas, se podrían encontrar diferencias en las características de las representaciones de la ciudadanía.

Asimismo, las preguntas mencionadas guían la construcción de los objetivos específicos y central de la investigación.

## **1.5 Objetivos**

*Objetivo central:* Analizar de qué manera las experiencias de participación organizadas en las instituciones educativas contribuyen en la configuración de las representaciones sociales sobre ciudadanía de las y los estudiantes de educación secundaria.

*Objetivos específicos:*

1. Describir las experiencias de participación organizadas en los colegios.
2. Caracterizar las representaciones sociales de los estudiantes de educación secundaria sobre la ciudadanía.
3. Analizar/examinar la posible influencia de las experiencias de participación en las representaciones sociales de estudiantes de educación secundaria sobre la ciudadanía.

## **1.6 Justificación**

### **1.6.1 Relevancia contextual**

En la actualidad existe una preocupación, a nivel mundial y local, por una suerte de “crisis” de la ciudadanía y de la democracia representativa. Así, por ejemplo, algunos resultados de estudios internacionales indican que las y los estudiantes tienen una concepción pasiva de la ciudadanía (Cabrera et al., 2005) mientras que la participación se vive como acto individual, pasivo e inmediato (Bosch y González-Monfort, 2012; Cabrera et al., 2005; Cortés et al., 2010; Pérez y Ochoa, 2016)

El caso peruano no es ajeno a esta situación ya que, por ejemplo, respecto a las experiencias de participación, los resultados del ICCS 2016- aplicado a segundo de secundaria, indican que solo el 21% de estudiantes manifestó haber participado en la toma de decisiones sobre el manejo del colegio; mientras que solo un 24 % manifestó haber participado en las discusiones

en las asambleas de estudiantes (Pablo, 2018). Existe poca participación o predisposición en participar en actividades de organizaciones representativas de estudiantes como los Municipios Escolares (UMC, 2016). Del mismo modo desde los resultados de la UMC (2016) se revela que prima una versión de ciudadano sujeto de derechos, pasivo y con un accionar individual.

Por ende, el contexto social y educativo actual plantea una serie de cuestionamientos en torno a los tipos de ciudadanía que se construyen en las experiencias de participación. Sin embargo, desde dichos contextos no solo se puede ver un problema sino también la solución ya que existe la posibilidad de construir significados a partir de las experiencias. En este sentido, es necesario analizar la relación entre experiencias y representaciones ya que, en estudios como los de Arango (2008), se ha encontrado que existe una clara diferencia entre los conceptos teóricos versus los conocimientos empíricos sobre ciudadanía. Por lo que, siguiendo a Canal et al. (2012), se debe apostar por experiencias de participación de calidad para que, las y los estudiantes, reconstruyan sus “ideas” de ciudadanía de manera constante y “más elevada”.

### **1.6.2 Sujetos**

Si bien es importante tener en cuenta el marco contextual y curricular vigente; es necesario analizar la realidad desde los propios estudiantes, en el sentido de reconocer cómo realmente conciben la ciudadanía y viven la participación en los espacios que se les ofrece. En este sentido, si bien, desde el sistema educativo peruano, se realizan diversas propuestas curriculares acerca del *debería ser* de la *ciudadanía activa*; poco se presta atención a cómo este estado “activo” se forma. Al respecto, Cueto (2009) indica que si bien hay una preocupación en América Latina (con el paso hacia los gobiernos democráticos) y en organismos multilaterales sobre la educación ciudadana, también sostiene que “la investigación empírica sobre el tema parecería ser escasa en comparación con las discusiones teóricas sobre lo que la educación ciudadana debería ser” (p. 10). Por ende, es necesario “plantearse conjuntamente y desde una educación crítica a qué tipo de ciudadanía responden las relaciones sociales y educativas que se están dando en cada centro educativo” (Bolívar, 2016, p. 74).

En este sentido, existe relevancia, y necesidad de investigación científica, cuando se trata de profundizar el conocimiento acerca de un específico grupo de sujetos. Sobre todo, si

hablamos de estudiantes quienes en su calidad de *adolescentes* son percibidos con cierta desconfianza (Casas, 2006; Fernández, 2009). Es necesario ir más allá de los marcos normativos y estudios peruanos (tipo encuesta) y mostrar resultados cualitativos desde las formas de pensar y actuar de los estudiantes. En relación con ello, se necesita un enfoque contextual que “resista” a los enfoques de política educativa y que tenga una mirada “histórica, comprensiva y cultural en la cual encuadrar la acción de los actores” (Olivo et al., 2011, p. 795). Esto permitiría tener acceso a valores y significados de los estudiantes: fuentes de información valiosa para fines educativos.

### **1.6.3 Originalidad**

Se considera que para la formación de la ciudadanía en estudiantes de secundaria importa un enfoque no solo descriptivo (de las experiencias, representaciones de ciudadanía) sino también analítico (donde se analice la posible influencia de la experiencia en la representación), no solo activo sino también crítico. En este último sentido, en la tesis se busca descubrir nuevos constructos teóricos desde el enfoque de justicia social (Gutiérrez y Pagès, 2018), el cual se asume desde una pedagogía crítica (Giroux, 2003). Desde este enfoque se abordará, de manera teórica, todos los objetivos de la tesis.

Respecto a las experiencias, y ante la poca presencia de estudios donde se analice de manera conjunta la autonomía y el pensamiento social crítico del estudiante, se apuesta por indagar si en ellas realmente se promueve una participación crítica. Se reflexiona si es posible encontrar elementos de este tipo de participación ya que, incluso desde experiencias donde se promueve “pensar” los problemas sociales, lo que sigue prevaleciendo es la aplicación funcional de las teorías de aprendizaje de la participación autónoma (Sant, 2013).

Respecto a las representaciones de ciudadanía, se ha encontrado pocos estudios cuyo enfoque sea crítico, peor aún en el caso peruano el enfoque muchas veces no es explicitado. Además, no se han encontrado estudios donde se estudie la dimensión ser ciudadano y participación ciudadana de manera conjunta y detallada. Se considera que este aspecto es central sobre todo en la primera dimensión ya que tiene que ver con la posibilidad de una ciudadanía en las y los estudiantes (si pueden ser o no ser ciudadanos en el presente).

Finalmente, sobre la relación entre las experiencias y las representaciones el análisis de las representaciones y la experiencia se encuentra “mezclado”. Esto se evidencia cuando,

muchas veces se termina explicando lo que falta en la experiencia misma antes de comprender la representación o la relación entre ambas. Si bien esto es entendible desde una teoría cuya base sea el análisis de las “condiciones sociales de producción” de una representación; lo cierto es que se considera que hace falta estudiar en profundidad ambas variables para después, apoyados desde una teoría y desde un modo de aproximación metodológica específica, analizar la posible influencia.

Esto es importante ya que, en el Perú, poco se ha dicho sobre cómo podría construirse una representación a partir de un escenario específico. Entonces, se intenta descubrir nuevos constructos teóricos ante esta escasez; lo cual se enriquece ante la poca presencia, no solo en el ámbito nacional sino también internacional, de una aproximación metodológica rigurosa que considere no solo “una” realidad sino varias. Y en esto radica el aporte central de la tesis, ya que se analizan realidades diferenciadas no por “condiciones sociales” (asociadas, por ejemplo, al estudio desde la teoría de las representaciones) sino por las diferencias en cómo se han dado las experiencias de participación en los colegios. Este análisis considera y se vale de una aproximación metodológica rigurosa que permite, a partir de las diferencias, el estudio de la relación entre experiencias de participación y representaciones; desde el cual se pueda entender qué permite la configuración de específicas formas de representación social.

Entonces desde el modo de abordaje teórico (para el estudio de las experiencias, representaciones y la relación entre ambas), la aproximación metodológica (estudiar realidades diferenciadas, desde el análisis complejo de la relación: experiencias y representaciones) y el objetivo central mismo (que implica ir más allá de la descripción o el diagnóstico), se encuentra que la tesis ofrece elementos cruciales para analizar cómo se forma para la ciudadanía desde la experiencia y plantear posibles vías de acción a partir de ello.



## CAPÍTULO 2 - MARCO TEÓRICO

Tal como se ha ido mencionado, en la tesis se apuesta por un enfoque de justicia social proveniente de la Pedagogía Crítica, la cual se puede considerar como una gran teoría (Adams y Buetow, 2014; Goetz y LeCompte, 1984; Sautu et al., 2005) o una teoría general de educación (Ramírez y Quintal, 2011).

En primer lugar, respecto a dicha Pedagogía, se requiere precisar que existen ciertos conceptos que, en asociación, con los objetivos de la tesis ayudan a comprender el marco teórico más allá de la sola exposición de definiciones. En este sentido, en general, en la tesis subyacen conceptos teóricos derivados de las propuestas de los denominados teóricos de la “resistencia” como Peter McLaren (2005) y Henry Giroux (2003). Estos conceptos ya han sido mencionados, por lo que en la Tabla 4, específicamente, se los asocia a los objetivos específicos de la tesis.

**Tabla 4**

*Objetivos de la tesis y conceptos teóricos*

<b>Objetivos específicos propuestos</b>	<b>Conceptos teóricos subyacentes</b>
Describir las experiencias de participación organizadas en los colegios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuelas: esferas públicas democráticas</li> </ul>
Caracterizar las representaciones sociales de los estudiantes de educación secundaria sobre la ciudadanía.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ciudadanía activa y crítica</li> </ul>
Analizar/examinar la posible influencia de las experiencias de participación en las representaciones sociales de estudiantes de educación secundaria sobre la ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escuela: espacios cultura política</li> </ul>

En segundo lugar, conviene recordar que toda gran teoría generalmente cuenta con teorías intermedias que pueden ser aplicadas a un área de la experiencia humana (Adams y Buetow, 2014; Goetz y LeCompte, 1984; Sautu et al., 2005). En todo caso, sin ánimos de precisar de qué se trata una teoría intermedia o una teoría sustantiva; se considera importante que en la exposición de esta última (que al fin y al cabo es crucial en todo marco teórico) no solo haya una gran teoría sino también un enfoque guía. En este sentido, cabe indicar que, si bien la

pedagogía crítica brinda elementos que permiten comprender la naturaleza humana, social, política y educativa; lo cierto es que, para el campo educativo, se requiere de un enfoque específico que permita el análisis de una realidad.

Así, se considera pertinente y útil la propuesta del enfoque de justicia social. Este enfoque puede ser aplicable, por ejemplo, en el desarrollo de una clase de ciudadanía o de Ciencias sociales, en la ejecución de un proyecto de aprendizaje y servicio o, de acuerdo a los dos objetivos específicos de la tesis, en el análisis de las experiencias de participación de las y los estudiantes y en el estudio de sus representaciones sobre la ciudadanía.

Este enfoque ha sido considerado desde múltiples perspectivas ya sea por cuestiones etimológicas o disciplinares. Respecto a las primeras cuestiones, se tiene que el mismo término de “justicia social” se ha convertido en un término masivamente utilizado —“casi como un eslogan para nuestra sociedad” (Sainz, 2017, p. 17)—, aunque difícil de definir y explicar (McCrary y Ross, 2016). Respecto a las segundas cuestiones (disciplinares), se tiene que el término es usado en distintos campos del conocimiento tales como el económico, político, educativo, psicológico, social, etc. En todo caso, en este abanico de posibilidades, resaltan los trabajos realizados desde los estudios políticos (Fraser, 2008) porque se parte de una idea central de la justicia: la igualdad de derechos. Esta idea nace de la propuesta de John Rawls (1971) y es la base de diversos estudios, independientemente de su enfoque o posicionamiento conceptual.

Con esto último se quiere precisar que existen enfoques (“más conservadores”) bajo los cuales se concluye que —para que haya justicia social— es suficiente la ayuda o la caridad hacia las personas; o, por el contrario, existen enfoques (“más críticos”) desde los cuales es más importante cambiar o transformar la situación misma de las personas. Frente a ello, en el presente trabajo ya se ha precisado que se considera el enfoque de justicia social desde la perspectiva crítica y educativa (Applebaum, 2004; Apple y Beane, 2005; Bell, 1997; Howe, 1998; McCrary y Ross, 2016; Sainz, 2017; Westheimer, 2015). Así, la justicia social implica, siguiendo a Apple y Beane (2005):

Un estilo de vida democrático (...) los ciudadanos democráticos confían en su capacidad de trabajar colectivamente para crear un mundo mejor, utilizan la reflexión crítica para analizar problemas y políticas sociales, se interesan por el bienestar de los

demás y trabajan para promover el bien común, luchando por los derechos y la dignidad de las minorías (Sainz, 2017, p. 19).

Esta definición se considera central ya que de ella se concluye que el enfoque de justicia social es un proceso y una meta (Gutiérrez y Pagès, 2018). Es un proceso, que se da a través de aquello que se entiende como el proceso de alfabetización social (en justicia social) y en donde importa la *praxis* (entendida como práctica y reflexión). En otras palabras, es un proceso donde las personas aprenden a ser reflexivas, críticas, éticas y activas (Banks, 2004). Es una meta que busca la igualdad, la equidad, el conseguir condiciones equitativas para todos, teniendo ciudadanos “democráticos” y/o “críticos”.

En la tesis, esto se traduce en que, para el estudio de las experiencias (el enfoque de justicia social como proceso), se considere la enseñanza de la participación desde una mira crítica; es decir, al hecho de resaltar la importancia del aprendizaje de la participación autónoma se le suma la misión de alfabetizar en conciencia social (la finalidad de la participación en sí misma no debería ser solo participar sino cambiar un aspecto de lo social). Asimismo, para el estudio de las representaciones sobre ciudadanía (el enfoque de justicia social como meta), se considera la importancia de que haya ciudadanos que vayan más allá de lograr su lado “activo” para desarrollar su orientación por la justicia social (Banks, 2004; Ross y Vinson, 2012; Westheimer, 2015).

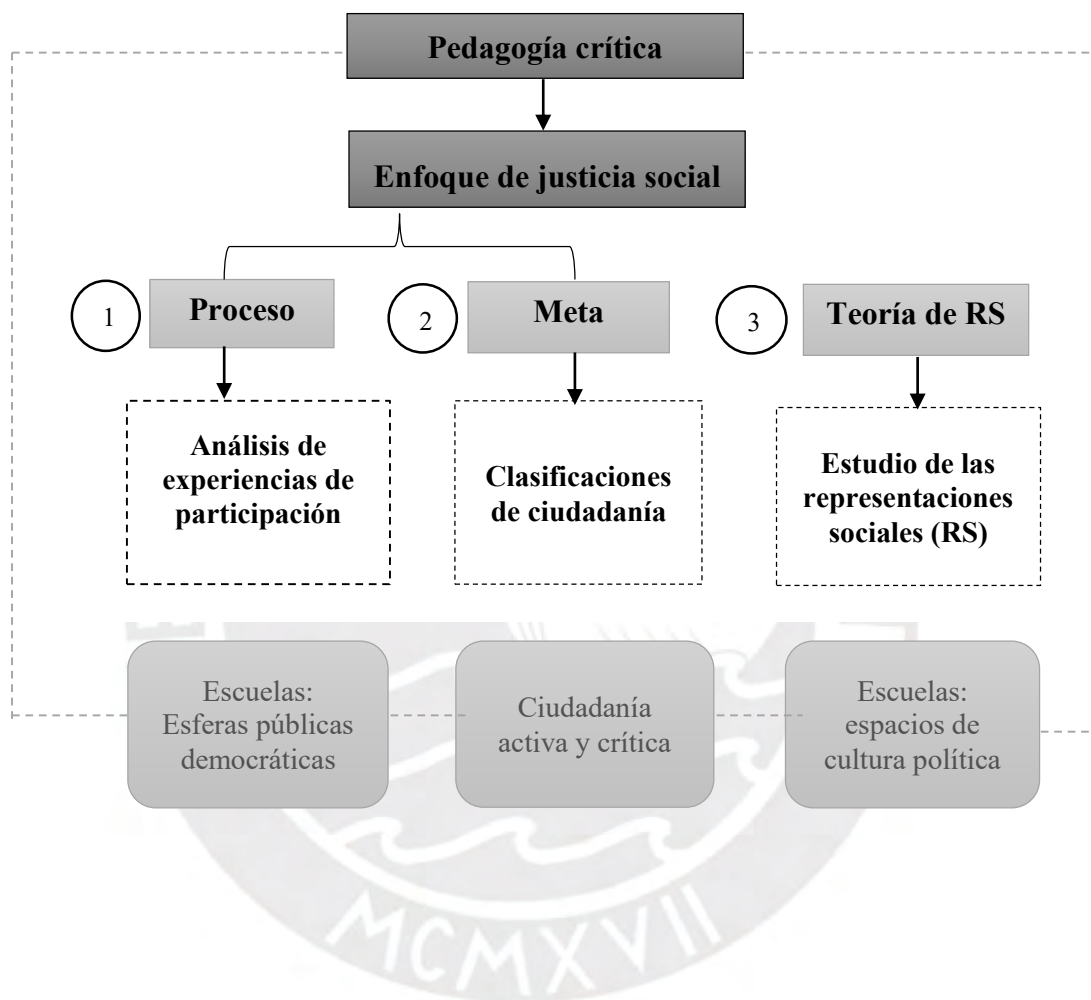
Entonces, la formación de la ciudadanía a través de la experiencia se asume desde este enfoque de justicia social, lo cual implica añadir siempre el lado “crítico”, ya sea en el estudio de las experiencias o en el estudio de las representaciones.

Finalmente, esta criticidad también se asume cuando se busca la comprensión de cómo las experiencias pueden influir en las representaciones. Esta aseveración parte del hecho de considerar a las escuelas no solo como esferas públicas democráticas sino también culturales, donde se pueden reproducir, pero también “resistir” y “transformar” los significados sobre ciudadanía.

Todo lo anteriormente mencionado se resume en la Figura 2, que expresa la estructura central del marco teórico.

**Figura 2**

*Estructura central del marco teórico*

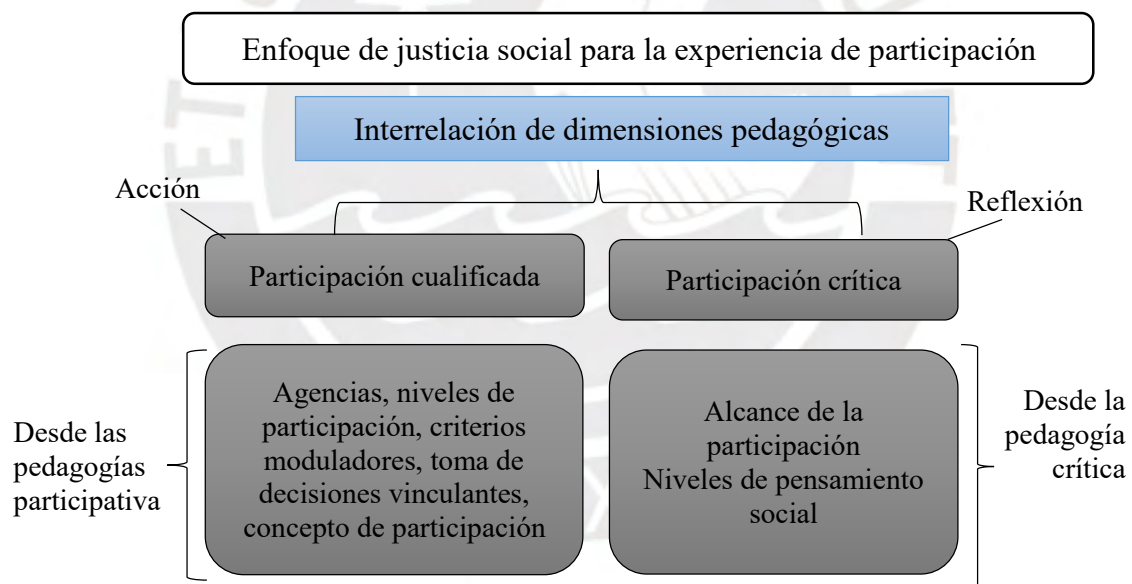


## 2.1 Experiencias de participación de estudiantes de secundaria

Para formar tipos de ciudadanos participativos y orientados a la justicia (que son los vinculados a los “ideales democráticos”), es necesario que las escuelas promuevan experiencias de participación ciudadana en las y los estudiantes. Tal como se mencionó, para el análisis de dichas experiencias se utiliza el enfoque de justicia social, aunque también se rescatan las propuestas de autores cuya base proviene de las pedagogías participativas. Se podría decir que desde las pedagogías participativas se analiza cómo lograr un ciudadano participativo mientras que desde el enfoque de justicia social lo que se busca es lograr un ciudadano transformador y orientado a la justicia (Aguirre y Schugurensky, 2017; Schugurensky, 2009). En este sentido, como se aprecia en la Figura 3, se valora la participación cualificada, pero a ello se le añade el sentido crítico y transformador.

**Figura 3**

*Enfoque de justicia social: estudio de las experiencias de participación*





### 2.1.1 *Participación: elemento central de la ciudadanía activa*

Uno de los aspectos de la ciudadanía activa consiste en considerarla bajo una idea práctica. Bajo dicha idea, términos como “participar” y “participación” pasan al primer plano a la hora de definir los límites entre lo pasivo y activo. De este modo, es necesario detenerse a pensar y/o analizar las implicancias del concepto mismo de participación.

La complejidad del significado de la palabra hace concluir que se trata de un concepto multidimensional (Folgueiras, 2005; Novella, 2011), que mayormente se utiliza de forma cotidiana sin denotar sus verdaderas implicancias (Trilla y Novella, 2001). Una forma de entender el significado de la palabra es analizar qué dicen diversos autores cuyas nociones de participación se hayan relacionadas con el enfoque de ciudadanía activa. En este proceso, se encuentra que las implicancias o significados del término se precisan a partir de la etimología. De esta forma, etimológicamente, la palabra *participación* proviene del latín *participatio*. Sus componentes léxicos: *par, partis* (parte), *capere* (tomar), más el sufijo *-ción* (acción y efecto) conducen a que su significado literal pueda ser: “acción y efecto de tomar parte en algo”. Ello conduce a que se elaboren grupos de significados asociados a: intervenir, actuar o tomar parte; asociarse o cooperar en algo o ser parte (Folgueiras, 2005).

De este modo, en primera instancia, la participación, en general, puede ser entendida bajo las ideas de “tomar parte” y “ser parte” (García Roca, 2004). Entonces se tiene que se trata “de ‘tomar parte’ de una actividad o de un programa (temporal) [al] ‘ser parte o miembro’ de una organización o de una comunidad (permanente)”. (Serra, 2008, p. 14).

### 2.1.2 *Participación en niñas, niños y adolescentes (NNA)*

Bajo el enfoque de ciudadanía activa, el/la niño/a o adolescente también puede participar al igual que cualquier adulto. Nos vemos pues en la concepción de ciudadanía no solo como práctica, sino también en sentido amplio (Blitzer, 2009; Black, 2011). Bajo tal sentido práctico y amplio, se puede argumentar el derecho y la capacidad de participar de niñas, niños y adolescentes (NNA). De esta manera, lo anterior implica que —para este *colectivo*— se reconozcan dos aspectos: primero, tal derecho a participar principalmente; y segundo, que se reconozca cómo es el ejercicio de su participación buscando siempre su autonomía en la toma de decisiones. Esto último es importante, ya que, desde los postulados de la sociología de la

infancia, los estudiantes son actores sociales que pueden intervenir en diversos espacios (James, Jenks y Prout, 1998).

Sobre el primer aspecto, el documento jurídico clásicamente citado es la Convención de los Derechos del Niño de 1989, específicamente los artículos del 12 al 17 fundamentan el hecho de poder “reclamar estar implicados de manera activa en los temas que les interesen a ellos directamente, así como a su entorno social” (Fernández, 2009, p. 116). Siguiendo esto, desde el ámbito educativo, se buscó promover el derecho a participar desde el enfoque de las pedagogías renovadoras o participativas. Entonces, y de acuerdo con el segundo aspecto, a la versión legal se le añade la pedagógica mediante el proceso de enseñanza y aprendizaje de la participación<sup>34</sup>. De esto se concluye que es importante no solo reconocer el derecho de la participación en niñas, niños y adolescentes, sino enseñar para que esta se torne autónoma, significativa y cualificada en diversos espacios.

En cuanto a los espacios, la tesis se centra en aquellos espacios de participación más comunes y “físicos”, en los cuales los adolescentes suelen desarrollarse, como pueden ser la familia, la escuela, el barrio<sup>35</sup>. Esto se asocia a los niveles micro y meso de la participación (Merino, 2006). Sin embargo, además de delimitar qué tan cercano o lejano puede ser el espacio, lo importante es la implicación o el involucramiento que se den en ellos. Así, el considerar el proceso de implicación de niñas, niños y adolescentes en situaciones que afecten su vida, requiere que, más que de entornos o espacios, se hable de “ámbitos de participación”. Entendidos estos como espacios de interacción en donde las y los jóvenes se relacionan con otros, sean niñas, niños, adolescentes o adultos, delimitados por intereses, proyectos, necesidades o significaciones relevantes por los sujetos<sup>36</sup>.

De modo que, el que se participe dentro de uno u otro ámbito, implica la búsqueda del logro de ciertos objetivos: mejorar la convivencia en la escuela, realizar algún reclamo a nivel político, buscar incidir en el trabajo comunitario, mejorar algún aspecto concreto del barrio,

---

<sup>34</sup>Al respecto, Aparicio (2013) realiza un recorrido histórico acerca de los principales aportes de diversos autores que formaron parte de las pedagogías participativas del siglo XX: Escuela Nueva, pedagogías progresistas como las norteamericanas (representadas principalmente por Dewey, 2004).

<sup>35</sup>En la tercera parte del marco teórico, se mencionan aquellos escenarios tradicionales y no tradicionales que tienen que ver con la configuración de una representación social en las y los estudiantes.

<sup>36</sup>Esta definición fue pronunciada por Norberto Liwski en el discurso inaugural del Debate General de Naciones Unidas que tuvo lugar en Ginebra (2006) (Casas et al., 2008, p. 21).

etc. Tales objetivos son características que pueden definir el tipo de participación que se esté llevando a cabo. Diversos autores (Novella et al., 2014; Casas et al., 2008) identifican, para el caso de los menores de edad (niños, adolescentes, jóvenes en edad escolar), dos tipos de participación: la participación social (de índole comunitaria) y la participación institucional (centrada en prácticas participativas dentro de la escuela). Esta separación se realiza teniendo en cuenta el ámbito comunitario y el ámbito formal; sin embargo, ambos tipos de participación no son excluyentes, pues desde la escuela se puede trabajar con el barrio o comunidad y desde estos se puede trabajar con la escuela (Novella et al., 2014). En todo caso, en adelante la exposición se centrará en el tipo de participación institucional; es decir, se abordará la experiencia de participación que pueden tener niñas, niños y adolescentes en su calidad de estudiantes desde ámbitos como las escuelas.

### **2.1.3 Participación de las y los estudiantes en los colegios peruanos**

De acuerdo con los “Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica” (Resolución Viceministerial N.º 212-2020-MINEDU, 2020), la participación estudiantil se entiende como un derecho y un deber (Novella et al., 2014; Ugarte et al., 2006). Es *un derecho*<sup>37</sup> de las y los estudiantes a ser informados, opinar, ser escuchados, organizarse, participar en la toma de decisiones e incidir en los asuntos que les involucran y les interesan. Es *un deber* que implica una responsabilidad en torno al asunto público y el bien común. La combinación de ambos aspectos se vincula con el hecho de considerar a las y los estudiantes como actores sociales en la comunidad (educativa y/o social próxima) que vivan experiencias formadoras.

En esa línea, una experiencia de participación se considera como:

- Un proceso orgánico y sistémico, ya que se encuentra institucionalizado (con espacios y tiempos definidos y como parte de la dinámica del centro). Es un conjunto de actividades que conducen a los estudiantes al tratamiento autónomo de situaciones que los involucren en aspectos de la comunidad educativa y social. La principal forma de hacerlo es mediante el uso de organizaciones representativas y estructuras “estables” (Allende, 2017) desde las cuales se trabaja con todos los estudiantes de la

---

<sup>37</sup>Que se contempla en la ya mencionada Convención de los Derechos del Niño, artículos números 12 y 20.

institución educativa (Pérez-Expósito, 2015; Casas et al., 2008). El “producto” de una experiencia puede verse en un proyecto específico, en un conjunto de acciones con objetivos específicos o en espacios específicos que permitan debatir u opinar sobre aspectos educativos o sociales (estos espacios deben destinarse específicamente para ello. Por ejemplo: unas horas extra, a la salida del colegio, incorporarse en el Plan de Tutoría) (Aparicio, 2013; Luna, 2010; MINEDU, 2016).

En esta definición, se resalta la vía organizativa, ya que, como se mencionó, según diversos autores (Casas et al., 2008; Aparicio, 2013), es la que más se vincula a una ciudadanía presente, activa y crítica. La conclusión de ello es que, a través de dicha vía, la autonomía se puede lograr porque: hay un practicar de la participación como acto colectivo, comprometido e interventor (los estudiantes se asocian entre sí para lograr objetivos o tratar temas comunes); es un practicar donde podría haber menos injerencia del mundo adulto (son organizaciones representativas de estudiantes); y es un practicar donde se podría involucrar a la mayoría de los estudiantes. Asimismo, a través de dicha vía, la criticidad se puede lograr porque es un practicar donde se pueden abordar problemáticas no solo educativas, sino también sociales (Aguirre y Schugurensky, 2017; Casas et al., 2004).

En esa línea, existen normativas que avalan este tipo de experiencias:

- Ley General de Educación N.º 28044: “Organizarse en Municipios Escolares u otras formas de organización estudiantil, a fin de ejercer sus derechos y participar responsablemente en la institución educativa y en la comunidad” (título IV, artículo 53, inciso c).
- Reglamento de la Ley General de Educación de 2012: “La institución educativa promueve y facilita la participación estudiantil a través de diversas organizaciones como municipios escolares, conferencias con padres de familia, consejos de participación de estudiantes, comités, clubes y otras de carácter cultural, artístico, científico-tecnológico, deportivo y recreativo, bajo principios democráticos de organización institucional” (título IV, artículo 118).

Asimismo, es importante que el funcionamiento de estas organizaciones sean una suerte de práctica “cultural” donde no solo importen las normas/regulaciones estatales o institucionales (de cada institución educativa), sino que haya un reconocimiento, promoción y dación de ello

(Frisancho, 2014; Sainz, 2017). Es decir, bajo esta lógica es necesario el reconocimiento de la organización estudiantil y del ejercicio ciudadano de sus integrantes, lo cual exige tomar en cuenta tres niveles: el simbólico (un imaginario que valore la participación y organización), el normativo (elaboración de reglamentos, estructuras y sistemas) y el funcional (el sentido práctico y beneficioso de la participación) (Ugarte et al., 2006).

#### **2.1.4 Participación cualificada: elementos para su análisis**

La valoración de estos espacios y formas de participación es el primer paso, aunque no es suficiente ya que conviene analizar su grado de autonomía y su calidad. Dichos grados están constantemente “a prueba” o en “resistencia”, ya que, en la participación de las y los estudiantes, se tiene que lidiar con un “mundo adulto”. Entonces, conviene precisar qué elementos se deben tener presentes a la hora de determinar la calidad de una experiencia de participación.

##### **2.1.4.1 Agencias de participación**

Sobre las agencias, estas vendrían a ser las propias organizaciones de estudiantes. En general, hay una variedad de ellas: consejos escolares, consejos estudiantiles, asambleas estudiantiles, clubes de estudiantes, tribunales juveniles (Whitty y Wisby, 2007). A este tipo de agencias se las caracteriza como “cuerpos organizados” con cierto grado de formalidad (ya sea porque existen normativas estatales —como en el caso del Municipio Escolar o normativas institucionales— como en el caso de la Escuela de Líderes). Los adolescentes pueden influir en la toma de decisiones en la escuela a través del Consejo Escolar, o participar en la resolución de problemas de la comunidad a través de un club de estudiantes. Además, este tipo de agencias se caracterizan porque en su composición hay participantes individuales que frecuentemente desempeñan un papel representativo; son la voz de un actor colectivo. En este sentido, son una suerte de espacios donde los estudiantes pueden tener la “posibilidad de elegir y ser elegido, así como organizarse para enfrentar problemáticas afines” (Castillo et al., 2018, p. 28).

En este sentido, conviene especificar, mediante la Tabla 5, el funcionamiento que en teoría deberían tener dos agencias.



**Tabla 5***Funcionamiento de las agencias de participación*

<b>Aspectos</b>	<b>Municipio Escolar</b>	<b>Escuela de Líderes</b>
Normatividad	Normada por el MINEDU (desde regulaciones estatales dadas por el ministerio).	Normada por cada IE (cada IE la incluye como parte de su Proyecto Educativo Institucional).
Proceso de selección	Votaciones escolares: Los estudiantes eligen a sus representantes luego de un proceso de difusión de las propuestas de los candidatos. Los cargos tienen la duración de un año.	Votaciones y participación voluntaria: Los estudiantes eligen a sus representantes líderes dentro del aula de clases. Los cargos tienen la duración de un año.
Composición	Un(a) alcalde(sa), un(a) teniente alcalde(sa) y cuatro regidores/as. El teniente alcalde está a cargo de las finanzas, mientras que los regidores representan cada uno a una comisión de trabajo (Educación, Cultura y Deportes; Salud y Ambiente; Producción y Servicios y Derechos del Niño, Niña y Adolescente).	Dos jóvenes líderes por cada uno de los grados de segundo a quinto de secundaria. Existe un comité elegido por los mismos líderes compuesto por líder y dos secretarías.
<i>Modo de participación:</i>		
Opiniones sobre aspectos educativos y sociales Organización para trabajar aspectos educativos y sociales		

*Modo de operación:*

*Se trabaja con organizaciones de aula.* La participación desde estas organizaciones implica considerar a todo el colegio a través del trabajo conjunto con delegados de aula, ampliando así el *ratio* de acción (Martínez, 2016). Esta forma representativa dentro del aula es la que consta de “mayor tradición” de participación e incluso son los primeros aprendizajes sobre, por ejemplo, liderazgo (Castillo et al., 2018)

*Se trabaja de manera sistemática.* La participación desde estas organizaciones implica destinar espacios y tiempos definidos para el abordaje (a través de proyectos, actividades o charlas) de problemas de la comunidad educativa y/o local.

Fuente: Elaborado a partir de Alania (2016); Cussiánovich y Márquez (2002), y Martínez (2016).

**2.1.4.2 Nivel de participación**

No todas las experiencias de participación se dan de la misma forma, por lo que es necesario analizar de qué manera las y los estudiantes participan de manera autónoma; si conocen o

son conscientes respecto al contenido, propósito, realización y consecuencias de la participación. Una forma de analizar estas dimensiones tiene que ver con la autenticidad y autonomía de la participación. Estos aspectos conforman la calidad o el nivel de una participación y la dotan de diferencias; es por ello que, teóricamente, tales diferencias se han clasificado mediante gradaciones. Gradaciones que se convierten en “escaleras” de la participación; siendo —para el caso de los menores de edad— la más común la propuesta de Rogert Hart (1992, 1993)<sup>38</sup>, la cual deriva del estudio de Sherry Arstein (1969)<sup>39</sup>.

Al respecto, Trilla y Novella (2001) proponen niveles de participación que se pueden diferenciar en cuatro modalidades:

- ✚ *La participación simple*: Implica estar en un proceso participativo siendo solo espectador. Aquí no existe intervención o implicación.
- ✚ *La participación consultiva*: Se da con una implicación a través de la palabra (consulta, opinión, proposición, valoración).
- ✚ *La participación proyectiva*: Cuya agencia es más activa. Los sujetos se involucran a través de, por ejemplo, el desarrollo de un proyecto.
- ✚ *La metaparticipación*: Cuya nominación se debe a la petición y exigencia para la obtención de espacios participativos. Se da una reflexión acerca de la participación misma.

Por último, se tiene que, según los autores referentes (Trilla y Novella, 2001), en cada nivel de participación existen criterios moduladores que determinan un mayor o menor grado de participación:

- *La implicación*: Se da según el asunto, intereses, expectativas y problemas del colectivo.

---

<sup>38</sup>Existen diversos autores que han tratado de graduar los niveles de participación infantil: Franklin (1995), Treseder (1997), Shier (2000), Trilla y Novella (2001), Chawla (2001), Reddy y Ratna (2002) citados en Casas et al. (2008). En esta investigación, no referenciamos cada uno de ellos. En la obra mencionada (Casas et al., 2008), se pueden encontrar las clasificaciones de niveles de participación propuestas por los autores.

<sup>39</sup> La propuesta de Arnstein se entiende y se centra en la lucha por la igualdad de la toma de decisiones en el espacio público; es decir se centra en la formación de una ciudadanía participativa (y adulta). Esto queda evidenciado si se toma en cuenta que el peldaño final de la escalera propuesta consiste en la paridad de participación entre subordinados y gobernantes en la esfera pública por lograr el bien común

- *La información/conciencia:* Se relaciona con el grado de información o conciencia sobre los objetivos de, por ejemplo, un proyecto.
- *La capacidad de decisión:* Se da según las cualidades personales y experiencias previas de participación.
- *El compromiso/responsabilidad:* Implica la asunción de las consecuencias que se deriven de la acción participante o el compromiso hacia la misma.

Los dos primeros criterios (implicación e información) guardan estrecha relación, ya que “los estudiantes deben tener acceso al total de la información disponible por canales institucionales, asegurando así que sus intereses se vean representados” (Castillo et al., 2018, p. 116). Sobre el criterio de implicación, diversos autores (Alfageme et al., 2003; Chawla, 2001; Lansdown, 2001) indican que es importante generar experiencias centradas en el interés “superior” de niñas, niños y adolescentes. Es un criterio central ya que solo se puede participar de manera auténtica en experiencias que generen motivación. Sobre el criterio de información, Pérez-Expósito (2015) indica que es necesario analizar la participación de los estudiantes teniendo en cuenta el por qué y el para qué (los objetivos que los participantes buscan influenciar). En ese sentido, autores como Muñoz (2011) expresan la necesidad de socializar y transparentar la información; es decir, los estudiantes deben saber por qué se participa. La presencia de ambos criterios, sin embargo, sería insuficiente para lograr altos grados de participación; por lo que se necesita la presencia de los criterios de capacidad de decisión y compromiso/responsabilidad.

Entonces, los niveles de participación, con sus respectivos criterios moduladores asociados, implican la interacción entre adultos y menores de edad. Especialmente se pone énfasis en cómo los segundos logran tener autonomía —respecto a los primeros— en procesos participativos que sean de su interés o tengan que ver con ellos. Estas relaciones se entienden también desde la mirada de quiénes toman las decisiones.

#### **2.1.4.3 Toma de decisiones vinculantes**

La toma de decisiones vinculantes se puede estudiar considerando el grado de confianza del adulto hacia la participación de estudiantes y el grado de injerencia de los estudiantes en los procesos participativos (Pérez-Expósito, 2015). Respecto al primer grado, existen diversas percepciones del adulto sobre el estudiante, lo cual determina “la confianza”. Sobre ello,

Portillo (2004) sostiene que existen diferentes formas de percibir a la adolescencia y la juventud; específicamente en el caso peruano, Pease et al. (2022) indican que puede haber representaciones sociales positivas, neutrales o negativas acerca de la adolescencia. Tales formas de representación han variado según la época por lo que son constructos sociales que varían según cada cultura (Fernández, 2009). En la actualidad, Casas (2006) sostiene que tal construcción se realiza a partir de una visión que categoriza a quienes son mayores y quienes no lo son, generalmente bajo una valoración negativa hacia los segundos<sup>40</sup>. Respecto al segundo grado, el de injerencia, según Pérez-Expósito (2015), tiene que ver con el apoyo de los adultos en procesos participativos como muestra, precisamente, de ese grado de confianza. De manera que, siguiendo a León y Sugimaru (2017), debe existir confianza y apoyo de los adultos (docentes, directivos, tutores) ya que esto es un factor importante para reforzar las ideas acerca de lo que ellos son capaces de hacer. Sin embargo, este apoyo no sería suficiente ya que se esperaría que quienes finalmente tomen las decisiones sean las y los estudiantes.

### **2.1.5 Participación crítica: elementos para su análisis**

Siguiendo el enfoque asumido, la valoración de la calidad de la participación y de aquellos elementos que permiten identificar su autonomía resultan insuficientes. Por lo que es necesario reconocer cómo se da el lado crítico y reflexivo en los procesos participativos. Esto se puede saber, en primer lugar, identificando los tipos de alcance de las experiencias de participación y los niveles de pensamiento social adscritos a ellas.

---

<sup>40</sup>Esta valoración negativa se evidencia en el estudio peruano de Pease et al. (2022)- donde los adolescentes manifestaron que desde donde peor se los representa es desde las comunidades y desde los medios de comunicación- y puede “argumentarse” a través de diversas posibles causas: la juventud es una etapa de fuertes cambios, hay una inmadurez que “les hace tomar las cosas a la ligera, hay una irreflexividad en sus actos, hay una ignorancia en reconocer las situaciones que les pudieran afectar” (Portillo, 2004, p. 45). En fin, todas estas son razones que en resumen dan la sensación de que las y los jóvenes no son tan “capaces” como los adultos y que por tal son estos últimos quienes deben guiarlos y protegerlos (Casas, 2006). Cuestión que es más acusada en lo que se entiende por “adolescente”, pues este “hasta los dieciocho años es considerado niño” y “los niños han sido tratados por el derecho como objeto de tutela en función de una situación de asimetría respecto a los adultos” (Martínez, 2011, p. 20). De hecho, se tiende a subdividir la categoría de “los todavía no” adultos cuando se adopta el término *adolescencia: ad-dolescere* = carecer de alguna cosa (Verhellen, 1996, como se citó en Casas, 2006).

### 2.1.5.1 Alcance de participación

Según Apple y Beane (2005), se tiene que una escuela participativa es un lugar donde los estudiantes se involucran en la resolución de problemas de la comunidad escolar y comunidades a las que pertenecen: participan en la definición de estos problemas educativos y/o sociales, pueden organizar y decidir un curso de acción para la resolución. Entonces, los adolescentes pueden participar en una amplia gama de acciones, desde mejorar la escuela hasta campañas de salud en sus vecindarios. En otras palabras, las experiencias de participación, desde el lado institucional, pueden tener distintos tipos de alcance o proyección.

Así, siguiendo a Novella et al., (2014) y Pérez-Expósito (2015) los alcances de la participación se asocian a:

- Aspectos institucionales: Típico de una participación institucional, ya que, de manera consecuente, se abordan aspectos de gestión o problemáticas propias de la comunidad educativa.
- Aspectos institucionales-sociales: Este tipo de alcance implica que dentro de la comunidad educativa se aborden problemas sociales de la comunidad. Sin embargo, no se logra trabajar con agentes externos o comunitarios.
- Aspectos sociales: Este tipo de alcance implica que, desde el medio institucional, exista también una participación social, pues existe involucramiento con la comunidad local o barrial para atender problemas o cuestiones sociales.

Entonces, existen aspectos institucionales que se “cumplen” a través de experiencias de participación desde organizaciones ya normadas por la política educativa (Pérez-Expósito, 2015; Sainz, 2017). Además, existen otros tipos de aspectos (institucionales- sociales y sociales) que posibilitan la formación de la ciudadanía activa y crítica: las y los estudiantes pueden pensar y actuar en pos del bienestar común o cambio social desde las experiencias asociadas a problemas sociales o comunitarios (Novella et al., 2014).

Ahora bien, estos tipos de alcance son los que hacen posible que el o la estudiante “piense” acerca de un “problema”. Esta “capacidad” se valora desde la etapa propia del desarrollo del estudiante. De esta manera, durante la adolescencia existe mayor interés con causas que vayan más allá del sujeto y de su entorno; además de desarrollarse habilidades para analizar



un problema social (Pease et al., 2022). Entonces, el ser partícipe de una experiencia de participación debería conducir a que no solamente el estudiante logre su autonomía o viva diferentes tipos de alcance, sino que logre “descifrar” por qué suceden determinadas problemáticas a través de una serie de habilidades que le conduzcan a la reflexión y a actitudes propositivas. Esto último es lo que tiene que ver con el denominado pensamiento social.

#### **2.1.5.2 Niveles de pensamiento social**

Según Gutiérrez y Arana (2014) el pensamiento social se ha definido teniendo en cuenta diferentes aspectos y, por ende, es un concepto polisémico, desarrollado por diversas disciplinas tales como la sociología, psicología, ciencias cognitivas, didáctica. Por ejemplo, desde la sociología se resalta su carácter o valor político (Giroux, 2003; Carr, 2008); mientras que desde la didáctica de las Ciencias Sociales se enfatiza el carácter formador. Respecto al valor político, tener este tipo de pensamiento es importante ya que “pensar socialmente significa desarrollar una habilidad de orden superior que permite a los y las estudiantes actuar como ciudadanos críticos de su realidad social” (Valencia et al., 2022, p.37). Se podría decir que esto se asocia a una finalidad de tipo “político o ideológico” ya que es una premisa básica asociada a la configuración de un ciudadano crítico y transformador.

Por otro lado, y en estrecha relación con el valor político, respecto al carácter formador del pensamiento social (más concreto y específico), que se da desde la didáctica de las Ciencias Sociales, éste se asociaría a una finalidad más que todo de tipo “intelectual” (Santisteban, 2004); siendo este último abordaje desde el cual se expone la presente sección. En este sentido, y de manera general, formar el pensamiento social es enseñar al estudiante a analizar críticamente la realidad en la que vive (Casas et al., 2005), siendo el debate y la deliberación las estrategias que más contribuyen a este tipo de análisis (Canals, 2012).

Este análisis crítico favorece la reflexión y la racionalidad en las prácticas sociales (Gutiérrez y Arana, 2014; Gutiérrez y Pagès, 2018). Es decir, si es que se da la participación de las y los estudiantes, esta se hará de manera no solo cualificada, sino también crítica: cuestionándose por algunos aspectos de la realidad, por aspectos que tengan que ver con situaciones de injusticia social. Siendo más específicos, se puede señalar que es necesario formar en el pensamiento social con el fin de que los estudiantes “puedan analizar, explicar, justificar,

interpretar, argumentar hechos, fenómenos o problemas relacionados con el conocimiento social, facilitar la comprensión de la complejidad de la realidad social y la adquisición de herramientas para que los estudiantes tomen decisiones conscientes e informadas en la vida ciudadana y democrática". (Gutiérrez y Pagès, 2018, p. 11).

De la cita anterior se puede concluir que el pensamiento social no solo es "criticar", sino también es "idear". En esta línea, se entiende que este tipo de pensamiento implica analizar la realidad de manera crítica y que, en consecuencia, esto aporta en la toma de decisiones conscientes e informadas. Según ello, resulta pertinente la siguiente definición:

El pensamiento social se basa en el análisis de elementos que hacen parte del ámbito social; es decir, todas aquellas interrogantes y críticas que las personas tienen acerca de por qué ocurren fenómenos sociales y con qué actuaciones puedan dar soluciones a estos. Al tener un pensamiento social se tiene *la capacidad de tomar decisiones* dentro de la sociedad y la *capacidad de comprender, analizar* y sobre todo justificar su manera de ver las cosas (Moreno et al., 2013, p. 28).

Respecto a la *capacidad de comprender y analizar*, se tiene que esta es crucial pues se relaciona con el aprendizaje del análisis crítico de la realidad, es una nueva "forma de estar en el mundo" (McCrary y Ross, 2016, p. 20), una "cierta revolución de la vida cotidiana, porque se trata de aprender a analizarla de manera crítica" (Gutiérrez y Pagès, 2018, p. 19).

En este sentido, Pipkin (2009) señala que el pensamiento social lleva a la reflexión crítica de los fenómenos sociales y que, en consecuencia, debe permitir al estudiante "concebir la realidad como una síntesis compleja y problemática, contextualizando la información que recibe en sus múltiples dimensiones y comprendiendo su propia inserción de dicha realidad desde una perspectiva crítica y participativa" (Pipkin, 2009, p. 16).

Para lograr dicha reflexión se requiere de un tratamiento de problemas asociados a "temas controvertidos (*controversial issues*) en el mundo anglófono o a las cuestiones socialmente vivas (*questions socialment vives*) en el mundo francófono" (García Pérez, 2014, p.121). Este sentido "vivo" se da a partir de tres requisitos: que sean cuestiones vivas en la sociedad (problemas latentes), en los saberes de referencia (en general: sociedad y/o familia) y en los saberes escolares (como parte de la formación en una comunidad educativa) (Gutiérrez, 2011). En todo caso, se considera que son estas situaciones problema, cercanas al entorno de

los estudiantes, estas “cuestiones socialmente vivas”, las que mejor llevan a pensar de manera reflexiva y a tomar una postura crítica frente a la realidad social (Gutiérrez y Arana, 2014). Según esta perspectiva, se puede “pensar críticamente los problemas públicos, sociales y personales, y cualquier aspecto de la sociedad” (Pagès, 1998, p. 157). Así, los problemas se pueden producir a “causa de determinadas situaciones del pasado y del presente y cuyas consecuencias pueden generar conflictos y situaciones injustas que abarcan todos los ámbitos de la vida humana y de su relación con el medio” (Gutiérrez y Pagés, 2018, p. 27). Tales situaciones pueden producirse en el hogar, la escuela, el trabajo y el territorio (McCrary y Ross, 2016 como se citó en Gutiérrez y Pagés, 2018, p. 27).

Respecto a *la capacidad de tomar decisiones*, el análisis crítico (en torno a, por ejemplo, un problema social), que es parte del pensamiento social, cuenta con una diversidad de propuestas para hacerse. Bajo esta lógica, “la solución de problemas sociales es considerada como estrategia didáctica, y fundamental, que contribuye a la formación del pensamiento social” (Gutiérrez, 2011, p.3) porque acerca el conocimiento a la vida de las y los estudiantes, ya que parte de la realidad social del alumnado y da sentido a la educación social, la hace significativa y funcional (Santisteban, 2004).

Así, de manera general, según Santisteban (2004) “el análisis crítico debe considerar la reflexión sobre situaciones de injusticia y de desigualdades socioeconómicas y plantear soluciones en torno a ellas; es necesario el preguntarse: ¿por qué sucede?, ¿cómo puede evitarse? / ¿cómo ser solidarios?, ¿con quién?, ¿cuándo?, ¿por qué?” (p. 8). En un sentido más “científico”:

Es necesario problematizar el contenido y conducir al estudiante a través de los requisitos propios del trabajo científico: se presenta un problema o un dilema; se investiga, y se debate y dialoga sobre los distintos puntos de vista existentes; se contextualiza el problema y se compara con otras situaciones; se valora la solución dada al problema en el contexto en el que tuvo lugar; y finalmente se proyectan sus enseñanzas a la propia realidad y a las vidas de los alumnos (Pagès, 1998, p. 163).

Bajo un punto medio se valora y se encuentra útil la propuesta de Gutiérrez y Arana (2014) para quienes el pensamiento social tiene cuatro habilidades que permiten analizarlo: la

descripción, la explicación, la argumentación y la interpretación en torno a un problema social.

- *La descripción:* Implica caracterizar un problema social a través de una descripción coherente. Esta descripción se asocia a elementos como: el lugar del problema, en qué consiste y los sujetos a los que les pasa el problema.
- *La explicación:* Implica explicar un problema social de manera detallada y concreta (es decir, que vaya más allá de una idea personal, valorativa o abstracta). Esta explicación implica relacionar causas y consecuencias de manera coherente.
- *La argumentación:* Implica tener un conocimiento basado en evidencia o teoría “científica” (lo que se ha leído, investigado sobre el problema) que permita comprender el problema social y, en base a ello, argumentar de manera razonada y concreta (es decir, que vaya más allá de una idea personal, valorativa o abstracta).
- *La interpretación:* Implica brindar opiniones sustentadas en evidencia o teoría “científica” (lo que se ha leído, investigado sobre el problema) que permita tomar decisiones o proponer soluciones de manera razonada y concreta (es decir, que vaya más allá de una idea personal, valorativa o abstracta)<sup>41</sup>.

Como puede verse en la Tabla 6, a través de una serie de preguntas, las autoras buscan explorar ese análisis crítico y también propositivo que implica identificar el nivel de pensamiento social en las y los estudiantes.

**Tabla 6**

*Niveles de pensamiento social: preguntas centrales y definiciones*

<b>Nivel descripción</b>	
<b>Preguntas centrales</b>	<b>Definición</b>
¿Qué características tiene? ¿Qué pasa? ¿A quién le pasa? ¿Dónde pasa?	“Habilidad que consiste en definir, comparar, ordenar, diferenciar o clasificar un hecho o concepto que permite caracterizar situaciones o fenómenos sin establecer lazos o relaciones explícitas entre ellos, pero sí con una cierta organización interna” (Gutiérrez y Arana, 2014, p. 132).

<sup>41</sup>Se ha situado, solo para fines expositivos, este tipo de nivel de pensamiento al final (a diferencia de la propuesta original de los autores) ya que tiene que ver el carácter propositivo del pensamiento social.

<b>Nivel explicación</b>	
<b>Preguntas centrales</b>	<b>Definición</b>
¿Por qué pasa? ¿Por qué es así? ¿Cuáles son sus causas? ¿Qué consecuencias tiene?	Habilidad que “corresponde al por qué y para qué de los hechos, situaciones o fenómenos sociales, estableciendo relaciones entre las causas y las consecuencias de estos para profundizar en el objeto estudiado” (Gutiérrez y Arana, 2014, p. 132).
<b>Nivel argumentación</b>	
<b>Preguntas centrales</b>	<b>Definición</b>
¿En qué conocimientos científicos se basa? ¿Qué teoría lo explica? ¿Cuáles son las razones sociales, económicas, políticas, culturales...?	Habilidad “que corresponde a la capacidad de dar razones para justificar un punto de vista con la intención de convencer a otros de que las explicaciones y razonamientos que se proponen son los más pertinentes” (Gutiérrez y Arana, 2014, p. 132).
<b>Nivel interpretación</b>	
<b>Preguntas centrales</b>	<b>Definición</b>
¿Qué pienso yo de...? ¿Cuál es mi opinión? ¿Cuál es mi punto de vista? ¿Qué soluciones propongo?	Habilidad que “implica la construcción y comunicación de significados que exigen dar el punto de vista propio con argumentos soportados científicamente donde se valoran los hechos para tomar decisiones o acciones alternativas mostrando que puede haber diferentes maneras de entender e interpretar los fenómenos, situaciones y actuaciones” (Gutiérrez y Arana, 2014, p. 132).

Fuente: Adaptado de Gutiérrez y Arana (2014).

## 2.2 Clasificaciones de ciudadanía

En el mundo académico o científico, el término ciudadanía puede ser considerado desde múltiples perspectivas, todas válidas, que provienen de diversas disciplinas como: la historia, la filosofía, la psicología, la sociología, la geografía, las ciencias políticas, las ciencias de la educación (Sarochar, 2018). Sin embargo, dado el carácter histórico-cambiante del término, la ciudadanía ha sido conceptualizada de diversas maneras según los contextos históricos



sociales. De modo que, hoy por hoy, hay varias nociones y clasificaciones de ciudadanía: ciudadanía cosmopolita, diferenciada, fragmentada, compleja (Sarochar, 2018); ciudadanía política (civil-social), económica, multicultural, ecológica (Arango, 2008).

Al respecto, resulta útil la propuesta de Serra (2008) quien establece que la ciudadanía se puede entender desde tres formas o disciplinas centrales:

1. *Desde las ciencias jurídicas*: La ciudadanía expresa una condición jurídica al ser las personas miembros de una nación.
2. *Desde la sociología*: La ciudadanía es un estatus socio- político que implica igualdad de derechos y deberes; en este sentido se da una separación entre la ciudadanía civil, política y social. Desde esta perspectiva encontramos, por ejemplo, el enfoque intercultural de la ciudadanía.
3. *Desde las ciencias políticas*: Tradicional e históricamente se encuentran las tres propuestas: liberal, comunitaria y republicana.

Siguiendo el enfoque de la tesis, se valora la tercera propuesta de clasificación, sobre todo a la hora de considerar qué características, en general, debe tener la ciudadanía. Asimismo, la ciudadanía se clasifica desde una postura crítica, sobre todo si se consideran las características y orientaciones de la participación ciudadana. Es por esto que, en primer lugar, se mencionan aquellas clasificaciones de la ciudadanía desde las ciencias políticas —y desde aquí la relación de la ciudadanía con las y los estudiantes—; en segundo lugar, las que se toman desde el lado crítico; y, en tercer lugar, se propone una clasificación propia que ayude a precisar las características del ser ciudadano y la participación ciudadana.

### **2.2.1 Clasificaciones de la ciudadanía desde las ciencias políticas**

Desde estas ciencias, la ciudadanía “tradicionalmente” se ha clasificado en ciudadanía liberal, comunitaria y republicana. Estos modelos no representan esquemas “cien por ciento” puros o nítidos, sino que “hay componentes y/o dinámicas que son compartidas entre los mismos” (Sarochar, 2018, p. 149). Pese a ello, se requiere indicar cuáles son las características centrales asociadas a cada uno de estos modelos.

### 2.2.1.1 Modelo de ciudadanía liberal

De acuerdo a Sarochar (2018) tiene como representantes a autores como Thomas Marshall y Jhon Rawls. En este modelo de ciudadanía el énfasis está en la valoración de los derechos del ciudadano, esto hace que sus características más resaltantes sean las siguientes:

- *Respecto al individuo*: Hay una concepción individualista en la que el/la ciudadano/a es una persona que disfruta de un estatus (derechos y deberes). Cada individuo desarrolla su vida con absoluta autonomía respecto a los demás y al Estado.
- *Respecto al Estado*: Su papel es garantizar el pleno ejercicio de los derechos individuales (y naturales) de las personas. Existe una neutralidad ética del Estado, ya que los debates sobre moral o ética se dan en la esfera de lo privado.
- *Respecto a la participación política*: Hay un privilegio hacia la libertad para hacer y no para participar. Si hay una participación política esta es de carácter instrumental, pues prima el interés por el beneficio particular antes que el beneficio colectivo.
- *Respecto a la justicia social*: Este concepto se halla relacionado sobre todo con la consecución de los derechos universales (entendidos como principios abstractos).

### 2.2.1.2 Modelo de ciudadanía comunitarista

Sarochar (2018) indica como sus representantes a Charles Taylor, Michael Walzer, Alasdair MacIntyre, David Miller y Michael Sandel. Lo central de la propuesta de este modelo es la primacía del bienestar colectivo por sobre el bienestar individual. De modo que las principales características que se desprenden son:

- *Respecto al individuo*: Se tiene que la primacía de la acción política está centrada en la comunidad y no en el individuo.
- *Respecto al Estado*: Más que todo se habla o se piensa acerca de la comunidad; entendida esta como un conjunto de personas que comparten unos mismos valores y costumbres en el marco de un determinado territorio geográfico. De manera que la comunidad es asumida como comunidad natural o de pertenencia.
- *Respecto a la participación política*: Este tipo de participación tendrá como fin supremo el bien común. En este modelo se privilegian los vínculos de pertenencia al grupo antes que la libertad de cada individuo por separado. De modo que el denominado *bien común* se posiciona por sobre el pluralismo de intereses, ya que el

“sujeto político es entendido como perteneciente a una comunidad a la que debe lealtad y compromiso” (Sarochar, 2018, p. 158).

- *Respecto a la justicia social:* “Cada grupo nacional debe establecer, de manera autónoma y según lo que decidan las mayorías, qué principios de justicia regirán su comunidad” (Sarochar, 2018, p. 159).

### **2.2.1.3 Modelo de ciudadanía republicana**

Sarochar (2018) indica como representantes a Jürgen Habermas, Hannah Arendt, Philip Pettit (1999). La premisa central de este modelo de ciudadanía es la apuesta por una participación activa del ciudadano en el espacio público y en la sociedad civil, la cual debe basarse en relaciones de reciprocidad en la búsqueda del bien común. De ahí que las características centrales de este tipo de ciudadanía sean las siguientes:

- *Respecto al individuo:* La ciudadanía no se limita a una cuestión de derechos, sino que es aquella que participa en una práctica común. Solo a través de su participación puede llegar a ser políticamente responsable en una comunidad de personas libres e iguales (Habermas, 2000). Así, en el modelo republicano, las y los ciudadanos son los que gozan de unos derechos y unas responsabilidades (deberes); además, pueden reconocerse como individuos y como miembros de la comunidad en la que participan activamente.
- *Respecto al Estado:* Casi no tiene lugar la noción de derechos naturales, sino que la preeminencia la tiene la noción de derechos ciudadanos, esto es, derechos nacidos de procesos políticos basados en acuerdos y normas. Es decir, el Estado ya no solo vela por los derechos naturales de la ciudadanía, sino que existe un espacio “público” en donde se puede hacer prevalecer los derechos ciudadanos. En otras palabras, parafraseando a Sarochar (2018), en este modelo no existe una concepción *iusnaturalista* de los derechos, sino *contractualista*.
- *Respecto a la participación política:* En relación con lo anterior, el ciudadano está ligado a la práctica política, es partícipe activo en las cuestiones públicas.
- *Respecto a la justicia social:* Como consecuencia de los ítems anteriores, la búsqueda de una justicia social puede darse de manera tangencial y no buscarse explícitamente.

### 2.2.1.3.1 *La ciudadanía en relación con los estudiantes*

Según Bolívar (2016), desde la herencia de este último modelo, existe la noción de ciudadanía activa en la que se enfatiza la participación focalizada en la búsqueda del bien común (Olfied, 1990; Pettit, 1999). Este tipo de ciudadanía está constituida por tres caracteres: (1) la tenencia de derechos y deberes, (2) la pertenencia a una comunidad; lo que, en consecuencia, genera/permite el (3) tomar parte activa en la vida pública. Estos tres caracteres se expresan, en el campo educativo, en el ya mencionado enfoque de ciudadanía activa (Escudero, 2013). En el caso peruano, de alguna manera, son explicitados en, por ejemplo, el Programa Curricular de Educación Secundaria (MINEDU, 2016), específicamente en el área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica, y según el documento:

Promueve que todas las personas asuman responsablemente su rol como ciudadanos con derechos y deberes para participar activamente en el mundo social y en las diferentes dimensiones de la ciudadanía, propiciando la vida en democracia, la disposición para el enriquecimiento mutuo y el aprendizaje de otras culturas, así como una relación armónica con el medio ambiente. Para lograrlo, se promueven procesos de reflexión crítica acerca de la vida en sociedad y del rol de cada persona en esta. Asimismo, promueve la deliberación sobre los asuntos que nos involucran como ciudadanos y la acción sobre el mundo, de modo que este sea, cada vez más, un lugar de convivencia y respeto de derechos. (p. 32)

Desde dicho documento, los tres elementos son entendidos de la siguiente manera:

- *Sujetos de derecho y deberes*: Como sujeto de derechos se estipula que el ciudadano debe tomar conciencia de derechos. Es decir, debe conocer, reconocer y valorar derechos (individuales y colectivos, derechos humanos y derechos del niño) que tienen las personas (en lo público y en lo privado). Por otro lado, como sujeto de deberes, el ciudadano cumple sus responsabilidades con la comunidad, asume su rol para participar en el mundo social y/o en la vida pública.
- *Pertenencia a una comunidad*: El ejercicio ciudadano se debe dar mediante la reflexión crítica de la vida en sociedad y el rol de cada persona en esta. Existe la noción de comunidad como asociación solidaria de personas, cuyo bien son las

relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar. Esta noción es clave ya que se pueden dar procesos de reflexión en torno a ella, gestándose de esa manera sentimientos de identidad y necesidad de acciones colectivas.

- *Participación y búsqueda del bien común*: El ejercicio ciudadano implica también, y sobre todo, la deliberación sobre el asunto público<sup>42</sup>. Implica un proceso de reflexión y diálogo sobre asuntos que involucran a todos donde se plantean diversos puntos de vista y se busca llegar a consensos orientados al bienestar común. Además de dicha deliberación, es necesaria la participación en acciones para el bien común<sup>43</sup>.

A partir de lo anterior, se entiende que hay una formación para la ciudadanía desde la política educativa peruana, lo que quedaría por resolver es si se trata de una formación para una ciudadanía futura o presente. Es aquí donde importa reafirmar que, en la tesis, las y los estudiantes se consideran ciudadanos del presente.

Esta reafirmación es necesaria ya que, en el ámbito cotidiano, es casi habitual concebir como ciudadano a aquel que tiene derechos y deberes. Es menos común pensarlo como sujeto activo en cuestiones que le afecten. Y menos habitual y común pensarlo como menor de edad o específicamente como estudiante. Esto cobra sentido si se piensa al ciudadano en un sentido legal (desde el lado jurídico), ya que es evidente que todo menor de 18 años no puede votar en las elecciones presidenciales en “sentido estricto” ni que tampoco paga impuestos como los adultos, entre otras adjudicaciones “ciudadanas” (y adultas). Sin embargo, esta “cotidianidad” no es considerada para la presente tesis, ya que la condición práctica (participativa) en vez de la edad, pasa al primer plano. De este modo, la ciudadanía en estudiantes es, o debería ser, vista más como un acto presente que como un hecho futuro (Trilla y Novella, 2011). Esto quiere decir que las y los estudiantes, a manera similar que los

---

<sup>42</sup>Se entiende como “aquellos problemas, necesidades o aspiraciones que nos competen en la medida que afectan al bien común” (Ugarte et al., 2006, p.75). En otras palabras, se busca que el ciudadano “participe en un proceso de reflexión y diálogo sobre asuntos que involucren a todos” (MINEDU, 2016a, p. 38).

<sup>43</sup>El bien común se entiende, de forma general, como aquellos “bienes que los seres humanos comparten intrínsecamente en común y que se comunican entre sí, como los valores, las virtudes cívicas y el sentido de justicia. A partir de este enfoque, la comunidad es una asociación solidaria de personas, cuyo bien son las relaciones recíprocas entre ellas, a partir de las cuales y por medio de las cuales las personas consiguen su bienestar” (MINEDU, 2016b, p. 26).



adultos, “se ven afectados de forma positiva o negativa por la forma en que está organizada su sociedad” (Casas et al., 2008, p. 289).

## 2.2.2 *Clasificación de la ciudadanía desde el enfoque de justicia social*

Además de considerar las clasificaciones de ciudadanía desde las ciencias políticas, en esta tesis se apuesta por una clasificación que incluya tipos de ciudadanos críticos y orientados a la justicia social. En este sentido, desde las propuestas de Westheimer y Kahne (2004) y de Boyle-Baise y Zevin (2009), existen tres modelos de ciudadanía que se diferencian por la intención de la participación de las y los ciudadanos: la ciudadanía personalmente responsable, la ciudadanía participativa y la ciudadanía orientada a la justicia. Estos tipos de ciudadanos describen tres orientaciones de participación ciudadana.

### 2.2.2.1 *Clasificación propuesta por Whesteimer y Kahne*

Desde la teoría crítica, Whesteimer y Kahne (2004) hacen tres definiciones o clasificaciones de ciudadano. Estas clasificaciones responden a un enfoque de justicia social en el que se busca que los ciudadanos se establezcan en un orden social y político de “ideal” democrático.

✚ *Ciudadano personalmente responsable*: Se vincula más que todo a lo valorativo o moral.

Este tipo de ciudadano actúa responsablemente en su comunidad. Los ciudadanos intentan desarrollar el carácter y la responsabilidad personal enfatizando la honestidad, integridad, autodisciplina y trabajo (por ejemplo: trabaja duro, paga impuestos, realiza voluntariados, obedece las leyes y vota). De esta manera, exhiben un “buen” carácter que se evidencia en valores como el respeto y la compasión. Estas virtudes, este “buen” carácter, son necesarios, pero no suficientes, ya que no llega más allá de cuestiones personales y de moralidad individual. Westheimer y Kahne (2004) consideran este tipo de ciudadanía relacionada con una postura “políticamente conservadora”, afirmando que “un enfoque centrado en las cualidades personales puede ocultar problemas sistémicos y sufragar la respuesta pública a ellos” (Boyle-Baise y Zevin, 2009, p. 53).

✚ *Ciudadano participativo*: Se caracteriza por su participación y su sentido de lo colectivo.

De esta manera, planifica y trabaja de manera organizada; hay un esfuerzo colectivo, ya que desarrolla relaciones, proyectos comunes, lazos de confianza y compromisos colectivos. Este tipo de ciudadanía hace énfasis en la participación como esfuerzo colectivo y cobra sentido bajo la noción de una democracia “fuerte” (se participa en

cosas que incumben a todos). Así, la esfera política se caracteriza porque los ciudadanos, más allá de velar por intereses individuales y superpuestos, logran vivir y participar juntos en comunidad.

✚ *Ciudadano orientado a la justicia*: A diferencia de los dos tipos de ciudadanía anteriores, los autores indican que este último tipo es la perspectiva menos usada de la ciudadanía. Bajo este modelo, se busca la justicia social; se asemeja al participativo, ya que tiene en cuenta el trabajo colectivo y las cuestiones de la comunidad, y se enfoca en responder problemas sociales, pero lo que lo hace diferente es la crítica estructural. Este tipo de ciudadanos necesitan oportunidades para analizar y comprender la interacción de fuerzas sociales, económicas y políticas. Se busca consolidar a las personas no solo para participar en la comunidad, sino para mejorar la sociedad al analizar críticamente y abordar los problemas sociales y las injusticias.

Un ejemplo que precisa y termina por aclarar la clasificación propuesta por Whesteimer y Kahne (2004) es lo siguiente: ante un problema de la comunidad en la que hay personas que pasan hambre, los *ciudadanos participativos* se preocuparán por organizar una campaña de recolección de alimentos. A esta campaña asisten los *ciudadanos personalmente responsables* para donar alimentos. En cambio, los *ciudadanos orientados a la justicia* pueden hacer lo anterior, pero su guía básica será la respuesta que se establezca al hecho de cuestionarse por qué hay personas que tienen hambre.

**Tabla 7**

*Clasificación de las ciudadanías: Whesteimer y Kahne*

	<b>Ciudadano personalmente responsable</b>	<b>Ciudadano participativo</b>	<b>Ciudadano orientado a la justicia</b>
<i>Descripción</i>	Actúa responsablemente en su comunidad. Trabaja y paga impuestos. Obedece las leyes y participa de acciones colectivas	Miembro activo de organizaciones comunitarias y esfuerzos para el desarrollo. Organiza esfuerzos comunitarios para los necesitados, para promover el desarrollo	Evalúa de forma crítica las estructuras económicas, sociales y políticas para ver más allá de las causas superficiales. Busca y aborda situaciones de injusticia social.

	(como voluntariados).	económico o para cuidar el medio ambiente. Sabe cómo trabajan las agencias de gobierno. Conoce estrategias para la realización colectiva.	Sabe de democracia, movimientos sociales y cómo afectan al cambio sistémico.
<i>Acciones de muestra</i>	Contribuye en una campaña de recolección de alimentos.	Ayuda a organizar una campaña de recolección de alimentos.	Explora por qué las personas tienen hambre y actúa para resolver las causas profundas.
<i>Suposiciones centrales</i>	Para resolver problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter, deben ser honestos, responsables y respetuosos de la ley de la comunidad y/o del Estado.	Para resolver problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente y tomar posiciones de liderazgo dentro de sistemas establecidos y estructuras comunitarias.	Para resolver problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, debatir y cambiar el sistema establecido y las estructuras que reproducen patrones de injusticia.

Fuente: Whesteimer y Kahne (2004).

### 2.2.2.2 Clasificación propuesta por Boyle-Baise y Zevin

Sobre los tipos de ciudadanía participativa y orientada a la justicia, y desde una propuesta más educativa, Boyle-Baise y Zevin (2009)<sup>44</sup> añaden características a las mencionadas en el modelo anterior.

- *Ciudadanía participativa*
  - Este tipo de ciudadano se vincula al funcionamiento de una democracia basada en el autogobierno.
  - Este tipo de ciudadano es un “buen” ciudadano que debe ser éticamente solidario y tener un sentido de comunidad. En este sentido, es necesario que posea un

<sup>44</sup>Los autores también señalan elementos característicos del tipo de ciudadanía personalmente responsable; sin embargo, estos elementos no añaden algo nuevo a la propuesta de Whesteimer y Kahne (2004); cuestión que sí sucede en los otros dos tipos de ciudadanía.

conjunto de habilidades o competencias para una participación efectiva en la comunidad, en las familias y en los asuntos civiles o dominios públicos.

- El involucramiento de este tipo de ciudadano en asuntos civiles se puede dar a nivel local o estatal-nacional. Para ello tiene conocimiento acerca del funcionamiento del Gobierno y tiene habilidades para participar colectivamente. Por ejemplo, el ciudadano participativo puede investigar problemas que le atañen, deliberar colectivamente sobre ellos, trabajar en colaboración de otros ciudadanos y, en consecuencia, presionar a que las oficinas gubernamentales apropiadas hagan algo respecto a los problemas identificados.
- Según los autores, esta noción de ciudadanía ha sido descrita, considerada y defendida por académicos como Dewey, Engle y Barber. Es una noción que, generalmente, tiene mucha influencia en la orientación de trabajo de diversos organismos institucionales educativos y se refleja en las definiciones, habilidades y estándares que promueven (Boyle-Baise y Zevin, 2009). Sin embargo, siguiendo a Westheimer y Kahne (2004), se tiene que esta orientación de la ciudadanía esquivada lo social/político, la crítica y la acción necesaria para realizar ideales democráticos (en pos de la justicia social). Cuestión que se hace mucho más necesaria para sectores o para grupos minoritarios o marginados.

En este sentido, si bien es necesaria una ciudadanía donde las personas sepan participar de manera colectiva en asuntos civiles (que sean éticas, “prudentes”, razonables, tolerantes), lo cierto es que, además, se necesita de una ciudadanía transformadora y comprometida, que trabaje para mejorar y cambiar los sistemas establecidos (Boyle-Baise y Zevin, 2009).

- *Ciudadanía crítica*

- Este tipo de ciudadano se vincula al funcionamiento de una democracia “ideal” (en donde las personas son conscientes y actúan en pos de la justicia social).
- Este tipo de ciudadano es un “buen” ciudadano reformador: crítico, socialmente consciente, “cómodo” con la disidencia y listo para el “activismo” (Freire, 1970).
- El involucramiento de este tipo de ciudadano se da en el trabajo colaborativo para reconstruir espacios donde haya igualdad y justicia social. Entonces, sus acciones sociales tienen como objetivo “reparar” las situaciones de injusticia.

- Para actuar o involucrarse de esa manera, este tipo de ciudadanía analiza de manera crítica lo político y lo social; analiza las estructuras sociales y/o económicas para identificar causas sistémicas de problemas sociales diversos. Es decir, se vale de la crítica y de la conciencia social para su acción social.
- Educar para este tipo de ciudadanía consiste en lograr que se internalicen los ideales democráticos. Ello implica que las personas estén bien informadas sobre la brecha entre los ideales de las naciones y sus realidades, tengan el compromiso y las habilidades para actuar y ayudar a cerrar dicha brecha (Banks, 2004). Por lo contrario, si es que no se educa de esa manera, los ciudadanos simplemente encajarían en un sistema social y no se conducirían a la transformación del mismo. Lo cual resultaría en la perpetuación y escalada de estos problemas.

La clasificación propuesta por Boyle-Baise y Zevin (2009) añade el elemento educativo a las clasificaciones propuestas por Westheimer y Kahne (2004). Es así que las caracterizaciones se dan mediante tres dimensiones relacionadas con el pensar, servir y actuar.

**Tabla 8**

*Clasificación de las ciudadanías: Boyle- Baise y Zevin*

	<b>Ciudadano personalmente responsable</b>	<b>Ciudadano participativo</b>	<b>Ciudadano orientado a la justicia</b>
<i>Pensar</i>	Poco centrado en la deliberación	Enseñar el conflicto, el compromiso y el consenso. Hacer reuniones en clase. Realizar discusiones en clase. Decidir acciones colectivas.	Considerar cuestiones sociales. Elevar la conciencia. Buscar las raíces de las injusticias. Dar alternativas justas.
<i>Servir</i>	Voluntario Contribuye a la caridad Actúa como un “buen samaritano”	Ser un amigo, un socio, un entrenador, un tutor... Ofrecer servicios para mejorar la clase, escuela o comunidad.	Servir como todos en los esfuerzos del cambio. Apoyar causas justas.



<i>Actuar</i>	Ser un ciudadano respetuoso, responsable: seguir las reglas, ser mejor, ser bueno con los demás, estar informado y votar.	Contribuir como miembro del grupo o líder. Convocar una reunión. Hacer un plan de acción. Participar en una acción colectiva.	Trabajar para lograr la justicia. Posicionarse y combatir situaciones de injusticia. Apoyar la inclusión.
---------------	---	--	---

Fuente: Boyle-Baise y Zevin (2009).

### 2.2.2.3 Propuesta final de clasificaciones de ciudadanía

Tal como se señaló, en la tesis se consideran los aportes de las clasificaciones de la ciudadanía desde las ciencias políticas y desde el enfoque de justicia social. Desde este enfoque específicamente, se valora cómo es la participación ciudadana (cuál es el fin de la participación, cómo se aproxima el ciudadano a los problemas sociales). Sin embargo, para el análisis, esto resulta insuficiente, por lo que las clasificaciones desde las ciencias políticas dan la posibilidad de explorar elementos no solo asociados a la participación, sino también a lo que implica ser ciudadano (en relación con elementos como: deberes y derechos, comunidad, estado).

Entonces, a partir de lo anterior es que se toman elementos desde lo mencionado por autores como Bolívar (2016), MINEDU (2006), Sarochar (2018) para todo lo que implica la dimensión ser ciudadano:

- Deberes y derechos: Existe una serie de derechos naturales o personales que son parte de vida: derecho a la vida, a la educación, a la salud, a la no discriminación por género, raza o religión. Asimismo, existen derechos contractuales o ciudadanos que permiten relacionarse con otros y accionar en la vida pública (por ejemplo, organizarse para la participación, organizarse para entablar un dialogo en conjunto, etc.). Respecto a los deberes, existen los de tipo personal (por ejemplo, portarse bien, actuar bien en la comunidad) en contraste con los deberes contractuales que son aquellos que se deben cumplir para vivir en sociedad y ejercer la ciudadanía (por ejemplo, deber de organizarse para lograr el bien común o el cambio social).
- Comunidad: La pertenencia a la comunidad se entiende de dos formas. La primera de ellas es “ser parte”; aquí la pertenencia se entiende en sentido geográfico,

territorial o como ligada a un grupo de personas. La segunda forma implica un sentimiento de pertenencia bajo el cual el ciudadano se sienta impulsado a realizar acciones a favor de su comunidad.

- Estado: El Estado (símbolo del espacio público) puede tener una relación individual con los ciudadanos como garante de derechos naturales. Es decir, haciendo que se respeten los derechos mencionados (derecho a la vida, a la educación, a la salud, a la no discriminación por género, raza o religión). Además, puede existir una relación como garante de derechos contractuales o ciudadanos (por ejemplo, derecho de organización y participación), lo cual se expresa en garantizar que los ciudadanos puedan accionar en la vida pública (a través de manifestaciones o acciones colectivas). En relación con lo anterior, debería haber un Estado que trabaje juntamente con la sociedad civil puesto que “democracia significa que la actuación del Estado va en dirección de lo que reclama la ciudadanía” (Pease, 1998, p. 275).

Asimismo, desde las propuestas de Boyle-Baise y Zevin (2009) y Westheimer y Kahne (2004), así como de los autores anteriormente mencionados<sup>45</sup>, se toman los siguientes elementos para la dimensión participación ciudadana:

- Participación: En contraste con un tipo de acción personal con finalidades de beneficio propio, se apuesta por una de tipo colectivo donde importa participar en igualdad de condiciones, con finalidades asociadas al bien común. Asimismo, para este tipo de participación es necesario no solo la organización, sino también la acción y la intención frente a un problema social. En este sentido, importa estudiar elementos asociados a la justicia social y al accionar concreto del ciudadano frente a un problema social específico (si basta solo ayudar, organizarse o cuestionar los problemas sociales).

A partir de lo anterior se realiza una clasificación propia con más especificaciones y/o características acerca de los tipos de ciudadanía. Es decir, se muestra una clasificación de

---

<sup>45</sup>Recordando que los autores indicados tienen un enfoque de ciudadanía activa donde se valora el elemento participativo.

ciudadanía cuyas características se han tomado desde las ciencias políticas (asociada a lo propuesto desde la política educativa) y desde el enfoque de justicia social.

**Tabla 9**

*Propuesta final de clasificaciones de las ciudadanías*

	<b>Ciudadano personalmente responsable</b>	<b>Ciudadano participativo</b>	<b>Ciudadano orientado a la justicia</b>
<i>Ser ciudadano</i>			
<i>Individuo</i>	Es un sujeto de derechos.	Es un sujeto de derechos y deberes (responsabilidades).	Es un sujeto de derechos y deberes.
<i>Derechos y deberes</i>	Concepción <i>naturalista</i> de los derechos. Concepción individual de los deberes.	Concepción <i>contractualista</i> Preeminencia de los derechos ciudadanos.	Concepción <i>contractualista</i> Preeminencia de los derechos ciudadanos.
<i>Comunidad</i>	Disfruta de un estatus propio. Desarrolla su autonomía respecto a los demás y al Estado (Generalmente se asocia al “ser parte”).	Se reconoce como individuo y como miembro de la comunidad en la que participan activamente (se asocia al “sentirte parte”).	Se reconoce como individuo y como miembro de la comunidad en la que participan activamente (se asocia al “sentirte parte”).
<i>Estado</i>	Garantiza el ejercicio de los derechos naturales individuales. Hay una neutralidad ética del estado: los debates se dan en la esfera de lo privado.	Garantiza el ejercicio de los derechos ciudadanos. Hay un espacio público donde se abordan cuestiones públicas en una lógica de autogobierno.	Garantiza el ejercicio de los derechos ciudadanos. Hay un espacio público donde se abordan cuestiones públicas en una lógica de autogobierno.
<i>Participación ciudadana</i>			
<i>Participación</i>	Énfasis en la libertad para hacer y no para participar.	Igualdad en la participación política: todos pueden participar	Igualdad en la participación política: todos pueden

		en la comunidad política.	participar en la comunidad política.
<i>Finalidad de participación</i>	Carácter instrumental, prima el interés por el beneficio particular.	Responsabilidad en la participación que busca el bien público.	Responsabilidad en la participación que busca el cambio social.
<i>Justicia social</i>	Se relaciona con la consecución de los derechos universales (entendidos como principios abstractos).	Prevalece una participación activa en donde el ciudadano asume roles políticos en cuestiones públicas.	Prevalece un pensamiento y un actuar que buscan solucionar problemas sociales y lograr la justicia social.
<i>En consecuencia...</i>			
<i>Acciones respecto a un problema social</i>	Actúa de manera respetuosa y responsable en su comunidad: sigue las reglas, es bueno con los demás, está informado, vota, trabaja, paga sus impuestos, etc.	Contribuye como miembro activo o líder de grupo (organizaciones comunitarias, para el desarrollo). Conoce estrategias para la realización colectiva de tareas: convocar una reunión, hacer un plan de acción, sabe cómo trabajan las agencias del gobierno.	Evalúa de forma crítica las estructuras económicas, sociales y políticas: ve más allá de las causas superficiales de los problemas. Busca y aborda áreas de injusticia y trabaja para lograr la justicia (se posiciona contra el acoso, combate la discriminación, apoya la inclusión).
<i>Intención hacia el problema social</i>	Poco centrado en la deliberación. Para resolver problemas y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben tener buen carácter.	Para resolver problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben participar activamente (mediante discusiones, reuniones, acciones colectivas y tomar posiciones de liderazgo).	Para resolver problemas sociales y mejorar la sociedad, los ciudadanos deben cuestionar, buscar las raíces de la injusticia y crear alternativas justas.

### 2.3 Teoría de las representaciones sociales (RS)

Desde los postulados de la pedagogía crítica, se ha precisado que las escuelas son espacios de cultura política donde se gestan procesos “ideológicos” como parte de la formación ciudadana. Así mismo, se ha señalado que esta formación se puede expresar en la construcción de representaciones sociales respecto a qué es ser ciudadano. Ello implica que el concepto de ciudadanía sea histórico (se relaciona con la práctica) y sea también dialéctico, ya que, por ese mismo carácter histórico, los sujetos elaboran significados distintos y contradictorios que, muchas veces, no solo reproducen, sino “resisten” los conceptos impuestos desde un orden político y social establecido. Lo anterior genera una complejidad a la hora de abordar las RS, específicamente en precisar sus características (ya que existen diversidad de representaciones entre los mismos individuos) y determinar el porqué de tales características (ya que existen diversidad de “factores” que pueden influir, o no, en la construcción).

En este sentido, para el estudio de las representaciones sociales sobre ciudadanía en estudiantes se requiere considerar, de manera general, lo siguiente:

1. Las representaciones sociales sobre ciudadanía implican abordar comprensivamente el concepto de ciudadanía y de su representación social asociando múltiples elementos como: deberes, derechos, comunidad, asociación con el Estado y participación ciudadana. Sin embargo, existe mucha complejidad a la hora de estudiar las representaciones sobre este objeto, ya que “en materia de ciudadanía están tejidas nociones como justicia, libertad, derecho y equidad, legitimidad, legalidad, representación, entre otros, y más allá hay relaciones sociales que corporizan estos conceptos, en donde las prácticas cotidianas son enormes. Más propiamente, en la vida cotidiana se desarrollan acciones ligadas a estas nociones cuyo sentido responde a las representaciones que la persona reelabora en su propia práctica” (Arango, 2013, p. 134). De esta manera, conviene precisar que existen discursos “atípicos” o “contradictorios” respecto a no solo lo normativo, sino también respecto al discurso social grupal. En dicho sentido, se comprende que no existe “el alumno”, sino muchos y diferentes tipos de adolescentes que, a su vez, poseen diversas maneras de entender y enfrentar el día a día en la escuela y en el aula (Merchán, 2010). Esto obedece a que



las representaciones sociales tienen características sociales (se gestan y sirven desde las interacciones sociales), pero también individuales (se gestan desde procesos sociocognitivos propios) (Araya, 2002; Gutiérrez-Vidrio, 2019).

2. Las representaciones sociales en estudiantes implican considerar que estas tienen una resistencia al cambio y que, a la vez, “resisten” a lo socialmente impuesto. Esta resistencia al cambio es entendible si tomamos en cuenta que una función de la representación es interpretar el mundo y poder “vivir” en la realidad (Audigier, 1991); a través de ella, “los hombres hacen inteligible la realidad” (Moscovici, 1979, p. 18). Pese a ello, las representaciones de los estudiantes no son una copia de las ideas de los adultos- pueden “resistir” a lo socialmente impuesto-sino que se forman “a partir de sus propias experiencias, las interacciones con sus propios docentes y compañeros, sus lecturas (...) y sus interacciones en diversos espacios públicos y sociales” (Valle, 2017, p. 79). En este último sentido, si bien muchas de las representaciones sociales se crean principalmente desde la escuela, existen otros agentes o lugares como la familia, el barrio o la televisión (Pagès y Oller, 2007) o todas aquellas organizaciones “no tradicionales” asociadas a sus grupos de pares (Pablo, 2018; Pease et al., 2022) que pueden estar creando diferentes formas de representación social. De lo anterior, se desprende que un estudiante, en su calidad de adolescente, se encuentra “influenciado” por múltiples contextos dentro de los cuales se desenvuelve y desde los cuales se pueden generar reproducciones y tensiones.

Siguiendo el objetivo de la tesis, y considerando que la escuela es un principal agente de influencia, se tiene que, incluso dentro de este espacio institucional se puede evidenciar procesos de reproducción (resistencia al cambio) y tensión (resistencia a lo socialmente impuesto). Así, por ejemplo, Castorina et al. (2010), al referirse a la configuración de representaciones sociales dentro del ámbito escolar, indica que: (a) las representaciones sociales coexisten con conocimientos disciplinares y (b) las representaciones sociales de las y los estudiantes pueden contradecir/resistir el conocimiento disciplinar escolar o curricular y generar tensiones.

En resumen, el primer punto implica considerar que las caracterizaciones de las representaciones sociales sobre la ciudadanía se deben abordar desde esa complejidad de la

palabra misma, ya que esta puede ser un conjunto de “ideas”, conceptos y actitudes diversos (formas de comportarse, valoraciones) sobre “algo”. El segundo punto implica considerar sobre todo el espacio participativo (desde organizaciones de estudiantes), donde es posible encontrar representaciones particulares (a partir de procesos de reproducción y tensión), sin dejar de tener en cuenta otros espacios influyentes (o condiciones incluso asociadas a, por ejemplo, el género).

Finalmente, se tiene que, en la tesis, ambos aspectos se han abordado desde una teoría de las representaciones sociales (Jodelet, 1986) y con un enfoque específico. El tener en cuenta esta teoría resulta clave, ya que “contiene una posición epistemológica” (Araya, 2002, p. 47), pues permite reconocer cómo se estudiarán, describirán y analizarán las representaciones a lo largo de la tesis. En este sentido, a continuación, se presentan aquellos elementos que se consideran para el estudio y caracterización de las representaciones sociales, así como aquellas condiciones o escenarios que pueden influir en su construcción.

### **2.3.1 *Aspecto 1: consideraciones para el estudio de las representaciones sociales***

#### **2.3.1.1 Concepto**

Las representaciones sociales se definen de manera diversa, pero lo central es el énfasis en su carácter social: nace y sirve desde y para la interacción social.

Las representaciones sociales son “filosofías” surgidas en el pensamiento social que tienen vida propia. Las personas, al nacer dentro de un entorno social simbólico lo dan por supuesto de manera semejante como lo hacen con su entorno natural y físico (...) por tanto, ese entorno social simbólico existe para las personas como su realidad ontológica, o como algo que tan solo se cuestiona bajo circunstancias concretas. Sin embargo, las personas también son agentes. Tienen maneras específicas de comprender, comunicar y actuar sobre sus realidades ontológicas. Una vez que comprometen su pensamiento, las personas ya no reproducen su entorno social simbólico de manera habitual y automática, sino que lo incorporan a su esquema cognitivo. En otras palabras, no solo reproducen sus realidades ontológicas, sino que se comprometen en procesos epistemológicos y como resultado de ello cambian sus realidades ontológicas al actuar sobre ellas (Araya, 2002, p. 31).

De esta manera, las representaciones sociales se forman desde diversas procedencias, tienen componentes individuales y sociales en su construcción. El primer componente o procedencia son los mecanismos de anclaje y objetivación.

El primero de ellos concierne a la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las RS de dichos objetos mediante una serie de transformaciones específicas. El segundo da cuenta de cómo inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales, y de cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones (Araya, 2002, p. 33).

Respecto al segundo componente, se cuenta con el marco social o cultural, donde existen creencias y valores compartidos, referencias históricas y culturales. En asociación a esto, la determinación de las representaciones sociales se encuentra en el conjunto de condiciones sociales, económicas e históricas que caracterizan a una sociedad específica. Asimismo, existe otra procedencia asociada a las diversas modalidades de comunicación social, por ejemplo, los medios de comunicación (generales: televisión/radio, o específicos: revistas científicas), la comunicación interpersonal y todos los tipos de comunicaciones que las personas llevan como parte de su día a día.

A partir de la consideración de estos componentes o procedencias, las representaciones sociales no tienen un carácter estático y no son iguales en todos los individuos.

### **2.3.1.2 Funciones de las representaciones sociales (RS)**

De acuerdo con Sandoval (1997 como se citó en Araya, 2002), las representaciones sociales tienen cuatro funciones:

- La comprensión: Función que posibilita pensar el mundo y sus relaciones.
- La valoración: Que permite calificar o enjuiciar hechos.
- La comunicación: A partir de la cual las personas interactúan mediante la creación y recreación de las representaciones sociales.
- La actuación: Que está asociada a las representaciones sociales.

Las dos primeras funciones implican modos de entender un objeto (“pensarlo” o “calificarlo”), implican una "imagen mental"; mientras que las dos últimas tienen funciones más sociales (se convive en un espacio o grupo) y, por ende, se crean y recrean

representaciones a través de la comunicación y la actuación. A partir de ello, se tiene que una representación social es un conocimiento socialmente elaborado y compartido:

Este conocimiento se constituye a partir de nuestras experiencias, pero también de las informaciones, conocimientos y modelos de pensamiento que recibimos y transmitimos a través de la tradición, la educación y la comunicación social (Jodelet, 1986, p. 473).

Por ende, se asume que una representación se resiste al cambio, ya que se recibe y se trasmite a través de diversos agentes. Sin embargo, tal como señala la autora, también se constituyen a partir de las experiencias, existe un proceso que las hacen posible.

### **2.3.1.3 Enfoques de estudio: enfoque procesual**

Existen dos enfoques para el estudio de las representaciones sociales: procesual y estructural. El primero “descansa en postulados cualitativos y privilegia el análisis de lo social, de la cultura y de las interacciones sociales en general. El estructural, privilegia el funcionamiento cognitivo y el del aparato psíquico, y para ello recurre a los postulados que se derivan del método experimental, así como a sofisticados análisis multivariados” (Araya, 2002, p. 48).

En la tesis, se asume el primer enfoque- cuyos mayores exponentes son Moscovi (1979) y Jodelet (1986)- el cual ha prevalecido en las producciones científicas sobre representaciones sociales de países como México, Brasil y Venezuela (Araya, 2002; Banchs, 2000). La palabra “PROCESO identifica la esencia de este modo de aproximación, más centrado en el aspecto constituyente que en el aspecto constituido de las representaciones” (Banchs, 2000, p. 3.2). De modo que, y de manera epistemológica y ontológica<sup>46</sup>, el enfoque procesual se interesa “por comprender los hechos particulares que dan lugar a la elaboración de una representación específica, donde los significados que se asignan a un hecho, persona u objeto están íntimamente ligados a la historia, el contexto y la cultura” (Cuevas, 2016, p. 113). Precisamente, en esto radica la elección de tal enfoque, ya que, en asociación con los

---

<sup>46</sup>“Por presupuestos epistemológicos se entienden los modelos de conocimiento de la realidad o vías de acceso al conocimiento y los ontológicos como la naturaleza de la realidad social o como la naturaleza del objeto de estudio” (Araya, 2002, p. 50).

propósitos de la tesis, se identifica e interpreta el contenido de las representaciones sociales como producto de un contexto histórico-social, en específico de un contexto participativo.

Desde este enfoque, se considera que “un objeto de estudio sobre representaciones sociales tiene que reunir tres elementos: un objeto de representación, un sujeto que construye la representación social y un contexto particular en el que surge la representación” (Cuevas, 2016, p. 15).

- *Objeto de representación:* La representación es sobre algo o alguien. “El objeto de representación provoca alteración, discusiones y debates entre los sujetos sociales” (Cuevas, 2016, p. 15). Asimismo, el objeto, tiene “un grado de implicación con los sujetos de elaboración que consiste en una relación histórica determinada asociada a sus prácticas” (Cuevas, 2016, p. 15).
- *Sujeto de representación:* Las representaciones sociales son elaboradas por un sujeto “social” ubicado en un tiempo y en un espacio. En asociación con ello, el sujeto construye representaciones sociales. En general, se trata de considerar múltiples espacios que permiten la interacción del sujeto con otros sujetos.
- *Contexto:* Las representaciones sociales, y en relación con el elemento anterior, son producto de espacio y tiempo. De esta manera, es pertinente reconocer el contexto desde donde surgen ya que esto ayuda a entender sus posibles orígenes. En consecuencia, las representaciones sociales no surgen al azar; por el contrario, su construcción toma como referencia elementos contextuales donde se ubica el sujeto.

Además de considerar lo anterior, se hace necesario encontrar una forma de conocer las representaciones sociales no solo desde un proceso (considerando el objeto en relación con el sujeto de representación y su contexto) sino también desde un contenido (Araya, 2002).

En este sentido, el enfoque procesual se caracteriza por:

Acceder al conocimiento de las representaciones sociales por medio de un abordaje hermenéutico, entendiendo al ser humano como productor de sentidos y focalizándose el análisis de las producciones simbólicas, de los significados, del lenguaje, a través de los cuales los seres humanos construimos el mundo en que vivimos (Banchs, 2000, p. 3.6).



Desde este abordaje, se focaliza el análisis de los significados y del lenguaje; de manera que se privilegian dos vías de acceso al conocimiento: a) a través de la recolección y análisis cualitativo de datos y b) a través de la triangulación (combinando múltiples técnicas, teorías o investigadores). En síntesis, la investigación sobre las representaciones sociales implica analizar el contenido del discurso para entender los significados sobre el objeto de representación.

Ahora bien, desde la revisión de algunos autores latinoamericanos que siguen el enfoque procesual, se aprecia que casi no existe una explicitación respecto a cómo se han estudiado las representaciones sociales (Guerrero Tapia, 2006; Lozada, 1997; Pichardo, 2001) ya que el centro de análisis son las condiciones sociales o históricas desde las cuales se forman. En este sentido, autores como Banchs (2000), Canelón y García (2001) y Cuevas y Mireles (2016), indican que se carece de una “red de trabajo” bajo la cual se pueda discutir de manera teórica y metodológica las representaciones sociales estudiadas desde el mencionado enfoque. Por ende, a partir de la propuesta de Spink (1994) y Spink y Giménez (1994), autores como Canelón y García (2001) siguen una aproximación metodológica centrada en los espacios de producción de sentido (en la interacción “cara a cara”) y en el análisis del discurso a partir de la asociación de ideas y su “posterior desglose ordenado en mapas”. Como se verá más adelante (en el capítulo de Metodología) en la tesis de alguna manera se asume dicha forma de análisis.

Finalmente, cabe mencionar que dicho análisis versa como significados que suelen ser variados, complejamente interrelacionados y socialmente construidos por lo que, también, se los debe comprender desde una forma teórica y estructurada.

#### **2.3.1.4 Dimensiones de las representaciones sociales (RS)**

En este sentido, las representaciones sociales como *contenido* implican una forma de conocimiento en el que se incorporan informaciones, imágenes, opiniones, actitudes (Jodelet, 1986). Así, en relación con dicho *contenido*, Araya (2002) —basándose en Moscovici (1979)— distingue tres dimensiones: el campo de la representación, el campo de información y el campo de actitud:

- *Campo de representación*: “El campo de representación es donde se realiza una jerarquización interna de los elementos de la representación, es una ordenación particular

que tiene una secuencia lógica para los actores” (Cuevas, 2015, p. 52). Cabe señalar que el campo representacional se encuentra como constituido por los dos siguientes campos (Araya, 2002).

- *Campo de información*: Organización de conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada. “Esta dimensión conduce, necesariamente, a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman las personas en sus relaciones cotidianas” (Araya, 2002, p. 40). Aquí también se considera el origen de dicha información de acuerdo con el contexto social y a la cultura en las que el sujeto vive (Cuevas, 2015).
- *Campo de actitud*: Es la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable de una representación. “La actitud expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto (...) se halla siempre presente, aunque los otros elementos no estén. Es decir, una persona o un grupo puede tener una reacción emocional sin necesidad de tener mayor información” (Araya, 2002, p. 40).

En relación con este campo, se le agrega el “posible” *campo de actuación*, el cual es defendido por Castorina (2017), para quien las representaciones sociales no solo tienen dimensiones constitutivas, sino que también, dada su construcción social, nacen de esa construcción y permiten específicas formas de acción en el mundo social. En esa línea, Araya (2002), indica que el campo de actitud se asocia a, por ejemplo, preguntas como: qué se hace o cómo se actúa.

Tal como señalan autores como Araya (2002), las tres dimensiones presentadas, “forman un conjunto que tan solo puede escindirse para satisfacer las exigencias propias del análisis conceptual” (p. 41). Dicho esto, se considera que, para el estudio de los tres principales campos representacionales, la manera más concreta de hacerlo es que, precisamente, las técnicas cualitativas (usadas tradicionalmente desde el enfoque procesual) se agrupen en torno a dichos campos (Gutiérrez-Vidrio, 2019). En la Tabla 10 se ejemplifica dicha idea.

**Tabla 10***Ejes para el estudio de las representaciones sociales*

<b>Eje</b>	<b>Contenido</b>
Campo de representación	En esta dimensión se abordan significados centrales, representaciones gráficas o simbólicas sobre el objeto, se pueden generar preguntas de evocación para que el sujeto exprese con qué o quién relaciona el objeto de representación: ¿qué significado tiene el objeto para el sujeto? ¿qué representa el objeto? (Cuevas, 2015), ¿cómo se interpreta el objeto? (Araya, 2002).
Campo de información	En esta dimensión se abordan conocimientos (conceptos y/o definiciones) en torno al objeto, se pueden enunciar preguntas acerca de los conocimientos e informaciones que tienen los sujetos, los elementos que resultan relevantes de la información disponible sobre el objeto de representación: ¿qué sabes sobre...?, ¿cómo se resolvería el caso? [lo cual también expresa conocimientos] (Araya, 2002; Pagés y Oller, 2007); ¿qué conoces sobre el objeto?, ¿qué es?, ¿cómo es? (Cuevas, 2015). También es pertinente realizar preguntas sobre las fuentes desde las cuales obtuvo esta información <sup>47</sup> .
Campo de actitud	En esta dimensión se abordan valoraciones en torno al objeto o situaciones relacionadas al objeto, se pueden construir preguntas que apunten a la indagación de las valoraciones que hacen los sujetos, la posición que asumen y las acciones que pretenden emprender ante el objeto de representación social: ¿qué piensas, ¿qué crees, ¿qué opinas? (Pagés y Oller, 2007); ¿qué valoración tienes del objeto? (Cuevas, 2015).

Fuente: Adaptado de Araya, 2002; Cuevas, 2015 y 2016; y Pagés y Oller, 2007.

De acuerdo a lo anterior, el objetivo específico de la tesis (caracterizar las representaciones sociales sobre ciudadanía) ha implicado el análisis de los tres primeros campos considerando las categorías centrales de la variable (Ser ciudadano, participación ciudadana y ciudadanía en relación con las y los estudiantes). Esto se encuentra resumido en la Tabla 11.

<sup>47</sup>En este caso, el cómo obtuvo la información será abordado en la parte de la tesis en la que se analiza el contexto de la producción de las representaciones sociales.

**Tabla 11***Ejes para el estudio de las representaciones sociales sobre ciudadanía*

<b>Campo</b>	<b>¿Qué implica?</b>	<b>Abordaje</b>
Representación (R)	Primeras imágenes, palabras respecto al objeto social.	Se evocan primeras palabras o imágenes respecto a la ciudadanía. Se incluyen categorías libres para abordar primariamente: qué es ser ciudadano, qué es participación ciudadana.
Información (I)	La organización de conocimientos que posee un grupo respecto al objeto social	Se explora en profundidad los conocimientos (conceptos y/o definiciones) que tienen las y los estudiantes sobre las categorías centrales de la variable: Ser ciudadano, participación ciudadana.
Actitud (A)	Expresa el aspecto más afectivo de la representación.	Se explora qué se valora más (qué es la buena ciudadanía) y que se cree/opina sobre la Ciudadanía en relación con las y los estudiantes.

Fuente: Adaptado de Araya, 2002; Cuevas, 2015 y 2016; y Pagés y Oller, 2007.

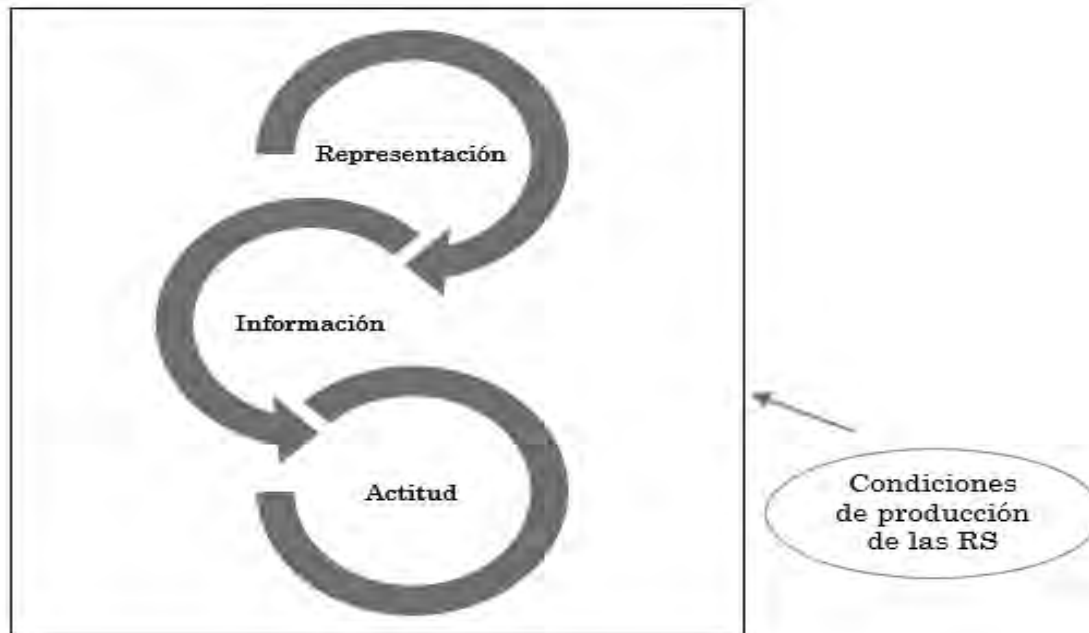
La consideración de los tres primeros campos mencionados implica una expresión discursiva de las representaciones. Por lo tanto, para su investigación es importante analizar el discurso teniendo en cuenta los diversos significados, opiniones, actitudes, etc. en torno al objeto de representación (Araya, 2002). Lo cual se ha traducido en una aproximación metodológica específica que ha permitido el estudio y caracterización de las representaciones sociales sobre ciudadanía.

Finalmente, tal como se indicó, las representaciones como forma de conocimiento también implican un *proceso* (una forma de adquirir conocimientos) por lo que conviene prestar atención a cómo se da esa adquisición. En este sentido, además de considerar lo mencionado por autores como Araya (2002), Cuevas (2015) y Pagés y Oller (2007) respecto a los tres campos representacionales, y siguiendo el enfoque procesual, se añade un cuarto campo o eje de análisis que tiene que ver con las condiciones o escenarios de producción de las representaciones sociales (Cuevas, 2016). Esta dimensión implica conocer al sujeto (por ejemplo, estudiante) y su entorno, “como elementos que coadyuvan a la construcción o producción de representaciones sociales, por ejemplo: género, edad, escolaridad de los padres, institución donde se recibió la formación, entre otros” (Cuevas, 2016, p.121).

En este sentido, como puede verse en la Figura 4, y en relación con el objetivo 3 de la tesis, se ha considerado el análisis del cuarto campo —“condiciones de producción de las representaciones sociales”— Ello ha implicado la mención de otros escenarios como la familia, el barrio o la comunidad. En este punto, conviene precisar que los tres campos se entienden y analizan de manera interrelacionada y que es el cuarto campo el que permite analizar la construcción.

#### **Figura 4**

*Interrelación de los campos de estudios de las representaciones*



#### **2.3.2 Aspecto 2: escenarios desde los que se construyen las representaciones sociales**

Las representaciones sociales (RS) pueden ser diversas: diferentes y contradictorias dentro del mismo grupo de individuos o desde el grupo mismo respecto a, por ejemplo, un sistema social o político. Existe una suerte de heterogeneidad social, la cual “se caracteriza por la distancia subjetiva que establecen los individuos con el sistema social” (Benedicto y Morán, 2002, p. 58). Por tal motivo, desde el enfoque procesual asumido, existe un interés “focalizado sobre el objeto de estudio en sus vinculaciones sociohistóricas y culturales específicas” (Araya, 2002, p. 51). Por ende, se realiza un uso frecuente de referentes teóricos vinculados a la lingüística, filosofía y sociología. Bajo los postulados de esta última



disciplina, es importante recalcar que es necesario considerar distintos agentes socializadores centrales que permiten la construcción de una RS.

De acuerdo con Berger y Luckmann (2003), los agentes principales son la escuela, la familia y la comunidad o barrio, los cuales son una suerte de, en general, “nichos ecológicos” (Pease et al., 2022) o de, en específico, “locus” de los “aprendizajes cívicos” (Benedicto y Morán, 2002):

- *Comunidad o barrio*: Son “los espacios por excelencia de la vida social de los ciudadanos” (Benedicto y Morán, 2002, p. 80). El barrio o la ciudad cumple una función pedagógica es un “museo al aire libre” que se somete “a una transformación incesante debido a las lecturas cotidianas de sus habitantes” (Benedicto y Morán, 2002, p. 81). Es a partir de estos espacios donde se puede ver cómo se participa para el bien común y cómo se ejercen deberes y derechos. Al respecto, estudios como los de Rojas (2016) han indicado que los adolescentes valoran los espacios comunales como contribuyentes de su formación y bienestar.
- *La familia*: Entendida generalmente como familia nuclear (que depende de los padres o apoderados) ejerce un rol crucial en la formación integral de las y los estudiantes. Al respecto, Rojas (2016) y Rojas y Cussianovich (2013) indican que las familias son espacios valorados por los adolescentes como generadores de sensaciones de seguridad y bienestar. De hecho, además de lo anterior, es desde las familias en que se pueden aprender valores y normas de conducta social y también se puede influenciar en ciertas predisposiciones básicas con respecto a lo político. Así, la familia constituye una fuente de aprendizaje de ciudadanía puesto que “es la primera instancia de socialización política y conductual de niños y niñas. Esto se debe a que el contexto familiar tiene un peso muy importante en el desarrollo psicosocial de las personas y, más específicamente, en la construcción de sus actitudes, valores y estilos de vida” (Salinas, 2017, p. 68). En suma, y en el plano ideal, “la democracia debe empezar en la familia” (Hart, 2005, p.56)<sup>48</sup>.

---

<sup>48</sup>En este punto, cabe mencionar que existen estudios como los de Sarmiento y Zapata (2014) en los que se destaca que existe una relación directa de las familias (nivel educativo de los padres) en los aprendizajes (“académicos”) de las y los estudiantes. Asimismo, en el estudio de Veramendi (2012), se demostró que, a mayor nivel educativo, existen mayores predisposiciones hacia formas de participación ciudadanía. Por lo que cabría pensar, siguiendo las conclusiones de ambos estudios, sobre la influencia del nivel educativo de los padres en el aprendizaje de conocimientos “cívicos” o formas de ejercicio ciudadano de las y los estudiantes.

- *La escuela*: En este espacio o escenario se puede formar para la ciudadanía no solo en cuanto a las clases curriculares impartidas sino también respecto a las experiencias de participación de estudiantes y desde la vinculación con la comunidad (Salinas, 2017). Respecto a lo primero, desde las clases se pueden generar ciertos aprendizajes en torno a la ciudadanía. Por ejemplo, aprender qué deberes y derechos tienen los ciudadanos. En la escuela, los estudiantes se deberían reconocer como ciudadanos y ejercer sus derechos como tal. En este sentido, y respecto a lo segundo, desde las escuelas se pueden gestar experiencias de participación que implican una asociación con el barrio o la comunidad (lo cual haría posible aprender de la vida política y social). De esta manera, se requieren de experiencias de calidad y también, de preferencia, de acciones intencionadas del docente para poder “modificar” una representación social (Delval, 2012; Salinas, 2017).

Además de estos espacios “tradicionales”<sup>49</sup> se añadirían otros espacios “alternativos” propios de las y los estudiantes como: organizaciones políticas fuera de la escuela, organizaciones de estudiantes promovidas desde instancias no institucionales (Palou et al., 2013; Pablo, 2018; Pease et al., 2022), círculos “libres” de amigos (Rojas y Cussianovich, 2013), asociaciones de participación ciudadana a través de medios virtuales, etc.<sup>50</sup> En este último aspecto, se valora la importancia de redes sociales<sup>51</sup> y medios de comunicación como agentes “influyentes”. Así, por ejemplo, en el caso de los segundos, Salinas (2017) señala que de “todos los medios de masas con discurso unidireccional la televisión ocupa el papel más importante a la hora de formar las representaciones sobre la democracia” (p. 68). Lastimosamente, de acuerdo al referido autor, que sigue de cerca la postura de autores como Ross y Vinson (2012), parece que, desde este medio, se refuerzan sobre todo “ideas” de ciudadanía pasivas a través de un proceso de inserción de las representaciones sociales

<sup>49</sup>Que, desde la mirada de Tedesco (1998), dado el contexto globalizador, estarían modificando su rol “tradicional” como agencias socializadoras de los adolescentes; ya que prevalece la construcción de “modelos” a partir del propio individuo o del grupo.

<sup>50</sup>Existen, además, otros espacios asociados al “tercer sector” referido a “las múltiples formas de organizaciones cívicas y comunitarias, deportivas, culturales y también religiosas, que han surgido en Perú y otros países en las últimas dos décadas y que han asumido roles importantes tanto en la atención a necesidades básicas como en la defensa de derechos ciudadanos y en la formación de liderazgos” (Sanborn, 1998, p. 44).

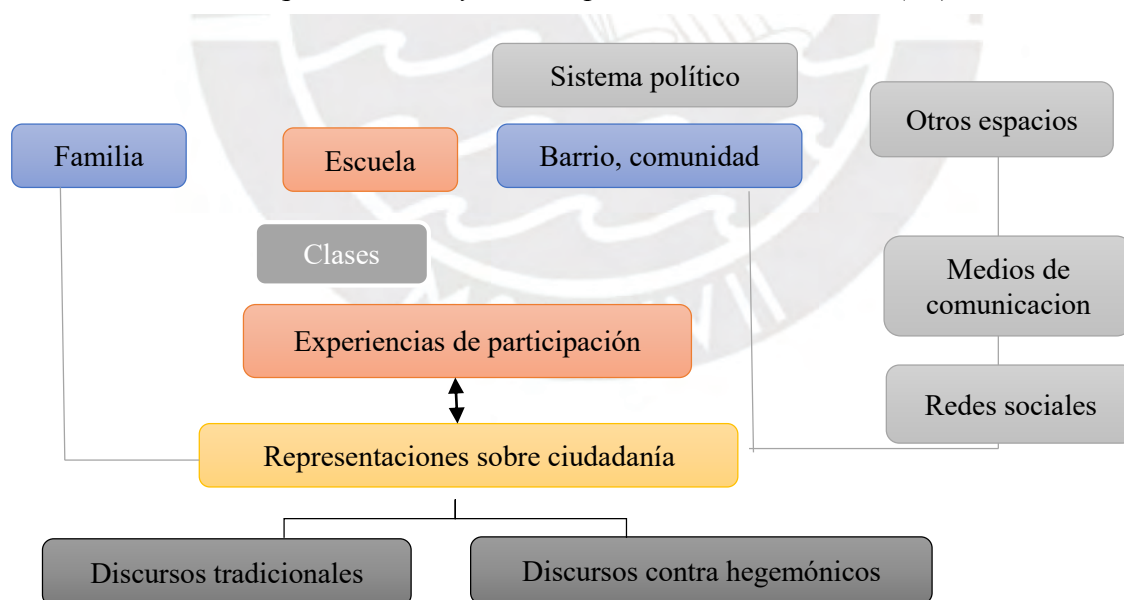
<sup>51</sup> Al respecto, existe toda una serie de avances en el análisis de la relación entre redes sociales y ciudadanía. Por ejemplo, el estudio de Aguaded, J. y Vizcaíno, A. (2020) *Redes sociales y ciudadanía*. Grupo Comunicar. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=823289>. En el caso específico de adolescentes se valora las organizaciones representativas alternativas (ya mencionadas en un capítulo anterior) dadas desde la virtualidad (a través de canales como Facebook, Instagram).

mediante “criptomnesia”; es decir, el proceso a través del cual un individuo olvida el origen de las ideas que recibe, aunque recuerda su contenido y así las asume como propias mientras continúa viviendo su vida con una sensación de autonomía” (Salinas, 2017, p. 69)

Son en estos espacios donde se puede participar y aprender a participar desde los cuales se pueden construir las representaciones sociales sobre la ciudadanía. Esto se asocia a los ya mencionados niveles micro y meso de la participación (Merino, 2006); habiendo incluso un nivel macro de la misma (por ejemplo, a través del mismo sistema político). En este sentido, existen microsistemas y macrosistemas (Pease et al., 2022), diversos y *nuevos* (cambiantes) espacios de socialización (Sanborn, 1998; Tedesco, 1998) donde las y los estudiantes se desenvuelven y desde los cuales se construyen significados. En conclusión, desde estos múltiples escenarios, se pueden recrear y reproducir representaciones sociales (“tradicionales” pues permiten al sujeto estar en la vida social o entenderla), pero también gestar representaciones sociales que impliquen discursos contrahegemónicos (en el sentido de ser diferentes a lo que se busca formar), tal como se muestra en la Figura 5.

### Figura 5

*Escenarios desde los que se construyen las representaciones sociales (RS)*



Fuente: Adaptado de Benedicto y Morán (2002), Merino (2006) y Salinas (2017).

Lo anterior se traduce en que, en la tesis, además de considerar las experiencias de participación (escenario central de la investigación), se han tenido en cuenta otros escenarios

a la hora de comprender cómo la experiencia ha podido influenciar en las representaciones sobre ciudadanía. Esto porque “la escuela tiene, sin duda, un importante papel en la construcción de la ciudadanía, pero sería un grave error de perspectiva, y al mismo tiempo un imperdonable error estratégico, considerarla como espacio exclusivo de dicha construcción” (García, 2009 como se citó en Salinas, 2017, p. 67). Entonces, siguiendo a autores como Apple y Beane (2005), Pease et al. (2022), Tedesco (1998) y Valencia et al. (2022) se valora que la formación de la ciudadanía recae en diversos escenarios, desde los cuales se hace necesario una revisión de la *cultura escolar global* para la construcción de *escuelas democráticas*.

La anterior valoración asume que existe una diversidad de “factores” o escenarios que han hecho posible la construcción de una representación (y de la consecuente formación ciudadana) y que no es posible “explicarlos” del todo o encontrar una especie de causalidad. Pese a ello, en la tesis se apuesta a estudiar dicha construcción centrándose sobre todo en el aspecto educativo (institucional). Al respecto, ante la carencia de investigaciones referentes que analicen la relación específica entre una experiencia de participación y las representaciones sociales sobre ciudadanía, en la tesis, tomando en cuenta el *proceso* (asociado al campo de Condiciones o escenarios de producción de las representaciones sociales), el análisis se ha realizado considerando categorizaciones sistemáticas sobre lo siguiente: una consideración general de las diversas condiciones o escenarios que han podido influir en la representación, pero, y siguiendo el objetivo central de la tesis, una descripción profunda de la realidad educativa (sobre cómo han sido las experiencias de participación) que ha podido influir. Es a partir de la consideración de estos escenarios y a partir del cumplimiento de un análisis de contenido del discurso (en este caso de la representación sobre ciudadanía) es que, según autores como Barco y Carrasco (2018), se cuenta con las condiciones “mínimas necesarias” a la hora de analizar las posibles relaciones o influencias entre “fenómenos sociales”.

En resumen, para la tesis, se tiene que las representaciones sociales se estudian desde el enfoque procesual que implica lo siguiente:

- Un escenario específico (experiencias de participación desde las escuelas) para el análisis. Dicho escenario debe ser descrito en su complejidad y a través del detalle.

- Una caracterización de las representaciones sociales de acuerdo a una teoría a partir de campos como: representación, información y actitud; y que se aborda desde la complejidad (expresada en múltiples discursos: coincidentes o contradictorios unos con otros).
- Un “sustrato teórico y metodológico” que permite analizar las representaciones según la resistencia al cambio y la posibilidad de construcción. En este último sentido, se analiza cómo la experiencia de participación ha podido influenciar en la representación social sobre ciudadanía. Centra el análisis en el espacio educativo que permita encontrar diferencias en los discursos a partir de realidades diferentes.
- De esta manera se busca entender cómo la experiencia (incluso otros ámbitos) ha podido influir en las representaciones sociales y no tanto a cómo las representaciones sociales se asocian a las conductas de los estudiantes, a lo definido en programas curriculares o a lo ya establecido.

#### **2.4 Síntesis de marco teórico**

A partir de lo expuesto se tiene que los objetivos 1, 2 y 3 se abordan de la siguiente manera:

*Objetivo 1 (experiencias de participación):* Se analizan desde el enfoque de justicia social considerando aportes de las pedagogías participativas. Por ello se toman en cuenta dos grandes dimensiones: calidad y criticidad. La primera tiene que ver con el grado de autonomía del estudiante en los procesos participativos. Para ello se estudian agencias (que son las organizaciones de estudiantes), niveles y criterios moduladores de la participación (que indican el nivel de autonomía), la toma de decisiones vinculantes (que indica quienes finalmente toman las decisiones, los adultos o los estudiantes) y las características del concepto de participación. La segunda dimensión se analiza considerando los tipos de alcance (institucionales, institucionales-sociales o sociales) y el nivel de pensamiento social adscrito a las experiencias.

*Objetivo 2 (representaciones sociales de ciudadanía):* Se analizan desde el enfoque de justicia social (para estudiar sobre todo las características de la participación ciudadana) considerando aportes de las clasificaciones de la ciudadanía desde las ciencias políticas (para estudiar sobre todo las características de ser ciudadano). Asimismo, se considera la



dimensión de ciudadanía en estudiantes. Finalmente, estas dimensiones tienen que ver con campos representacionales (representación, información y actitud).

*Objetivo 3:* Se analiza desde los aportes de la pedagogía crítica y desde una teoría específica: la teoría de las representaciones sociales desde el enfoque procesual (específicamente desde el campo de Condiciones o escenarios que permiten la construcción de una representación). A partir de esto se valora la importancia de diversos escenarios (especialmente el educativo: experiencias de participación) que pueden influir en la construcción de una representación, así como la complejidad a la hora de caracterizarla y estudiarla.



## CAPÍTULO 3 - METODOLOGÍA

### 3.1 Enfoque de investigación: interpretativo

Para esta investigación se usará este enfoque interpretativo (con un diseño que combina el uso de técnicas cuantitativas y cualitativas) bajo el cual la realidad es dinámica, se expresa “a través de interacciones simbólicas y pautas de comportamiento” (Popkewitz, 1988, p.55) que son compartidas y entendibles en un grupo de personas (Carr y Kemmis, 1988). De esta manera, la realidad se caracteriza por tener una “estructura intrínsecamente significativa, construida y sostenida por las actividades interpretativas rutinarias de sus miembros individuales” (Carr y Kemmis, 1988, p. 99).

Para lograr lo anterior se requiere de una teoría que no busque explicar la realidad sino comprenderla; una teoría que sea contemplativa y que intente “aclarar las condiciones de la comunicación y la intersubjetividad” (Popkewitz, 1988, p. 74). Así, el criterio que prima es el de la empatía ya que no se busca confirmar algo sino dar “voz” a esa realidad. Como señalan Carter y Little (2007, p. 1322) lo importante es tener presente aspectos como “form, voice and the representation in the method”.

En la tesis doctoral estos aspectos se traducen en que la realidad es concebida con un carácter cambiante y “cultural” donde se forman significados. Se trata de establecer una relación sujeto- objeto en donde no solo se busca “medir” la realidad sino más bien comprenderla y construirla desde la voz de las y los estudiantes.

En este sentido, y de acuerdo con los objetivos de la tesis, se necesita precisar lo siguiente:

1. *Sobre la comprensión de las formas de actuar*: se realiza el abordaje del estudio de la experiencia de participación desde la intención de describir y comprender en profundidad cómo han participado las y los estudiantes.
2. *Sobre la comprensión de las formas de pensar*: se realiza el abordaje del estudio de las representaciones sociales sobre ciudadanía (desde el enfoque procesual y desde la complejidad) que tienen las y los estudiantes.
3. *Sobre la comprensión de las formas de pensar según las formas de actuar (y desde contextos sociales/educativos específicos)*: El abordaje del análisis de “cómo influye” la experiencia en la representación (de las y los estudiantes) desde la complejidad.

### 3.2 Diseño metodológico: estudio de caso

Específicamente, los casos pueden ser definidos como situaciones, entidades sociales únicas que son de especial interés para una investigación. En la tesis esto se traduce en la selección de tres específicos casos para cumplir el objetivo central. En este sentido, por el número de instituciones y por la finalidad del uso de los casos, se trata de un estudio instrumental de casos múltiples (Stake, 1998; Yin, 2018).

El carácter instrumental, según Stake (1998), se da cuando se quiere entender una “cuestión” a través de un caso, o casos, en particular. “Aquí el estudio de caso es un instrumento para comprender algo” (lo que interesa investigar) (Stake, 1998, p.17). El carácter múltiple, según Arnal et al., (1994) se da cuando se estudian dos o más realidades, sujetos, etc. Su propósito se orienta al desarrollo de una teoría y requieren más de dos o tres situaciones o sujetos. Así, en la tesis, los casos (múltiples) que servirán para cumplir los objetivos son representados por instituciones educativas con diferentes niveles de promoción de la participación estudiantil.

El carácter múltiple e instrumental de los casos implica el abordaje intensivo e interno de cada uno de los casos. De esta manera, si se tiene en cuenta que el estudio de casos implica:

- *Centrar en el análisis intensivo de un caso y realizar un examen detallado de una situación, de un sujeto único* (Arnal et al., 1994). Entonces, en la tesis precisamente se intenta describir en profundidad cómo han sido las experiencias de participación en cada colegio. Se toma como punto de partida los discursos de adultos (especialistas del MINEDU, directivos de los colegios) y se triangula, centralmente, con la información proveniente de los estudiantes.
- *Lograr la particularización, no la generalización, se busca la comprensión del mismo* (Stake 1998). Entonces, en la tesis precisamente se busca entender, en cada caso en particular, cómo han sido las experiencias, cómo son las representaciones y cómo han podido influir las experiencias en las representaciones.
- *Estudiar diversos contextos que permitan identificar ciertos “patrones”* (Folgueiras y Martínez, 2009). Entonces, en la tesis el describir en profundidad la experiencia de participación implica aplicar el criterio de transferibilidad en futuras investigaciones sobre experiencias participativas de estudiantes.

Además, dicho carácter múltiple e instrumental del estudio de casos implica que se vaya más allá del análisis interno de cada uno de ellos a fin de comprender en qué medida y en qué forma las diferentes experiencias de participación podrían estar configurando una heterogeneidad de ciudadanías.

### 3.2.1 Fases de la investigación

Teniendo en cuenta el diseño de casos múltiples, ha sido necesaria una primera fase que permita seleccionar los casos. Una vez conseguido ello, se estuvo en condiciones de “usar” los casos; es decir, rescatar su carácter instrumental de acuerdo con los objetivos específicos (Yin, 2018). Finalmente, para cumplir el objetivo central de la tesis, se ha realizado un análisis final propio de un estudio de casos múltiples (Miles y Huberman, 1994). Estas etapas o fases han seguido una estructura central que se indica en la Tabla 12.

**Tabla 12**

*Fases de la investigación*

Fase 1: Sobre los casos (Julio, 2020)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicación de entrevistas iniciales a especialistas del MINEDU: dieron información sobre colegios con experiencias de participación durante el 2019.</li> <li>• Entrevistas a equipos directivos de cuatro colegios; a raíz de las cuales se percató la falta de experiencias de participación en uno de ellos.</li> <li>• Selección preliminar de tres colegios.</li> </ul>
Fase 2: Sobre las técnicas aplicadas (Agosto, 2020 - Abril, 2021)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Elaboración, validación y aplicación (de forma remota) de las siguientes técnicas para recoger información sobre las variables centrales de estudio (experiencias de participación y representaciones de ciudadanía):               <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cuestionario</i>. Permitió un primer acercamiento a las variables. Asimismo, se incluyó una variable control (datos socioeconómicos y familiares de los estudiantes).</li> <li>• <i>Grupos focales</i> con un máximo de ocho estudiantes. Permitió comprender en profundidad los resultados del cuestionario y categorías abiertas asociadas a las variables.</li> <li>• <i>Entrevistas individuales</i>. Permitió tener una mirada integradora de las variables centrales ya que abordó aspectos clave que requerían mayor profundización.</li> </ul> </li> </ul>
Fase 3: Sobre el procesamiento y Análisis de información	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análisis cuantitativo y cualitativo de acuerdo con las técnicas aplicadas.</li> <li>• Análisis de las categorías centrales considerando cada caso. En esta etapa se “concluye” cómo eran las</li> </ul>

(Agosto, 2020 - Julio, 2022)

experiencias de participación en cada caso, logrando así afinar la escala y mostrar nuevos matices en las características de la experiencia. Asimismo, se intenta “precisar” cuáles son las características centrales en cada colegio sobre las representaciones de ciudadanía.

- Análisis transversal de categorías: se identificaron similitudes y diferencias entre los casos.
- Análisis comparado entre categorías centrales de las variables a fin de examinar las posibles diferencias. Este tipo de análisis consiste en una propuesta propia de comparación de las variables según los casos teniendo presente los discursos de los estudiantes y la predominancia de específicas categorías en ellos.

Fuente: Adaptado de León y Montero (2002).

### **3.2.1.1 Fase 1: Sobre los casos**

#### ***3.2.1.1.1 Proceso de selección de los casos***

Para este proceso se recomienda hacer una selección y análisis preliminar de los casos con la finalidad de elegirlos con criterios más definidos. Sin embargo, una dificultad que surge es, si a pesar de ello, realmente los casos “servirán” para los objetivos planteados en la investigación ya que dicha elección no siempre asegura que la realidad en sí misma será distinta. Así, por ejemplo, en la tesis, mediante entrevistas con especialistas del área del MINEDU, se percató que las instituciones que tienen reconocimiento por promover la participación no siempre lo hacen porque se trate de un reconocimiento al derecho de la participación o del fomento de la ciudadanía activa sino porque existe una suerte de competitividad entre los directores de los centros educativos. Por esta razón se puso mucha atención durante las fases iniciales de la investigación a fin de elegir los casos (o instituciones educativas) que podrían ser parte de la investigación.

Para la selección de los casos se ha tenido en cuenta una Escala inicial con referentes como MINEDU (2016), Novella et al. (2014) y Pérez-Expósito (2015) y según tres específicos aspectos como las experiencias de participación desde organizaciones de estudiantes, la autonomía y la criticidad de las mismas. Respecto a la autonomía, esta tiene que ver con la toma de decisiones en los procesos participativos y la criticidad tiene que ver con el tipo de



alcance de la experiencia a fin de determinar el sentido crítico adscrito a las experiencias. Esto puede visualizarse en la Tabla 13.

**Tabla 13**

*Escala inicial para seleccionar los casos*

Aspectos	IE 1 (alto)	IE 2 (medio)	IE 3 (bajo)
<i>1. Organizaciones de estudiantes: según la normativa existen organizaciones como el Municipio Escolar, Fiscalía Escolar, Defensoría Escolar que deben cumplir con la formación de una ciudadanía activa en incluso “crítica” (MINEDU, 2016).</i>	Todas deben promover la participación desde organizaciones de estudiantes		
<i>2. Autonomía de los estudiantes en los procesos participación: se consideró que pueden existir experiencias totalmente guiadas por los adultos y experiencias donde los estudiantes tienen mayor influencia en la toma de decisiones (Novella et al. 2014).</i>	Estudiantes tienen autonomía: influencia en la toma de decisiones	Adultos promueven la autonomía de estudiantes, pero siguen tomando las decisiones	Estudiantes no tienen autonomía: no tienen influencia en la toma de decisiones.
<i>3. Alcance institucional o social de la participación: se consideró que pueden existir experiencias con alcance no solo a nivel educativo sino también con cierto impacto social (Pérez-Expósito, 2015).</i>	Con dos tipos de alcance (institucional y social)		

Fuente: Elaborado a partir de MINEDU (2016), Novella et al. (2014) y Pérez-Expósito (2015).

Entonces, para la búsqueda de los casos, se ha considerado que, en primer lugar, todas las instituciones educativas sean promotoras de experiencias de participación desde organizaciones de estudiantes. Es decir, que exista interés por promover la participación de los estudiantes independientemente del “modo” de hacerlo: fomentando o no la autonomía del estudiante. En segundo lugar, se ha considerado que se promuevan experiencias dentro de la IE, pero también experiencias donde, las y los estudiantes, puedan debatir sobre problemas sociales o acercarse a su comunidad.

Asimismo, además de lo anterior, un criterio de selección ha sido que las instituciones se encuentren en barrios periféricos o urbano marginales. Es importante precisar lo anterior

dado que, según el enfoque de justicia social asumido, es en estos lugares donde se puede percibir inequidades de diversa índole y, en consecuencia, donde *posiblemente* haya una mayor exigencia de justicia social. Sobre este aspecto, fue necesario profundizar de qué barrios o zonas se trata pues existen diversas actividades que se dan a nivel local o regional. Por ejemplo, se sabe que en la zona de Lima Sur existe una tendencia hacia la promoción de la participación que conlleve a mejorar las condiciones de estudiantes en situación de vulnerabilidad.

A partir de lo anterior es que se procedió a realizar entrevistas iniciales a fin de encontrar casos que se “ajusten” de cierta manera a la mencionada Escala inicial.

- Se realizaron entrevistas iniciales con especialistas de la Dirección de Educación Secundaria del MINEDU, quienes han sido acompañantes el año 2019 en diversas instituciones de Lima Metropolitana. Este acompañamiento se realizó en materia de participación de estudiantes vía organizativa (mediante proyectos como “Somos Pares”<sup>52</sup>). Se les presentó el proyecto de investigación y estuvieron dispuestos a dar la información necesaria. Con ello, se les pudo explicar la escala de los niveles de promoción de la participación y los criterios en común que debían tener las escuelas. Se obtuvo una lista preliminar de nueve escuelas. Con esta información se fue contactando con los directores de las IIEE (proceso que fue complejo ya que no se contaban con bases de datos actualizadas); se les presentó el proyecto de investigación y cuatro de ellos mostraron interés en participar.
- A partir de una entrevista semiestructurada preliminar, se indagó con el directivo de cada institución acerca de la participación de las y los estudiantes por la vía organizativa. Además, ello se complementó con el análisis de documentos para obtener una descripción de la dinámica general de la institución educativa, de las organizaciones de participación estudiantil y de los espacios de participación con los que cuentan para ello. (Véase Anexo 1).

A partir de estas entrevistas iniciales se pudo determinar que existían otras organizaciones de estudiantes como la Escuela de Líderes y que, de las demás organizaciones normadas por la

---

<sup>52</sup>Véase: <https://www.minedu.gob.pe/somospares/pdf/om-implementacion-de-la-estrategia-somos-pares-2022.pdf>

política educativa, solo el Municipio Escolar tenía funcionamiento. Con esto, la Escala Inicial fue afinada en el primer aspecto, precisándose la existencia de organizaciones como dicha Escuela de Líderes en los niveles Alto y Medio.

Finalmente, se podría decir que uno de los objetivos específicos de la tesis (Describir las experiencias de participación) ha servido para confirmar y afinar ciertos criterios que no se habían considerado en la Escala inicial. Así, por ejemplo, respecto a la confirmación, en un primer momento se contempló la posibilidad de eliminar uno de los casos de la muestra. Sin embargo, con el estudio en profundidad sí se pudo lograr encontrar diferencias según los criterios establecidos. Respecto al afinamiento, en el aspecto 3 (sobre los tipos de alcance), y volviendo a revisar el marco teórico, se incluyó el de tipo institucional- social ya que esto se presentaba en dos colegios (niveles Alto y Medio), asimismo, se decidió explorar el pensamiento social adscrito a las experiencias con lo cual se creó una dimensión denominada criticidad donde se analiza no sólo el tipo de alcance sino también los niveles de pensamiento social.

#### **3.2.1.1.2 Los casos: características**

##### **a) Desde el aspecto educativo**

Son tres instituciones educativas de Lima Metropolitana donde, durante los años 2018 y 2019, se dieron experiencias de participación de las y los estudiantes.

Las similitudes entre los casos es que son instituciones educativas públicas: trabajan con un marco curricular nacional y bajo una política educativa en común. De acuerdo con ello, se trata de IIEE correspondientes a la Jornada Escolar Regular (JER) o Jornada Escolar Completa (JEC) pues ambas modalidades son las centrales formas de trabajo en la educación secundaria de la Educación Básica Regular (EBR). Son instituciones con una mediana densidad poblacional: aproximadamente 30 estudiantes por aula, con dos o cinco aulas por cada grado de secundaria. Finalmente, son instituciones donde los equipos directivos han sido receptivos a la investigación, precisamente porque han tenido interés en promover y organizar experiencias de participación estudiantil.

**Tabla 14***Similitudes en los casos*

<b>Similitudes en los casos</b>	<b>IE</b>	<b>IE2</b>	<b>IE3</b>
1. Secundaria polidocente (mediana densidad poblacional)	5 aulas (30 estudiantes por aula)	2 aulas (30 estudiantes por aula)	2 aulas (30 estudiantes por aula)
2. IIEE que sean de EBR, JEC o JER	JEC: 9 horas de estudio al día	JEC: 9 horas de estudio al día	JER: 7 horas de estudio al día
3. Equipos directivos receptivos a la investigación/composición del equipo	Director, subdirector y coordinadora de área	Director y coordinador de tutoría	Director

Las diferencias entre los casos radican en el nivel que cada colegio ocupa en una Escala, la cual se ha elaborado a partir de criterios como la calidad y la criticidad de la experiencia:

1. *Colegios promotores y organizadores de la experiencia de participación.* –a través de organizaciones como los Municipios Escolares o La Escuela de Líderes.
2. *Calidad de la experiencia de participación.* - la cual dependerá del grado de autonomía que se dé a los estudiantes en los procesos participativos (Novella et al., 2014).
3. *Criticidad de la experiencia de participación.* - la cual se asocia centralmente al tipo de alcance de la experiencia<sup>53</sup>.

Según Novella et al., (2014) y Pérez- Expósito (2015) se asocian a:

- a) Aspectos institucionales de gestión o problemáticas propias de la comunidad educativa.
- b) Aspectos institucionales-sociales: Se opina sobre problemas sociales, pero no se logra trabajar con agentes externos.
- c) Aspectos sociales: existe un involucramiento con la comunidad local o barrial para atender problemas o cuestiones sociales.

<sup>53</sup> En este sentido, el pensamiento social adscrito a dichas experiencias, se analizan en función a tales tipos de alcance.

A partir de los tres criterios señalados, en la Tabla 15 se presenta la Escala Final que establece la diferencia entre los casos.

**Tabla 15**

*Escala de niveles de promoción de participación*

Nivel	Características de la IE
Alto	<p><i>Criterio 1:</i> promueve la experiencia a través de la Escuela de Líderes y el Municipio Escolar.</p> <p><i>Criterio 2: Calidad</i></p> <p>Estudiantes tienen autonomía: tienen influencia en la toma de decisiones</p> <p><i>Criterio 3: Criticidad</i></p> <p>Se trabajan aspectos con alcance institucional, institucional-social y social.</p>
Medio	<p><i>Criterio 1:</i> promueve la experiencia a través del Municipio Escolar y la Escuela de Líderes.</p> <p><i>Criterio 2: Calidad</i></p> <p>Adultos promueven la autonomía de estudiantes, pero siguen tomando las decisiones</p> <p><i>Criterio 3: Criticidad</i></p> <p>Se trabajan aspectos con alcance institucional e institucional- social.</p>
Bajo	<p><i>Criterio 1:</i> promueve la experiencia de participación a través del Municipio Escolar.</p> <p><i>Criterio 2: Calidad</i></p> <p>Estudiantes no tienen autonomía: no tienen influencia en la toma de decisiones</p> <p><i>Criterio 3: Criticidad</i></p> <p>Se trabajan, centralmente, aspectos con alcance institucional. Sin embargo, hay intento de alcance social desde el Municipio Escolar.</p>

Fuente: Adaptado a partir de MINEDU (2016), Novella et al. (2014) y Pérez-Expósito (2015).

Las tres instituciones educativas seleccionadas cumplen con la mencionada tipología respecto a los criterios especificados ya que la Escala Final se ha ido afinando desde entrevistas iniciales, desde el marco teórico referente y desde los resultados encontrados. Cada uno de los casos representa un modelo de participación existente; lo que implica que los tres colegios elegidos pueden ser representativos de lo que a nivel nacional se puede encontrar en materia de experiencias de participación promovidas desde el ámbito escolar. Esta escala podría ser útil para caracterizar experiencias de participación en múltiples instituciones ya que lo preferible, con miras a la formación de una ciudadanía activa y crítica,



es que dichas experiencias se formen desde organizaciones de estudiantes, tengan un carácter autónomo y un impacto no solo educativo sino también social.

b) Desde el aspecto social y demográfico<sup>54</sup>

Los colegios se encuentran ubicados en barrios periféricos y/o marginales de los distritos de San Juan de Lurigancho y Chorrillos. En el caso de los colegios 1 y 2, son barrios urbano-periféricos del primer distrito. Mientras que el colegio 3, se encuentra ubicado en un asentamiento humano del segundo distrito.

Las y los estudiantes manifiestan que el sustento familiar viene tanto del trabajo de la madre como del padre. Dicho trabajo se da de manera dependiente (63%) y puede incluir rentas provenientes del trabajo de otros familiares que viven en casa, así como del trabajo de los hermanos o hermanas mayores de edad. Por último, cabe mencionar que la mayoría de las y los estudiantes consideran que en casa la situación económica se mantiene estable (respecto a la economía antes del contexto de pandemia).

Por otro lado, el 90% de estudiantes ha manifestado que ha nacido en el departamento de Lima, en los distritos en los que vive actualmente (San Juan de Lurigancho: IE 1 e IE 2 y Chorrillos: IE 3); lo cual ha sido confirmado por los directivos. Ello quiere decir que la gran mayoría ha nacido y vive en distritos en los cuales se encuentra ubicada su institución educativa.

**Tabla 16**

*Aspectos sociales y demográficos de los casos*

Características	IE1	IE2	IE3
Ubicación de la IE	Barrios urbanos “marginales” en el distrito de San Juan de Lurigancho		Asentamiento humano - Distrito Chorrillos

<sup>54</sup> La información que a continuación se presenta parte de los resultados de la variable “control” del cuestionario, los cuales fueron confirmados por los directivos de las IIEE. Se especifican resultados referentes a 102 estudiantes de entre 16 y 18 años, 64% de sexo femenino y 36% de sexo masculino, que estudian en las tres IIEE participantes del estudio. Solo en el caso del número total de estudiantes se ha considerado los datos proporcionados por el Escale (Estadística de la Calidad Educativa; véase <http://escale.minedu.gob.pe/>).

% estudiantes que viven en la ubicación de la IE	85%	97%	100%
Estudiantes y ubicación de las IIEE	Han nacido y viven en los distritos en los cuales se ubican las IIEE.		
Número total de estudiantes en secundaria	F: 387 M: 412 T: 799	F: 192 M: 194 T: 386	F: 265 M: 262 T: 527
Situación económica <sup>55</sup>	<i>Fuente de trabajo:</i> Padre trabaja principalmente (73%) <i>Tipo de trabajo:</i> Trabajador dependiente (58%) <i>Situación económica respecto a antes de la pandemia:</i> resultados varios (ha mejorado: 48%, no cambia: 38%, ha empeorado: 24%)	<i>Fuente de trabajo:</i> Padre trabaja principalmente (53%) <i>Tipo de trabajo:</i> Trabajador dependiente (67%) <i>Situación económica respecto a antes de la pandemia:</i> resultados varios (ha mejorado: 37%, no cambia: 43%, ha empeorado: 20%)	<i>Fuente de trabajo:</i> Padre trabaja principalmente (60%) <i>Tipo de trabajo:</i> Trabajador dependiente (50%) <i>Situación económica respecto a antes de la pandemia:</i> resultados varios (ha mejorado: 40%, no cambia: 55%, ha empeorado: 5%)

*Nota:* Datos del cuestionario aplicado a 102 estudiantes de las tres IIEE.

### 3.2.1.2 Fase 2: Sobre las técnicas

#### 3.2.1.2.1 *Sujetos de la investigación: muestra*

Los sujetos participantes del estudio corresponden a las y los estudiantes de educación secundaria de las tres instituciones públicas de Lima Metropolitana que tienen diferentes niveles de promoción de la participación estudiantil. En particular, se trata de estudiantes que se encuentran en el último grado de la EBR (quinto grado de secundaria). La decisión de seleccionar a este grado de educación secundaria es porque los estudiantes están por culminar

<sup>55</sup>La situación socioeconómica ha sido confirmada durante la entrevista a los miembros del equipo directivo.

su proceso de formación en la EBR lo cual supone el fin de un “ciclo” de experiencias posibles. Dicho fin da muestras de qué conocimientos o significados se llevan las y los estudiantes para su actuar en el día a día y ya fuera del ámbito escolar.

El número de estudiantes ha variado de acuerdo con cada institución educativa y de acuerdo a cada técnica utiliza, tal como se indica en la Tabla 17.

**Tabla 17**

*Técnicas utilizadas y número de la muestra*

<b>Técnicas e instrumentos</b>	<b>IE 1</b>	<b>IE 2</b>	<b>IE 3</b>	<b>N.º Total</b>
Cuestionario	52	30	20	102
Grupo focal	1 (GF1) (6 estudiantes)	1 (GF2) (4 estudiantes)	1 (GF3) (4 estudiantes)	14
Entrevista individual	2 (E1, E2)	2 (E3, E4)	2 (E5, E6)	06

Para el caso de las dos últimas técnicas (grupo focal y entrevista individual), se tuvo en cuenta una escala con criterios de selección, la cual se muestra en la Tabla 18. La idea de realizar dicha escala fue considerar a diferentes estudiantes (que hayan sido parte de las experiencias de participación) y no solo a los que ocupan cargos (alcaldesa, líder) o a los que son recomendados por el equipo docente o directivo<sup>56</sup>.

**Tabla 18**

*Escala de criterios de selección de estudiantes*

<b>Nivel inicial</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• No han participado durante el año 2019 en experiencias de participación.</li> <li>• Desconocen qué se hace en la institución respecto a tales experiencias.</li> </ul>
<b>Nivel medio</b>

<sup>56</sup>Incluso, en un primer momento, se consideró entrevistar a estudiantes ubicados en el nivel “inicial” de la escala. Sin embargo, finalmente, esto no pudo ser abordado desde la tesis.

- Han participado durante el año 2019 en experiencias desde organizaciones de estudiantes. Conocen las iniciativas propuestas y/o cómo se desarrollaron.
- Conocen qué se hace en la institución respecto a la participación estudiantil.

### Nivel alto

- Muestran interés en la participación mediante vía organizativa.
- Han participado durante el año 2019 en experiencias desde organizaciones de estudiantes. Han tenido un nivel de involucramiento en ellas (coordinando, ayudando a las propias organizaciones).
- Conocen qué se hace en la institución respecto a la participación estudiantil.

A raíz de los resultados del cuestionario, para el grupo focal se eligieron estudiantes ubicados en los niveles medio y alto; siendo la característica en común el hecho de haber participado en experiencias de participación desde organizaciones de estudiantes independientemente del nivel de involucramiento en ellas<sup>57</sup>. Era necesario enfatizar en este aspecto ya que debían ser personas que conocieran las experiencias y permitan dar cuenta de aquellas dimensiones que requerían mayor indagación. Respecto a la entrevista individual solo fueron elegidos aquellos estudiantes ubicados en el nivel alto y que no necesariamente hayan tenido un cargo en una organización. La característica central de estos estudiantes es que no solo han participado, sino que, a raíz de las entrevistas grupales, demostraron haber tenido un nivel alto de involucramiento en las experiencias e interés por ellas. Esta caracterización era importante si es que se quería tener un panorama más integral de las variables de estudio a partir de un discurso en profundidad.

En otras palabras, para cumplir el objetivo central de la tesis (Analizar la posible influencia de las experiencias en las representaciones de ciudadanía) era necesario entrevistar a aquellos estudiantes que sepan y hayan participado de las experiencias ya que “solo así” se podría ver la posible influencia de las mismas en sus representaciones. Del mismo modo, era necesario entrevistar en profundidad a aquellos estudiantes que pudieran tener “más información detallada” respecto a participación y ciudadanía. Esta información solo era posible de obtener si es que han tenido un nivel de involucramiento e interés por estas experiencias. Pese a ello, se quiere recalcar que, cómo se verá más adelante, el discurso de estos estudiantes ha sido

<sup>57</sup> Por ejemplo, en el cuestionario se precisas las siguientes preguntas: El año pasado, ¿has participado en actividades propuestas y/o realizadas por el Municipio Escolar, Fiscalía Escolar, Defensoría Escolar/El año pasado, ¿has participado en actividades de otras organizaciones de estudiantes de tu colegio? (por ejemplo: Escuela de Líderes u otras\*).

triangulado con lo indicado por los participantes de las otras dos técnicas (cuestionario y grupo focal). Por lo que, en la tesis, se apuesta por dar una mirada integral de las variables considerando todos los discursos, incluso aquellos que diferían de los mencionados por la mayoría.

### 3.2.1.2.2 *Técnicas e instrumentos de recolección de la información*

Tanto para los estudios de casos (en general) como para el estudio de las representaciones sociales desde el enfoque procesual (en específico) se privilegia el uso de técnicas de investigación de naturaleza cualitativa (Araya, 2002). Es por esto que, para cumplir los objetivos propuestos, el mayor “peso” ha radicado en técnicas de este tipo de naturaleza<sup>58</sup>.

**Tabla 19**

*Técnicas utilizadas y objetivos de la tesis*

Objetivos de la tesis	Participantes	Cuestionario	Grupo focal	Entrevista Individual
1. Describir las características de las experiencias organizadas en los colegios.	Estudiantes	x	<b>X</b>	<b>X</b>
2. Caracterizar las representaciones sociales sobre la ciudadanía	Estudiantes	x	<b>X</b>	<b>X</b>
3. Analizar en qué manera y de qué forma las experiencias de participación contribuyen en la configuración de las representaciones	Estudiantes		x	<b>X</b>

#### **a) Cuestionario**

Esta técnica es mayormente utilizada en estudios que tienen un enfoque cuantitativo. Entre sus finalidades pueden destacarse aquellas que tienen que ver con el conocimiento

<sup>58</sup> De ahí que, en la Tabla 19, algunas técnicas están marcadas con X en mayúscula (mayor peso) o minúscula (menor peso).



exploratorio de alguna temática; la descripción o caracterización de un estado actual (colectivos, situaciones, hechos); la caracterización de una población a través de la agrupación o comparación; y/o la comprobación de hipótesis. En el caso de la tesis, el cuestionario ha cumplido el objetivo de una primera identificación de dimensiones asociadas a las variables centrales de estudio (experiencias de participación y representaciones de ciudadanía), así como un conocimiento de una “variable control” referente al aspecto socioeconómico y familiar de las y los estudiantes (importante para conocer más acerca de las condiciones o escenarios en las que se desenvuelven las y los estudiantes).

### **b) Grupo focal**

Los grupos focales son aptos para el estudio de lo que “hay de realidad o tipificaciones sociales del saber” (Canales, 2006, p.264). Asimismo, “la base de la recolección de la información, en los grupos focales, es lo que los sujetos dicen, son una suerte de estrategia metodológica para escuchar lo que la gente dice y aprender a partir del análisis de lo que dijeron” (Salazar, 2017, p. 162). En la tesis, el grupo focal ha permitido la descripción y comprensión de elementos asociados a las dos variables indicadas, añadiéndose la exploración específica de la dimensión “ejercer la ciudadanía en estudiantes” y “Escenarios y medios formadores de ciudadanía” (concerniente al tercer objetivo de la tesis). Asimismo, teniendo en cuenta el buen manejo de grupo, así como el involucramiento de los participantes, el número de participantes ha oscilado entre 5 y 7 personas (Salazar, 2017).

### **c) Entrevista individual**

Esta técnica es propia de la investigación cualitativa y busca comprender más que explicar sucesos (Bisquerra, 2004; Sabariego et al., 2012). La comprensión se da a través de la profundización que tienen sobre el tema en cuestión los entrevistados. De este modo, para su correcta elaboración es necesario tener en cuenta los objetivos y los criterios para una adecuada selección de sujetos a entrevistar (Del Rincón et al., 1995). En la tesis, esta selección se expresa en la participación de estudiantes ubicados en un nivel Alto de la escala de selección (vista en la Tabla 18). Debido a que estos estudiantes formaron parte de los grupos focales (a los cuales se aplicó, por decirlo así, un segundo “filtro”<sup>59</sup>), el número de

---

<sup>59</sup> Recordando que un primer “filtro” fue a raíz de la aplicación de los cuestionarios, en donde se eligieron estudiantes en niveles medio y alto para que participen en los grupos focales.

entrevistas aplicado ha sido menor: dos estudiantes por IE, no pudiendo encontrarse una cantidad mayor de estudiantes que estuvieran en dicho nivel Alto.

A dichos estudiantes se les ha preguntado sobre variables asociadas a los tres objetivos de la tesis. Asimismo, con ellos se ha explorado los niveles de pensamiento social presente en las experiencias de participación, siendo la única técnica con la cual se ha explorado dicho nivel a través de la presentación de casos<sup>60</sup>.

### ***3.2.1.2.3 Operacionalización de variables***

En cada una de las técnicas mencionadas se tuvieron en cuenta dimensiones y categorías que corresponden a cada objetivo específico tal como se muestra en la Tabla 20.



---

<sup>60</sup>Mediante una suerte de trabajo escrito y oral los estudiantes pudieron elaborar un plan de acción respecto a cómo abordaron los temas sociales en las experiencias de participación del año 2019. Hay que tener presente que estudio de este tipo de pensamiento principalmente tiene un abordaje individual (Gutiérrez y Arana, 2014)

**Tabla 20***Matriz operacional de variables*

Objetivo	Variables	Dimensión	Categorías	Subcategorías	Técnica
	Control	Características socioeconómicas Trayectoria familiar			Cuestionario
1	Experiencias de participación	Calidad	Agencias Nivel de participación Criterios moduladores Toma de decisiones vinculantes Características: concepto participación	Municipio Escolar, Escuela de Líderes Simple, consultiva, proyectiva, metaparticipativa Implicación, información, compromiso Grado de confianza y grado de injerencia (toma de decisiones) Ser parte, tomar parte, ser y tomar parte	Cuestionario/Grupo Focal/Entrevista individual
		Criticidad	Alcance	Institucional, institucional-social, social	Cuestionario/Grupo Focal/Entrevista individual

		Pensamiento social	Descripción, explicación, argumentación, interpretación	Entrevista individual	
2	Representaciones sociales sobre ciudadanía	Ser ciudadano	Abierta: Ser ciudadano (campo representacional)	Grupo Focal/Entrevista individual	
			Deberes y derechos	Derechos naturales y deberes personales; derechos y deberes contractuales	Cuestionario/Grupo Focal/Entrevista individual
			Comunidad	Pertenencia a una comunidad; sentimiento de pertenencia a una comunidad	
			Estado	Garantiza derechos naturales; garantiza derechos ciudadanos	
		Abierta: ser buen ciudadano (campo Actitud)	Cuestionario/Grupo Focal/Entrevista individual		
	Participación ciudadana	Tipo de acción	Acción personal; acción colectiva	Grupo Focal/Entrevista individual	
		Finalidad	Bien común; cambio social		

			Acción frente al problema social	Énfasis en: valores colectivos, organización de actividades, pensamiento social	Cuestionario/Grupo Focal/Entrevista individual
				Campo actitud	
		Ejercer la ciudadanía en estudiantes	Ser ciudadano	Abierta	Grupo Focal/Entrevista individual
			Participar como ciudadano	Abierta	
3	Analizar la relación/influencia de las experiencias en las representaciones	Escenarios y medios formadores de ciudadanía		Abierta	Grupo Focal/Entrevista individual



Para asegurar que las técnicas sirvan para cumplir los objetivos específicos mencionados y el abordaje de las variables (con sus respectivas dimensiones, categorías y subcategorías), la lógica de estructuración de cada una de ellas, se ha dado de la manera especificada en la Tabla 21<sup>61</sup>.

**Tabla 21**

*Uso de las técnicas según los objetivos y triangulaciones realizadas*

<b>Objetivo 1</b>			
Técnicas→	Cuestionario	Grupo focal	Entrevista individual
Calidad	Ítems escalares y nominales	Preguntas realizadas a partir de los resultados obtenidos. Se busca la descripción detallada: ¿por qué fue así? ¿cómo fue? ¿quiénes participaron?	
Criticidad			*parte escrita y oral: casos para evaluar la criticidad (el pensamiento social)
<b>Objetivo 2</b>			
Campo representación		Abordaje a través de preguntas de evocación: ¿Qué es ser un ciudadano/a? ¿Qué se te viene a la cabeza cuando mencionan la palabra ciudadano/a?	
Campo de información	Ítems escalares y nominales (exploratorios)	Abordaje de conocimientos, de las categorías y subcategorías centrales asociadas a las dimensiones de Ciudadanía y participación ciudadana. Preguntas como: ¿Por qué un ciudadano Conoce y respeta las normas, regulaciones e instituciones estatales? ¿cómo es? ¿me puedes dar ejemplos de ello?	
Campo de actitud	Ítems escalares y nominales (exploratorios)	Abordaje de valoraciones- opiniones. Preguntas como: Si piensas en un buen ciudadano o ciudadana, ¿qué características le atribuyes?, ¿qué entiendes por un buen ciudadano? Como estudiante/adolescente, ¿crees que puedes ser un ciudadano y ejercer tu ciudadanía? Podrías describirlo con ejemplos concretos.	
<b>Objetivo 3</b>			
Campo de condiciones o escenarios	Variable control	Abordaje de las condiciones desde la propia mirada de las y los estudiantes. Preguntas como: ¿Dónde consideras que has aprendido sobre ciudadanía?	

<sup>61</sup> Más adelante se describen en detalle cómo se elaboraron los instrumentos.

### 3.2.1.2.4 Síntesis de la elaboración, validación y aplicación de instrumentos

Para concretizar la elaboración, validación y aplicación de instrumentos ha sido necesario el pensar en una serie de fases diferenciadas para cada una de las técnicas mencionadas, tal como se observa en la Tabla 22.

**Tabla 22**

*Fases: elaboración, aplicación y validación de instrumentos*

Fase 1: entrevistas iniciales	Elaboración de instrumentos iniciales (entrevista semiestructurada) para la selección de los casos
Fase 2: cuestionario	Elaboración de cuestionario y aplicación piloto Validación del cuestionario y aplicación a la muestra
Fase 3: grupo focal	Elaboración de guiones de grupo focal y aplicación piloto Validación del grupo focal y aplicación a la muestra
Fase 4: entrevista individual	Elaboración de guiones de entrevista en profundidad y aplicación piloto Validación de la entrevista en profundidad y aplicación a la muestra

*Nota:* Las fases implican que cada técnica fue elaborada a partir de los resultados de la anterior.

- **Elaboración y aplicación piloto de instrumentos**

En las fases 2, 3 y 4, la elaboración inicial de los instrumentos ha partido de la matriz operacional de variables (ya mostrada en la Tabla 20). En dicha elaboración se tomaron como referentes algunos instrumentos de los estudios: “La Juventud ante la ciudadanía” (Cabrera et al., 2005); “Convivencia y participación de jóvenes en Sant Boi de Llobregat” (Palou et al., 2011); “Participación en centros chilenos y españoles” (Aparicio, 2013) y “Participar para aprender la democracia. Las representaciones sociales de los jóvenes catalanes sobre la participación democrática” (Sant et al., 2012). Asimismo, han sido referentes instrumentos validados y aplicados por la investigadora en su tesis de maestría.

Los instrumentos fueron elaborados a partir de una tabla de especificaciones (Véase Anexo 2, 3 y 4). En el caso de los grupos focales y las entrevistas individuales su estructuración ha sido similar para todos los colegios, pero se han modificado algunas preguntas de acuerdo con los resultados

obtenidos en cada uno de ellos ya que lo que se ha buscado ha sido profundizar en el porqué de algunas respuestas del cuestionario<sup>62</sup>.

Todos los instrumentos tuvieron una aplicación piloto virtual que permitió contar con información necesaria para su modificación y mejoramiento.

#### **a) Cuestionario: aplicación piloto**

El cuestionario en su versión inicial o piloto fue aplicado a un número de 10 estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE 01. Los criterios para elegir a esta IE y a los estudiantes fueron los siguientes:

- Se eligió a la IE mencionada ya que, según la escala de niveles de promoción de la participación estudiantil, era una IE con un nivel alto. Es decir, si se realizaba la aplicación piloto del cuestionario en ella, había mayor posibilidad de captar todas las dimensiones del cuestionario ya que se habían desarrollado experiencias desde diferentes organizaciones de estudiantes.
- Se indicó a la docente encargada (por el director de la IE) que los estudiantes que participaran de esta aplicación inicial deberían ser estudiantes responsables y que, de alguna manera, hayan participado en el Municipio Escolar o en la Escuela de Líderes durante el año pasado. Esto era importante ya que la mayoría de las preguntas del cuestionario se dedican a abordar dimensiones relacionadas con la participación mediante la vía organizativa.

Con la lista de diez estudiantes proporcionada por la docente de la IE, se estuvo en condiciones de aplicar el cuestionario mediante el Google Forms<sup>63</sup>, cuyo enlace fue enviado y respondido el 7 de octubre del 2020.

#### **b) Grupo focal: aplicación piloto**

---

<sup>62</sup>Es por esto que, en las tablas de especificaciones, se ha colocado de color azul aquellas preguntas que han sufrido modificaciones de acuerdo a los resultados obtenidos en cada IE. Generalmente se tratan de indicadores cuyos porcentajes han sido mayores o menores. Por ejemplo, sobre el criterio modulador de “implicación”. En la IE 3 se hizo la pregunta “¿Por qué creen que la mayoría participa porque ¿le interesó?; otros por voluntad propia?” ya que estos indicadores obtuvieron mayores porcentajes. En la IE 2, se hizo también la pregunta ya que surgió el elemento del interés, pero se le añadió la pregunta “¿Qué opinan de los estudiantes que no participan de estas actividades? ... ellos indicaron que fue porque no sabían cómo tenían que participar”. Esto porque en esta IE, y a diferencias de las otras dos, muchos estudiantes manifestaron desconocer los espacios de participación.

<sup>63</sup>Véase <https://forms.gle/AjuXnVKw844LQMYn9>

El grupo focal en su versión inicial o piloto fue aplicado a un número de cuatro estudiantes de quinto grado de secundaria de la IE 02. Los criterios para elegir a esta IE y a los estudiantes fueron los siguientes:

- Se eligió a la IE mencionada ya que, según la escala de niveles de promoción de la participación estudiantil, era una IE con un nivel medio. Es decir, se podrían abordar situaciones que correspondieran a los escenarios o resultados obtenidos tanto a la escuela del nivel inicial como del nivel alto.

Se envió al miembro del equipo directivo una lista preliminar de estudiantes cuyas respuestas del cuestionario tipifiquen al estudiante según la Escala de criterios de selección de estudiantes, específicamente en el nivel medio y alto (vista en la Tabla 18). Ello porque, tal como se mencionó en el apartado anterior, era necesario que los estudiantes hayan tenido experiencias de participación vía organizativa e interés en ella ya que de otro modo no podrían aportar durante el grupo focal.

Con la lista de cuatro estudiantes se aplicó el grupo focal mediante una videoconferencia a través de la plataforma GoogleMeet. El enlace fue enviado el 25 de octubre del 2020 al equipo directivo para que sea distribuido a los estudiantes que participarían.

### **c) Entrevista individual: aplicación piloto**

La entrevista individual en su versión inicial o piloto fue aplicada a una estudiante de quinto grado de secundaria de la IE 01. Los criterios para elegir a esta IE y a la estudiante fueron los siguientes:

- Se eligió a la IE mencionada ya que, según la escala de niveles de promoción de la participación estudiantil, era una IE con un nivel alto. Es decir, la experiencia de participación allí promovida *podría* haber generado cambios en las representaciones, así como una mirada más integral de las variables de estudio.
- Se indicó al equipo directivo que se elegiría a una estudiante cuyas respuestas del grupo focal tipifiquen al estudiante según la escala de criterios de selección de estudiantes, específicamente en el nivel alto. Ello porque, tal se mencionó, era necesario que la estudiante haya tenido experiencias de participación en dos organizaciones de estudiantes (Municipio Escolar y Escuela de Líderes) y que haya mostrado un alto nivel de involucramiento e interés en torno a las experiencias de participación.

Con la estudiante elegida se pudo hacer un primer acercamiento y se le envió un archivo en Word con las preguntas respectivas. Se hizo las indicaciones de que debía hacerse de manera personal, separando un tiempo y espacio para ello. En todo caso se confió en la responsabilidad manifestada por la estudiante y, de hecho, aquella se manifestó ya que se pudo enviar el Word completo en el plazo estipulado (unos 45 minutos aproximadamente). Tras ello, se le pidió a la estudiante una reunión mediante una videoconferencia a través de la plataforma GoogleMeet. El enlace fue enviado el 08 de noviembre del 2020.

- **Validación de instrumentos y aplicación a la muestra**

La validación de los instrumentos se ha realizado considerando cuatro aspectos. Primero, las sugerencias y observaciones dadas por los estudiantes. Segundo, el contraste del instrumento mejorado a partir de indicadores específicos (PUCP, s/f). Tercero, las sugerencias y correcciones dadas por docentes del programa de doctorado. Cuarto, las observaciones propias de la investigadora a partir de la aplicación y análisis preliminar de resultados.

Respecto al primero, en el caso del cuestionario, se ha planteado una serie de ítems asociados al tiempo de aplicación, longitud de preguntas, recuerdo de las experiencias del pasado, la identificación del consentimiento y asentimiento informado. En el caso del grupo focal y entrevista individual, se ha planteado lo anterior y también se buscado saber sus apreciaciones sobre la dinámica de aplicación de las técnicas y el uso del medio virtual.

Sobre el segundo aspecto, cada instrumento se ha cotejado respondiendo “sí”, “no” o “no aplica (NA)” a partir de los indicadores especificados en la Tabla 23.

**Tabla 23**

*Criterios de validación*

Indicadores	Sí/No/NA	Observaciones
1. ¿Todas las preguntas se entienden?, ¿Se entienden de la misma manera por todos/as y de la manera prevista por el investigador?		
2. ¿Algunas preguntas no parecen demasiado difíciles?		
3. ¿La lista de respuestas propuestas en las preguntas cerradas cubren todas las respuestas posibles?		



- 
4. ¿Todas las preguntas están aceptadas por los encuestados?, ¿No hay preguntas que originan un rechazo?
  5. ¿Cómo los encuestados reaccionan al conjunto del cuestionario?, ¿No lo encuentran demasiado largo, tedioso o indiscreto?
  6. ¿No se presentan preguntas con un doble sentido (varias connotaciones)?
  7. ¿Se pueden incluir preguntas que utilizan procedimientos implícitos para expresar puntos delicados que se confiesan difícilmente?

---

Fuente: Elaborado a partir de PUCP (s.f.) *La prueba piloto. Seminario de Investigación 4*. PUCP.

Respecto al tercer aspecto, se ha considerado el juicio de expertos realizado por dos docentes doctores del programa. El primero de ellos, el doctor Luis Martín Valdiviezo Arista, cuyas correcciones centrales fueron las siguientes:

- *Para el caso del cuestionario:*
  - Respecto a las experiencias de participación: Eliminar la categoría “otros” en las preguntas sobre las organizaciones de estudiantes al no aportar información. En vez de esto, colocar todas las organizaciones posibles que puede haber en las IIEE.
  - Respecto a la variable control: Eliminar preguntas asociadas a las características de las viviendas al no aportar información relevante. Afinar las preguntas asociadas al grado de instrucción de los padres con términos entendibles. Incorporar preguntas sobre la fuente de ingresos (trabajador dependiente, negocio propio, etc.).
- *Para el caso de los grupos focales y entrevistas individuales:*
  - Incluir una dimensión exploratoria de la ciudadanía asociada a la minoría de edad.
  - Para el caso de los grupos focales y entrevistas individuales: Incluir preguntas respecto a la situación actual de ciudadanía (en contexto de pandemia).
  - Partir de categorías libres antes de comenzar con la exploración de los resultados del cuestionario.

El segundo de ellos, el doctor Robin Cavagnoud, cuyas sugerencias centrales fueron las siguientes:

- *Para el caso del cuestionario:*
  - Consideración de una variable de control más detallada que incorpore diversos ítems asociados al aspecto social y económico de las y los estudiantes.
  - Cambiar la redacción de preguntas de datos personales: de preguntas dicotómicas a preguntas nominales.
  - Consideración de una aplicación escalar con 5 niveles (1= muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni en desacuerdo, ni de acuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = muy de acuerdo).
  - Eliminar variables dicotómicas (sí/no) y considerar solo el marcado a través de un aspa: “x”.
- *Para el caso de los grupos focales y entrevistas individuales:*
  - Agregar preguntas sobre los estudiantes ven la participación y el apoyo de los adultos en las experiencias.
  - Considerar, para la entrevista individual, solo dos momentos, de los cuales uno de ellos sería la parte escrita (a través del análisis de casos).

Finalmente, como parte de esta validación, se ha tomado en cuenta lo anterior pero también el análisis de resultados a partir de la aplicación piloto de las técnicas, observándose qué preguntas requieren afinamiento o eliminación. Con esto se estuvo en condiciones de mejorar los instrumentos y modificar ciertas secciones (Véase Anexo 5, 6 y 7)

En general, respecto al cuestionario, una de las modificaciones principales fue la consideración de diversidad de experiencias desde organizaciones de estudiantes, evitando centrar las preguntas a solo cargos asumidos dentro de dichas organizaciones. Se ha realizado una reducción de número de ítems, así como la mejora de su redacción a fin de que pueda ser entendible mediante un correcto uso del lenguaje, apariencia, orden y formato. Sobre el grupo focal y entrevista individual, las modificaciones centrales han sido la consideración de categorías libres que no condicionen las respuestas, así como el planteamiento de casos para evitar obtener solo respuestas socialmente esperadas. Cabe resaltar que, como las dos organizaciones con mayor número de respuestas fueron el Municipio Escolar y la Escuela de Líderes, las preguntas se separaron según se trate de actividades de cada una de estas organizaciones.

Finalmente, los instrumentos en su versión definitiva (véase Anexo 8, 9 y 10) fueron aplicados a las y los estudiantes participantes de la investigación durante el segundo semestre del 2020 y primer semestre del 2021<sup>64</sup> de la manera que se señala en la Tabla 24.

**Tabla 24**

*Aplicación final de los instrumentos*

<b>Aplicación del instrumento</b>	<b>Días</b>	<b>Horas de aplicación</b>	<b>N° total</b>
<b>Cuestionario</b>			
20 estudiantes – IE 03	11 octubre - 2020	08:00 p.m.	
30 estudiantes – IE 02	11 octubre - 2020	08:03 p.m.	102
52 estudiantes – IE 01	12 octubre - 2020	05:42 p.m.	
<b>Grupo Focal</b>			
04 estudiantes - IE 02	26 octubre - 2020	08:35 - 11:30 a.m.	
06 estudiantes - IE 01	26 octubre - 2020	04:30 - 06:00 p.m.	15
05 estudiantes - IE 03	01 noviembre	08:30 - 10:10 a.m.	
<b>Entrevista individual</b>			
01 estudiante – IE 01	15 abril - 2021	06:35 - 08:30 p.m.	
01 estudiante – IE 01	16 abril - 2021	07:00 - 08:15 p.m.	
01 estudiante – IE 02	17 abril - 2021	07:35 - 08:30 a.m.	06
01 estudiante – IE 02	17 abril - 2021	06:35 - 07:50 p.m.	
01 estudiante – IE 03	19 abril - 2021	04:35 - 05:50 p.m.	
01 estudiantes – IE 03	20 abril - 2021	11:35 - 01:10 p.m.	

Desde lo anterior, la aplicación final de cada una de las técnicas ha consistido en lo siguiente:

<sup>64</sup>En el caso del cuestionario, la versión corregida fue enviada a los tres colegios participantes mediante un enlace de Google Form (véase: <https://forms.gle/EpTws2eMtlCPpkV6>). En el caso del grupo focal y entrevistas individuales su aplicación fue a través del GoogleMeet.

- *Cuestionario*: La muestra final ha sido de 102 estudiantes de edades comprendidas entre 15 y 17 años; mientras que 08 estudiantes manifestaron no desear responder el cuestionario. Para esta aplicación del cuestionario se tuvieron que pactar llamadas telefónicas (con los directivos de las tres IIEE) a fin de acordar fechas y horas de envío de los formularios. El tiempo total de la aplicación osciló entre los 45 y 50 minutos.
- *Grupo focal*: La muestra final ha sido de 14 estudiantes de edades comprendidas entre 15 y 17 años. Para la organización de estas reuniones se tuvieron que pactar llamadas telefónicas (con los directivos de los centros, padres de familia y estudiantes) a fin de acordar fechas y horas de envío de los enlaces de acceso. El tiempo total de la aplicación osciló entre los 60 minutos y 180 minutos.
- *Entrevista individual*: La muestra final ha sido de 06 estudiantes de edades comprendidas entre 15 y 17 años. Para la organización de estos encuentros se tuvieron que pactar llamadas telefónicas (con los directivos de los centros, padres de familia y estudiantes) a fin de acordar fechas y horas de envío de los enlaces de acceso. El tiempo total de la aplicación osciló entre los 60 minutos y 120 minutos.

### **3.2.1.3 Fase 3: Sobre la sistematización y análisis de información**

La aplicación de las técnicas ha consistido en un proceso secuencial, en la cual a una fase descriptiva (a través de los resultados del cuestionario) le ha seguido una fase comprensiva (a través de grupos focales y entrevistas individuales). Por ende, el método de análisis lo podemos definir como un método descriptivo-comprensivo porque permite el análisis proveniente de datos cuantitativos y cualitativos desde “tres estrategias básicas a la hora de integrar dos orientaciones diferentes: complementación, combinación y triangulación” (Bericat, 1998, p. 106). En específico, esta última, se ha realizado a través de una técnica que puede denominarse como “triangulación intermétodos secuencial” (Rodríguez Ruiz, 2005) en la que los resultados de un método son necesarios para poner en funcionamiento o estructuración las técnicas del siguiente. De esta manera, se va introduciendo o generando un orden en las temáticas que están siendo analizadas. En la Tabla 25, se visualiza el proceso seguido de acuerdo con los objetivos de investigación propuestos.

**Tabla 25***Secuencia de análisis de datos cuantitativos y cualitativos*

Objetivos		Secuencia de análisis		
Características de la experiencia de participación		Definición de guiones de grupos focales y entrevista individual (2)		Descripción de cada IE
Representaciones sobre la ciudadanía	Análisis de resultados cuestionario (1)	Definición de guiones de grupo focal y entrevista individual considerando el enfoque procesual y los tres campos representacionales (3)	Análisis de resultados (cuestionario, grupo focal y entrevista)	Descripción de cada IE Pistas de análisis temático
Análisis de influencia de la experiencia en las representaciones <sup>65</sup>	Variable control (cuestionario)	Abordaje exploratorio desde los grupos focales y entrevista individual	Análisis dentro del caso	Análisis a partir de los casos

Como se desprende de la tabla anterior en la tesis se ha tenido que combinar el análisis descriptivo con el comprensivo a la hora de elaborar y analizar los datos provenientes de una u otra técnica. Ahora bien, a pesar de tener una fase descriptiva- cuantitativa, valiosa para realizar una primera aproximación hacia la temática que interesa (Mateo, 2012); lo cierto es que, en la tesis, el abordaje central se ha orientado un análisis cualitativo de las variables y los casos cuyo punto de partida han sido los datos cuantitativos recabados.

<sup>65</sup>Aquí se menciona el tercer objetivo ya que se tuvo presente de manera muy puntual durante la elaboración y aplicación de las técnicas. Es durante la etapa ya de análisis y comparación entre resultados de las IIEE que este objetivo cobra preponderancia al estar asociado a una hipótesis de la tesis.



Luego de la aclaración anterior, a continuación, se presentan los dos tipos de procesamiento y análisis de datos que se dieron en el marco de la investigación.

### ***3.2.1.3.1 Análisis cuantitativo: descriptivo***

El único instrumento en el cual se usó este tipo de análisis ha sido el cuestionario. Tras su aplicación, se generó una base de datos en el software Microsoft Excel para realizar un análisis estadístico descriptivo de acuerdo con la naturaleza de los ítems (Cea D'Ancona, 2001):

- *Ítems nominales:*
  - Descripción estadística de los ítems, obteniéndose frecuencias y porcentajes para cada uno. Generalmente esto se hizo incorporando fórmulas ya que el software M. Excel así lo permite.
- *Ítems escalares:*
  - Se realizó una descripción estadística de los ítems obteniéndose las medias o promedios para cada uno. Generalmente esto se hizo incorporando fórmulas ya que el software M. Excel así lo permite.
  - Conforme se hacían las descripciones en cada pestaña de la base de datos, se creaban gráficos que se ajustaran mejor a la naturaleza de los ítems o que tuvieran una mayor claridad expositiva. Esto era necesario pues, siguiendo el criterio de *credibilidad*, es importante que los participantes conozcan los resultados del cuestionario, entonces los gráficos mostrados debían ser entendibles.
  - En este punto, cabe destacar que si bien el programa o aplicativo del Google Form permite tener resultados y gráficos estadísticos; se ha considerado hacer un archivo personalizado teniendo en cuenta lo mencionado en el punto anterior y teniendo presente que, los datos recabados, vía Google Form, figuraban a nivel de todas las IIEE participantes; por lo que era necesario separar los datos según su procedencia institucional. Es así que se tuvieron tres bases de datos, cada una correspondiente a una institución educativa.
  - Ya con ello se pudo organizar los ítems y sus resultados de la siguiente manera: una pestaña para cada dimensión o pregunta realizada (total 11 pestañas), la cual se encontraba acompañada del respectivo gráfico. En cuanto a la variable de control (datos sociodemográficos), esta se ha organizado en un archivo Word separado (por cada IE).

### 3.2.1.3.2 *Análisis cualitativo: descriptivo-comprensivo*

Los instrumentos en los cuales se usó este tipo de análisis han sido el grupo focal y la entrevista individual. Tales técnicas han tenido como objetivos: describir las características de las experiencias de participación organizadas en las IIEE; caracterizar las representaciones sociales sobre la ciudadanía que tienen las y los estudiantes; discutir/examinar la relación entre las experiencias participativas promovidas y las representaciones de ciudadanía de las y los estudiantes. Siguiendo tales objetivos, se tiene presente que el análisis de los resultados de tales técnicas ha sido básicamente comprensivo. Este análisis se ha realizado de la siguiente manera:

- Los tres grupos focales fueron grabados vía plataforma GoogleMeet y transcritos en su totalidad en tres archivos Word, diferenciados para cada IE. De esta manera, todos los grupos focales fueron transcritos literalmente por lo que el discurso oral se transformó en texto escrito sobre el cual se realizó el respectivo análisis.
- Se realizó la siguiente codificación:
  - Asignación de un seudónimo, seguido de la letra “E” para las entrevistas individuales (E1, E2, E3, E4, E5 y E6). Por ejemplo: (E1, Dayana; E2, Laura; E3, Mónica; E4, Melisa; E5, Maribel; E6, Violeta).
  - Asignación de un seudónimo, seguido de la letra “GF” para los grupos focales (G1, GF2, GF3). Por ejemplo: (GF1, Dayana).
- Se sistematizaron los discursos a través del software ATLAS. Ti.9. Para dar un orden a la información recaba, ésta se organizó siguiendo la codificación anterior, las principales preguntas del instrumento y las subcategorías o dimensiones a las cuales correspondían. A su vez, la información fue precisada tanto de forma literal (lo que dijo cada actor participante) como de forma sintética (el tema emergente).

Asimismo, conviene precisar cómo se analizaron las dos variables de estudio que tienen que ver con el objetivo 1 (describir las experiencias de participación) y objetivo 2 (Caracterizar las representaciones sociales sobre ciudadanía) de la tesis. El proceso seguido fue el siguiente:

- Se realizó la identificación y asociación de palabras clave con un constructo previo de acuerdo con las dimensiones centrales de cada variable (con sus correspondientes categorías, subcategorías e indicadores deductivos) y nuevo (categorías, subcategorías e indicadores inductivos).

- Se realizó una selección de códigos según si es un indicador, subcategoría o categoría. Luego de esto, se pudo agrupar los códigos de acuerdo con las subcategorías, categorías y dimensiones centrales. Tras la consideración de lo anterior, se ha dado la construcción de tablas de especificaciones donde se muestran las dimensiones, categorías, subcategorías e indicadores (elaborados de manera deductiva e inductiva) de la variable Experiencias de Participación (véase Anexo 11) y Representaciones de Ciudadanía (véase Anexo 12).
- En el caso de las representaciones sociales sobre ciudadanía, el tratamiento ha sido un tanto diferente. En general, de manera similar a la aproximación metodológica de autores que siguen el enfoque procesual, por ejemplo, Canelón y García (2001), se ha realizado una asociación de ideas y su presentación en gráficos o mapas. De esta manera, en específico, en primer lugar, se han analizado categorías previas (asociadas a las dimensiones de Ser ciudadano y Participación ciudadana), así como emergentes que se han relacionado a los tres campos representacionales: campo de representación, de información y de actitud. En este sentido, para el campo de representación (al asociarse a una dimensión libre) las categorías han sido variadas y relacionadas con el conocimiento (campo de información). Asimismo, el campo de actitud (que versa sobre las valoraciones de ciudadanía) se ha encontrado presente en otros campos; aquí un solo párrafo podría corresponder a un código propio (por ejemplo, sentido de comunidad) y también tener una asociación valorativa (por ejemplo, un buen ciudadano es el que se siente parte de una comunidad). En segundo lugar, todas estas asociaciones se han plasmado también en gráficos o mapas los cuales han permitido pensar los resultados y decidir la forma de presentarlos.

Finalmente, respecto al tercer objetivo de la tesis (analizar la relación o influencia de las experiencias de participación en las representaciones sociales sobre ciudadanía), el proceso de análisis ha sido el siguiente:

- Analizar desde la “voz” de los propios estudiantes, la posible influencia de contextos diversos en sus representaciones de ciudadanía. Asimismo, desde el enfoque procesual de las representaciones sociales, se analizan resultados de la variable de control del cuestionario, pero principalmente los derivados de la entrevista individual y grupo focal a fin de tener en consideración otros escenarios que configuraron las representaciones pero que no fueron mencionados de manera explícita por las y los estudiantes. Para esto se

mencionan los otros escenarios y se concluye qué nociones de ciudadanía han podido aprender de allí las y los estudiantes.

- Examinar la influencia de las experiencias de participación desde un formato de análisis propio. Para esto se enlistaron todas las subcategorías e indicadores asociados a cada variable y que se hayan presentado en cada IE. Después de ello, se ha realizado una posible asociación entre los indicadores de la variable experiencia y la variable representación. Respecto a ello, se analizaron aquellas categorías que, independientemente de su frecuencia, tienen una asociación (en calidad de relación e influencia). En este punto, todo se analizó desde una asociación compleja donde existen diferentes discursos sobre ciudadanía y diferentes características de la experiencia de participación.

Estos procesos de análisis de las variables de estudio así de la influencia o relación entre ambas, se han realizado dentro de cada caso, tras lo cual se ha seguido un análisis propio del estudio de casos múltiples; a saber, el análisis cruzado de casos.

### ***3.2.1.3.3 Análisis cruzado de casos***

La estrategia de este tipo de análisis ha tenido como base la propuesta de Miles y Huberman (1994); en síntesis, el análisis se centra en el examen de cada caso para luego desarrollar el análisis entre los casos. Se podría decir que el análisis cualitativo especificado anteriormente, ha permitido, primero, caracterizar a cada IE y luego realizar un análisis comparativo. De manera resumida, la descripción de ambos procesos se menciona a continuación:

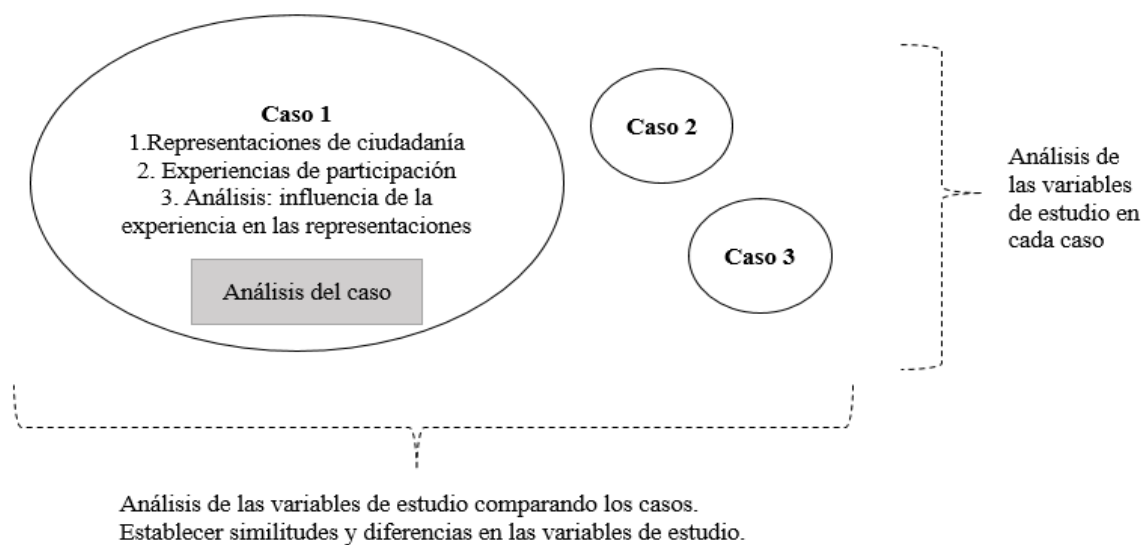
1. Análisis de las variables de estudio **en cada caso**:
  - ✓ Descripción en profundidad de las características de las experiencias de participación. A partir de la tabla de especificación mencionada (véase Anexo 11) se realizan descripciones profundas por cada IE, ya sea a través de gráficos o tablas. Se termina estableciendo una figura y ficha síntesis por cada IE que sintetice cómo ha sido la experiencia de participación
  - ✓ Caracterización de las representaciones sociales sobre ciudadanía. A partir de la tabla de especificación mencionada (véase Anexo 12) se realizan caracterizaciones detalladas por cada IE, ya sea a través de gráficos o tablas. Se termina estableciendo una figura y ficha síntesis por cada IE que sintetice cómo son las representaciones de ciudadanía.

- ✓ Analizar la posible influencia de las experiencias de participación promovidas y organizadas por las IIEE en las representaciones sociales de ciudadanía. En este proceso se destacan elementos internos, es un análisis de la experiencia de participación dentro de cada IE en relación con las representaciones sociales sobre ciudadanía.
2. Análisis de las variables de estudio comparando los casos
    - Analizar las variables de estudio comparando los casos: en este proceso se pudo detectar que existían varias similitudes en las categorías de estudio. Sin embargo, también se detectaron diferencias entre los casos.
    - Establecer similitudes y diferencias en las variables de estudio: en este proceso se pudo concluir que había ejes en común en las categorías de estudio por lo que era pertinente pensar los datos en un sentido global (general), pero también particular (según cada caso).

De modo que, el proceso de análisis cruzado (para casos múltiples) se sintetiza en la Figura 6.

### Figura 6

#### *Análisis de casos múltiples*



El análisis cruzado de casos ha sido un proceso complejo, ya que, y tal como se mencionó, no solo ha consistido en analizar información proveniente de técnicas complementarias (bajo una lógica secuencial; inductiva y deductiva; y desde un formato de análisis propio para examinar la influencia) para las variables de estudio; sino también, y luego de ello, analizar de manera



comparativa las variables desde cada caso (IE). Pese a ello se rescata su utilidad dado que ha entregado rigurosidad al abordar la presentación de resultados, así como el objetivo central de la tesis.

Respecto los resultados, esta estrategia de análisis ha sido central a la hora de decidir cómo presentarlos. En primer lugar, se decidió hacer un abordaje temático desde las dos variables (experiencias de participación y representaciones sociales sobre ciudadanía), matizando diferencias entre los casos en las categorías que se ameritaba (esto especialmente se percibe en la primera variable: experiencias de participación). Este proceso, a pesar de su laboriosidad ha sido de utilidad, ya que se pueden presentar resultados similares, evitando así el repetir información entre los casos<sup>66</sup>. En segundo lugar, debido a las semejanzas y diferencias encontradas, se decide concluir la presentación de resultados considerando ambos aspectos. Respecto a las diferencias, por ejemplo, se utilizan las figuras y fichas síntesis que se usaron en las descripciones de las dos variables centrales en cada caso.

Finalmente, respecto al tercer objetivo de la tesis (analizar la posible influencia de las experiencias en las representaciones sociales) debido a los discursos coincidentes, se presenta lo mencionado en las tres IIEE respecto a, en general, cómo consideran las y los estudiantes que han aprendido de ciudadanía para luego, y a partir de la lista comparativa entre las variables, centrar el análisis en cada caso.

De manera que la presentación de resultados se ha estructurado de acuerdo con la lógica anterior y de acuerdo con los tres objetivos:

*Objetivo 1: describir las experiencias de participación:* respecto a las técnicas cuantitativas, los resultados se irán mostrando a través de tablas comparativas o generales; respecto a las técnicas cualitativas, a través de únicas citas ejemplificadoras, tablas o figuras con subcategorías o indicadores que han tenido mayores grados de frecuencia. Además, se mencionan aquellas características referenciadas por pocos o un solo estudiante. Esto último es evidente sobre todo en cuestiones perceptivas: por qué un estudiante cree que se participa más o menos; cómo se

---

<sup>66</sup> Es por esto que, en la presentación de resultados, existen categorías abordadas casi sin diferenciación alguna ya que los resultados entre las IIEE son similares. Sin embargo, en el caso de encontrar marcadas diferencias sí se ha matizado la presentación de acuerdo a cada IE.

representa o concibe la palabra misma “participación” (para la variable experiencia de participación).

Los resultados se muestran siguiendo el orden de las categorías centrales asociadas a las dimensiones calidad y criticidad de la experiencia de participación. Varias categorías se matizan de acuerdo con lo hallado por IE. El proceso de ordenamiento de resultados ha seguido la lógica descrita en la Tabla 26.

**Tabla 26**

*Estructuración de la muestra de resultados: experiencias de participación*

Variable	Dimensión	Categorías	Subcategorías	Semejanzas	Diferencias
Experiencias de participación	Calidad	Agencias	Municipio Escolar, Escuela de Líderes	Actividades desde Municipio escolar	Actividades desde Escuela de Líderes (IE1, IE2)
		Nivel de participación	Simple, consultiva, proyectiva, metaparticipativa	Municipio Escolar: simple	Escuela de Líderes: proyectiva (IE1, IE2)
		Criterios moduladores	Implicación, información, compromiso	Municipio Escolar: Implicación compromiso hacia el adulto	Escuela de Líderes: compromiso (IE1, IE2)
		Toma de decisiones vinculantes	Grado de confianza y grado de injerencia (toma de decisiones)	Rol positivo desde los adultos	IE 1: injerencia de estudiantes IE2: intento de injerencia de estudiantes IE3: sin injerencia de estudiantes
		Características: concepto participación	Ser parte, tomar parte, ser y tomar parte	Acción personal y tomar parte	IE 1: tomar parte y acción colectiva IE2: dar la opinión y sentirse bien con uno mismo, tomar parte ayudar. IE3: dar la opinión y

				sentirse bien con uno mismo
				Escuela de Líderes: institucional-social (IE1, IE2)
	Alcance	Institucional, institucional-social, social	Municipio Escolar: Institucional	Alcance y dinámica de las agencias en cada IE
Criticidad				
	Pensamiento social	Descripción, explicación, argumentación, interpretación	Nivel descriptivo	IE1: nivel explicativo
Semejanzas entre las IIEE (según las características de las experiencias de participación desde las principales agencias)				
Diferencias entre las IIEE (Ficha Síntesis por IE)				

*Nota:* Como puede verse, los resultados generalmente se describen en función a las categorías de la variable. Sobre las categorías asociadas a “semejanzas” la muestra de resultados se ha realizado de manera temática, citando (quizás hasta especificando alguna mínima diferencia) lo mencionado por las y los estudiantes de las tres IIEE. Sobre las categorías asociadas a “diferencias”, la muestra de resultados se ha realizado enfatizando lo encontrado en cada caso (IE). Como puede verse, son las celdas en plomo las que destacan las subcategorías donde se encontraron mayores diferencias entre las IIEE.

Tal como se precisa en la Tabla 26, tras el abordaje de las categorías, se presentan similitudes entre los casos desde lo abordado temáticamente (en específico, se resume cómo son las experiencias de participación de acuerdo con las organizaciones de estudiantes). Finalmente, se establecen diferencias entre ellos, sintetizando cómo es cada caso en su particularidad.

*Objetivo 2: caracterizar las representaciones sociales sobre ciudadanía:* todos los discursos han sido categorizados a través de diversidad de indicadores; por lo que también se incorpora el número de referencias de aquellos. Los resultados se muestran siguiendo el orden de los campos de las RS: representación, información y actitud.

Respecto al campo de Información, se presentan resultados de acuerdo con las dimensiones Ser ciudadano (con categorías como Deberes y Derechos, Comunidad y Estado) y participación ciudadana (con categorías como Tipo de acción, Finalidad de la participación y Acciones frente a un problema social).

En la Tabla 27, se describe el proceso de estructuración de la muestra de resultados.

**Tabla 27**

*Estructuración de la muestra de resultados: representaciones sociales sobre ciudadanía*

<b>Campo</b>	<b>Dimensión</b>	<b>Categorías</b>	<b>Subcategorías</b>	<b>Semejanzas</b>
Representación			Abierta	Grupo de personas
Información	Ser ciudadano	Deberes y derechos	Derechos naturales y deberes personales; derechos y deberes contractuales	Mayores referencias a derechos naturales y deberes personales
		Comunidad	Pertenencia a una comunidad; sentimiento de pertenencia a una comunidad	Pertenece y se siente parte de la comunidad
		Estado	Garantiza derechos naturales; garantiza derechos ciudadanos	Estado y la exigencia de derechos ciudadanos
	Participación ciudadana	Tipo de acción	Acción personal; acción colectiva	Mayores referencias de Acciones colectivas
		Finalidad	Bien común; cambio social	Mayores referencias a Bien común
		Acción frente al problema social	Énfasis en: valores colectivos, organización de actividades, pensamiento social	Mayores referencias a Organización de actividades
Actitud	Ser buen ciudadano		Abierta	Acciones personales y colectivas
Resumen: Semejanzas entre las IIEE				
Diferencias entre las IIEE: según los tres campos representacionales (incluye la dimensión Ejercer la ciudadanía en estudiantes)				

Resumen: diferencias entre las IIEE (Ficha Síntesis)

*Nota:* Como puede verse, los resultados generalmente se describen en función a las categorías de la variable. Sobre las categorías asociadas a “semejanzas” la muestra de resultados se ha realizado de manera temática, citando lo mencionado por las y los estudiantes de las tres IIEE.


Tras el abordaje de las categorías, se presentan similitudes desde lo abordado temáticamente (una descripción general sobre cómo se representan las y los estudiantes la ciudadanía). En comparación con la variable anterior, las diferencias se realizan contrastando los casos desde los campos representacionales y desde, además, las diferencias encontradas en la dimensión Ejercer la

ciudadanía siendo estudiantes (que es donde se encontraron discursos marcadamente diferentes). Finalmente, todas las diferencias se registran y sintetizan por cada caso.

*Objetivo 3: analizar la posible influencia de las experiencias en las representaciones sociales:* siguiendo el enfoque procesual, se presentan los resultados desde lo mencionado por las y los estudiantes y desde los resultados del cuestionario y se concluye cómo han podido influir diversos escenarios en las representaciones sobre ciudadanía. Tras esto, se presentan las listas de categorías y los indicadores asociados a las dos variables: experiencias y representaciones (en cada caso) a fin de visualizar la influencia o relación. Luego de ello, se presenta el análisis propio de la investigadora, considerando la posible influencia de otros escenarios en la configuración de las representaciones sobre ciudadanía. En la Tabla 28, se muestra la estructuración de esta sección.

**Tabla 28**

*Estructuración de la muestra y análisis de resultados: configuración de la representación*

<b>Análisis preliminar y desde la muestra de resultados</b>			
Abordaje→	Desde el discurso de estudiantes y desde los datos de la variable control del cuestionario		Desde el análisis propio
1.	Barrio o comunidad- otros medios Familia Escuela	¿Cómo influye en el estudiante?	Primeras características de las representaciones sociales sobre ciudadanía
			
<b>Análisis central de la posible influencia por cada IE (Caso 1, 2 y 3)</b>			
Abordaje→			Desde el análisis propio
2.	Experiencias de participación que pueden haber influido	<u>*Recapitulación que permite el análisis:</u> a) Resumen por IE (a partir de las Fichas síntesis- de las variables experiencias de participación y representaciones sobre ciudadanía- del capítulo de Resultados)	<u>*Proceso de análisis:</u> a) Lista de subcategorías e indicadores para cada variable donde se expresa el vínculo (influencia o relación) entre ambas variables. Se agrupan en torno a un color aquellas categorías o indicadores que permiten ver un agrupamiento de las características de las representaciones a partir de ítems de alta frecuencia (resaltados en negrita). b) Breve análisis del investigador



---

c) Mención de otros escenarios que han podido influir en la representación

---

Finalmente, tal como se ha indicado, el análisis cruzado de casos no solo ha permitido organizar los resultados sino también cumplir el objetivo central de la tesis, desde el cual subyace el objetivo de aportar a la teoría en el campo de estudio. En otras palabras, la organización anterior busca cumplir con dos objetivos centrales que se encuentran enlazados: 1) aportar a la teoría desde los resultados obtenidos en general (desde las similitudes de entre los casos) y 2) analizar la posible influencia de las experiencias de participación en las representaciones sociales sobre ciudadanía, desde el análisis general y particular de los casos.

Es por esto que, a partir de la exposición del capítulo de Discusión de resultados se ha buscado contribuir a dichos objetivos centrales. Para ello, la lógica de estructuración seguida en dicho capítulo se muestra en la Tabla 29.

**Tabla 29**

*Estructuración del capítulo de discusión de resultados*

Objetivos	Marco teórico	Resultados	Discusión	Finalidad
1. Describir las experiencias de participación	Dimensión: Calidad	Exposición de variable 1 y sus dimensiones	Discusión de variable 1 y sus dimensiones	Contraste y aporte a la teoría
		Semejanzas entre las IEE	Semejanzas	Aporte teórico en general
	Dimensión: Criticidad	Diferencias- Fichas Síntesis por IE	Tipificación teórica de cada IE	Aporte al objetivo central de la tesis
2. Caracterizar las representaciones sociales sobre ciudadanía	Ciudadanía: Campos representacionales (Representación, Información y actitud) y dimensiones (Ser ciudadano, Participación ciudadana y Ser ciudadano en	Exposición de variable 2, campos representacionales y dimensiones (según sus categorías)	Discusión de variable 2 y sus dimensiones	Contraste y aporte a la teoría
		Semejanzas	Semejanzas	Aporte teórico en general
		Diferencias según campos- Diferencias según	Tipificación teórica de cada IE	Aporte al objetivo

	relación con estudiantes)	IE: Fichas síntesis por IE		central de la tesis
	Campo de Condiciones de producción	Exposición de diversos escenarios	Discusión en torno a diversos escenarios	Aporte teórico en general
3. Analizar/examinar la posible influencia de las experiencias de participación en las representaciones sociales	<i>Vacío en la literatura para hacer el análisis</i>	Propuesta de análisis propia en la que se comparan categorías de ambas variables (por caso) y se consideran otros escenarios	Análisis de la influencia considerando la tipificación teórica de las dos variables anteriores	Aporte al objetivo central de la tesis.
			Análisis final sobre la configuración de las representaciones	Aporte teórico en general y al objetivo central de la tesis.

Entonces, tal como pudo verse en la Tabla 29, la exposición de este capítulo se realiza teniendo en cuenta la organización de los resultados; a saber: discutir, mediante el contraste con lo hallado por otros autores, las dimensiones centrales que conforman ambas variables (Experiencias de participación y Representaciones sociales sobre ciudadanía), realizar un balance y tipificar, ahora de manera teórica, cada IE. El realizar un balance permite brindar, de manera resumida, un aporte teórico en general, ya que se indica cómo se encuentran las IIEE y, a partir de ello, encontrar algunos elementos clave que permitan entender las dinámicas participativas y las representaciones sociales sobre ciudadanía de la ciudadanía.

Por otro lado, el realizar la tipificación por IE permite cumplir el objetivo central de la tesis, ya que ambas tipificaciones (sobre experiencia y representación) se usarán en el apartado final. En este sentido, en dicho apartado se realiza el análisis, más teórico, acerca de la posible influencia de la experiencia en las representaciones. Respecto a esto último, al igual que la organización de resultados, se empieza haciendo mención a otros escenarios para luego centrar la discusión en el contexto educativo y se termina brindando algunos elementos clave que permitan entender la configuración de una representación social. De modo que, a partir de la organización expositiva anterior, se cumple en aportar a la teoría de forma general (identificando escenarios diversos y elementos importantes que permiten la configuración) así como al objetivo específico

(identificando por qué en cada IE se han presentado representaciones diferenciadas según las experiencias de participación).

### **3.3 Criterios de rigor científico y éticos**

Tanto para la elaboración, validación y aplicación de los instrumentos como para el análisis de resultados, ha sido necesario el tener presente los criterios de rigor para investigaciones cualitativas tales como la credibilidad, transferibilidad, fiabilidad y confirmabilidad<sup>67</sup> (Stake, 1998) así como también criterios éticos tales como consentimiento/asentimiento informado, confidencialidad y manejo de riesgos (Sabariego et. al, 2012).

#### **3.3.1 Criterios de rigor científico**

##### **3.3.1.1 Credibilidad**

Este criterio se logra cuando la investigación produce hallazgos que son reconocidos por los participantes del estudio como una aproximación “correcta” o “verdadera” respecto a lo que piensan, sienten y han vivido (Folgueiras, 2009b). En la tesis esto se expresa de la siguiente manera:

- La comprensión integral de las variables de estudio a partir de la aplicación de tres técnicas (cuestionario, grupo focal, entrevista individual).
- La grabación y transcripción textual de diversas entrevistas otorgándoles codificaciones.
- La triangulación de aplicación de técnicas y análisis de las mismas a través de la ya mencionada triangulación intermétodos secuencial.
- La muestra de resultados: en relación con lo anterior, se ha buscado reconocer si es que las respuestas obtenidas se estaban entendiendo de la mejor manera. En el caso del cuestionario esto ha sido más evidente al momento de preguntar el porqué de algunas respuestas<sup>68</sup>, mientras que en el caso de los grupos focales y entrevistas individuales esto se ha llevado

---

<sup>67</sup>Los criterios de rigor científico se basan en aspectos de veracidad que pueden adoptar “términos científicos o naturalistas” (Folgueiras, 2009b, p.38): validez interna- credibilidad (aspecto: valor de verdad); validez externa-transferibilidad (aspecto: aplicabilidad); fiabilidad-dependencia (aspecto: consistencia) y objetividad-confirmabilidad (aspecto: neutralidad).

<sup>68</sup> Para este proceso, se ha mostrado a los estudiantes cuáles fueron las respuestas de sus demás compañeros a través de gráficos de barras o circulares (mediante proyección visual).

a cabo mediante la exploración en profundidad de las diversas categorías (deductivas e inductivas)<sup>69</sup>.

### **3.3.1.2 Transferibilidad**

Este criterio “asegura” que los resultados de una investigación sean transferibles a otras personas o contextos. En este sentido, previendo la aplicación a otros contextos, desde un primer momento lo que se ha buscado es la descripción detallada de la experiencia participativa. Así, por ejemplo, en el caso del cuestionario, las preguntas mayoritariamente son sobre ese tema y en el caso del grupo focal, sobre todo se ha usado para explicar las respuestas obtenidas en el cuestionario. Asimismo, en el cuestionario también se incluyeron dimensiones que permitan obtener información y describir a la población. Ello con el fin de analizar y comparar los resultados arrojados en base a características sociales y familiares de las y los estudiantes.

Finalmente, bajo este criterio, también se considera que es posible que, a partir de la elección de estudiantes bajo una escala de selección, exista un “perfil de grupo” que permita obtener resultados similares en personas expuestas a experiencias de participación similares.

### **3.3.1.3 Fiabilidad**

De acuerdo con este criterio, que busca establecer una secuencia de revisión del “paso a paso” seguido por el investigador, se ha presentado un registro de las decisiones tomadas por la investigadora. Para ello se ha previsto una explicación detallada de las dimensionalidades de los instrumentos, de su elaboración y validación. Asimismo, se ha detallado la secuencia que implicó la recogida de información y el análisis de la misma. En este sentido, el análisis descriptivo-comprendido; el pase entre una y otra fase (durante la aplicación de técnicas y análisis de información); el análisis de las variables y casos se han abordado y expuesto bajo una secuencia lógica a fin de entender la presentación de resultados, la discusión de los mismos y la formulación de las respectivas conclusiones.

---

<sup>69</sup>Así, si emergían términos recurrentes en las respuestas de los estudiantes, se les preguntaba a qué hacen referencia con tales términos o que den ejemplos de lo que mencionaban. Ello ha sido muy útil pues, por ejemplo, los estudiantes indicaban que la participación era una acción personal pero no en el sentido de ser individualista sino en el sentido de que es importante expresar la opinión respecto a problemas sociales.

### 3.3.1.4 Confirmabilidad

Este criterio implica que los resultados no se encuentren sesgados (Folgueiras, 2009b). En este sentido, con el fin de no condicionar las interpretaciones bajo la experiencia profesional propia o gustos/preferencias respecto a determinadas formas de participar o concebir la ciudadanía; se han seguido ciertos pasos:

- Ejercicios de reflexión: tratando de entender las interpretaciones a luz de lo que quieren decir las y los estudiantes.
- Contraste con investigaciones empíricas: se han contrastado los resultados con los obtenidos en otras investigaciones de similar temática (cuyas referencias se encuentran en el Estado del arte y que se retomarán en el capítulo concerniente a “discusión de resultados”).
- Comprensión desde el marco teórico referente: se han analizado los resultados desde el marco teórico (cuyas referencias se encuentran en el capítulo correspondiente y que se retomarán en el capítulo concerniente a “discusión de resultados”).

### 3.3.2 Criterios éticos

#### 3.3.2.1 Consentimiento/asentimiento informado

Este consentimiento ha sido ejecutado desde las fases iniciales de la investigación: a través de una solicitud general a los directores de las tres IIEE y a través de la presentación con las y los estudiantes. En este proceso, se mencionaron los objetivos de la tesis y el rol que tendrían los participantes durante el desarrollo de la investigación. Además, sobre todo, se les mencionó la relevancia (es decir, la utilidad) que el estudio tendría para ellas y ellos.

- En el caso del cuestionario: en la aplicación piloto y final, fue necesario el solicitar el consentimiento informado en el cuestionario mismo. Es decir, antes de que puedan desarrollarlo, el padre o madre de familia debía manifestar su acuerdo (consentimiento informado), de la misma manera que el estudiante (asentimiento informado) (véase Anexo 13). Si bien ello daba la oportunidad de obtener un menor resultado (posibles respuestas negativas), se consideró que era necesario que tanto padre como estudiante indicaran expresamente sus deseos de participar.



- En el caso del grupo focal y entrevista individual: se llamó a cada padre o madre de familia a fin de que diera el consentimiento. Luego de esto, se ha debido llamar a los estudiantes a fin de saber si se encontraban interesados en participar (Véase Anexo 14).

### **3.3.2.2 Confidencialidad**

En la tesis primó el criterio ético de la confidencialidad y no el anonimato. Es decir, se buscó incluir los nombres de los estudiantes ya que era importante identificarlos para su posterior participación en otras técnicas. En el caso de los cuestionarios, se hizo la consulta al equipo directivo respecto a la facilitación de los nombres de los estudiantes en aquellos. Se contó con su aprobación, pero, al ser menores de edad fue necesario que el directivo comunique a padres y madres de familia respecto a la realización de la investigación. Estudiantes y padres de familia, aprobaron que sus nombres sean incorporados siempre y cuando solo la investigadora sepa la identidad. Proceso similar fue adoptado para los grupos focales y entrevistas individuales. En este sentido, se indicó a los estudiantes que sus nombres no serían revelados y que se optaría poner sus respuestas bajo específicos códigos.

### **3.3.2.3 Manejo de riesgos**

Al inicio de la investigación se plantearon los beneficios derivados de ella; desde el inicio se ha compartido los fines del estudio y se ha buscado delimitar el interés de los actores educativos involucrados. Este planteamiento se hizo a los directores y estudiantes. Una vez culminado el proceso de la investigación, los resultados parciales fueron mostrados a los estudiantes participantes. Además, los resultados finales han sido compartidos a cada directivo de las IIEE. (Véase Anexo 15).

### **3.3.2.4 Posicionalidad de la autora**

De acuerdo a Salinas (2017) existen dos o más formas de posicionarse sobre un tema lo cual genera una influencia en la conducción de una investigación. En este sentido, realizando un ejercicio de introspección personal se encuentra que la autora se posiciona sobre el tema desde dos perspectivas. La primera de ellas tiene que ver con un “yo político” bajo el cual se tiene un compromiso asociado a ideales que se orientan a la justicia social y desde el cual se cree en la posibilidad de ejercer una ciudadanía activa y crítica. La segunda de ellas tiene que ver con un “yo docente” bajo el cual la mirada de la investigadora se entremezcla con la vivencia de experiencias

con los propios estudiantes (cuando se ejerció la docencia). Se considera que ambas perspectivas de alguna manera pueden condicionar el modo de interpretación de los resultados obtenidos.

### **3.4 Dificultades y límites del proceso de investigación**

#### **3.4.1 *Dificultades de acceso al escenario***

La dificultad principal fue la selección de las tres IIEE. A pesar de tener contacto con los acompañantes del MINEDU, fue difícil, en un primer momento, el poder contar con la aprobación total de los directivos. En el ámbito institucional, es entendible que tal aprobación haya sido difícil de conseguir ya que se trata de estudiantes menores de edad.

Además de esto, las IIEE se encontraban cerradas pues todos los estudiantes tenían clases virtuales por el contexto de pandemia (durante los años 2020 y 2021). Es por esto que la aplicación de todas las técnicas fue de manera remota. Sin embargo, para la obtención de datos, hubiera sido ideal el observar cómo realmente se da la experiencia de participación en los colegios. Lastimosamente esto no se pudo lograr en el 2022 ya que varias experiencias de participación se dejaron de lado con el fin de lograr nivelar a los estudiantes (en las diversas áreas de aprendizaje) tras la carencia de clases presenciales.

#### **3.4.2 *Limitaciones de la investigación***

En relación con lo anterior, la investigación pudo realizarse de una forma más participativa y holística. Si bien se ha tratado de evitar respuestas socialmente esperadas a través de la presentación de casos y preguntas asociadas a categorías libres; lo cierto es que hubiera sido pertinente la incorporación de otras técnicas como la observación participante o talleres participativos. Así, por ejemplo, realizar talleres donde los estudiantes puedan plasmar (mediante escritos o dibujos) sus representaciones, realizar técnicas como la fotografía o recorrido por la ciudad (Arango,2008) para determinar elementos asociados a sus representaciones. Asimismo, estos talleres hubieran sido útiles para explorar el pensamiento social (adscrito a las experiencias de participación) ya que esto implica un análisis individual basado en una técnica más que todo vivencial.

#### **3.4.3 *Dificultades en el proceso de investigación propio***

Además de tales limitaciones por decirlo así, más externas, durante el proceso de investigación propio se expresaron dificultades. En este sentido, el análisis de datos cualitativos ha sido un reto

para la investigadora y un proceso de formación constante. Desde codificar los datos hasta revisar cómo dos grandes variables pueden asociarse entre sí. Asimismo, la presentación de resultados ha consistido en un gran reto dado que se contaba con tres casos; se tuvo el dilema en cómo presentar los datos: si por colegio, si por variable. En un primer momento se diseñó la presentación de acuerdo con lo sugerido para los estudios de casos múltiples; sin embargo, tras la acertada opinión de los docentes del programa (Dra. Augusta Valle y Dr. Robin Cavagnoud), se decidió omitir esta estrategia ante la presencia de información repetida entre los casos. De esta manera, los datos se volvieron a analizar esta vez por variables o “temáticas” matizando solo por casos, en situaciones que se vieran marcadas diferencias. Entonces, se ha tenido dos grandes procesos de ordenamiento de los resultados (por casos y desde las variables de estudio) y cada uno ha implicado un esfuerzo diferente.

Del mismo modo, ha sido necesario revisar, una y otra vez, cómo se haría el abordaje de las representaciones sociales desde el enfoque procesual; aun considerando que autores que siguen dicho enfoque, expresan que en Latinoamérica no ha habido investigaciones ejemplificadoras y que muchas de ellas presentan confusiones en las nociones e imprecisiones metodológicas. A pesar de ello, en la tesis se ha intentado, desde los postulados centrales rescatados de diversos autores, precisar desde dónde se concibe la aproximación al conocimiento de una representación social y cómo se ha realizado ello con la finalidad de otorgar rigurosidad y credibilidad al estudio. Sin embargo, un limitante de la investigación sería la no aproximación estructural de las RS, lo cual permitiría ver los aspectos constituyentes. En este punto, la investigadora carecía de las herramientas para dicho tipo de análisis por lo que, y siguiendo el objetivo del estudio, el esfuerzo se centró en realizar, de la manera más rigurosa y detallada posible un análisis de contenido del discurso considerando, además, los ejes centrales o campos de una RS. Asimismo, respecto al abordaje de la influencia de la experiencia en la representación, la investigadora ha recurrido a una lógica compleja de diseño propio y asume que, de haberse encontrado más estudios al respecto, el abordaje hubiera sido más riguroso y completo.

#### **3.4.4 Limitaciones de los resultados**

Sobre los resultados del cuestionario, estos no pueden considerarse como representativos de una población ya que el número de respuestas fue menor a 120 (Rodríguez Ruiz, 2005). En todo caso, hubiera sido pertinente realizar una aplicación a un número mayor ya que con esto, y tras un

análisis estadístico inferencial (a través del cumplimiento de criterios paramétricos), el instrumento estaría en condiciones de arrojar resultados poblacionales. De esta manera, para el análisis de datos cuantitativos, hubiera sido interesante encontrar diferencias iniciales en los colegios desde un análisis inferencial por grupos (colegios) utilizando soportes estadísticos como el SPSS.

Respecto a los grupos focales y entrevistas individuales, la fijación de objetivos ha sido intencional, buscando principalmente la comprensión de las variables de estudio. De haberse dado un abordaje aún más profundo o “más abierto”, se hubieran podido obtener matices y comprensiones mucho más variadas, quizás hasta la elaboración de un sistema categorial ampliado y diferenciado por IE. Del mismo modo, la relación entre las variables se analiza desde la posibilidad de comparación de algunas categorías (en las que se pudo encontrar cierta asociación), por lo que, hace falta considerar la complejidad que implica analizar aquellas categorías e indicadores que no guardan una relación entre sí y que permitiría un estudio complejo que implique tomar en cuenta la multiplicidad de fuentes y contextos para construir una representación.

En relación con lo anterior, la investigación se centra en analizar la influencia de experiencias de participación en las representaciones sociales sobre ciudadanía. Dichas experiencias se dan desde organizaciones de estudiantes y desde el medio educativo “formal”. Sin embargo, se precisa señalar que puede haber otros escenarios que han podido influenciar en la construcción de una representación ya que un estudiante en un “ser social” que vive en distintos escenarios y/o contextos físicos y/o virtuales. En la tesis, estos escenarios se han considerado, pero no con la profundidad necesaria para “delimitar” cómo se construyen, finalmente, las representaciones de ciudadanía.

## CAPÍTULO 4 - RESULTADOS

### 4.1 Contexto: experiencias de participación

El contexto de las experiencias de participación tiene que ver con las trayectorias participativas de cada una de las IIEE. Dichas trayectorias guardan relación con la escala inicial de niveles de promoción de la participación (descrita en un capítulo anterior). Por eso, en primer lugar, y a partir de lo mencionado por los equipos directivos, se describen las trayectorias participativas de cada una de las IIEE ubicadas en los niveles Alto (IE1), Medio (IE2) y Bajo (IE3). En segundo lugar, y desde el primer objetivo de la tesis (describir las experiencias de participación organizadas en los colegios) cada contexto participativo fundamentalmente se caracteriza desde lo mencionado por las y los estudiantes.

- **Trayectoria participativa de la IE 1:**

El director de la IE1 indicó que, en el 2018, recibieron un premio por hacer trabajo comunitario. Este premio se ha dado como consecuencia de una trayectoria participativa que se inició desde un evento específico. Así, durante los años anteriores al 2018 se registró un aumento de líderes “negativos” en la IE; es decir, estudiantes que influían en los demás compañeros para no obedecer las normas, fomentar el uso de la violencia entre pares y el consumo de drogas. Para intentar solucionar esta situación, surge la idea de hacer una Escuela de Líderes cuyo objetivo era lograr la formación en valores y participar de manera social. En palabras del director, la idea era “no solo quedarse en el colegio, sino extrapolar a otras realidades” (D1).

Con el pasar del tiempo, la dinámica se definió a través del tratamiento de problemas sociales desde la IE. Las experiencias consistían en ir a barrios de menores recursos económicos para apoyar en lo que haga falta o visitar lugares del propio barrio donde se viera alguna carencia. Asimismo, durante talleres específicos, se organizaban a estudiantes líderes para que aborden estos temas (diversos problemas sociales que les pudieran estar afectando). Tales estudiantes impartían estas charlas y participaban en debates con sus demás compañeros, debates en los cuales el docente encargado solo actuaba como un guía o veedor. Una vez cerradas las sesiones se sacaban conclusiones, de las cuales algunas se incluyeron en el Reglamento Interno del colegio.



Para el 2019 se trabajaba con un promedio de 50 estudiantes líderes con unos seis líderes “centrales” que se elegían de manera rotativa; tenían una docente asesora quien ayudaba a ir rotando las charlas sobre los temas específicos. Estas “charlas estaban programadas para todo el año, ese plan se presenta al inicio y se da a conocer a todo el centro educativo” (D1). El director comenta que esta dinámica fue conocida por estudiantes de la universidad César Vallejo y que ha sido implementada en diversos centros educativos pero que, originalmente, la idea de este fomento de estudiantes líderes ha sido iniciativa de la IE ya que esto lo vienen desarrollando desde hace seis años atrás.

Como parte de esta Escuela de Líderes, dos antiguos estudiantes siguen involucrándose con el colegio para fomentar en los estudiantes el “trabajo social”. Para ello, se reúnen con miembros de las Escuelas de Líderes vigentes y con integrantes del Municipio Escolar. El director indica que estas dos organizaciones son importantes en su dinámica interna por promover la participación de las y los estudiantes. Esta dinámica interna ha sido importante ya que muchos de sus alumnos actualmente muestran mucho interés por participar en asociaciones u organizaciones de estudiantes que fomenten la participación a nivel interdistrital (por ejemplo, en COMETE o REDIME<sup>70</sup>).

A partir de esta información se consideró que esta IE se encontraba en un nivel Alto en la Escala inicial para seleccionar los casos (mencionada en un capítulo anterior) ya que se promovía la participación desde organizaciones como el Municipio Escolar y la Escuela de Líderes; donde posiblemente se desarrollaron alcances no solo institucionales sino también sociales desde la participación autónoma de estudiantes.

- **Trayectoria participativa de la IE 2:**

El miembro del equipo directivo (coordinador de tutoría) indicó que, en el 2018 y 2019, en la IE se han desarrollado dos “Festivoces”. Este evento se da a nivel de todo San Juan de Lurigancho y es promovido solo por dos UGEL en todo el Perú. Además de esto, el directivo comenta que le “interesa mucho el tema de la participación de estudiantes y entonces (ha) coordinado esta idea” (D2) de crear una Escuela de Líderes en su IE. Se buscó que las y los estudiantes se reunieran para tratar problemáticas de sus colegios o sus zonas. Por otro lado, se resalta el fomento del Municipio Escolar.

---

<sup>70</sup>COMETE (Comité Metropolitano de Estudiantes); REDIME (Red Interdistrital de Municipios Escolares)

Al respecto, el directivo comenta que tal organización de estudiantes tiene un rol muy importante en la promoción de la participación de estudiantes. Indica que no solo basta con que sean elegidos según manda la normativa, sino que es necesario que “ejercen su derecho de participación en las reuniones institucionales” (D2). Por ejemplo, cada cierto tiempo en cada sección de analizan problemas del colegio en varios aspectos (la no participación de estudiantes en reuniones institucionales, la representación de estudiantes dentro del CONEI); según lo analizado en cada sección se van planteando soluciones propuestas por los propios estudiantes.

Además de esta apertura -que permite que las y los estudiantes ejercen su derecho a la participación, promoviendo soluciones a los problemas que les afecten- el directivo comenta que también se fomenta el “espíritu crítico” en las y los estudiantes. “Siempre son críticos, pero también presentan su plan de trabajo... no siguen un plan rígido (de los profesores), siempre veían las situaciones bien para plantear alternativas. Las reuniones que tenían (para ver eso) se quedaban registradas en actas” (D2).

A partir de esta información se consideró que esta IE se encontraba en un nivel Medio en la Escala inicial para seleccionar los casos (mencionada en un capítulo anterior) ya que se promovía la participación desde organizaciones como el Municipio Escolar y la Escuela de Líderes; donde posiblemente se desarrollaron alcances no solo institucionales sino también sociales desde la búsqueda de la participación autónoma de estudiantes<sup>71</sup>.

- **Trayectoria participativa de la IE 3:**

El director de la IE indicó que, en el 2019, se ha promovido la participación de estudiantes mediante el Municipio Escolar. En palabras del director, una actividad principal consistió en que los estudiantes hicieron “carteles y fueron por las calles fomentando el uso de áreas verdes” (D3). En este sentido, la dinámica general ha sido la realización de diversas campañas para promover la mejora del espacio educativo; la participación de las y los estudiantes se ha centrado en la difusión de dicha mejora a través de diversos carteles. Indica que, este trabajo, se ha promovido desde el Municipio Escolar y que ellos son muy cuidadosos en seguir todos los protocolos que pide la normativa respecto al funcionamiento

---

<sup>71</sup>Lo que quiere decir que, en este nivel medio, se intenta fomentar la autonomía del estudiante, pero esto no se logra del todo ya que el impulso y liderazgo (y la consecuente toma de decisiones) proviene del adulto.

de tal organización: “se arman bien las listas de candidatos, se hacen campañas para la elección; hacen votación con DNI y (las y los estudiantes) participan en las reuniones que se solicita a nivel de la IE” (D3).

Además de estas actividades, otras que el directivo resalta son las asociadas a trabajos de festivales de danza o concursos de arte. Aprovechan estos concursos para hacer carteles diversos acerca de algún tema que les afecte o que sea de interés tratar en la unidad de aprendizaje. Sobre ello, el año pasado han ganado un concurso de la lucha contra el tabaco organizado por el INEM. Además, rescata que el líder comunal de Vista Alegre siempre conversa con el director para que éste pueda motivar a los estudiantes a que salgan por la comunidad concientizando con sus carteles a los vecinos.

A partir de esta información se consideró que esta IE se encontraba en un nivel Bajo en la Escala inicial para seleccionar los casos (mencionada en un capítulo anterior) ya que se promovía la participación desde organizaciones como el Municipio Escolar; donde posiblemente se desarrollaron alcances no solo institucionales sino también sociales desde el liderazgo de los adultos<sup>72</sup>.

A partir de esta descripción preliminar, es que se pasa a describir las experiencias de participación desde lo mencionado por las y los estudiantes. La experiencia se describe desde la calidad (el cómo de la participación) y la criticidad (el para qué de la participación). Respecto a la calidad, se presenta lo siguiente: las agencias de participación, los niveles de participación, la toma de decisiones vinculantes y características del concepto de participación. Respecto a la criticidad, se presenta lo siguiente: alcance de la participación y el nivel de pensamiento social presente en la experiencia de participación. Cabe mencionar que, al ser todas las IIEE parte de un mismo sistema educativo escolar, existen resultados similares en diversas categorías. Sin embargo, también se han identificado específicos aspectos en cada IE que han hecho que en cada una se den experiencias diferentes. De manera que, para notar dicho contraste, en primer lugar, se mencionan todas las categorías asociadas a la experiencia (en su calidad y criticidad) para, después, mencionar qué semejanzas se encuentran a partir de ello. En segundo lugar, se mencionan las específicas diferencias entre cada IE; esto último será importante rescatar a la hora de analizar la posible influencia de la experiencia en la representación social sobre ciudadanía.

---

<sup>72</sup>Pues en esta IE, desde lo mencionado por el directivo, las actividades de los estudiantes se han limitado a realizar pasacalles o concursos sobre problemáticas del barrio o la comunidad circundante.

#### 4.1.1 Calidad de la experiencia

##### 4.1.1.1 Agencias de participación

Lo común es que en las tres IIEE se manifiesta que se ha promovido la participación desde el Municipio Escolar, la Escuela de Líderes y Junta directiva/Comité de aula<sup>73</sup>. Como puede verse en la Tabla 30, es el Municipio Escolar el que tiene mayor porcentaje en todas las IIEE. Sin embargo, existen otras agencias como la Escuela de Líderes cuyo predominio en cada una de las IE es diferente.

**Tabla 30**

*Porcentajes de participación en actividades de las Agencias según IE*

Agencias	IE 1	IE 2	IE 3
Municipio Escolar	67%	60%	70%
Escuela de Líderes	71%	57%	25%
Junta Directiva/Comité de Aula	33%	47%	45%
Defensoría Escolar	10%	17%	5%
Fiscalía Escolar	4%	7%	15%

*Nota:* Datos del cuestionario aplicado a 102 estudiantes de las tres IIEE

Así, solo es en la IE 1 donde se participa más desde la agencia Escuela de Líderes; en la IE 2 la proporción entre participar desde el Municipio Escolar y la Escuela de Líderes es casi similar; mientras que, en la IE 3, se participa más desde el Municipio Escolar<sup>74</sup>.

<sup>73</sup>La Junta, como ya se ha mencionado, obedece a un modo de organización interna (de aula) que es necesaria para que el Municipio Escolar y la Escuela de Líderes funcionen; por lo que aquí se centrarán los resultados solo en dichas dos agencias.

<sup>74</sup>En esta IE 3 algunos, como puede verse desde la Tabla 30, estudiantes manifestaron haber participado en la Escuela de Líderes. Sin embargo, al realizar las entrevistas, se notó una confusión al respecto. No se trata de una escuela como tal, sino de otra iniciativa promovida desde la UGEL: Congreso de Estudiantes Líderes. En concreto, esta iniciativa es externa, distrital y las y los estudiantes no han tenido participación en ella.

Ahora bien, existen específicas actividades y/o experiencias que se realizaron en el marco de estas organizaciones durante el año 2019. Como puede verse en la Tabla 31, existen actividades en común y diferentes entre las IIEE.

**Tabla 31**

*Principales actividades del Municipio Escolar y Escuela de Líderes*

Agencias	Actividades IE 1	Actividades IE 2	Actividades IE 3
2.1 Municipio Escolar	2.1.1. Proyecto de reciclaje		
	2.1.2. Día del Jean		
			2.1.3 Proyecto de mural asociado a ...
			2.1.4. Proyecto de sembrado de plantas
		2.1.5. Votaciones escolares	
	2.1.6. Otras actividades: Festival de despedida a estudiantes de quinto		
		2.1.7. Otras actividades: Festival Día de la Juventud	
2.2. Escuela de Líderes	2.2.1. Charlas participativas entre pares 2.2.2. Charlas sobre diversas problemáticas		✓ No existe

*Nota:* Datos del grupo focal aplicado a 14 estudiantes de las tres IIEE.

Por ejemplo, desde el Municipio Escolar existe una actividad normativa como las votaciones escolares que es la única actividad compartida por las tres IIEE. Asimismo, desde dicha agencia también se han dado actividades esporádicas o puntuales, sin una finalidad específica, como las recreativas (por ejemplo, los festivales) y otras que se dieron como parte de la dinámica interna y que han tenido un fin específico: la mejora de algún aspecto de la comunidad educativa (como en el caso de las IIEE 1 y 2):



- *Proyecto de reciclaje*: “Juntamos botellas de plástico que a veces los chicos votaban en el patio, los reciclamos, juntábamos plata y con eso comprábamos semillas así de cualquier tipo de flores y lo sembrábamos en cada jardín de afuera del colegio como adentro” (E3, Mónica).
- *Día del Jean*: “Una sola vez los chicos podían ir con pantalón; pero eso sí, daban una donación de un sol, y esa plata se iba juntar para poder comprar distintas implementaciones que necesitábamos en el colegio” (E1, Dayana).

Finalmente, también existen actividades organizadas para trabajar para beneficio del colegio y, en cierta medida, de la comunidad circundante (como en el caso de la IE 3: proyecto de mural asociado al proyecto de sembrío de plantas):

- “Creo que afuera del colegio en la parte donde es la avenida también pusieron áreas verdes que no eran; eran simplemente arena y allí empezaron a plantar árboles. El Municipio Escolar ha apoyado trayendo llantas y todo eso, de distintos salones pidieron un montón de cosas” (GF3, Valery).
- “Fue hacer un mural en la pared afuera del estadio al frente del colegio porque los vecinos de allí votaban en la esquina la basura y todo eso y cuando pasaba olía mal. Hicieron eso para que plantáramos plantas e hiciéramos el mural”. (E5, Maribel).

Pese a las actividades anteriormente descritas, en las IE 2 e IE 3 dos estudiantes manifiestan que estas actividades han sido “pocas” en comparación a todo lo que se ofreció hacer desde esta organización:

- “Prácticamente no hacen, es como que eligen Municipio Escolar pero casi como que no hacen nada” (GF3, Maritza).
- “El año pasado hubo unos pequeños problemas... no hubo mucho, no le hicieron mucho caso al Municipio Escolar, pero los alumnos trataron de participar o de implementar nuevas cosas o apoyarlos” (GF2, Mónica)

Por otro lado, respecto a la Escuela de Líderes, las actividades en común (entre las IIEE 1 y 2 donde solo existe esta agencia) consisten en dar charlas o en dar la opinión sobre problemas sociales:

- “La Escuela de Líderes, más que nada se centra en el punto de vista de los estudiantes: cómo se sienten en el colegio, qué problemáticas hay. Tales son las problemáticas de la delincuencia, de la drogadicción, del cuidado del ambiente, entre otros temas más. Lo que busca la Escuela de Líderes es que los mismos alumnos den su punto de vista y se sientan como unos líderes para que den el apoyo a sus demás compañeros” (GF2, Mónica).

Pese a ello estas actividades se han dado de maneras diferenciadas, dependiendo del grado de implementación de esta Escuela. En el caso de la IE 1 esta se encuentra implementada (existe todo un proceso de organización interna entre estudiantes, se dan charlas entre pares sobre problemas sociales) mientras que en la IE 2 aún se encontraba en proceso de implementación (los docentes son quienes han motivado a los estudiantes a participar dando sus opiniones sobre problemas sociales).

#### 4.1.1.2 Nivel de participación

El nivel de participación se encuentra asociado a las actividades realizadas por una u otra organización de estudiantes. Así, considerando el total de 102 estudiantes encuestados (donde el 51.6 % manifiesta haber participado en actividades propuestas por el Municipio Escolar y el 22.6% en actividades propuestas por la Escuela de Líderes), en la Tabla 32, se aprecian las diferentes frecuencias que han tenido los niveles de participación según dichas agencias.

**Tabla 32**

*Niveles de participación: Municipio Escolar y Escuela de Líderes*

Niveles de participación	Municipio Escolar	Escuela de Líderes
1. Escuchando, viendo y asistiendo	52.6%	30.5%
2. Opinando, proponiendo y debatiendo	13.6%	7.5%
3. Haciendo propuestas, asumiendo responsabilidades y organizando actividades	22.6%	52.5%
4. Reflexionando sobre cómo mejorar nuestra forma de participación	11.0%	9.5%

*Nota:* Datos del cuestionario aplicado a 102 estudiantes de las tres IIEE.

Como puede verse el nivel 1 (Escuchando, viendo y asistiendo) se asocia a las actividades propuestas desde el Municipio Escolar; mientras que el nivel 3 (Haciendo propuestas, asumiendo responsabilidades y organizando actividades) se asocia a las actividades dadas desde la Escuela de Líderes. Al respecto, es interesante comprender por qué la diferencia de niveles de participación desde una u otra organización.

Así, por ejemplo, las y los estudiantes de las tres IIEE indican que participan de esa manera en las actividades desde el Municipio escolar ya que existe un aspecto personal que les impide participar desde un nivel más alto. Este aspecto tiene que ver con el miedo a hablar en público u opinar:

- “La mayoría participa viendo, asistiendo y escuchando es porque yo considero que en el colegio a muchos estudiantes les hace falta esa confianza de participar y brindar su opinión sin temor a que los demás los juzguen. Son muy pocos los que siempre están participando u opinando constantemente, yo me he dado cuenta en muchos de mis compañeros que siempre quieren opinar, pero... se callan” (GF2, Melisa).

Asimismo, las y los estudiantes declaran participar de esa manera por otros aspectos (más externos) como:

- IE 1: *dedicación a los estudios* → “Creo que es porque algunos se concentran más en sus estudios y no quieren tener más sobrecargas sobre sí” (GF1, Alejandra)<sup>75</sup>.
- IE2: *Cargos ya establecidos* → “Los estudiantes respecto al Municipio escolar, creen que porque como ya hay un grupo que ya está organizado como es el alcalde, el teniente alcalde y los tenientes alcaldes, regidores diré. Creo que es porque creen que ya es un grupo formado no pueden opinar” (GF2, Melisa).
- IE3: *Problemas propios del Municipio* → “Creo que por falta de coordinación tanto como del alcalde escolar como de sus regidores o algo así” (GF3, Maribel).

Por el contrario, en las actividades dadas desde la Escuela de Líderes, los estudiantes han participado desde un nivel más alto (nivel 3). En el caso de la IE 1, con una Escuela implementada, los estudiantes indican que participan de esa forma por la relación entre pares que se dan en las

---

<sup>75</sup>También en la IE 1 se menciona otra posible causa asociada a la inseguridad de la zona: “...mi mamá, siempre me recogía, me llevaba y me regresaba a mi casa, por miedo de que pase algo; porque también allí por las tardes para escuchar o en alguna reunión de líderes (del Municipio Escolar) es muy peligroso y que uno se vaya solo eso también. Creo que eso también es otro punto por el cual muchos prefieren a veces escuchar un poco y después retirarse” (GF1, Andrea).

experiencias. Mientras que en la IE 2, con una Escuela en proceso de implementación; el motivo expresado es la oportunidad que se les ha ido dando para opinar.

- *IE 1*: “Yo creo que se debe porque los estudiantes se relacionaban más con otros adolescentes con la Escuela de Líderes que con el Municipio Escolar” (GF1, Joel).
- *IE 2*: “Yo también creo que hay mayor participación con respecto a la Escuela de Estudiantes líderes porque en la Escuela esta de líderes es muy diferente, porque yo creo que sienten que tienen más oportunidad o les llama más la atención opinar”. (GF2, Mónica).

Además de estas razones o motivos para participar de una u otra manera. A continuación, se mencionan los criterios moduladores de la participación. Es decir, aquellas causas que llevaron a los estudiantes a participar (o no hacerlo) de las actividades propuestas y organizadas por una u otra organización de estudiantes.

#### 4.1.1.3 Criterios modulares

En general los estudiantes participan porque algo les interesa. Así, de acuerdo a los resultados del cuestionario, es el criterio de Implicación (ítem “porque me interesó”) el que tiene mayores porcentajes: 57.6. % (Municipio Escolar) y 64.6. % (Escuela de Líderes). Sin embargo, emergen otros criterios moduladores que marcan las diferencias. Por ejemplo, en el caso del Municipio Escolar, los criterios se asocian a la Obligación (por la nota: 31%) y al Compromiso (40%), siendo este entendido como un compromiso hacia el adulto (40%)<sup>76</sup>:

- *Obligación (por la nota)*: “Creo que solamente llegan hacer eso por motivo de que hay profesor le va subir de nota, o el profesor dice, chicos si van yo les subo tal nota, creo que ellos solamente lo hacen por eso no es por interés propio” (GF1, Dayana).
- *Compromiso hacia el adulto*: “Creo que es como que somos estudiantes y tenemos responsabilidad de colaborar con el colegio, con los profesores, para que apoyen o algo así” (GF3, Maribel).

---

<sup>76</sup>Esto es específicamente marcado en la IE 3 (nivel bajo en la Escala de Niveles de participación)

En el caso de la Escuela de Líderes, el criterio se asocia al Compromiso; en concreto al indicador “porque quería mejorar algún aspecto de la realidad” (39.6%). Esto se atribuye al hecho de que, en el marco de esta organización, se opina o se busca soluciones sobre algún tipo de problema:

- “Me interesó la Escuela de líderes (...). Sobre la opción que es mejorar algún aspecto de la realidad, es porque en esa escuela se buscan soluciones para todos los colegios, ante las problemáticas que hay como son el embarazo precoz, el vandalismo en la adolescencia, las drogas, la delincuencia”. (GF2, Mónica)

Por otro lado, entre las y los estudiantes que manifiestan no haber participado en las actividades propuestas por el Municipio Escolar (55.3 %) o por la Escuela de Líderes (67.3%), señalan razones asociadas al Criterio de (1) Compromiso- ítem: prefiero dedicarme a los estudios (40.1%) e (2) Información- ítem: no sabía cómo tenía que participar (35.6%)<sup>77</sup>:

	(1)	(2)
<i>Municipio Escolar:</i>	- “Creo que es porque algunos se concentran más en sus estudios y no quieren tener más sobrecargas sobre sí” (GF1, Dayana).	- “Bueno yo creo que es por falta de conocimiento” (GF1, Dayana).
<i>Escuela de Líderes:</i>	- “La verdad no me gustaba perder clase, por eso quizás también no entré a la Escuela de líderes, no quise participar porque perdíamos clases y la verdad no me gusta perder clase, porque de allí me atraso y pasan problemas” (GF2, Mayling).	- “Veía que así cada semana que pasaba, los chicos que fueron escogidos para la Escuela de Líderes salían y allí, la verdad es que miss, nunca como que me he acercado tanto a ellos, no sabía lo que decían, porque se iban a otro salón y hablaban sobre eso, y cuando volvían pues a veces nos comentaban y a veces como que pues no tampoco, como que no veía interés” (GF2, Gerald).

Entonces las y los estudiantes no participan centralmente por concentrarse en sus estudios, al miedo a perder clases o porque no conocen los canales desde los cuales pueden participar (en las experiencias dadas desde ambas organizaciones).

<sup>77</sup>Menores frecuencias obtuvieron otros ítems asociados a los criterios de Implicación (Porque los espacios y mecanismos de participación no me atraían: 16.1%), Decisión (porque no se podían tomar decisiones: 10.1%), Compromiso (fundamentalmente por pereza: 8.5%). Al respecto véase el Anexo 16 (punto 1).



#### 4.1.1.4 Toma de decisiones vinculantes

En las tres IIEE existe un rol positivo de los adultos y estudiantes en los procesos participativos. Siguiendo lo expresado en la Tabla 33, dicha positividad se manifiesta en tres subcategorías: Apoyo de adultos en procesos participativos, Confianza del adulto en el estudiante y Grado de injerencia de estudiantes en procesos participativos.

**Tabla 33**

*Toma de decisiones vinculantes en las tres IIEE*

Subcategoría	Ítems	Sí (%)	No (%)
5.1. Apoyo de adultos en procesos participativos	1. ¿Consideras que hay colaboración de los adultos en los procesos participativos de estudiantes?	86.6	13.4
5.2. Confianza del adulto en el estudiante	2. ¿Consideras que, en los procesos participativos, los adultos toman en cuenta o en serio a los estudiantes?	64.3	35.7
	3. ¿Consideras que los adultos creen importante la participación de estudiantes?	79.3	20.7
5.3. Grado de injerencia de estudiantes en procesos participativos	4. ¿Consideras que los estudiantes participan responsablemente en estas organizaciones?	78.3	21.7

*Nota:* Datos del cuestionario aplicado a 102 estudiantes de las tres IIEE.

Pese a estos roles positivos, a partir de lo mencionado por las y los estudiantes, se encuentran ciertos indicadores que permiten matizar lo anterior y revelar incluso ciertas contradicciones. Dichos indicadores se relacionan con las subcategorías Confianza del adulto y Grado de injerencia. Respecto a la primera, se tiene que si bien, en general, se ha indicado que “sí” se toma en serio y “sí” se cree importante su participación, lo cierto es que la confianza se puede demostrar o no de diversas maneras:

- ✓ *Indicador asociado al mayor grado de confianza:*
  - Adultos alientan la participación
- ✓ *Indicadores asociados al menor grado de confianza:*
  - No se les toma en serio por ser menores de edad

- No se toma en cuenta sus opiniones

En relación con la segunda subcategoría (Grado de injerencia), se tiene que, a pesar de la participación responsable de los estudiantes en los procesos participativos, son generalmente los adultos los que lideran y toman las decisiones. Asimismo, se ha encontrado que el mayor o menor grado de injerencia de estudiantes en los procesos participativos no sólo se asocian a la toma de decisiones, sino que existe una serie de indicadores asociados:

- ✓ *Indicadores asociados al mayor grado de injerencia de los estudiantes:*
  - Menor presencia del adulto
  - Solicitud de opiniones por parte de adultos
- ✓ *Indicadores asociados al menor grado de injerencia de los estudiantes:*
  - Mayor presencia del adulto
  - Liderazgo del adulto
  - Falta de acuerdo entre estudiantes

Son estos indicadores (asociados a las subcategorías mencionadas) los que marcan las diferencias **centrales** entre las IIEE. Estas diferencias ya se habían perfilado en los resultados del cuestionario. Por ejemplo, respecto al grado de injerencia, si se observa la Tabla 34, solo en la IE 1 se destacó que quienes lideran y toman decisiones son las y los estudiantes.

**Tabla 34**

*Toma de decisiones vinculantes: grado de injerencia por IE*

Subcategoría	Ítems	IE1		IE2		IE3	
		A	E	A	E	A	E
	<i>A: Adultos; E: Estudiantes</i>						
5.3. Grado de injerencia de estudiantes en procesos participativos	5. ¿Consideras que quienes lideran los procesos participativos son generalmente los...?	27	73	53	47	50	50
	6. ¿Consideras que quienes toman decisiones en los procesos participativos son generalmente los...?	38	62	73	27	65	35

*Nota:* Datos del cuestionario aplicado a 102 estudiantes de las tres IIEE.

Entonces, en relación con lo anterior, y desde lo mencionado por las y los estudiantes, en esta categoría de Toma de decisiones vinculantes cada IE se caracteriza por lo siguiente:<sup>78</sup>.

**IE 1:** es la única donde la categoría “Toma de decisiones vinculantes” se caracteriza por dar protagonismo a los estudiantes<sup>79</sup>. Existe confianza (se alienta la participación) y apoyo del adulto<sup>80</sup> asociados a un grado de injerencia de los estudiantes (existe una menor presencia de los adultos y se les solicita opiniones).

**Tabla 35**

*IE 1: Estudiantes protagonistas en los procesos participativos*

Realidad IE 1	Subcategoría	Indicador	Citas
Hay	5.2. Confianza del adulto en el estudiante	(porque) 5.2.1 Adultos alientan la participación	“Lo primero que se me ocurre es que los profesores nos apoyaban, los profesores decían chicos apoyen, chicos sobre este tema den sus ideas, y cada uno decía, hablen sin miedo porque todos nos equivocamos” (E1, Dayana).
(Esto se vincula a...)			
Hay	5.3. Grado de injerencia de estudiantes en procesos participativos	5.3.1. Menor presencia del adulto  5.3.2. Solicitud de opiniones por parte de adultos	“Por motivo de que allí no había mayor presencia de los profesores, porque solamente estaba una profesora que solamente nos acompañaba y solamente ella observaba y si las sillas estaban bien o estaban para cambiarlas” (GF1, Dayana). “Allí nosotros dialogamos entre nosotros o junto con la profesora, a veces la profesora decía ‘ya chicos yo tengo este caso haber ustedes que opinan’ y todos opinábamos y a veces decíamos ‘no, pero si esto está bien entonces, pero eso también está mal’, como que entre todos intercambiamos opiniones” (E1, Dayana).

*Nota:* Datos del grupo focal 1 (GF1) y entrevista individual (E1 y E2), IE1.

<sup>78</sup>En el Anexo 16 (punto 2) se pueden ver las específicas diferencias según las tres subcategorías (con sus respectivos indicadores) por cada IE.

<sup>79</sup>Lo cual se expresa desde los resultados del cuestionario. Como se apreció líneas arriba en esta IE, quienes lideran (73%) y toman decisiones (62%) en los procesos participativos son los estudiantes.

<sup>80</sup>Solo una estudiante manifestó no sentir este apoyo: “...pero nosotros pedíamos un permiso al director y como que se demoraba mucho, entonces, digamos que eran seis charlas por año, solamente se daban cuatro, porque el director no nos daba ese permiso de hacer la charla” (E2, Laura)

**IE 2:** Aquí se expresa una contradicción ya que a pesar de que se manifiesta que se les solicita sus opiniones; no se las considera (no se las toma en cuenta o en serio). Esto se vincula a una mayor presencia de los adultos, así como un liderazgo de éstos en los procesos participativos.

**Tabla 36**

*IE 2: Adultos no toman en serio a menores de edad*

Realidad IE 2	Subcategoría	Indicador	Citas
Hay una contradicción	5.3. Grado de injerencia de estudiantes en procesos participativos	5.3.2. Solicitud de opiniones por parte de adultos	“Como dice mi compañera que tal vez nos piden nuestras opiniones, tal vez nos dicen ‘qué es lo que piensan ustedes, o qué es lo que nos pueden recomendar’. Pero al final de todo eso, como que no toman importancia a lo que nosotros decimos y ellos hacen a lo que les parezca o lo que creen que es mejor” (GF2, Gerald).
	5.2. Confianza del adulto en el estudiante	5.2.3. No se toma en cuenta sus opiniones	
(Esto se vincula a...)			
Hay	5.3. Grado de injerencia de estudiantes en procesos participativos	5.3.3. Mayor presencia del adulto	“Son mayormente los profesores, a veces hay padres de familia que también en conjunto con los profesores hacen actividades o hacen algo. Pero los estudiantes como que también quieren participar quieren dar su punto de vista, pero ellos dicen que no” (GF2, Mónica).
		5.3.4. Liderazgo del adulto	“Incluso el profesor dijo que los iban a participar, que este año continúen en el colegio para así apoyar al profesor ‘Ian’ y al municipio escolar. Incentivó a la participación de nuestros compañeros y mejorar algunas cosas que hacen falta en la comunidad educativa del colegio” (GF2, Melisa)

*Nota:* Datos del grupo focal 2 (GF2), IE2.

**IE 3:** Aquí existe una mayor presencia y liderazgo de los adultos. Los estudiantes consideran que el principal motivo de este bajo grado de injerencia de estudiantes (en los procesos participativos) ha sido su responsabilidad, como la falta de acuerdo entre ellos, por ejemplo.

**Tabla 37**

*IE 3: Estudiantes no logran tener protagonismo por responsabilidad de ellos mismos*

Realidad IE 3	Subcategoría	Indicador	Citas
Hay	5.3. Grado de injerencia de estudiantes en procesos participativos	5.3.3. Mayor presencia del adulto	“Lo que pasa es que los adultos también participan mucho en el colegio [inaudible] y ellos como que, nosotros quedamos en un acuerdo y ellos tienen la voz” (GF3, Valery).
		5.3.4. Liderazgo del adulto	“Si no me equivoco fue organizado por el director, por los profesores, por todo el colegio, porque en principio se limpió todo, los estudiantes y los profesores ayudaron” (GF3, María)
(Lo anterior se debe a...)			
		5.3.5. Falta de acuerdo entre estudiantes	“(…) a veces los estudiantes no llegan a un acuerdo entre ellos y un adulto tiene que tomar la decisión” (GF3, Violeta).

*Nota:* Datos del grupo focal 2 (GF3), IE 3.

Finalmente, como parte de la muestra de resultados del cómo ha sido la experiencia de participación en cuanto a su calidad, se muestran los resultados concernientes a la “idea” o “cómo caracterizan” las y los estudiantes el concepto de participación.

#### 4.1.1.5 Características del concepto de participación

En general, como puede verse en la Tabla 38, en las tres IIEE, la participación es básicamente una acción personal y también tomar parte.

**Tabla 38**

*Características del concepto participación: promedio de ítems escalares (escala 1 a 5)*

Categoría	Subcategoría	Ítem	IE 1	IE 2	IE3
<b>Características del concepto de participación</b>	Subcategoría libre ( <u>acto individual</u> )	1. La participación es una acción personal	4.4	4.2	4.0
		2. La participación sirve para obtener beneficios personales	4.1	4.0	3.6
		3. La participación sirve para sentirse bien con uno mismo	3.8	4.1	4.6



Ser parte	4. La participación es “Formar parte de algo”. Por ejemplo, ser parte del Municipio escolar, de la Fiscalía Escolar u otra organización de estudiantiles.	3.8	3.8	3.9
Tomar parte (acto colectivo y forma de intervenir)	5. La participación es “Tomar parte de algo”. Por ejemplo, apoyar o hacer las actividades que propone el Municipio escolar u otra organización de estudiantes	4.1	4.1	4.2
Ser y tomar parte (Acto cooperativo y comprometido)	6. “Ser y tomar parte de algo”. Por ejemplo, ser miembro de una organización de estudiantes y participar en las actividades que proponen.	3.7	3.9	3.8

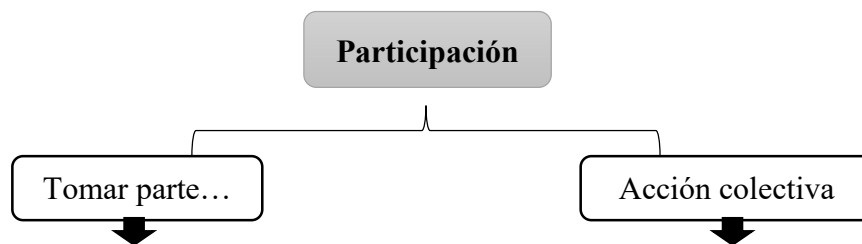
*Nota:* Datos del cuestionario aplicado a 102 estudiantes de las tres IIEE.

Estas subcategorías también aparecen con similares frecuencias en los discursos de los estudiantes. Sin embargo, a partir de los mismos, se han encontrado otras características asociadas al concepto que varían y marcan las diferencias según la IE. Por este motivo, a continuación, se presentan las características que tiene el concepto de participación en cada IE.

**IE1:** La Participación es centralmente Tomar parte (en una actividad ya propuesta u organizada) y una Acción colectiva (en grupo, con objetivos y en forma de asamblea), tal como puede verse en la Figura 7.

**Figura 7**

*Características del concepto de participación – IE 1*



*En una actividad ya propuesta:*

“Han planeado una actividad para hacer, este debe de apoyar como pueda apoyar de distintas formas como dar ayudarlos a preparar los carteles, los papelotes, la información que van a compartir con los demás” (GF1, Joel).

*En una actividad ya organizada:*

“Sobre lo que se dice sobre la participación, (tomar parte es) porque los del municipio son los únicos que realizan las actividades, muchos esperan que nos digan quieres participar para una actividad” (GF1, Nora).

*Participar: en grupo y con objetivos:*

“La participación es aquella acción mediante la cual las personas se organizan con un objetivo en común..., es cuando todas las personas se juntan para lograr un objetivo en concreto” (GF1, Nora).

*Participar: en grupo y en forma de asamblea:*

“Para mí participación es cuando las personas deciden hacer una actividad o para elegir algo, y buscan a personas para opinar, dar ideas, cosas así, esa es mi idea de participación” (GF1, Dayana).

*Nota.* Datos del grupo focal 1 (GF1), IE 1.

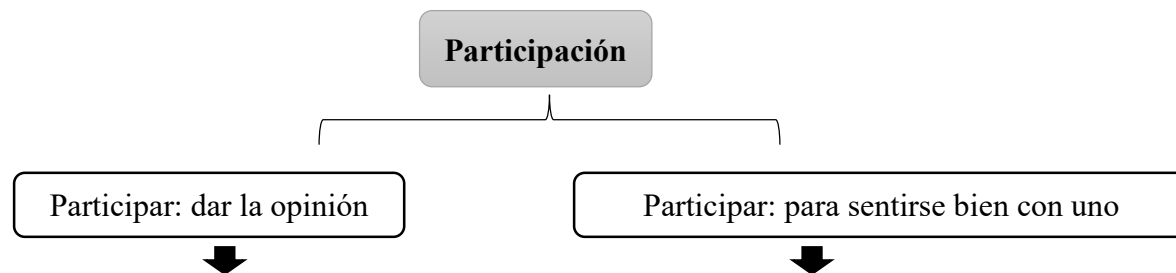
Finalmente, solo dos estudiantes consideran que la participación sea una acción personal (para obtener beneficios personales):

- “Yo opino que como estudiantes piensan eso o solamente quieren apoyar en el grupo de líderes o en el Municipio el profesor o la tutora les dijo que si participan les iba aumentar la nota” (GF1, Joel).
- “Cómo algunos piensan solo en validar, tomarse fotos que se refiere a algo así... participo para mi propio beneficio, he participado en tal actividad (Julián, GF1).

**IE2:** Centralmente la participación es una acción personal ya que, por ejemplo, participación es dar la opinión y, en consecuencia, “te sientes bien contigo mismo” (GF2, Melisa). Esta idea se detalla en la Figura8.

**Figura 8**

*Características del concepto de participación – IE 2*



“La participación es personal porque es tu opinión que sale de ti, es lo que tú piensas y tu opinión no va a coincidir siempre con los demás, es totalmente diferente” (GF2, Melisa).

“Las opiniones que nosotros mismos damos son diferentes a los demás y sentirnos bien con nosotros mismos ya que estamos dando nuestro punto de vista, estamos tratando de responder” (GF2, Mónica).

*Nota:* Datos del grupo focal 2 (GF2), IE 2.

Además de ello, en segundo lugar, la participación está asociada a la subcategoría tomar parte. A diferencia de la IE1, el énfasis del discurso está en la idea de ayudar o colaborar en ese contexto de “tomar parte”.

- *Tomar parte: ayudar/colaborar en una actividad propuesta:* “Sería como intervenir o cooperar en algo que están haciendo un grupo ya sea como en las festividades del colegio cuando están muy ocupados como que tratar de ayudarlos para que no sea tan pesado el trabajo” (GF2, Gerald).

Finalmente, solo una estudiante concibe la participación como una acción colectiva (en grupo y en forma de asamblea):

- “Yo creo que la participación es la opinión personal de cada una que en algunos casos también puede ser grupal” (GF2, Andrea).

Entonces, las características del concepto participación se basan en la “idea” de que es una acción personal. Como ejemplo de ello, participar es principalmente dar la opinión. Participar es ayudar y colaborar (en el contexto de tomar parte). Y como consecuencia de todo lo anterior, la finalidad también es personal: sentirse bien con uno mismo.

**IE3:** Aquí la participación es solo una acción personal que consta de “dar la opinión” para “sentirse bien con uno mismo”:

- “Es dar tu opinión... ser parte de algo y dar opiniones” (GF3, Violeta).
- “Lo que pasa es que cuando tú dices lo que opinas, las demás personas también a veces las más tímidas, se siente con la libertad también de opinar y se siente bien por eso” (GF3, Valery).

Solo una estudiante manifiesta que sería una acción colectiva (en grupo y forma de asamblea):

- “Es la relación que existe entre todos para dar ideas” (GF3, Maribel).

En esta IE, no emerge la subcategoría de Tomar parte. En todo caso, al indagar en los resultados del cuestionario, sobre por qué participar sería “tomar parte”, las estudiantes indican que es debido a la cantidad de personas involucradas (varias personas lo hacen) por lo que no se puede participar de otra manera: “En el Municipio escolar, participamos muchos alumnos” (GF3, Valery), “como por ejemplo la alcaldesa, participa toda la comunidad del colegio” (GF3, María).

#### 4.1.2 *Criticidad en las experiencias de participación*

##### 4.1.2.1 Alcance de la participación

En general, las y los estudiantes de las tres IIEE, manifiestan haber participado en actividades relacionadas con los tres tipos de alcances expresados en la Tabla 39.

**Tabla 39**

*Alcance de la experiencia de participación: promedio de ítems escalares (escala 1 al 5)*

Alcance	Temas de las actividades	Frecuencia
Institucional	Participar en la determinación de normas del colegio.	3.5
	Participar en la toma de decisiones sobre aspectos administrativos del centro. (Por ejemplo, asuntos de limpieza, uso de espacios del colegio).	3.2
	Participar en la difusión de actividades en el instituto por medio de carteles, web, radio, etc.	3.0

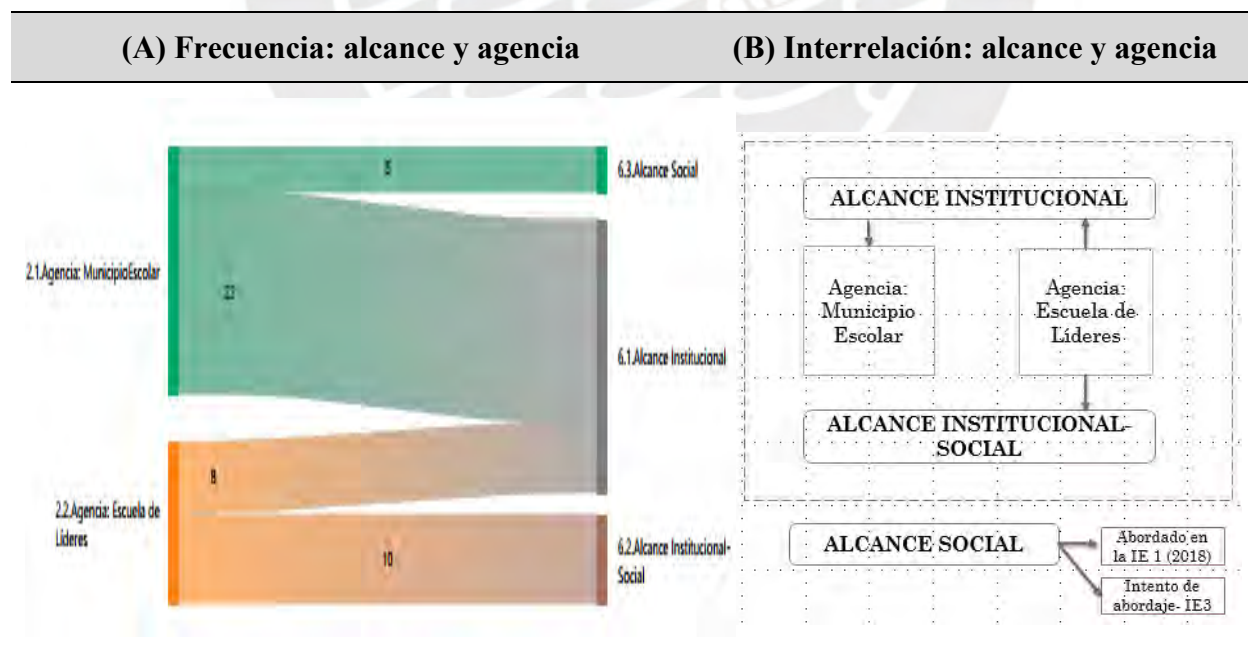
Institucional-social	Participar en asambleas o debates en el colegio sobre problemas de la comunidad en la que vives.	2.8
Social	Participar en proyectos o actividades del colegio para mejorar tu barrio/comunidad.	3.1
	Participar en una actividad comunitaria en representación del colegio.	2.8
	Participar en una entidad u organización social representando al colegio.	2.7

*Nota:* Datos del cuestionario aplicado a 102 estudiantes de las tres IIEE.

Tal como se observa, los ítems con mayores grados de frecuencia se agrupan en el alcance institucional y los ítems con menores grados de frecuencia en el alcance social. Este tipo de frecuencia también se aprecia en los datos cualitativos, a partir de los cuales se logra diferenciar el tipo de alcance por organización de estudiantes. Así, tal como se muestra en la Figura 9, parte “(A)”, el Municipio Escolar tiene principalmente un alcance institucional; mientras que la Escuela de Líderes tiene uno de tipo institucional-social.

### Figura 9

*Tipo alcance y agencia de la participación*



*Nota.* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevista individual (06estudiantes).



Pese a ello, a partir de la misma Figura 9, partes “(A)” y “(B)”, se tiene que también existen otros tipos de alcance que se dan desde estas organizaciones. Por ejemplo, desde el Municipio Escolar se han dado actividades con alcance no solo institucional sino también con intento de alcance social. De la misma forma, en la Escuela de Líderes se han dado actividades con alcance no solo institucional- social sino también de tipo institucional.

#### 4.1.2.1.1 Alcance institucional

El tipo de alcance institucional ha sido abordado desde el Municipio Escolar y la Escuela de Líderes. En el caso de la primera agencia, tal como se señaló en acápite anterior, las actividades generalmente han servido para mejorar un aspecto la comunidad educativa. Por lo que aquí conviene precisar específicamente cuáles han sido las características de este tipo de actividades de acuerdo con este tipo de alcance.

Para empezar, como puede verse en la Tabla 40, en todas las IIEE, prevalecen actividades tipo “operativas” (“hacer cosas” en favor de la comunidad educativa) desde el Municipio Escolar.

**Tabla 40**

*Agencia Municipio Escolar y alcance institucional*

Agencia: Municipio Escolar	Características específicas de actividades	IE 1	IE 2	IE 3
6.1. Alcance institucional	6.1.1. Actividades para recaudar fondos (parte operativa)	“Bueno sí, hubo varias, la verdad no me acuerdo. Me acuerdo una que hizo sobre el reciclaje en el colegio, hizo una caja de cosas descartables para poner allí los plásticos para poder vender y sacar fondos para los demás proyectos que vendrían” (GF1, Joel)		<i>(no se mencionan este tipo de actividades)</i>
	6.1.2. Implementaciones necesarias en el colegio (parte operativa)	“Una vez hicimos el día del Jean, que era una sola vez los chicos podían ir con pantalón, pero eso sí daban una donación de un sol. Esa plata se iba para poder comprar distintas implementaciones que necesitábamos en el colegio” (E1, Dayana).		<i>(no se mencionan este tipo de actividades)</i>

6.1.3. Actividades recurrentes en el colegio (parte operativa)	“En el Municipio se hacían actividades de limpieza, reciclaje, cosas así” (G1, Julián).	“Siempre todos los años como que se busca incentivar el cuidado del medio ambiente, no al arrojado de basura ni a la contaminación ambiental, eso es algo que constantemente se trabaja desde primaria” (GF2, Melisa).	<i>(no se mencionan este tipo de actividades)</i>
6.1.4. Actividades-proyectos: problemas de la comunidad educativa (parte operativa)	“Uno era proyecto de ponemos áreas verdes afuera como adentro... eran proyectos que incluían a todos, como también a los profesores... (E1, Dayana)	<i>(no se mencionan este tipo de actividades)</i>	“Se hizo plantar árboles alrededor del colegio ya que tenían bastantes problemas con lo que la gente botaba basura en las esquinas del colegio” (E6, Violeta).

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevista individual (06 estudiantes).

A diferencia del abordaje anterior, en el caso de la Escuela de Líderes, y solo en la IE 1, el alcance institucional se ha dado desde un lado reflexivo: Debates sobre problemas de la comunidad educativa y debates sobre el sistema de enseñanza.

- *Debates sobre problemas de la comunidad educativa:* “Porque a veces decíamos ‘chicos hay que hacer un debate, tenemos estos problemas en el colegio, cómo lo resolvemos porque mayormente surgen complicaciones’” (E2, Laura).
- *Debates sobre el sistema de enseñanza:* “Había mucho debate mayormente, (sobre) cómo era del sistema educativo, cómo (nos gustaría que) fuera que mayormente. A veces decíamos ‘ya chicos miren tenemos este problema la inscripción o de las exposiciones’ (Pasaba) que la cantidad de estudiantes (era) de 34 en cada salón, entonces hablamos con los profesores si es que hay tiempo suficiente de exposiciones” (E1, Dayana).

#### 4.1.2.1.2 Alcance institucional-social

Este tipo de alcance ha sido abordado solo desde la Escuela de Líderes en las IIEE 1 (Escuela implementada) y 2 (Escuela en proceso de implementación). Tal como se mencionó en un acápite anterior, las actividades, de acuerdo al grado de implementación de la Escuela, consistieron en dar charlas sobre problemas sociales (IE1) u opinar sobre los mismos (IE2). De manera que estas opiniones y charlas han tenido como centro de alcance: debates sobre Problemas sociales y debates sobre problemas sociales que afectan a adolescentes.

**Tabla 41**

*Agencia: Escuela de Líderes y alcance institucional-social*

Agencia: Escuela de Líderes	Actividades	Citas IE1	Citas IE 2
6.2. Alcance Institucional-social	6.2.1. Debates sobre Problemas sociales	<i>(no se mencionan este tipo de actividades)</i>	<p>“La Escuela de líderes busca es como dije, que opinen, den su punto de vista, y tratar de buscar alguna solución a los problemas que se dan alrededor del colegio o alrededor de la comunidad donde se encuentre el colegio” (GF2, Mónica).</p> <p>“Tú brindabas tu opinión, sobre el embarazo, las drogas, las pandillas, la corrupción y tu brindabas tu opinión, y decías cual es el tema que crees tú que el país necesita de una solución” (GF2, Melisa).</p>
	6.2.2. Debates sobre Problemas sociales que afectan a adolescentes	“Temas que daban, que compartían con los demás estudiantes de colegio, como es el embarazo precoz, la violencia familiar, el acoso callejero, muchos temas que compartir entre los estudiantes” (GF1, Joel).	“Se buscan soluciones para todos los colegios, ante las problemáticas que hay como son el embarazo precoz, el vandalismo en la adolescencia, las drogas, entre otros temas como le dije, por eso la Escuela de líderes es creo un poco como más conocida que otros aspectos en los colegios” (GF2, Mónica).

*Nota:* Datos del grupo focal 1 (G1) y grupo focal 2 (GF2).

#### **4.1.2.1.3 Alcance social**

Sobre este tipo de alcance, asociado a la Escuela de Líderes, se tiene que las actividades se dieron durante el 2018:

- “En años anteriores, venía un estudiante que había sido líder y nos motivaba a participar fuera del colegio; él se reunía con los vecinos o dirigentes así y nos invitaba... como que quería que el líder no solo esté en el colegio sino salga de eso. El director le gustaba esa idea porque había un asilo cerca del colegio y delincuencia y nos decía que debía pasar por algo o se podía hacer algo. (...) Hace poco el director nos dijo que había llamado a ese estudiante y a otra exlíder más para que nos enseñen hacer proyectos” (E1, Dayana).

Finalmente, hubo un intento de este tipo de alcance en la IE 3 y desde el Municipio Escolar:

- “Cuando se planteó el proyecto de poner plantas y el pintado de la pared con dibujos. (la idea era) que hagan como que la gente tome un poco de conciencia de que no deben hacer eso, ya que también hay niños pequeños allí... La verdad los propios vecinos nos motivaban a que hablemos, hagamos, digamos que está mal” (E6, Violeta).
- “Sí, ahh, y recuerdo cuando una vez estábamos pintando las paredes una señora ya mayor la verdad, nos llevó refresco a todos, a todos los alumnos que estábamos afuera” (E6, Violeta).

#### **4.1.2.1.4 Alcance y dinámica de las agencias en cada IE**

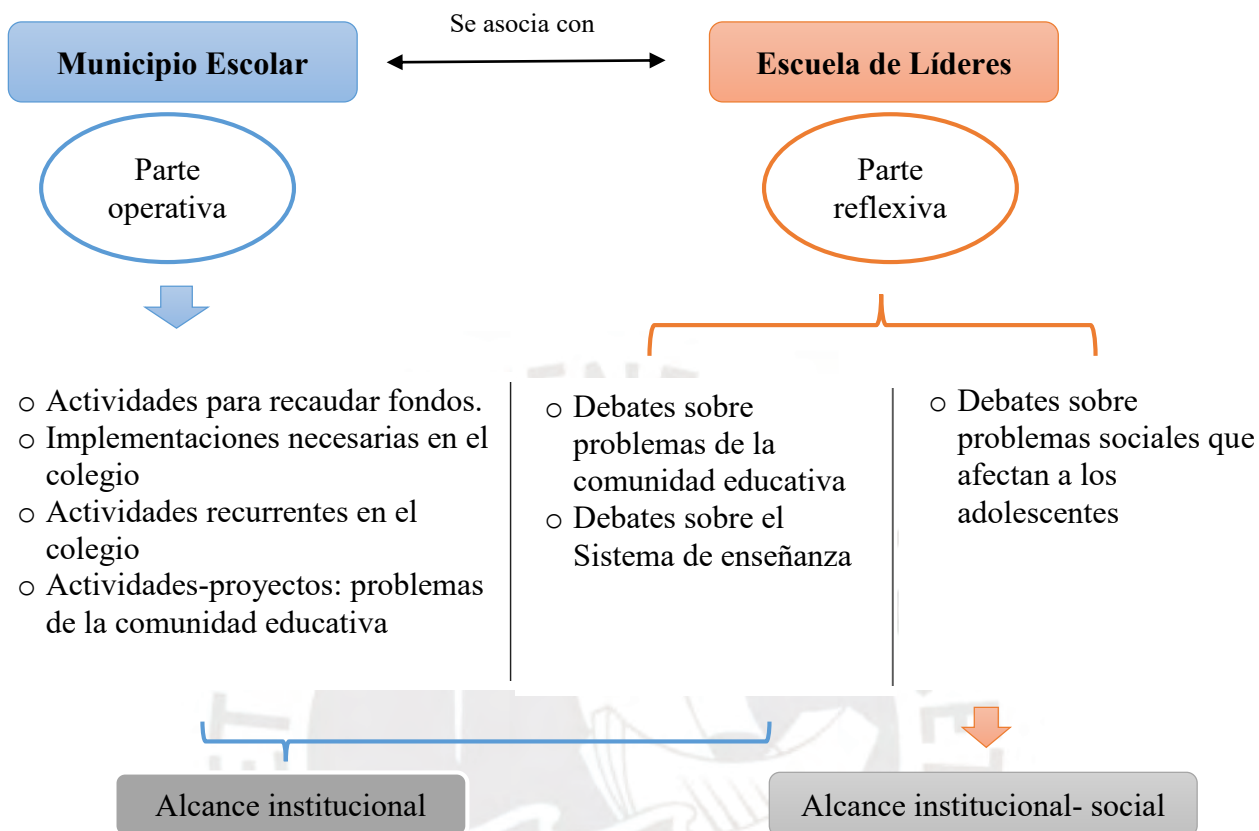
Tal como se ha mencionado, existen diferentes tipos de alcance que se presentan desde una u otra organización de estudiantes. Esto quiere decir que, si bien existen determinados tipos de alcance “por excelencia” asociados a una organización de estudiantes; esto no excluye que puedan presentarse diferentes tipos de alcance desde una misma organización. Para entender mejor esto, se debe precisar cómo finalmente se dan las dinámicas de funcionamiento de las organizaciones de estudiantes en cada una de las IIEE.

- **IE1: Municipio Escolar y Escuela de Líderes trabajan de manera orgánica**

En esta IE, el Municipio y la Escuela trabajan de manera orgánica; siendo el primero la parte operativa y la segunda la parte reflexiva de aspectos institucionales e institucionales sociales, tal como puede verse en la Figura 10.

**Figura 10**

*Interrelación entre alcance y agencia de la participación – IE 1*



*Nota:* Datos del grupo focal 1 (G1) y entrevista individual 1 (E1, Dayana) y 2 (E2, Laura).

Así, se tiene que el engranaje o dinámica de funcionamiento entre ambas organizaciones queda reflejado en la siguiente cita:

- “El Municipio Escolar, (...) cada uno hacia su propuesta, que iba a cambiar en el colegio, que iban a darles a los estudiantes para su estabilidad en los estudios, y pues cada candidato para la alcaldía del colegio decían estos proyectos; uno era proyecto de ponemos áreas verdes afuera como adentro; otro era realizar paseos a museos, proyectos que incluía a todos... mayormente nosotros en eso de los proyectos de cada alcalde no nos metíamos porque ya cada uno tenía lo que iba hacer si llegaba a ser alcalde del colegio. Nosotros solamente estábamos en la charla, discutíamos de los problemas del colegio solamente en eso... nos reuníamos y conversábamos con algunos del Municipio, que también eran líderes... nosotros hacíamos debates, ellos hacían algún proyecto y más que todo veían los materiales” (E1, Dayana).

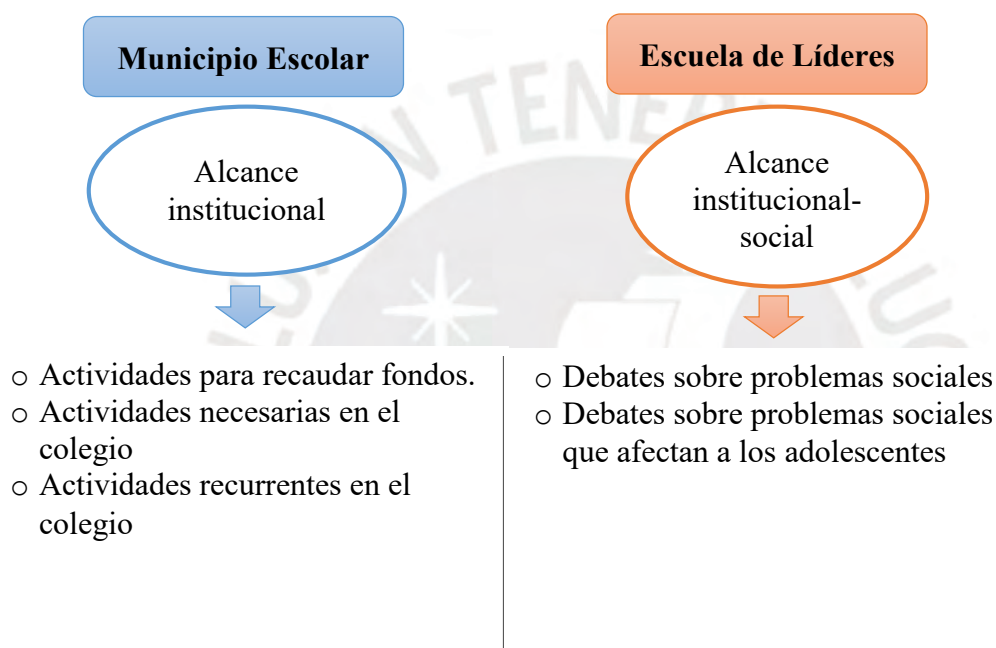


- **IE2: Municipio Escolar y Escuela de Líderes trabajan de manera independiente**

En esta IE, el Municipio Escolar y la Escuela de Líderes han trabajado de manera separada (o independiente) ya que la idea era que trabajen juntas para el 2020, año en que empezó la pandemia. Es por ello que, tal como se expresa en la Figura 11, el alcance de la participación se encuentra diferenciado según cada una de ellas.

**Figura 11**

*Interrelación entre alcances y agencia de la participación – IE 2*



*Nota:* Datos del grupo focal 2 (G2) y entrevista individual 3 (E3, Mónica) y 4 (E4, Melisa).

Respecto al Municipio Escolar, las actividades han tenido un tipo de alcance institucional. No han tenido una “situación problemática” por resolver ya que se han continuado dando como parte de la dinámica interna (han sido actividades recurrentes). En otras palabras, las actividades no han permitido problematizar o incidir/actuar sobre “algo”. Se destaca que esta escasa problematización o acción (con objetivos) se ha debido a que no ha habido acciones concretas y específicas (para el 2019) de parte del Municipio Escolar:

- “El año pasado como que no hubo mucha organización en el colegio, ya que hubo unos pequeños problemas. Pero los alumnos trataron de participar o de implementar nuevas cosas o apoyarlos gracias al Municipio Escolar. No le hicieron mucho caso al Municipio

Escolar, pero hubo grupos de alumnos que se preocupaban y decían: en qué podemos ayudar o qué podemos tratar de trabajar o elaborar en el colegio para poder incentivar a los demás compañeros a tener una participación buena una participación activa; pero como que no se lograron muchos los objetivos por todo lo que pasaba” (GF2, Melisa).

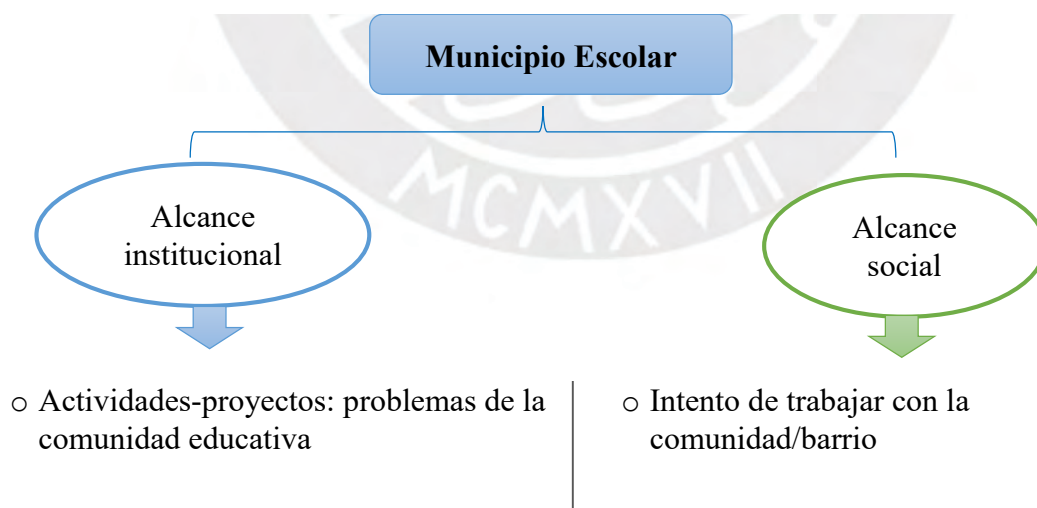
Por otro lado, y respecto a la Escuela de líderes, se destaca el alcance institucional- social de las actividades realizadas. En esta Escuela, en proceso de implementación se ensayaban los primeros espacios (emitiendo opiniones) sobre diversos problemas sociales y problemas sociales que afectaran a los adolescentes. Sin embargo, no ha habido una experiencia concreta (con objetivos identificables) asociado a ello (a diferencia de la IE 1, donde ya se daban charlas entre pares y posibles propuestas de acción).

- **IE 3: Municipio Escolar: experiencias con alcance institucional y con miras a lo social**

En esta IE solo existe el Municipio Escolar donde, además de abordarse de manera operativa aspectos institucionales, se ha tratado de establecer un alcance social. Sin embargo, el vínculo comunitario no ha logrado ejecutarse.

### Figura 12

*Interrelación entre alcances y agencia de la participación – IE 3*



*Nota:* Datos del grupo focal 3 (G3) y entrevista individual 5 (E3, Maribel) y 6 (E6, Violeta).

En esta IE, el tipo de actividades con alcance institucional se asocia también a un intento de alcance social. Así, por ejemplo, en el caso de la experiencia de participación Pintado de mural y sembrío de plantas, se intentó crear una suerte de relación con los vecinos del barrio. Se buscó que dicho mural sea visto por los vecinos del barrio y, en consecuencia, se aliviara el problema “social” de arrojo de basura en las inmediaciones del colegio. Esto ha sido expresado de manera explícita por una estudiante:

- *Entrevistadora*: “Se indicó que se participó en actividades del colegio para mejorar el barrio. El año pasado, ¿cómo se ha dado esto de actividades del colegio para mejorar el barrio?”
- *Maribel (E5)*: “Hicimos un apoyo porque en la esquina de nuestro colegio y en toda la avenida había mucha basura, muchas personas votaban basura. Entonces nos unimos con todo el colegio y pintamos las paredes, colocamos carteles, haciendo reflexión hacia los vecinos para que ya no voten basura, que no boten”

Esta actividad institucional asociada al Municipio escolar pudo haber sido de tipo social. Sin embargo, no logra desarrollarse pues no existe, de alguna manera, un trabajo articulado con el barrio o comunidad para tratar una situación problemática en específico.

#### 4.1.2.2 Pensamiento social presente en las experiencias de participación

Para poder analizar este tipo de pensamiento, se tomaron en cuenta aquellas experiencias en las que las y los estudiantes pudieran darse cuenta de un problema social en concreto; una experiencia donde se pudo debatir o actuar sobre dicho problema. Así en la:

- **IE 1:** Se tomaron las experiencias a partir de la Escuela de Líderes pues el Municipio Escolar ha sido más que todo la parte operativa. A partir de dicha Escuela, se dio un trabajo entre pares a través del debate y charlas sobre diversos problemas sociales; hecho que no sucedía en el Municipio Escolar, donde las actividades eran más acciones u operaciones cuyo tratamiento se derivaba o asociaba con lo que finalmente se debatía en la Escuela de Líderes.
- **IE 2:** Se tomaron en cuenta experiencias a partir de la incipiente Escuela de Líderes pues les ha permitido involucrarse de alguna manera en un tema a tratar, aunque sea dando opiniones sobre diversas problemáticas. Esto no sucede desde el Municipio Escolar ya que se han desarrollado actividades solo con alcance institucional.

- **IE 3:** Se tomó en cuenta la experiencia asociada al Proyecto de Mural y Sembrío de Plantas. Esta experiencia es “enriquecedora” porque, de alguna manera las y los estudiantes no solo han hecho acciones para su comunidad educativa sino también, aunque de manera indirecta, para su comunidad circundante. Ello implica que el estudiante haya podido problematizar sobre un tema con alcance social.

Teniendo en cuenta lo anterior, es que se pasan a analizar las características de los niveles de pensamiento social hallados en los discursos de las y los estudiantes. Para ello, en las Tablas 42, 43, 44 y 45, se mencionan las preguntas asociadas a los niveles, los discursos de las estudiantes y un breve balance a partir de ambos aspectos.

**Tabla 42**

*Nivel de pensamiento social: descripción; según IE*

<b>Nivel: Descripción</b>	<b>IE 1</b>	<b>IE 2</b>	<b>IE 3</b>
Preguntas centrales: <i>¿Qué características tiene?</i> <i>¿Qué pasa?</i> <i>¿A quién le pasa?</i> <i>¿Dónde pasa?</i>	<p>“Sobre eso de la delincuencia, una madre de familia nos apoyó a contratar un patrullero. por allí por la localidad cerca del colegio había el tema de que ya a una chica la acababan de secuestrar.</p> <p>(...) había una caseta de seguridad y mayormente en la noche cuando salíamos no había nadie, ni un policía y como que eso nos sorprendía bastante porque se supone que un policía está allí para darte seguridad (...) por el lado de nuestro colegio había parques y mayormente de noche solamente funcionaba una cierta cantidad de focos y el parque estaba oscuro. Se juntaban los chicos a fumar o si no se escondían allí a</p>	<p>“Había malas conductas [asociadas a uso de drogas]. En una oportunidad, pudimos llegar a un acuerdo, de que si seguían con esa conducta les iba afectar en su conducta que ponían A, B, C, no de frente les iban a poder D, D de menos, ¿por qué? Porque si seguían con esa conducta, su promedio seguiría en D” (E3, Mónica).</p>	<p>“Desde que yo empecé a estudiar en el colegio ya había ese problema de la basura que botaban siempre en la esquina del colegio. Sucede que ya habían limpiado bien, coordinaron para que se llevaran toda la basura y de repente un señor vino así a votar su basura allí y el auxiliar le dijo que por qué votaba allí, que el olor va prácticamente al colegio...pasaba porque prácticamente no hacían caso, simplemente a veces votaban en la noche y al otro día amanecía o cuando los profesores estaban adentro del</p>

robar, en varias ocasiones a unos estudiantes les robaban sus celulares” (E1, Dayana).

colegio, iban y votaban” (E5, Maribel).

“Es que había compañeras del colegio que a temprana edad estaban embarazadas (...) algunas dejaban el colegio y algunas igual estudiaban a pesar de esa dificultad de ir a estudiar con un embarazo y estar atenta en las clases.

(...) decidimos hablar sobre eso, sobre el tema del embarazo precoz. (...) que esto sucede cuando no te cuidas o por problemas en el hogar (...) también que se daba algunas recomendaciones (...) [así se conocía] sobre el tema y de allí de esas charlas como que bajaba la tasa de personas embarazadas en el colegio” (E2, Laura).

“En nuestra comunidad educativa la drogadicción lamentablemente está presente y existen muchos chicos que tienen adicciones y que han dejado de lado sus estudios y sus sueños por culpa de la dependencia que puede causar la droga” (E4, Melisa).

“Bueno la mayoría de personas cuando en la mañana salían por ejemplo a su trabajo o así, para no dejar la basura en su casa, lo que hacían era llevarla y tirarla en la esquina del colegio cuando ingresábamos estaba allí toda la basura, eso afectaba más a los niños de inicial porque por allí entraban ellos. Los vecinos solían dejar la basura por las noches, ocasionaba malos olores, muchas veces el camión de la basura tampoco pasaba; por eso lo ponían cerca al colegio” (E6, Violeta).

### Balace

El discurso responde a todas las preguntas del nivel de descripción.

Se describe un problema social (delincuencia, embarazo precoz), en el marco de la participación en la Escuela de Líderes.

El discurso es poco detallado, se contesta, de manera general, a las preguntas: ¿Qué pasa? ¿A quién le pasa? Por tanto, el problema no se logra describir en base a las preguntas de: ¿Qué características tiene? ¿Dónde pasa?

El discurso responde a todas las preguntas del nivel de descripción.

Se describe un problema social al detalle (suciedad en las calles alrededor del colegio), en el marco de la participación en la actividad del Municipio Escolar.



Tabla 43

Nivel de pensamiento social: explicación; según IE

Nivel: Explicación	IE 1	IE 2	IE 3
<p>Preguntas centrales: <i>¿Por qué pasa?</i></p>	<p>“Creo que mayormente ocurre por la falta de oficiales en las comisarías, (...) [también] acá hay una comisaría de policías, pero no se dan vuelta por los lugares donde mayormente vemos que hay callejones, no pasan por allí. Por donde yo ahorita vivo tampoco nada, hay chicos fumando y la policía no pasa, creo que no le toma interés o porque hay falta de policías” (E1, Dayana)</p>	<p>“Más que nada, sería por parte de la familia, de repente en las familias tienen algunos problemas, cargan con todo eso al colegio y la conducta también la traen desde casa, como dicen: ‘todo primero se aprende en casa y en el colegio se refuerza’, entonces mayormente sería por eso”. (E3, Mónica)</p>	<p>“Existe quizás porque no pasaba el camión de la basura seguido, y la gente pues no quería tener la basura en su casa y ya pues iba y lo dejaban allí”. (E5, Maribel)</p>
<p><i>¿Por qué es así?</i> <i>¿Cuáles son sus causas?</i> <i>¿Qué consecuencias tiene?</i></p>	<p>“Creo que era por falta de conocimiento y de atención: no sabían del problema o los métodos para evitar este embarazo y de atención porque la mayoría de mis compañeras del colegio como que no tenían mucha atención de los padres. Entonces como que de una u otra forma ellos cualquier cosa lo hacían por su cuenta, porque para que ellos se acerquen a los profesores, a los padres era muy difícil porque no tienen esa confianza en cambio con nosotros como</p>	<p>“Existe este problema debido a la falta de orientación de los padres a los hijos, ya que muchos descuidan su familia por el trabajo y no aconsejan a sus hijos sobre las tentaciones que existen y los malos amigos que te pueden llevar por malos pasos. También considero que falta orientar a la juventud sobre el tema; es decir, explicarles los riesgos de tener una adicción y las consecuencias que van a tener en un futuro y que va dañar su salud física” (E4, Melisa)</p>	<p>“Bueno yo creo que la falta de educación de las personas y en parte la poca empatía también, de ponerse en lugar de las personas que transitan por allí, saber que están en un colegio, saber que hay niños, hay personas que pasan por allí y está toda la suciedad y eso puede traer enfermedad, yo creo que más es la falta de educación de las personas”. (E6, Violeta)</p>

compañeros les era más fácil” (E2, Laura)

### Balance

El discurso responde a la mayoría de las preguntas del nivel de explicación.

Se explica un problema social al detalle (delincuencia, embarazo precoz), en referencia a las preguntas de: ¿Por qué pasa? ¿Por qué es así? ¿Cuáles son sus causas?

El discurso responde a la mayoría de las preguntas del nivel de explicación. Sin embargo, se explica un problema social (drogadicción en adolescentes) de manera “abstracta” o “superficial. Las respuestas no son concretas o detalladas.

El discurso responde a la mayoría de las preguntas del nivel de explicación. Sin embargo, se explica un problema social (suciedad en las calles) de manera “superficial”. Las respuestas no son detalladas o profundas.

*Nota:* Datos de las seis entrevistas individuales.

**Tabla 44**

*Nivel de pensamiento social: argumentación; según IE*

Nivel: Argumentación	IE 1	IE 2	IE 3
<p>Preguntas centrales:</p> <p><i>¿En qué conocimientos científicos se basa?</i></p> <p><i>¿Qué teoría lo explica?</i></p> <p><i>¿Cuáles son las razones sociales, económicas, políticas, culturales...?</i></p>	<p>“Me surgió esta idea por motivo de que a veces en las noches veo noticias y vi un caso donde en Miraflores un grupo de vecinos de una zona lo que hicieron fue juntar dinero, poner cámaras de seguridad, poner rejas y contratar un vigilante que continuamente vigile la zona. Si las autoridades no hacen nada nosotros podemos hacer algo para un poco detener la delincuencia mayormente en nuestros hogares”. (E1, Dayana)</p>	<p>“Yo más que nada para apoyar esas ideas que el problema se debe a la familia y lo que ‘cargan’ los alumnos, es por experiencia personal. Yo también tengo problemas en casa, también he caído varias veces en problemas, pero aun así he seguido adelante y por eso también me animé apoyar a los demás alumnos que sufrían de eso, y hacerles ver que las cosas no se tienen que frustrar” (E3, Mónica)</p>	<p>“Solo he visto en las preocupaciones y conversaciones de las profesoras de inicial. Comentaban que por las bacterias que puede generar la basura, los moscos, quizás los niños están tomando su lonchera y van moscos y se pueden sentar allí y todo eso” (E5, Maribel)</p>

<p>“Yo he visto a compañeros o también he leído cuando hicimos esto de la charla (...), bueno yo ya no lo he vivido, pero he estado cerca de personas que han tenido o se han embarazado a temprana edad, como que he visto casos” (E2, Laura).</p>	<p>“He visto de estos casos de las drogas en la televisión. Por ejemplo, mi mamá ve la Rosa de Guadalupe y ahí se ve cómo los jóvenes afrontan este problema. A veces por internet también he visto noticias sobre las drogas”. (E4, Melisa)</p>	<p>“Lo he vivido también, un problema de todos lados la verdad. Hay muchos distritos que también tienen el mismo problema de que la gente bota basura en la calle, y creo que lo hemos visto en todos lados”. (E6, Violeta)</p>
---	--	---

### Balance

El discurso no responde a las preguntas del nivel de argumentación.

Se “argumenta” un problema social haciendo referencia a lo que piensan y de dónde nacen las ideas. No hay conocimientos que evidencien una comprensión del tema.

*Nota:* Datos de las seis entrevistas individuales.

**Tabla 45**

*Nivel de pensamiento social: interpretación; según IE*

Nivel: Interpretación	IE 1	IE 2	IE 3
<p>Preguntas centrales:</p> <p><i>¿Qué pienso yo de...?</i></p> <p><i>¿Cuál es mi opinión?</i></p> <p><i>¿Cuál es mi punto de vista?</i></p> <p><i>¿Qué soluciones propongo?</i></p>	<p>“Mi opinión es que no hay que esperar a que la policía venga porque prácticamente la policía esta solamente pintada, (...) mi opinión es no esperar y si tenemos opciones de poner cámaras de seguridad, hacer rondas vecinales, ya sea en los barrios, en la localidad como en otros distritos lo han hecho, creo que todos deben hacer eso, para poder así evitar un poco más la delincuencia.</p>	<p>“Es un problema muy grave porque mayormente afecta, no solo en la conducta sino también les puede afectar personalmente. Por ejemplo, les puede dar problemas psicológicos, como dije la ansiedad, la depresión, a veces hasta dejan de comer o no les importa nada y así no se esfuerzan a estudiar o cargan con todos los problemas que tienen y se les va acumulando. Por eso como se hacían</p>	<p>“Está mal pues, que lleven a botar justamente allí a un costado del colegio la basura y prácticamente eso, botaban donde estaban los niños de inicial y todo ese olor, hasta pueden enfermarse” (E5, Maribel)</p>

Frente a esto creo que lo principal que debemos hacer es poner cámara de seguridad, porque sin cámaras de seguridad vemos que nos roban, pero no sabemos quién es” (E1, Dayana)

en el colegio charlas de familia, llamaban a los padres de familia para hablar acerca de estos temas. Es importante hacer esas charlas (E3, Mónica)

“Del embarazo precoz, es una problemática que de una u otra forma afecta a los alumnos a seguir con sus estudios; [algunos] se esfuerzan para terminar sus estudios y empiezan a trabajar para poder mantener al bebé; porque hay compañeros o hay personas que no se hacen cargo del bebé, entonces como que afecta a uno de los involucrados”. (E2, Laura)

“Este problema viene de la necesidad emocional que te lleva a tener adicciones. Los estudiantes compran drogas porque quieren sentirse mejor, no saben que luego eso ya es para siempre. Así van comprando más y más”. [entonces] se debería hacer campañas sobre esto (E4, Melisa)

“Yo creo que las personas deben tomar un poco más de conciencia y consideración ya que estamos dañando el planeta. También hay casas cerca y eso puede traer enfermedades, suciedad y todo”. (E6, Violeta)

### Balance

El discurso no responde a la mayoría de las preguntas del nivel de interpretación.

Se “interpreta” un problema social haciendo referencia a los puntos de vista propios del estudiante. Se expresan pocos discursos asociados a la propuesta de soluciones.

*Nota:* Datos de las seis entrevistas individuales.

Tras la aplicación de preguntas asociadas a cada nivel de pensamiento social, se pudo constatar que, en los tres colegios, la mayoría de respuestas no pasan del nivel de explicación. Solo en la IE 1 se encuentra cierto desarrollo de este tipo de nivel, mientras que en la IE 2 no se presenta desarrollado ninguno de los niveles. En el caso de la IE 3 el único nivel desarrollado es el nivel descriptivo.

Sobre cada nivel de pensamiento social se ha hallado lo siguiente:

- *Nivel de descripción:* **Desarrollado en la IE 1 y 3.** El discurso responde a la mayoría de las preguntas del nivel de descripción. En el marco de las experiencias de participación vividas ya sea en la Escuela de Líderes (IE1) o en el Municipio Escolar se logra dar detalle a la descripción. Solo en la IE 2 este detalle no está presente del todo.
- *Nivel de explicación:* Se expresa cierto grado de desarrollo **solo en la IE 1.** En general, en las tres IIEE el discurso responde a la mayoría de las preguntas del nivel de explicación. Sin embargo, en las IE 2 y 3 las explicaciones son más abstractas o poco profundas, respectivamente. En el caso de la IE 1, se aprecia que, en los discursos, hay un intento de profundización en las respuestas.
- *Nivel de argumentación:* En las tres IIEE, el discurso no responde a las preguntas del nivel de argumentación. Se “argumenta” un problema social haciendo referencia a lo que piensan y de dónde nacen las ideas. No hay conocimientos que evidencien una comprensión del tema. En algunos casos (IE 1) se identifican posibles soluciones, pero no se aborda una perspectiva multicausal del problema.
- *Nivel de interpretación:* En las tres IIEE el discurso no responde a la mayoría de las preguntas del nivel de interpretación. Se “interpreta” un problema social haciendo referencia a las posibles soluciones o a los puntos de vista propios del estudiante. En general, no se observa una gradación, en el sentido de que el estudiante debió argumentar el problema (conocimientos para apoyar su argumento) para interpretarlo (opino, busco una solución a algo) según un nivel argumentativo previo.

#### **4.1.3 Semejanzas entre las IIEE**

A partir de todo lo anterior, se ha visto cómo las características de la experiencia de participación (su calidad, su criticidad) pueden variar de acuerdo a cada caso (IE) y de acuerdo a cada agencia de participación. Por eso, en primer lugar, se mencionan aquellas semejanzas que provienen desde esto último. Es decir, se mencionan las semejanzas entre las IIEE de acuerdo a la agencia de participación existente. Así, donde existan experiencias de participación organizadas desde dichas agencias es que se pueden encontrar similitudes en las características de la experiencia.



#### 4.1.3.1 Agencia: Municipio Escolar

Es la única agencia presente en las tres IIEE. A partir de la descripción de cada una de las dimensiones anteriormente mencionadas, se puede concluir que las experiencias de participación desde esta organización tienen como características centrales lo expresado en la Tabla 46.

**Tabla 46**

*Experiencias de participación: Municipio Escolar*

Dimensiones	Categorías	Características
Calidad	Actividades desde la agencia	Votaciones escolares (actividad normada desde la política educativa)
		Día del Jean, Proyecto de reciclaje (actividades organizadas desde la agencia con ayuda de directivos con finalidad de recaudar fondos)- IIEE 1 Y 2
		Proyecto de mural asociado al sembrío de plantas (actividades organizadas con cierta proyección social)- IE 3
	Nivel de participación	1.Escuchando, viendo y asistiendo: debido a miedo a hablar en público y opinar. Cargos establecidos, dedicación a los estudios y problemas propios del Municipio
		<i>Para participar:</i> Implicación: por interés Obligación: por la nota
	Criterios moduladores	Compromiso hacia el adulto: ayudar o tener compromisos con el docente
		<i>Para no participar:</i> Información: se desconoce qué realiza Compromiso: no se participa por la preferencia a los estudios
	Toma de decisiones vinculantes	Existe cierto grado de confianza y apoyo del adulto en los procesos participativos.
Características del concepto participación	Asociado a “tener parte” (en las actividades propuestas por el Municipio)	

Críticidad	Alcance	Institucional (modo operativo)
		Puede tener un alcance social (IE 3)
	Pensamiento social	Solo explorado en actividades tipo proyecto con intento de alcance social (IE 3)
		Solo el nivel descriptivo está desarrollado (IE3)

Entonces, en las IIEE donde existan actividades desde el Municipio Escolar, la calidad se caracteriza por ser de nivel 1 (Escuchando, viendo y asistiendo) debido principalmente al miedo a opinar u otros aspectos (como los cargos ya establecidos, dedicación a los estudios y problemas propios del Municipio). Se participa por interés o por el sentido de obligación hacia el adulto y no se participa por desconocerse lo que realiza o por la preferencia a dedicarse a los estudios. Generalmente quienes toman las decisiones son los adultos y la participación se asocia a “tomar parte”. Respecto a la criticidad, el alcance es centralmente institucional (aunque puede haber otro tipo de alcance como el social) y, por ende, el pensamiento social solo puede ser explorado desde actividades con intento de alcance social.

#### 4.1.3.2 Agencia: Escuela de Líderes

En esta agencia, presente solo en dos IIEE (1 y 2), se han desarrollado experiencias de participación cuyas características centrales se especifican en la Tabla 47.

**Tabla 47**

*Experiencias de participación: Escuela de Líderes*

Dimensiones	Categorías	Características
Calidad	Actividades desde la agencia	Charlas entre pares con organización interna desde los estudiantes (IE1) Reuniones para opinar sobre problemas sociales con poca organización interna desde los estudiantes (IE2)
	Nivel de participación	3. Haciendo propuestas, asumiendo responsabilidades y organizando actividades: debido a la posibilidad de opinar y dar charlas entre pares

		<i>Para participar:</i>
	Criterios moduladores	Implicación: por interés Compromiso: querer mejorar un aspecto de la comunidad
		<i>Para no participar:</i>
		Compromiso: no se participa por la preferencia a los estudios
	Toma de decisiones vinculantes	Existe confianza y apoyo del adulto en los procesos participativos. Existe grado de injerencia del estudiante solo en la IE 1
	Características del concepto participación	Posiblemente asociado a acciones colectivas y con objetivos (en el marco del desarrollado de la Escuela)
Crítica	Alcance	Institucional (modo reflexivo) Institucional- social Tuvo un alcance social (IE 1, 2018)
	Pensamiento social	Nivel explicativo desarrollado en la IE 1 (con Escuela implementada) Nivel descriptivo poco desarrollado en la IE 2 (con Escuela en proceso de implementación, con objetivos no identificados)

Entonces, en las IIEE donde existan actividades desde la Escuela de Líderes, la calidad se caracteriza por ser de nivel 3 (Haciendo propuestas, asumiendo responsabilidades y organizando actividades: debido a la posibilidad de opinar y dar charlas entre pares) debido principalmente a la posibilidad de opinar y dar charlas entre pares. Se participa por interés, por querer mejorar un aspecto de la realidad y no se participa por la preferencia a dedicarse a los estudios. Generalmente quienes toman las decisiones son los estudiantes y la participación se asocia a “acciones colectivas y con objetivos”. Respecto a la crítica, el alcance es centralmente institucional- social (aunque puede haber otro tipo de alcance como el institucional o social) y, por ende, el pensamiento social puede encontrarse desarrollado en su nivel explicativo.

#### 4.1.4 *Diferencias entre las IIEE*<sup>81</sup>

Entonces, a partir de las semejanzas anteriormente mencionadas, queda ahora especificar qué, en concreto, diferencia a cada IE en cuanto a las experiencias de participación de acuerdo a cada una de las agencias de participación.

#### **IE 1: Experiencias de participación a partir del trabajo orgánico: Escuela de Líderes y Municipio Escolar**

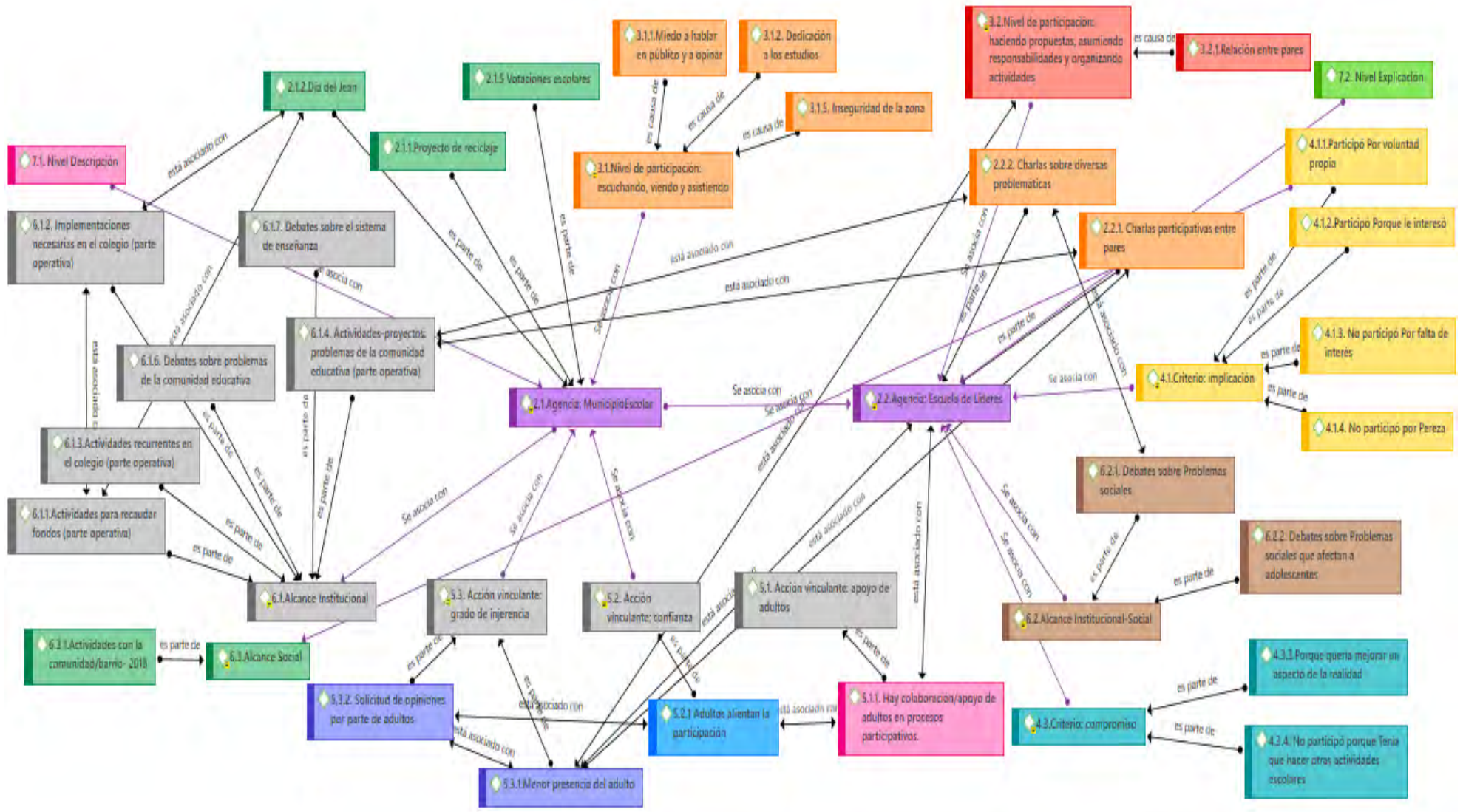


---

<sup>81</sup>Las siguientes fichas por IE (Tablas 48, 49 y 50), se han elaborado a partir de las Figuras 13 y 14; 15 y 16; 17 y 18. En dichas figuras se incluyeron los nombres de las IIEE asociándolas a las subcategorías o indicadores más representativos.

Figura 13

IE Mapa de relaciones – Categorías, subcategorías e indicadores de experiencias de participación IE 1





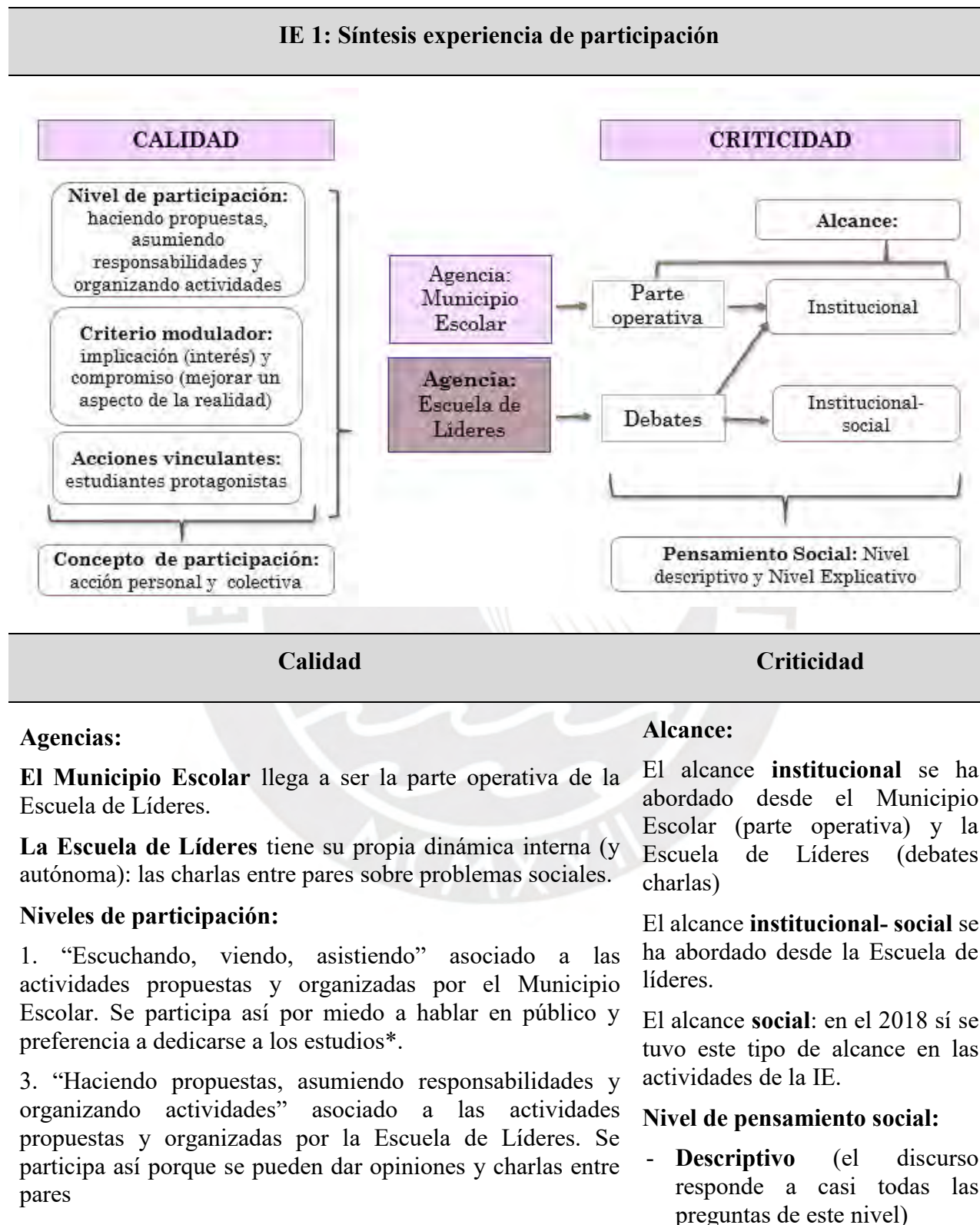
**Figura 14**

*Características del concepto de participación – IE 1*



Tabla 48

IE 1: Ficha síntesis de la experiencia de participación



---

**Criterios moduladores:**

**Implicación.** En las actividades propuestas y organizadas por el Municipio Escolar se participa por interés.

**Compromiso.** En las actividades propuestas por la Escuela de líderes se participa por querer mejorar algún aspecto de la realidad.

**No participa por.** Preferencia por dedicarse a los estudios.

**Toma de decisiones vinculantes:** durante la experiencia de participación, el protagonismo es de los estudiantes\*\*.

**Características del concepto de participación\*\*\*:**

Tomar parte (en una actividad ya propuesta u organizada)

Acción colectiva (en grupo, con objetivos y en forma de asamblea)

---

**Otros discursos:**

*\*Nivel de participación 1:* también por la inseguridad de la zona (1 estudiante)

*\*\*Toma de decisiones vinculantes:* No hay apoyo de los adultos (director) (1 estudiante)

*\*\*\*Concepto de Participación:* una acción para obtener beneficios personales (2 estudiantes)

---

**IE 2: Experiencias de participación a partir de la Escuela de Líderes y Municipio Escolar**

En esta IE, se ha trabajado con ambas organizaciones de estudiantes; sin embargo, cada una ha tenido funcionamientos independientes.

Figura 15

II Mapa de relaciones – Categorías, subcategorías e indicadores de experiencias de participación IE 2

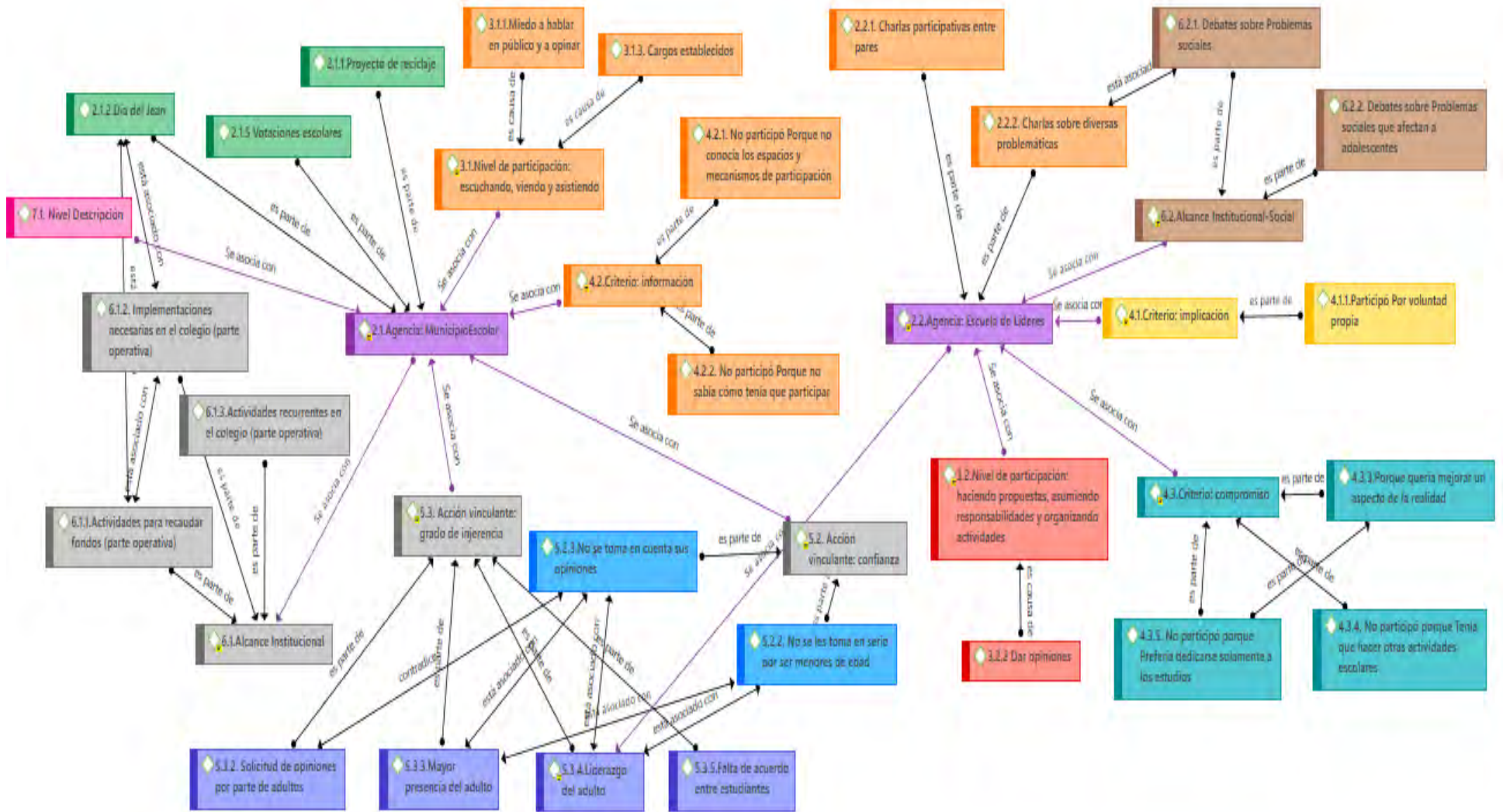


Figura 16

Características del concepto de participación – IE 2

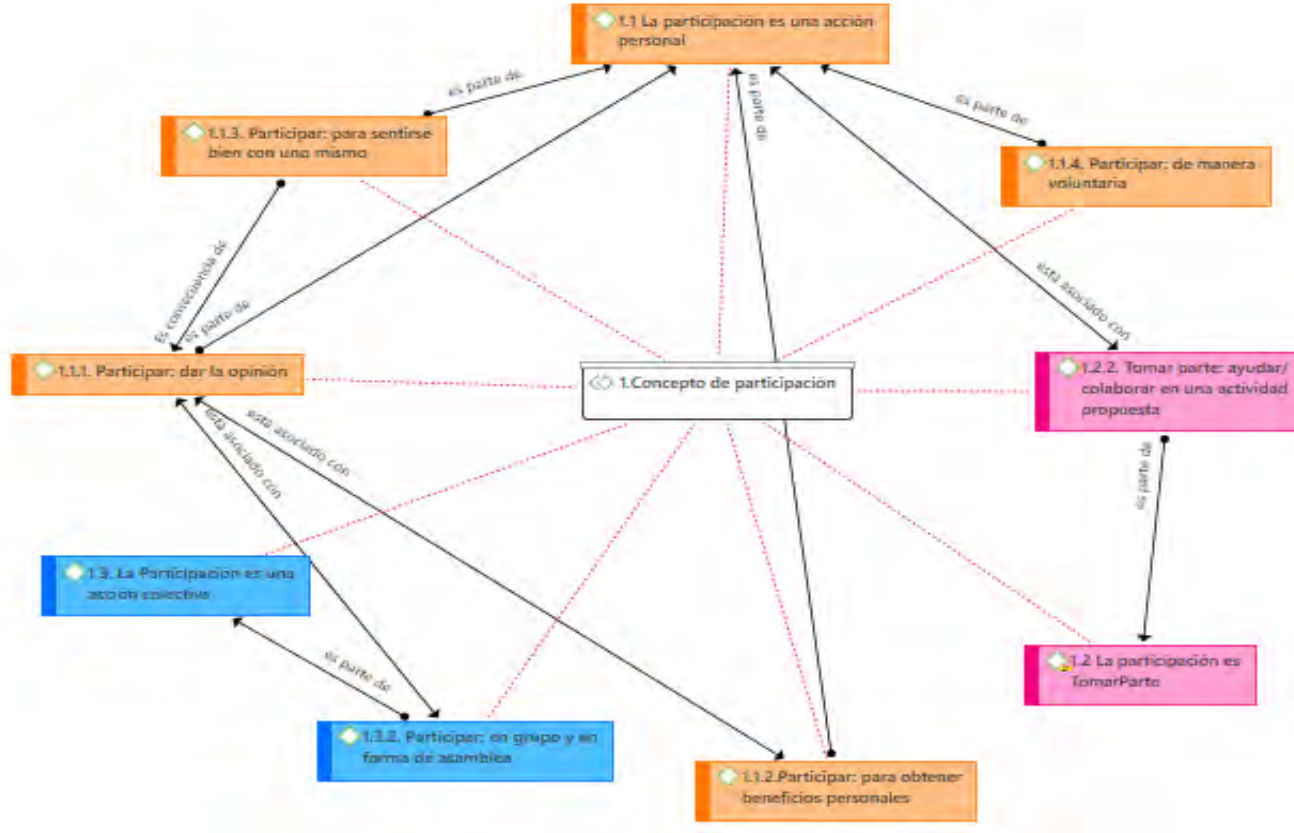
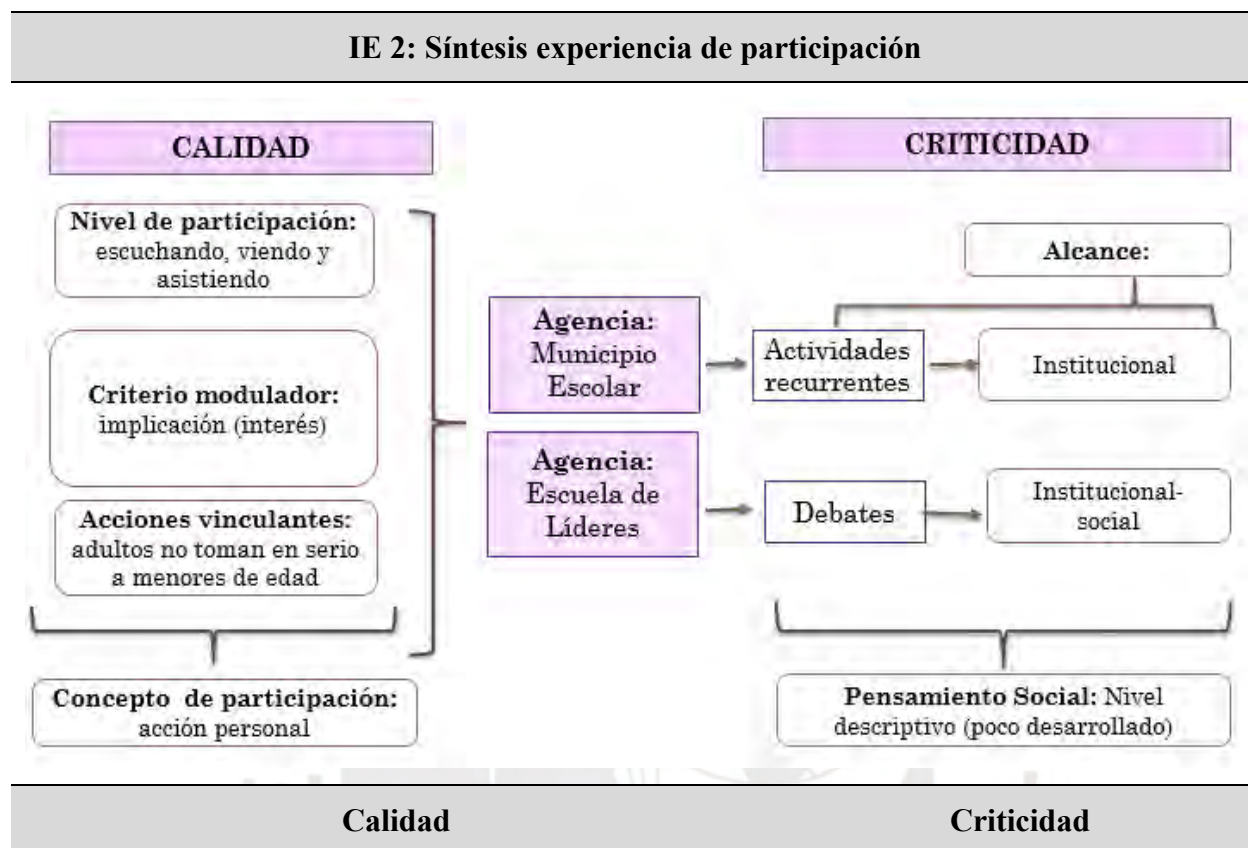




Tabla 49

IE 2: Ficha síntesis de la experiencia de participación

**Agencia:**

El **Municipio Escolar** opera de manera institucionalizada (“recurrente”) desde años atrás.

La **Escuela de Líderes** recién se estaba implementando.

**Niveles de participación:**

1. “Escuchando, viendo, asistiendo” asociado a las actividades propuestas u organizadas por el Municipio Escolar. Se participa así por miedo a hablar en público y por los cargos establecidos.
3. “Haciendo propuestas, asumiendo responsabilidades y organizando actividades”) asociado a las actividades propuestas u organizadas por dicha Escuela. Se participa

**Alcance:**

El alcance **institucional** se ha abordado desde el Municipio Escolar. Este tipo de alcance se asocia a temas/actividades “recurrentes” (por ejemplo: la campaña de reciclaje)

El alcance **institucional- social** se ha abordado desde la Escuela de líderes (recién implementada).

**Nivel de pensamiento social:**

así porque se pueden dar opiniones sobre problemas sociales.

**Criterios moduladores:**

**Implicación.** En las actividades propuestas y organizadas por el Municipio Escolar se participa por interés.

**Compromiso.** En las actividades propuestas por la Escuela de líderes se participa por querer mejorar algún aspecto de la realidad.

**No participa por:** no conocer los mecanismos de participación.

**Acciones vinculantes:**

Son los adultos quienes toman las decisiones en los procesos participativos. No toman en serio a los estudiantes por ser menores de edad.

**Características del concepto de participación\*:**

Es dar la opinión y en consecuencia sentirse bien con uno mismo.

“Tomar parte” es ayudar, colaborar

- **Descriptivo.** poco desarrollado (el discurso responde a pocas de las preguntas de este nivel)

**Otros discursos:**

*\*Concepto de Participación:* Acción colectiva (en grupo y en forma de asamblea) (1 estudiante)

**IE 3: Experiencias de participación a partir del Municipio Escolar**

En esta IE se ha trabajado solamente a través de actividades propuestas y organizadas por el Municipio Escolar.

Figura 17

IE Mapa de relaciones – Categorías, subcategorías e indicadores de experiencias de participación IE 3

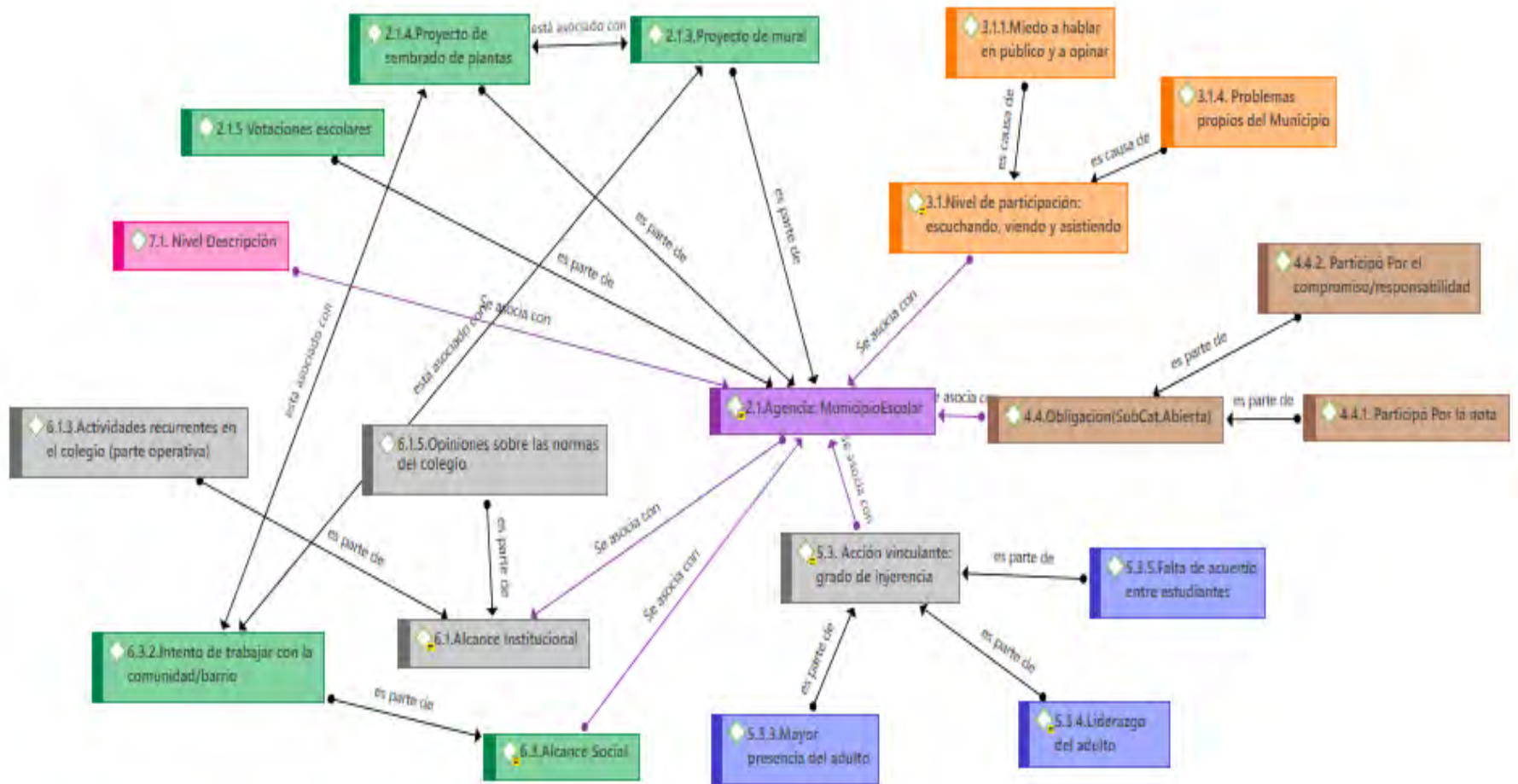


Figura 18

Características del concepto de participación – IE 3

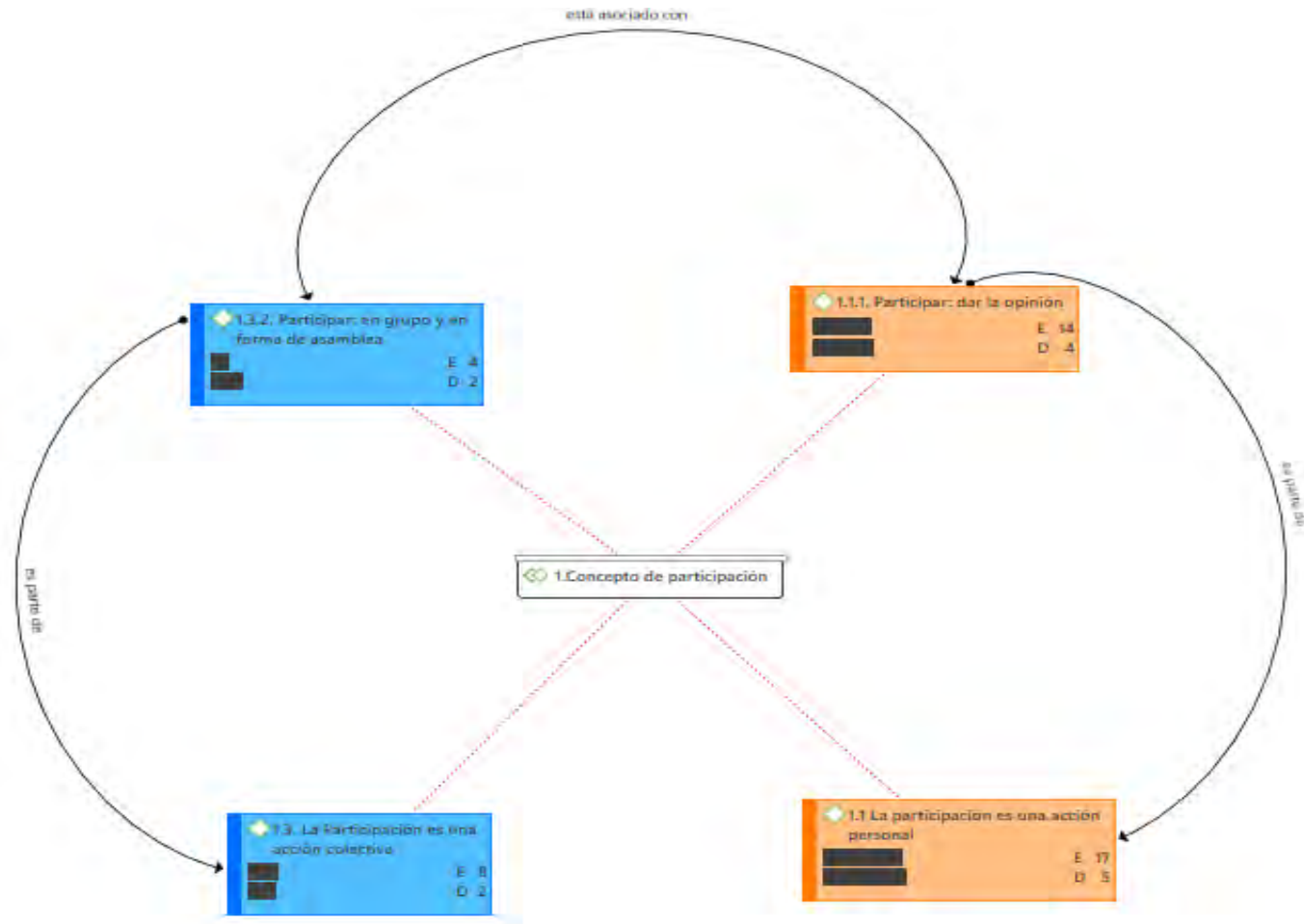
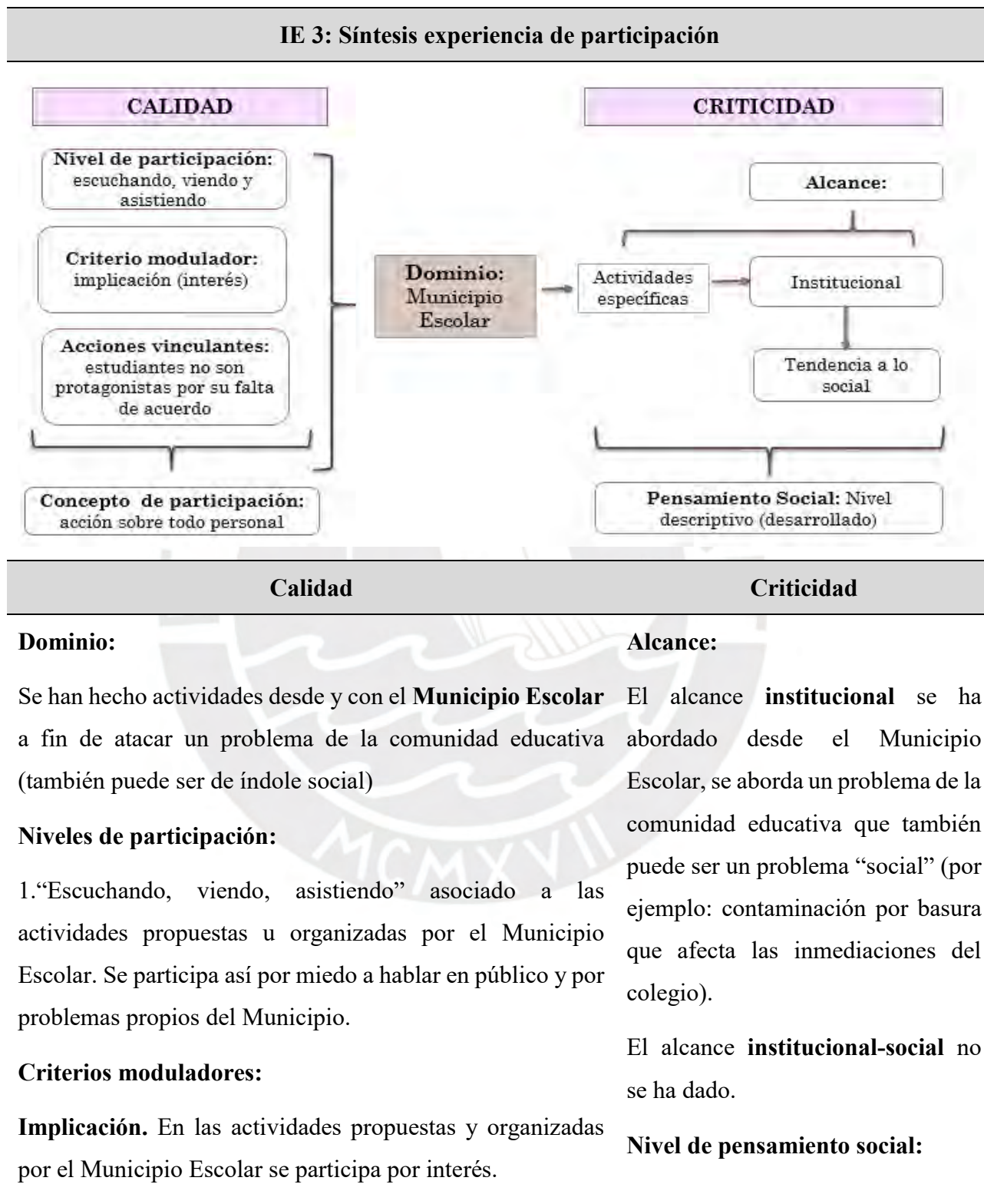


Tabla 50

IE 3: Ficha síntesis de la experiencia de participación





---

**Compromiso** (hacia el adulto). En las actividades propuestas por el Municipio Escolar se participa porque hay un compromiso (hacia los docentes) y por la nota.

**No participa por.** preferencia por dedicarse a los estudios.

**Acciones vinculantes:**

Son los adultos quienes toman las decisiones en los procesos participativos. Estudiantes no logran un acuerdo entre ellos.

**Características del concepto de participación\*:**

Es dar la opinión y en consecuencia sentirse bien con uno mismo.

El “tomar parte” solo puede ser por la cantidad de personas involucradas.

---

**Otros discursos:**

*\*Concepto de Participación:* Acción colectiva (en grupo y en forma de asamblea) (1 estudiante)

---

## 4.2 Objeto: representaciones sociales ciudadanía

De acuerdo al segundo objetivo de la tesis (Caracterizar las representaciones sociales de los estudiantes de educación secundaria sobre la ciudadanía) en este apartado se presentan tres de los cuatro ejes propuestos para el análisis de las representaciones sociales. En síntesis, los tres campos se analizan y entienden de manera interrelacionada y lo central, en cada uno de ellos, es que respondan las siguientes preguntas para entender las principales características de las representaciones de ciudadanía:

- Campo de representación (R): ¿Cómo se representa en primera instancia la ciudadanía?
- Campo de información (I): ¿Qué significados tiene la ciudadanía? (*considerando las dimensiones “Ser ciudadano”: Deberes, Derechos, Comunidad y Estado y “Participación ciudadana”: Tipo de acción, Finalidad y Acción Frente a un problema social*)
- Campo de actitud (A): ¿Qué se valora más de la ciudadanía?

Para responder a estas preguntas, en primer lugar, se menciona todo lo hallado respecto a los tres campos representacionales en las tres IIEE para, finalmente, resumir cómo pueden ser, en general, las representaciones sociales sobre ciudadanía<sup>82</sup>. En segundo lugar, se establecen las diferencias entre las IIEE, principalmente desde los campos representacionales de Información y actitud (que, por sus propias características, es donde se han encontrado mayores diferencias entre las IIEE<sup>83</sup>). Para, finalmente, concluir cómo son las representaciones sociales en cada IE; cuestión que será de utilidad a la hora de analizar la posible influencia de las experiencias en aquellas.

### 4.2.1 *Campo de representación (R): ¿cómo se representa en primera instancia la ciudadanía?*

Respecto a este primer campo, se tiene que las primeras imágenes que las y los estudiantes asocian al concepto de ciudadanía hacen referencia a la constitución de un grupo de personas:

---

<sup>82</sup>En este punto, cabe destacar que se han enlistado las categorías y especificado su frecuencia a modo descriptivo cuyo detalle se encontrará en el Anexo 17 (sección 1: dimensión ser ciudadano y sección 2: dimensión participación ciudadana).

<sup>83</sup>Recordando que el campo representación implica más que todo primeras imágenes mentales que, en relación con el análisis de los otros dos campos, nos dan una “idea” articulada de cómo son las representaciones.

- “Mayormente un grupo de personas” (E1, Dayana).
- “La palabra ciudadanía es como basada en un grupo de personas” (E2, Laura)
- “Personas, un grupo de personas, por ejemplo, en un parque o caminando por las calles” (E5, Maribel).
- “Personas, juntas en un grupo” (E6, Violeta).

Esta idea “generalizada” de “grupo de personas” cobra ciertos matices, ya que, como puede verse en la Tabla 51, este grupo puede ser, por ejemplo, un grupo democrático (como en el caso de la IE1), una comunidad (IE2) o personas que votan (IE3).

**Tabla 51**

*Subcategoría I: (R) grupo de personas*

<b>Indicadores de la subcategoría grupo de personas</b>		
<b>I.2. Grupo + Ayuda</b>	<b>I.1. Grupo + Comunidad</b>	<b>I.5. Votaciones, impuestos</b>
<b>I.4. Grupo democrático</b>	<b>I.3. Grupo + Familia</b>	
<b>Citas IE 1</b>	<b>Citas IE 2</b>	<b>Citas IE 3</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Creo que varias personas ayudándose mutuamente, ayudándonos o ayudando a mejorar nuestros lugares” (E2, Laura).</li> <li>- “Ciudadanía, lo que se me viene a la mente son un grupo de personas democráticas” (E1, Dayana).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Ciudadanía aparte de que son las personas que viven en una comunidad o algo, ciudadanía es lo que me acuerdo, ciudadanía es un grupo, no solo un grupo era una comunidad entera de personas” (E3, Mónica).</li> <li>- “Una ciudadana es, un ciudadano o ciudadana es la persona que conforma la parte de una familia en pocas palabras, porque en si todos somos familia” (E4, Melisa).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Una persona yendo a votar” (E6, Violeta).</li> <li>- “Impuestos, elecciones” (E6, Violeta).</li> </ul>

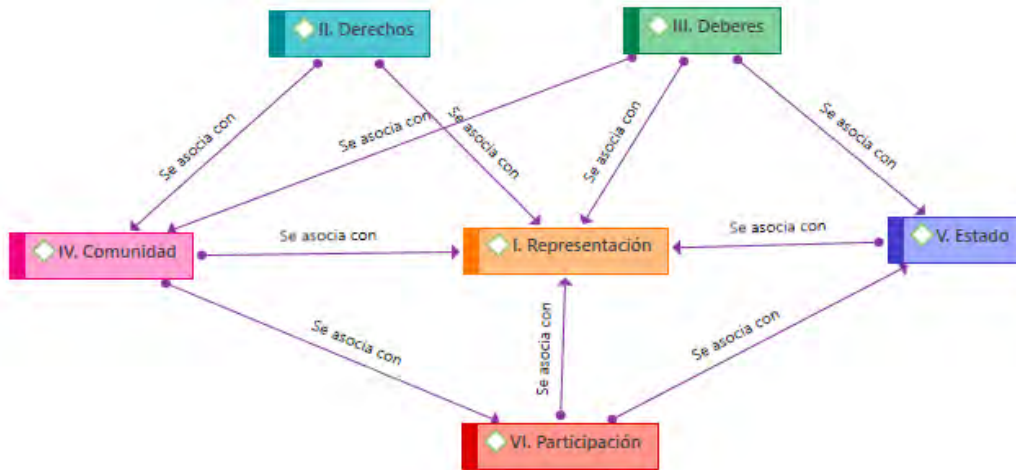
*Nota:* Datos de las entrevistas individuales (06 estudiantes).

Asimismo, a partir de estas “primeras imágenes” y desde una diversidad de discursos, pueden ir notándose específicas categorías que son centrales a la hora de entender lo que significa la ciudadanía para las y los estudiantes. En este sentido, en la Figura 19, se muestran dichas categorías asociadas al campo de representación. Como puede verse son cinco categorías que tienen diferentes frecuencias en los discursos.

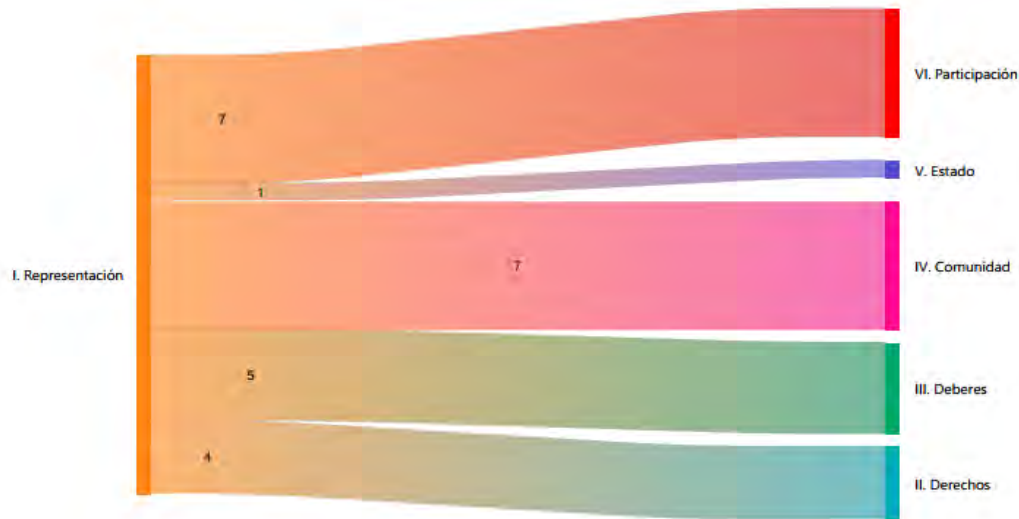
**Figura 19**

*Categorías y frecuencias asociadas al campo de representación*

**Categorías asociadas al campo representación**



**Categorías asociadas al campo de representación: frecuencia**



*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06estudiantes)

Entonces, la ciudadanía representada inicialmente a partir de solo “grupo de personas” (que se caracteriza por ser democrático, por ayudar o por ser una familia) se va asociando principalmente a las categorías de: derechos y deberes (9), comunidad (7), participación (7) y, en menor medida, Estado (1). Lo que quiere decir que son estas categorías las que, finalmente, otorgan características o significados a la palabra ciudadanía.

Para fines expositivos, dichas características o significados se los menciona de manera amplia y ordenada en el siguiente campo. Dicho ordenamiento se da a partir de la exposición de las dimensiones Ser Ciudadano y Participación ciudadana.

#### **4.2.2 Campo de información (I): ¿qué significados tiene la ciudadanía?**

##### **4.2.2.1 Ser Ciudadano**

Esta dimensión fue abordada de manera preliminar desde los resultados globales del cuestionario. Desde dichos resultados, se aprecia que, en general, un ciudadano se caracteriza por tener “derechos como: derecho a libertad de opinión, derecho a la participación” (70.3%) y por “reconocer los derechos de las demás personas” (65.6%)<sup>84</sup>. Entonces, se puede decir que, para la mayoría de estudiantes, el *Ser ciudadano*, gira en torno a la tenencia y respeto de los derechos ciudadanos o contractuales.

Pese a ello, desde el discurso se aprecian matices a esta idea general de ciudadanía. Así, siguiendo, las categorías centrales mencionadas en el campo de representación, a continuación, se menciona lo hallado para cada una de ellas.

##### **4.2.2.1.1 Derechos**

Sobre esta categoría, se tiene que, en primer lugar, existen pocas referencias generales asociadas a la tenencia de derechos (“Un ciudadano o ciudadana es la persona que (...) tiene derechos”, GF2, Mónica; “Es una persona con derechos”, GF3, Valery) o al conocimiento de los mismos (“Ser ciudadano consiste en conocer nuestros derechos, E4, Melisa).

---

<sup>84</sup>Menores frecuencias obtuvieron los ítems asociados a las categorías de Comunidad: Se siente parte de la comunidad en la que vive: 36.3%, Estado: Tiene la protección del estado sobre sus derechos (a la educación, a la salud): 56.3% y Derechos personales: Tiene derechos al ser miembro de un país: 25.6%. Al respecto, y para mayores precisiones sobre ítems que obtuvieron menores porcentajes de acuerdo, véase el Anexo 17 (sección I, punto 1).



En segundo lugar, si bien en los resultados del cuestionario los derechos contractuales (70.3%) tuvieron mayor grado de frecuencia que los naturales/personales (56.3%); lo cierto es que, en los discursos, sucede lo contrario. De esta manera, es posible encontrar cierta cantidad de ejemplos específicos vinculados a los derechos contractuales (7); es decir aquellos derechos útiles para la esfera pública (comunidad o estado), derechos ciudadanos, nacidos de procesos políticos basados en acuerdos y normas. Sin embargo, la mayor referencia de ejemplos (14) se da para los derechos naturales/personales; es decir aquellos derechos que se tiene al ser miembro de un país, al ser un ser humano o menor de edad, al ser mujer. Resulta importante mencionar qué derechos pueden ejemplificar las y los estudiantes por lo que, en la Tabla 52, se muestran algunos de ellos.

**Tabla 52**

*Indicadores y citas asociados a las subcategorías derechos naturales/personales y contractuales*

Subcategoría	Indicador	Citas
II.1. Derechos naturales/personales	II.1.1. Derechos humanos	<p>“Yo creo que el derecho a la vida, que sin vida no puedes ni siquiera estudiar o trabajar entonces lo primero es derecho a la vida y derecho a la salud” (GF3, Maritza).</p> <p>“Derecho a tener acceso a la salud pública, que también es uno de los derechos importantes que tiene todo ciudadano, derecho a la educación” (GF2, Melisa).</p>
	II.1.2. Derechos del NNA	<p>“El derecho a tener una mayor educación más para las personas vulnerables, niños” (GF1, Dayana).</p>
	II.1.3. Derecho a tener un DNI/identidad	<p>“Los ciudadanos tienen derecho a ser reconocidos dentro de la sociedad donde nacen y crecen a tener un DNI” (GF1, Nora).</p> <p>“A la identidad me refiero a nuestro DNI, a tener un nombre un apellido” (GF2, Mayling).</p>
II.2. Derechos contractuales	II.2.1. Derecho a la opinión (libertad de expresión)	<p>“Un derecho que debe tener ciudadano, es derecho a brindar su opinión libremente sin ser cuestionado por los demás” (GF2, Melisa).</p>

II.2.2. Derecho  
a las votaciones

“Y votar que es un derecho que tenemos todo ciudadano de elegir a nuestras autoridades, considero que es importante que conozcamos que tenemos derecho a expresar nuestra opinión libremente, porque así aportamos más a nuestra sociedad” (GF2, Melisa).

“El derecho a la libre opinión sería cuando nosotros elijamos a nuestro futuro presidente o nuestros futuros representantes del país” (GF2, Mónica).

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).

**4.2.2.1.2 Deberes**

Al igual que en la categoría anterior, existen referencias generales asociadas a la tenencia de deberes (“Ser miembro de un país o de algo que tiene deberes, GF2, Gerald) o al conocimiento de los mismos (“Debe conocer sus derechos y a la vez conocer sus deberes”, GF2, Melisa). Asimismo, desde los resultados del cuestionario se muestra un mayor porcentaje de acuerdo hacia los deberes contractuales (65.6 %) <sup>85</sup>: aquellos que implican la toma de conciencia de derechos de otros o colectivos y/o la existencia de normas que regulan el comportamiento (hacia otras personas, hacia el Estado). Sin embargo, desde los discursos, este tipo de deberes tiene una menor ejemplificación (12) a diferencia de los deberes personales (18). Así, tal como se muestra en la Tabla 53, la mayoría de los ejemplos se especifican en torno a este último tipo de deberes: aquellos que no implican vínculos con los demás, son deberes que se dan al “ser parte de” y donde basta con que el individuo los cumpla.

<sup>85</sup>Los deberes personales tuvieron un porcentaje de acuerdo de 47.3%.

Tabla 53

*Indicadores y citas asociados a las subcategorías deberes personales y contractuales*

Subcategoría	Indicador	Citas
III.1. Deberes personales	III.1.1. Obedece la ley: Vota en las elecciones.	“Nuestro deber bueno el más importante es que todas las personas mayores de 18 años tenemos el deber cívico de elegir nuestros gobernantes” (E4, Melisa)
	III.1.2. Obedece la ley: No evade impuestos	“Deber también ser responsable del pago de sus tributos y lo impuestos que paga todo ciudadano” (GF2, Melisa).
	III.1.3. Obedece la ley: Respetar la Constitución.	“Un deber sería respetar y cumplir con la Constitución, o lo que se plantea allí, todo ciudadano debe respetarla y cumplirla” (GF2, Gerald).
	III.1.4. Cumple sus deberes/responsabilidades	“Porque, así como el gobierno tiene la obligación de ejercer y hacer respetar todos tus derechos entonces nosotros también como ciudadanos tenemos la obligación de cumplir con nuestros deberes” (E4, Melisa)
	III.1.5. Obedece/defiende/cumple las leyes/normas	“Si existen normas ya tienes que cumplirlas como ciudadano, pero no la llegamos a cumplir del todo no, a veces te pasas la luz roja, o te dicen esta ley la tienes que cumplir, pero al final no la cumples” (E1, Dayana).
	III.1.6. Deber de cuidar su propia vida	“Una responsabilidad o algún deber que tiene es cuidar su vida, protegerla, tratar de no hacer cosas que dañen a la vida o traten de lastimarse a sí mismo” (GF2, Mónica).
III.2. Deberes contractuales	III.2.1. Reconoce/respetar los derechos de las demás personas	“Podría decirle que la ciudadanía es parte de respetar los derechos de las demás personas” (E6, Violeta).

III.2.2. Cumple Normas y leyes (marco estatal o comunitario)	“Los deberes que debemos de tener es cumplir con las normas que nos brinda el estado (GF1, Dayana).
III.2.3. Cumple el Deber de mejorar/proteger el país/comunidad	“Tienen el deber de proteger su comunidad y país, respetando al resto de personas que también tienen este derecho, pues, ellos conforman parte de esta sociedad” (GF1, Nora). “El deber de mejorar nuestro país” (GF1, Li).

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes)

#### 4.2.2.1.3 Comunidad

La palabra comunidad es entendida como un “barrio” o un “país” (GF2, Melisa) y se asocia a dos subcategorías centrales con similares grados de frecuencia: “pertenencia a la comunidad política” (9) y “se siente parte de la comunidad en la que vive” (7).

##### Pertenencia:

- *Ha nacido en un país o pertenece a un país:* “Ser miembro de un país o de algo” (GF2, Gerald)
- *Ha nacido en una comunidad o pertenece a una comunidad:* “Un ciudadano o ciudadana es una persona forma parte de una comunidad o algo así” (GF2, Melisa)
- *Pertenece a una sociedad:* “Los ciudadanos tienen derecho a ser reconocidos dentro de la sociedad donde nacen y crecen (...) pues ellos conforman parte de esta sociedad” (GF1, Nora).
- *Pertenece a una sociedad donde hay normas y leyes:* “Ser ciudadano significa para mí, ser parte de una sociedad, donde existan normas y leyes” (GF1, Julián)

##### Sentirse parte:

- *Comunidad: Asociación solidaria de personas:* “Porque como dice Ciudadanía, debe haber una unión entre todos para que se pueda lograr algo mejor” (E3, Mónica).
- *Comunidad: Necesidad de acciones colectivas:* “Ser ciudadano es participar activamente en una sociedad, informarse de todo lo que pasa alrededor de la comunidad y todo eso” (GF3, Maribel).

De manera que, las y los estudiantes hacen referencia explícita al sentido de pertenencia: se forma parte de una comunidad o una sociedad. Por otro lado, el sentimiento de pertenencia implica el compromiso solidario (unión, colaboración) que debe haber entre los miembros de la comunidad; la búsqueda de información y propuesta de acciones sobre aspectos comunitarios.

#### 4.2.2.1.4 Estado

Tal como se vio en el campo anterior (el de representación), esta categoría es la que se presenta con menor frecuencia en los discursos. Existen referencias generales sobre ella, por ejemplo: “el gobierno tiene la obligación de ejercer y hacer respetar todos tus derechos” (E4, Melisa); pero también a referencias más específicas. En Tabla 54 observamos algunas citas asociadas a la categoría Estado.

**Tabla 54**

*Indicadores y citas asociados a la subcategoría estado y derechos contractuales*

Subcategoría	Indicador	Citas
V.2. Estado y derechos contractuales	V.2.1. Exigencia de derechos contractuales	<p>“Las personas deben reconocer y hacer valer sus derechos como ciudadanos” (GF1, Julián).</p> <p>“(…) dan opiniones sobre distintos temas y donde hacemos que nuestros derechos se cumplan” (E1, Dayana).</p>
	V.2.2. Acciones/opiniones se dan en o sobre la esfera de lo público (carácter “fiscalizador” del individuo)	<p>“Participar mayormente en que las autoridades cumplan las leyes” (E1, Dayana).</p> <p>“De alguna forma, sabiendo lo que hace los gobernadores alcaldes de su distrito tal vez informándose” (E6, Violeta).</p> <p>“Un ejemplo sería cuando nosotros tomamos la decisión de escoger a un nuevo presidente de nuestro país, muchos toman la decisión de votar por una persona cuando realmente no saben si la persona cumple o no cumple con los requisitos” (GF1, Nora)</p>

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).



Al igual que los resultados del cuestionario (70.3%), el Estado principalmente se asocia a los derechos contractuales; es decir, aquellos donde se protege al individuo como ciudadano. Las respuestas de las y los estudiantes se asocian a un carácter político del Estado donde se puede actuar/opinar en o sobre cuestiones estatales (ejerciendo, por ejemplo, cierto rol “fiscalizador”). Por último, cabe señalar que la exigencia de derechos naturales asociada al Estado y la neutralidad ética de este (donde los debates sobre moral o ética se darían solo en lo privado) no han sido mencionados por las y los estudiantes.

#### **4.2.2.2 Participación ciudadana**

Para el abordaje de esta dimensión, a continuación, se mencionan las categorías que permiten caracterizarla. Estas categorías son: tipo de acción, finalidad de la participación y acciones frente a un problema social.

##### **4.2.2.2.1 Tipo de acción: personales y colectivas**

La participación ciudadana principalmente se referencia desde dos tipos de acciones: personales y colectivas. Respecto al primer tipo de acciones, a pesar de que tienen que ver con la relación con los demás, son catalogadas de esa manera ya que el énfasis del accionar está en el comportamiento individual. En general, las acciones personales- que son las menos referenciadas (33)- pueden estar asociadas a (a) valores éticos (discriminar lo bueno y lo malo) o democráticos (aquellos donde el valor implica una interacción con los demás) y (b) al buen comportamiento del individuo (que sea una persona responsable, que respeta las normas o leyes y las normas de convivencia).

- a) “Ser ciudadano es tener una perspectiva ética de que es lo bueno y malo, es decir, desarrollarse una brújula moral, para poder actuar en favor de realizar acciones positivas, para uno mismo y para la sociedad” (GF1, Nora)  
 “(...) Siempre en cuando tomemos buenas decisiones, acciones y con mucha responsabilidad y participación entre todos” (GF1, Laura).
- b) “Ser una persona que cumpla y respete las leyes y normas que existan en la comunidad o país, y también a realizar nuestras actividades sin hacer nada fuera de lo legal” (GF1, Julián)

“Cumplir las normas de la Municipalidad<sup>86</sup>, o sea el que prácticamente está allí acatando todo lo que el municipio propondría” (E5, Maribel)

“Cumpliéndolas, o sea en cada lugar que vamos hay normas como convivencia o las normas que nosotros debemos cumplirlo, para no afectar la convivencia entre todas las personas que nos encontramos” (E2, Laura).

Sobre el tipo de acciones colectivas, se tiene que estas son las más referenciadas por las y los estudiantes (46). Dichas acciones tienen que ver con la relación con los otros; de manera que, el énfasis está en el comportamiento con finalidad o carácter colectivo. En este sentido, este tipo de acciones se divide que se dan (a) “en general” así como específicamente (b) dentro de una comunidad<sup>87</sup>:

- a) “Lo único es que es donde tú das tus opiniones sobre distintos temas” (E1, Dayana).  
/ “Es expresar tu opinión, en lo que te interesa, pública o privada” (GF3, Violeta).  
“Dan diferentes puntos de vista para llegar a un acuerdo que todos estén de acuerdo con el tema que quieran hacer” (GF2, Mónica).
- b) “En la comunidad un ciudadano puede demostrar cómo es y cómo se esfuerza para poder hacer un cambio entre todos” (GF2, Mayling).  
“Es que si llegan a un acuerdo que van hacer algo por el distrito sería bueno que toda la comunidad este de acuerdo con eso y se apoyen mutuamente” (E5, Maribel).  
“Participa, bueno podría ser cuando en la comunidad que vive allí, juntas vecinales, es una forma de participar del ciudadano, en organizaciones vecinales” (E4, Melisa).

En resumen, se tiene que las acciones colectivas generales, mayormente se asocian el hecho de “dar opiniones” respecto a un tema en común; mientras que, sobre las acciones en el marco comunitario, estas tienen que ver con participar en la comunidad en la que vive o mediante organizaciones vecinales.

---

<sup>86</sup>Es sobre todo en la IE 3 donde existen referencias de la participación (acción personal) asociada a la Municipalidad.

<sup>87</sup>El detalle de este tipo de acciones y sus frecuencias puede verse en el Anexo 17 (sección II, punto 2).

#### 4.2.2.2.2 *Finalidad de la participación*

Las finalidades de la participación se asocian a categorías de distinto tipo: se participa para el bienestar propio, para el bien común y para el “cambio social”; asimismo, dichas finalidades expresan frecuencias diferentes: (2), (16) y (11), respectivamente. De esta manera, en menor medida la finalidad de la participación se asocia al “bienestar propio”:

- *La participación sirve para sentirse bien con uno mismo*: “Es una persona con derechos y deberes que busca un bien propio (...) a sentirnos bien con nosotros mismos” (GF3, Valery).
- *La participación sirve para obtener un beneficio particular*: “Para poder actuar en favor de realizar acciones positivas, para uno mismo y para la sociedad” (GF1, Nora).

Y, en mayor medida, la finalidad de la participación es lograr el bien común (16):

- *Participa para mejorar la comunidad*: “La palabra ciudadanía es como basada en un grupo de personas que contribuyen a mejorar de una u otra forma, mejorar o empeorar la comunidad” (E2, Laura).
- *Participa para mejorar la sociedad/país*: “Ser un buen ciudadano es poder realizar acciones positivas, priorizando el bienestar de la sociedad, por encima de los beneficios personales que se puedan obtener a base de la corrupción” (GF1, Nora).
- *Participa para mejorar la ciudad/distrito*: “Otra participación del ciudadano pedir, hacer colaboraciones y todo eso, para que su ciudad más que nada su distrito tenga algunas mejoras” (E3, Mónica).
- *Participa para mejorar los problemas que afecten al país*: “Que si tenemos una buena ciudadanía ayudara a que cambiemos y solucionemos de poco a poco los problemas que afectan a nuestro país” (GF2, Gerald).

Por último, sobre la finalidad de la participación asociada a la categoría “cambio social”, cabe mencionar que, a pesar de haber un elevado porcentaje de respuestas en el cuestionario (50.3%), especialmente en las IIEE 1 y 3, sobre el ítem “Participa para construir una sociedad justa e igualitaria”; este ítem merece ser entendido desde la perspectiva de los propios estudiantes. En este sentido, a continuación, se mencionan algunas citas referentes asociadas al (a) cambio social y a la (b) construcción de una sociedad justa e igualitaria:

- a) “Yo comparto esta idea, porque, más allá de decir y quejarse sobre una problemática, una situación más allá, es que se pueda hacer algo al respecto para mejorar las condiciones en la sociedad” (GF1, Nora)
- b) “Por ejemplo dando opiniones porque a veces algunas personas como que no respetan la igualdad, están en los tiempos anteriores, están sujetos a esa idea de que todos nosotros no somos iguales o algo así” (GF3, Maribel).
- “La mayoría de los ciudadanos que ven más allá de lo que se ha establecido en la sociedad buscan implementar, no solo quedarse donde ya está la sociedad sino buscan cambiar leyes, buscan que haya más igualdad entre las personas, que haya una equidad” (GF1, Nora).

De manera que, el cambio social (entendido como “mejorar las condiciones de la sociedad”) solo es referenciado por una estudiante; mientras que lo que prevalece es la noción de justicia social desde un enfoque de igualdad de derechos.

#### 4.2.2.2.3 *Acciones frente a un problema social*

Esta categoría fue abordada preliminarmente desde los resultados globales del cuestionario. Desde dichos resultados se tiene que, de forma general, las y los estudiantes consideran que *las tres acciones principales* que debe realizar un ciudadano frente a un problema social son: ser “ser solidario con la gente que lo necesita”, “ser parte de organizaciones/asociaciones que ayuden a las personas que lo necesiten” y “Organizar campañas/actividades que ayuden a las personas que lo necesiten”. Además, existen otras acciones que se referencian en la Tabla 55, de acuerdo con tres subcategorías: valores, organización de actividades y pensamiento social-crítico.

**Tabla 55**

*Acciones frente a un problema social: promedios de ítems*

Categoría	Subcategoría	Ítem	%
<b>Acciones frente a un problema social</b>	Valores	Ser solidario con la gente que lo necesita	56
		Ser colaborador con la gente que lo necesita	32

Organización de actividades	Ser parte de organizaciones/asociaciones que ayuden a las personas que lo necesiten	54.6
	Organizar campañas/actividades que ayuden a las personas que lo necesiten	50
Pensamiento social-crítico	Tomar una postura crítica ante el sistema económico y político	25.3
	Tener un análisis crítico sobre los problemas sociales e injusticias	27.3
	Tomar decisiones sobre los problemas que afectan a las personas y llevarlas a la práctica	44

*Nota:* Datos del cuestionario aplicado a 102 estudiantes de las tres IIEE.

Como puede verse las tres acciones pertenecen a las subcategorías “valores” y “organización de actividades” y su prevalencia guarda concordancia con las características de los tipos de acciones (personales y colectivas). En relación con ello, y teniendo en cuenta la prevalencia de los tipos de acciones colectivas, es la segunda subcategoría (organización de actividades) la que se encuentra presente en todas las IIEE, siendo el elemento central y generalmente mencionado, tal como se observa en la Tabla 56.

**Tabla 56**

*Ejemplos de participación ciudadana: organización de actividades (comparativo por IE)*

Aspectos	IE 1	IE 2	IE 3
Subcategoría prevalectante→	Organización de actividades (elemento en común)		
Problema	Delincuencia	Drogadicción	Contaminación
Solución	“Frente a esto creo que lo principal que debemos hacer es poner cámara de seguridad, porque sin cámaras de seguridad vemos que nos roban, pero no sabemos quién es la persona, y la persona	“Frente a esto creo que se deben organizar los vecinos en un comité como el que forma mi papá” (E3, Mónica)	Organización de vecinos para solucionar el problema. (E6, Violeta)



sigue libre y siguen robando” (E1, Dayana)

Abordaje	<p>“En Miraflores un grupo de vecinos de una zona lo que hicieron fue juntar dinero, poner cámaras de seguridad, poner rejas y contratar un vigilante que continuamente vigile la zona, (..) y eso me pareció muy interesante, de que si las autoridades no hacen nada nosotros podemos hacer algo para un poco detener la delincuencia”.</p>	<p>“Pero aquí donde yo vivo hay un grupo de comité, ...mi papá forma parte de ese comité y como ha habido muchos robos por acá, (...) lo que han decidido acá, es poner tranqueras, poner rejas y solo los vecinos puedan entrar” (E3, Mónica)</p>	<p>“Por mi casa, entre los vecinos también se pusieron de acuerdo, entonces yo creo que en el aspecto de la limpieza si ha mejorado bastante, (...). Es importante que los vecinos se organicen de nuevo”. (E6, Violeta)</p>
----------	---	--	--

*Nota:* Datos de las seis entrevistas individuales.

Entonces se aprecia que, frente a un problema social, los ciudadanos deben intervenir organizándose. Así, y en concordancia con los resultados del cuestionario anteriormente descritos, no se considera muy necesario que los ciudadanos tengan un análisis crítico sobre los problemas sociales.

#### 4.2.3 *Campo de actitud (A): ¿qué se valora más de la ciudadanía?*

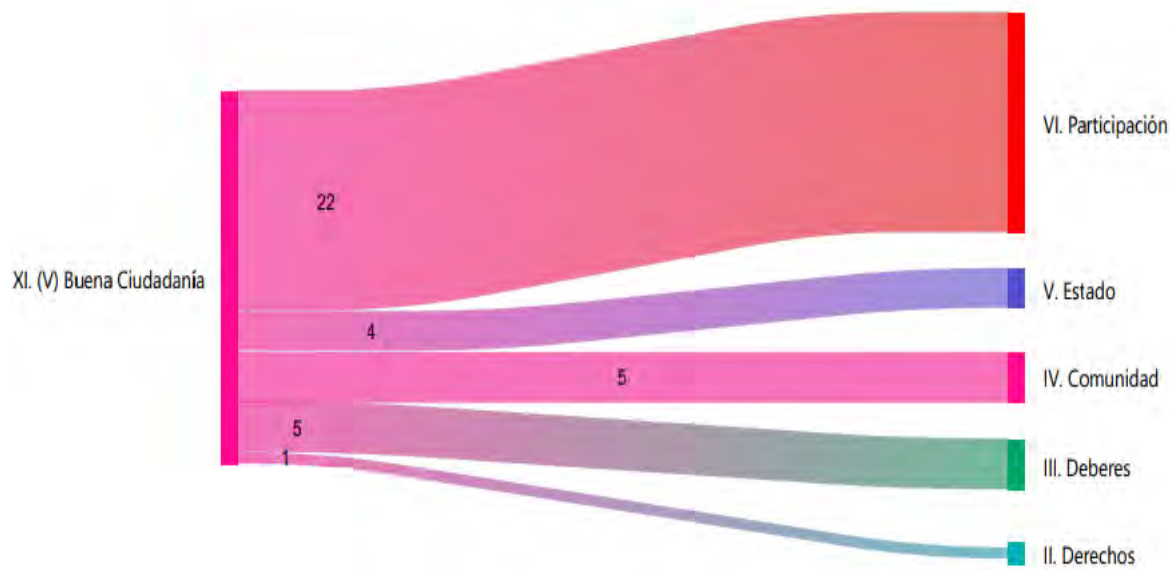
Antes de mencionar lo hallado para este campo, conviene precisar la siguiente cita:

“*El buen ciudadano* es difícil de definir al 100%, pero esas son mis ideas” (GF1, Julián).

Efectivamente, a partir de lo anterior, lo que se quiere destacar es que existe una diversidad de categorías asociadas a la “idea” de una buena ciudadanía. Para este campo se han utilizado las referencias explícitas de las y los estudiantes respecto a cómo es o qué hace un buen ciudadano o una buena ciudadana, encontrándose que, en general, como se observa en la Figura 20, es la participación lo que más se valora de la ciudadanía.

**Figura 20**

*Categorías centrales y su asociación con la buena ciudadanía*



*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes)

Sobre el elemento participativo asociado a la buena ciudadanía, se tiene que este fue abordado de manera preliminar a través de los resultados del globales del cuestionario. De manera que, *las tres acciones* que mejor definen a la buena ciudadanía son: Conoce y respeta las normas, regulaciones e instituciones estatales, Participa para construir una sociedad justa e igualitaria y Trabaja duro, es honesto, disciplinado. Estas acciones pertenecen a diferentes subcategorías y categorías cuya especificación se muestra en la Tabla 57.

**Tabla 57**

*La ciudadanía: aspectos valorados*

Categoría	Subcategoría	Ítem	%
<b>Participación</b>	Acción personal	Trabaja duro, es honesto, disciplinado	49.3
		Conoce y respeta las normas, regulaciones e instituciones estatales	62.3

<b>Finalidad de la participación</b>		Opina sobre hechos o decisiones que afectan a un grupo de personas	31.3
	Acción colectiva	Participa en la comunidad en la que vive	29.6
		Participa en la toma de decisiones de asuntos de la comunidad	31.0
	Bien común	Participa para buscar el bienestar de las personas de su comunidad	38.0
	Cambio social	Participa para construir una sociedad justa e igualitaria	50.3

*Nota:* Datos del cuestionario aplicado a 102 estudiantes de las tres IIEE

A partir de los resultados observados, se podría decir que, para la mayoría de estudiantes encuestados, las características de ser un buen ciudadano se mueven entre acciones personales y finalidades hacia el cambio social. Son dos extremos: por un lado, se es más pasivo: basta con ser honesto, respetar las normas; pero, por otro lado, se es más activo: se requiere participar para construir una sociedad justa e igualitaria.

En todo caso, y en coherencia con esto, cabe destacar que, a partir de los discursos de los estudiantes, la valoración de la ciudadanía centralmente se asocia, casi en igual proporción, a acciones personales (más pasivas) y colectivas (más activas). Así, tal como se aprecia en la Tabla 58, las referencias en torno a la buena ciudadanía se aglomeran en torno a la dimensión participación ciudadana (tipos de acción).

**Tabla 58**

*Campo de actitud: categorías asociadas*

<b>Indicadores</b>	<b>Total por indicador</b>	<b>T. por categoría</b>
<i>Dimensión Ser ciudadano</i>		
<i>Categoría derechos</i>		
II.0.1. Conoce sus derechos	1	1
<i>Categoría deberes personales</i>		

III.0.1. Conoce sus deberes	1	5
III.1.2. Obedece la ley: No evade impuestos	1	
III.1.4. Cumple sus deberes/responsabilidades	3	
<i>Categoría deberes contractuales</i>		
III.2.1. Reconoce/respeto los derechos de las demás personas	1	2
III.2.2. Cumple normas y leyes (marco estatal o comunitario)	1	
<i>Categoría comunidad</i>		
IV.2.2. Comunidad: Necesidad de acciones colectivas	2	2
<i>Categoría Estado</i>		
V.2.1. Exigencia de derechos contractuales	2	4
V.2.2. Acciones/opiniones se dan en o sobre la esfera de lo público (carácter político del estado)	1	
V.O. Exigir/hacer respetar derechos	1	
<i>Dimensión Participación ciudadana</i>		
<i>Categoría: tipo de acción personal</i>		
VI.1.1. Valores democráticos	3	14
VI.1.1.1. Valores personales	2	
VI.1.3. Respeta las normas, regulaciones e instituciones estatales	2	
VI.1.4. Respeta las normas de la sociedad.	2	
VI.1.5. Respeta a las personas	2	
VI.1.6. Actúa de manera responsable en la comunidad/sociedad	3	
<i>Categoría: tipo de acción colectiva</i>		

VI.2.0. Aporta con acciones	2	16
VI.2.0.1. Ayuda/colabora con acciones	1	
VI.2.1. Opina sobre hechos o decisiones que afectan a un grupo de personas.	1	
VI.2.1.1. Da opiniones	2	
VI.2.1.2. Levantar la voz	2	
VI.2.4. Participa en la toma de decisiones de asuntos de la comunidad.	1	
VI.2.6. Participar en una organización vecinal/comunitaria	3	
VI.2.6.1 Participa por voluntad propia	1	
VI.2.7. Participa en asociación con las demás personas	3	
<i>Categoría finalidad de la participación</i>		
VII. Finalidad de participar: Defender al medio ambiente/animales	4	9
VII.2.1. Participa para buscar el bienestar de las personas (de su comunidad).	1	
VII.2.2. Participa para mejorar la comunidad.	1	
VII.2.3. Participa para mejorar la sociedad/país	2	
VII.2.5. Participa para mejorar los problemas que afecten al país	1	
<i>Categoría acciones frente a un problema social</i>		
VIII.1.1. Ser solidario con la gente que lo necesita	1	9
VIII.1.2. Ser colaborador con la gente que lo necesita	2	
VIII.2.1. Conoce estrategias/objetivos para la organización colectiva	1	
VIII.2.3. Organizar campañas/actividades que ayuden a las personas que lo necesiten	1	



VIII.2.4. Ser parte de organizaciones/asociaciones para solucionar el problema comunitario/social	1	
VIII.3.2. Tener un análisis crítico sobre los problemas sociales e injusticias	1	
VIII.3.3. Tomar decisiones sobre los problemas que afectan a las personas y llevarlas a la práctica	2	
<b>Totales</b>		<b>62</b>

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06estudiantes).

Entonces, desde la muestra de resultados concernientes a los tres campos representacionales se encuentran características de las representaciones sociales que tienen las y los estudiantes sobre ciudadanía. En este proceso ha sido de utilidad contrastar los resultados preliminares de técnicas cuantitativas con los obtenidos desde un análisis más comprensivo.

#### **4.2.4 Semejanzas en las representaciones de ciudadanía de las y los estudiantes**

Así, desde una mirada descriptiva- cuantitativa, ser ciudadano implica tener y respetar derechos contractuales o ciudadanos. De otro lado, la participación ciudadana fluctúa entre dos extremos (más personales o más colectivos) ya que, por ejemplo, frente a un problema social importa ser solidario y organizar actividades. Asimismo, actuar como buen ciudadano implica tener un buen comportamiento, respetar las normas y también buscar construir una sociedad justa e igualitaria.

Sin embargo, a partir de un análisis comprensivo, se encuentran ciertas similitudes y diferencias respecto a los resultados descriptivos- cuantitativos, específicamente en el campo de información:

##### *Campo de representación*

- Se observa que para la mayoría de estudiantes la ciudadanía se representa como un grupo de personas.

##### *Campo de información*

- Diferencias entre los resultados del cuestionario y el discurso: Los deberes y derechos contractuales son poco mencionados. A lo que más se hace referencia son a los derechos naturales y deberes personales.

- Semejanzas entre los resultados del cuestionario y el discurso: de manera similar a los resultados del cuestionario, la categoría Estado se entiende desde la protección de este sobre los derechos contractuales o ciudadanos.
- Semejanzas entre los resultados del cuestionario y el discurso: En relación con la categoría Comunidad: el ciudadano participa porque es “parte de ella” o porque “se siente parte de ella”.
- Semejanzas entre los resultados del cuestionario y el discurso: En relación con la categoría Participación: el ciudadano participa generalmente de manera colectiva en búsqueda del bien común.
- Semejanzas entre los resultados del cuestionario y el discurso: frente a un problema social centralmente se debe intervenir organizando actividades.

#### *Campo de actitud*

- Semejanzas Diferencias entre los resultados del cuestionario y el discurso: de manera similar a los resultados del cuestionario, lo que más se valora de la ciudadanía son acciones personales o colectivas.

Entonces a manera general, las representaciones de ciudadanía en las tres IIEE permiten entender la ciudadanía de la siguiente manera:

- *La ciudadanía es un grupo de personas. Un ciudadano tiene deberes y derechos (sobre todo personales); en su relación con el Estado puede exigir la protección o cumplimiento de derechos contractuales; en su relación con la comunidad, un ciudadano centralmente se caracteriza por participar de manera colectiva con el fin de lograr el bien común; en este sentido, frente a un problema social se debe intervenir organizando actividades. Un buen ciudadano puede participar a través de acciones colectivas y personales.*

A pesar de la “definición” anterior, existen algunas diferencias que han surgido en algunos campos y categorías. Por ello, a continuación, se presentan las posibles variaciones de acuerdo con cada IE.

#### 4.2.5 *Diferencias en las representaciones de ciudadanía de las y los estudiantes*

Sobre el campo de representación, ya se ha señalado que existen diferencias entre las IIEE sobre la idea “generalizada” de “grupo de personas”. En la IE1 prevalece la “representación” como grupo de personas que es democrático y con sentido de ayuda. En la IE2, el grupo de personas es como una familia y se asocia a la comunidad. En la IE3, ese grupo de personas es asociado a las votaciones e impuestos. Estos modos de ir representándose la ciudadanía es que permiten dar una imagen general respecto a cómo se caracteriza la ciudadanía en cada IE. Esta imagen general se expone con mayor detalle en el campo de información (en sus dimensiones Ser Ciudadano y participación ciudadana)<sup>88</sup>.

##### 4.2.5.1 Campo de información

Sobre la dimensión “Ser ciudadano” se encuentran mínimas diferencias en las categorías anteriormente mencionadas: Deberes, Derechos, Comunidad y Estado. Es importante recalcar que, a pesar de tales diferencias mínimas, es necesario mostrarlas ya que esto aporta a la caracterización de representaciones sociales sobre ciudadanía en cada IE. En este sentido, en la Tabla 59, se muestra lo particular de cada una de las IIEE en esta dimensión.

**Tabla 59**

*Diferencias entre las IIEE: dimensión Ser ciudadano*

Categorías	IE 1	IE 2	IE 3
Derechos	Los derechos contractuales son mencionados (2). Prevalece la mención de derechos personales o naturales (5).	Prevalece la mención de derechos contractuales (6): se debe acceder a este tipo de derechos y podrían aplicarse en los espacios que comparten con sus docentes.	Solo hay referencias a derechos naturales o personales (3)
Deberes	Todos los indicadores asociados a la subcategoría deberes contractuales son mencionados (9)	Todos los indicadores asociados a la subcategoría deberes personales son mencionados (10)	Existen pocos deberes referenciados ya sea personales (3) o contractuales (2).
Comunidad	Solo existen referencias asociadas a	Existen referencias proporcionales a las subcategorías de “ser	Solo se hace referencia a “sentirse parte” de

<sup>88</sup>En este punto, cabe mencionar que el detalle comparativo se encontrará en el Anexo 17 (sección III: dimensión ser ciudadano y sección IV: dimensión participación ciudadana).

	“ser parte” de una comunidad (6).	parte” (3) y “sentirse parte” (3): asociación solidaria de personas (donde las palabras claves son la unión, la colaboración o el compromiso).	una comunidad: importa informarse sobre lo que pasa en la comunidad y realizar acciones.
Estado	Se mencionan ejemplos respecto a la “exigencia de derechos contractuales” (3) y a las “acciones/opiniones que se dan en o sobre la esfera de lo público” (carácter político del Estado) (5),	No se encuentran referencias concretas sino más bien abstractas a través de, por ejemplo, el indicador “exigir/hacer respetar derechos” (3).	Se menciona solo un ejemplo respecto a la “exigencia de derechos contractuales” (1) y a las “acciones/opiniones que se dan en o sobre la esfera de lo público” (carácter político del Estado) (1),

*Nota:* Elaborado a partir de los datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).

Sobre la dimensión Participación ciudadana, también se encuentran diferencias entre las IIEE<sup>89</sup>, las cuales se asocian al tipo de acción, finalidad de la participación y acciones frente a un problema social. Esto se aprecia en la Tabla 60.

**Tabla 60**

*Características de la participación ciudadana: comparativo por IE*

IE 1	IE 2	IE 3
<i>Característica central de las Acciones personales</i>		
Valores democráticos + Respeto a las normas de la sociedad	Valores personales	Respeto a las normas, regulaciones e instituciones estatales
<i>Característica central de las Acciones colectivas</i>		

<sup>89</sup>Estas diferencias se encuentran a partir de la mención de indicadores con frecuencias mayores (de 4 a más) en cada IE. Asimismo, se consideran algunas frecuencias mínimas (de 3 a menos) solo cuando se expresan ligeras variaciones entre las IIEE. Tal como se indicó, puede verse el detalle de las frecuencias en el Anexo 17 (sección IV)

Dar opiniones/opina sobre hechos que afectan a un grupo de personas + Aporta con acciones	Dar opiniones + Levantar la voz	Da opiniones + Aporta con acciones
<i>Característica central de las Acciones colectivas- Marco comunitario</i>		
Participa en asociación con las demás personas/en una organización vecinal	Participa en una organización vecinal/en una comunidad	Participa en la comunidad/en acciones-proyectos comunitarios
<i>Característica central de la Finalidad de la participación</i>		
Cambio social + Bien común	Bien común	Cambio social + Bienestar propio + Bien común

*Nota:* Elaborado a partir de los datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).

Respecto a las acciones personales, en la IE1 los discursos se centran en lo “más colectivo”; es decir son valores o respeto que tienen repercusión en lo social. En la IE2, los discursos se centran en lo “más personal y valorativo”; es decir, importa discriminar lo bueno y lo malo. En la IE3, los discursos se centran en el buen compartimiento del individuo (adulto: recordemos que en esta IE emergen varias asociaciones a la Municipalidad) en la comunidad y, en asociación con ello, en el respeto de las normas o regulaciones estatales. Sobre las acciones colectivas, en la IE 1 se asocian a la opinión más contextualizada (por ejemplo, sobre hechos que afectan a un grupo de personas) y a la acción; en la IE 2 las acciones se centran en el plano verbal (opinar, levantar la voz); mientras que en la IE 3 se valora tanto la opinión como la acción. Por último, respecto a la finalidad de la participación, es interesante notar que en la IE2 centralmente la finalidad se da hacia el bien común; a diferencia de la IE3 donde hay finalidades diversas: bienestar propio, común y cambio social. Es esta última subcategoría la que obtiene mayor grado de frecuencia (7) en la IE1; aquí, como ya se indicó, el cambio “social” se entiende como el logro de la igualdad de derechos.

A raíz de lo anterior, se puede ir “tipificando” e indicando que la participación ciudadana en cada IE tiene matices diferentes. Estos matices también se verifican de un modo más marcado cuando se exploran qué acciones debe hacer la ciudadanía frente a un problema social.

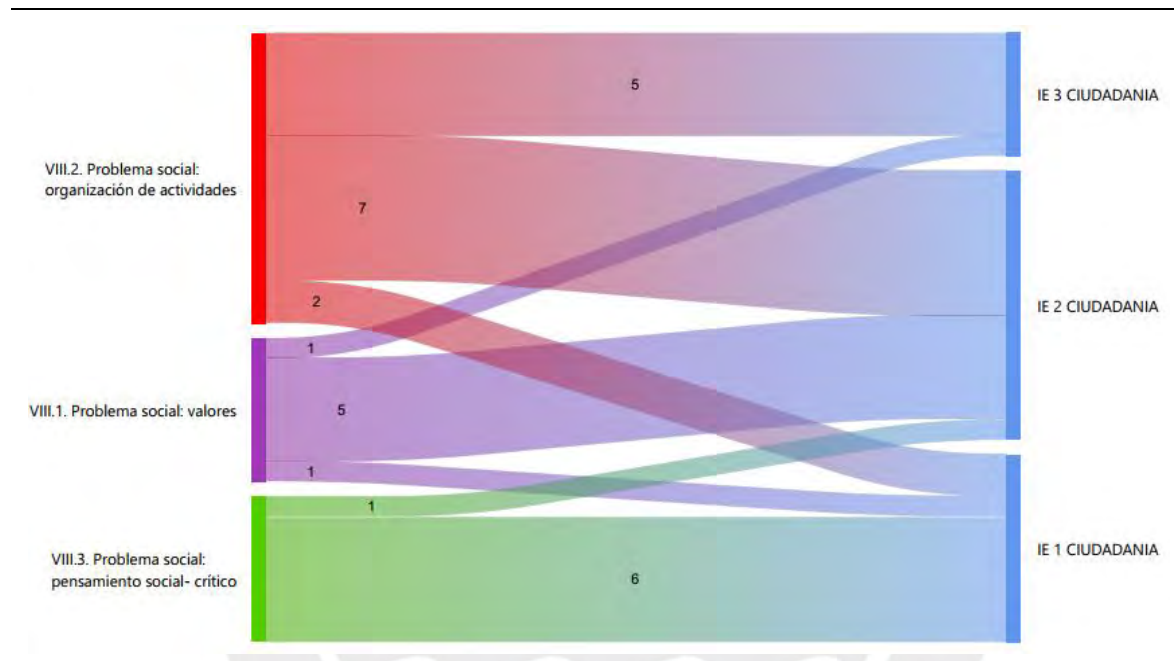


- *Acciones frente a un problema social*

Sobre esto, el elemento común en los discursos es que, tal como se mencionó, frente a un problema social se debe intervenir realizando actividades. Sin embargo, esto cobra matices marcados de acuerdo con cada IE, tal como se muestra en la Tabla 61.

**Tabla 61**

*Frecuencia indicadores – Subcategoría acciones frente a un problema social según IE*



**Característica central de acciones frente a un problema social**

IE 1	IE 2	IE 3
Opinando-Analizando y Actuando	Organizando y Ayudando	Organizando Actividades

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).

A partir de lo anterior, se tiene que cada IE tiene intencionalidades distintas de participar frente a un problema social. Así, por ejemplo:

**IE 1: Participar Opinando-Analizando y Actuando:** prevalece la frecuencia asociada al (a) “pensamiento crítico” (6); seguido de (b) “organización de actividades” (2) y (c) valores (1).

(a) *Tener un análisis crítico sobre los problemas sociales e injusticias*: “Un buen ciudadano opina sobre los problemas y debe pensar en una forma de solucionarlos para que estos no sigan existiendo por largo tiempo” (GF1, Julián).

(a) *Tomar decisiones sobre los problemas que afectan a las personas y llevarlas a la práctica*: “Porque si una persona no se detiene a analizar la solución problemática y deja que está siga incrementándose, llegará a afectar a las próximas generaciones la problemática” (GF1, Nora).

(b) *Conoce estrategias/objetivos para la organización colectiva*: “(...) muchas veces se quiere hacer esa actividad, pero en el proceso se va perdiendo porque se va perdiendo porque muchas veces difícilmente se logra lo que se quiere hacer” (GF1, Julián).

(c) *Ser solidario con la gente que lo necesita*: “Estoy de acuerdo en que hay que ser solidarios con personas que lo necesiten” (GF1, Julián).

**IE 2: Participar Organizando y Ayudando:** prevalece la frecuencia asociada a (a) “organización de actividades” (7), seguido de (b) “valores” (5) y (c) pensamiento crítico (1).

(a) *Organizar actividades para solucionar el problema comunitario/social*: “Una forma en la que yo creo que el Ciudadano debe participar (...) organizar actividades” (GF2, Melisa).

(b) *Ser solidario con la gente que lo necesita*: “Participando en ayuda social, ayudando a los más necesitados, saliendo a las calles y más que nada también en el vaso de leche” (E3, Mónica).

(b) *Ser colaborador en la comunidad*: “También sería otra participación del ciudadano pedir, hacer colaboraciones y todo eso, para que su ciudad más que nada su distrito tenga algunas mejoras” (E3, Mónica).

(c) *Tener un análisis crítico sobre los problemas sociales e injusticias*: “(se debe) incentivar la participación de cada uno y que expresen sus opiniones sobre los problemas sociales que aqueja nuestra sociedad” (GF2, Melisa).

**IE 3: Participar Organizando Actividades:** En esta IE, para las y los estudiantes es importante el “hacer algo” antes que ser solidario o analizar los problemas sociales. Sobre

estos últimos dos aspectos conviene destacar que solo hay una referencia a “valores” y ninguna referencia a “pensamiento crítico”.

- *Conoce estrategias/objetivos para la organización colectiva.* “Cuando antes había un problema se convocaba a una reunión, cuando no había pandemia, convocaban una reunión de todos los vecinos y allí se ponían de acuerdo en lo que iban hacer, el problema no, como buscar soluciones, así era como coordinaban” (E6, Violeta).
- *Organizar actividades para solucionar el problema comunitario/social:* “Creo que los vecinos están tratando de opinar nomás (sobre los problemas sociales) no mejoraríamos; se necesita hacer algo como colaborar ayudar en todo para que mejore (por ejemplo) el ambiente” (GF3, Maribel).

#### 4.2.5.2 Campo de actitud

Tal como se mencionó, la buena ciudadanía se asocia a una multiplicidad de categorías. En la Tabla 62, se expresa el detalle comparativo entre IIEE de acuerdo con las dimensiones Ser ciudadano y Participación ciudadana (con sus respectivas categorías e indicadores).

**Tabla 62**

*Campo de actitud: comparativo por IE*

Indicadores	IE 1	IE 2	IE 3	Totales
<i>Dimensión Ser ciudadano</i>				
<i>Categoría derechos</i>				
II.0.1. Conoce sus derechos	0	1	0	1
<i>Categoría deberes personales</i>				
III.0.1. Conoce sus deberes	0	1	0	1
III.1.2. Obedece la ley: no evade impuestos	0	1	0	1
III.1.4. Cumple sus deberes/responsabilidades	1	2	0	3
<i>Categoría deberes contractuales</i>				
III.2.1. Reconoce/respeto los derechos de las demás personas	1	0	0	1

III.2.2. Cumple normas y leyes (marco estatal o comunitario)	1	0	0	1
<i>Categoría comunidad</i>				
IV.2.2. Comunidad: Necesidad de acciones colectivas	0	0	2	2
<i>Categoría Estado</i>				
V.2.1. Exigencia de derechos contractuales	2	0	0	2
V.2.2. Acciones/opiniones se dan en o sobre la esfera de lo público (carácter político del estado)	1	0	0	1
V.O. Exigir/hacer respetar derechos	1	0	0	1
<i>Dimensión Participación ciudadana</i>				
<i>Categoría tipo de acción personal</i>				
VI.1.1. Valores democráticos	3	0	0	3
VI.1.1.1. Valores personales	0	2	0	2
VI.1.3. Respeta las normas, regulaciones e instituciones estatales	0	0	2	2
VI.1.4. Respeta las normas de la sociedad.	1	0	1	2
VI.1.5. Respeta a las personas	0	2	0	2
VI.1.6. Actúa de manera responsable en la comunidad/sociedad	1	1	1	3
<i>Categoría tipo de acción colectiva</i>				
VI.2.0. Aporta con acciones	1	0	1	2
VI.2.0.1. Ayuda/colabora con acciones	0	0	1	1
VI.2.1. Opina sobre hechos o decisiones que afectan a un grupo de personas.	0	1	0	1
VI.2.1.1. Da opiniones	0	1	1	2
VI.2.1.2. Levantar la voz	0	2	0	2
VI.2.4. Participa en la toma de decisiones de asuntos de la comunidad.	1	0	0	1

VI.2.6. Participar en una organización vecinal/comunitaria	2	1	0	3
VI.2.6.1 Participa por voluntad propia	0	1	0	1
VI.2.7. Participa en asociación con las demás personas	2	1	0	3
<i>Categoría finalidad de la participación</i>				
VII. Finalidad de participar: Defender al medio ambiente/animales	1	3	0	4
VII.2.1. Participa para buscar el bienestar de las personas (de su comunidad).	0	1	0	1
VII.2.2. Participa para mejorar la comunidad.	1	0	0	1
VII.2.3. Participa para mejorar la sociedad/país	2	0	0	2
VII.2.5. Participa para mejorar los problemas que afecten al país	1	0	0	1
<i>Categoría acciones frente a un problema social</i>				
VIII.1.1. Ser solidario con la gente que lo necesita	0	1	0	1
VIII.1.2. Ser colaborador con la gente que lo necesita	0	1	1	2
VIII.2.1. Conoce estrategias/objetivos para la organización colectiva	0	0	1	1
VIII.2.3. Organizar campañas/actividades que ayuden a las personas que lo necesiten	0	0	1	1
VIII.2.4. Ser parte de organizaciones/asociaciones para solucionar el problema comunitario/social	0	1	0	1
VIII.3.2. Tener un análisis crítico sobre los problemas sociales e injusticias	1	0	0	1
VIII.3.3. Tomar decisiones sobre los problemas que afectan a las personas y llevarlas a la práctica	2	0	0	2
<b>Totales</b>	26	24	12	62

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).



Entonces, si bien en general, y tal como se indicó, la buena ciudadanía se asocia principalmente a la participación, mediante acciones personales o colectivas; lo cierto es que la caracterización de cada una de ellas varía de acuerdo con cada IE.

En el caso de la IE1, la “buena” ciudadanía es referenciada una mayor cantidad de veces (26). Una buena ciudadanía se caracteriza por tener deberes personales (cumplir deberes/responsabilidades) y contractuales (reconocer/respetar los derechos de las demás personas y cumplir normas y leyes). Así mismo, tiene una relación política con el Estado ya que exige derechos contractuales y opina sobre lo público. Principalmente tiene valores democráticos; además de respetar las normas de la sociedad y actuar de manera responsable en ella. De manera colectiva, participa en una organización vecinal/comunitaria, en asociación con las demás personas y en la toma de decisiones. Participa para mejorar el país o los problemas que le afecten a través del análisis crítico y la toma de decisiones.

En la IE2, la “buena” ciudadanía hace referencia al conocimiento de derechos y deberes. Sobre estos últimos, tiene los de tipo personales (no evade impuestos y cumple con sus deberes o responsabilidades). Sus valores también son personales y, en ese sentido, actúa de manera responsable, respetando a las personas, las normas de la sociedad o del estado. De manera colectiva, da opiniones, levanta la voz y participa en una organización vecinal/comunitaria por voluntad propia y en asociación con las demás personas. Principalmente su participación tiene como fin ayudar al medio ambiente/animales. Frente a un problema social, forma parte de organizaciones/asociaciones para solucionar el problema comunitario/social, mostrándose solidario y colaborador con las personas que lo necesitan.

En la IE3, la “buena” ciudadanía se menciona la menor cantidad de veces (12). Se valora sobre todo la comunidad y su asociación con necesidad de acción colectiva (donde importa, para el ciudadano adulto, mantenerse informado y proponer acciones sobre y para la comunidad) y el respeto a las normas, regulaciones e instituciones estatales. De manera colectiva aporta y ayuda/colabora con acciones y da opiniones. Frente a un problema social, importa ser colaborador con la gente que lo necesita, pero también conocer cómo organizarse y, como consecuencia, organizar compañías/actividades.

Finalmente, además de mostrar diferencias entre las IIEE de acuerdo a los campos mencionados asociados a las dimensiones de Ser ciudadano y Participación ciudadana, es que se pasa a mencionar las diferencias encontradas para la dimensión Ciudadanía en estudiantes.

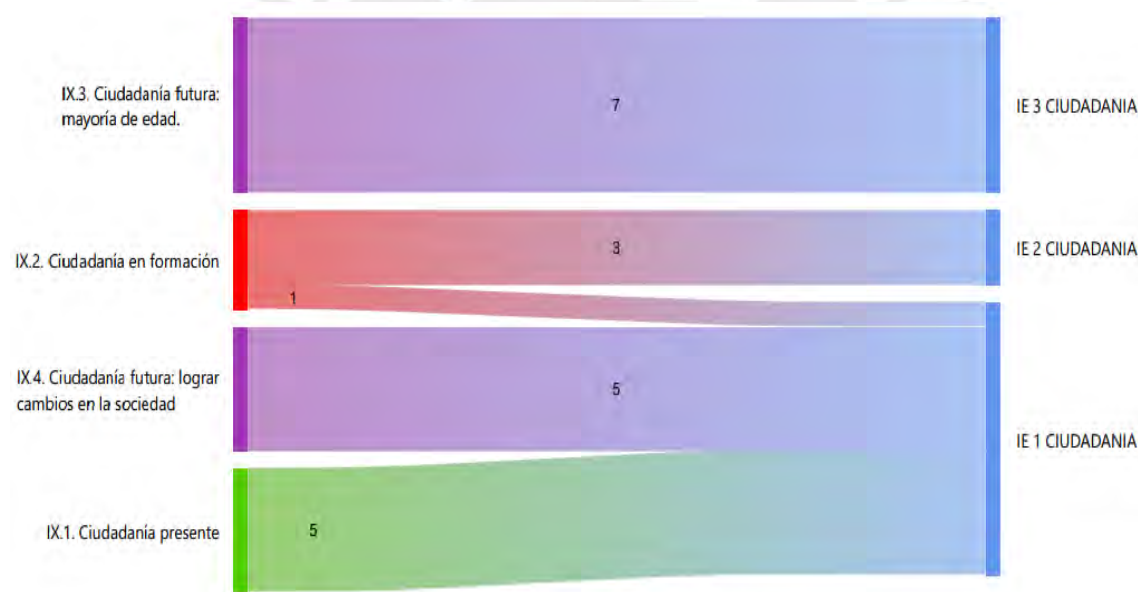
### 4.2.5.3 Ciudadanía según la edad

#### 4.2.5.3.1 ¿Se puede ser ciudadano siendo estudiante?

Las respuestas a esta pregunta marcan las diferencias según las IIEE. Se expresan cuatro “tipos” de respuesta: ciudadanía presente, ciudadanía en formación y ciudadanía futura asociada a la mayoría de edad y asociada a la construcción de una sociedad justa. Así, como se aprecia en la Figura 21, estos tipos se asocian a cada IE.

**Figura 21**

*Subcategorías e indicadores: ciudadanía en estudiantes y frecuencia según IE*



*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).

Se observa que hay subcategorías prevaletentes (con mayores grados de frecuencia) que permiten “tipificar” los discursos según la IE. En la Tabla 63, se presenta lo mencionado por las y los estudiantes de cada IE respecto a la posibilidad de ser ciudadano.

Tabla 63

*Ciudadanía en estudiantes: comparativo por IE*

Indicadores		
IX.1. Ciudadanía presente IX.4. Ciudadanía futura: lograr cambios	IX.2. Ciudadanía en formación	IX.3. Ciudadanía futura: mayoría de edad.
IE 1 <sup>90</sup>	IE 2	IE 3
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Sí, porque forman parte de la sociedad” (GF1, Julián).</li> <li>- “No solamente porque somos adolescentes tenemos que esperar a cumplir los 18 y ser adultos para poder dar nuestra opinión no” (E1, Dayana).</li> <li>- “Sí, podemos tomar parte de la responsabilidad y hacer cambios en la sociedad”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Mayormente se le tiene que enseñar desde niño o a un adolescente para que así vaya creciendo con la idea de lo que es un buen ciudadano. (...) hay algunos adolescentes que aprenden recién en la adolescencia a ser un buen ciudadano o qué es lo que no se debe hacer en la ciudadanía” (E3, Mónica).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Creo que la ciudadanía se ejerce cuando eres mayor de edad” (GF3, Violeta).</li> <li>- “Estoy de acuerdo con todas porque cuando uno cumple 18 ya se vuelve un ciudadano” (GF3, Valery).</li> <li>- “Cuando tienes 18 hay más peso en tu opinión, en cambio cuando eres menor de edad como que no lo toman como mucha importancia nuestra opinión” (GF3, Matilde).</li> </ul>

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).

#### 4.2.5.3.2 ¿Se puede ejercer la ciudadanía siendo estudiante?

Asimismo, dependiendo de cada IE, se establecen diferencias y similitudes asociadas a cuatro formas centrales de ejercer la ciudadanía en las y los estudiantes. Se encuentra que, en asociación con la consideración de ser ciudadano, las características de la participación varían según IE.

#### *IE 1: El estudiante es ciudadano y puede participar como tal*

En esta IE, la mayoría de estudiantes considera que sí se pueden ser ciudadanos y que el ámbito donde puede ejercer la ciudadanía (ya sea opinando o participando en la organización de actividades) es el comunitario:

<sup>90</sup>En esta IE, solo hay una referencia a la ciudadanía en formación; pero en el sentido de la formación en valores: “Un estudiante puede ejercer su ciudadanía, ya que un estudiante se va formando futuramente al país que pertenece. Ese estudiante se está formando valores, normas” (GF1, Julián).

- “Creo que podría ser participando y dando ideas para solucionar algunos problemas que de repente necesitan soluciones en nuestra comunidad (...) creo que esa es una buena forma de participar activamente desde nuestra condición de estudiantes como ciudadanos, brindar ideas para que en nuestra comunidad se puedan tomar en cuenta y así dar soluciones a problemas puntuales” (GF1, Joel).

***IE 2: El estudiante es ciudadano en formación y puede formarse en ámbitos educativos***

A diferencia del caso anterior, en esta IE, se considera que el principal ámbito donde el estudiante puede ejercer la ciudadanía es el educativo:

- “En el colegio un estudiante como cumpliría su función, si es parte del Municipio escolar: que dé sus puntos de vista, las ideas que tiene compartirla con los demás estudiantes del municipio escolar para que se pueda llegar a un acuerdo, tratar de hacer algo pues” (GF2, Mónica).

***IE 3: El estudiante no es ciudadano***

Al no considerarse como ciudadanos, o no ser ciudadanos “al 100%” (E5, Maribel), en esta IE solo se considera que las y los adolescentes pueden involucrarse de alguna manera en la Organización de actividades de las personas adultas.

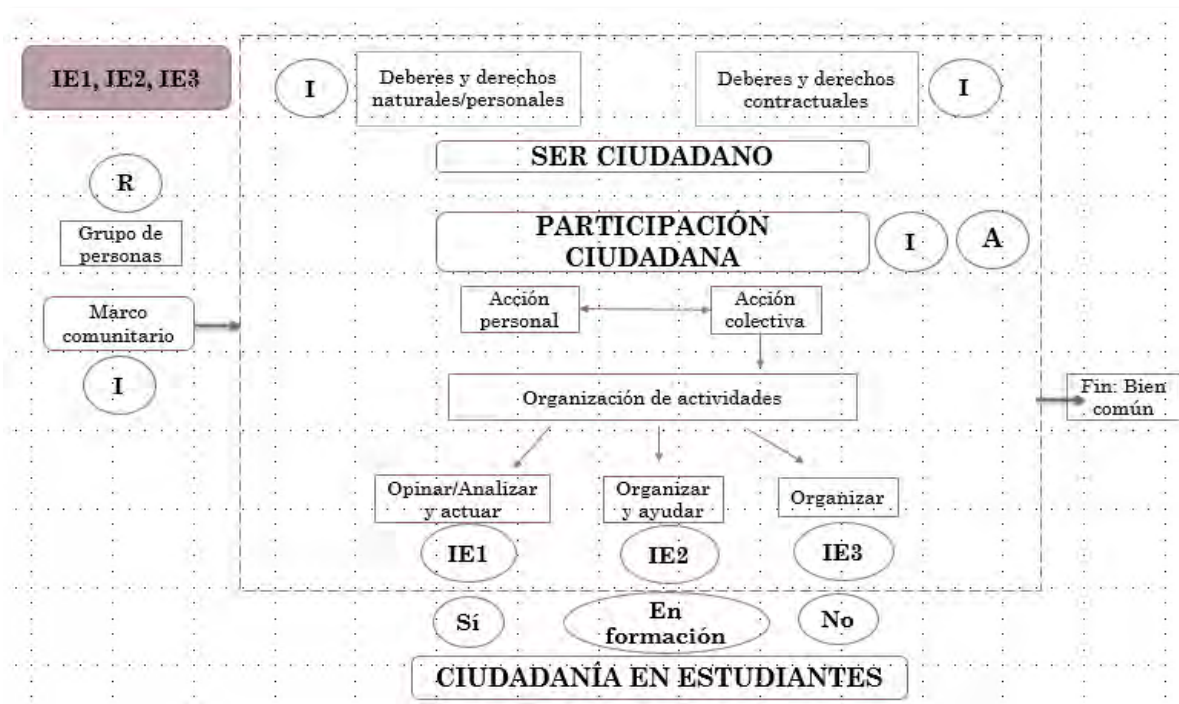
- *Se puede ejercer*- “Por el lado de, tal vez, (dar) apoyo entre vecinos cosas así” (E6, Violeta).

Entonces, a partir de todo lo expuesto sobre las diferencias entre las IIEE, se tiene que existen diferencias en la dimensión “ser ciudadano” pero sobre todo en la dimensión “participación ciudadana” (como el tipo de acción y finalidad de la misma). En este sentido, las diferencias centrales, y que se expresan de manera más marcada, se dan en la subcategoría Acciones frente a un problema social y en la dimensión ciudadanía en estudiantes.

Se puede concluir, de manera resumida, que las representaciones de ciudadanía, en general y según cada IE, se caracterizan según lo expresado en la Figura 22.

**Figura 22**

*Representaciones sobre ciudadanía en las tres IIEE*



Asimismo, a modo de resumen, en las siguientes figuras y tablas se presentan características centrales que definen cómo se representa la ciudadanía en cada IE.



Figura 23

IE 1: Mapa de relaciones – Categorías, subcategorías e indicadores de representaciones de ciudadanía

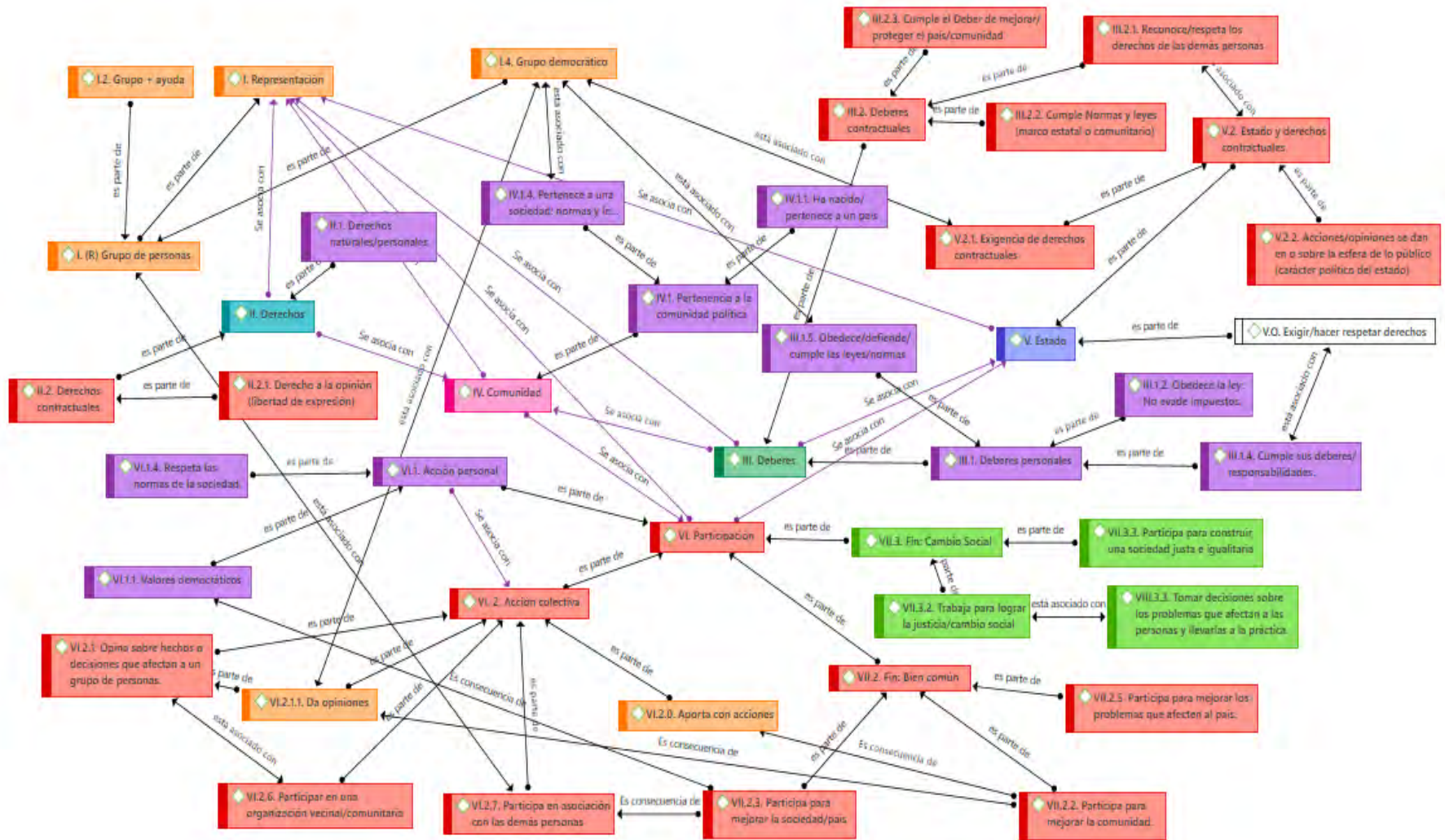
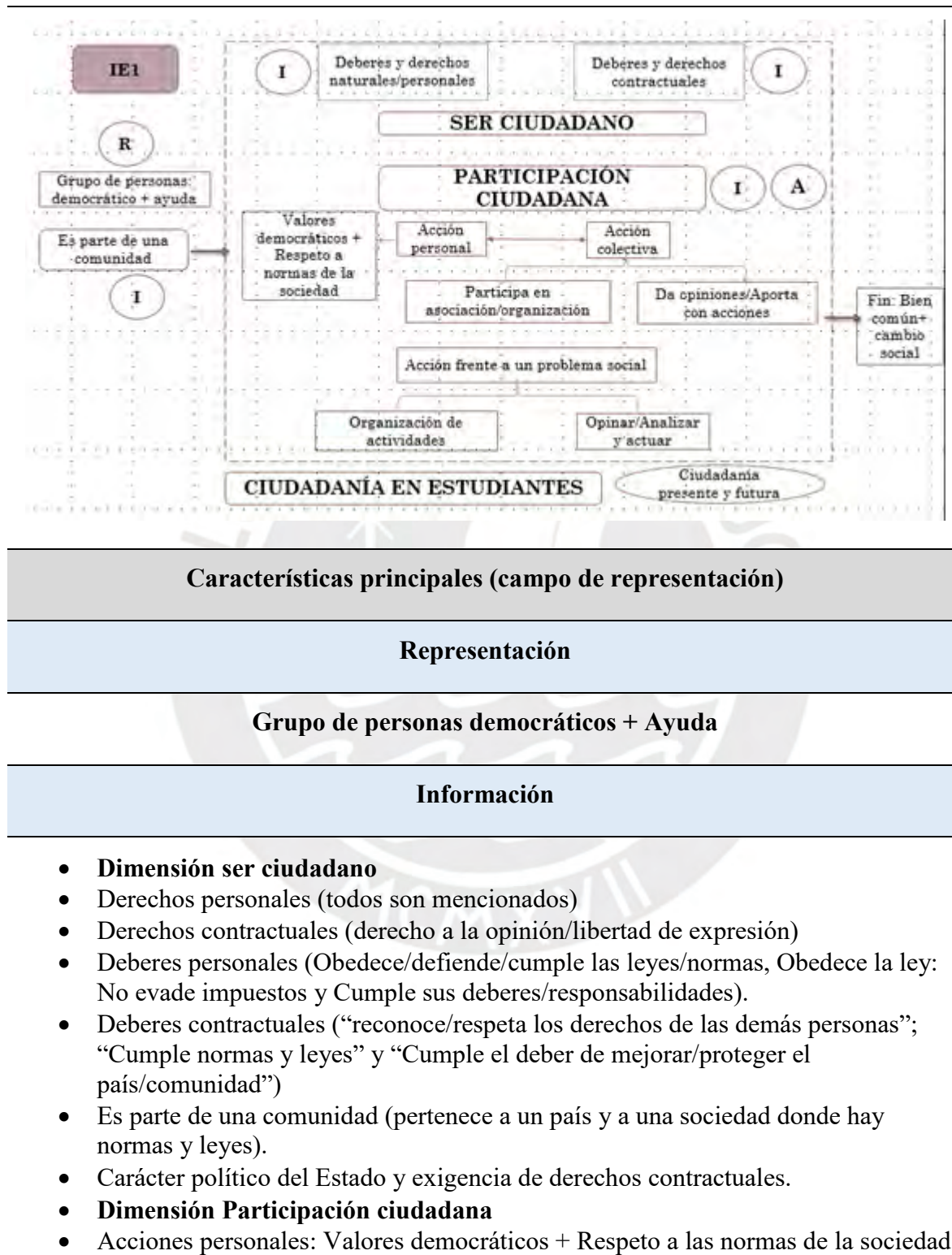


Tabla 64

IE 1: Principales categorías asociadas a las representaciones de ciudadanía



- 
- Acciones colectivas: Dar opiniones/opina sobre hechos que afectan a un grupo de personas + Aporta con acciones.
  - Acciones colectivas- marco comunitario: Participa en asociación con las demás personas/ en una organización vecinal.
  - Finalidad de la participación: Cambio social + Bien común.
  - Acción frente a un problema social: Opinar/Analizar y actuar

---

### Actitud

---

- Participación: tiene valores democráticos, respeta las normas de la sociedad y actúa de manera responsable. Participa en una organización vecinal/comunitaria, en asociación con las demás personas y en la toma de decisiones. Participa para mejorar el país a través de la toma de decisiones.
- Deberes: cumple deberes personales (cumplir deberes/responsabilidades) y contractuales (reconocer/respetar los derechos de las demás personas y cumplir normas y leyes).
- Estado: tiene una relación política (exige derechos contractuales y opina sobre lo público).

---

### Ciudadanía en estudiantes

---

Es ciudadano: Puede participar opinando y en la organización de actividades en un contexto comunitario.

Ciudadanía presente y ciudadanía futura asociada a un cambio.

---



Figura 24

IE2: Mapa de relaciones - Categorías, subcategorías e indicadores representaciones de ciudadanía

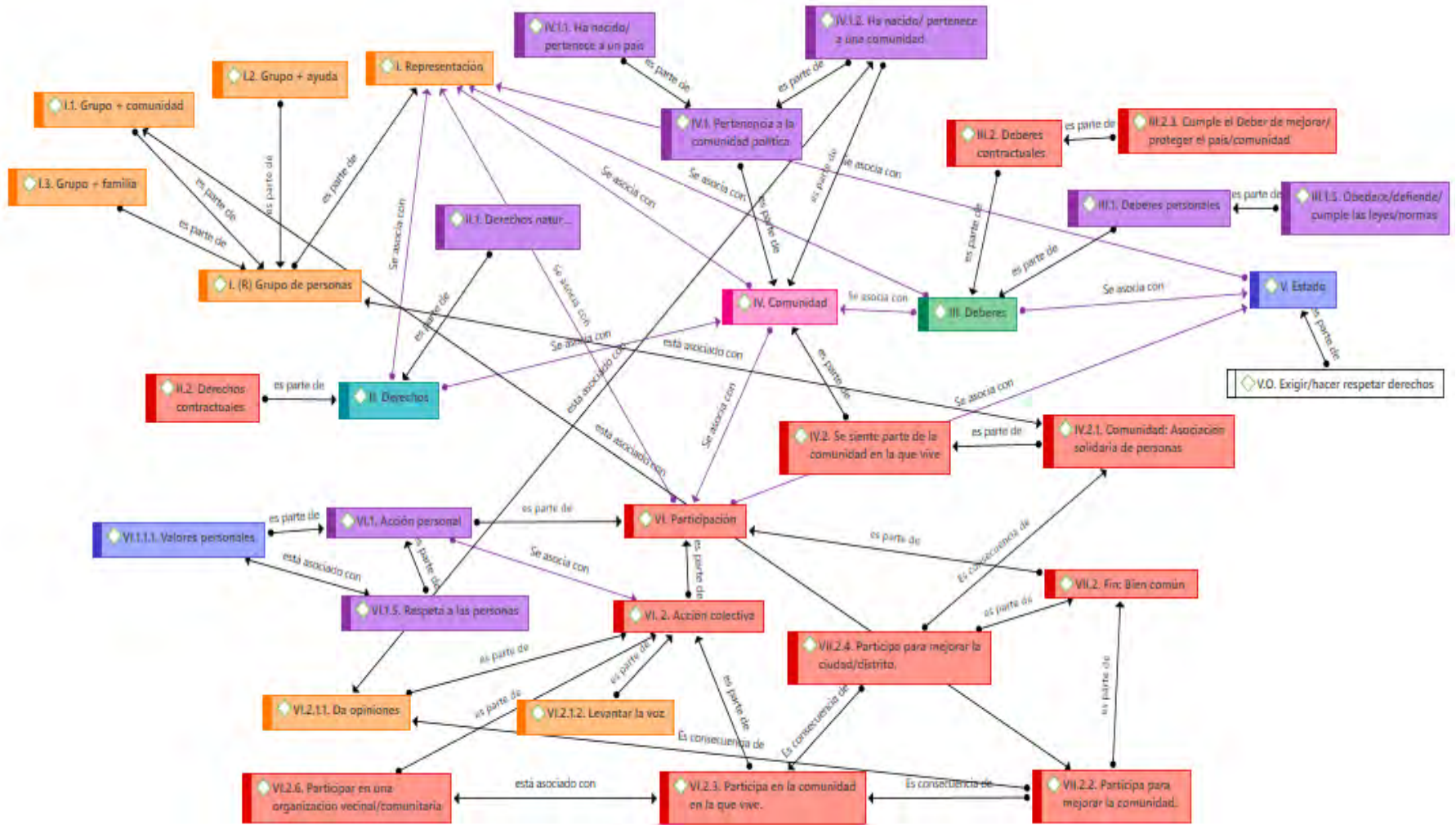
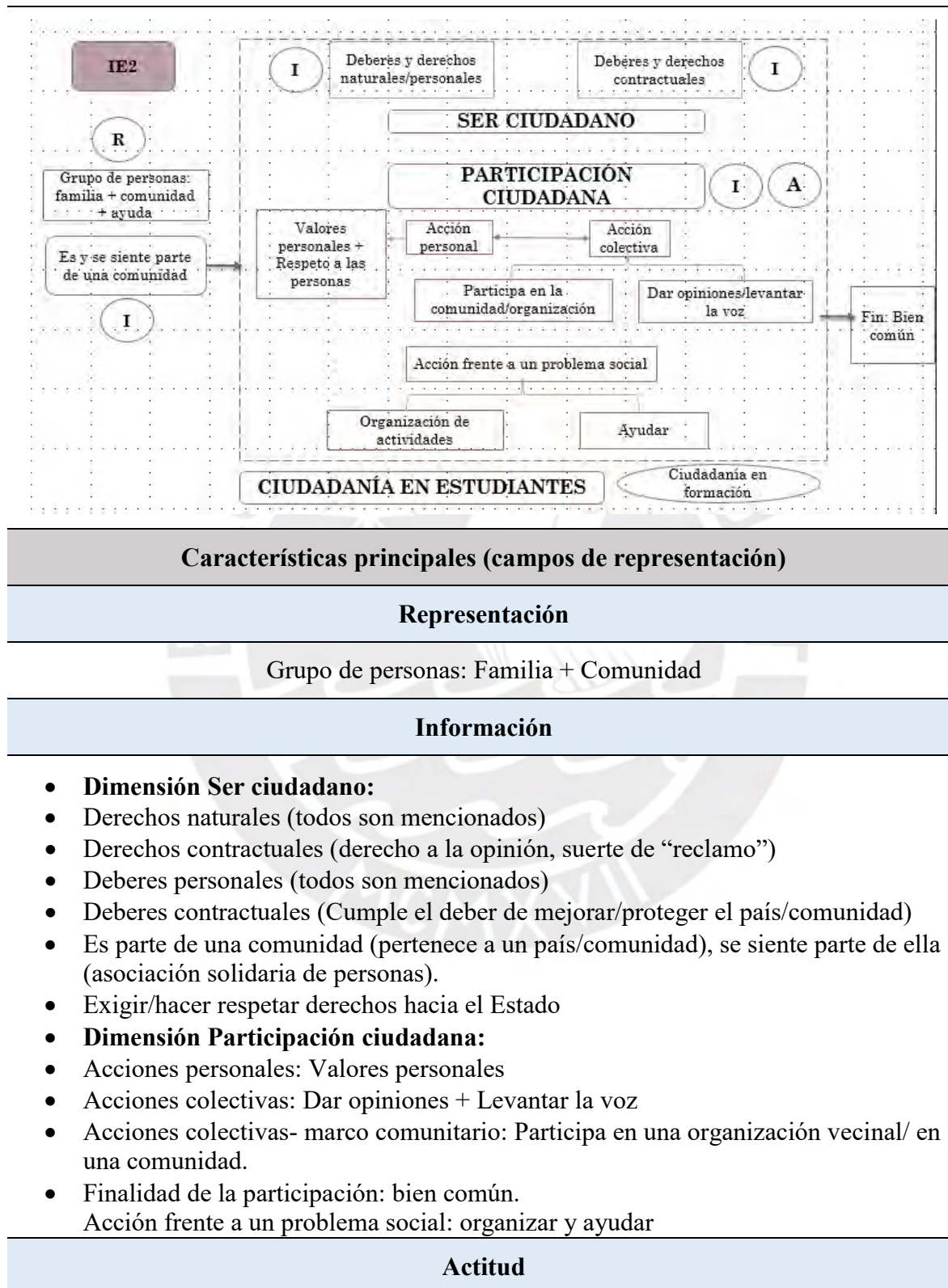


Tabla 65

IE 2: Principales categorías asociadas a las representaciones de ciudadanía





- 
- Participación: la finalidad es ayudar al medio ambiente/animales. Tiene valores personales, actúa de manera responsable, respeta a las normas, las normas de la sociedad y del Estado. Da opiniones, levanta la voz, participa en una organización vecinal/comunitaria en asociación con las demás personas. Realiza estas últimas acciones frente a un problema social, se muestra solidario y colaborador.
  - Derechos y deberes: tiene conocimiento de ambos y tiene deberes personales (no evade impuestos y cumple con sus deberes o responsabilidades).
- 

### Ciudadanía en estudiantes

Es ciudadano en formación: Puede participar opinando primero en el contexto educativo y luego en el contexto comunitario.

---



Figura 25

IE3: Mapa de relaciones - Categorías, subcategorías e indicadores representaciones de ciudadanía

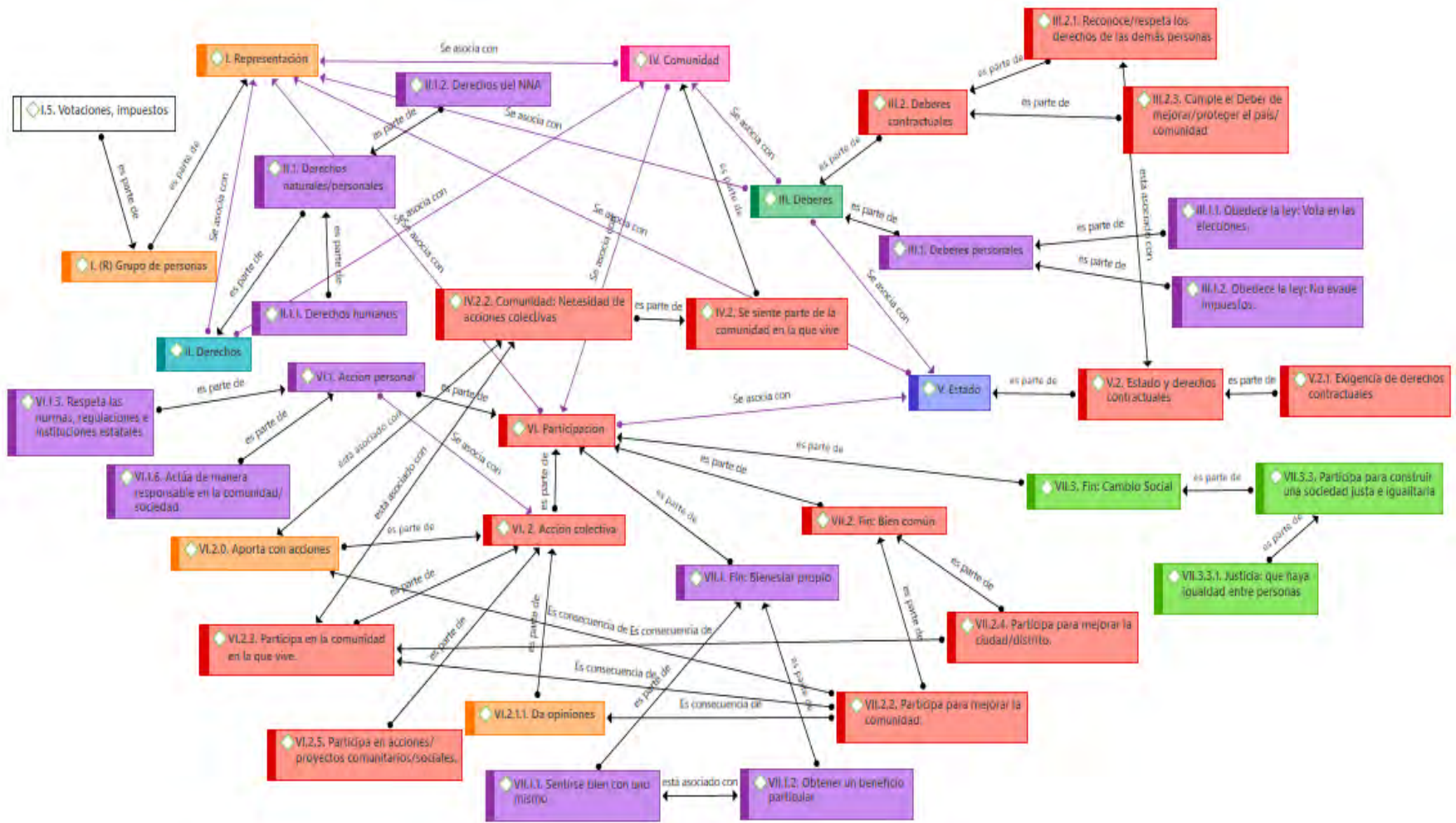


Tabla 66

IE 3: Principales categorías asociadas a las representaciones de ciudadanía



### Características principales (campos de representación)

#### Representación

Grupo de personas, votaciones, impuestos

#### Información

- **Dimensión Ser ciudadano:**
- Solo hay referencias a Derechos personales o naturales
- *Pocos deberes referenciados:*
- Deberes personales (vota en las elecciones, no evade impuestos)
- Deberes contractuales (Reconoce/respeto los derechos de las demás personas y Cumple el deber de mejorar/proteger el país/comunidad).
- Necesidad de acciones colectivas en sentido comunitario.
- *Pocas referencias respecto al Estado:*
- Carácter político del Estado y exigencia de derechos contractuales.
- **Participación ciudadana:**
- Acciones personales: Respeto a las normas, regulaciones e instituciones estatales + Actuar de manera responsable en la comunidad.
- Acciones colectivas: Da opiniones + Aporta con acciones
- Acciones colectivas – marco comunitario: Participa en la comunidad/en acciones-proyectos comunitarios.
- Finalidad de la participación: Cambio social + Bienestar propio + Bien común.
- Acción frente a un problema social: Organizar

---

### Actitud

---

- Comunidad: Se mantiene informado de lo que sucede en la comunidad y propone acciones.
- Participación: Respetar las normas, regulaciones e instituciones estatales. Aporta y ayuda/colabora con acciones y da opiniones. Frente a un problema social es colaborador, conoce cómo organizarse y lo hace.

---

### Ciudadanía en estudiantes

---

No es ciudadano. Podría participar apoyando en la organización de actividades (de adultos)

---



### **4.3 Configuración de la representación social a raíz de la experiencia**

De acuerdo con lo presentado en las secciones anteriores, se encuentra que existen similitudes y diferencias en las experiencias de participación y en las representaciones de ciudadanía de las y los estudiantes. Siguiendo el tercer objetivo específico de la tesis (Analizar/examinar la posible influencia de las experiencias de participación en las representaciones sociales de estudiantes de educación secundaria sobre la ciudadanía), cabría preguntarse cuál es la posible influencia de dichas experiencias en dichas representaciones. Así, de acuerdo con la teoría de las representaciones sociales (RS) y el enfoque procesual asumidos, conviene analizar el cuarto eje asociado a las condiciones de producción de las RS.

Ello implica conocer, primero, un poco más del sujeto (en este caso al estudiante) y de su entorno como elementos que coadyuvan a la construcción de las RS, por ejemplo: género, edad, escolaridad de los padres, institución donde se recibió la formación, entre otros. Es decir, para la configuración de las representaciones sociales existe una serie de condiciones o escenarios que, de alguna u otra manera, han podido influir en cómo un estudiante se representa la ciudadanía. En este sentido, la presente sección se estructura de la siguiente forma: a) considerar la influencia del contexto (en “general”) para luego b) centrar el análisis en la posible influencia de las experiencias de participación en las representaciones sociales sobre ciudadanía.

#### **4.3.1 *Influencia del contexto en las representaciones de ciudadanía de las y los estudiantes***

Desde la mirada de los propios estudiantes, se valora la influencia del contexto expresado en los escenarios o condiciones como el barrio o la comunidad, medios de comunicación, la familia y la escuela.

##### **4.3.1.1 El barrio o la comunidad**

Tal como se ha señalado, la mayoría de los estudiantes encuestados (90%) ha nacido y vive en barrios del distrito de San Juan de Lurigancho y, en menor medida, de Chorrillos; barrios donde se encuentran ubicadas sus instituciones educativas (IIEE). Los barrios se caracterizan por ser urbano marginales o periféricos, donde existen específicas organizaciones vecinales. Estas organizaciones reciben el nombre de “Junta o Comité Vecinal” y, básicamente, es un grupo conformado por distintos vecinos elegidos por votaciones. Se reúnen con cierta frecuencia y su eje de acción se



centra en la organización y toma de decisiones para intervenir o mejorar ciertos aspectos del barrio o vecindad.

De alguna manera, en las representaciones de ciudadanía existe cierta influencia de lo visto en dichos barrios, tal como se muestra en la Tabla 67.

**Tabla 67**

*Organizaciones vecinales y posible influencia en las representaciones*

Organización vecinal	IE 1	IE 2	IE 3
Comité Vecinal	<p>“Por mi casa, hay un comité... Mayormente ve el cuidado de nuestra zona, el cuidado de los parques o de evitar que la basura se acumule” (E1,Dayana).</p> <p>“El jefe de mi mamá es el que está en el comité vecinal, por eso es que tengo un poquito de información. Siempre ha estado participando en eso de las actividades vecinales, vive cerca a mi casa y hablamos de estos temas” (E2, Laura).</p>	<p>“Pero aquí donde yo vivo hay un grupo de comité, y como ha habido muchos robos por acá, ha habido demasiados robos (...) lo que han decidido acá hacer mis vecinos en esa organización es poner tranqueras” (E3, Mónica).</p>	<p>“Durante la pandemia, los primeros meses de cuarentena, siempre se hablaba de desinfección. (...), en mi cuadra, se juntaron los vecinos y compraron una máquina que podía desinfectar todo... La verdad que acá si son bien organizados, porejemplo, si alguna persona estuviera enferma o necesitara una actividad siempre han apoyado en todo”. (E6, Violeta).</p>
¿Cómo influye en el estudiante?	Estudiante observa de lo que hace un comité en su barrio frente a un problema comunitario.		
	Estudiante conversa con un dirigente vecinal.		
Posibles características asociadas	Un ciudadano participa organizándose (con los demás ciudadanos) para intervenir frente a un problema social/comunitario		

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).

Entonces, a partir de las citas mencionadas, se encuentra que podría existir cierta influencia sobre todo cuando se trata de ejemplos de participación ciudadana, ya que las y los estudiantes conciben que, frente a un problema social o comunitario, se debería participar a través de las acciones de estas organizaciones.

Además de estos ejemplos, asociados a entornos próximos a los estudiantes, cabría mencionar otros escenarios o condiciones que trascienden el espacio geográfico o urbano. Estos espacios se asocian a medios de comunicación como la radio o la televisión. La posible influencia de estos medios se presenta en la Tabla 68.

**Tabla 68**

*Posibles medios que pueden influir en la RS*

Medios	IE 1	IE 2	IE 3
Internet	“Primero en casa, segundo en clase, tercero en internet” (GF1, Julián).	“También buscando en internet para poder reforzar más nuestro aprendizaje onuestras ideas” (GF2, Mónica).	
Noticias		“Viendo las noticias o viendo latelevisión, se pueden aprender más temas como esto.” (GF2, Mónica).	“Escucho el término (ciudadanía) cuando vienen las elecciones, sea por alcalde o presidente” (E5, Maribel). “En el contexto de las elecciones, creo que ahora, ahí más he escuchado sobre ciudadanía” (E6, Violeta).
¿Cómo influye en el estudiante?	Hay una posible influencia, pero no se logra identificar cuáles serían las asociaciones con las características de la ciudadanía.		Escucha en las noticias sobre procesos políticos que asocian la ciudadanía con las votaciones.

Posibles  
características  
asociadas

Un ciudadano tiene el  
derecho o deber de  
participar en las  
elecciones o  
votaciones.

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).

A pesar de que tales medios se tienen presentes en el análisis<sup>91</sup>, aquí conviene centrarse sobre todo en aquellos escenarios que han podido configurar en mayor medida —de manera más directa o de manera más explícita— las representaciones de ciudadanía. En este sentido, las y los estudiantes, frente a la pregunta “¿dónde crees que has aprendido sobre ciudadanía?”, señalan que saben sobre ciudadanía debido a dos escenarios centrales como la familia y el colegio:

- *Familia:* “Yo creo que todo esto yo lo aprendí de casa, porque de chiquita me han inculcado eso (...), claro que en el colegio es un complemento para mí, pero todo lo que he aprendido es gracias a mi familia” (GF2, Mayling).  
“Desde el hogar, se aprende a formar una ‘imagen’ de cómo es y cómo actúa un ciudadano ejemplar” (GF1, Nora),
- *Colegio:* “Yo creo que todo lo que hemos aprendido ha sido en el colegio” (GF2, Mónica).  
“Prácticamente en el colegio” (E5, Maribel).

#### 4.3.1.2 La familia

De acuerdo a los resultados del cuestionario, la mayoría de padres y madres de familia de las instituciones educativas (IIEE) tienen un nivel educativo concerniente a la culminación del nivel secundaria de la educación básica regular<sup>92</sup>. Los estudiantes, valoran la influencia de las familias desde un aspecto personal (“soy lo que soy gracias a mi familia”, “por mis padres he visto..., “por mi abuela sé que...). Pese a ello, desde un análisis más profundo, se aprecia que se presentan dos aspectos que han podido influir en las representaciones de ciudadanía. Uno de ellos tiene que ver con los temas que en las familias se puede hablar y otro con la participación de los padres en organizaciones vecinales, sociales o políticas. Respecto al primer aspecto, aunque, según los

<sup>91</sup>Considerando, además, que, como se vio en el primer capítulo (sobre el contexto socioeducativo de las y los estudiantes) hay organizaciones de estudiantes no “formales” que utilizan las redes sociales.

<sup>92</sup>Solo en caso de la IE 1, los padres tienen el nivel de secundaria completa mientras que las madres el nivel de primaria completa.

resultados del cuestionario solo un 30.3% de estudiantes manifiesta que en sus familias se suele hablar de problemas sociales mientras que solo un 27.3% indica que en la familia se suele hablar de política o de aspectos relacionados con el Gobierno. Lo cierto es que, durante las entrevistas individuales, diversos estudiantes han afirmado la relevancia de la conversación sobre estos temas u otros temas “ciudadanos” en el círculo familiar, tal como se expresa en la Tabla 69.

**Tabla 69**

*Temas (sobre ciudadanía) que se hablan en la familia*

Temas	IE 1	IE 2	IE 3
Sociales o políticos	<p>“El pensamiento que tengo creo que es más por las cosas o acciones o palabras que me hayan dicho mis padres, y más mi mamá. Creo que ellos como que de una u otra forma nos han hablado de esos temas que hay que ayudar con las cosas que tengamos y si queremos participar en algo jamás dejemos de hacerlo o sea por las cosas que pasen... digamos que hay personas que opinen y digan que no vas a poder o para qué vas hacer eso si igual va seguir o no sé, cualquier cosa que ellos dijeran igual tienes que seguir y demostrar, o tratar de ayudar, la idea es que todos puedan ayudar a las demás personas que necesitan” (E2, Laura).</p>	<p><b>Entrevistadora:</b> “En tu familia, por ejemplo, ¿cómo han hablado de esto de ciudadanía, de participación ciudadana?”</p> <p><b>Melisa:</b> “A veces cuando comentamos algunas situaciones que se presentan en la calle...que de repente vas al parque y alguien, a veces las personas no saben decir las cosas con modales, no tienen maneras, la falta de educación hablan con groserías y allí más que todo es donde se abarca el tema de la ciudadanía”.</p>	<p><b>Entrevistadora:</b> “En tu familia, por ejemplo, ¿cómo han hablado de esto de ciudadanía, de participación ciudadana?”</p> <p><b>Violeta:</b> “En mi casa se habla bastante de política la verdad. Mi tío que es abogado, siempre nos habla de eso, en cada conversación siempre sale el tema, eso me parece interesante”.</p>
¿Cómo influye en el estudiante?	<p>Estudiante escucha de sus padres que es importante ayudar.</p>	<p>Estudiante, junto a su familia, comenta sobre ciertas actitudes de las personas.</p>	<p>Estudiante escucha hablar de política a su tío.</p>

Posibles características asociadas	Un ciudadano participa ayudando a las personas que lo necesiten.	Un ciudadano se caracteriza por tener buenos modales.	Ciudadanía asociada a la política.
------------------------------------	--	---	------------------------------------

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).

Entonces, las conversaciones sobre estos temas ciudadanos podrían hacer que la ciudadanía se asocie a, por ejemplo, los valores (IE 1), buenos modales (IE 2) o a la política (IE 3). Además de ello, y sobre el segundo aspecto, los estudiantes indican que sus familiares han participado en organizaciones vecinales, sociales o políticas. Dichos familiares pertenecen al círculo nuclear (padre, madre o hermanos) y a quienes viven en casa del estudiante (por ejemplo, abuelos); tal como se muestra en la Tabla 70.

**Tabla 70**

*Participación de las familias en organizaciones sociales o políticas*

Organizaciones	IE 1	IE 2	IE 3
Fines sociales o políticos	<p>“Mi abuelita, ha estado en actividades de su religión. Para poder ayudar a sus comunidades” (E2, Laura).</p> <p>“Mis padres participaban en el comité vecinal, ponían letreros o les decían a las personas que allí no se colocaba la basura, que tenía que esperar al camión” (E1, Dayana)</p>	<p>“Mi abuelita es sindicalista. Todos los años hace chocolatada afuera para todos los niños que quizás no tienen las mismas posibilidades que nosotros. Ella siempre quizás, no sé si este año lo hará o no, porque no está aquí, está en otro país. Como le digo todo eso lo sigo por el ejemplo de ellos en mi casa” (GF2, Mayling).</p>	<p>“Mi mamá sigue participando en el Vaso de Leche” (E5, Maribel).</p> <p>“Mi abuelo siempre ha participado en el SUTEP, cuando era niña me llevaba” (E6, Verónica).</p>
¿Cómo influye en el estudiante?	<p>Estudiante observa las acciones sociales hechas por una organización religiosa (donde participa la abuela).</p> <p>Estudiante observa las acciones realizadas por el comité vecinal (donde</p>	<p>Estudiante observa acciones sociales hechas por una organización sindical (donde participa la abuela).</p>	<p>Estudiante observa acciones realizadas por una organización social (donde participa la madre).</p> <p>Estudiante observa acciones realizadas por una organización sindical (donde</p>



	participa el padre).	participa el abuelo).
Posibles características asociadas	Un ciudadano participa ayudando a las personas que lo necesiten.	No se logra identificar las asociaciones con la ciudadanía.

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).

A partir de lo anterior, se tiene que lo conversado o visto en la familia genera más que todo actitudes o comportamientos respecto a la participación ciudadana. Así, a pesar de que se resalte que las ideas de ciudadanía son gracias a la familia no queda del todo claro cuál sería la asociación con la representación, al menos en cuanto a los significados que esta pueda tener. De esta manera, en los discursos donde se prioriza la influencia de la familia, no suele haber referencias más concretas respecto al concepto de ciudadanía.

Si a esto sumamos lo visto en otros escenarios como el barrio o la comunidad, se podría decir que existe una predisposición o actitud hacia “ciertas formas” de participar que se pueden asociar a lo que han visto en sus barrios o comunidad; o a lo que han conversado o visto en sus familias: temas políticos, temas sociales, acciones centradas en la ayuda a los demás, entre otros. Pese a esto, se destaca que en las representaciones de ciudadanía pueden existir características que, de manera más directa, han podido rescatarse de espacios donde las y los estudiantes han pasado gran parte de su tiempo, como el colegio.

#### 4.3.1.3 El Colegio

Respecto a este escenario, se tiene que la mayoría de estudiantes ha estudiado en la misma institución educativa (IE) durante toda la educación secundaria<sup>93</sup>. Es decir, se podría decir que las y los estudiantes son “fruto” de una cultura institucional específica y, en ese sentido, son capaces de reconocer el rol que ha cumplido su colegio en sus representaciones de ciudadanía: “En el colegio, durante los años que estuve en secundaria, pude aprender lo de la ciudadanía y todo eso” (E3, Mónica). Este reconocimiento se expresa de tres maneras centrales: Clases impartidas, Abordaje de contenidos actitudinales (en actividades de organizaciones como la Escuela de Líderes) y Experiencias de participación desde organizaciones de estudiantes.

<sup>93</sup>Solo una estudiante de la IE 1 menciona haber ingresado desde tercer grado de secundaria.

Tabla 71

*Aprendizaje de la ciudadanía desde el colegio*

Aspectos	Citas IE 1	Citas IE 2	Citas IE 3
Explicación de temas- contenidos temáticos (en las clases)	<p>“Mayormente los profesores, había un tiempo en el salón se hablaba de esos temas. Cada tema tenía su tiempo de explicación porque era un tema importante, a veces nos explicaban sobre sus características, su importancia y todo eso... creo que mayormente en el colegio por tema del curso” (E1, Dayana)</p> <p>“Mayormente era por las clases o por motivo de que el profesor nos hacía ver videos y ya nos daba un ejemplo. Nos daba un texto y así un ejemplo de nuestra propia vida, mayormente era por concepto y por las clases” (E1, Dayana)</p> <p>“Sí, porque en el colegio nos enseñan sobre los problemas que hay en la actualidad y nos influyen a nosotros como si fuéramos ciudadanos y nos piden nuestras opiniones para mejorar la ciudadanía” (GF1, Joel).</p>	<p>“Generalmente, en el colegio más que todo, en el curso de DPCC (...) para que la profesora vea que nosotros hemos aprendido del tema, nos pedía que hagamos una dramatización. En una oportunidad hicimos la dramatización en la que había una comunidad que estaba muy contaminada, entonces lo que hicimos fue convocar a un grupo de compañeros por redes sociales para limpiarlos parques voluntariamente” (E4, Melisa).</p> <p>“Mayormente la palabra ciudadanía no he escuchado, pero ciudadano sí; hubo clases no me acuerdo de qué tema, pero se decía que un ciudadano, un buen ciudadano era cómo le dije” (E3, Mónica).</p>	<p>“Prácticamente en el colegio. En el curso de desarrollo personal”. (E5, Maribel).</p> <p>“En el curso de DPCC” (E6, Violeta).</p>

<p>Abordaje de contenidos actitudinales (en actividades de organizaciones de estudiantes: Escuela de Líderes)</p>	<p>“Había momentos como que hablábamos en la Escuela de Líderes y también en el aula, como que la mayoría de los profesores de una u otra forma sacaban un tema de aportar a la comunidad” (E2, Laura).</p> <p>“En la Escuela de Líderes sí en algunas ocasiones se abordaban esos temas. Por ejemplo, a veces los profesores entraban y hacíamos tipo debate, y decíamos tenemos que ser buen ciudadano, tenemos que hacer las cosas de manera correcta, tenemos que abrir nuestra voz, hacernos escuchar y hacer que entiendan que esto también nos afecta a nosotros” (E1, Dayana).</p> <p>“Bueno según la experiencia que tuve en la Escuela de Líderes me hablan como el adolescente puede hacer cambios en la sociedad, no tiene que esperar cumplir los 18 años o ser mayor de edad, o tener un trabajo, terminar la universidad para poder hacer un cambio realmente radical en la sociedad” (GF1, Nora).</p> <p>“Tuve la oportunidad, cuando estaba en tercer año, que mi profesora nos reunió para hacer un debate en el cual asistió ‘Rosa’, que en ese tiempo era una líder, y nos explicó sobre lo que somos, de las cosas que podemos hacer, crear, inventar, ser emprendedores, algo así, podemos llegar lejos” (GF1, Alejandra).</p> <p>“La Escuela de Líderes siempre nos dice ‘somos líderes’. Nosotros somos los que formamos nuestro camino y que nosotros tenemos opiniones diferentes de los demás, nadie va opinar igual que tú; pero la Escuela de Líderes es lo que ha dado más que nada a mí estas ideas de cómo pensar y actuar para la sociedad” (GF2, Mónica).</p>	<p>(No tiene Escuela de Líderes)</p>
---	---	--------------------------------------

<p>Aprendizaje mediante la experiencia de participación (en actividades de organizaciones de estudiantes: Escuela de Líderes: IE 1 y 2; Municipio Escolar: IE 3)</p>	<p>“Porque era un lugar donde podíamos hablar todos juntos, porque en la casa o en la calle, como que no hay personas que hablen sobre ese tema, pero estando en el colegio como que de una u otra forma estás contribuyendo o aportando acciones o ideas para mejorar tu comunidad o país” (E2, Laura).</p> <p>“Yo creo que desde la Escuela de Líderes cómo se tiene más contacto con los estudiantes, pues cómo sedijo con anterioridad, en el Municipio están los que son designados por cargo y pocas veces los estudiantes sienten la confianza cómo para hablar cómo son las cosas, entonces desde la Escuela de líderes se puede formar de mejor forma” (GF1, Nora).</p> <p>“Creo que, en la Escuela de Líderes, porque podemos dar con libertad nuestra opinión y realizar proyectos para nosotros” (GF1, Dayana).</p>	<p>“Yo creo que es la Escuela de Estudiantes Líderes porque es como que da más opciones de participar y de expresar, de dar ideas y soluciones a conflictos sociales” (GF2, Melisa)</p> <p>“La Escuela de Líderes ya que abordaron muchos temas importantes, como es el caso del embarazo precoz, la drogadicción, el alcoholismo, los vicios que tienen los adolescentes que van por el mal camino, y todo eso pues ayudaron a reflexionar” (GF2, Gerald)</p> <p>“La Escuela de Líderes es conocida, ya que ha apoyado o ha tratado de calmar los problemas que son muy comunes en la ciudadanía alrededor del colegio tales son los casos de la drogadicción” (GF2, Mónica).</p>	<p><b>Entrevistadora:</b> “¿Cómo aprendiste un poco de ciudadanía en el colegio?”</p> <p><b>Maribel:</b> “El Municipio Escolar, por allí algunas cosas”</p> <p><b>Entrevistadora:</b> “¿Cómo practicaste la ciudadanía?”</p> <p><b>Maribel:</b> “A través de las votaciones”, así como para elegir al presidente</p> <p>---</p> <p><b>Violeta:</b> “Puede ser lo del Municipio Escolar, de alguna forma nos preparan para saber elegir.</p> <p><b>Entrevistadora:</b> “¿Cómo así?”</p> <p><b>Violeta:</b> “Mediante las elecciones escolares”.</p>
--	---	--	--

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).

De manera resumida, en la Tabla 72 se expresan los principales aspectos asociados al aprendizaje de la ciudadanía desde el colegio.

**Tabla 72**

*Influencia del colegio en las representaciones sobre ciudadanía*

Aspectos	IE 1	IE 2	IE 3
<i>Explicación de temas - contenidos temáticos (en las clases)</i>			
<i>¿Cómo influye en el estudiante?</i>	<p>Estudiante escucha qué es un ciudadano, qué hacen los buenos ciudadanos, cuáles son las características e importancia de la ciudadanía.</p> <p>Estudiante observa videos de ejemplos sobre ciudadanía.</p> <p>Estudiante brinda opiniones para mejorar la ciudadanía.</p>	<p>Estudiante, en la clase de DPCC, dramatiza cómo interviene la ciudadanía frente a un problema comunitario.</p> <p>Estudiante escucha cuáles son las características de un buen ciudadano.</p>	<i>Se indica el curso de DPCC, pero no se logra determinar la influencia.</i>
<i>Posible aprendizaje</i>	<p>Características e importancia de la ciudadanía.</p> <p>Características de la participación del buen ciudadano.</p> <p>Valoraciones sobre cómo mejorar la ciudadanía.</p>	<p>Características de participación ciudadanía.</p> <p>Características de un buen ciudadano.</p>	<i>No se logra determinar el posible aprendizaje.</i>
<i>Abordaje de contenidos actitudinales (en actividades de organizaciones de estudiantes: Escuela de Líderes)</i>			
<i>¿Cómo influye en el estudiante?</i>	<p>Estudiante es motivado en aportar para la comunidad.</p> <p>Estudiante es motivado a ser un buen ciudadano, alzar la voz, tener un espíritu comunitario.</p> <p>Estudiante es motivado a hacer un cambio a la sociedad en el presente.</p>	<p>Estudiante recibe ideas de cómo pensar y actuar para la sociedad.</p>	
<i>Posible aprendizaje</i>	<p>Actitudes o predisposiciones hacia la realización de acciones comunitarias y cambio social.</p>	<p>Actitudes o predisposiciones respecto a cómo pensar</p>	



	Un ciudadano que participa en favor de la comunidad y del cambio.	y actuar para la sociedad.	
<i>Aprendizaje de ciudadanía mediante la experiencia de participación (en actividades de organizaciones de estudiantes: Escuela de Líderes: IE 1 y 2; Municipio Escolar: IE 3)</i>			
<i>¿Cómo influye en el estudiante?</i>	Estudiante conversa con pares sobre cómo mejorar la comunidad o país.	Estudiante opina, da ideas/soluciones a conflictos sociales, “problemas” en la ciudadanía (drogadicción).	Estudiante participa de las votaciones del Municipio Escolar.
<i>Posible aprendizaje</i>	Formas de participación que se pueden realizar frente a problemas (comunitarios o del país).	Formas de participación (mediante el dar la opinión) frente a conflictos o problemas.	Formas de participación asociadas a las votaciones.

Tal como puede verse, existen contenidos temáticos (qué es la ciudadanía, cómo es la buena ciudadanía) que se han abordado en clases como las de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC); es un eje en común entre todas las IIEE. Además, existen contenidos actitudinales o no necesariamente asociados a un concepto (qué hacer como ciudadanos o cómo participar siendo ciudadanos) que se relacionan, ya de manera más directa, con las experiencias que se han tenido en las experiencias de participación promovidas por organizaciones de estudiantes (ya sea Escuela de Líderes o Municipio Escolar). Estas experiencias varían de acuerdo con cada IE, por lo que, siguiendo el tercer objetivo de la tesis, sería un posible indicativo a la hora de encontrar diferencias en las representaciones de ciudadanía según cada IE.

Sin embargo, además de considerar la posible influencia de la experiencia en la representación, cabría advertir que existen otras condiciones o aspectos que influirán en cómo un estudiante vive su experiencia. Estas condiciones tienen que ver con personalidades e inclinaciones propias del estudiante, su participación en “colectivos” estudiantiles, las propias charlas entre pares, grupos de amigos o el género. Sobre este último aspecto, por ejemplo, la vivencia de la experiencia de participación puede diferenciarse según si se trate de un estudiante varón o mujer. De esta manera, se encuentran diferencias en cuanto al género en lo que respecta a la participación en actividades propuestas por organizaciones como la Escuela de Líderes o el Municipio Escolar:

- “Creo que mayormente las que participábamos más, éramos más cantidad de mujeres que hombres. Claro, casi el 90% eran mujeres y una poquísima cantidad hombres” (E1, Dayana).

Esta mayor participación femenina tiene explicaciones diversas que se asocian principalmente a “actitudes” propias de las estudiantes mujeres, tal como se muestra en la Tabla 73.

**Tabla 73**

*Las mujeres participaron más en las experiencias de participación*

IE 1	IE 2	IE 3
<p><b>Entrevistadora:</b> ¿Por qué participan más mujeres que varones?</p> <p><b>Laura:</b> “No sabría decirle, porque a ver, por mi parte creo que sería, como que las chicas somos más investigadoras o queremos hacer varias cosas, pero de a pocos, y como que los varones no tienen, o sea algunos no son como que tan involucrados a esos temas. O sea, algunos decían: ‘¿para qué?’”.</p> <p><b>Dayana:</b> “Porque mayormente nosotras las mujeres tenemos mayor cantidad de fluidez, nos movíamos de un lado a otro, éramos como chicas que aprendíamos rápido no, mientras que los chicos se sentían tímidos y se encontraban a las chicas que les gustaba en cada salón, como que decían ‘me da roche hablar’, y como que ellos son un poco más tímidos”.</p>	<p>“Allí eran voluntarios los que querían participar y mayormente eran mujeres, (...) cuando escogieron al Municipio Escolar participaron más mujeres que hombres y yo pues era curiosa y pregunte porqué participan más mujeres que hombres, le pregunte al profesor ‘Ian’ y él mismo me dijo que los hombres en ese momento no querían participar porque no se sentían seguros o decían ‘no, no lo voy a lograr’, no se creían capaces; por eso las mujeres iban de frente y decían ‘ya yo voy a participar, yo voy a sacar cara por mi salón’” (E3, Mónica).</p>	<p>“Yo creo que las mujeres. Porque prácticamente los hombres, no sé, como que casi no les importa. Los chicos también están allí pero cuando les pedían su opinión no daban” (E5, Maribel).</p> <p>“Las chicas participan más. Siento que, por ejemplo, para tomar alguna decisión, ya sea del salón u otra, los chicos se acomodaban a lo que proponíamos las ideas, nosotras las mujeres” (E6, Violeta).</p>

*Nota:* Datos de las entrevistas individuales (06 estudiantes).

Entonces se puede ver que las experiencias se “viven” de manera diferente de acuerdo con el género por lo que el “grado” de influencia de estas en las representaciones puede diferir según se trate de un estudiante varón o mujer.

Así, desde la diversidad de condiciones o escenarios mencionados, se concluye que es necesario hacer una *relativización* a la hora de considerar la construcción de las representaciones, ya que

las y los estudiantes son “seres sociales” y, por ende, existen diversos factores asociados. Esto último se resume en la siguiente cita: “Yo creo que en el colegio y en mi familia y en parte también con los vecinos (he aprendido sobre ciudadanía)” (E6, Violeta).

Por lo que, solo para efectos de la tesis, es que se señala la posibilidad de que un escenario pueda haber influido “más” en las representaciones de la ciudadanía de las y los estudiantes. En este escenario, las y los estudiantes han podido no solo saber de ciudadanía (en las clases de DPCC o en lo impartido en alguna experiencia de participación), sino también practicarla: “Creo que mayormente si hablamos de ciudadanía, toca hablar de que tú misma lo ves, tú misma lo experimentas” (E1, Dayana).

En este sentido, siguiendo lo mencionado por Dayana, cabe pensar en aquellas experiencias que han involucrado a las y los estudiantes y que, de alguna manera, han hecho posible que se configuren específicas características en las representaciones de la ciudadanía. Por lo que, en la siguiente parte, y de acuerdo con el objetivo central de la tesis, el análisis se centrará en aquel escenario donde las y los estudiantes pasaron mayor tiempo (el colegio) y desde el cual se manifiesta haber aprendido más sobre la ciudadanía (ya sea de manera teórica o práctica).

#### ***4.3.2 Posible influencia de las experiencias de participación organizadas en las instituciones educativas (IIEE) en las representaciones de ciudadanía***

Para lograr el análisis de esta posible influencia, es necesario recordar que las representaciones de ciudadanía se han abordado, siguiendo una teoría de la representación social, a través de dimensiones como: ser ciudadano, participación ciudadana y ciudadanía en estudiantes (con sus respectivas categorías); mientras que el análisis de las experiencias de participación ha girado en torno a las dimensiones de calidad y criticidad (con sus respectivas categorías). A partir de ello, se ha intentado establecer una posible “correlación” entre las características de la experiencia de participación y de las representaciones de ciudadanía. En algunos casos, se expresa una posible influencia o relación, dependiendo de una lógica de asociación.

##### **4.3.2.1 Caso 1**

- ***Experiencias de participación:*** La agencia central es la Escuela de Líderes, el Municipio Escolar es su “brazo operativo”. En consecuencia, predomina un nivel de participación “haciendo propuestas, asumiendo responsabilidades y organizando actividades” asociado a las

actividades propuestas u organizadas por dicha organización. Los criterios modulares están asociados a la implicación (interés) y compromiso (querer mejorar un aspecto de la realidad). Existe un protagonismo de estudiantes. Como consecuencia de lo anterior, la participación se concibe sobre todo como una acción colectiva. Existe un alcance tipo institucional e institucional-social abordados desde la Escuela de Líderes; asociado a ello existe un nivel de pensamiento social desarrollado en los niveles descriptivo y explicativo.

- **Ciudadanía:** Asociada, principalmente, a las categorías que implican dar la opinión o pensar antes de actuar. Un ciudadano forma parte de la sociedad, tiene deberes y derechos naturales y contractuales, y se relaciona de manera política con el Estado. Puede tener acciones personales, pero sobre todo colectivas (participa en organizaciones o en asociación con las demás personas), opinando sobre diversos problemas para lograr mejorar el país/comunidad o cambiar de alguna manera la sociedad (que haya y se respete la igualdad de derechos). Se prioriza la acción a través del análisis crítico, pero sobre todo a través de la toma de decisiones en base a ello. Considera que puede ser ciudadano en el presente y lograr cambios más “radicales” en el futuro.
- **La asociación entre ambas variables:** se expresa a través de los indicadores y subcategorías mencionados en la Tabla 74.

**Tabla 74**

*Asociación de experiencia y representación - Subcategorías e indicadores IE 1*

Experiencias de participación			Representaciones de ciudadanía	
Subcategorías	Indicadores	Influencia/relación	Subcategorías	Indicadores
Concepto: La participación es una acción personal.	1.1.2. Participar: para obtener beneficios personales	Relación		
Criterio: Obligación (Sub. Cat. Abierta)	4.4.1. Participó por la nota (Municipio Escolar)		Finalidad de la participación: bienestar propio	VII.1.2. Obtener un beneficio particular
Criterio: Implicación	4.1.2. Participó porque le interesó (Escuela de Líderes y Municipio Escolar)	Posible influencia		
Concepto: La Participación es una acción colectiva.	1.3.1. Participar: en grupo y con objetivos 1.3.2. Participar: en grupo y en forma de asamblea	Relación	I. (R) Grupo de personas	<b>I.4. Grupo democrático</b>
Agencia: Escuela de Líderes (totalmente implementada)	2.2.1. Charlas participativas entre pares 2.2.2. Charlas sobre diversas problemáticas	Influencia	II.2. Derechos contractuales  V.2. Estado y derechos contractuales	II.2.1. Derecho a la opinión (libertad de expresión)  <b>V.2.1. Exigencia de derechos contractuales (A)</b> <b>V.2.2. Acciones/opiniones se dan en o sobre la esfera de lo público (carácter político del estado) (A)</b>
Alcance institucional (Escuela de líderes)	6.1.6. Debates sobre problemas de la comunidad educativa	Influencia		



	6.1.7. Debates sobre el sistema de enseñanza		VI.1. Tipo de acción: personal	<b>VI.1.1. Valores democráticos (A)</b>
Alcance institucional-social (Escuela de Líderes)	6.2.1. Debates sobre problemas sociales 6.2.2. Debates sobre Problemas sociales que afectan a adolescentes	Influencia	VI.2. Tipo de acción: colectiva	<i>VI.2.0. Aporta con acciones</i> <b>VI.2.1. Opina sobre hechos o decisiones que afectan a un grupo de personas.</b> <i>VI.2.1.1. Da opiniones</i> VI.2.6 Participar en una organización vecinal/comunitaria (A) VI.2.7. Participa en asociación con las demás personas (A)
Alcance social	6.3.1. Actividades con la comunidad/barrio-2018	Posible influencia		
Nivel de pensamiento social	7.1. Nivel Descripción Desarrollado <hr/> 7.2. Nivel Explicación Desarrollado (Escuela de Líderes)	Relación	VIII.3. Problema social: pensamiento social- crítico	VIII.3.2. Tener un análisis crítico sobre los problemas sociales e injusticias. <i>VIII.3.2.1. Opinar sobre los problemas sociales/injusticias</i> <b>VIII.3.3. Tomar decisiones sobre los problemas que afectan a las personas y llevarlas a la práctica.</b>
Criterio: compromiso	4.3.3. Porque quería mejorar un aspecto de la realidad	Relación	VII.2. Finalidad de la participación: bien común	VII.2.2. Participa para mejorar la comunidad

(Escuela de Líderes)		<p>VII.3. Finalidad de la participación: Cambio Social</p> <p><b>VII.2.3. Participa para mejorar la sociedad/país.</b></p> <p><b>VII.3.2. Trabaja para lograr la justicia/cambio social.</b></p> <p><b>VII.3.3. Participa para construir una sociedad justa e igualitaria</b></p>
<p>3.2. Nivel de participación: haciendo propuestas...</p> <p>5.1. Acción vinculante: apoyo de adultos en procesos participativos</p> <p>5.2. Acción vinculante: confianza</p> <p>5.3. Acción vinculante: grado de injerencia</p>	<p>3.2.1. Relación entre pares</p> <p>5.1.1. Hay colaboración/apoyo de adultos en procesos participativos</p> <p>5.2.1 Adultos alientan la participación</p> <p>5.3.1. Menor presencia del adulto</p> <p>5.3.2. Solicitud de opiniones por parte de adultos</p>	<p style="text-align: center;">Influencia</p> <p>IX. Ser ciudadano: estudiante</p> <p>X. Participación ciudadana: estudiante</p> <p>IX.1. Ciudadanía presente</p> <p>IX.4. Ciudadanía futura: lograr cambios en la sociedad.</p> <p>X.1. Estudiante: participa en la comunidad (organización de actividades).</p> <p>X.2. Estudiante: da ideas/opiniones sobre temas comunitarios.</p>

*Nota:* Indicadores en plomo obtuvieron una baja frecuencia (1); los resaltados en negrita, una alta frecuencia (3 a más). (A): Indicador asociado a la buena ciudadanía.

Como puede verse, existe un grupo de indicadores asociados o que guardan posible relación con una dimensión “más personal” (por ejemplo: si se participó en actividades por un interés particular podría ser que la finalidad de la participación ciudadana se asocie al beneficio particular); sin embargo, lo central en esta IE es el hecho de que se hayan promovido experiencias de participación desde la Escuela de Líderes. Esta característica es un “factor” muy importante a la hora de representarse la ciudadanía. Ya se ha señalado que, desde esta escuela, se ha dado un abordaje de contenidos actitudinales, en donde el estudiante ha sido motivado a ser un buen ciudadano, alzar la voz, tener un espíritu comunitario, aportar en la comunidad y hacer un cambio a la sociedad en el presente. También se rescata el hecho de que se puede aprender “sobre ciudadanía” mediante la experiencia misma, pues los estudiantes conversan entre pares, con muy poca intervención del adulto, sobre cómo mejorar la comunidad o el país. Todo esto desencadena dos aspectos centrales: (1) que, tal como pudo verse en la Tabla 74, existe una serie de indicadores asociados a ser un grupo democrático, se considera el derecho a la opinión, se tiene una asociación política con el Estado, en las acciones personales prevalecen los valores democráticos y en las colectivas, el opinar sobre los problemas y trabajar en una organización o asociación con personas, los cuales también se asocian a la idea de una “buena ciudadanía”. A diferencia de otras IIEE, la finalidad de la participación no es solo el logro del bien común, sino también el cambio (se postula un cambio asociado a la igualdad de derechos). De la misma manera, frente a un problema social, lo que importa es no solo opinar, sino también tomar decisiones que lleven a ese cambio. Hay una “tendencia” en esta IE donde importa la organización, la acción, pero también la opinión. (2) Asimismo, la poca presencia del adulto en las experiencias ha hecho posible que el estudiante participe de manera autónoma, considerando que puede ser ciudadano y ejercer su ciudadanía en el presente y en el futuro (con miras a un cambio social).

Pese a lo anterior, en la Tabla 75 y Tabla 76, se quiere mostrar que hay otras experiencias y características de las representaciones que se deben considerar en el análisis.

**Tabla 75***Características de las experiencias de participación y posibles relaciones o influencias – IE 1*

<b>Experiencias de participación - IE 1</b>			
<b>Subcategorías</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Influencia/Relación</b>	<b>Observación</b>
Concepto: La participación es tomar parte	1.2.1. Tomar parte: en una actividad propuesta 1.2.3. Tomar parte: en una actividad ya organizada	Relación	Actividades propuestas por el Municipio Escolar donde solo se puede participar de esa manera.
Agencia: Municipio Escolar	2.1.1. Proyecto de reciclaje 2.1.2. Día del Jean 2.1.5. Votaciones escolares 2.1.6. Otras actividades asociadas al Municipio Escolar: despedida de quinto	ND	No se determina o infiere cómo estas actividades han construido una representación de ciudadanía.
Nivel de participación: Escuchando, viendo y asistiendo	3.1.1. Miedo a hablar en público y a opinar 3.1.2. Dedicación a los estudios 3.1.5. Inseguridad de la zona	Relación	Asociado al concepto de participación “tomar parte”.
Alcance institucional (Escuela de líderes y Municipio Escolar)	6.1.1. Actividades para recaudar fondos (parte operativa) 6.1.2. Implementaciones necesarias en el colegio (parte operativa) 6.1.3. Actividades recurrentes en el colegio (parte operativa) 6.1.4. Actividades-proyectos: problemas de la comunidad educativa (parte operativa)	ND	No se determina o infiere cómo estas actividades han construido una representación de ciudadanía.

Tabla 76

Otras experiencias y escenarios que han podido influir en la representación - IE 1

Otros	Subcategorías	Indicadores
<i>Colegio:</i> Clases de DPCC (características de la ciudadanía)	II.1. Derechos naturales/personales	II.1.1. Derechos humanos II.1.2. Derechos del NNA II.1.3. Derecho a tener un DNI/identidad
<i>Colegio:</i> Clases de DPCC (características de la ciudadanía, características de la participación del buen ciudadano)	III.1. Deberes personales	III.1.2. Obedece la ley: No evade impuestos III.1.4. Cumple sus deberes/responsabilidades <b>III.1.5. Obedece/defiende/cumple las leyes/normas (A)</b>
<i>Colegio:</i> Clases de DPCC (características de la ciudadanía, características de la participación del buen ciudadano)	III.2. Deberes contractuales	III.2.1. Reconoce/respeto los derechos de las demás personas (A) <b>III.2.2. Cumple Normas y leyes (marco estatal o comunitario) (A)</b> III.2.3. Cumple el Deber de mejorar/proteger el país/comunidad
<i>Colegio:</i> Clases de DPCC (características de la ciudadanía)	VI. I. Pertenencia a comunidad política	IV.1.1. Ha nacido en un país o pertenece a un país <b>IV.1.3. Pertenece a una sociedad</b> <b>IV.1.4. Pertenece a una sociedad donde hay normas y leyes</b>
<i>Colegio:</i> Clases de DPCC (características de la ciudadanía, características de la participación del buen ciudadano)	VI.1. Tipo de acción: personal	VI.1.1.1. Valores personales <b>VI.1.4. Respeta las normas de la sociedad (A)</b> VI.1.5. Respeta a las personas <b>VI.1.6. Actúa de manera responsable en la comunidad/sociedad (A)</b>
<i>Barrio:</i> Estudiante observa lo que hace un comité en su barrio frente a un problema comunitario.	VI.2. Tipo de acción: colectiva	VI.2.3. Participa en la comunidad en la que vive. VI.2.4. Participa en la toma de decisiones de asuntos de la comunidad (A) VI.2.5. Participa en acciones/ proyectos comunitarios/sociales.
<i>Colegio:</i> Clases de DPCC (características de la ciudadanía)	VII.2. Finalidad de la participación: bien común	VII.2.5. Participa para mejorar los problemas que afecten al país.
<i>Colegio:</i> Clases de DPCC (valoraciones sobre cómo mejorar la ciudadanía).	VII.3. Finalidad de la	<b>VII.3.3. Participa para construir una sociedad justa e igualitaria</b>



Sobre todo, se rescata las nociones de justicia asociadas a la igualdad de derechos.	participación: cambio social	<p><i>VII.3.3.1. Justicia: que haya igualdad entre personas</i></p> <p><i>VII.3.3.2. Justicia: que se respete la igualdad entre personas</i></p> <p><i>VII.3.3.3. Justicia: que haya normas justas para todos</i></p> <p><i>VII.3.3.4. Justicia: que se respete los derechos de todas las personas.</i></p> <p><i>VII.3.3.5. Justicia: que haya una mejor convivencia</i></p>
--	------------------------------	---

*Familia: Temas (sobre ciudadanía) que se hablan en la familia, participación de las familias en organizaciones sociales o políticas. Un ciudadano participa ayudando a las personas que lo necesiten.*

VIII.1. Problema social: valores VIII.1.1. Ser solidario con la gente que lo necesita.

*Colegio: Clases de DPCC (características de la ciudadanía)*

VIII.2. Problema social: organización de actividades VIII.2.1. Conoce estrategias/objetivos para la organización colectiva.

*Nota:* La fila en gris obtuvo mayores grados de frecuencia en esta IE. Se la incluye en la tabla, ya que hay un conocimiento impartido detrás de lo que se considera como justicia. Indicadores en plomo obtuvieron una baja frecuencia (1); los resaltados en negrita, una alta frecuencia (3 a más). (A): Indicador asociado a la buena ciudadanía.

Respecto a las experiencias asociadas al Municipio Escolar, estas se asocian con las características pasivas del concepto de participación; sin embargo, no se logra determinar cómo han podido influir en las representaciones de ciudadanía. Respecto al colegio, se tiene que las nociones sobre los deberes, derechos, comunidad, tipo de acción personal, finalidad: bien común, problema social: organización de actividades y las nociones de justicia, las citas expresadas por las y los estudiantes se relacionan con conocimientos previos, asociados a las clases impartidas. Muchas de estas citas se asocian a lo que se considera “buena ciudadanía”. Finalmente, existen otros escenarios (barrio y familia), que han podido influir en las representaciones sobre la acción colectiva (participación ciudadana) y la solidaridad hacia las personas que lo necesitan, respectivamente.

#### 4.3.2.2 Caso 2

- **Experiencias de participación:** La agencia central es el Municipio Escolar, seguido de una Escuela de Líderes en proceso de implementación. Las actividades propuestas o realizadas no han tenido objetivos concretos o definidos. Generalmente, existe un nivel de participación “escuchando, viendo y asistiendo” en dichas acciones. Finalmente, si bien desde la experiencia de la segunda organización (Escuela de Líderes), los criterios modulares están asociados a la implicación (voluntad propia) y compromiso (querer mejorar un aspecto de la realidad) y al nivel “haciendo propuestas...”, lo cierto es que su reciente implementación no llega a influir del todo en la dinámica participativa. Se sabe de la importancia de opinar, se sabe de la importancia de debatir sobre problemas sociales; pero estas acciones no se viven. Es por eso que las y los estudiantes manifiestan que no se les toma en serio. Como consecuencia de lo anterior (Escuela de Líderes que no se “vive del todo” y Municipio Escolar con actividades sin objetivos concretos y/o definidos), existe un nivel de pensamiento social poco desarrollado en el nivel descriptivo.
- **Ciudadanía:** Asociada, principalmente, a las categorías que implican la solidaridad y el buen proceder. Un ciudadano forma parte de una comunidad, tiene deberes y derechos naturales y contractuales. Tiene acciones personales, colectivas (participa en organizaciones o en asociación con las demás personas), opinando sobre diversos problemas, para lograr mejorar el país/comunidad. Se prioriza la acción a través de la organización y sobre todo la ayuda hacia las personas, animales o el medio ambiente. Considera que es un ciudadano en formación y que el primer espacio para dicha formación es el educativo.
- **La asociación entre ambas variables:** se expresa a través de los indicadores y subcategorías mencionados en la Tabla 77.

Tabla 77

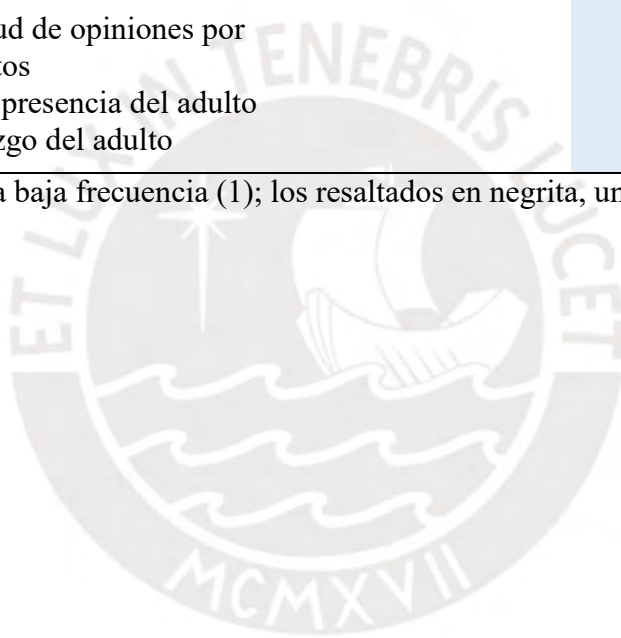
Asociación de experiencia y representación - Subcategorías e indicadores IE 2

Experiencias de participación		Representaciones de ciudadanía		
Subcategorías	Indicadores	Influencia/relación	Subcategorías	Indicadores
1.1 La participación es una acción personal	1.1.1. Participar: Dar la opinión			<b>II.2.1. Derecho a la opinión (libertad de expresión)</b>
Concepto: La participación es una acción colectiva	1.3.2. Participar: En grupo y en forma de asamblea	Relación	II.2. Derechos contractuales	VI.2.1. Opina sobre hechos o decisiones que afectan a un grupo de personas
2.2. Agencia: Escuela de Líderes (en proceso de implementación)	2.2.1. Charlas participativas entre pares 2.2.2. Charlas sobre diversas problemáticas		VI. 2. Acción colectiva	<i>VI.2.1.1. Da opiniones (A)</i>
3.2. Nivel de participación: Haciendo (...)	3.2.2. Dar opiniones	Influencia		<b><i>VI.2.1.2. Levantar la voz (A)</i></b>
2.1. Agencia: Municipio Escolar	2.1.1. Proyecto de reciclaje 2.1.2. Día del Jean 2.1.7. Otras actividades asociadas al Municipio Escolar: Día de la Juventud		I. (R) Grupo de personas	I.1. Grupo + Comunidad I.3. Grupo + Familia
6.1. Alcance institucional	6.1.1. Actividades para recaudar fondos (parte operativa) 6.1.2. Implementaciones necesarias en el colegio (parte operativa) 6.1.3. Actividades recurrentes en el colegio (parte operativa)	Influencia	III.2. Deberes contractuales	<b>III.2.3. Cumple el deber de mejorar/proteger el país/comunidad</b>

4.2. Criterio: Información	4.2.1. No participó porque no conocía los espacios y mecanismos de participación (Municipio Escolar y Escuela de Líderes). 4.2.2. No participó porque no sabía cómo tenía que participar (Municipio Escolar y Escuela de Líderes).		IV.2. Se siente parte de la comunidad en la que vive VI.1. Acción personal	<b>IV.2.1. Comunidad: Asociación solidaria de personas</b>  <i>VI.1.1.1. Valores personales (A)</i>
7. Nivel de pensamiento social	7.1. Nivel descripción (poco desarrollado)		VIII.1. Problema social: Valores	<b>VIII.1.1. Ser solidario con la gente que lo necesita (A)</b>
1.1.La participación es una acción personal	1.1.3. Participar: Para sentirse bien con uno mismo	Relación	VII. Finalidad de participar	<b>VII. 0. Ayudar el medio ambiente/animales (A)</b>
1.2. La Participación es tomar parte	1.2.2. Tomar parte: Ayudar/colaborar en una actividad propuesta	Relación	VIII.1. Problema social: Valores	VIII.1.2. Ser colaborador con la gente que lo necesita VIII.1.3. Ser colaborador en la comunidad (A)
Criterio: Compromiso	4.3.3. Porque quería mejorar un aspecto de la realidad (Escuela de Líderes)	Relación	VII.2. Fin: Bien común	<b>VII.2.2. Participa para mejorar la comunidad</b> <b>VII.2.4. Participa para mejorar la ciudad/distrito</b>
6.2. Alcance institucional-social (en proceso de implementación)	6.2.1. Debates sobre problemas sociales 6.2.2. Debates sobre problemas sociales que afectan a adolescentes	Influencia	VIII.3. Problema social: Pensamiento social-crítico	VIII.3.2. Tener un análisis crítico sobre los problemas sociales e injusticias <i>VIII.3.2.1. Opinar sobre los problemas sociales/injusticias</i>

3.1. Nivel de participación: Escuchando, viendo y asistiendo	3.1.1. Miedo a hablar en público y a opinar 3.1.3. Cargos establecidos	Influencia	IX. Ser ciudadano: Estudiante X. Participación ciudadana: Estudiante	IX.2. Ciudadanía en formación  X.3. Estudiante no participa dentro del mundo adulto <i>x.3.1. Estudiante participa opinando en organizaciones (Municipio Escolar)</i> <i>x.3.2. Estudiante motiva a que otros participen (den opiniones)</i>
5.2. Acción vinculante: confianza	5.2.2. No se les toma en serio por ser menores de edad 5.2.3. No se toma en cuenta sus opiniones			
5.3. Acción vinculante: Grado de injerencia	5.3.2. Solicitud de opiniones por parte de adultos 5.3.3. Mayor presencia del adulto 5.3.4. Liderazgo del adulto			

*Nota:* Indicadores en plomo obtuvieron una baja frecuencia (1); los resaltados en negrita, una alta frecuencia (3 a más). (A): Indicador asociado a la buena ciudadanía.





En esta IE, las experiencias de participación desde el Municipio Escolar y la Escuela de Líderes han tenido características específicas que, probablemente, hayan influido en la construcción de la representación. En el caso de la Escuela de Líderes, su reciente implementación implicó el abordaje de contenidos actitudinales donde el estudiante pudo recibir ideas de cómo pensar y actuar para la sociedad; se fue acostumbrando a dar la opinión frente a conflictos o problemas. Esto habría conducido a que las y los estudiantes “valoren” la importancia de opinar, entre pares, y sobre diversas problemáticas. Lo anterior se recoge durante la ejemplificación de derechos contractuales (como la libertad de opinión o expresión). Además, la reciente implementación de la Escuela de Líderes, donde las y los estudiantes fueron convocados “para mejorar un aspecto de la realidad”, se relaciona con el hecho de enfatizar que la participación ciudadana debe ser para mejorar la comunidad o el distrito. En menor medida, debido a dicha reciente implementación, existen pocos discursos asociados al pensamiento social o crítico.

Por otro lado, desde el Municipio Escolar hay solo una actividad (votaciones escolares) que pudo haber tenido influencia en las nociones de derechos contractuales (por ejemplo, el derecho a las votaciones). Sin embargo, generalmente se han promovido otras actividades recurrentes con alcance institucional, no lográndose fijar objetivos o problematizar sobre algo. Incluso diversas estudiantes indican que no han participado de las actividades propuestas por esta organización ya que no conocían cómo participar o los mecanismos de participación.

Ambos aspectos, Escuela de Líderes en proceso de implementación y Municipio Escolar sin objetivos específicos, podrían haber hecho que las representaciones de ciudadanía se tornen abstractas, donde se prioriza la comunidad (vista también como “familia”), los valores personales, la solidaridad, la ayuda al medio ambiente/animales (asociados estos tres últimos aspectos a la idea de buena ciudadanía) y, en menor medida, la acción colectiva. El priorizar estas ideas abstractas se relaciona con las características de la participación (vista como ayuda y como “sentirse bien con uno mismo”) y tendría relación con algunas actividades propuestas desde el colegio donde se ha priorizado la ética y la caridad, tal como se indica en la Tabla 78.

Tabla 78

Otras experiencias y escenarios que han podido influir o se relacionan con la representación - IE 2

Otras experiencias, condiciones o escenarios			
Observación	Influencia/Relación	Subcategorías	Indicadores
<i>Clases de DPCC:</i> Características de la ciudadanía.	Posible influencia	II.1. Derechos naturales/personales	<b>II.1.1. Derechos humanos</b> II.1.2. Derechos del NNA II.1.3. Derecho a tener un DNI/identidad
<i>Clases de DPCC:</i> Características de la ciudadanía.	Posible influencia	II.2. Derechos contractuales	<b>II.2.1. Derecho a la opinión (libertad de expresión)</b> II.2.2. Derecho a las votaciones
<i>Clases de DPCC:</i> Características del buen ciudadano.	Posible influencia	III.1. Deberes personales	III.1.1. Obedece la ley: Vota en las elecciones. III.1.2. Obedece la ley: No evade impuestos (A) III.1.3. Obedece la ley: Respeto la Constitución <b>III.1.4. Cumple sus deberes/responsabilidades (A)</b> III.1.5. Obedece/defiende/cumple las leyes/normas III.1.6. Deber de cuidar su propia vida
<i>Clases de DPCC:</i> Características de la ciudadanía.	Posible influencia	IV.1. Pertenencia a la comunidad política	IV.1.1. Ha nacido en un país o pertenece a un país IV.1.2. Ha nacido en una comunidad o pertenece a una comunidad
<i>Clases de DPCC:</i> Características de la ciudadanía.	Posible influencia	V. Estado	<i>V.O. Exigir derechos</i>
<i>Familia: Temas (sobre ciudadanía) que se hablan en la familia: Un ciudadano se</i>	Relación	VI.1. Tipo de acción: Personal	VI.1.3. Respeto las normas, regulaciones e instituciones estatales (A) VI.1.6. Actúa de manera responsable en la comunidad/sociedad (A)

caracteriza por tener buenos modales.

*Barrio:* Estudiante observa de lo que hace un comité en su barrio frente a un problema comunitario.

Posible influencia

VI.2. Tipo de acción: Colectiva

VI.2.0.1. Ayuda/colabora con acciones

*Familia:*  
*Participación de las familias en organizaciones sociales o políticas:* Un ciudadano participa ayudando a las personas que lo necesiten.

Posible influencia

VII.2. Finalidad de la participación: Bien común

VII.2.1. Participa para buscar el bienestar de las personas (de su comunidad).  
VII.2.5. Participa para mejorar los problemas que afecten al país.

*Barrio:* Estudiante observa de lo que hace un comité en su barrio frente a un problema comunitario.

Posible influencia

VIII.1. Problema social: Valores

VIII.1.4. Ayudar en la comunidad

*Colegio:*  
Contenido ético-caritativo en actividades promovidas por adultos.

*Barrio:*  
Estudiante observa de lo que hace un comité en su barrio frente a un problema comunitario.

Posible influencia

VIII.2. Problema social:  
Organización de actividades

VIII.2.1. Conoce estrategias/objetivos para la organización colectiva.  
VIII.2.4. Ser parte de organizaciones/asociaciones para solucionar el problema comunitario/social.  
**VIII.2.5. Organizar actividades para solucionar el problema comunitario/social**

*Clases de DPPC:*  
Estudiante dramatiza cómo

---

se deben  
organizar los  
ciudadanos frente  
a un problema  
comunitario.

---

*Nota:* Indicadores en plomo obtuvieron una baja frecuencia (1); los resaltados en negrita, una alta frecuencia (3 a más). (A): Indicador asociado a la buena ciudadanía.

Parece que las ideas más concretas de participación ciudadana tales como: organizar actividades para solucionar el problema comunitario/social y ser parte de organizaciones/asociaciones para solucionar el problema comunitario/social, han sido más que todo influidas desde otros escenarios como el barrio o las clases de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica (DPCC). Asimismo, este último escenario ha podido configurar diversas ideas asociadas a las categorías de deberes, derechos, comunidad, Estado y participación como acción personal. Cabe resaltar que, siguiendo la lógica de lo expuesto en el apartado anterior, las ideas de buena ciudadanía se asocian también a eventos personales (deberes personales y acciones personales).

Por último, cabe precisar que las características propias de las experiencias de esta IE (sobre todo la reciente implementación de la Escuela de Líderes donde se ha “vivido” la posibilidad de opinar y participar en el contexto educativo) ha conducido a que se considere que el estudiante tiene una ciudadanía en formación. Se explica que podría hacerse desde el Municipio Escolar (opinando allí) o motivando a que los demás compañeros expresen sus opiniones sobre asuntos diversos.

### 4.3.2.3 Caso 3

- **Experiencias de participación:** La agencia central es el Municipio Escolar, desde el cual se han realizado dos actividades centrales: proyecto de mural y proyecto de sembrado de plantas. En dichas acciones, existe un nivel de participación “escuchando, viendo y asistiendo” y un criterio asociado a la obligación: por el compromiso y responsabilidad que se tiene hacia el adulto (docente). En esa línea, si bien se indica que hay apoyo de los adultos en los procesos participativos, lo cierto es que los estudiantes consideran que el liderazgo lo ejercen los docentes ya que los propios estudiantes no logran ponerse de acuerdo. Pese a lo anterior, lo central es que se ha tratado un problema social o comunitario (con miras a tener un alcance social) en las acciones mencionadas, por lo que las y los estudiantes muestran un nivel de pensamiento social desarrollado en su nivel descriptivo.
- **Ciudadanía:** Asociada, principalmente, a las categorías que implican el accionar (organizar actividades) frente a un problema comunitario o social. Un ciudadano tiene derechos personales, deberes naturales y contractuales. Tiene acciones personales, pero sobre todo colectivas. Se pueden dar opiniones, pero sobre todo importa aportar con acciones. De manera que, se prioriza la acción a través del conocimiento de lo que se requiere en la comunidad y la intervención organizada frente a ello (participar en acciones o proyectos comunitarios). Considera que no es ciudadano hasta alcanzar la mayoría de edad y que podría ayudar en organizaciones adultas.
- **La asociación entre ambas variables:** se expresa a través de los indicadores y subcategorías mencionados en la Tabla 79.



**Tabla 79**

*Asociación de experiencia y representación - Subcategorías e indicadores IE 3*

Experiencias de participación		Representaciones de ciudadanía		
Subcategorías	Indicadores	Influencia/relación	Subcategorías	Indicadores
4.4. Obligación (subcategoría abierta)	4.4.1. Participó por la nota 4.4.2. Participó por el compromiso/responsabilidad	Relación	VII.1. Fin: Bienestar propio	VII.1.1. Sentirse bien con uno mismo VII.1.2. Obtener un beneficio particular
1.2 La participación es una acción personal	1.1.1. Participar: Dar la opinión	Relación	VI. 2. Acción colectiva	<b>VI.2.1.1. Da opiniones (A)</b>
1.3. La participación es una acción colectiva	1.3.2. Participar: En grupo y en forma de asamblea			
2.1. Agencia: Municipio Escolar	2.1.3. Proyecto de Mural 2.1.4. Proyecto de Sembrado de Plantas			
6.1. Alcance institucional	6.1.4. Actividades-Proyectos: Problemas de la comunidad educativa (parte operativa) 6.1.5. Opiniones sobre las normas del colegio	Influencia	IV.2. Se siente parte de la comunidad en la que vive	VI.2.0. <i>Aporta con acciones (A)</i> VI.2.3. Participa en la comunidad en la que vive
6.3. Alcance social	6.3.2. Intento de trabajar con la comunidad/barrio		VII.3. Fin: Cambio social	<b>IV.2.2. Comunidad: Necesidad de acciones colectivas (A)</b>

7. Nivel de pensamiento social	<b>7.1. Nivel descripción</b> (desarrollado)	VIII.2. Problema social: Organización de actividades	VII.3.3. Participa para construir una sociedad justa e igualitaria  <b>VIII.2.1. Conoce estrategias/objetivos para la organización colectiva. (A)</b> VIII.2.5. Organizar actividades para solucionar el problema comunitario/social (A)
3.1. Nivel de participación: Escuchando, viendo y asistiendo	3.1.1. Miedo a hablar en público y a opinar 3.1.4. Problemas propios del Municipio	IX. Ser ciudadano: Estudiante X. Participación ciudadana: Estudiante	IX.3. Ciudadanía futura: Mayoría de edad  X.3. Estudiante no participa dentro del mundo adulto  X.4. Estudiante podría ayudar en organizaciones adultas
5.1. Acción vinculante: Apoyo de adultos en procesos participativos	5.1.1. Hay colaboración/apoyo de adultos en procesos participativos	Influencia	
5.3. Acción vinculante: Grado de injerencia	5.3.3. Mayor presencia del adulto 5.3.4. Liderazgo del adulto 5.3.5. Falta de acuerdo entre estudiantes		

*Nota:* Indicadores en plomo obtuvieron una baja frecuencia (1); los resaltados en negrita, una alta frecuencia (3 a más). (A): Indicador asociado a la buena ciudadanía.

La IE ha promovido experiencias de participación desde el Municipio Escolar, que han sido incentivadas y casi protagonizadas por los adultos. Esto guarda relación con el hecho de que la mayoría de estudiantes indica que ha participado en las experiencias de participación por tener una responsabilidad con los profesores y con la nota.

La prevalencia de experiencias desde el Municipio Escolar, donde las actividades han sido claramente identificables por las y los estudiantes, hace que la categoría asociada a participación ciudadana guarde relación con la organización de actividades, por “hacer cosas” en favor de su comunidad. En esa línea, en menor medida, importa lograr cambios sociales relacionados al logro de una justicia (en términos de igualdad entre las personas).

Cabe destacar que las experiencias vividas (en el colegio) y claramente identificables (aunque protagonizadas por adultos) ha ocasionado que haya un pensamiento social desarrollado a nivel descriptivo y que las ideas de una buena ciudadanía se centren en “hacer algo”, en el conocimiento y en la organización de actividades, estar atento a lo que necesita la comunidad, opinar sobre ello, pero, sobre todo, intervenir.

Se puede concluir que la IE ha tenido específicas características que definen la experiencia: la agencia central es el Municipio Escolar (con actividades o experiencias claramente identificables), se participa por quedar bien con el adulto, se participa de manera guiada (nivel de participación “escuchando, viendo y asistiendo”) y se tratan temas institucionales (alcance de la participación). Sin embargo, existe una falta de “empoderamiento” del estudiante. Esto puede reflejarse en que las y los estudiantes consideran que no pueden ser ciudadanos hasta alcanzar la mayoría de edad.

Además de ello, se aprecian otros escenarios, algunos de ellos no tan claramente identificables, asociados a las representaciones de ciudadanía de esta IE, tal como se muestra en la Tabla 80.

**Tabla 80***Otras experiencias o escenarios que han podido influir en la representación - IE 3*

Otros	Subcategorías	Indicadores
<i>Televisión:</i> Escucha en las noticias sobre procesos políticos que asocian la ciudadanía con las votaciones.	I. (R) Grupo de personas	I.5. Votaciones, impuestos
	III.1. Deberes personales	III.1.1. Obedece la ley: Vota en las elecciones
<i>Familia: Temas (sobre ciudadanía) que se hablan en la familia:</i> Un ciudadano se asocia a lo político.	V.2. Estado y derechos contractuales	V.2.1. Exigencia de derechos contractuales V.2.2. Acciones/opiniones se dan en o sobre la esfera de lo público (carácter político del estado)
	II.1. Derechos naturales/ personales	II.1.1. Derechos humanos II.1.2. Derechos del NNA
<i>Clases de DPCC:</i> Características de la ciudadanía (no determinable).	III.1. Deberes personales	III.1.2. Obedece la ley: No evade impuestos
	III.2. Deberes contractuales	III.2.1. Reconoce/respeto los derechos de las demás personas
		III.2.3. Cumple el deber de mejorar/proteger el país/comunidad
<i>Otros escenarios no identificados</i>	VI.1. Acción personal	<b>VI.1.3. Respeta las normas, regulaciones e instituciones estatales (A)</b>
		VI.1.4. Respeta las normas de la sociedad VI.1.6. Actúa de manera responsable en la comunidad/sociedad
<i>Otros escenarios no identificados</i>	VI. 2. Acción colectiva	VI.2.0.1. Ayuda/colabora con acciones
		VI.2.2. Presiona a la autoridad para solucionar problemas
		VI.2.4. Participa en la toma de decisiones de asuntos de la comunidad
		VI.2.5. Participa en acciones/ proyectos comunitarios/sociales

	VI.2.7. Participa en asociación con las demás personas
VII.2. Fin: Bien común	VII.2.2. Participa para mejorar la comunidad VII.2.4. Participa para mejorar la ciudad/distrito
VII.3. Fin: Cambio social	VII.3.3.2. Justicia: Que se respete la igualdad entre personas VII.3.3.4. Justicia: Que se respete los derechos de todas las personas
VIII.1. Problema social: Valores	VIII.1.2. Ser colaborador con la gente que lo necesita
VIII.2. Problema social: Organización de actividades	VIII.2.3. Organizar campañas/actividades que ayuden a las personas que lo necesiten VIII.2.4. Ser parte de organizaciones/asociaciones para solucionar el problema comunitario/social

*Nota:* Indicadores en plomo obtuvieron una baja frecuencia (1); los resaltados en negrita, una alta frecuencia (3 a más). (A): Indicador asociado a la buena ciudadanía.

En primer lugar, sobre las categorías de deberes y derechos, y a pesar de que no se mencionen de manera explícita en los discursos, es posible que las “ideas” hayan sido adquiridas en clases diversas, como las de DPPC. En segundo lugar, los medios televisivos, así como los temas políticos que se hablan en casa, han podido configurar ideas asociadas a votaciones (de adultos) e ideas asociadas al carácter político del Estado, respectivamente. En tercer lugar, es posible que haya influencias de otros escenarios (clases, barrio) en la configuración de las ideas de participación ciudadana.

En esta IE, puede verse que hay un “factor adulto” que es transversal a la hora de la configuración de las representaciones de ciudadanía. Los temas que se hablan en casa son, generalmente, “temas de gobierno” (las elecciones); lo que escuchan sobre ciudadanía se da en un contexto de adultos (elecciones); y lo que han vivido en el colegio son experiencias promovidas por los adultos (se los prepara para vivir las elecciones adultas en las votaciones del Municipio Escolar, se los hace partícipes de actividades asociadas a organizaciones de estudiantes, pero lideradas por adultos). En esa última línea, las y los estudiantes no han tenido experiencias de participación donde se les promueva la autonomía o el sentido crítico; esto ha conducido que las ideas de participación y ciudadanía se asocien a lo concreto y organizativo (del mundo adulto ciudadano).



A partir de la sección anterior, se han encontrado semejanzas y diferencias en las representaciones sociales sobre ciudadanía de acuerdo con las experiencias de participación de cada IE. Esto quiere decir que las experiencias, de alguna manera, han influido o se relacionan con las características centrales de las representaciones de ciudadanía. Cabe resaltar que con las palabras *influye* y *se relaciona*, no se quiere indicar un sentido unidireccional, pues se tiene presente que la realidad es mucho más compleja como para indicar que *a* conduce a *b*; pese a ello, y para los fines de la tesis, se ha considerado necesario el asociar cómo la experiencia de participación configura (influye, se relaciona) la representación de ciudadanía. Sobre ello, en la siguiente parte se discuten los resultados a partir de la teoría, estableciendo “tipologías” de experiencias de participación y representaciones de ciudadanía para, a partir de allí, examinar cómo la primera pudo influir en la segunda. Esto se realizará considerando el aporte desde la teoría.



## CAPÍTULO 5 - DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### 5.1 Experiencias de participación

#### 5.1.1 *Calidad de la experiencia de participación*

##### 5.1.1.1 Agencias de participación

Si se toma en cuenta que las agencias de participación son “cuerpos organizados” (Whity y Wisby, 2007) y “estructuras estables” (Allende, 2017), las cuales dan la posibilidad de elegir y ser elegido y abordar problemáticas afines (Castillo et al, 2018); y que, en este sentido, siguiendo a Ugarte et al (2006), se requiere de aspectos normativos, valorativos y funcionales que permitan el logro de tales objetivos, se encuentra que solo dos agencias cumplen con estos aspectos: el Municipio Escolar y la Escuela de líderes.

Sobre el aspecto normativo, y en coincidencia con lo mencionado por Alania (2016), Cussiánovich y Márquez (2002), y Martínez (2016), ambas organizaciones están normadas ya sea por la política educativa nacional (como el caso del Municipio Escolar) o por la política educativa de cada IE (como el caso de la Escuela de Líderes). En relación con esta normatividad, ambas organizaciones cumplen con el sistema de elección de sus representantes. En el caso del Municipio Escolar, se manifiesta el sistema de votaciones escolares, y en el caso de la Escuela de Líderes, se indica que los líderes son elegidos de manera rotativa.

Sobre el aspecto valorativo, desde los docentes, el equipo directivo y estudiantes, se tiene un discurso donde la participación estudiantil es valorada. Esto se refleja en las trayectorias participativas de cada IE: se ha buscado promover la participación desde años atrás, participando de concursos e implementando estrategias de participación estudiantil. En relación con ello, esta valoración se refleja en el tercer aspecto, el funcional. Dicho aspecto delimita lo que significa una experiencia de participación.

En este sentido, una experiencia será “efectiva” si implica un funcionamiento sistemático y organizado desde las agencias. Es por esto que, contrariamente a lo señalado por el estudio

de Huapaya (2016), donde se incluyen múltiples agencias<sup>94</sup>, se encuentra que solo las dos organizaciones mencionadas cumplirían con esa organicidad, sistematicidad y con actual funcionamiento<sup>95</sup>. De esta manera, en coincidencia con lo mencionado por Alania (2016), Cussiánovich y Márquez (2002), y Martínez (2016), en ambas organizaciones se trabaja con la Junta o Comité de Aula, lo cual implica darle mayor “ratio” de acción a las actividades (Martínez, 2016).

Asimismo, las experiencias mismas deben caracterizarse por ser: actividades sistemáticas (con espacios y tiempos definidos), que se dan como parte de la dinámica del centro (Sainz, 2017), con objetivos que incumben a la mayoría de las y los estudiantes (Aparicio, 2013; Luna, 2010; Minedu, 2016); en las que se asocian entre sí para tratar temas en común y, en consecuencia, hay menos intervención del adulto.

- Municipio Escolar: Se han encontrado solo algunas “actividades” que cumplirían las características de experiencias de participación: Proyecto de Reciclaje, Día del Jean, Proyecto de Mural y Sembrío de Plantas<sup>96</sup>, ya que se ha venido realizando como parte de la dinámica del centro con miras de mejorar un aspecto de este. Esto contradice lo mencionado en el estudio de Martínez (2016) quien indica que, desde el Municipio solo se realizan actividades de ayuda o de junta o no se hace nada.
- Escuela de Líderes: Casi todas las “actividades” cumplen con las características de lo que se entiende por experiencia de participación: mayor involucramiento con todos los grados a través de la Junta o Comité de Aula, deliberación de problemáticas afines y ejecución de proyectos con objetivos específicos.

#### **5.1.1.2 Niveles de participación**

En general, se podría decir que los resultados concuerdan con los de estudios internacionales (Aparicio, 2013) y nacionales (Alania, 2016; Espinoza, 2016; Pablo, 2018; Pease et. al, 2022; UMC, 2004) los cuales indican que ha habido una escasa autonomía de las y los estudiantes

---

<sup>94</sup>Esta multiplicidad obedece a que, en dicho estudio, se incluyeron todas las “agencias” de participación desde lo que han considerado los actores educativos como organizaciones de estudiantes.

<sup>95</sup>Por esto no se ha considerado organizaciones como las Fiscalías Escolares o Defensorías Escolares, ya que no se ha mencionado su funcionamiento en las entrevistas.

<sup>96</sup>Se descartan entonces actividades esporádicas sin una finalidad común como: la despedida de los estudiantes de quinto y el día de la juventud.

en los procesos participativos. Pese a ello, cabría precisar que esto se asocia a la prevalencia de una específica organización de estudiantes; a saber, el Municipio Escolar. Sin embargo, pueden existir otros niveles de participación asociados a otras organizaciones de estudiantes como la Escuela de Líderes.

De manera que existe un nivel de participación simple (Trilla y Novella, 2001) asociado al Municipio Escolar. Este nivel implica estar en un proceso participativo siendo solo espectador, donde no existe intervención o implicación. Y, por otro lado, en asociación con la Escuela de Líderes, existe un nivel proyectivo (Trilla y Novella, 2001) en donde la agencia es más activa, los sujetos se involucran a través, por ejemplo, del desarrollo de un proyecto.

Se encuentra que existen dos “factores” interrelacionados y que, de cierta manera, “explican” el nivel de la participación: la presencia del adulto y la formalidad de la organización de estudiantes. De manera que, en el Municipio Escolar, la formalidad obliga a estar con más adultos, hay cargos establecidos y, en consecuencia, existe el temor de hacer “algo más” (hablar en público u opinar) a la hora de participar. Caso contrario sucede en la Escuela de Líderes: existe poca presencia adulta, es una dinámica “entre pares” y tiene un grado menor de formalismo, se participa “porque se quiere” y “por mejorar un aspecto de la realidad”.

Esto concuerda con estudios como los de Trilla y Novella (2001), quienes indican que el rol del adulto (docente o director) es un posible factor en el mayor o menor nivel de participación. Asimismo, en diversos estudios internacionales (Aparicio, 2013; Espinoza, 2014; Muñoz, 2011; Oraisón y Pérez, 2009; Simó-Gil et al., 2018), se ha encontrado que existe una participación simple asociada a estructuras formales, en “contextos donde los estudiantes hacían lo que se esperaba que ellos hagan, en el momento que se les solicitara” (Bosch y González-Monfort, 2012, p. 427). Así, por ejemplo, específicamente en el caso peruano, Espinoza (2014) señala que las actividades relacionadas con organizaciones como el Municipio Escolar restringen la participación estudiantil; y que esto se debe al proceso de toma de decisiones (en el contexto de las votaciones escolares) que ha caracterizado a dicha organización y cuya dinámica obedece también a un formalismo (el cumplir con normativas que definen su funcionamiento). Asimismo, autores como Rodríguez y Domínguez (2009) y Rojas (2011 y 2016) señalan que el Municipio Escolar- así como las experiencias escolares

en general- tienen un grado de formalidad que ha priorizado la búsqueda de la disciplina en vez de la libertad de expresión.

Caso contrario sucede en organizaciones “menos formales” como la Escuela de Líderes, ya que aquí hay un mayor grado de autonomía, de libertad de expresión y de acción. Esto coincide con lo mencionado por estudios nacionales (Alania, 2016; Guadalupe, 2015; Pablo, 2018) e internacionales (Pérez y Ochoa, 2017) que señalan que en experiencias que implican asambleas o proyectos, entre iguales —donde las y los estudiantes tienen la oportunidad de conversar, consensuar y decidir— se pueden apreciar niveles más altos de participación, como la participación de nivel proyectivo.

### **5.1.1.3 Criterios moduladores de la participación**

Se encuentra que, en general, se participa por interés (criterio de implicación). Al respecto, diversos autores (Alfageme et al., 2003; Chawla, 2001 y Lansdown, 2001; López, 2012; Palou et al., 2013) han mencionado acerca del “interés superior del niño”<sup>97</sup> como elemento crucial, aunque muy básico, para desarrollar experiencias de participación autónomas. Este criterio es más evidente en el Municipio Escolar. Mientras que, en el caso de la Escuela de Líderes, emerge también el criterio de compromiso. Aquí la implicación ya no solo está ligada a porque “resultó interesante participar”, sino, sobre todo, al querer hacerlo. Como consecuencia se entiende el criterio modulador del compromiso: querer mejorar un aspecto de la realidad.

De manera coincidente a lo mencionado por Trilla y Novella (2001), esta diferenciación en los criterios se asocia a los niveles de participación. Así, por ejemplo, en el estudio español de Palou et al. (2013), aplicado a una muestra general de estudiantes (donde probablemente casi todos tenían niveles simples de participación), las razones para participar o para no hacerlo se vinculan con el criterio “simple” de implicación (el interés). Mientras que en el estudio de Hands (2014) se indica que, existen razones más intrínsecas para participar cuando

---

<sup>97</sup>Este interés pocas veces es explicitado ya que es subjetivo. De acuerdo con los resultados de una tesis de maestría de la investigadora, el interés depende de la información que dan los adultos a las y los estudiantes sobre la experiencia, generalmente esto se asocia a aspectos cotidianos de la escuela (Gómez, 2019). Esto coincide con lo mencionado por Castillo et al (2018) quienes indican que hay una estrecha relación entre ambos criterios.



se trata de actividades, por ejemplo, que enlacen al colegio con la comunidad (asociadas a una participación más de nivel proyectivo).

Además de lo anterior, existen criterios “más externos” que, a partir de los resultados de la tesis, resultan importantes mencionar. El primero de ellos es el Criterio de Información (relacionado con el grado de información o conciencia sobre los objetivos de un proyecto), ya que, de manera coincidente con lo mencionado por Pérez-Expósito (2015), Muñoz (2011) y Trilla y Novella (2001), las y los estudiantes son capaces de dar cuenta de una experiencia y de sentirse atraídos hacia ella (de sentir interés), solo si son capaces de reconocer los objetivos de la misma. La importancia de este criterio es evidente sobre todo en la IE 2, donde las y los estudiantes no han tenido ese grado de información y, cómo se verá más adelante, esto se asocia a otras características de la experiencia (por ejemplo, no querer participar por falta de información o no tener siquiera un nivel de pensamiento social descriptivo).

El segundo criterio, y que no ha sido contemplado en la propuesta de Trilla y Novella (2001), es el criterio de obligación hacia otra persona. Esto emerge en la IE 3, donde la “modulación” de la participación (desde el Municipio Escolar) se asocia a dicho criterio: se participa por el “premio” que puede ofrecer el adulto; por ejemplo, aumentar la nota. Por lo que cabría tener en cuenta que, dependiendo del nivel de participación, existen criterios como este, más asociados a la obligación o sentido de responsabilidad hacia lo solicitado por los adultos.

Finalmente, sobre las razones para no participar, y de manera coincidente con algunos estudios peruanos (UMC, 2016), existe poca predisposición para participar en actividades realizadas principalmente desde el Municipio Escolar. En la tesis, se ha encontrado que no se participa centralmente porque: prefieren dedicarse a los estudios (criterio de compromiso), no se conoce qué hacen (criterio información) y por qué no son interesantes (criterio implicación). Respecto al primer aspecto, esto coincide con lo mencionado en el estudio de Palou et al. (2013); es decir, no se participa por la preferencia a dedicarse a los estudios. Respecto al segundo y tercer aspecto, se encuentra que, siguiendo a Castillo et al. (2018), ambos están relacionados, ya que no se tiene interés en algo que no se conoce y, por ende, no se participa.

Además, en relación con los niveles de participación simples y a partir de los resultados de la tesis, una de las razones para “participar menos” son también aquellos problemas propios

del Municipio Escolar e incluso la inseguridad de la zona. Entonces yendo más allá de la propuesta de Trilla y Novella (2001), se tiene que los estudiantes pueden no participar por diversos factores. Esto coincide con los estudios internacionales como los de Castillo (2003), Flanagan et al. (2010) y nacionales (León, 2015), quienes encontraron factores de existencia o no de la experiencia, liderazgo o estructura motivacional al momento de determinar quiénes participan más o participan menos.

#### **5.1.1.4 Toma de decisiones vinculantes**

Sobre la toma de decisiones, se han encontrado realidades similares (hay apoyo de los adultos en los procesos participativos y los estudiantes participan de manera responsable) y diferentes marcadas por la interacción entre adultos y estudiantes (grado de injerencia), cuyo trasfondo es un constructo social acerca de lo que son capaces de hacer las y los estudiantes en su calidad de adolescentes (grado de confianza). Esto último coincide con lo mencionado por autores como Fernández (2009), quien indica que dichos constructos varían de acuerdo a las épocas o culturas y con autores como Pease et al. (2022) quienes indican que puede haber diferentes tipos de representaciones sobre la adolescencia. Así, por ejemplo, sobre el grado de confianza, y contrariamente a lo señalado por autores como Casas (2006) y Portillo (2004) —para quienes existe una valoración negativa hacia los menores de edad—, en las tres IIEE existe esa confianza de los adultos hacia la participación de los estudiantes. Se podría decir que en las IIEE se cumple esa premisa básica planteada por León y Sugimaru (2017) acerca de que la confianza es el factor más importante en las experiencias de participación.

Pese a ello, existen algunos estudiantes (IE2) para quienes finalmente dicha confianza no existe del todo, ya que no se toman en cuenta sus opiniones por ser menores de edad, revelándose una contradicción. Esta contradicción se debe a que la autonomía del estudiante no se logra solo desde el discurso, sino desde la práctica (desde el grado de confianza “real” y desde el grado de injerencia del estudiante).

En este sentido, y yendo más allá de la propuesta de Pérez-Expósito (2015), la confianza puede ejemplificarse en grados. Puede ser mayor (si desde los adultos se alienta la participación) o menor (no se les toma en serio por ser menores de edad o no se toma en cuenta sus opiniones), dependiendo de lo que realmente suceda en la práctica. En segundo lugar, el grado de injerencia del estudiante puede ser mayor (si es que hay menor presencia

del adulto y solicitud de opiniones por parte de éstos) o menor (si es que hay mayor presencia y liderazgo del adulto o falta de acuerdo entre estudiantes) y esto determina quiénes finalmente toman las decisiones.

Entonces, existen diferentes indicadores que muestran si, efectivamente, en la práctica se vive la experiencia de participación con grados de confianza e injerencia que den protagonismo a los estudiantes. El considerar ambos grados es importante, ya que aumentan la participación de los estudiantes en la toma de decisiones (Alania, 2016; Muñoz, 2011; Simó-Gil et al., 2018). Asimismo, dichos indicadores son tan “difíciles” de conseguir que solo en la IE 1, donde existe un nivel proyectivo asociado a una Escuela de Líderes, existe un grado de injerencia con protagonismo de los estudiantes (lideran y toman las decisiones). Esta excepcionalidad contradice lo señalado por autores internacionales como Castillo et al. (2018), quienes indican que, en la realidad latinoamericana, impera una “retórica escolar” acerca de la participación estudiantil; donde existe una dominación “protectora” hacia el estudiantado (Olivo, 2017) y donde todo, incluso en escuelas catalogadas como promotoras de buenas prácticas participativas, finalmente es guiado por los adultos (Aparicio, 2013).

#### **5.1.1.5 Características del concepto de participación**

En general, las características del concepto de participación se asocian a una “acción personal” y a “tomar parte”. De esta manera, no se encuentra presente el concepto “ideal”, el cual se entiende bajo las ideas conjuntas de “tomar parte” (de una actividad o de un programa) y “ser parte” (de una organización o de una comunidad) (Serra, 2008). Esta conjunción es importante porque, para autores como García Roca (2004), define la dimensión práctica de la ciudadanía: la suma positiva de ser parte y tomar parte. De modo que, en los resultados hallados, y sin considerar la IE1, se aprecia que la participación se asocia sobre todo a lo individual y pasivo.

La participación, vista como acto individual, pasivo e inmediato, coincide con lo hallado en otras investigaciones (Bosch y González-Monfort, 2012; Cabrera et al., 2005; Cortés et al., 2010; Pérez y Ochoa, 2016). Sin embargo, cabe complementar estos estudios a raíz de lo que señalan autores como Serra (2008) y Trilla y Novella (2001) para quienes existe una relación entre individualidad-pasividad del concepto y los niveles de participación. Es decir, si se tiene un nivel simple de participación, las ideas asociadas a ellas son también “simples” o,

por el contrario, las “ideas” de participación pueden ser más elaboradas si se cuenta con un nivel más alto, como el proyectivo.

Así, en el caso de las IIEE (2 y 3), donde ha predominado el funcionamiento del Municipio Escolar, el concepto de participación es visto bajo un sentido individual y pasivo. Caso contrario es la IE1, donde ha predominado el funcionamiento de la Escuela de Líderes, ya que aquí el concepto de participación, con un matiz más colectivo, se torna más cercano al “ideal” que menciona Serra (2008).

De lo anterior se desprende que las características del concepto se pueden modificar según el tipo de experiencia. Esto se evidencia en investigaciones como las de Galván y Cervantes (2017), Gómez (2019) y Pérez y Ochoa (2016) donde, a partir de un proyecto específico de intervención (para “mejorar” la vivencia de la participación), el concepto de participación fue modificándose en los estudiantes de secundaria, conforme se daba la ejecución. Asimismo, en el estudio de Folgueiras et al. (2019) se demostró que las y los estudiantes tienen conceptos más “complejos” de participación si es que han participado de manera más activa en la escuela, incluso el barrio o la comunidad.

### **5.1.2 *Criticidad en la experiencia de participación***

#### **5.1.2.1 Alcance de las experiencias de participación**

No se han encontrado características de una “escuela participativa” (Apple y Beane, 2005), donde se tengan experiencias de participación en pos de la mejora del centro y de la comunidad circundante. Es decir, no existe esa interrelación entre la participación institucional y social, que es necesaria para la formación de la ciudadanía (Novella et al., 2014). Lo común es encontrar que en las tres IIEE ha habido, más que todo, un alcance institucional. Esto coincide con lo hallado en otros estudios nacionales (Rodríguez y Domínguez, 2009) e internacionales que indican que dicho alcance está centrado en la gestión del centro (Pérez-Expósito, 2015) y que es precisamente este tipo de alcance el que más se aprecia en las experiencias de participación de los colegios (Trilla y Novella, 2001).

Desde los resultados de la tesis, se ha encontrado que el tipo de alcance centralmente se asocia a una organización de estudiantes y que esto marca una diversidad de características.

Respecto al Municipio Escolar, tal como se ha mencionado, sus experiencias han estado destinadas a mejorar un aspecto del centro. A pesar de que son pocas las experiencias promovidas desde esta agencia, se destaca que cumpliría su funcionalidad institucional en pos de mejoras del centro (Sainz, 2017). Asimismo, existen experiencias como el Proyecto de Mural y Sembrío de Plantas con objetivos asociados a la participación social y con miras a un sentido comunitario (Casas et al., 2004). Esto último complementa lo mencionado en estudios nacionales como los de Huapaya (2016), Martínez (2016) y Rodríguez y Domínguez (2009), donde generalmente las experiencias de participación se asocian al sistema de votaciones escolares, por lo que no se aprecia la dinámica o alcance real de la organización.

Respecto a la Escuela de Líderes, poco se sabe de su tipo de alcance, ya que desde estudios como los de Huapaya (2016), a pesar de la multiplicidad de agencias señaladas, la Escuela de Líderes no es mencionada como una organización de estudiantes. Entonces, a partir de los resultados de la tesis, se encuentra que, desde dicha organización, prevalece el alcance institucional – social, ya que las experiencias se caracterizan por abordar problemas sociales sin, necesariamente, establecer vínculos comunitarios o barriales. Asimismo, se evidencia un alcance institucional desde esta organización, a través del debate o diálogo sobre problemas de la IE.

Entonces, complementando las propuestas de autores como Novella et al., (2014) y Pérez-Expósito (2015), que se centran solo en diferenciar el tipo de alcance, se destaca la importancia en especificar dos aspectos centrales: (1) cómo se da el abordaje de los aspectos institucionales, institucionales-sociales y sociales; y (2) cuáles son las dinámicas de funcionamiento de las organizaciones dentro de las IIEE de acuerdo con ello.

Sobre el primer aspecto, conviene pensar en si el abordaje de los distintos tipos de alcance se da de forma práctica o deliberativa, ya que, como se ha visto, estos se pueden dar desde cualquier organización de estudiantes. Así, en el caso del Municipio Escolar, lo central en el abordaje de los alcances (institucionales o sociales) es resolver, de forma “práctica”, un aspecto/problema de la comunidad educativa o circundante; en consecuencia, no se delibera sobre el problema, lo que se hace sobre todo es actuar; lo cual coincide con lo mencionado en el estudio de Martínez (2016) donde esta agencia es encasillada solo a aspectos “operativos”. En cambio, en la Escuela de Líderes sí se establece una deliberación (sobre



aspectos institucionales e institucionales-sociales), no basta con el actuar. Sobre el segundo aspecto, se ha encontrado que el abordaje práctico y deliberativo (asociado a determinadas organizaciones de estudiantes) implica que, dentro de las IIEE, distintas organizaciones pueden trabajar de manera conjunta y complementaria. Este es el caso de la IE 1 donde el Municipio Escolar y la Escuela de Líderes significan acción y opinión, respectivamente.

Con lo anterior se busca precisar que el estudio de las experiencias y su tipo de alcance merece complementarse a lo encasillado por diversos autores a partir de la comprensión de las dinámicas de funcionamiento de las organizaciones de estudiantes. El alcance de la experiencia puede ser diverso e incluso organizaciones aparentemente contradictorias pueden trabajar juntas. Por lo que, siguiendo a Alania (2016), Cussiánovich y Márquez (2002), y Martínez (2016), de cierta manera se cumple el que las agencias de participación trabajen de forma conjunta (complementaria) opinando y actuando para trabajar aspectos educativos y sociales.

#### **5.1.2.2 Pensamiento social**

Coincidiendo con el estudio de Gutiérrez y Arana (2014), en dos de las tres IIEE predomina el nivel de descripción. Asimismo, solo en una IE (1) existe cierto desarrollo del nivel de explicación; mientras que los demás niveles (argumentación e interpretación) no se encuentran desarrollados. Esto hace concluir que, a pesar de que las y los estudiantes se encuentran en una edad “clave” para desarrollar el pensamiento crítico y/o social (Pease et al., 2022), desde las experiencias de participación no se logra problematizar o no se tiene un abordaje crítico, lo cual coincide con diversos estudios nacionales (UMC, 2004; Pease et al., 2022) e internacionales (Canals, 2012; García y Alba, 2012; Gutiérrez y Arana, 2014; Moreno et al., 2013; Westheimer y Kahne, 2004). Como consecuencia de lo anterior, se percibe una ausencia de propuestas de soluciones desde una mirada razonada y colectiva (Canal et al., 2012; Santisteban, 2004).

Entonces, siguiendo los postulados que rescatan la importancia del elemento crítico (McCrary y Ross, 2016; Pagès, 1998; Pipkin, 2009) y resolutivo (Gutiérrez, 2011; Santisteban, 2004) asociado al pensamiento social, conviene preguntarse de qué depende el desarrollo de este. De esta manera, se ha hallado que una de las razones para encontrar diferencias entre los niveles de pensamiento social depende de que las y los estudiantes hayan

identificado, en primer lugar, los objetivos de la experiencia de participación. La importancia de esta identificación se revela en el nivel de descripción y a partir del contraste entre lo ocurrido en la IE 2 y la IE 3. Así, en la IE2, donde a pesar de la existencia de una mayor autonomía de las y los estudiantes, las actividades y sus objetivos han sido poco identificadas por lo que no existe desarrollo del nivel descriptivo. Caso contrario sucede en la IE3, donde a pesar de no existir autonomía de las y los estudiantes, se ha podido identificar los objetivos de la experiencia y, en consecuencia, se tiene la habilidad de describir un problema.

Además, se ha encontrado que el desarrollo del nivel explicativo se da solo en la IE (1) donde ha habido mayor deliberación de los problemas sociales; lo cual, siguiendo a autores internacionales como Canals (2012) y Olivo (2017), ratifica la importancia de los debates en las experiencias de participación. Así mismo, esta posibilidad de debatir o deliberar, guarda estrecha relación con el alcance institucional-social abordado desde la organización de estudiantes. Esto da pistas interesantes respecto a la ausencia del desarrollo de los demás niveles de pensamiento social (asociados a una acción razonada), teniendo en cuenta la carencia de alcance social en las experiencias.

A su vez, lo anterior demuestra la importancia del criterio de información no solo como criterio modulador (asociado a un menor o mayor nivel de participación), sino también como criterio básico asociado a los tipos de alcance con el consecuente nivel de desarrollo de pensamiento social. En otras palabras, para lograr “elevados niveles” de pensamiento social se requieren tipos de alcance que trasciendan lo institucional y que, desde su abordaje, haya en primer lugar la identificación de actividades que permita describir un problema para luego, recién, explicarlo, argumentarlo o interpretarlo.

Finalmente, conviene destacar que todas las estudiantes han otorgado mayormente respuestas concretas, lo cual da cuenta de que ha habido intencionalidad y accionar de parte de la institución por promover y organizar las experiencias de participación, aunque a diferentes niveles. Es así como el centro del accionar está en generar involucramiento de las y los estudiantes en las actividades realizadas. Poco se presta atención al “para qué” de la participación, hace falta el tratamiento de problemas, temas controvertidos o cuestiones socialmente vivas (García Pérez, 2014; Gutiérrez, 2011). De esta manera, si el o la estudiante se enfrenta a un problema de la comunidad educativa o social, cuenta con pocas herramientas

que le lleven a reflexionar y/o proponer acciones concretas de cambio social (Canal et al, 2012; Gutiérrez y Pagès, 2018; Santisteban, 2004).

### **5.1.3 Balance y tipificación de las IIEE**

Siguiendo el enfoque de justicia social asumido desde la pedagogía crítica, se concluye que existen elementos que obstaculizan y que hacen posible el logro de las escuelas como esferas públicas democráticas (como forma de empoderamiento a las y los estudiantes). Es decir, existen ciertas características que hacen cuestionar acerca del papel de estas escuelas como formadoras de ciudadanía y otras características que hacen reflexionar acerca del sentido de posibilidad.

Sobre el primer tipo de características, se tiene que existen incoherencias entre lo propuesto y lo realmente dado. En este sentido, a pesar de que exista una normativa (Ley y Reglamento General de Educación, Resoluciones Ministeriales, entre otros) que promueva la existencia diversas organizaciones, solo se encuentra en funcionamiento, en las tres IIEE, una organización: el Municipio Escolar.

El hecho de que se participe sobre todo en dicha organización es un indicativo de una serie de aspectos que pueden ser “representativos” de la mayoría de los colegios a nivel nacional<sup>98</sup>. Dentro de esta organización, lo común es desarrollar las votaciones escolares y realizar pocas actividades que cumplan con la definición de experiencia de participación. Además, a pesar de encontrarse ciertas experiencias, estas tienen características específicas que indican que la participación no logra ser autónoma y crítica.

Así, generalmente, el nivel de participación es simple (por la formalidad en los cargos y la presencia del adulto) asociado a criterios como el interés y obligación hacia el adulto. En concordancia con las pocas actividades realizadas, no se participa sobre todo por desconocimiento. La toma de decisiones vinculantes se caracteriza por tener un grado de confianza insuficiente y por un mayor grado de injerencia del adulto. Su alcance es centralmente institucional (centrado en la práctica y el actuar) y tiene un intento de alcance social. Por eso, el pensamiento social adscrito solo se encuentra desarrollado en su nivel

---

<sup>98</sup>Considerando que los demás colegios pueden estar en “desventaja” ya que en la muestra del estudio de la tesis solo se incluyen IIEE promotoras de la participación (aunque a diferentes niveles).

descriptivo (de darse el caso que se haya identificado claramente la experiencia). En relación con todo lo anterior, el concepto de participación es más que todo pasivo e individual: tomar parte.

Lo anteriormente descrito pareciera confirmar la posición de ciertos autores nacionales (Espinoza, 2014; Huapaya, 2016; Stojnic, 2020) e internacionales (Castillo et al., 2018; Muñoz, 2011) que encasillan y valoran negativamente las experiencias desde esta organización de estudiantes. Sin embargo, se considera que uno de los aportes centrales de la tesis es matizar esta idea reflejando el real funcionamiento y las dinámicas de las experiencias de participación desde organizaciones de estudiantes. Así, en el caso del Municipio Escolar, se ha demostrado que *no solo* se hacen “cosas” o se practican las votaciones escolares —tal como concluyen algunos autores como García y Alba (2012), y Martínez (2016)—, o que sus actividades se restringen a *solo* lo institucional. Incluso se ha demostrado que se puede trabajar de manera orgánica con otras organizaciones.

En esa línea de comprensión, se “descubre” el funcionamiento de una organización de estudiantes como la Escuela de Líderes no mencionada desde la normativa política, sino desde los propios discursos de los actores educativos. Contrariamente a lo que sucede con las experiencias desde el Municipio Escolar, aquí la participación es proyectiva, ya que se participa en actividades de manera autónoma. Los criterios moduladores centrales son la implicación y el compromiso (querer mejorar un aspecto de la realidad). No se participa, sobre todo, por la preferencia a dedicarse a los estudios. La toma de decisiones vinculantes se caracteriza por un mayor grado de injerencia del estudiante. Sus experiencias tienen alcance institucional e institucional-social, siendo el centro de esto la deliberación; por eso, el pensamiento social adscrito se encuentra desarrollado en su nivel descriptivo y explicativo. En relación con todo lo anterior, las características del concepto de participación tienen matices más colectivos.

A pesar de lo mencionado, no se pretende plantear la Escuela de Líderes como contraparte o antónimo del Municipio Escolar. En primer lugar, porque ambas organizaciones “pertenecen” a la esfera institucional y, en consecuencia, se enfrentan a limitaciones y posibilidades similares. Y, en segundo lugar, desde las experiencias de participación a partir de la Escuela, aún no se logra un alcance social y, en relación con ello, un tratamiento crítico

y resolutivo de los problemas sociales. Desde el enfoque de justicia social asumido, dicho tratamiento es fundamental.

Entonces, desde las características mencionadas, se muestran ciertas dificultades, pero también ciertas posibilidades que se han concluido a partir de las experiencias de participación desde estas organizaciones de estudiantes. Con esto no se quiere afirmar que todo colegio que tenga desarrollado el Municipio Escolar o la Escuela de líderes muestre las mismas características para las experiencias de participación. Lo que se quiere mostrar son ciertos “patrones” que ayuden a pensar por qué se logran niveles de participación altos o simples, y que estos pueden asociarse a características específicas de las organizaciones de estudiantes.

Con esto en mente, se aprecia que, de manera teórica, cada IE corresponde a una tipología que se asocia a la organización de estudiantes que ha sido nuclear/central en cada una de ellas. Es importante reconocer dichas tipologías ya que marcan los diferentes tipos de participación los cuales confirman el lugar de cada IE en la Escala Final de niveles de promoción de la participación (vista en un capítulo anterior). El tener presente dichas tipologías será importante a la hora de comprender la posible influencia de las experiencias en las representaciones sociales.

**IE1 - Tipo 1: Calidad: Nivel proyectivo (desde la Escuela de Líderes) - Criticidad: alcance Institucional e institucional social con nivel de pensamiento social explicativo**

Predomina la agencia Escuela de Líderes, la cual conduce a que generalmente se viva la experiencia de participación con un nivel proyectivo y con criterios moduladores como el compromiso. Se trabaja de manera conjunta y orgánica con el Municipio Escolar, que viene a ser su parte operativa. Entonces, la experiencia también puede ser vivida desde un nivel simple, con criterios “simples” como la obligación o la implicación. La toma de decisiones se caracteriza por el grado de injerencia donde las y los estudiantes son los protagonistas. Además, dada la predominancia de la Escuela de Líderes, se vive el alcance no solo institucional, sino también institucional-social de la experiencia de participación, con experiencias identificables, lo cual genera que existan niveles de pensamientos social desarrollados en la descripción y explicación. En consecuencia, el concepto de participación cobra



matices personales, pero también colectivos más asociados a los “ideales ciudadanos”.

(1) Desde esta caracterización se confirma que esta IE tiene un nivel Alto:

- ✓ Criterio 1: promueve la experiencia a través de la Escuela de Líderes y el Municipio Escolar.
- ✓ Criterio 2: Calidad: Estudiantes tienen autonomía e influencia en la toma de decisiones.
- ✓ Criterio 3: Criticidad: Se trabajan aspectos con alcance institucional, institucional-social y social (año 2018). En relación con ello, existe un nivel explicativo desarrollado.

- **IE2 - Tipo 2: Calidad: Nivel simple (desde el Municipio Escolar) e intento de nivel proyectivo (desde la Escuela de Líderes) – Criticidad: Alcance: Institucional e Institucional-social con poca identificación de actividades (nivel de pensamiento social no desarrollado).**

Predomina el dominio del Municipio Escolar, esto conduce a que generalmente se viva la experiencia de participación con un nivel simple y con criterios moduladores como la implicación. Se trabajaron algunas experiencias a partir de la implementación de la Escuela de Líderes, por lo que también existe un nivel de participación proyectivo. La toma de decisiones se caracteriza por el mayor grado de injerencia de los adultos en los procesos participativos. Además, se vive el alcance institucional de la participación (desde el Municipio Escolar) y se intenta tener un alcance institucional-social (desde la Escuela de Líderes). La poca identificación de las actividades realizadas conduce a que, incluso, el nivel de pensamiento social a nivel descriptivo no esté desarrollado. En consecuencia, el concepto de participación cobra matices personales: sentido de ayuda y de beneficio personal.

(1) Desde esta caracterización, se confirma que esta IE tiene un nivel medio:

- ✓ Criterio 1: promueve la experiencia a través del Municipio Escolar y la Escuela de Líderes.
- ✓ Criterio 2: Calidad: Estudiantes tienen autonomía, pero los adultos siguen tomando las decisiones.

- ✓ Criterio 3: Criticidad: Se trabajan aspectos con alcance institucional e institucional-social. Sin embargo, la poca identificación de actividades hace que el pensamiento social no esté desarrollado ni en su nivel descriptivo.

- **IE3 - Tipo 3: Calidad: Nivel simple (desde el Municipio Escolar) – Criticidad: Alcance Institucional e intento de alcance social, Con identificación de actividades (nivel descriptivo desarrollado)**

Predomina el dominio del Municipio Escolar, esto conduce a que generalmente se viva la experiencia de participación con un nivel simple y con criterios moduladores como la implicación y el compromiso (en relación con el adulto). La toma de decisiones se caracteriza por el mayor grado de injerencia de los adultos en los procesos participativos. Además, desde el Municipio Escolar, se vive el alcance institucional de la participación y un intento de alcance social. La identificación de las actividades realizadas conduce a que el nivel de pensamiento social a nivel descriptivo esté desarrollado. Sin embargo, esto ha sido conducido totalmente por los adultos, ellos han solicitado a las y los estudiantes que participen pintando el mural, sembrando plantas y colocando carteles.

(1) Desde esta caracterización se confirma que esta IE tiene un nivel Bajo:

- ✓ Criterio 1: Promueve la experiencia de participación a través del Municipio Escolar.
- ✓ Criterio 2: Calidad: La participación es guiada por el adulto.
- ✓ Criterio 3: Criticidad: Se trabajan, centralmente, aspectos con alcance institucional. Sin embargo, hay intento de alcance social desde el Municipio Escolar. La identificación de actividades permite el desarrollo del pensamiento social en su nivel descriptivo.

## 5.2 Representaciones sociales sobre ciudadanía

### 5.2.1 *Campo de representación (R): ¿cómo representan las y los estudiantes, en primera instancia, la ciudadanía?*

A diferencia de otros estudios, en la tesis se explora, en primer lugar, cómo se representa la palabra misma. Esto implica tener en cuenta que caracterizar una representación es abordarla desde la complejidad, ya que la palabra *ciudadanía* puede ser un conjunto de imágenes, ideas, significados, creencias, actitudes, valores (Araya, 2002). Entonces, siguiendo el análisis

propuesto para las RS, se tiene que la ciudadanía se asocia principalmente a un grupo de personas (con ciertos comportamientos específicos). Es decir, independientemente de la IE que se trate, la ciudadanía es un conjunto de personas que actúa de manera democrática, con sentido de ayuda o simplemente yendo a votar.

Lo anterior otorga valiosos elementos que resultan clave para la discusión. Así, siguiendo a Araya (2002), se debe considerar que dicho campo se entremezcla con los demás, dando un carácter constitutivo a lo que, en general, es la representación. En ese sentido, se ha detectado que este campo se encuentra asociado a categorías centrales como: deberes y derechos, comunidad y participación. Esto coincide con la propuesta de Bolívar (2016) para quien la ciudadanía (activa y actual) puede entenderse como constituida por tres caracteres: (1) pertenencia a una comunidad; lo que, en consecuencia, genera o permite la (2) tenencia de derechos y deberes; y el (3) tomar parte activa, de algún modo, en la vida pública.

Estos tres caracteres son elementos centrales de la forma actual de entender la ciudadanía (comúnmente denominada “ciudadanía activa”) y se expresan en diversos ámbitos, incluyendo el educativo formal (Boyle-Baise y Zevin, 2009; Escudero, 2013). En el caso peruano, las y los estudiantes mencionan algunas características asociadas a estos tres caracteres, lo cual se asocia al enfoque curricular de ciudadanía activa (MINEDU, 2016).

Pese a lo anterior, es importante añadir que, en los resultados hallados en la tesis, se encuentran variaciones/especificidades respecto al modo de representarse estos y otros elementos asociados a la ciudadanía activa. Ya que, en concordancia con lo encontrando por Arango (2008), en “materia de ciudadanía” se encuentran multiplicidad de relaciones complejas entre distintos conceptos.

## **5.2.2 Campo de información (I): ¿qué significados tiene la ciudadanía?**

### **5.2.2.1 Ser Ciudadano**

En esta dimensión, se revelan diversas contradicciones provenientes del factor etario a la hora de entender sus categorías asociadas. Tal como se expondrá, ello se concluye, centralmente desde la poca ejemplificación de derechos y deberes contractuales y desde la casi nula asociación de las representaciones sociales con el Estado.

### 5.2.2.1.1 *Derechos y deberes*

Desde una mirada general y exploratoria, la ciudadanía se asocia a deberes y derechos contractuales; específicamente a aquellos derechos y deberes necesarios para vivir en sociedad y en calidad de ciudadanos. Esto coincide con el marco curricular nacional donde el ciudadano se encuentra asociado a este tipo de deberes y derechos (MINEDU, 2016) y con resultados de estudios nacionales (García Hermoza, 2018) e internacionales (Cisternas, 2012; Orellana y Muñoz, 2019; Toro, 2018). Entonces, de acuerdo con esto, la noción de ciudadanía asociada a derechos y deberes contractuales se enmarca en una concepción jurídica (Cisternas, 2012; Orellana y Muñoz, 2019; Toro, 2018) muy vinculada a la mayoría de edad: derecho y deber de ir a votar (Arango, 2008; Cisternas, 2012; Flanagan et al., 2010; Martínez, 2018; Pease et al., 2022).

A partir de esta asociación de deberes y derechos vinculados a la mayoría de edad, y desde los resultados de la tesis, se ha encontrado que existe un tema etario que es transversal a la hora de considerar las categorías de deberes y derechos y que esto se refleja de dos maneras. Una de ellas es la ejemplificación de cuáles son los derechos y deberes y la segunda es la importancia otorgada a cada una de estas categorías considerando la minoría de edad.

Empezando por el primer punto, se tiene que existen pocas ejemplificaciones sobre derechos contractuales, los cuales son útiles para vivir en la esfera pública (representada a través de la comunidad o el Estado). Esto no sucede en el caso de los derechos naturales, aquí los ejemplos se tornan más concretos. Sobre esto, el que un estudiante sepa “más” de este tipo de derechos (aquellos que tiene por ser miembro de país, al ser un ser humano o menor de edad), coincide con lo encontrado por estudios internacionales (Arango, 2008; Orellana y Muñoz, 2019) y nacionales (García, 2018). De manera similar, y complementando los estudios anteriores, desde la tesis se encuentra que también los deberes contractuales (que implican la toma de conciencia de derechos de otros o colectivos y/o la existencia de normas que regulan el comportamiento: hacia otras personas, hacia el Estado) son poco ejemplificados. Cuestión que no sucede en torno a los deberes personales: aquellos que no implican vínculo con los demás, son deberes que se cumplen al “ser parte de” y donde basta con que el individuo los cumpla.

Esta carencia de ejemplificaciones de todo lo que tenga que ver con lo “contractual” puede implicar que el estudiante no se incluya o no se considere como ciudadano (Sarochar, 2018) o que, desde la información que recibe, no se consideren suficientes ejemplos para “demostrar” la inclusión de su ciudadanía asociada a este tipo de deberes y derechos contractuales. Esto se evidencia no solo en la mayor referencia hacia derechos naturales y deberes personales sino también en la prevalencia de los primeros por sobre los segundos. Y en esto radicaría el posicionamiento del estudiante desde su minoría de edad.

Así, por ejemplo, se coincide con Sarochar (2018) cuando el autor precisa que un estudiante puede dar cuenta sobre todo de derechos naturales ya que esto es indicativo del impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos del niño (aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en 1989). Del mismo modo, específicamente para el caso peruano, se comparte con Sime (2016) que uno de los temas transversales más recurrentes en el currículo de la Educación Básica ha sido el de derechos humanos. Ambos aspectos han calado en la consideración del ciudadano como sujeto de derechos. Ello coincide con los resultados de estudios como los de Frisancho (2014) y Rodríguez y Domínguez (2009), quienes indican que en el Perú prima la versión de este tipo de ciudadanos. Asimismo, desde el MINEDU (2016) se hace referencia a las categorías derechos y deberes de una manera ambigua o genérica.

Por ende, se defiende la idea de que las y los estudiantes no pueden ejemplificar deberes y derechos contractuales, no solo por el impacto del currículo o de la convención de los derechos considerando su minoría de edad, sino porque también el sistema adolece de tales informaciones específicas. En esto se coincide con autores como Llanos (2018) y Martínez (2016), quienes indican que las y los estudiantes no tienen un conocimiento razonado pues prevalece una enseñanza memorística y puntual (por ejemplo, las y los estudiantes, en el estudio del segundo autor, indicaron que saben de estos derechos por la Constitución).

Entonces, considerando que hay mayores referencias a deberes y derechos personales, con una predominancia de lo segundo, se comprende que las y los estudiantes tienen ideas de un ciudadano responsable, el cual se halla relacionado a una concepción más individualista de la ciudadanía (Bolívar, 2016) ya que el individuo desarrolla su vida con autonomía de los demás y del Estado (Sarochar, 2018). Esta concepción contradice lo propuesto por el



currículo nacional asociado al ciudadano participativo o activo (donde el sujeto es sujeto de derechos y deberes, y con preeminencia de los derechos ciudadanos).

Es decir, si bien desde los primeros resultados, las y los estudiantes responden a lo normativo o políticamente correcto, es en los discursos donde sus ejemplificaciones se naturalizan. Esta contracción revela la diferenciación de deberes y derechos según la edad, lo cual también ha sido hallado en estudios internacionales como el de Sant et al. (2012), quienes indican que las y los estudiantes catalanes se identifican a sí mismos como “ciudadanos en preparación” y que esto se encuentra vinculado al hecho de que consideran que no han asumido todos los deberes y derechos que se asocian con la ciudadanía (adulta).

#### **5.2.2.1.2 Comunidad**

Esta categoría pocas veces es especificada por las y los estudiantes. Esto se encontró en el estudio internacional de Sarochar (2018) donde el sentido comunitario pocas veces ha sido precisado: a veces implica una relación específicamente comunitaria y a veces trasciende los límites de esta. Resultados similares se encontraron en el estudio peruano de Pease et al. (2022) donde la ciudadanía se asocia a la pertenencia en sentido físico (ciudad o pueblo) o abstracto (nación o comunidad). Respecto al primero, desde la tesis y de manera general, la comunidad se entiende desde un aspecto geográfico, puede oscilar entre considerarse como un “barrio” (lo cual implica un “ratio” menor) o un “país” (que implica un “ratio” mayor). Estas nociones coinciden con el estudio colombiano de Arango (2008) y con el estudio peruano de García (2018), respectivamente.

Respecto a lo segundo, se tiene que, para las y los estudiantes, casi en igual proporción, la comunidad es “ser parte” (formar parte de una comunidad o sociedad) y “sentirse parte” (que implica el compromiso solidario, la búsqueda de información y propuesta de acciones). De manera que la comunidad puede ser asumida como comunidad natural o comunidad con sentido de pertenencia (Sarochar, 2018). Una “comunidad” natural se asocia a un ciudadano responsable donde solo se valora el aspecto geográfico o social (vivir con varias personas, el “ser parte”). Una comunidad con sentido de pertenencia se asocia a un ciudadano participativo e implica el “sentirse” parte, ya que se participa para y en la comunidad.

A pesar de que este sentido comunitario, asociado al ciudadano participativo o activo, sea impulsado desde el MINEDU (2016) ya que se enfatiza la asociación solidaria de personas

en beneficio de la comunidad. Lo cierto es que en los discursos prevalece el sentido de pertenencia<sup>99</sup>; cuestión que coincide con otros estudios donde las y los estudiantes consideran que principalmente se es ciudadano en la medida que pertenezca a una comunidad, sociedad o país (Cisternas, 2012; García, 2018; Martínez, 2018; Toro, 2018). Entonces, en sentido comunitario, hay más ideas asociadas a un ciudadano responsable donde solo se valora el aspecto geográfico o social.

### **5.2.2.1.3 Estado**

Cabe precisar que esta categoría no ha surgido mucho en los discursos sino en los cuestionarios. Esta contradicción, al igual que en el caso de los “deberes y derechos”, obedecería a un tema etario. Es decir, en sentido “adulto”, mayormente se considera que un ciudadano se asocia al Estado como garante de derechos; sin embargo, en un sentido de “menores de edad”, esta asociación se pierde. Entonces, se referencia al Estado según lo que se cree políticamente correcto, ya que las respuestas son indicativas del ciudadano participativo (adulto) pues no han surgido nociones asociadas a la neutralidad ética del mismo (ciudadano responsable). Esto último implica que las y los estudiantes son conscientes de que tienen derechos naturales (siguiendo lo anteriormente mencionado) y, por ende, no necesitan reafirmar el rol del Estado como garante de tales derechos.

Pese a las pocas referencias, se podría decir que el Estado es visto sobre todo como un garante de derechos contractuales; es decir, aquellos donde este protege al individuo como ciudadano y, en relación con ello, existe un espacio público donde se abordan cuestiones públicas en una lógica de autogobierno. Ambos aspectos, de cierta manera, se visualizan en las respuestas de las y los estudiantes donde se valora el respeto de tales derechos y donde la relación con el Estado, mayoritariamente, se asume desde el carácter político de este: existe un espacio público donde se puede opinar/actuar sobre cuestiones estatales, ejerciendo un rol más que todo fiscalizador (ver qué hacen los municipios, regidores o alcaldes). Entonces, se revela que las y los estudiantes no tienen ideas de la ciudadanía asociada a un Estado que trabaja

---

<sup>99</sup>Si bien en el cuestionario el ítem “sentirse parte de” obtuvo mayores grados de acuerdo, lo cierto es que los ítems asociados a esta subcategoría no fueron mencionados/descritos por las y los estudiantes durante los grupos focales.

con las y los ciudadanos, tan necesarios desde la mira de autores como Pease (1998). Se podría decir que subyacen ideas de un estado débil (Rojas, 2016).

Entonces, a diferencia de lo encontrado por Arango (2008), donde los estudiantes colombianos asociaban el carácter político del Estado a la protección de derechos ciudadanos (“asegurar vías alternas para la movilización”, por ejemplo), las y los estudiantes de las tres IIEE dan referencias donde se aprecia una “distancia” respecto a este elemento: solo se necesita que se hagan respetar sus derechos y que se supervise lo que hagan las agencias estatales. Esto coincide con las nociones generales que dan varios estudiantes sobre el Estado cuando se indica que, frente a este, se deben exigir o hacer respetar los derechos.

#### **5.2.2.2 Participación ciudadana**

A diferencia de la dimensión anterior, donde emergen contradicciones desde el “factor” etario, aquí existen más coincidencias con lo propuesto por el currículo nacional, ya que se valora la participación (como acciones colectivas y como organización de actividades) destinada al bien común, los cuales son elementos centrales de la ciudadanía activa (Bolívar, 2016; Escudero, 2013; MINEDU, 2016). De cierta manera, los resultados complementan lo mencionado por autores nacionales (Barrantes et al., 2009; De Belaúnde et al., 2016; García, 2008; UMC, 2016) e internacionales (Arango, 2008; Cabrera et al., 2005; Flanagan et al., 2010), quienes indican que en la mayoría de estudiantes prevalece “ideas” o “concepciones” de una ciudadanía asociada a lo individual o pasivo y en donde no se mencionan los matices que la participación puede tener.

Entonces, desde los resultados de la tesis, se tiene que existen sobre todo asociaciones a un ciudadano participativo ya que las acciones implican dar opiniones (con carácter y finalidades colectivas) y actuar en relación con los otros: participando en la comunidad en la que vive o mediante organizaciones vecinales (las cuales permiten afrontar un problema social) y sin recurrir a instancias asociadas al Estado; tal como se encontró en el estudio de Pease et al. (2022). Asimismo, y en concordancia con lo anterior, la finalidad de estas acciones está asociada al bien común. Esto podría explicarse, y siguiendo a Bolívar (2016), considerando que desde el campo educativo existe una noción de ciudadanía en la que se enfatiza la participación focalizada en la búsqueda del bien común (Olfied, 1990; Pettit, 1999).

Pese a esto, se pueden encontrar discursos diferenciados donde la participación, en menor medida, se asocia a acciones y finalidades personales (lo cual, en cierta manera, coincide con los estudios que indica que prevalece este tipo de individualidad); incluso a finalidades con sentido de justicia. Así, por ejemplo, en cuanto a las acciones, se referencian tipos de acciones personales (catalogadas como tal ya que parten de y benefician a uno mismo): saber discriminar lo bueno y lo malo (tener valores éticos), saber interactuar con los demás (valores democráticos) y tener un buen comportamiento. De manera similar, en cuanto a las acciones frente a un problema social, si bien prevalece la “organización de actividades”, también importa tener valores (ser solidario, ser colaborador). Existen entonces, acciones personales y con sentido valórico (frente a un problema social) vinculadas al ciudadano personalmente responsable.

Asimismo, las finalidades de la participación no solo se relacionan al bien común, sino también, y en menor medida, al bienestar propio y al “cambio social”. Sin embargo, cabe precisar que la ciudadanía orientada al cambio no guarda relación con los postulados de justicia social, asociados al cuestionamiento de las injusticias y poderes existentes (Boyle-Baise y Zevin, 2009; Westheimer y Kahne, 2004), sino, más bien, con una consecución de derechos que, según Fraser (2008), deviene de la propuesta básica de J. Rawls (1971). Esto último coincide con estudios internacionales como los de Arango (2008) y Sarcohar (2018), y, en el caso peruano, podría explicarse ya que, de cierta manera, guarda relación con un eje de la política educativa asociada a la construcción de situaciones de justicia considerando la igualdad de derechos mencionada en estudios como los de Barrantes et al. (2009) y Dibos et al. (2004). Por ende, y de manera coincidente con el estudio español de Salinas (2017) y algunos estudios peruanos (García, 2018; UMC, 2004; UMC, 2016), se concluye que las ideas de justicia no se asocian al lado más crítico de la ciudadanía; lo cual conduce a la carencia de ejemplificaciones sobre ciudadanía, considerando el enfrentamiento de ideas o el debate sobre los problemas sociales.

Entonces, en esta categoría, de cierta manera coexisten características asociadas a los tres tipos de ciudadanías: participativa, orientada al cambio y responsable, de acuerdo a la propuesta de Whesteimer y Kahne (2004). En otras palabras, y en coincidencia con lo encontrado por Salinas (2017) para estudiantes catalanes, existe una prevalencia de un

ciudadano participativo que “convive” con nociones de una ciudadanía responsable (con acciones personales y finalidades de interés propio y con buenas acciones frente a un problema social) y con nociones de una ciudadanía orientada al cambio (con finalidades de justicia en igualdad de derechos).

### **5.2.3 Campo de actitud (A): ¿qué se valora más de la ciudadanía?**

En los discursos, este campo surge de manera espontánea, casi siempre sin específicamente responder qué debe o cómo debería ser un “buen” ciudadano. Al ser un tipo de “reacción” emocional (Araya, 2002) que da cuenta de ciertas valoraciones, este campo se encuentra “mezclado” con las demás categorías anteriormente vistas.

Es por esto que no se puede encasillar y decir que *siempre* la “buena” ciudadanía o el ciudadano “ideal” haga referencia a una serie de virtudes asociadas (tal como se observa en los estudios de Cisternas, 2012; Flanagan et al., 2010 y Toro, 2018), sino que existen otras características asociadas a esta buena ciudadanía. Así, desde los resultados de la tesis, la valoración de la ciudadanía se centra en la participación, la cual se asocia, casi en igual proporción, a acciones personales y colectivas. Esto coincide con la propuesta curricular desde la política educativa y con un estudio colombiano donde la participación se valora como un elemento central de la ciudadanía (Martínez, 2018). Y contradice lo hallado en el estudio de García Hermoza (2018), quien indica que, para el contexto educativo peruano, solo un estudiante había asociado la idea de buena ciudadanía con la participación.

### **5.2.4 Ciudadanía según la edad**

Finalmente, respecto a esta dimensión, los resultados son variados y marcan diferencias respecto a lo encontrado en otros estudios. De esta manera, se encuentra que en la IE1 (ubicada en el nivel Alto en la Escala final de niveles de promoción de la participación) se considera que sí pueden ser ciudadanos y que pueden participar de esa manera dentro de sus comunidades. Esto complementa el estudio peruano de Pease et al. (2022) donde las y los estudiantes se consideraban ciudadanos en tanto formaban parte de una nación y coincide con los estudios internacionales como los de Flanagan et al. (2010) y Arango (2008) donde las y los estudiantes expresaron ideas “emancipatorias” acerca de su ciudadanía. En cambio, en la IE 2 (ubicada en el nivel Medio en la Escala final de niveles de promoción de la participación), se considera que son ciudadanos en formación y que pueden aprender a ser



ciudadanos apoyando a los adultos en sus comunidades; lo cual coincide con lo encontrado en el estudio peruano de Pease et al. (2022). Finalmente, en la IE 3 (ubicada en el nivel Bajo en la Escala final de niveles de promoción de la participación) las y los estudiantes consideran que no son ciudadanos, lo cual coincide con estudios nacionales (Dibos et al., 2004; UMC, 2004) e internacionales (Arango, 2008; Flanagan et al., 2010; Sant et al., 2012; Sarochar, 2018) y, por ende, parece dar cuenta de una concepción generalizada de las y los estudiantes.

### 5.2.5 *Balance y tipificación de las IIEE*

Desde el enfoque de justicia social y teoría de la representación social asumidos, se concluye que las escuelas son espacios de cultura política donde se gestan procesos “ideológicos” y se construyen significados como parte de la formación ciudadana. De esta manera, se ha encontrado que existen elementos que se resisten al cambio y a lo normativamente impuesto. En otras palabras, las representaciones de ciudadanía en estudiantes “fluctúan” entre lo que se espera desde un enfoque curricular específico y lo nuevo, único o contradictorio.

Así, las representaciones sociales, desde una mirada muy exploratoria, de cierta manera, concuerdan con lo normativo, ya que la ciudadanía se asocia a lo contractual (deberes y derechos, relación con el Estado) y a la participación para el bien común y con sentido comunitario. Esto coincide con lo mencionado en el estudio de Flanagan et al. (2010), quienes encontraron que las y los estudiantes chilenos reportan ideas y prácticas de ciudadanía centradas en lo que desde el currículo oficial se imparte. Además, esto contradice lo mencionado por diversos autores quienes, desde otro externo, indican que *casi nada* de lo que piensan las y los estudiantes se asocia a los postulados de una ciudadanía activa (asociada a la propuesta curricular nacional); por lo que *solo* se “alerta” de que las y los estudiantes tienen ideas de ciudadanía individuales, pasivas o “valóricas”.

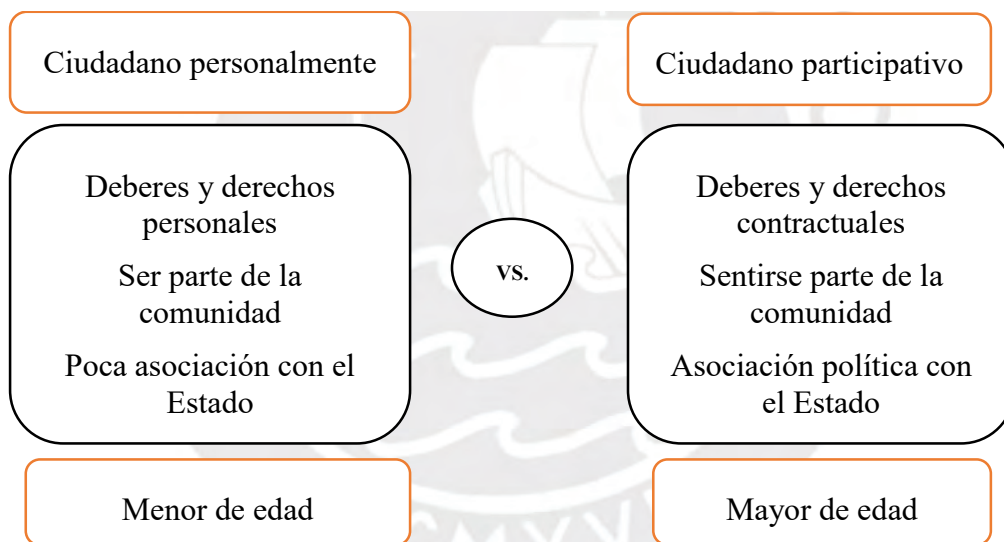
Pese a ello, se encuentra que, desde el abordaje comprensivo de la representación, ambas miradas requieren ser matizadas. De manera que, a raíz de dicho abordaje se han encontrado ciertas incongruencias, coincidencias y resistencias frente a lo que se propone desde la normativa curricular.

Estos aspectos se han encontrado desde (1) el análisis de las dimensiones de ser ciudadano y participación ciudadana en relación con las y los estudiantes y desde (2) el análisis de los campos de las representaciones sociales:

1. Respecto a las incongruencias, se tiene que estas, sobre todo, se asocian a la dimensión “ser ciudadano” que es donde se revelaron menores diferencias entre las y los estudiantes de las tres IIEE. En este sentido, las categorías “deberes y derechos” guardan mayores disociaciones respecto a una ciudadanía participativa, ya que, desde la ejemplificación, prevalecen nociones asociadas a una ciudadanía personalmente responsable. Es a partir de esta categoría que cobran sentido las demás, a saber: la poca vinculación con la comunidad y la casi nula asociación con el Estado como garante de derechos contractuales. Entonces, tal como se muestra en la Figura 26, se podría decir que los tipos de ciudadanía personalmente responsable y ciudadanía participativa guardan relación con minoría y mayoría de edad, respectivamente.

**Figura 26**

*Ciudadano personalmente responsable y participativo según la edad*



Así, y de manera coincidente con lo hallado en el estudio internacional de Sarochar (2018), lo anterior podría dar cuenta de que la ciudadanía, el ser ciudadano, no se conciba como presente, sino como futura; es decir, existe una “supuesta” ciudadanía presente donde las y los estudiantes tienen derechos naturales, se desvinculan del Estado y la comunidad y una “supuesta” ciudadanía futura o adulta, en la que se tienen deberes y derechos contractuales o ciudadanos, se siente parte de la comunidad y establece vínculos con la esfera pública.

Entonces, se tiene que, sobre el ser ciudadano, justo en esta dimensión, se complejiza el análisis, ya que se enfoca precisamente en reconocer “quiénes son” ciudadanos (qué deberes y derechos tienen, cuál es su vínculo con la comunidad y con el Estado). Y este reconocimiento expresa la contradicción pues en teoría (en el sentido abstracto) prevalecen ideas asociadas a un ciudadano participativo: cuenta con deberes y derechos contractuales, se siente parte de la comunidad, tiene una asociación política con el Estado. Sin embargo, en el lado práctico (en el sentido concreto y, por así decirlo, ejemplificador), prevalecen ideas asociadas a un ciudadano personalmente responsable: cuenta con deberes y derechos personales, es parte de la comunidad y casi no importa el vínculo con el Estado.

Entonces, complementando lo hallado en diversos estudios nacionales e internacionales, se encuentra que las y los estudiantes tienen ideas pasivas sobre lo que es ser ciudadano debido a esa falta de inclusión. Las y los estudiantes no se conciben “siendo ciudadanos” en la esfera pública. Es por esto también que en esta dimensión es donde se revelan menos diferencias entre las IIEE, puesto que todos los estudiantes son adolescentes y, por ende, el tema etario es una constante.

Caso contrario sucede en la dimensión “Participación ciudadana”. Se podría decir que es una dimensión más inclusiva; es decir, siguiendo a autores como Blitzer (2009), es la participación la que hace que se eliminen las barreras entre quiénes son ciudadanos o quiénes no. Esta aseveración parte por el hecho de considerar que es en esta dimensión, a diferencia de la anterior, donde emergen menos contradicciones entre la normativa y el pensamiento de las y los estudiantes. Por ejemplo, prevalecen características de un ciudadano participativo las cuales guardan relación con el tipo de acción, acción frente a un problema social y finalidad de la participación. En relación con ello, la buena ciudadanía se asocia principalmente a la participación. Pese a ello, en esta dimensión no solo se encuentran coincidencias, sino también incongruencias (por ejemplo, acciones y finalidades personales de la participación) y resistencias (por ejemplo, nociones asociadas a la justicia social, pocas veces referenciadas en el currículo de ciudadanía).

2. Finalmente, más allá de encontrar incongruencias, coincidencias y resistencias asociadas a representaciones diversas, conviene pensar que las fluctuaciones en los

discursos deben considerarse tomando en cuenta las implicancias del estudio de una representación social. De esta manera, se ha encontrado dos formas de entender la construcción de las representaciones. La primera de ellas tiene que ver con la resistencia al cambio donde el ser humano reproduce conocimientos impartidos. La segunda de ellas tiene que ver con la resistencia a lo normativamente impuesto, donde los discursos pueden ser variados. Entonces, en el campo educativo, las representaciones propias de las y los estudiantes son diversas y coexisten con conocimientos disciplinares (Castorina, 2017).

En este sentido, es en el campo de información, asociado sobre todo a la dimensión de ser ciudadano, donde las y los estudiantes muestran mayores ideas disciplinares. Estas ideas parecen haber adolecido de una correcta enseñanza e inclusión del estudiante por lo que, si bien se sabe de la ciudadanía participativa, poco se incluye al estudiante en ella. Por otro lado, es la dimensión de participación ciudadana, asociada a cualquiera de los tres campos, la que brinda mayores luces respecto a representaciones propias. Por ejemplo, en los campos de representación y actitud la premisa central es la participación y es esta dimensión, precisamente, la que se torna más “inclusiva” y diversa. Esto explicaría, de cierta manera, lo hallado en el estudio de Pease et al. (2022), donde se revelan “ideas confusas” cuando indican que la ciudadanía se concibe desde aspectos formales (por ejemplo, tener deberes y derechos); mientras que la participación ciudadana es concebida desde acciones concretas. En relación con ello, en la Figura 27 se aprecia cómo pueden coexistir ideas disciplinares con ideas propias y desde los diversos campos.

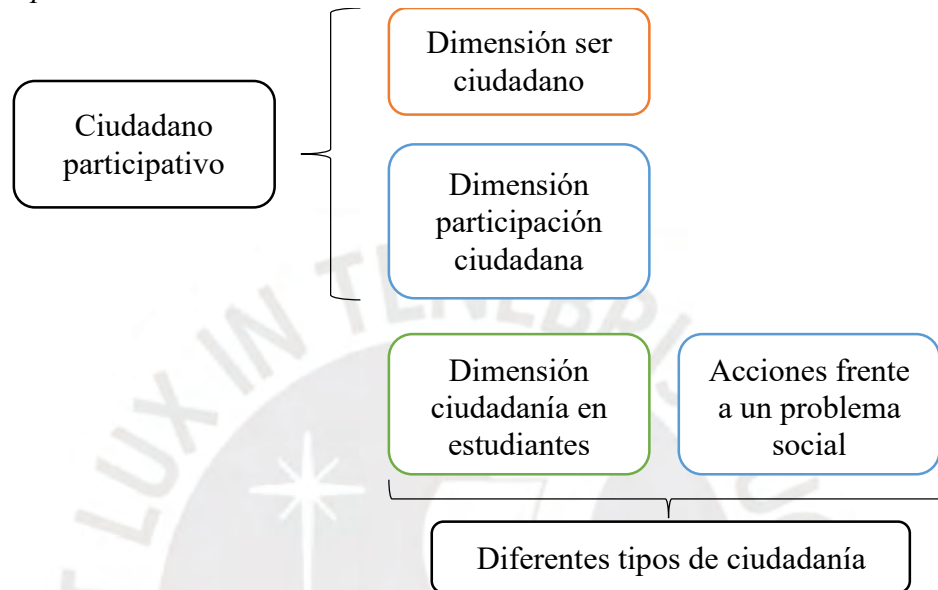




Estas diferencias se expresan centralmente en las acciones frente a un problema social y a la posibilidad de ser ciudadano siendo estudiante, tal como se muestra en la Figura 28.

**Figura 28**

*Principales dimensiones asociadas a las RS sobre ciudadanía*



Entonces, a pesar de los discursos atípicos y contradictorios, y exceptuando la categoría de deberes y derechos (que se asocia a la ciudadanía responsable) se diría que las y los estudiantes, en general, tienen ideas asociadas al ciudadano participativo. En este sentido, cuando se piensa en un ciudadano se piensa en que este debe actuar ya sea teniendo acciones colectivas y personales, en menor medida las acciones se encuentran asociadas al bien común, al cumplimiento de derechos ciudadanos y al carácter político del estado y mucho menor medida se piensa en el para qué y por qué de la participación. Sin embargo, se han encontrado diferencias entre las IIEE que se agrupan desde todos los campos de las RS, desde todas las dimensiones, pero específicamente a partir de las acciones frente a un problema social y la posibilidad de ser ciudadano siendo estudiante; cuestiones que marcan diferentes tipos de ciudadanía según la IE.

De esta manera, a pesar de que se han vislumbrado discursos atípicos en cada IE (por ejemplo, considerar la importancia del análisis crítico en una IE donde importan los valores; la importancia de los valores en una IE donde importa el análisis crítico), se

han tomado “tendencias” para diferenciar las IIEE, las cuales han permitido definir el “tipo” de ciudadanía (personalmente responsable, participativa, crítica/orientada a la justicia) al cual se asocian las diversas representaciones. Entonces, a partir de la exposición de dichas tipologías se espera, más adelante, cuestionar por qué en cada IE las características de las representaciones sociales sobre ciudadanía han sido diferentes.

- **IE 1 - Ciudadanía Tipo 1: Mayores asociaciones a una ciudadanía crítica-  
Estudiantes: Ciudadanía estudiantil**

*Considerando que...*

Las representaciones, mayoritariamente, giran en torno a aspectos colectivos y con sentido de justicia social en condición de igualdad de derechos. En el campo de la representación prevalece la idea de un ciudadano participativo (la ciudadanía es un grupo democrático). En el campo de la información, asociado a la dimensión “ser ciudadano”, se encuentran características de una ciudadanía personalmente responsable (derechos y deberes personales, ser parte de una comunidad) y participativa (derechos y deberes contractuales, carácter político del Estado). Sin embargo, es en la dimensión “participación ciudadana” donde se encuentran sentidos más colectivos (opina y aporta con acciones; participa en asociación con las demás personas) incluso en las acciones personales (valores democráticos, respeto a las normas de la sociedad); lo cual indica la prevalencia de una ciudadanía participativa a la cual se le suman nociones asociadas al tipo de ciudadanía crítica. Así, además del bien común, importa el cambio social (lograr que todos tengan los mismos derechos) y la organización de actividades para analizar el problema y tomar decisiones.

Estas nociones asociadas a la ciudadanía crítica también se encuentran, aunque en menor medida, en el campo de actitud, donde la buena ciudadanía centralmente se asocia a los valores democráticos.

*Y que...* Las y los estudiantes son ciudadanos, pueden participar en organizaciones comunitarias mediante la acción y la opinión, incluso en un futuro pueden llegar a hacer cambios sociales.

*Se concluye que...*

Desde la interrelación entre los tres campos, casi todas las categorías se agrupan “alrededor” de lo colectivo, lo práctico y, de cierta manera, lo resolutivo y crítico. Esto es notorio en la categoría “acciones frente a un problema social” donde es importante tener un análisis crítico antes de tomar decisiones. Entonces, surgen mayores elementos asociados a la ciudadanía crítica. Esta “criticidad” no tiene el sentido de crítica estructural que plantean Boyle-Baise y Zevin (2009) y Westheimer y Kahne (2004), pero al menos, se difiere de la ciudadanía participativa (común entre las tres IIEE), ya que no solo se enfoca en el accionar, sino también en el pensamiento crítico que le precede.

*Y que...* Existe un tipo de ciudadanía estudiantil presente (Casas et al., 2008; Trilla y Novella, 2011). Esto quiere decir que las y los estudiantes se conciben como agentes interventores actuales y que no deben esperar a tener la mayoría de edad para ser ciudadanos y ejercer su ciudadanía.

- **IE 2 - Ciudadanía Tipo 2: Mayores asociaciones con una ciudadanía personalmente responsable - Estudiantes: Ciudadanía en formación**

*Considerando que....*

Las representaciones, mayoritariamente, giran en torno a aspectos individuales o colectivos y con sentido de ayuda. En el campo de la representación prevalece las ideas de ciudadanía vinculadas a la familia, a la ayuda y a la comunidad.

En el campo de la información asociada a la dimensión “ser ciudadano”, se encuentran características de una ciudadanía personalmente responsable (derechos y deberes personales; ser parte de una comunidad) y participativa (derechos y deberes contractuales, se siente parte de la comunidad). Sin embargo, es en la dimensión “participación ciudadana” donde se encuentran sentidos más individuales (valores personales, respeto a las personas), incluso en las acciones colectivas (dar opiniones, levantar la voz, en asociación con la necesidad de ser escuchado); lo cual indica la prevalencia de una ciudadanía personalmente responsable. A la cual, sin embargo, se le suma nociones asociadas al tipo de ciudadanía participativa, donde, además de ayudar, importa organizar actividades para el bien común. Estas nociones asociadas a la ciudadanía personalmente responsable también se encuentran en el campo de

actitud, donde la buena ciudadanía centralmente se asocia a una participación que busca ayudar al medio ambiente/a los animales.

*Y que...*

Los estudiantes son ciudadanos en formación, pueden formarse desde contextos educativos.

*Se concluye que...*

Desde la interrelación entre los tres campos, casi siempre todas las categorías se agrupan “alrededor” de lo personal y con sentido de ayuda. Esto es notorio en la categoría “acciones frente a un problema social” donde es importante ayudar o colaborar. Entonces, surgen mayores elementos asociados a la ciudadanía personalmente responsable, la cual se vincula a lo valorativo o moral (Westheimer y Kahne (2004). Este tipo de ciudadanía no plantea cuestionamientos (asociados a la ciudadanía crítica) ni acciones en sentido colectivo por lo que difiere del tipo de ciudadanía participativa (común entre las tres IIEE). Así, se actúa, generalmente, como un “buen samaritano” (Boyle-Baise y Zevin, 2009).

*Y que...*

Existe un tipo de ciudadanía estudiantil en formación no contemplada en estudios como los de Casas et al. (2008), Flanagan et. al, (2010), Trilla y Novella (2011), y Sant et al. (2012). Esto quiere decir que las y los estudiantes se conciben como posibles agentes interventores y que, desde ese lenguaje de la posibilidad, pueden ejercer la ciudadanía antes de ser mayores de edad.

- **IE 3 - Ciudadanía Tipo 3: Mayores asociaciones con una ciudadanía participativa - Estudiantes: Sin ciudadanía**

*Considerando que....*

Las representaciones, mayoritariamente, giran en torno a acciones colectivas. En el campo de representación prevalece las ideas de ciudadanía vinculadas a acciones que realizan los adultos: votaciones y pago de impuestos.

En el campo de la información asociado a la dimensión “ser ciudadano”, se encuentran características de una ciudadanía personalmente responsable (derechos y deberes personales) y participativa (deberes contractuales). Sin embargo, es en la

dimensión “participación ciudadana” donde se encuentran sentidos más colectivos (participar en proyectos comunitarios), incluso en las acciones individuales (actuar de manera responsable en la comunidad); lo cual indica la prevalencia de una ciudadanía participativa. A la cual, sin embargo, se le suman nociones asociadas al tipo de ciudadanía responsable u orientada al cambio, donde, además de organizar actividades para el bien común, importa realizar acciones para el bienestar propio o para el cambio social.

Estas nociones asociadas a la ciudadanía participativa también se encuentran en el campo de actitud, donde la buena ciudadanía centralmente se asocia a una participación en la que prevalece el sentido comunitario: el ciudadano se mantiene informado de lo que allí sucede y, en consecuencia, propone acciones.

*Y que...* Los estudiantes no son ciudadanos, pueden participar en organizaciones comunitarias ayudando a los adultos (ciudadanos).

*Se concluye que....*

Desde la interrelación entre los tres campos, casi siempre todas las categorías se agrupan “alrededor” de lo colectivo y organizativo. Esto es notorio en la categoría “acciones frente a un problema social” donde es importante la organización de actividades. Entonces, surgen mayores elementos asociados a la ciudadanía participativa (Westheimer y Kahne, 2004). Este tipo de ciudadanía, común entre las tres IIEE, implica la acción colectiva con organizaciones y planes de trabajo conjunto (Boyle-Baise y Zevin, 2009).

*Y que...* No existe un tipo de ciudadanía estudiantil, lo cual concuerda con estudios como los de Arango, (2008); Flanagan et al. (2010) y Sant et al., (2012) en los que las y los estudiantes consideran que deben esperar la mayoría de edad para ser ciudadanos y ejercer su ciudadanía.

### **5.3 Configuración de la representación social a raíz de la experiencia**

#### **5.3.1 *Influencia del contexto en las representaciones de ciudadanía de las y los estudiantes***

Tal como se ha visto, existen múltiples modos de entender la ciudadanía. Estos modos “nacen” desde diversos escenarios y condiciones, los cuales pueden estar asociados a



aspectos socioeconómicos, de género, medios virtuales, aspectos familiares, características educativas, etc. (Araya, 2002; Cuevas, 2016; Jodelet, 1989).

En el caso de los aspectos socioeconómicos, se tiene que las y los estudiantes viven en zonas periféricas y/o marginales en situación de pobreza; donde, a pesar del contexto actual, la situación económica se mantiene estable (respecto a la economía antes del contexto de pandemia) a través del trabajo dependiente (tanto del padre como de la madre). En otras palabras, a pesar de la caracterización de las zonas donde viven, las y los estudiantes tienen una economía que les permite vivir sin contratiempos económicos.

Esto último quizás sea indicativo de que, en los discursos, las y los estudiantes no hacen referencia a las propias situaciones de injusticia que puede haber en sus distritos, sino que, más bien, se referencia a dicho tipo de situaciones en un sentido general y abstracto. Además, recordando que los tres colegios se encuentran en barrios ubicados con similares características socioeconómicas, no se han encontrado discursos marcadamente diferenciados como sí podría haberlo, por ejemplo, de incluirse un colegio perteneciente a zonas más pudientes. Debido a esto, a diferencia de los estudios como los de Arango (2008) y Martínez (2018), quienes indican que las y los estudiantes pueden tener representaciones de ciudadanía diferenciadas según el “estrato” socioeconómico; en la tesis, dicho elemento no ha sido observado en la influencia de la representación.

En cuanto al contexto, se observa una posible variedad de “nichos ecológicos” (Pease et al., 2022) desde los cuales se puede aprender sobre ciudadanía. Entonces, el ser adolescente en el contexto actual implica la existencia de diversos contextos que también pueden influir en la representación social; estos contextos se vinculan a escenarios tradicionales (familia, escuela o comunidad) o “no tradicionales”. Respecto a estos últimos, rescatando lo mencionado por las y los estudiantes, y a diferencia de los estudios internacionales de Olivo (2017) y García y Alba (2012), se tiene que casi no existen referencias a otros círculos como los asociados al “tercer sector” (organizaciones deportivas, culturales o religiosas) que menciona Sanborn (1998), a instancias no institucionales (Palou et al., 2013; Pablo, 2018; Pease et al., 2022) o a círculos “libres” de amigos (Rojas y Cussianovich, 2013). Por el contrario, las referencias principalmente se centran en instancias tradicionales como la comunidad, familia y colegio, los cuales se asocian a los agentes socializadores principales

(Berger y Luckmann, 2003). Pese a ello, a continuación se mencionan algunos aspectos que, en menor medida, han surgido en los discursos y que tienen que ver con el género y los medios de comunicación.

En cuanto al género, se ha indicado que, generalmente, son las mujeres quienes participan más debido a ciertas actitudes (mayor iniciativa, menor timidez, menor indiferencia hacia las experiencias de participación). Esta perspectiva también se encuentra en estudios como los de Olivo (2017), en donde las estudiantes chilenas han descalificado los liderazgos masculinos y han indicado expresamente que son las mujeres quienes cumplen las cualidades de ser líder. En esa línea, cabría pensar en cómo el género influye también en las representaciones de ciudadanía de las y los estudiantes, ya que las experiencias se “viven” de manera diferente de acuerdo con esto.

Respecto a los medios de comunicación (radio, televisión e internet), desde la teoría de las representaciones sociales, se valora su posible influencia a pesar de que trascienden el espacio geográfico o urbano. Esto se debe a que hacen posible obtener información e ideas sobre ciudadanía. Entonces, a diferencia del estudio de Toro (2018) donde, a pesar de valorar la importancia de las redes virtuales y medios de comunicación en la formación de conceptos sobre ciudadanía, no se precisa realmente cómo incluyen en las representaciones; en la tesis se ha hallado, y desde solo una IE (3), que es posible que ideas de ciudadanía asociadas al derecho o deber de participar en las elecciones o votaciones, se relacionen con lo visto u oído en las noticias sobre procesos políticos (en contexto de votaciones presidenciales, por ejemplo). De alguna manera, esto concuerda con el estudio de Salinas (2017) quien señala que los medios de comunicación refuerzan ideas pasivas de ciudadanía a través de un proceso de *criptomnesia* (se recuerda el contenido y se asume las ideas recibidas como propias). A esto se le añadiría que, y desde los resultados de la tesis, las ideas pasivas de ciudadanía se asocian sobre todo al mundo adulto (votar en las elecciones presidenciales).

Entonces, tras lo señalado, se concluye que puede haber condiciones asociadas a los medios de comunicación y al género que han podido influir en la construcción de una representación social. Sin embargo, desde la tesis, se han encontrado pocos elementos que permitan establecer un sustento “suficiente” para establecer la influencia. Es por esto que, a

continuación, se mencionan tres escenarios donde ha posible encontrar mayores relaciones con las representaciones sociales sobre ciudadanía.

### **5.3.1.1 Comunidad**

Tal como se mencionó, la gran mayoría de estudiantes vive en distritos del sureste de Lima como San Juan de Lurigancho y Villa El Salvador. Desde el estudio de Pease et al. (2022) se rescata que las y los estudiantes de dichas zonas han percibido una falta de intervención de parte de las autoridades; lo cual se relaciona con una trayectoria participativa propia dentro de la comunidad que se concretiza a través de las acciones realizadas desde juntas o comités vecinales a fin de obtener mejoras. En varias de estas organizaciones participan miembros de las familias de las y los estudiantes; por lo que, siguiendo a Rojas (2016), los espacios comunales pueden ser percibidos como espacios que contribuyen a su bienestar.

Asimismo, la existencia de acciones que se visualizan desde dichas organizaciones posibilita la ejemplificación de participación ciudadana, lo cual también ha sido encontrado en el estudio de Pease et al. (2022). Así, en concordancia con lo señalado por Benedicto y Morán (2002), los barrios han cumplido *una función pedagógica* importante respecto a lo que es un ciudadano participativo, ya que es común que las y los estudiantes mencionen ejemplos asociados a organizaciones vecinales a la hora de representarse la participación ciudadana (por ejemplo, frente a un problema social o comunitario).

Además de este escenario, existen dos entornos más próximos a los estudiantes señalados explícitamente por ellos como sus “mayores” formadores ciudadanos: la familia y el colegio. Esto coincide por lo hallado en estudios como los de Flanagan et al. (2010) y Toro (2018), donde las y los estudiantes chilenos han destacado la importancia de dichos contextos como “responsables” de tal formación.

### **5.3.1.2 Familia**

Desde la perspectiva de las y los estudiantes, las familias son valoradas desde un componente personal y casi sentimental (se las valora en un sentido de reconocimiento o gratitud hacia sus integrantes) lo cual podría tener que ver con el sentimiento de seguridad y bienestar asociados a ella (Rojas, 2016; Rojas y Cussianovich, 2013). Asimismo, estas familias son generalmente familias nucleares (madre y/o padre y/o hermanos) cuya composición puede

aumentar a partir de la incorporación de personas que viven en la casa (tío, abuela, abuelo). Cabe mencionar que el grado de formación máximo que tienen dichos familiares no pasa de la secundaria completa. Rescatar esto es importante, ya que, siguiendo a autores como Sarmiento y Zapata (2014) y Veramendi (2012), la no existencia de niveles educativos mayores no se asociaría a la adquisición de “mayores conocimientos académicos” sobre ciudadanía por parte de las y los estudiantes. Por lo que, desde la familia, más que hablar de “saberes” ciudadanos impartidos, lo que se identifica es sobre todo influencias en relación con lo que se puede dialogar en ellas o a partir de la observación de ciertas acciones.

Así, en concordancia con lo señalado por Benedicto y Morán (2002) y Salinas (2017), centralmente desde la familia se han aprendido nociones *básicas* de ciudadanía asociadas a la conducta social y se han aprendido ciertas predisposiciones *básicas* de participación ciudadana. Sobre el primer aspecto, las y los estudiantes pueden conversar en familia respecto a cómo deben comportarse como ciudadanos (ayudar a las personas que lo necesiten, tener buenos modales). En menor medida se puede hablar de cierto *saber ciudadano* ya que solo en una IE se presentó el caso de hablar de política en relación con la ciudadanía. Sobre el segundo aspecto, y en relación con el escenario “comunidad”, los estudiantes refieren acciones realizadas en el marco de organizaciones vecinales, aunque a estos se añaden organizaciones políticas (sindicatos) y de ayuda social (vaso de leche, organización religiosa). Desde este último aspecto se aprecian características de ciudadanía sobre todo asociadas al sentido de ayuda y caridad. Por lo que existen ideas asociadas a un ciudadano participativo y a un ciudadano personalmente responsable. En ese sentido, y de manera coincidente con el estudio de Pease et al. (2022), se revela que desde las familias se carece de diálogos políticos o conocimientos más teóricos sobre lo que implica ser ciudadano y participación ciudadana (y con sentido crítico).

### **5.3.1.3 Colegio**

Además de estos escenarios asociados a un aspecto social, el colegio se destaca como un escenario valorado desde el discurso de los estudiantes y desde la teoría. Respecto al primer aspecto (el discurso), el colegio es referenciado por las y los estudiantes como el espacio donde han aprendido *más* sobre ciudadanía. Lo anterior concuerda con el estudio peruano de Aragon et al. (2017) donde la gran mayoría de estudiantes (de cuarto grado de secundaria)

considera que el colegio ayuda a la formación de ciudadanos. Asimismo, concuerda con el estudio de Pease et al. (2022), donde las y los estudiantes destacaron el aprendizaje de conocimientos y valores ciudadanos desde el colegio.

Ahora bien, concerniente al segundo aspecto (asociado a la teoría), este escenario es considerado como un agente socializador importante (Benedicto y Morán, 2002), ya que aquí los estudiantes pasan la mayor parte de su tiempo. En la tesis, por ejemplo, casi todos los estudiantes manifiestan que han estado en sus respectivos colegios toda la secundaria, por lo que se podría decir que han sido parte de una “cultura” institucional (Frisancho, 2012).

En este sentido, desde los resultados de la tesis se ha encontrado tres “fuentes” a partir de este escenario: contenidos directamente asociados a clases impartidas, abordaje de contenidos actitudinales (en actividades de organizaciones como la Escuela de Líderes) y experiencias de participación desde organizaciones de estudiantes. Esto complementa estudios como los de Benedicto y Morán (2002) y Salinas (2017) donde se indica que desde la escuela se puede aprender de ciudadanía a través de solo dos fuentes: las clases y la misma experiencia de participación.

En primer lugar, y de manera coincidente a lo hallado por Pease et al. (2022), se destacan contenidos temáticos sobre ciudadanía, sobre los cuales se ha podido aprender en las clases de DPCC: características del ser ciudadano/buen ciudadano o de la participación ciudadana, valoraciones sobre cómo mejorar la ciudadanía. Esto podría ser referente básico a la hora de considerar porqué, en teoría, emergen, en primera instancia, características de ciudadanía activa o ciudadano participativo según lo que busca el currículo nacional.

Sin embargo, tal como se ha visto, las representaciones de ciudadanía se han tornado diversas y “resistentes” (Giroux, 1990; McLaren, 2005) a lo impuesto por lo anterior. En esto radica que, en segundo lugar, existan experiencias de participación que, ya sea a través del discurso o la acción, han influido en lo que se entiende por ciudadanía. Así, desde el discurso impartido u oído en las experiencias, los estudiantes han aprendido ciertas actitudes o predisposiciones (pensar y actuar para mejorar la comunidad, la sociedad y favor del cambio social; por ejemplo, desde la Escuela de Líderes). Asimismo, desde la experiencia de participación se valora el aprendizaje de ciertos modos de ejercer la ciudadanía de manera posiblemente diferenciada (desde la Escuela de líderes: cómo enfrentarse a problemas



sociales; desde el Municipio Escolar: aprendizaje del sistema de votaciones, tal como indica el estudio de Pease et al. (2022). Estos resultados son similares a los hallados en el estudio de Cisternas (2012), donde las y los estudiantes chilenos han valorado, en primer lugar, la participación a través de organizaciones representativas de estudiantes como formadoras de ciudadanía.

Entonces, y de acuerdo con los objetivos de la tesis, conviene centrarse en analizar la posible influencia de dichas experiencias de participación dadas desde organizaciones de estudiantes en las representaciones sociales sobre ciudadanía.

### **5.3.2 *Posible influencia de las experiencias de participación promovidas y organizadas por las instituciones educativas (IIEE) en las representaciones de ciudadanía***

De forma que, siguiendo a Canal et al. (2012), para quienes la procedencia sobre representaciones sociales de ciudadanía se da desde la experiencia escolar, conviene revisar en profundidad cómo específicamente se ha dado esa relación. Así, yendo más allá de los estudios revisados en los cuales se intenta asociar la experiencia con las nociones/actitudes/ideas sobre ciudadanía (Arango, 2008; Keating y Janmat, 2016; Martínez, 2018; Reichert y Print, 2018; Marzana et al., 2016; Rodríguez et al., 2016; Salinas, 2017; Stojnic, 2015; Toro, 2018), conviene centrarse en cómo el tipo de ciudadanía puede estar influenciada por el tipo de experiencia. En este sentido, es necesario volver a recordar y precisar qué ha caracterizado a cada IE, en cada una de las variables que se buscan asociar. Sin embargo, esta vez la caracterización necesita realizarse de una manera más “teórica”.

La necesidad de ello es que, según Apple y Beane (2005), dichas “agencias” tienen dominios que se vinculan a la ciudadanía activa y/u orientada a la justicia. Es decir, dependiendo de la dinámica de su funcionamiento, así como del alcance (institucional o social) —del *tipo de experiencia*— que tengan, se pueden estar “creando” diversos *tipos de representaciones de ciudadanía*. De forma que, en la Tabla 81, se precisa una tabla comparativa entre ambos tipos de tipologías.

**Tabla 81**

*Influencia entre el tipo de experiencia y tipo de ciudadanía*

<b>IE/ Tipo</b>	<b>Experiencia de participación</b>	<b>Representaciones de ciudadanía</b>
<b>1</b>	<p>Agencia central: Escuela de Líderes</p> <p>Calidad de la experiencia: Nivel de participación proyectiva.</p> <p>Criticidad: Alcance Institucional, institucional- social. Nivel explicativo de pensamiento social.</p>	<p><i>Ser ciudadano:</i> Ciudadanía participativa/responsable.</p> <p><i>Participación ciudadana:</i> mayores asociaciones a la ciudadanía crítica.</p> <p><i>Estudiante:</i> Ciudadano del presente</p>
<b>2</b>	<p>Agencia central: Municipio Escolar</p> <p>Calidad de la experiencia: Nivel de participación simple. Nivel proyectivo asociado a incipiente Escuela de Líderes.</p> <p>Criticidad: Alcance Institucional (poca identificación de actividades). Nivel descriptivo no desarrollado.</p>	<p><i>Ser ciudadano:</i> Ciudadanía participativa/responsable.</p> <p><i>Participación ciudadana:</i> mayores asociaciones a la ciudadanía personalmente responsable.</p> <p><i>Estudiante:</i> Ciudadano en formación.</p>
<b>3</b>	<p>Agencia central: Municipio Escolar</p> <p>Calidad de la experiencia: Nivel de participación simple. Criticidad: Alcance institucional (identificación de actividades). Nivel descriptivo de pensamiento social.</p>	<p><i>Ser ciudadano:</i> Ciudadanía participativa/responsable.</p> <p><i>Participación ciudadana:</i> Mayores asociaciones a la ciudadanía participativa.</p> <p><i>Estudiante:</i> Ciudadano del futuro.</p>

Tal como puede verse en la tabla anterior, casi no se encuentran diferencias en la dimensión Ser ciudadano, aunque, como se verá, sí existen “aglomeraciones” de ciertos indicadores que nos ayudan a tipificar cada IE. En este sentido, las diferencias sobre todo se dan entre el

“tipo” de alcance de la experiencia con el “tipo” de ciudadanía y entre el “tipo” de nivel de participación y el “tipo” de ciudadanía en estudiantes:

- **IE 1 - Tipo 1: Experiencias de participación (nivel proyectivo y alcance institucional e institucional social) y representaciones sobre ciudadanía (mayores asociaciones a una ciudadanía crítica - ciudadanía estudiantil)**<sup>100</sup>

La participación desde una organización principal como la Escuela de Líderes deviene en la predominancia de un nivel proyectivo, con su respectivo alcance no solo institucional, sino también institucional-social. Todo esto trae, como consecuencia, una serie de eventos enmarcados en la variable “experiencias de participación”. Por ejemplo, que el concepto de participación se asocie a lo colectivo; que los criterios de la participación se asocien al compromiso; que el pensamiento social esté desarrollado en su nivel no solo descriptivo, sino también explicativo.

Un tipo de participación como la descrita se relaciona o influye en características de las representaciones. En esta IE, las dimensiones “ser ciudadano” (en menor medida” y “participación ciudadana” (en mayor medida) se “aglomeran” en torno a “cuestiones democráticas” (incluso en el aspecto más personal, se “valora” más una ciudadanía con valores democráticos), acciones colectivas (opinar sobre hechos que afecten a un grupo de personas, opinar antes de actuar) y finalidades hacia un cambio social (en sentido de igualdad de derechos). Es decir, la ciudadanía, en su dimensión participación, cobra matices que la asocian a una ciudadanía participativa, pero también crítica.

Un tipo de participación como la descrita se relaciona o influye en la dimensión ciudadanía en estudiantes, ya que la predominancia de un nivel proyectivo hace que, en la práctica, las y los estudiantes se consideren ciudadanos.

*Nota para la IE 1:* Se requiere contrastar/matizar la posible influencia de otros escenarios o condiciones:

---

<sup>100</sup>Tal como se mencionó en el Capítulo de Resultados, en esta IE, así como para las demás, se han considerado solo aquellas categorías que han predominado en ambas variables (experiencias de participación y representaciones de ciudadanía) y que, por tanto, permiten dar cuenta de una tipología característica por cada IE.

- Así, por ejemplo, el concepto de participación (“tomar parte”) se asocia a niveles simples de participación (asociados al Municipio Escolar).
  - Las clases de DPCC han tenido una posible influencia en la asociación de la ciudadanía a los deberes personales, deberes contractuales, pertenencia a una comunidad política, acción personal y la idea de justicia asociada a la igualdad de derechos. Algunas de estas categorías también se asocian a la buena ciudadanía.
- **IE 2 - Tipo 2: Experiencias de participación (nivel simple con intento de proyectivo y alcance institucional e institucional social) y representaciones sobre ciudadanía (mayores asociaciones a una ciudadanía personalmente responsable - ciudadanía estudiantil en formación)**

Predomina el dominio del Municipio Escolar, esto conduce a que generalmente se viva la experiencia de participación con un nivel simple, con criterios moduladores como la implicación. Se trabajaron algunas experiencias a partir de la implementación de la Escuela de Líderes, por lo que también existe cierto nivel de participación proyectivo. La toma de decisiones se caracteriza por el mayor grado de injerencia de los adultos en los procesos participativos. Además, se vive el alcance institucional de la participación (desde el Municipio Escolar) y se intenta tener un alcance institucional-social (desde la Escuela de Líderes). Todo esto trae, como consecuencia, una serie de eventos enmarcados en la variable “experiencias de participación”. Por ejemplo, que el concepto de participación cobre matices personales: sentido de ayuda y de beneficio personal; que el nivel de pensamiento social a nivel descriptivo no esté desarrollado.

Un tipo de participación como la descrita se relaciona o influye en características de las representaciones. En esta IE, las dimensiones “ser ciudadano” (en menor medida) y “participación ciudadana” (en mayor medida) se “aglomeran” en torno a “cuestiones personales y abstractas”: derechos contractuales (“deber de mejorar la comunidad”), sentirse parte de la comunidad (“una asociación solidaria de personas”), acciones personales (“valores personales”) y finalidades asociadas a la ayuda social y ambiental. Incluso, dos de estas últimas características son asociadas

a la buena ciudadanía. Es decir, la ciudadanía, en su dimensión participación, cobra matices que la asocian a una ciudadanía personalmente responsable.

Un tipo de participación como la descrita se relacione o influye en la dimensión ciudadanía en estudiantes ya que la predominancia de un nivel simple y la casi dación de un nivel proyectivo hace que, en la práctica, las y los estudiantes se consideren ciudadanos en formación.

*Nota para la IE 2:*

- Las clases de DPCC han tenido una posible influencia en la asociación de la ciudadanía a los derechos naturales/personales y contractuales, deberes personales. Esta última categoría también se asocia a la buena ciudadanía.
- Existe una categoría asociada a la “organización de actividades” (que se relaciona con la ciudadanía participativa) que podría haber sido influenciada a partir de lo visto en el barrio o a partir de lo dramatizado en una clase de ciudadanía.

- **IE 3 - Tipo 3: Experiencias de participación (nivel simple y alcance institucional e intento de alcance social) y representaciones sobre ciudadanía (mayores asociaciones a una ciudadanía participativa - no existe ciudadanía estudiantil)**

La participación desde una organización como el Municipio Escolar deviene en la predominancia de un nivel simple (donde prevalece la presencia del adulto), con experiencias claramente identificables, con su respectivo alcance institucional con miras a lo social. Todo esto trae, como consecuencia, una serie de eventos enmarcados en la variable “experiencias de participación”. Por ejemplo, que los criterios de la participación se asocien al compromiso con el adulto; que el pensamiento social esté desarrollado en su nivel descriptivo.

Un tipo de participación como la descrita se relaciona o influye en características de las representaciones. En esta IE, las dimensiones “ser ciudadano” (en menor medida) y “participación ciudadana” (en mayor medida) se “aglomeran” en torno a “cuestiones colectivas”: acciones colectivas (“dar opiniones”), sentirse parte de la comunidad (“necesidad de acciones colectivas”) y, ante un problema social, conocer y realizar estrategias de organización colectiva. Incluso, estos indicadores se asocian



a la buena ciudadanía. Es decir, la ciudadanía, en su dimensión participación, cobra matices que la asocian a una ciudadanía participativa.

Un tipo de participación como la descrita se relaciona o influye en la dimensión ciudadanía en estudiantes, ya que la predominancia de un nivel simple hace que, en la práctica, las y los estudiantes no se consideren ciudadanos.

*Nota para la IE 3:*

- Se logra determinar la influencia de medios televisivos y temas familiares en la consideración de que solo se puede ser ciudadano siendo mayor de edad.

A partir de las caracterizaciones y diferencias **centrales** de las experiencias y representaciones sobre ciudadanía, a continuación, se pretende precisar —y sin ánimos de caer en la redundancia y el análisis desde la complejidad (realizado líneas arriba para cada una de las variables relacionadas)— algunos aspectos útiles para la discusión a partir del análisis de la influencia y relación entre ambas variables. Sin embargo, y desde las notas registradas por cada IE, así como los contextos sociales analizados con anterioridad, se busca matizar lo anterior considerando una multiplicidad de escenarios o condiciones.

### **5.3.3 *Análisis final respecto a la influencia de los contextos en las representaciones sociales sobre ciudadanía***

#### **5.3.3.1 La comunicación y la práctica misma**

Tal como señalan Benedicto y Morán (2002) existe una suerte de heterogeneidad social que implica que el sujeto establezca una “distancia subjetiva” respecto con el sistema social. Así, desde la consideración del enfoque teórico asumido para la tesis, se tiene que las representaciones de los estudiantes revelan discursos “tradicionales” y “alternativos”. Desde los resultados de la tesis, se tiene que estos discursos tienen dos “raíces” centrales: la comunicación y la práctica misma.

El elemento comunicativo se revela en entornos próximos a los estudiantes tales como la familia y la escuela. En ellos, los estudiantes “reciben ideas” respecto a la ciudadanía que impulsan a tener ciertas nociones sobre cómo ser ciudadano. Dichas nociones se tornan “más sólidas” en espacios destinados a la formación académica, como el colegio (específicamente en clases de ciudadanía). Desde este escenario, los estudiantes tienen fuentes de información

que hacen que tengan imágenes casi similares, casi “fijas”, respecto al objeto (ciudadanía). Es por esto que, tal como se señaló, existen ideas similares o según lo que se indica en el Currículo Nacional peruano; una ciudadanía activa o participativa asociada a los elementos de: deberes y derechos, comunidad y participación para el bien común. Podría decirse que, en general, este elemento comunicativo es más conciliador (conservador) e implica una actitud pasiva del estudiante: se le dice en casa cómo debe actuar (como un ciudadano personalmente responsable, por ejemplo); se les dice en los medios cómo son los ciudadanos (en un sentido legal y vinculado a la mayoría de edad); en las clases de ciudadanía aprende lo que es ser ciudadano (un ciudadano participativo y adulto)<sup>101</sup> y en las experiencias mismas de participación se le dice cómo pueden cambiar las cosas y ser ciudadanos.

Pese a ello, existe otro elemento asociado a las prácticas mismas. Dicho elemento posibilita la existencia de discursos diferenciados y, por ejemplo, tal como señalan Pease et al. (2022), reflejan de cierto modo la carencia de la influencia del sistema educativo en las “ideas” de participación ciudadanía. Por eso es que, siguiendo a los mismos autores, las y los estudiantes, muestran “ideas” (“resistentes al cambio” pero también “resistentes” a lo socialmente impuesto) que aprenden desde múltiples contextos. Es decir, desde las prácticas mismas, y avalados por dicha carencia del sistema educativo, se manifiesta la posibilidad de “actuar” y “pensar” de manera diferente.

### **5.3.3.2 La importancia de la experiencia en las predisposiciones para actuar y resistencia al cambio**

De acuerdo con lo anterior, se tiene que las y los estudiantes observan y viven experiencias sociales diversas. Estas experiencias *se relacionan* con las representaciones sociales sobre ciudadanía, específicamente con los modos de actuar que se observan o viven. En otras palabras, el estudiante se representa a la ciudadanía según cómo ha visto que actúan los ciudadanos y cómo han vivido ellos mismos las experiencias. Entonces, se hablaría de un campo de actuación bajo el cual, y siguiendo a Castorina (2017), se permiten específicas

---

<sup>101</sup>En este punto, se tiene que el estudio peruano de Rodríguez y Domínguez (2009) indica que una de las razones de que el estudiante no se incluya como parte de la ciudadanía y, por ende, brinde referencias en tercera persona (un lenguaje más “académico”); es un indicativo de que asumen un rol pasivo en su formación ciudadana. Sin embargo, en contradicción con ello, y desde la lógica de lo aquí mencionado, se puede decir que lo anterior se asocia a la función “comunicativa” de la escuela como agente socializador.

formas de acción. Además, complementando lo mencionado por dicho autor, en la tesis se ha hallado, y de manera coincidente con el estudio de Pease et al. (2022), que dicho campo es transversal, ya que se encuentra presente en distintos escenarios: comunidad o barrio, familia y colegio.

Es decir, dicho campo se asocia a los agentes socializadores principales (Berger y Luckmann, 2003) los cuales son una suerte de “locus” de los “aprendizajes cívicos” (Benedicto y Morán, 2002). Se defiende esta idea ya que, desde la comunidad o barrio, los estudiantes observan cómo participan, por ejemplo, las juntas vecinales. Incluso autores como Gómez (2017) defienden la idea de que este escenario es importante en la construcción de discursos “alternativos” sobre ciudadanía que guardan relación con determinadas prácticas sociales y comunitarias. En ese mismo sentido, desde las familias y los colegios también se puede aprender ciertas predisposiciones para actuar. Así, por ejemplo, en el caso del primer espacio, la ciudadanía se asocia a tener buenos modales o acciones asociadas a la caridad. En el caso del segundo escenario, existen, en mayor medida, ideas asociadas a la ciudadanía participativa. Estas ideas se evidencian desde la dimensión participación ciudadana lo cual se relaciona con el hecho de que todas las IIEE del estudio son promotoras, aunque a diferentes niveles, de la participación de estudiantes.

A partir de lo anterior, y desde el campo de la actuación, se revela que desde los tres escenarios los estudiantes pueden aprender ciertas predisposiciones para actuar. Dado el carácter de agencias socializadoras, estas predisposiciones se tornan resistentes al cambio, ya que son “valoraciones, ideas” que son reproducidas en el medio social y que, de cierta manera, permiten pensar y actuar en él. La importancia de estos tres espacios (comunidad, familia y escuela) ha sido mencionada en estudios como los de Toro (2018) y Flanagan et al. (2010); sin embargo, el modo de aproximación es muy general, no lográndose determinar de qué manera y en qué forma dichos espacios se relacionan con las representaciones.

Entonces, desde la tesis, se encuentra que, al ser agentes socializadores principales, la escala de influencia de dichos espacios se asocia a lo que Merino (2008) denomina niveles micro y meso de la participación y que generalmente se asocian a *ideas básicas* de ciudadanía o de participación ciudadana (sin un nivel más crítico asociados a ellas). Sin embargo, se considera que existe un nivel “maso”- relacionado a un macrosistema (Pease et al., 2022)- de

la participación asociado a cuestiones políticas, sociales y a una multiplicidad de escenarios que podrían estar marcando otras características en las representaciones sociales sobre ciudadanía. Así, por ejemplo, desde la tesis y desde otros estudios (Palou et al., 2013; Pablo, 2018; Pease et al, 2022), se sabe que las y los estudiantes pueden reunirse en encuentros que trascienden la esfera institucional (organizaciones políticas, “colectivos” estudiantiles). Por lo que cabría preguntarse cómo se construyen representaciones sociales sobre ciudadanía a partir de tales escenarios.

### **5.3.3.3 La importancia de la experiencia de participación como formadora de ciudadanía desde la resistencia**

Además de considerar que las experiencias en general (desde distintos escenarios) tienen que ver con las predisposiciones para actuar en un sentido más conservador, se considera que, específico la escuela es un agente de cambio y transformación a través de su función *vivencial*. De esta manera, desde los resultados de la tesis, se ha encontrado que existen ciertas influencias (desde las experiencias de participación) que se expresan precisamente en las características de la participación ciudadanía que, como se ha visto, es la dimensión donde se encuentra mayor variabilidad y diferencias en los discursos.

Así, y en concordancia con lo encontrado en estudios como los de Arango (2008), existe una clara diferencia entre los conocimientos teóricos y empíricos sobre participación ciudadana, ya que esta se ejemplifica de diversas maneras. En este punto se encuentra que, desde el análisis de los campos de representación, existe una interrelación entre los campos que es indicativo de ciertas formas de acción. En otras palabras, podría decirse que existe un campo de actuación “incrustado” a los demás que hace posible que los estudiantes, de acuerdo con cada IE, tengan ciertas predisposiciones hacia la participación ciudadana (específicamente frente a un problema social y a la posibilidad de la ciudadanía siendo estudiantes). Dichas predisposiciones se observan de manera diferente en cada IE y marcan la diversidad de discursos: desde encontrar asociaciones a una ciudadana personalmente responsable hasta encontrar asociadas a una ciudadanía orientada a la justicia.

Estas predisposiciones, a partir de la experiencia escolar, se ha demostrado en estudios como los de Keating y Janmat (2016), Reichert y Print (2018) y Rodríguez et al. (2016). Así, por ejemplo, se ha demostrado que la participación en consejos escolares o experiencias desde

organizaciones de estudiantes ha influido en tener una “mayor” predisposición a participar de manera ciudadana a través de debates, en actividades políticas y participación en manifestaciones, respectivamente.

Sin embargo, desde la presente tesis se defiende la idea de que no basta con demostrar una mayor o menor predisposición a partir de las experiencias, sino en mostrar cómo, a partir del estudio de los tres casos, se pueden descubrir aspectos relevantes en el estudio de la influencia de la experiencia en la representación social:

1. Las experiencias de participación necesitan ser continuas y, en relación con ello, ser una suerte de *cultura institucional* (Barrantes et al., 2009; Muñoz, 2011). Lo anterior es necesario para construir significados diversos, ya que el concepto de ciudadanía siempre se reelabora y se resiste al cambio. Esto ha sido corroborado en las trayectorias participativas de cada IE donde la participación se ha vivido desde lo funcional, normativo y valórico (Ugarte et al., 2006). Es por esto que, además, en primer lugar, se ha confirmado la “ubicación” de cada IE en un nivel de participación diferente.

Dichas experiencias pueden darse desde cualquier organización de estudiantes (ya que se ha demostrado la *potencialidad* de dos organizaciones como formadoras de ciudadanía) y deben tener estos dos elementos: un grado de autonomía y tipos de alcance que vayan más allá de lo institucional. Esto posibilita que, dentro de la experiencia misma, se visualicen cambios en el concepto de participación y el nivel de desarrollo del pensamiento social, así como en las representaciones de ciudadanía. Lo anterior se visualiza en la IE 1 (con experiencia de participación tipo 1) donde los conceptos de participación se asocian más a lo colectivo y el pensamiento social se encuentra desarrollado en el nivel explicativo; asimismo, es en esta IE donde existen mayores asociaciones a una ciudadanía crítica.

2. Respecto al primer elemento (grado de autonomía), la experiencia de participación influye en qué tan ciudadano se considera el estudiante. Así, encontramos que en las IIEE existen diversos niveles de participación que se asocian a cómo un estudiante se considera como ciudadano: la IE1 tiene un nivel de participación proyectivo, por lo que considera que sí se puede ser ciudadano siendo estudiante; la IE2 tiene un nivel de participación simple e intentos de ser proyectiva, por lo que se considera que un estudiante es un ciudadano en formación; mientras que la IE3 tiene solo un nivel simple, por lo que se considera que un



estudiante no puede ser ciudadano hasta alcanzar la mayoría de edad. Lo anterior coincide con los resultados de Stojnic (2020), quien señala que la experiencia efectiva (donde las y los estudiantes pueden tomar el poder sobre temas relevantes de la organización escolar) marca la diferencia en fomentar un auto reconocimiento de que las y los estudiantes como ciudadanos pueden influir en su entorno político y público.

3. Respecto al segundo elemento, un tipo de alcance institucional-social o social *más* la identificación de actividades influye en que las representaciones de ciudadanía se tornen más colectivas y concretas. Por ende, si no se cuenta con dicha conjunción, las representaciones de ciudadanía se relacionan con ideas más abstractas, individuales y con sentido de ayuda; características todas asociadas a una ciudadanía personalmente responsable (IE 2).

De otro lado, no basta con que haya la sola identificación de los objetivos de las actividades, ya que esto solo se asociaría a un tipo de ciudadanía participativa (IE3). Se requiere de un tratamiento de problemas sociales a través de, por ejemplo, el debate (asociado a un alcance institucional-social o social), ya que tiene influencia en “ideas” asociadas a una ciudadanía más crítica (IE1). La importancia de esto coincide con lo encontrado en los estudios internacionales (Canals, 2012; Salinas, 2017; Sorial y Peterson, 2019) en los cuales se ha subrayado la importancia de los espacios deliberativos como formadores de una ciudadanía activa e informada (con sentido crítico).

4. A pesar de la influencia de la experiencia en las representaciones de ciudadanía (específicamente en la dimensión “participación ciudadana”), hay que tener en cuenta que, siguiendo a Araya (2002), las representaciones son sociales e individuales. Es por ello que se encuentran discursos con cierta “tendencia”, pero también discursos atípicos. De esta manera, no todos los estudiantes de la misma IE conciben que se debe participar de *una sola manera* según la experiencia que han vivido. Es por esto que el campo de actuación no solo implica asociar conductas vividas con las representaciones, sino enfatizar que puede haber elementos contradictorios, ya que no siempre se representa el objeto según la experiencia.

## CONCLUSIONES

### Conclusiones sobre el contexto de las y los estudiantes

La tesis partió desde un problema contextual bajo el cual se desenvuelven las y los estudiantes participantes de la investigación. Entonces, a partir de toda la exposición vista, se puede concluir lo siguiente:

- *Sobre sus comunidades:* las y los estudiantes viven en la zona sur donde, desde sus percepciones, no hay presencia del Estado. Por ende, las organizaciones vecinales ocupan un lugar central en cómo se representa la ciudadanía (específicamente las características que debe tener un ciudadano participativo). Pese a ubicarse en estas zonas, no se han encontrado altas demandas de justicia social cuando se ha conversado sobre un problema social. Al parecer, el “ser organizado” (ser un ciudadano participativo) se revela como una forma común de actuar frente a un problema social; por lo que éste no termina de ser algo alarmante o sobre lo que hay que reflexionar.
- *Sobre sus familias:* los estudiantes viven con sus familias nucleares, en las cuales se reporta conversar sobre “ciertos temas” ciudadanos o ver “ciertas acciones” ciudadanas. Esto se ha dado de una manera muy básica. Por ende, las características que puede tener la ciudadanía se asocian más al ciudadano personalmente responsable o, en menor medida, participativo. No se han encontrado referencia alguna en la que se indique si, en las conversaciones familiares, se opina sobre problemas sociales o situaciones de injusticia social, por ejemplo.
- *Sobre otros contextos cambiantes y alternativos:* estos contextos se han tenido presente en la tesis ya que se sabe que un estudiante forma parte de un mundo “alterno” (sus círculos entre pares, organizaciones no formales) y cambiante (que trasciende la esfera geográfica, como los medios de comunicación o redes sociales). Sin embargo, al no ser una referencia explícita en sus discursos, el análisis de alguna manera solo se ha centrado en los medios de comunicación pese a que se ha mostrado que existen organizaciones de estudiantes que utilizan las redes sociales para organizarse y ejercer su ciudadanía. De esta manera, y en relación con los medios de comunicación, se ha encontrado que estos refuerzan ideas pasivas y adultas de la

ciudadanía encasillándola bajo un sentido legal (votar en las elecciones presidenciales, por ejemplo).

- *Sobre el sistema educativo:* el contexto educativo revela los mismos problemas que se han visto en diversas investigaciones. Se ha encontrado incongruencias respecto a lo que el currículo nacional busca lograr. En general, poco se participa o se desconoce sobre las actividades realizadas por una organización de estudiantes incluso normada por la política educativa (como es el Municipio Escolar), en algunos colegios se tienen que implementar otro tipo de organizaciones como la Escuela de Líderes. Incluso, teniendo en cuenta que todas las IIEE son promotoras de la participación (aunque a diferentes niveles y desde distintas organizaciones de estudiantes), se percibe que no se logra consolidar los aprendizajes sobre lo que significa ser ciudadano y sobre lo que implica la participación ciudadana. Sobre todo, en la primera dimensión se han visto contradicciones desde el factor etario; mientras que, sobre la segunda dimensión, se ha visto que las formas de participar más que todo se han aprendido desde otros contextos. A esto se le suma el hecho de que no se gestan experiencias de participación realmente autónomas (solo en una IE se ha visto ello) y críticas que ayuden a fomentar una ciudadanía activa y crítica en las y los estudiantes.

Entonces, desde el enfoque de justicia social aquí asumido, se percibe que existe una carencia en diversos escenarios que hacen pensar que sea casi imposible formar y lograr el desarrollo de un ciudadano orientado al cambio y justicia social en las y los estudiantes secundarios. En primer lugar, y siguiendo a autores como Apple y Beane (2005), Pease et al. (2022), Tedesco (1998) y Valencia et al. (2022), se asume que se necesita un cambio de la *cultura global* para finalmente lograr escuelas como *esferas públicas democráticas*, en el sentido original que Giroux (2003) planteaba.

### **Conclusiones sobre el sujeto**

De manera que, a partir de lo anterior, y desde un lenguaje más que todo crítico y problematizador, las y los estudiantes se enfrentan a contextos adversos; cuestión que se agudiza aún más si se considera que, en general, poco se valora el potencial que tienen. Más bien lo que prima es una imagen casi negativa acerca de ellos, la cual se asocia a la etapa de la adolescencia. En la tesis, se ha encontrado que esta imagen no se percibe en las escuelas

elegidas ya que, precisamente, las y los directivos valoran la participación de las y los estudiantes; sin embargo, tal como se vio, hace falta poner en práctica y de manera más explícita dicha valoración. Cuestión que se concretaría en darles más autonomía y criticidad a las experiencias desarrolladas en la escuela.

En este último sentido, y desde un lenguaje de la posibilidad (con sentido propositivo y desde la experiencia personal de la investigadora), es que la tesis también se enmarca. Se considera que el estudiante (en su calidad de adolescente) puede tener mucho potencial (en el logro de habilidades de pensamiento social, por ejemplo) y que lo que se necesita para, de alguna manera lograr cambios, es escuchar desde sus propias perspectivas cómo han sido realmente las experiencias de participación, cómo las han vivido; qué piensan sobre ciudadanía, qué valoran sobre ella; y qué consideran que les ha hecho saber sobre ella, desde dónde aprendieron lo relacionado a ella.

### **Conclusiones sobre el aporte de la tesis**

De esta manera, si bien en la tesis se ha precisado que debería haber un cambio *en general* y que existen contextos que influyen en las representaciones sociales sobre ciudadanía, se considera, y de manera coincidente con diversos autores, que se debe empezar desde la escuela; específicamente desde las experiencias de participación. Por eso, uno de los aportes de la tesis es que el análisis comprensivo se centra en lo mencionado por las y los estudiantes. Se considera que, pese a los limitantes contextuales, pueden existir aspectos que conduzcan, y desde la voz de las y los estudiantes, a lograr ciudadanías *más elevadas*.

De forma que, en general, los aportes se centran en:

- *La utilización del enfoque de justicia social* a la hora de revisar la literatura, plantear el problema, estructurar el marco teórico, realizar la presentación de resultados, la discusión de los mismos e incluso las conclusiones. La tesis siempre se ha movido entre dos ejes: el lado activo de la experiencia (asociado a una ciudadanía activa) y el lado crítico de la misma (asociado a una ciudadanía orientada al cambio). Se han analizado de manera conjunta ambos ejes, cuando en la mayoría de los estudios esto no se realiza. Incluso, en el caso de ciudadanía se ha incorporado el análisis de la misma en relación con las y los estudiantes. A partir de este abordaje se ha permitido describir las experiencias y las representaciones sociales de ciudadanía a fin de

rescatar aquellos elementos que hacen posible o no la formación de ciudadanos activos y críticos.

- *La utilización de la teoría de las representaciones sociales y de la metodología de estudio de casos:* respecto a la teoría, se tiene que esta fue vista desde un enfoque procesual que apuesta al análisis del contenido del discurso y que se centra en un escenario específico (los colegios con diferentes niveles de promoción de la participación estudiantil). Es importante recalcar que, a ello se une un abordaje metodológico, desde el estudio de casos diferenciados por lo que, el estudio propiamente dicho no se centrado en describir todos los escenarios que han posibilitado la configuración de la representación social sino en describir, sobre todo, las experiencias de participación dentro de cada IE. A partir de esto la tesis ha tenido su marco de referencia y ha buscado el logro de su objetivo central: analizar la influencia de la experiencia en la representación. Esto porque, a través de los casos diferenciados, se encuentran aspectos que han hecho posible la existencia de características específicas sobre ciudadanía en cada IE, de acuerdo con las características de la experiencia de participación.

Asimismo, en relación con lo anterior (y como parte de ese proceso de describir la experiencia y las representaciones sociales), se han encontrado aspectos importantes respecto a cómo se participa en las IIEE: lo peculiar de la experiencia de participación en torno a una organización de estudiantes y de qué depende la autonomía y la criticidad de las mismas; y a cómo se representa la ciudadanía en cada grupo de estudiantes: encontrándose discursos diferenciados, atípicos y/o comunes entre las IIEE.

### **Conclusiones sobre la pregunta central de investigación**

Entonces, y en específico, de acuerdo con nuestro marco de referencia y respecto a la pregunta central de la tesis: ¿De qué manera las experiencias de participación organizadas en los colegios podrían influir en las representaciones sociales de las y los estudiantes sobre la ciudadanía? Cuya hipótesis es:

- Las características de las experiencias de participación desde organizaciones de estudiantes pueden configurar las representaciones sociales sobre ciudadanía. Una experiencia de participación calificada y/o crítica podría configurar representaciones



sociales sobre la ciudadanía (ya sea activa o crítica). Entonces, dependiendo de las experiencias de participación promovidas y organizadas en las IIEE, se podrían encontrar diferencias en las características de las representaciones sociales sobre la ciudadanía.

A partir de los resultados obtenidos, se “demuestra” que la influencia de la experiencia en la representación social sobre ciudadanía depende de dos aspectos centrales asociados a la calidad de la experiencia (el nivel de participación) y a la criticidad de la misma (tipos de alcance). Sobre el primer aspecto, se ha encontrado que el nivel de participación puede influir en qué tan ciudadano se siente un estudiante. Esto se revela al contrastar los tres casos:

- IE 1: donde existen experiencias de participación con un nivel predominantemente proyectivo, las y los estudiantes consideran que sí pueden ser ciudadanos.
- IE 2: donde existen experiencias con un nivel de participación que fluctúa entre el nivel siempre y proyectivo (debido a la reciente implementación de una organización de estudiantes), las y los estudiantes consideran que son ciudadanos en formación.
- IE 3: donde existen experiencias de participación con un nivel simple, las y los estudiantes consideran que no son ciudadanos.

Sobre el segundo aspecto, se ha demostrado que las experiencias con alcance institucional-social o intento de alcance social deben tener un criterio de información (identificación de objetivos de la experiencia: que se sepa para qué se está haciendo una experiencia). Así, para la formación de ciudadanías activas y críticas, se “necesita” de la confluencia conjunta, y básica, del criterio de información y de tipos de alcance que vayan más allá de lo institucional. Así, se necesitan tipos de alcance institucional- social o social que cuyo tratamiento se asocie, en primer lugar, a una clara identificación de los objetivos de las actividades, pero sobre todo que se asocie a lo deliberativo y propositivo (relacionados estos aspectos a niveles de pensamiento social desarrollados). Lo anterior “determina” los tipos de ciudadanía que se han encontrado en cada IE. Así, cada caso se diferencia por lo siguiente:

- En la IE 1: Las experiencias han tenido un tipo de alcance institucional- social (informado, pero también asociado al diálogo y el debate); por lo que aquí se

determina cierta influencia de la experiencia en ideas de ciudadanía “más elevadas” como la ciudadanía crítica u orientada al cambio.

- En la IE 2: Las experiencias han tenido un intento de tipo de alcance institucional-social cuyo tratamiento no ha pasado por la identificación de los objetivos de la experiencia. Parece que las ideas se han dado desde lo abstracto y desde posturas más que todo individuales (sobre los problemas sociales). En consecuencia, emergen mayores asociaciones a una ciudadanía personalmente responsable.
- En la IE 3: Las experiencias han tenido un intento de alcance social (asociado a la información y consecuente acción; pero no al diálogo y debate); entonces, emergen características sobre todo asociadas a la ciudadanía participativa donde lo que más importa es “hacer cosas colectivas para solucionar algo”.

Entonces, en la tesis no se puede hablar de “correlaciones” entre el Nivel de participación (según la Escala de niveles de promoción de la participación) y los tres tipos de ciudadanía (según la propuesta de clasificación propia y desde el enfoque de justicia social) ya que la influencia de la experiencia en la representación se torna compleja dependiendo de los dos aspectos mencionados. Por lo que existe la disyuntiva de si es “mejor” tener una “imagen” de ciudadanía (de menor “nivel”: ciudadanía personalmente responsable, por ejemplo) donde el estudiante esté incluido, aunque sea como ciudadano en formación; o, por el contrario, es preferible tener “imágenes de ciudadanía más altas” (ciudadanía participativa, por ejemplo) aunque el estudiante no se incluya como ciudadano en esta representación.

Finalmente, se precisa que el estudio de la influencia de la experiencia en la representación social requiere el análisis desde el carácter socializador y transformador de la escuela. Desde el primer carácter, más conservador, se aprenden nociones teóricas, pero, sobre todo, predisposiciones para actuar; por lo que las representaciones sobre ciudadanía (sobre la participación ciudadana) se relacionan con lo visto o vivenciado desde la experiencia. Desde el segundo carácter, se aprenden nociones y predisposiciones contradictorias a lo ya establecido y esto se refleja en dos situaciones:

- En general, la ciudadanía se representa asociada a deberes y derechos contractuales, sentido de comunidad y participación para lograr el bien común. Sin embargo, estas categorías necesitan no están formuladas a través de un lenguaje inclusivo para el

estudiante. Se podría decir que, desde la política educativa actual, no se hace énfasis en que dichas categorías también pueden asociarse a un estudiante en su calidad de ciudadano del presente. Desde aquí se habla de cierta resistencia y contradicción ya que, a pesar de encontrar un enfoque de ciudadanía que no incluye explícitamente al estudiante como ciudadano, las y los estudiantes se consideran ciudadanos (tal como se evidencia en la IE 1) o empiezan a “reclamar” su ciudadanía (tal como se evidencia en la IE 2).

- Asimismo, la participación ciudadana se representa como acciones colectivas destinadas al bien común. Ha calado, en las y los estudiantes, las ideas de participación activa; sin embargo, esto indica la preferencia del actuar sobre el pensar los problemas sociales. Esto se asocia con la carencia de enfatizar el análisis y la reflexión de los problemas en los procesos participativos. Desde aquí se habla de cierta resistencia y contradicción ya que, a pesar de enseñarles solo a actuar, las y los estudiantes pueden crear discursos alternativos de ciudadanía; desde la cual se busca opinar sobre los problemas sociales y el ser más críticos (tal como se evidencia en la IE 1).

### **Conclusiones sobre la experiencia de participación**

La experiencia de participación tiene una marcada influencia en diversos aspectos. Ya desde los resultados encontrados, se evidencia que las experiencias (considerando su calidad y criticidad) influyen en la configuración de conceptos como los de participación y en la construcción de diversos tipos de pensamiento social; con lo que se concluye que, y siguiendo la famosa frase, “a participar se aprende participando”.

Específicamente en el caso de las representaciones sociales sobre ciudadanía, se tiene que la principal influencia se da desde el colegio, ya que se adquieren conocimientos no solo teóricos (a través de la comunicación: en clases, por ejemplo) sino sobre todo empíricos (a través de las experiencias de participación, por ejemplo) que permiten ejercer su rol socializador y transformador.

Entonces, a pesar de que las experiencias estudiadas se dan desde el marco institucional, se han encontrado elementos valiosos que permiten la construcción de ciertas características de la ciudadanía:

1. Es posible practicar la ciudadanía desde organizaciones de estudiantes, ya que la participación se puede vivir como acto colectivo e interventor, es un practicar donde potencialmente puede haber menos injerencia del mundo adulto (por ejemplo, desde organizaciones menos “formales” que impliquen charlas entre pares, como la Escuela de Líderes) y puede haber distintos tipos de alcance: institucional, institucional-social e incluso social (ya sea desde el Municipio Escolar o desde la Escuela de Líderes).
2. Para lograr lo anterior se aprecia un rol del adulto que es transversal en todas las características de la dimensión de la calidad de la experiencia (criterios moduladores: se participa para quedar bien con el adulto o, por el contrario, para mejorar un aspecto de la realidad: toma de decisiones vinculantes: quiénes son los que toman las decisiones en los procesos participativos). Estos roles se entienden desde los postulados de la sociología de la infancia donde importa cómo se percibe al menor de edad (se confía o no en su participación) y cómo es el juego de interacciones (como resultado precisamente de esa confianza). Considerar este rol y las posibilidades/dificultades desde el tema etario, es central en el estudio de las experiencias ya que éstos se enlazan con las nociones de ciudadanía que pueden tener y ejemplificar los estudiantes (por ejemplo, en la dimensión Ser ciudadano siendo estudiante).
3. Además de lo anterior, es posible construir representaciones de ciudadanía a través del tipo de alcance desde una escuela participativa (que trabaje en pos de la mejora del centro, pero también de la comunidad circundante). Dicho alcance, en primer lugar, debe implicar la identificación del objetivo de las actividades y, en segundo lugar, ampliar su “ratio” logrando no solo el tratamiento de problemas (alcance institucional-social), sino también el vínculo comunitario (alcance social). Estos aspectos son centrales a la hora de analizar las representaciones de ciudadanía (en su dimensión “participación ciudadana”).
4. Entonces, las experiencias de participación efectivas son esa suerte de combinación entre “hacer” (de manera autónoma) y “pensar” (desde la aproximación a problemas sociales a través de los distintos tipos de alcance). Esta combinación no debería ser “forzada”, sino darse de *forma natural*, como parte de una cultura institucional donde,

desde la autonomía, se logren experiencias con carácter deliberativo y elevados niveles de pensamiento social.

5. De lo anterior se desprenden dos aspectos asociados al lenguaje de la posibilidad y al de la complejidad. De esta manera, si se tiene esta *cultura participativa*, es posible ejercer la ciudadanía de manera presente, autónoma y crítica. Sin embargo, y desde la complejidad, las experiencias solo contribuyen a diseñar ciertas ideas sobre ciudadanía ya que esta no es la única manera. Los estudiantes al ser seres sociales están influenciados por múltiples escenarios. Al ser seres individuales tienen la oportunidad de escoger si participar en la experiencia (al final y al cabo dentro del marco institucional) o participar en otras organizaciones más “libres” o fuera del ámbito institucional (García y Alba, 2012; Pablo, 2018; Olivo, 2017). Esto es precisamente lo que valora en la tesis: la capacidad de agencia del estudiante.

### **Conclusiones sobre las representaciones de ciudadanía**

Existe una complejidad en el abordaje del estudio de las representaciones sobre ciudadanía que revela generalmente ambivalencias: desde lo normativo o desde lo que piensan realmente los estudiantes; características de ciudadanía asociada a lo adulto o desde la minoría de edad; conocimientos teóricos o empíricos.

1. Existen conocimientos teóricos y empíricos que coexisten en las representaciones de ciudadanía. Es importante delimitar esto ya que permite diferenciar lo “políticamente correcto” (y desde la teoría) de lo que realmente piensan las y los estudiantes. El análisis de la ejemplificación de categorías es vital para comprender cómo se concibe la ciudadanía y si, en ella, se incluye al estudiante como ciudadano del presente.
2. A partir de lo anterior, existe un tema etario que es transversal y central en el estudio de las representaciones de ciudadanía. Esto se visualiza en mayor medida en la dimensión “ser ciudadano” (en las categorías de deberes y derechos, comunidad y Estado) donde se visualizan y ejemplifican ideas desde la minoría de edad, lo cual hace pensar que solo son nociones académicas y poco inclusivas. En menor medida, lo anterior se puede reflejar incluso en la dimensión “más inclusiva” (como la “participación ciudadana”), ya que puede haber ejemplos sobre todo asociados a lo que se ve en el mundo adulto.



3. Asimismo, existe un campo de actuación que es central en el estudio de las representaciones sobre todo en la dimensión “participación ciudadana”, ya que, desde la experiencia, en cierto modo se actúa según los referentes más próximos. Por lo que es importante analizar qué tipos de acciones (personales o colectivas), finalidades (personales, de bien común o de cambio social) y acciones frente a un problema social son ejemplificadas desde las y los estudiantes. Lo anterior ayuda a saber hacia dónde el estudiante está predispuesto a actuar: hacia la ayuda-caridad (ciudadanía personalmente responsable), hacia la acción (ciudadanía participativa) o hacia el análisis crítico (ciudadanía orientada al cambio). Delimitar esto es importante a la hora de considerar qué tipo de ciudadanías prevalece en las representaciones sociales de las y los estudiantes.
4. Finalmente, el campo de la actuación se “organiza” desde múltiples contextos; por lo que en la tesis lo central ha sido asociar dicho campo centralmente a las experiencias de participación. En este sentido, se ha mencionado de manera explícita que la influencia de otros contextos es posible, pero que esto no ha sido abordado en su complejidad y detalle, ya que esto escapa a los alcances de la presente tesis.

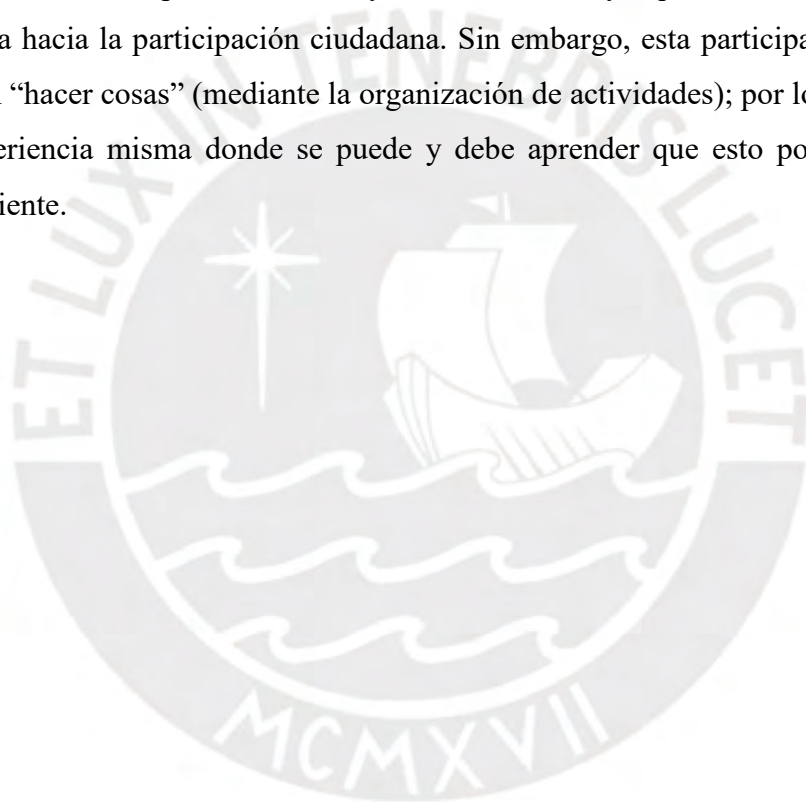
## REFLEXIONES FINALES

Tal como se ha visto, existen representaciones de ciudadanía diversas donde lo central son las asociaciones a la ciudadanía participativa. Pese a ello, desde el enfoque de justicia social asumido, esto se considera insuficiente sobre todo considerando la situación de vulnerabilidad en la que se encuentran las IIEE de las y los estudiantes (Westheimer y Kahne, 2004). De esta manera, se postula la necesidad de formar para una ciudadanía crítica u orientada al cambio considerando aspectos que la hacen posible y que la obstaculizan. En este sentido, se requiere pensar que el aspecto institucional de la experiencia invita a la reflexión a partir de la siguiente pregunta:

*¿Es posible formar para una ciudadanía crítica en instituciones educativas que generalmente tienen una participación poco autónoma, con poca proyección social y donde existe un enfoque de ciudadanía activa poco clarificado?*

- a) Respecto a lo primero, cabría cuestionar si bastara con la experiencia desde organizaciones normadas (ya sea desde la política educativa o desde cada IE) cuyas experiencias se dan desde el ámbito institucional. La respuesta a esto es que sí se podría, considerando que la autonomía y el mayor involucramiento se asocia a, por ejemplo, criterios moduladores como el interés y la información. Por esto es que se necesitan experiencias realmente interesantes y conocidas (identificables) desde la cotidianidad de los propios estudiantes. Además, es posible el trabajo institucional con proyección social; por lo que, en última instancia, se necesita de experiencias con alcance social que vinculen el barrio con la escuela ya que son los tratamientos de problemas sociales los que generan mayores niveles de pensamiento social (asociados a una ciudadanía más crítica).
- b) En relación con lo anterior, se requieren de culturas institucionales (escuelas como esferas democráticas y como espacios de cultura política) participativas que consideren que existen elementos personales (por ejemplo, “problemas” propios de ser adolescente: miedo a opinar) y externos (por ejemplo, el formalismo de las experiencias, la dedicación a los estudios) que pueden obstaculizar la participación de las y los estudiantes en las experiencias.

- c) Finalmente, cabría cuestionar si el enfoque de ciudadanía activa, postulado desde la política educativa, está impactando en el estudiante. La respuesta a esto es una negación y afirmación. Respecto a la negación, poco se incluye al estudiante como ciudadano del presente por lo que, se requieren de acciones discursivas concretas donde ser ciudadano no se torne con características ambiguas. Es decir, se requiere incluir al estudiante a través de ejemplos concretos respecto a que es un ciudadano del presente ya que tiene derechos y deberes ciudadanos, puede tener un vínculo con la comunidad y con el Estado. Respecto a la afirmación, se tiene que el enfoque curricular sí ha impactado en las y los estudiantes ya que existe una valoración positiva hacia la participación ciudadana. Sin embargo, esta participación se centra solo en “hacer cosas” (mediante la organización de actividades); por lo que, es desde la experiencia misma donde se puede y debe aprender que esto por sí mismo es insuficiente.



## RECOMENDACIONES

### *Sobre la variable experiencias de participación:*

Se ha encontrado que hay colegios promotores de la participación a pesar de las dificultades para ello. Sería necesario estudiar y pensar por qué en ciertas instituciones educativas sí se promueve y organiza la participación de estudiantes a pesar del alto grado de institucionalidad (cumplimiento de objetivos de aprendizaje o de gestión) de los colegios. En este sentido, sería pertinente indagar si existen otras organizaciones de estudiantes que podrían estar logrando niveles altos de participación en las y los estudiantes, y estudiar cómo podrían darse niveles de pensamiento social alto a partir de la dinámica de funcionamiento de experiencias específicas (por ejemplo, con alcance social).

Asimismo, sería relevante el contar con estudios sobre las experiencias de participación que tengan en cuenta que un aspecto central es el “interés superior del niño” ya que esto ha sido mencionado como un criterio principal a la hora de decidir participar o no hacerlo. En relación con ello, se necesita explorar cómo lograr este tipo de interés en medios institucionales ya que muchos estudiantes manifiestan no querer participar porque deben hacer sus deberes escolares.

Por otro lado, es importante el contar con investigaciones que diferencien las representaciones de las y los estudiantes sobre ciudadanía según se haya participado o no en las experiencias de participación. Es importante saber qué piensan y opinan aquellos estudiantes que no participan o no tienen interés en hacerlo.

Finalmente, es necesario que existan estudios que rescaten los resultados de la presente tesis (desde las formas de experiencias de participación de acuerdo a una específica organización de estudiantes), ya que existe un criterio de transferibilidad al ser todas las IIEE parte del mismo sistema educativo, el cual ofrece limitaciones y posibilidades similares.

### *Sobre la variable representaciones de ciudadanía:*

Se han encontrado discursos atípicos que podrían corresponder a otras “clasificaciones” de ciudadanía no contempladas en la tesis. Por lo que se requeriría pensar y estudiar todas las formas posibles que tiene un estudiante de representarse la ciudadanía (por ejemplo, una ciudadanía de tipo ecológica).

Se requieren estudios donde se analice la relación del menor de edad (estudiante) con categorías como “comunidad” y “Estado”, ya que esto podría estar reafirmando ideas de ciudadanía solo asociadas al adulto. En la comunidad (barrio) solo participan los adultos; en el Estado solo pueden tener injerencia, en una relación política, los adultos. En otras palabras, sería necesario analizar en profundidad la percepción de la ciudadanía de las y los estudiantes y cómo esto se relaciona en la práctica misma. Sería necesario aplicar enfoques desde la sociología de la infancia.

En relación con lo anterior, existen “factores” comunitarios (y hasta económicos) que pueden influir en las representaciones y que se asocian a una suerte de *ciudadanía social*, basada en la práctica comunitaria. En este último sentido, se requieren investigaciones donde se estudien otros escenarios como el barrio, la comunidad, la familia. Sería pertinente indagar si existen otras organizaciones de estudiantes “no formales” (o autónomas como parte de movimientos sociales a partir de causas de, por ejemplo, género o ambientalistas) que podrían estar logrando niveles altos de participación en las y los estudiantes y, en consecuencia, diversas representaciones de ciudadanía.

Al respecto, se sugiere profundizar el análisis respecto al origen de una representación social centrado solo en individuos para, a partir de ahí, conocer todos los “factores” influyentes. En esa línea, también, sería importante estudiar condicionantes como el género ya que se han encontrado discursos diferenciados por este aspecto.



## BIBLIOGRAFÍA

- Abril, D. (2012) *Educación y ciudadanía activa. Reflexiones y propuestas a partir de historias de vida* [Tesis doctoral, UNED]. <http://espacio.uned.es/fez/view/tesisuned:Educacion-Dabril>
- Adams, P. y Buetow, S. (2014). The place of theory in assembling the central argument for a thesis or dissertation [El lugar de la teoría en la elaboración del argumento central de una tesis o disertación]. *Theory & Psychology*, 24(1), 93–110. doi: 10.1177/0959354313517523
- Aguirre, A. y Schugurensky, D. (2017). La participación como elemento clave en las escuelas democráticas. *Revista Reflexão e Ação*, 25(2), 46-83. doi: 10.17058/rea.v25i2.9884
- Alania, E. (2016) La participación estudiantil en investigaciones entre 2005-2014 [Tesis de maestría, PUCP]. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7202>
- Alfageme, E., Cantos, R. y Martínez, M. (2003) *De la participación al protagonismo infantil. Propuestas para la acción*. Plataforma de las Organizaciones de la Infancia. [www.sename.cl/.../de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf](http://www.sename.cl/.../de-la-participacion-al-protagonismo-nov-2003.pdf)
- Allende, P. (2017) Participación en las escuelas: Una mirada desde la experiencia estudiantil. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22, (72), 1-26. [http://opac.pucv.cl/pucv\\_txt/txt-8000/UCD8121\\_01.pdf](http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-8000/UCD8121_01.pdf)
- Aparicio, C. (2013). *La participación de los estudiantes en centros de secundaria. Estudio de casos en institutos chilenos y españoles* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. [diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/44523?mode=ful](http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/44523?mode=ful)
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Applebaum, B. (2004). Social justice education, moral agency, and the subject of resistance [Educación para la justicia social, agencia moral y el tema de la resistencia]. *Educational Theory*, 54(1), 59-72. <https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00003.x>
- Aragon, J., Cruz, M., De Belaunde, C., Eguren, M., González, N. y Román, A. (2017). *La ciudadanía desde la escuela: calidad educativa, expectativas y aprendizajes*. Instituto de Estudios Peruanos y Fundación Gustavo Mohme Llona. <https://iep.org.pe/wp->

content/uploads/2015/12/la\_ciudadania\_desde\_la\_escuela\_\_democracia\_y\_ciudadania-1.pdf

- Arango, L. (2008). *Representaciones y prácticas sobre ciudadanía en estudiantes de octavo grado de educación básica secundaria de tres planteles educativos pertenecientes a estratos sociales diferentes* [Tesis de maestría, Universidad de Antioquía]. <http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/445/1/RepresentacionesPracticasCiudadania.pdf>
- Araya, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. *Cuadernos de Ciencias Sociales*, 127. <https://flacso.or.cr/publicaciones/127-las-representaciones-sociales-ejes-teoricos-para-su-discusion/>
- Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1994). *Investigación Educativa. Fundamentos y Metodología*. Labor.
- Arnstein, S. (1969) A Ladder of Citizen Participation [La escalera de la participación ciudadana]. *JAIP*, 35, (4), 216-224. [https://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation\\_en.pdf](https://lithgow-schmidt.dk/sherry-arnstein/ladder-of-citizen-participation_en.pdf)
- Audigier, F. (1991). Enseigner la société, transmettre des valeurs. La formation civique et l'éducation aux droits de l'homme: une mission ancienne, des problèmes permanents, un projet toujours actuel [Enseñar a la sociedad, transmitir valores. Formación cívica y educación en derechos humanos: una vieja misión, problemas permanentes, un proyecto aún vigente]. *Revue Française de Pédagogie* (94), 37-48. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1991\\_num\\_94\\_1\\_1365](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1991_num_94_1_1365)
- Banchs, M. (2000). Aproximaciones procesuales y estructurales al estudio de las representaciones sociales. *Papers on Social Representation. Threads of discussion, Electronic Version*, 8. *Peer Reviewed Online Journal*. 1-15. [www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm](http://www.swp.uni-linz.ac.at/content/psr/psrindex.htm)
- Banks, J. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World [Enseñanza para la justicia social, la diversidad y la ciudadanía en un mundo global]. *The Educational Forum*, 68 (4), 289- 295. <https://doi.org/10.1080/00131720408984645>

- Barco, B. y Carrasco, A. (2018). Explicaciones causales en la investigación cualitativa: elección escolar en Chile. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11, (22), 113-124. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-22.ecic>
- Barrantes, R., Luna, D. y Peña, J. (2009). De las políticas a las aulas: Concepciones y prácticas de formación en ciudadanía en Huamanga y Abancay. En Reátegui, F. (coord.). *Formación en ciudadanía en la escuela peruana. Avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula* (pp. 19-97). IDEHPUCP. [https://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/formacion\\_en\\_ciudadania\\_escuela\\_peruana.pdf](https://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/formacion_en_ciudadania_escuela_peruana.pdf)
- Black, R. (2011). Student participation and disadvantage: Limitations in policy and practice [Participación estudiantil y desventaja: limitaciones en la política y la práctica]. *Journal of Youth Studies*, 14(4), 463–474. doi: 10.1080/13676261.2010.533756
- Bell, L. (1997). Theoretical foundations for social justice education [Fundamentos teóricos de la educación para la justicia social]. En M. Adams, L. A. Bell, y P. Griffin (Eds.), *Teaching for diversity and social justice: A sourcebook* [Enseñanza para la diversidad y la justicia social: un libro de consulta] (pp. 3–15). Routledge.
- Benedicto, J. y Morán, M. (2002) *La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes*. INJUVE. [www.documentacion.edex.es/docs/1601bencon.pdf](http://www.documentacion.edex.es/docs/1601bencon.pdf)
- Berger, P. y Luckman, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu
- Bericat, E. (1998) *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Ariel.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.
- Blitzer S. (2009). Infancia y ciudadanía. En B. Checkoway y L. Gutiérrez (Eds.) *Teoría y práctica de la participación juvenil* (pp. 19-41). GRAÓ.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. GRAÓ.
- Bolívar, A. (2016). Educar democráticamente para una ciudadanía activa. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1), 69-87. doi:10.15366/riejs2016.5.1

- Bosch, D. y González-Monfort, N. (2012). ¿Cómo perciben los alumnos su participación en los centros de secundaria? Una investigación sobre las representaciones sociales de los alumnos. En N. De Alba, F. García y A. Santisteban (Eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. (pp. 421- 429). <http://dialnet.unirioja.es/sire.ub.edu/servlet/libro?codigo=500467>
- Boyle-Baise, M. y Zevin, J. (2009). *Young Citizens of the World. Teaching Elementary Social Studies Through Civic Engagement* [Jóvenes Ciudadanos del Mundo. La enseñanza de las ciencias sociales elementales a través del compromiso cívico]. Routledge.
- Cabrera, F., Marín, M.A., Rodríguez, M., y Espín, J.V. (2005) La juventud ante la ciudadanía. *Revista de Investigación Educativa*, 23 (1), 133-172. [revistas.um.es/rie/article/viewFile/98481/94161](http://revistas.um.es/rie/article/viewFile/98481/94161)
- Cajiao, F. (1998) Educación ciudadana y democratización de la escuela. En McLauchlan, P. y Cueto, S. (Eds.) *Educación ciudadana, democracia y participación*. (pp. 142-153). GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/EduCiu.pdf>
- Canal, M., Costa, D. y Santisteban, A. (2012) El alumnado ante problemas sociales relevantes: ¿Cómo los interpreta? ¿Cómo piensa la participación? En N. De Alba, F. García F. y A. Santisteban (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. (pp. 527-537). Díada <http://dialnet.unirioja.es/sire.ub.edu/servlet/libro?codigo=500467>
- Canals, R. (2012) El debate como estrategia didáctica para educar en la participación ciudadana. En N. De Alba, F. García F. y A. Santisteban (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. (pp. 245-257). Díada <http://dialnet.unirioja.es/sire.ub.edu/servlet/libro?codigo=500467>
- Canales, M. (2006). *Metodología de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM. <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/08/canales-eron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>
- Canelón, J. y García, M. (2001) Representaciones Sociales en Venezuela: Una experiencia en el Área de la Salud. *Fermentum*, 11 (30), 59-68. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70512127006>

- Carr, P. (2008). Educating for democracy: With or without social justice [Educar para la democracia: con o sin justicia social]. *Teacher Education Quarterly*, 35(4), 117-136. <https://www.jstor.org/stable/23479177>
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Ediciones Martínez Roca.
- Carter, S. y Little, M. (2007). Justifying knowledge, justifying method, taking action: epistemologies, methodologies and methods in qualitative research [Justificar el conocimiento, justificar el método, tomar acción: epistemologías, metodologías y métodos en investigación cualitativa]. *Qualitative Health Research*, 17 (10), 1316-1328. doi:10.1177/1049732307306927
- Casas, M., Barceló, V., Bosch, D., Canals, R., Domenech, A., Freixnet, D., García, D., González, N., Oriol, M. y Sánchez, M. (2004). *Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials. La justificació i l'argumentació en Ciències Socials. Competències bàsiques en la formació democràtica dels joves. Educació Secundària Obligatoria* [Enseñar a hablar y escribir ciencias sociales. La justificación y argumentación en Ciencias Sociales. Competencias básicas en la formación democrática de los jóvenes. Educación Secundaria Obligatoria]. Associació de Mestres de Rosa Sensat. <https://www.fbofill.cat/sites/default/files/1410.pdf>
- Casas, M., Bosch, D., Canals, R., Domenech, A., Freixnet, D. y Sánchez, M. (Coords.) (2005). *Ensenyar a parlar i a escriure ciències socials* [Enseñar a hablar y a escribir ciencias sociales]. Gyersa.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Política y Sociedad*, 43(1), 27 - 42. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO0606130027A>
- Casas, F., González, M., Montserrat, C., Navarro, D., Malo, S., Figuer, C. y Bertran, I. (2008) *Informe sobre experiencias de participación social efectiva de niños, niñas y adolescentes*. Ministerio de Educación, Política Social y Deporte de Madrid. <http://www.observatoriodelainfancia.msssi.gob.es/.../2009-participacioninfantil>.
- Castillo, E. (2003) Democracia y Ciudadanía en la Escuela Colombiana. *Acción Pedagógica*, 1(12), 32-39. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2972749>



- Castillo, V., Rodríguez, C. y Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 108-129. doi: 10.22235/pe.v11i2.1630
- Castorina, J., Barreiro, A. y Carreño, L. (2010). El concepto de polifasia cognitiva en el estudio del cambio conceptual. En M. Carretero y J. Castorina, *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 131-152). Paidós. <https://www.researchgate.net/publication/317663651>
- Castorina, J. (2017). Las representaciones sociales y los procesos de enseñanza-aprendizaje de conocimientos sociales. *Psicología da Ed., São Paulo*, 44, 1-13. DOI: 10.5935/2175-3520.20170001
- Cea D'Ancona, M.A. (2001) *Metodología cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Síntesis.
- Chawla, L. (2001). *Growing Up in an Urbanizing World* [Creciendo en un mundo urbanizado]. Earthscan/UNESCO. [www.carnetsdegeographes.org/.../Lect\\_03\\_03\\_Nalla](http://www.carnetsdegeographes.org/.../Lect_03_03_Nalla)
- Cisternas Lara, L. (2012). *Las representaciones de ciudadanía en jóvenes secundarios chilenos. Construcción de ciudadanía juvenil* [Tesis de maestría, Universidad de Chile]. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/113415>
- Cortés, F., Llobet, M. y Sancho J. (2010) Investigación-acción para fomentar la participación social de los jóvenes en St. Boi del Llobregat. *Educadora*, 7, 399-417. [www.revistaeducacion.mec.es/doi/361\\_142.pdf](http://www.revistaeducacion.mec.es/doi/361_142.pdf)
- Cueto, S. (2009) *La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas*. GRADE.
- Cuevas, Y. (2014) La institución superior privada en México. Representaciones sociales de estudiantes: privilegio y prestigio. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6 (16), 44-66. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v6n16/v6n16a3.pdf>
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*, 11(21), 109-140.

[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2007-81102016000200109](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102016000200109)

- Cuevas, Y. y Mireles, O. (2016) Representaciones sociales en la investigación educativa. Estado de la cuestión: producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 38 (153), 65-83. <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n153/0185-2698-peredu-38-153-00065.pdf>
- Cussiánovich, A. y Márquez, A. (2002). *Hacia una participación protagónica de los niños, niñas y Adolescentes*. Save the Children.
- De Belaúnde, C., Aragón, J., Cruz, M. Eguren, M., Gonzáles, N., Román, A. (2016) *La ciudadanía desde la escuela: vivir en el Perú*. IEP. [https://iep.org.pe/wp-content/uploads/2015/12/ciudadania\\_desde\\_la\\_escuela\\_\\_estudio\\_encarte.pdf](https://iep.org.pe/wp-content/uploads/2015/12/ciudadania_desde_la_escuela__estudio_encarte.pdf)
- Del Rincón, D., Arnal, J., Latorre, A., y Sans, A. (1995) *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Dykinson.
- Delval, J. (2012) Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En N. De Alba, F. García F. y A. Santisteban (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. (pp. 37-46). Díada <http://dialnet.unirioja.es/sire.ub.edu/servlet/libro?codigo=500467>
- Dewey, J. (2004) *Experiencia y educación*. Biblioteca Nueva.
- Dibós, A; Frisancho, S. y Rojo, Y. (2004) *Propuesta de evaluación de formación ciudadana*. UMC
- Duplá, F. (2003) La educación para la ciudadanía en los países latinoamericanos. *Revista de Educación*, 1, 321-336. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761225>
- Espinoza, J. (2014). *Miradas y vivencias sobre la participación estudiantil en una comunidad educativa de Ventanilla* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/5788>
- Escudero, A. (2013). *Identidad y formación de ciudadanías. Propuesta de un modelo integrado para el fortalecimiento de la ciudadanía activa* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle>

- Fernández, J. (2009). El dret dels infants a participar: condicions i condicionants [El derecho de los niños a participar: condiciones y condicionantes]. *Temps d'Educació*, 37, 197-216. [www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/.../241828](http://www.raco.cat/index.php/TempsEducacio/.../241828)
- Flanagan, A., Cerda, G., Lagos, D. y Riquelme, S. (2010). Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: Comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la región de Valparaíso. *Última Década*, 18(33), 115–137. doi: 10.4067/s0718-22362010000200007
- Folgueiras, P. (2009a). *Ciudadanas del mundo: participación activa de mujeres en sociedades multiculturales*. Síntesis.
- Folgueiras, P. (2009b) *Métodos y técnicas de recogida y análisis de información cualitativa*. [Proyección visual: 43 diapositivas]. Universidad de Buenos Aires. [https://issuu.com/alejandrowarm/docs/power\\_taller](https://issuu.com/alejandrowarm/docs/power_taller)
- Folgueiras, P. y Martínez, M. (2009) El desarrollo de competencias en la universidad a través del Aprendizaje y Servicio Solidario. *Revista Interamericana de Educación para la democracia*, 2, (1), 56-78. <https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/download/142/234/0>
- Folgueiras, P., Vilá, R. y Aneas, A. (2019) What Factors Promote Participation at School Among Adolescents in Secondary Education? [¿Qué factores promueven la participación escolar de los adolescentes en educación secundaria?]. *Revista de Cercetare si Interventie Sociala*, 66, 364-377. <https://doi.org/10.33788/rcis.66.21>
- Fraser, N. (2008). La justicia social en la era de la política de identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *Revista de trabajo*, 4(6), 83-99. [https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Fraser\\_justicia%20social.pdf](https://www.jep.gov.co/Sala-de-Prensa/Documents/Fraser_justicia%20social.pdf)
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the oppressed* [Pedagogía del oprimido]. Herder & Herder.
- Frisancho, S. (2014). Formación en ciudadanía y desarrollo de la democracia. Una nota conceptual. En Reátegui, F. (coord.). *Formación en ciudadanía en la escuela peruana. Avances conceptuales y limitaciones en la práctica de aula* (pp. 11-18). IDEHPUCP.

[https://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/formacion\\_en\\_ciudadania\\_escuela\\_peruana.pdf](https://idehpucp.pucp.edu.pe/images/publicaciones/formacion_en_ciudadania_escuela_peruana.pdf)

- Galván, L. y Cervantes, A. (2017) La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22, (72), 179-207. <https://www.proquest.com/docview/1927525204/fulltextPDF/3F2A157ABD174376PQ/1?accountid=28391>
- García Hermoza, J. (2018). *Concepciones de ciudadanía y participación ciudadana de estudiantes del 5° grado de secundaria de una institución educativa privada de Lima Metropolitana* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/12801>
- García Pérez, F. (2014) Ciudadanía participativa y trabajo en torno a problemas sociales y ambientales. En Pagès, J., Santisteban, A. (Coords.) *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 119- 126). Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/11441/26470>
- García Roca, J. (2004). *Políticas y programas de participación social*. Síntesis.
- García, F. y Alba, N. (2012) La educación para la participación ciudadana entre dos polos: el simulacro escolar y el compromiso social. En N. De Alba, F. García F. y A. Santisteban (Eds.) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. (pp. 297-307). Díada <http://dialnet.unirioja.es/sire.ub.edu/servlet/libro?codigo=500467>
- Giroux, H. (2003). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo veintiuno editores.
- Goetz, J.P y LeCompte, M. D. (1984) *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata.
- Gómez, F. (2017). Aproximación a las prácticas ciudadanas en la escuela: el caso del colegio Fernando González Ochoa de la localidad de Usme (Bogotá, Colombia). *Campos*, 5(1 y2), 115-135. DOI:10.15332/s2339-3688.2017.0001.04

- Gómez, E. (2019) The participation of the student council as a reference for the construction of democratic culture and citizenship at the Villas del Progreso IED School [La participación del consejo estudiantil como referente para la construcción de cultura democrática y ciudadanía en el colegio villas del progreso IED] *Educación y Sociedad*, 37, 147-154. <https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2155>
- Guadalupe, C. (2015). *La construcción de ciudadanía en el medio escolar: resultados de una investigación exploratoria*. Universidad del Pacífico.
- Guerrero Tapia, J. (2006) Representaciones sociales y movimientos sociales: ruptura y constitución de sujetos, *Cultura y representaciones sociales*, 1 (1), 9-31. <https://www.scielo.org.mx/pdf/crs/v1n1/v1n1a1.pdf>
- Gutiérrez, M. (2011). El pensamiento reflexivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias sociales. *Uni-pluri/versidad*, 11(2), 1-13. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/issue/view/3522>
- Gutiérrez, M. y Arana, D. (2014) La formación del pensamiento social en la enseñanza y el aprendizaje en la educación básica primaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(2),124-144. [http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana10\(2\)\\_7.pdf](http://vip.ucaldas.edu.co/latinoamericana/downloads/Latinoamericana10(2)_7.pdf)
- Gutiérrez, M. y Pagès, J. (2018) *Pensar para intervenir en la solución de las injusticias sociales*. Universidad Tecnológica de Pereira. [https://www.researchgate.net/publication/328878279\\_Pensar\\_para\\_intervenir\\_en\\_la\\_solucion\\_de\\_las\\_injusticias\\_sociales](https://www.researchgate.net/publication/328878279_Pensar_para_intervenir_en_la_solucion_de_las_injusticias_sociales)
- Gutiérrez- Vidrio, S. (2019) Reflexiones metodológicas en torno al estudio de las representaciones sociales. Su relevancia para la investigación educativa. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 10 (29), 105-123. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v10n29/2007-2872-ries-10-29-105.pdf>
- Habermas, J. (2000) El Estado-nación europeo y las presiones de globalización. *New Left Review*, 1, 121-134. <https://newleftreview.es/search?query%5Bauthor%5D=Jurgen+Habermas>



- Hands, C. (2014). Youth Perspectives on Community Collaboration in Education: Are Students Innovative Developers, Active Participants, or Passive Observers of Collaborative Activities? [Perspectivas de los jóvenes sobre la colaboración comunitaria en la educación: ¿son los estudiantes desarrolladores innovadores, participantes activos u observadores pasivos de las actividades de colaboración?] *School Community Journal*, 24(1), 69–97. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1032242.pdf>
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship* [Participación infantil: del tokenismo a la ciudadanía]. UNICEF.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. *Ensayos Innocenti*, 1(4). <http://www.unicef-irc.org/publications/538>
- Hart, R. (2005). Espacios para la construcción ciudadana. En C. Vélez (Ed.), *Comprensiones sobre ciudadanía. Veintitrés expertos internacionales conversan sobre cómo construir ciudadanía y aprender a entenderse* (pp. 55–68). Magisterio
- Howe, K. (1997). *Understanding equal educational opportunity: Social justice, democracy, and schooling* [Comprender la igualdad de oportunidades educativas: justicia social, democracia y escolarización]. Teachers College Press.
- Huapaya, J. (2016). *Percepciones de la comunidad educativa de nivel secundaria sobre los espacios de participación estudiantil en la Educación Básica Regular*. Ministerio de Educación del Perú.
- James, A, Jenks, C. y Prout, A (1998) *Theorizing childhood* [Teorizando la infancia]. Polity press.
- Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En D. Jodelet (Ed.) *Psicología Social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494) Paidós. [https://www.researchgate.net/publication/327013694\\_La\\_representacion\\_social\\_fenomenos\\_concepto\\_y\\_teoria](https://www.researchgate.net/publication/327013694_La_representacion_social_fenomenos_concepto_y_teoria)
- Keating, A. y Janmaat, J. (2016). Education Through Citizenship at School: Do School Activities Have a Lasting Impact on Youth Political Engagement? [Educación a

través de la ciudadanía en la escuela: ¿Tienen las actividades escolares un impacto duradero en el compromiso político de los jóvenes?] *Parliamentary Affairs*, 69, 409–429. doi:10.1093/pa/gsv017

Kymlicka, W. y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, (7), 5-42. [https://www.researchgate.net/publication/320704341\\_EL\\_RETORNO\\_DEL\\_CIUDADANO\\_UNA\\_REVISION\\_DE\\_LA\\_PRODUCCION\\_RECIENTE\\_EN\\_TEORIA\\_DE\\_LA\\_CIUADANIA](https://www.researchgate.net/publication/320704341_EL_RETORNO_DEL_CIUDADANO_UNA_REVISION_DE_LA_PRODUCCION_RECIENTE_EN_TEORIA_DE_LA_CIUADANIA)

Lansdown, G. (2001). *Promoting Children's participation in democratic decision-making* [Promoción de la participación de los niños en la toma de decisiones democrática]. UNICEF. [www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf](http://www.unicef-irc.org/publications/pdf/insight6.pdf)

León, O. y Montero, I. (2002). *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. McGrawHill

León, A. (2015). *Escuela sin ciudadan@s. Sociedad sin democracia. (condiciones reales de construcción de ciudadanía en un colegio público del Perú)*. Tarea. [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/02/EduardoLeon\\_EscuelaSinCiudadanas.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/02/EduardoLeon_EscuelaSinCiudadanas.pdf)

León, J. y Sugimaru, C. (2017) Las expectativas educativas de los estudiantes de secundaria de regiones amazónicas: un análisis de los factores asociados desde el enfoque de eficacia escolar. GRADE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20181116080031/ddt85.pdf>

Llanos, F. (2018). Perú: conocimientos y actitudes cívicas y ciudadanas de estudiantes secundarios en un estudio internacional. *Tarea*, 96, 40-47. [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/06/Tarea96\\_40\\_Fernando\\_Llanos.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/06/Tarea96_40_Fernando_Llanos.pdf)

López, E. (2012) Los jóvenes ante su participación ciudadana: opiniones, actuaciones, conocimientos e inquietudes. En N. De Alba, F. García F. y A. Santisteban (Eds.) *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales*. (pp. 109-117). Díada <http://dialnet.unirioja.es/sire.ub.edu/servlet/libro?codigo=500467>

- Lozada, M. (1997) Democracia y representaciones: la cuestión de lo social. *Fermentum*, 7 (20), 93-106. <http://hdl.handle.net/10872/13837>
- Luna, E. (2010). *Del centro educativo a la comunidad: un programa de aprendizaje servicio para el desarrollo de ciudadanía activa* [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. [diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42480/2/ELG\\_TESIS.pdf](https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/42480/2/ELG_TESIS.pdf)
- McCrary, N. y Ross, E. (2016). *Working for Social Justice Inside and Outside the Classroom* [Trabajando por la Justicia Social Dentro y Fuera del Aula]. Peter Lang
- McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI Editores. [https://www.uaeh.edu.mx/profesorado\\_honorario\\_visitante/peter\\_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf](https://www.uaeh.edu.mx/profesorado_honorario_visitante/peter_mclaren/presentaciones/LA%20VIDA%20EN%20LAS%20ESCUELAS.pdf)
- Martínez, B. (2011). Participación política, democracia digital y e-ciudadanía para el protagonismo de adolescentes y jóvenes. *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, 14(2), 9-33. [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4619207.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4619207.pdf)
- Martínez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 20, 165-193. [www.redalyc.org/html/646/64602005/](http://www.redalyc.org/html/646/64602005/)
- Martínez, M. (2008). La participación infantil. Un ejemplo de ejercicio de ciudadanía desde la escuela: los Municipios Escolares en Perú. *Educación social: Revista de intervención socioeducativa*, 38, 94-104. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6844492>
- Martínez, L. (2016). *La participación estudiantil. Una estrategia de formación ciudadana. Experiencias en cuatro colegios de Ayacucho*. Tarea. <https://tarea.org.pe/digitalizaciones/la-participacion-estudiantil-una-estrategia-de-formacion-ciudadana-experiencias-en-cuatro-colegios-de-ayacucho/>
- Martínez, F. (2018) *Representaciones sociales sobre ciudadanía en estudiantes del Colegio Retos de Bogotá* [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional]. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10256>

- Marzana, D., Pozzi, M., Fasanelli, R., Mercuri, F. y Fattori, F. (2015). The Relation Between Participatory Social Practices and Social Representations of Citizenship in Young Adulthood [La relación entre las prácticas sociales participativas y las representaciones sociales de la ciudadanía en la edad adulta joven]. *Voluntas*, 27 (3), 1152-1170. DOI 10.1007/s11266-015-9607-x
- Mateo, J. (2012) La investigación ex-post-facto. En R. Bisquerra (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (3° ed.) (pp. 195- 230). La Muralla.
- Merchán, F. (2010). La práctica de la enseñanza de las ciencias sociales como objeto de investigación didáctica: importancia y dificultades metodológicas. Bases para una teoría de la acción en el aula. En R. Avila, P. Rivero, y P. Domínguez (Eds.), *Metodología de investigación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 105–128). Institución Fernando el Católico. Diputación de Zaragoza / AUPDCS.
- Menezes, I. (2009). Participation Experiences and Civic Concepts, Attitudes and Engagement: Implications for Citizenship Education Projects [Experiencias de participación y conceptos, actitudes y compromisos cívicos: implicaciones para proyectos de educación ciudadana]. *European Educational Research Journal*, 2(3), 430–445. doi: 10.2304/eeerj.2003.2.3.8
- Merino, R. (2006). Participación y asociacionismo de los jóvenes en Europa. Tendencias sociales y retos sociopolíticos. *Revista Internacional de Sociología*, 64(43), 193- 215. [revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/.../46](http://revintsociologia.revistas.csic.es/index.php/revintsociologia/article/.../46)
- Miles, M., y Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* [Análisis de datos cualitativos: un libro de consulta ampliado]. Sage.
- Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Programa curricular de Educación Secundaria*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/programa-curricular-educacion-secundaria.pdf>
- Ministerio de Educación del Perú. (2016b). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

- Moreno, M., Ríos, R. y Casas, L. (2013) *El pensamiento social en la enseñanza y aprendizaje de la democracia en escolares de grado segundo de básica primaria* [Tesis de licenciatura, Universidad Tecnológica de Pereira]. <https://core.ac.uk/download/pdf/71397663.pdf>
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huelmul S.A.
- Muñoz, G. (2011). Representación simbólica de los consejos escolares como estrategia para democratizar la cultura escolar: una lectura interpretativa desde la voz de los sujetos sociales. *Estudios pedagógicos*, 37(1), 35–52. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173519395002>
- Novella, A. (2011) *La participación infantil: concepto multidimensional en pro de la autonomía ciudadana*. Texto presentado al XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación. [www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/124.pdf](http://www.cite2011.com/Comunicaciones/A+R/124.pdf)
- Novella, A., Agud, I., Llena, A. y Trilla, J. (2013). El concepto de ciudadanía construido por jóvenes que vivieron experiencias de participación infantil. *Bordón*, 65(3), 93-108. [dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4396562.pdf](http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4396562.pdf)
- Novella, A., Llena, A., Noguera, E., Gómez, M., Morata, Trilla, J., Agud, I., y Cifre, J. (2014). *Participación infantil y construcción de la ciudadanía*. GRAÓ.
- Olivo, M., Hernández, C. y Reyes, L. (2011) Crítica a los conceptos de gobernabilidad y gobernanza. Una discusión con referencia a los consejos escolares de participación social en México, *Revista Mexicana de Investigación educativa*. 16, (50), 775-799 <https://www.proquest.com/docview/886459746/fulltextPDF/118500D881A340FCPQ/10?accountid=28391>
- Olivo, M. (2017). Educación para la Ciudadanía en Chile. *Información Tecnológica*, 28(5), 151–164. doi: 10.4067/S0718-07642017000500016
- Oraisón, M., y Pérez, A. (2009). The school in non-inclusive contexts: Moral education, building citizenship and community development, an Argentinian example [La escuela en contextos no inclusivos: Educación moral, construcción de ciudadanía y desarrollo comunitario, un ejemplo argentino]. *Journal of Moral Education*, 38(4), 513–532. <http://ces.unne.edu.ar/publicaciones/11-Oraison.pdf>



- Orellana, C y Muñoz, C. (2019). Escuela y Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 137-149. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561>
- Ortiz, A. (2019) *La formación en ciudadanía para el fortalecimiento de la democracia en las políticas educativas y normas técnicas de educación secundaria en el Perú* [Tesis de maestría, Universidad Complutense de Madrid]. <http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/1166816>
- Pablo, F. (2018) Una educación ciudadana libre de violencia para las y los adolescentes. *Tarea*, 24- 28. [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/11/Tarea97\\_24\\_Flor\\_Pablo.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/11/Tarea97_24_Flor_Pablo.pdf)
- Pagès, J. (1998). La formación del pensamiento social. En P., Benejam y J., Pagès (Eds.) *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación Secundaria* (pp. 152- 164) Horsori.
- Pagès, J. y Oller, M. (2007). Las representaciones sociales del derecho, la justicia y la ley de un grupo de adolescentes catalanes de 4º de ESO. *Enseñanza de las ciencias sociales: Revista de investigación*, (6), 3-17. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/126325>
- Palou, B., Rodríguez, M., y Vilà, R. (2013). Youth coexistence and participation in Sant Boi de Llobregat (Barcelona) [Convivencia y participación juvenil en Sant Boi de Llobregat]. *Revista de Educación*, (361), 252–278. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2011-361-142
- Pease, H. (1998) Participación y educación ciudadana. En McLauchlan, P. y Cueto, S. (Eds.) *Educación ciudadana, democracia y participación*. (pp. 272-275). GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/EduCiu.pdf>
- Pease, M.A., Guillén, H., De la Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C. y Rengifo, F. (2022). *Retos del contexto en la adolescencia. Representaciones sociales, violencia, ciudadanía y mundo digital* (Tomo 4). Fondo Editorial PUCP.

- Pérez-Expósito, L. (2015). Scope and quality of student participation in school: Towards an analytical framework for adolescents [Alcances y calidad de la participación estudiantil en la escuela: Hacia un marco analítico para adolescentes]. *International Journal of Adolescence and Youth*, 20(3), 346–374. doi: 10.1080/02673843.2015.1009920
- Pérez, L., y Ochoa, A. (2016). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179–207. <https://www.redalyc.org/html/140/14048873009/>
- Pérez, L. y Ochoa, A. (2017). El aprendizaje-servicio (APS) como estrategia para educar en ciudadanía. *Alteridad*, 12(2), 175-187. doi: 10.17163/alt.v12n2.2017.04
- Pettit, P. (1999). *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Paidós.
- Pichardo, M. (2001) *Representación social del trabajo (asalariado y domestico) en mujeres con y sin participación política*. [Tesis de maestría, Universidad Autónoma de Querétaro]. <https://ri-ng.uaq.mx/handle/123456789/5549>
- Pipkin, D. (2009). *Pensar lo social*. La Crujía Ediciones.
- Popkewitz, Th. (1988). *Paradigma e ideología en Investigación Educativa*. Mondadori.
- Portillo, M. (2004). *Culturas juveniles y cultura política: la construcción de la opinión política de los jóvenes de la Ciudad de México*. [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. [www.tdx.cat/bitstream/10803/4186/1/mps1de1.pdf](http://www.tdx.cat/bitstream/10803/4186/1/mps1de1.pdf)
- PUCP (s.f.) *La prueba piloto. Seminario de Investigación 4*. PUCP.
- Ramírez, J y Quintal, N. (2011) ¿Puede ser considerada la pedagogía crítica como una teoría general de la educación? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 5 (2), 114-125. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ries/v2n5/v2n5a6.pdf>
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice* [Una teoría de la justicia]. Harvard University Press.
- Reichert, F., y Print, M. (2018). Civic participation of high school students: The effect of civic learning in school [Participación cívica de estudiantes de secundaria: El efecto del aprendizaje cívico en la escuela]. *Educational Review*, 70(3), 318–341. DOI: 10.1080/00131911.2017.1316239.

- Rodríguez Ruiz, O. (2005) La triangulación como estrategia de investigación en Ciencias Sociales. *Revista Madri+d*, 31. <http://www.madrimasd.org/revista/revista31/tribuna/tribuna2.asp>
- Rodríguez, Y. y Domínguez, R. (2009). La formación de la ciudadanía desde la experiencia escolar. *Revista Peruana de Investigación Educativa* 1(1), 91 – 122. <http://cies.org.pe/sites/default/files/files/otrasinvestigaciones/archivos/revista-peruana-de-investigacion-educativa.pdf>
- Rodríguez, M., Kohen, R., Delval, J. y Messina, C. (2016). From democratic school to civic and political participation [De la escuela democrática a la participación cívica y política]. *Culture & Education*, 28(1), 99–129. doi: 10.1080/11356405.2015.1120449
- Rojas, V. (2011). «Prefiero que me peguen con palo... las notas son sagradas». Percepciones sobre disciplina y autoridad en una secundaria pública en el Perú. *Documento de trabajo* 70. Lima: Niños del Milenio / Young Lives. <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/dt70.pdf>
- Rojas, V. (2016). ¿Cómo perciben los niños, niñas y adolescentes el rol del Estado? Reflexiones a partir de los servicios de educación y salud. *Documento de investigación* 81. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/DI81.pdf>
- Rojas, V. y Cussianovich, A. (2013). «Le va bien en la vida»: Percepciones de bienestar de un grupo de adolescentes del Perú. *Documento de trabajo*. GRADE / Niños del Milenio. <http://www.grade.org.pe/upload/publicaciones/archivo/download/pubs/dt.pdf>
- Ross, E. y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, (11), 73-86. [https://www.researchgate.net/publication/265050297\\_LA\\_EDUCACION\\_PARA\\_UNA\\_CIUDADANIA\\_PELIGROSA](https://www.researchgate.net/publication/265050297_LA_EDUCACION_PARA_UNA_CIUDADANIA_PELIGROSA)
- Sabariago, M., Dorio, I., y Massot, I. (2012). Características generales de la metodología cualitativa. En R. Bisquerra (coord.) *Metodología de la investigación educativa* (3<sup>o</sup> ed.) (pp. 276-292). La Muralla.

- Sainz, V. (2017). *Representaciones de la Justicia Social en Profesores y Estudiantes de Educación Secundaria* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. [https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680617/sainz\\_lopez\\_vanesa.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/680617/sainz_lopez_vanesa.pdf?sequence=1)
- Salazar, J. (2017) *Análisis de las concepciones y condiciones inherentes a la práctica evaluativa en la escuela estudio de caso de dos escuelas públicas de Chile* [Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla] <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=121194>
- Salinas, J. (2017) *Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/405936/jjsv1de1.pdf?sequence=1>
- Sanborn, C. (1998) Educación ciudadana en el contexto peruano. En McLauchlan, P. y Cueto, S. (Eds.) *Educación ciudadana, democracia y participación*. (pp. 40-47). GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/EduCiu.pdf>
- Sant, E. (2013) What do I Teach when I Teach my Students how to Participate Critically? Consistencies and Inconsistencies between the Educational Goals and Practices of Three Teachers [¿Qué enseño cuando enseño a mis alumnos a participar críticamente? Coherencias e incoherencias entre las metas y prácticas educativas de tres docentes]. *Enseñanza de las Ciencias sociales*, 12, 63-76 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324134669014>
- Sant, E., Casas, M. y Pagès, J. (2012). Participar para aprender la Democracia. Las representaciones sociales de jóvenes catalanes sobre la participación democrática. *Uni-Pluriversidad*, 11(2), 26-50. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/11076>
- Sant, E., Davies, I., y Santisteban, A. (2016). Citizenship and Identity: The Self-Image of Secondary School Students in England and Catalonia [Ciudadanía e identidad: la autoimagen de los estudiantes de secundaria en Inglaterra y Cataluña]. *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 235–260. doi: 10.1080/00071005.2015.1070789

- Santisteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En: Vera, M. y Pérez, D.(coords.). *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 1-12). Universidad de Alicante <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=8688>
- Sarochar, J. (2018). *Dimensiones de la noción de ciudadanía en el primer ciclo de la enseñanza secundaria en Uruguay y Cataluña*. [Tesis de doctorado, Universitat de Barcelona]. [https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl\\_10803\\_565885/jmsr1de1.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2018/hdl_10803_565885/jmsr1de1.pdf)
- Sarmiento, P. y Zapata, M. (2014) *Modelo conceptual sobre la participación de la familia en la escuela: un estudio cualitativo en cuatro localidades del Perú*. GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/A116.pdf>
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. CLACSO.
- Serra, L. (2008). La participación ciudadana: un marco conceptual. *Encuentro* 40(81), 7-29. [encuentro.uca.edu.ni/images/stories/2012/pdf/81e/81e1a.pdf](http://encuentro.uca.edu.ni/images/stories/2012/pdf/81e/81e1a.pdf)
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations [Vías de participación: Aperturas, oportunidades y obligaciones]. *Children & Society*, (15), 107-117. doi:10.1002/chi.617
- Schugurensky, D. (2009) Citizenship Participation and Participatory Democracy: Limits and Possibilities [Participación Ciudadana y Democracia Participativa: Límites y Posibilidades]. En K., Daly; D., Schugurensky y C., Lopes (Eds.) *Learning Democracy by Doing: Alternative Practices in Citizenship Education and Participatory Democracy* [Aprender Democracia Haciendo: Prácticas Alternativas en Educación Ciudadana y Democracia Participativa] (pp. 50-64). Toronto: Transformative Learning Centre.
- Schulz, W. (2012) Educación para la ciudadanía y participación ciudadana. Una presentación del estudio ICCS 2009 y sus resultados. En N. De Alba, F. García F. y A. Santisteban (Eds.) *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias*



- sociales*. (pp. 47-63). Díada.  
<http://dialnet.unirioja.es/sire.ub.edu/servlet/libro?codigo=500467>
- Sime, L. (2016). Los temas transversales en el currículo de Educación Básica. *Tarea*, 92, 19-22. [https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/12/Tarea92\\_19\\_-Luis\\_Sime.pdf](https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2016/12/Tarea92_19_-Luis_Sime.pdf)
- Simó-Gil, N., Tort-Bardolet, A., Barniol, M. y Pietx, T. (2018). Learning democracy in a new secondary school [Aprendiendo democracia en una nueva escuela secundaria]. *Power and Education*, 10(2), 166–180. doi: 10.1177/1757743818756912
- Sorial, S. y Peterson, A. (2019) Australian schools as deliberative spaces: framing the goal of active and informed citizenship [Las escuelas australianas como espacios deliberativos: enmarcando el objetivo de una ciudadanía activa e informada]. *The Curriculum Journal*, 30, (1), 24–39 <https://doi.org/10.1080/09585176.2018.1553726>
- Spink, M.J. (1994) Permanencia e diversidade nas representações sociais da hipertensão arterial essencial [Permanencia y diversidad en las representaciones sociales de la hipertensión arterial esencial]. *Temas psicol*, 2 (2), 199- 212 <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a20.pdf>
- Spink, M.J. y Gimenes, M. (1994) Práticas discursivas e produção de sentido: apontamentos metodológicos para a análise de discursos sobre a saúde e a doença [Prácticas discursivas y producción de sentido: apuntes metodológicos para el análisis de discursos sobre salud y enfermedad]. *Saúde e Sociedade*, 3 (2), 149- 171. <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/wNf4HcfnwDqnyCwxYrMwk5P/?format=pdf&lang=pt>
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Morata.
- Stojnic, L. (2015). El efecto de la experiencia escolar en el desarrollo de actitudes favorables hacia la democracia como mejor sistema político: el caso de estudiantes peruanos recién graduados del nivel secundario. *Colombia Internacional*, (85), 111–139. doi: 10.7440/colombiaint85.2015.04
- Stojnic, L. (2020). Participación Estudiantil, Institucionalidad Escolar y Ciudadanía Democrática: Desafíos Pendientes desde la Experiencia Peruana. *Revista*

*Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 49-70.  
<https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.003>

- Tedesco, J.C. (1998) Contextos educativos para la promoción de ciudadanía. En McLauchlan, P. y Cueto, S. (Eds.) *Educación ciudadana, democracia y participación*. (pp. 20-33). GRADE. <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/EduCiu.pdf>
- Toro, J. (2018) Representaciones sociales sobre ciudadanía en estudiantes de educación técnico profesional: el caso de una escuela industrial salesiana de Santiago. *Foro Educativo*, 30, 63-68. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6669653>
- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26), 137-164. [www.rieoei.org/rie26a07.htm](http://www.rieoei.org/rie26a07.htm)
- Trilla, J. y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de la infancia. *Revista de Educación*, (356), 23-43. [www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011\\_02.pdf](http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2011/re2011_02.pdf)
- Ugarte, D., Alva, J., Gómez, C. y Gonzáles, E. (2006) *Aprendiendo a democratizar la escuela pública*. Tarea. [http://tarea.org.pe/images/Ugarte\\_Sistematizacion\\_20070601.pdf](http://tarea.org.pe/images/Ugarte_Sistematizacion_20070601.pdf)
- UMC - Unidad de Medición de Calidad Educativa (2004). *Evaluación Nacional del Rendimiento Estudiantil 2004 ¿Cómo disminuir la inequidad del sistema educativo peruano y mejorar el rendimiento de sus estudiantes? Factores explicativos más relevantes en la Evaluación Nacional 2004*. MINEDU.
- UMC - Unidad de Medición de Calidad Educativa (2016) *Estudio internacional de cívica y ciudadanía- ICCS 2016*. MINEDU
- Valencia, L., Miranda, P., Abricot, N., García, C. y Burgos, D. (2022) *Formar profesores para una ciudadanía democrática. El desarrollo del pensamiento social en la escuela*. Editorial Universidad de Santiago de Chile. [https://www.researchgate.net/publication/363108326\\_Formar\\_profesores\\_para\\_una\\_ciudadania\\_democratica\\_el\\_desarrollo\\_del\\_Pensamiento\\_Social\\_en\\_el\\_aula](https://www.researchgate.net/publication/363108326_Formar_profesores_para_una_ciudadania_democratica_el_desarrollo_del_Pensamiento_Social_en_el_aula)

- Valle, A. (2017) *Los Últimos 100 años de la Historia Peruana según los y las estudiantes del profesorado: Estudio sobre sus Representaciones de la Historia y su Conciencia Histórica* [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona]. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/405964>
- Veramendi, L. (2012) *Educación y ciudadanía: Análisis de la relación entre trayectoria educativa, literacidad, éthos y praxis política en una muestra de adultos de un distrito de los Andes peruanos*. GRADE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/1479>
- Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good* [¿Qué tipo de ciudadano? Educando a nuestros niños para el Bien Común]. Teachers College Press.
- Westheimer, J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy [¿Qué tipo de ciudadano? La política de educar para la democracia]. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://democraticdialogue.com/DDpdfs/WhatKindOfCitizenAERJ.pdf>
- Whitty, G., y Wisby, E. (2007). *Real decision making? School councils in action* [¿Toma de decisiones reales? Consejos escolares en acción]. Institute of Education, University of London.
- Whitty, G., y Wisby, E. (2007). Whose voice? An exploration of the current policy interest in pupil involvement in school decision-making [¿La voz de quién? Una exploración del interés político actual en la participación de los alumnos en la toma de decisiones escolares]. *International Studies in Sociology of Education*, 17(3), 303–319. doi: 10.1080/09620210701543957
- Yin, R. (2018). *Case study research: desing and methods [Investigación de estudio de caso: diseño y métodos]*. Sage.

## ANEXOS

### Anexo 1: Guía de entrevista inicial: directivo

Esta guía cumple los siguientes objetivos:

- Cotejar la información sobre las IIEE inicialmente brindada por los especialistas del MINEDU.
- Colectar una relación de documentos para evaluar el nivel de participación promovido en las IIEE.

#### *Características generales del centro*

Localización	
Año de creación	
Número de secciones de quinto de secundaria	
Número de estudiantes por clase	
Medio de comunicación actual de los estudiantes	
Organizaciones de estudiantes o Municipio Escolar	
Número de profesores con rol en participación de estudiantes	
Composición o características del equipo directivo	
Posibilidad de consentimiento informado de los padres	

#### *Contexto socioeconómico*

1. ¿Cómo es el contexto socioeconómico del lugar donde se encuentra la IE? ¿Los estudiantes viven cerca de ella? ¿Cuál es el nivel socioeconómico de los estudiantes (en la actualidad)?

***Reconocimiento a la IE por promover la participación de estudiantes (explorar entre 2018-2019)***

2. ¿Qué reconocimientos han tenido por el MINEDU sobre la participación de estudiantes?
3. ¿Qué reconocimientos han tenido por la comunidad, ONGS, Municipalidades u otras organizaciones por la participación de estudiantes?
4. ¿Qué investigadores previos y con qué propósitos fueron a su IE?

***Actividades que se realizan para promover la participación de estudiantes (explorar 2019, 2020 si hay alguna forma de acciones remotas)***

5. ¿Qué acciones se realizan/realizaron de manera interna?
6. ¿Qué proyectos o intervenciones se realizan/realizaron? (pueden ser propuestas internas o externas)

***Características de las experiencias de participación (indagar por organizaciones de estudiantes como parte de la dinámica interna de la IE) \****

7. ¿Cómo se promueve la participación a través de la organización de estudiantes?
8. ¿Qué temas u objetivos tienen estas acciones participativas?
9. ¿De qué manera se involucran los estudiantes? ¿Cuáles son sus funciones?
10. ¿De qué manera apoya el docente o coordinador que trabaja con los estudiantes?

***Documentos institucionales respecto a la participación de estudiantes (2019-2020)***

11. ¿La IE tiene documentos institucionales en los que se vea o precise el tema de la participación de estudiantes?
  - Se solicita proyectos educativos de centro (PEI) u otros documentos oficiales que se refieran a la participación de estudiantes de secundaria (reglamento interno, monográficos, planes estratégicos, proyecto pedagógico, manual de convivencia escolar)
  - Se completa el siguiente cuadro según el documento brindado por el directivo:

<i>Nombre del documento</i>	
<i>Fecha</i>	
<i>Contenido</i>	
<b><i>Aspectos relevantes para la participación de estudiantes</i></b>	

*\*Las preguntas se guían según las siguientes categorías*



Concepto de participación	Ser, tomar parte, ser y tomar parte (pgta 7)
Dominios de participación	Resolución de temas de gestión de la IE- Resolución de problemas sociales (pgta 8)
Acciones vinculantes	Las y los estudiantes tienen injerencia o no en los procesos participativos (pgta 9)
Niveles de participación	Simple-consultiva- proyectiva- metaparticipativa (pgta 10)



## Anexo 2: Elaboración de cuestionario

### Tabla de especificaciones para la variable control

**Tabla 82**

*Especificaciones del cuestionario - Variable de control*

Social	Sexo	
	Edad	
	Lugar de nacimiento	
	Lugar de residencia	
Educativa	Nombre de la IE	
	Grado escolar alcanzado	
	Sección	
Socioeconómica	Situación laboral en casa	En tu casa/hogar, ¿quiénes trabajan en la actualidad? ¿Qué tipo de trabajo tiene tu familiar? ¿Independiente, dependiente?
	Personas que viven en casa	¿Con quiénes vives en casa?
	Nivel económico	¿Consideras que la situación económica de tu hogar está mejorando, no cambia, empeorando?
Familia	Nivel educativo de padres	¿Qué nivel educativo tienen tus padres o apoderados?
	Temas que se abordan dentro del círculo familiar	¿En tu casa/familia se suele hablar de política, de temas/problemas sociales?
	Participación (social/política) de padres	Tus padres participan o han participado de alguna organización con fines sociales (voluntariado, vaso de leche)

Tus padres participan o han participado de alguna organización de interés público (asociación de vecinos)

Tus padres participan o han participado de alguna organización con fines políticos (partido político, sindicatos)

## Tabla de especificaciones para las variables Experiencias de participación y ciudadanía

**Tabla 83**

*Especificaciones del cuestionario – Variable experiencias de participación y ciudadanía*

Dimensiones	Subcategorías	Pregunta	Nº, tipo de pregunta	Nª Ítem
<b>VARIABLE EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN</b>				
Concepto de participación	Ser parte	La participación es “Formar parte de algo”. Por ejemplo, ser parte del Municipio escolar, de la Fiscalía Escolar u otra organización de estudiantiles.		4
	Tomar parte (Acto colectivo y forma de intervenir)	La participación es “Tomar parte de algo”. Por ejemplo, apoyar o hacer las actividades que propone el Municipio escolar u otra organización de estudiantes	1, escalar	5
	Ser y tomar parte (Acto cooperativo y comprometido)	“Ser y tomar parte de algo”. Por ejemplo, ser miembro de una organización de estudiantes y participar en las actividades que proponen.		6
	Categoría libre (acto individual)	La participación es una acción personal		1
		La participación sirve para obtener beneficios personales		2
	La participación sirve para sentirse bien con uno mismo		3	

Existencia y Frecuencia de participación	Municipio Escolar		1	
	Fiscalía Escolar		2	
	Escuela de Líderes	2, nominal	3	
	Defensorías Escolares del Niño y del Adolescente (DESNAS)		4	
	Junta directiva/ Comité de aula		5	
	<hr/>			
	Participación institucional (organización y asuntos estudiantiles)	Expresar tus inquietudes ante el Municipio escolar, Fiscalía Escolar		1
		Expresar tus inquietudes ante un representante escolar. Por ejemplo, delegado de aula, líderes estudiantiles		2
		Presentarte como representante de estudiantes dentro de tu colegio	3, escalar	3
		Presentarte para asumir algún cargo dentro del colegio.		4
Participar en instituciones educativas de tu distrito representando al colegio.			5	
Participar en la difusión de actividades en el instituto por medio de carteles, web, radio, etc.			6	
Participación institucional (gestión de la institución)	Participación en actividades del Municipio Escolar o Fiscalía Escolar	5, dicotómica		
	<hr/>			
	Participar en la determinación de normas del colegio		7	
	Participar en la toma de decisiones sobre aspectos administrativos del centro. (Por ejemplo, asuntos de limpieza, uso de espacios del colegio)	3, escalar	8	
	Participar en asambleas o debates en el colegio sobre		9	

		problemas de la comunidad en la que vives		10
		Participar en asambleas o debates en el colegio sobre problemas de la comunidad educativa		
		Participar en proyectos o actividades del colegio para mejorar tu barrio/comunidad		11
	Participación institucional (con proyección social)	Participar en una actividad comunitaria en representación del colegio		12
		Participar en una entidad u organización social representando al colegio		13
	Participación institucional (vía organizativa pero no normada)	Promoción de otras organizaciones de estudiantes	2, nominal	6
		Participación en otras organizaciones de estudiantes	9, dicotómica	
Toma de decisiones vinculantes (relación adultos-adolescentes)	Presencia de adultos en procesos participativos	Colaboración de adultos en los procesos participativos de estudiantes	4, dicotómica	1
		En los procesos participativos...		2
	Confianza del adulto en el estudiante	Los adultos te toman en cuenta o en serio	4, dicotómica	3
		Los adultos creen importante tu participación		4
	Grado de injerencia de estudiantes en procesos participativos	Quienes lideran los procesos participativos son generalmente los adultos	4, dicotómica	5
		Quienes lideran los procesos participativos son generalmente los estudiantes		6



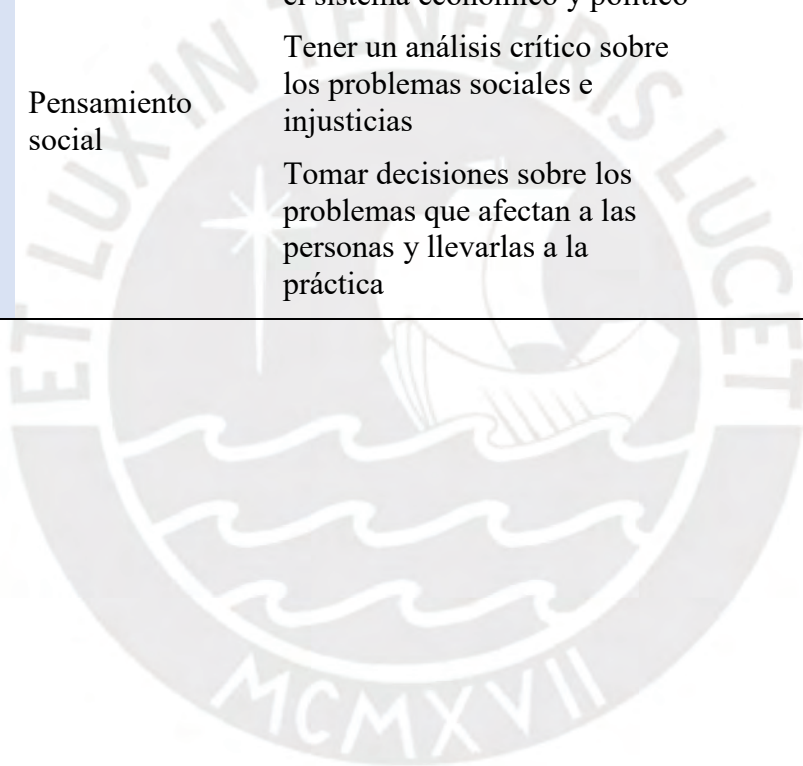
		Los estudiantes participan responsablemente en estas organizaciones	
<i>Participación en Municipio Escolar, Fiscalía o Defensoría Escolar</i>			
Nivel de participación	Simple	Escuchando, viendo y asistiendo	1
	Consultiva	Opinando, proponiendo y debatiendo	2
	Proyectiva	Haciendo propuestas, asumiendo responsabilidades y organizando actividades	6, nominal 3
	Metaparticipativa	Reflexionando sobre cómo mejorar nuestra forma de participación	4
	Implicación	Voluntad propia Por interés	5 6
Motivos para participar	Información	Conocía cómo eran las actividades que se realizaban	7, nominal 7
		Conocía en qué consistían las actividades que se realizaban	8
	Decisión	En las actividades realizadas pude tomar decisiones	9
	Compromiso	Tenía un compromiso	10
		Tenía una responsabilidad	11
Porque quería mejorar algún aspecto de la realidad		12	
Obligación (categoría libre)	El profesor lo dice	1	
	Por la nota	2	
	Por no quedar mal ante los demás	3	

Motivos para no participar	Implicación	Falta de interés	1
		Los espacios y mecanismos de participación no me atraían	2
	Información	No conocía los espacios y mecanismos de participación	3
		No sabía cómo tenía que participar	4
	Decisión	No veía que no se podían tomar decisiones	5
		8, nominal	
	Compromiso	Era más cómodo no hacer nada	6
		Fundamentalmente por pereza	7
		Tenía que hacer otras actividades escolares	8
	Prefería dedicarme solo a mis estudios	9	
<i>Participación en Escuela de Líderes u otras no normadas por política educativa</i>			
Nivel de participación	Simple	Escuchando, viendo y asistiendo	1
		Opinando, proponiendo y debatiendo	2
	Consultiva	10, nominal	
	Proyectiva	Hago propuestas, asumo responsabilidades y organizo actividades	3
		Metaparticipativa	Reflexiono sobre cómo mejorar nuestra forma de participación
Motivos para participar	Implicación	Voluntad propia	1
		Por interés	2
	Información	11, nominal	
Conocía cómo eran las actividades que se realizaban		3	

		Conocía en qué consistían las actividades que se realizaban	4
	Decisión	En las actividades realizadas pude tomar decisiones	5
	Compromiso	Tenía un compromiso	6
		Tenía una responsabilidad	7
		Porque quería mejorar algún aspecto de la realidad	8
	Beneficio personal (categoría libre)	Quería conocer a otros adolescentes/estudiantes	9
		Quería tener experiencias enriquecedoras	10
Motivos para no participar	Implicación	Falta de interés	1
		Los espacios y mecanismos de participación no me atraían	2
	Información	No conocía los espacios y mecanismos de participación	3
		No sabía cómo tenía que participar	4
	Decisión	No veía que no se podían tomar decisiones	5
	Compromiso	Era más cómodo no hacer nada	6
		Fundamentalmente por pereza	7
		Tenía que hacer otras actividades escolares	8
		Prefería dedicarme solamente a mis estudios	9
<b>VARIABLE REPRESENTACIONES DE CIUDADANÍA</b>			
Deberes y derechos	Naturales/ personales	Tiene derechos al ser miembro de un país	1
		Obedece la ley (Vota en las elecciones- No evade impuestos)	2

	Contractuales	Cumple sus deberes con la comunidad		3
		Reconoce los derechos de las demás personas		4
Comunidad	Pertenencia a comunidad política	Ha nacido en un país o pertenece a un país	13, nominal	5
	Sentimiento de pertenencia	Se siente parte de la comunidad en la que vive		6
Estado	Garantiza derechos naturales	Tiene la protección del estado sobre sus derechos (a la educación, a la salud)	13, nominal	7
	Garantiza derechos ciudadanos	Cuenta con derechos como: derecho a libertad de opinión, derecho a la participación		8
Participación ciudadana	Acción personal	Trabaja duro, es honesto, disciplinado		1
		Conoce y respeta las normas, regulaciones e instituciones estatales		2
	Acción colectiva	Opina sobre hechos o decisiones que afectan a un grupo de personas	14, nominal	3
		Participa en la comunidad en la que vive		4
		Participa en la toma de decisiones de asuntos de la comunidad		5
Finalidad de la participación	Bien común	Participa para buscar el bienestar de las personas de su comunidad	14, nominal	6
	Cambio social	Participa para construir una sociedad justa e igualitaria		7
Acción frente al	Valores	Ser solidario con la gente que lo necesita	15, nominal	1

problema social		Ser colaborador con la gente que lo necesita	2
	Organización de actividades	Ser parte de organizaciones/asociaciones que ayuden a las personas que lo necesiten	3
		Organizar campañas/actividades que ayuden a las personas que lo necesiten	4
		Tomar una postura crítica ante el sistema económico y político	5
	Pensamiento social	Tener un análisis crítico sobre los problemas sociales e injusticias	6
		Tomar decisiones sobre los problemas que afectan a las personas y llevarlas a la práctica	7





### Anexo 3: Elaboración de grupo focal

Tabla de especificaciones para las variables experiencias de participación y representaciones de ciudadanía.

**Tabla 84**

*Especificaciones del grupo focal*

Dimensiones	Subcategorías	Pregunta	Nº
<i>VARIABLE EXPERIENCIAS DE PARTICIPACIÓN</i>			
Concepto de participación	Categoría libre	<i>¿Podríamos establecer una definición de lo que es participación y lo que no es?</i>	1
	Tomar parte	<i>¿Por qué consideran que la participación es tomar parte “de algo” Por ejemplo, apoyar o hacer las actividades que propone el Municipio escolar u otra organización de estudiantes ¿Podrían dar ejemplos?</i>	
Tipos de participación	Participación institucional (gestión de la institución)	Podrían describir cómo se ha participado en la determinación de normas del colegio, en la toma de decisiones sobre aspectos administrativos. (Por ejemplo, asuntos de limpieza, uso de espacios del colegio)	2
	Participación institucional (con proyección social)	Podrían describir cómo se ha participado en actividades del colegio para mejorar el barrio,	
	Categoría libre	<i>¿Cómo se ha promovido la participación a través de organizaciones de estudiantes?</i>	
	Participación institucional (organización y asuntos estudiantiles)	<i>¿Podrían darme ejemplos concretos de cómo participaron en actividades propuestas por el Municipio Escolar?</i>	
	Participación institucional (vía organizativa)	<i>¿Podrían darme ejemplos concretos de cómo participaron en actividades propuestas por la Escuela de líderes?</i>	

	pero no normada)		
Niveles de participación	Categoría libre	<i>¿De qué manera se involucraron los estudiantes en los procesos participativos?, ¿cuáles fueron sus funciones?</i>	
	Simple	<b>En el caso del Municipio Escolar</b> ¿Por qué creen que la mayoría de las y los jóvenes participa dentro de la escuela de esa manera (asistiendo/escuchando/viendo)?	3
	Proyectiva	<b>En el caso de la Escuela de líderes,</b> ¿Por qué creen que la mayoría de las y los jóvenes participa dentro de la escuela de esa manera (Haciendo propuestas, asumiendo responsabilidades y organizando actividades)	
Criterios moduladores	Implicación	¿Por qué creen que la mayoría participa porque ¿le interesó?; otros por voluntad propia?	
	Información	¿Qué opinan de los estudiantes que no participan de estas actividades? .... ellos indicaron que fue porque no sabían cómo tenían que participar.	4
	Compromiso	¿Qué opinan de los estudiantes que no participan de estas actividades? .... ellos indicaron que fue porque prefirieron dedicarse a sus estudios.	
Toma de decisiones vinculantes	Categoría libre	<i>En general, ¿de qué manera se involucró el docente encargado en los procesos participativos?, ¿cuáles fueron sus funciones?</i>	
	Confianza	¿Por qué consideran que los adultos creen importante la participación de estudiantes?	5
	Grado de injerencia	¿Por qué consideran que son los adultos quienes toman decisiones los procesos participativos?	
Dimensión libre		<i>¿Cómo les gustaría que fuera la participación en sus centros educativos?</i>	6
	Categorías libres	<i>¿Cómo se podría promover la participación de estudiantes en este contexto de educación a distancia?</i>	7
VARIABLE REPRESENTACIONES DE CIUDADANÍA			

Dimensión libre		<i>¿Qué es ser un ciudadano/a? ¿Qué se te viene a la cabeza cuando mencionan la palabra ciudadano/a?</i>	8
	Categorías libres (campos: representación y actitud)	<i>Si piensas en un buen ciudadano o ciudadana, ¿qué características le atribuyes?, ¿qué entiendes por un buen ciudadano?</i>	9
		<i>Como estudiante/adolescente, ¿crees que puedes ser un ciudadano y ejercer tu ciudadanía? Podrías describirlo con ejemplos concretos.</i>	10
Deberes y derechos	Contractuales	<i>¿Por qué un ciudadano es reconoce los derechos de las demás personas; cuenta con derechos como: ¿derecho a libertad de opinión, derecho a la participación?</i>	11
Participación ciudadana	Categoría libre	<i>¿Qué actividades desarrolla una persona como ciudadano?, ¿de qué manera participa un ciudadano? Si quieres, indícalo con ejemplos.</i>	
	Acción personal	<i>¿Por qué un ciudadano Conoce y respeta las normas, regulaciones e instituciones estatales?</i>	12
	Razones asociadas al bien común	<i>Según las respuestas obtenidas en el cuestionario, ¿Por qué consideran que se debe participar para ello (buscar el bienestar de las personas de su comunidad)?</i>	
Acciones frente al problema social	Énfasis en valores colectivos	<i>¿Por qué consideran que, frente a un problema social, es importante: Ser solidario con la gente que lo necesita</i>	13
	Énfasis en organización de actividades	<i>¿Por qué consideran que, frente a un problema social, es importante: ser parte de organizaciones que ayuden a las personas que lo necesiten?</i>	
Dimensión libre	Categoría libre	<b>Según el contexto actual de distanciamiento social por COVID-2019, ¿cómo crees que los peruanos ejercen su ciudadanía?, ¿cómo podrían ejercerla?</b>	14
	Campo: Condiciones o escenarios	<i>¿Dónde has aprendido sobre ciudadanía?</i>	15

### Anexo 4: Elaboración de entrevista individual

Tabla de especificaciones para las variables experiencias de participación y representaciones de ciudadanía.

**Tabla 85**

*Especificaciones de la entrevista individual*

Dimensiones	Pregunta	Nº
Ciudadanía	1.A) ¿qué se te viene a la cabeza cuando mencionan la palabra “ciudadano”? / B) ¿Qué es ser ciudadano? ¿Qué acciones le atribuyes? / (de acuerdo a lo respondido preguntar): ¿cómo es? ¿me puedes dar ejemplos de ello? / C) ¿qué aspectos definen mejor a un buen ciudadano? /se puede ser ciudadano siendo estudiante? D) ¿Dónde has aprendido sobre ciudadanía?	1
Agencias y tipo de alcance	Como parte de tu experiencia en el Municipio Escolar/Escuela de líderes, podrías contarme ¿qué actividades se hicieron? ¿cuáles eran los objetivos o temas de tales actividades?	2
Niveles de participación	¿Podrías contarme más cómo te involucraste en las actividades? Y ¿por qué participaste de esa manera?	3
Criterios moduladores	¿Podrías decirme cuáles fueron tus razones para participar en las actividades propuestas por estas organizaciones?	4
Toma de decisiones vinculantes	¿Podrías contarme cómo trabajaste con los docentes encargados?	5
Dimensión libre	En tu colegio, ¿cuáles han sido las facilidades que tienen para participar? ¿Cuáles han sido las dificultades? (espacios, tiempo, etc.)	6
Pensamiento social	Describe, opina, argumenta sobre el problema social abordado en las actividades del Municipio Escolar/Escuela de Líderes	Parte Escrita
Acciones frente al problema social	En la actualidad, las personas que viven en nuestro barrio o comunidad se enfrentan a una serie de problemas sociales, ¿qué problemas sociales vez que tiene tu comunidad?	

Dimensión libre      ¿Dónde crees que has aprendido más sobre cómo abordar los problemas sociales: ¿Durante tu formación educativa, mediante la televisión, mediante el internet, mediante tu familia?

---

7





### Anexo 5: Validación de cuestionario

La Tabla 86 muestra las principales observaciones realizadas por las y los estudiantes tras la aplicación piloto del cuestionario.

**Tabla 86**

*Observaciones generales al cuestionario*

<b>Tiempo de desarrollo del cuestionario</b>	Indican que no les tomó mucho tiempo, fue entre 10 minutos a 20 minutos
<b>Longitud del cuestionario</b>	Todos han indicado que el cuestionario no les ha parecido largo y que, en general, ha sido de fácil lectura.
<b>Recuerdo de experiencias del año pasado</b>	Todos indicaron que no les ha parecido para nada difícil recordar experiencias del año pasado. Dos estudiantes han indicado que los ítems le ayudaron a situarse y una estudiante indicó que, dado el contexto actual, siempre recuerda las experiencias del año pasado.
<b>Sobre preguntas escalares</b>	Indican que no ha sido difícil recordar las escalas ya que, al inicio de la pregunta, se ha precisado qué significa cada una.

Además de lo anterior, se recogieron algunas sugerencias para mejorar el cuestionario. Estas sugerencias fueron dadas por los propios estudiantes o se concluyeron tras las entrevistas.

**Tabla 87**

*Sugerencias generales al cuestionario*

<b>El tiempo para desarrollar el cuestionario</b>	Una estudiante indicó que sería bueno que se precise el tiempo y que separen un momento para ello. Esto último ya se había indicado en la sección “sugerencias” del cuestionario. Frente a ello, se decidió hacer un mayor énfasis mediante el uso de mayúsculas y hacer la precisión del tiempo indicando que les tomará de 10 a 20 minutos.
<b>Sobre preguntas escalares</b>	Se concluyó que es importante poner mayor énfasis a los códigos de las escalas. Es así que se decidió resaltar las escalas en mayúscula.
<b>Sobre el consentimiento de padres de familia</b>	Solo dos estudiantes indicaron que no se dieron cuenta del consentimiento. Igualmente fue necesario hacer énfasis sobre este consentimiento. Es así que se decidió conversar de ello con la docente encargada.

Finalmente, se han revisado los resultados del cuestionario y, siguiendo el criterio de *credibilidad*, se tomaron decisiones para mejorar las preguntas o ítems del cuestionario.

**Tabla 88**

*Principales modificaciones al cuestionario*

Observación	Decisión
<p>Sobre los ítems de la pregunta 2:</p> <p>Presentarte como representante de estudiantes en tu colegio</p> <p>Presentarte como representante de estudiantes de tu colegio</p> <p><i>Los estudiantes indicaron que les parecía casi similar y que tenían dificultades para diferenciarlos.</i></p>	<p>Se decidió precisar los ítems:</p> <p>Presentarse como representante de estudiantes dentro de tu colegio</p> <p>Participar en instituciones educativas de tu distrito representando al colegio.</p>
<p>Sobre el ítem de la pregunta 2:</p> <p>Participar en las reuniones de elaboración de documentos de gestión (Por ejemplo, Plan Anual de Trabajo, Proyecto Educativo Institucional, Plan de Convivencia).</p> <p><i>Los estudiantes no sabían lo que eran tales documentos. Entendían el ítem de diversas maneras: como ir a otros colegios y hacer gestiones; gestionar en la IE reuniones sobre problemas de los estudiantes; como gestiones que hace el Municipio Escolar</i></p>	<p>Se ha decidido eliminar el ítem porque si bien en la normativa se expresa que los estudiantes deben participar en la elaboración de estos documentos institucionales. Se observa que todos los estudiantes no han entendido lo que significa.</p>
<p>Sobre el ítem de la pregunta 2:</p> <p>Participar en una entidad u organización del barrio representando al colegio</p> <p><i>Los estudiantes no asocian estas entidades al barrio, sino que las ven como entidades sociales (Municipalidad, organizaciones de voluntariados que, en general, están en el distrito y no en el barrio)</i></p>	<p>Se decidió mejorar la redacción del ítem:</p> <p>Participar en una entidad u organización social representando al colegio.</p>
<p>Sobre las preguntas que exploran los cargos y la participación en otras organizaciones (preguntas n<sup>o</sup> 5 y 9), la mayoría de estudiantes las han entendido. Sin embargo, algunos indican que ha sido difícil</p>	<p>Se decidió ampliar las preguntas 5 y 9 para que estén destinadas a actividades en las cuales el estudiante pudo participar. Así no sería necesario el ser parte de una organización o el haber ejercido un cargo.</p>

comprender cuándo se trata de otras organizaciones de estudiantes. Algunos lo entienden como cosas que suceden fuera de la escuela. Otros estudiantes como actividades o iniciativas que implicaban que los estudiantes se organicen.

También se observó que tenían cierto temor de indicar que no han participado en la pregunta 5, porque sentían que de alguna forma sí se habían involucrado o tenían interés en hacerlo.

Esto fue realmente necesario ya que hay una escuela considerada con un nivel bajo de promoción de la participación, por lo que, si el cuestionario sólo se reducía a cargos asumidos por los estudiantes, muy pocos estudiantes hubieran podido responder.

En pregunta 5:

El año pasado, ¿has participado en actividades del Municipio Escolar, Fiscalía Escolar? (Por ejemplo: miembro del Municipio Escolar, miembro de la Fiscalía Escolar).

*De marcar SÍ, precisar que sólo se trataría de estas dos formas y que, si no es el caso, podrían pasar a la siguiente pregunta que explora un tema similar.*

En Pregunta 9:

El año pasado, ¿has participado en actividades de otras organizaciones de estudiantes de tu colegio?

*Resaltar que las otras organizaciones de estudiantes no podrían ser las mencionadas en la pregunta anterior (Municipio, Fiscalía)*

Sobre la pregunta 14 de buena ciudadanía:

Participa en acciones que considere de su propio interés.

Participa para obtener beneficios personales.

*A partir del análisis de resultados, se ha visto que todas las escalas tienen el mayor grado de acuerdo, excepto los dos ítems anteriores.*

Se ha decidido eliminar los ítems pues hay un elemento negativo que se contrapone claramente a la BUENA ciudadanía. Así mismo, se ha decidido eliminar la escala valorativa y poner una pregunta nominal (que solo se elijan tres características) para no obtener respuestas socialmente deseadas (como ha sucedido con las escalas de grado de acuerdo).

Sobre la pregunta 15 de acciones frente a problemas sociales

Se ha decidido eliminar la escala valorativa y poner una pregunta nominal para no obtener respuestas socialmente deseadas

Finalmente, se ha cotejado el instrumento mejorado según los indicadores de la Tabla 89.

**Tabla 89**

*Criterios de validación del cuestionario*

Indicadores	Sí/No	Observaciones
1. ¿Todas las preguntas se entienden?, ¿Se entienden de la misma manera por todos/as y de la manera prevista por el investigador?	Sí	Por cada ítem se hizo preguntas para verificar el significado atribuido por las y los estudiantes.
2. ¿Algunas preguntas no parecen demasiado difíciles?	No	Los ítems que, por su redacción, no fueron comprendidos se suprimieron o agruparon en un solo ítem.
3. ¿La lista de respuestas propuestas en las preguntas cerradas cubren todas las respuestas posibles?	Sí	Según el marco teórico referente las respuestas de preguntas cerradas son suficientes. Ahora, si se quisiera incorporar nuevas categorías, podría ser útil dejar alternativas como “otros”.
4. ¿Todas las preguntas están aceptadas por los encuestados?, ¿no hay preguntas que originan un rechazo?	Sí	Todos los estudiantes manifestaron que las preguntas les parecían interesantes de responder.
5. ¿Cómo los encuestados reaccionan al conjunto del cuestionario?, ¿no lo encuentran demasiado largo, tedioso o indiscreto?	NA	Los estudiantes indicaron que les parecen temas poco abordados y que son muy importantes para el contexto actual.
6. ¿No se presentan preguntas con un doble sentido (varias connotaciones)?	No	No se presentó el caso.
7. ¿Se pueden incluir preguntas que utilizan procedimientos implícitos para expresar puntos delicados que se confiesan difícilmente?	NA	No fue necesario.

### Anexo 6: Validación de grupo focal

La Tabla 90 muestra las principales observaciones realizadas por las y los estudiantes tras la aplicación piloto del cuestionario.

**Tabla 90**

*Observaciones al grupo focal*

---

<b>Tiempo de desarrollo del grupo focal</b>	En una IE tomó dos horas y media.
<b>Longitud del grupo focal</b>	Todos han indicado que la entrevista les ha parecido interesante y que desearían se vuelva a realizar. Algunos estudiantes indicaron que, actualmente, tienen pocos espacios para expresar sus opiniones, intereses, ideas (ya sea con sus compañeros o docentes).
<b>Recuerdo de experiencias del año pasado</b>	En general, las y los estudiantes han sabido establecer límites temporales a la hora de contar sus experiencias de participación.
<b>Sobre la dinámica del grupo</b>	En general, las y los estudiantes se han desenvuelto de manera autónoma, siendo puntuales las intervenciones de la investigadora. Tampoco ha sido necesario recordar normas para la participación; cada estudiante ha respetado su turno para hablar.
<b>Uso de la plataforma virtual</b>	Se ha buscado el uso de la plataforma Google Meet ya que se considera una plataforma amigable que implica un menor uso de datos y que cuenta con mejor cobertura. Sin embargo, dado el uso propio de una plataforma virtual, se ha previsto que pueden surgir inconvenientes en estudiantes que no tengan suficientes datos para la conexión.
<b>El consentimiento de padres de familia</b>	Todos los padres/madres de familia de estudiantes menores de edad (16-17 años) han sido contactados. Se les ha comunicado el objetivo de la investigación y la importancia de la participación de sus hijos/as. Ningún padre de familia puso oposición. <u>Lo que sí es rescatable es que, cuando el director o tutor indica al padre que se le va a estar llamando, hay una mayor predisposición a aceptar la participación.</u>

---

Asimismo, se tomaron decisiones para mejorar la dinámica del grupo focal, así como las preguntas del mismo, tal como se aprecia en la Tabla 91 y Tabla 92, respectivamente.



**Tabla 91**

*Principales observaciones: dinámica del grupo focal*

Observación	Decisión
<p>Sobre la participación de hombres y mujeres</p> <p><i>Se notó que los varones se muestran más cohibidos a la hora de participar. Pero que, en general, suelen ser precisos y concretos en sus respuestas.</i></p>	<p>La conducción del grupo implica una reunión previa con estudiantes varones para que vayan familiarizándose con la estrategia.</p>
<p>Respecto al uso de la plataforma Google Meet.</p> <p><i>Algunos estudiantes no cuentan con internet suficiente o con cobertura suficiente</i></p>	<p>Es necesario comprobar o verificar mediante llamada, con cada uno de los estudiantes para saber su cobertura.</p>
<p>Sobre el uso de las normas para poder participar</p> <p><i>La mayoría de estudiantes ha respetado el turno para participar y se mostraron participativos. Sin embargo, algunos no seguían la ilación de la conversación</i></p>	<p>Es necesario recalcar mediante un PPT compartido, las preguntas sobre las que se está discutiendo.</p>

**Tabla 92**

*Principales observaciones: preguntas del grupo focal*

Observación	Decisión
<p>Las preguntas sobre cómo les gustaría que fuera la participación en un contexto como el actual, no brindaron mucho aporte, más que todo se referían a que era necesario el uso del medio virtual</p>	<p>Analizarse la evidencia, y después, preguntar cómo les gustaría. Para aterrizar a un caso concreto (teniendo en cuenta qué les gusta, cómo se han relacionado con los adultos).</p>
<p>Sobre la experiencia de participación del año pasado...</p> <p><i>Se observó que un estudiante no tenía mucha experiencia en las actividades de participación propuestas por la Escuela de Líderes o el Municipio Escolar.</i></p>	<p>Es necesario elegir y verificar que los estudiantes participantes del grupo focal de alguna manera hayan participado para que puedan dar aportes sobre la experiencia vivida. Cabría la posibilidad de hacer otro grupo focal solo con estudiantes que tengan</p>

*Entonces le costaba responder o sentía que sus opiniones no eran tan contundentes como las de los demás compañeros.*

Sobre las preguntas emitidas o creadas a partir de una categoría y dimensión libre.

*Se observó que los estudiantes daban mucha información no contemplada en el cuestionario o en la guía del grupo focal.*

Saturación de algunas preguntas relacionadas con la participación vía organizativa.

*Se observó que preguntar opiniones por cada ítem con mayor o menor grado de acuerdo daban como resultado respuestas ya mencionadas.*

La pregunta relacionada con cómo los peruanos ejercen su ciudadanía en el contexto actual

*Se notó que había un componente más asociado a derechos o deberes (ejemplo: quedarse en casa, respetar a los seres queridos, derecho a la salud)*

Sobre las preguntas asociadas al Municipio Escolar:

*Los estudiantes indican que es un mecanismo formal. Entonces han indicado que es la Escuela de líderes la que más ha influido en su concepto de ciudadanía*

interés en el tema, para así conocer sus opiniones o percepciones.

Es importante dar un tiempo necesario para este tipo de preguntas pues emergen aspectos no contemplados. En todo caso, conviene no perder el centro o foco de las preguntas en sí. Lo que sí sería importante es también dar ese tiempo antes de señalar las respuestas obtenidas en el cuestionario con el fin de no condicionar las respuestas.

Analizar los datos recabados y poner ejes dimensionales con preguntas centrales que permitan el guiado de las otras sub preguntas. Si a partir de las preguntas centrales no salieran respuestas relacionadas con tales sub preguntas; allí recién se procedería a hacerlas.

Esta pregunta podría analizarse de manera más profunda a través de un **análisis de caso** (con un tema actual).

Indagar en profundidad, mediante **entrevista personal**, sobre esta experiencia y sobre cómo ella ha conducido a una concepción de ciudadanía.

---

Finalmente, se ha cotejado el instrumento mejorado según los indicadores de la Tabla 93.

**Tabla 93***Criterios de validación del grupo focal*

Indicadores	Sí/No	Observaciones
1. ¿Todas las preguntas se entienden?, ¿se entienden de la misma manera por todos/as y de la manera prevista por el investigador?	Sí	En respuestas recurrentes, se les preguntó a los estudiantes el significado de palabras (por ejemplo, qué es una organización de estudiantes).
2. ¿Algunas preguntas no parecen demasiado difíciles?	No	Las preguntas han sido entendidas por todos los estudiantes.
3. ¿Todas las preguntas están aceptadas por los encuestados?, ¿no hay preguntas que originan un rechazo?	Sí	Todas las preguntas generaron opiniones diversas que contribuyeron al debate.
4. ¿Cómo los encuestados reaccionan al conjunto del grupo focal?, ¿no lo encuentran demasiado largo, tedioso o indiscreto?	NA	Los estudiantes estuvieron atentos hasta el final del grupo focal e indicaron que les gustaría participar de nuevo.
5. ¿No se presentan preguntas con un doble sentido (varias connotaciones)?	No	No se presentó el caso.
6. ¿Se pueden incluir preguntas que utilizan procedimientos implícitos para expresar puntos delicados que se confiesan difícilmente?	NA	No fue necesario.

### Anexo 7: Validación de entrevista individual

La Tabla 94 muestra las principales observaciones durante la aplicación de la entrevista individual en su versión piloto.

**Tabla 94**

*Observaciones a la entrevista personal*

<b>Tiempo de desarrollo</b>	45 minutos (parte escrita) y 45 minutos (parte oral)
<b>Longitud</b>	Se previó que la entrevista durara más tiempo, pero la estudiante fue concreta y muy específica en sus respuestas.
<b>Recuerdo de experiencias del año pasado</b>	En general, la estudiante ha sabido establecer límites temporales a la hora de contar sus experiencias de participación.
<b>Sobre la dinámica</b>	La estudiante se ha desenvuelto de manera autónoma, demostrando responsabilidad a la hora de registrar sus respuestas, así como responder durante la parte en que interactuaba con la investigadora.
<b>Uso de la plataforma virtual</b>	Se ha buscado el uso de la plataforma <i>Google Meet</i> ya que se considera una plataforma amigable que implica un menor uso de datos y que cuenta con mejor cobertura. Sin embargo, dado el uso propio de una plataforma virtual, se ha previsto que pueden surgir inconvenientes y que mejor sería una llamada telefónica.

Asimismo, se tomaron decisiones para mejorar la dinámica de la entrevista individual, así como las preguntas del mismo, tal como se aprecia en la Tabla 95 y Tabla 96.

**Tabla 95**

*Principales observaciones: dinámica de la entrevista individual*

Observación	Decisión
Sobre la participación de una sola estudiante (parte escrita) <i>Se notó que sería deseable la colaboración o el trabajo entre pares para realizar la parte escrita.</i>	En el retorno de las clases presenciales es necesario realizar talleres donde las y los estudiantes puedan participar y expresarse.

Respecto al uso de la plataforma GoogleMeet.

*Algunos estudiantes no cuentan con internet suficiente o con cobertura suficiente*

Es necesario comprobar o verificar mediante llamada, con cada uno de los estudiantes para saber su cobertura

Sobre el abordaje personal

*La estudiante se siente menos cohibida y puede expresar múltiples respuestas (muchas de las cuales no se vinculan con los objetivos de la tesis)*

Es necesario recalcar mediante un PPT compartido, las preguntas sobre las que se está hablando.

**Tabla 96**

*Principales observaciones: preguntas de la entrevista individual*

Observación	Decisión
<p>Sobre las preguntas emitidas o creadas a partir de una categoría y dimensión libre.</p> <p><i>Se observó que la estudiante daba mucha información no contemplada en el cuestionario o en la guía del grupo focal.</i></p>	<p>Es importante dar un tiempo necesario para este tipo de preguntas pues emergen aspectos no contemplados. En todo caso, conviene no perder el centro o foco de las preguntas en sí.</p>
<p>Orden de preguntas relacionadas con la participación vía organizativa.</p> <p><i>Se observó que la estudiante separaba las respuestas dependiendo de la organización. Pero que costaba mucho re direccionar a esta separación.</i></p>	<p>Es necesario establecer un espacio (separarlo explícitamente) solo para hacer preguntas respecto a un tipo de organización. Con esto se evita que las respuestas estén mezcladas o se confundan las percepciones sobre los aspectos del tema.</p>
<p>La pregunta relacionada con el pensamiento social, pensadas para hacerlas escritas.</p> <p><i>Se notó que las preguntas del caso actual serían mejor abordadas si la técnica fuera presencial.</i></p>	<p>Esta pregunta podría analizarse de manera más profunda a través de un análisis de caso (con un tema actual) y mediante una aplicación presencial.</p>
<p>Sobre las preguntas asociadas a las principales dimensiones.</p> <p><i>Se observó cierta correspondencia entre lo que había respondido la estudiante en el</i></p>	<p>Indagar en profundidad, mediante entrevista personal presencial, aspectos analizados en profundidad luego de la aplicación del grupo focal. Con ello se evita una posible</p>



*grupo focal y lo que dijo durante la entrevista.*

repetición de respuestas o saturación de las mismas.

Finalmente, se ha cotejado el instrumento mejorado según los indicadores de la Tabla 97.

**Tabla 97**

*Criterios de validación de la entrevista individual*

Indicadores	Sí/No	Observaciones
1. ¿Todas las preguntas se entienden?, ¿Se entienden de la misma manera por todos/as y de la manera prevista por el investigador?	Sí	En respuestas recurrentes, se le preguntó a la estudiante el significado de palabras <i>recurrentes</i> o la ejemplificación de ello.
2. ¿Algunas preguntas no parecen demasiado difíciles?	No	Todas las preguntas han sido entendidas.
3. ¿Todas las preguntas están aceptadas por los encuestados?, ¿No hay preguntas que originan un rechazo?	Sí	Todas las preguntas generaron opiniones diversas que contribuyeron a la fluidez.
4. ¿Cómo los encuestados reaccionan al conjunto de la entrevista?, ¿No la encuentran demasiado larga, tediosa o indiscreta?	NA	La estudiante indicó que le gustaría participar de otra entrevista. Indicó que el tiempo no le ha parecido largo.
5. ¿No se presentan preguntas con un doble sentido (varias connotaciones)?	No	No se presentó el caso
6. ¿Se pueden incluir preguntas que utilizan procedimientos implícitos para expresar puntos delicados que se confiesan difícilmente?	NA	No fue necesario

## **Anexo 8: Cuestionario**

### **Cuestionario sobre las experiencias de participación y representaciones de ciudadanía de estudiantes de secundaria**

El presente cuestionario está destinado a conocer las experiencias de participación (a través de Municipios Escolares, Fiscalías Escolares, Escuela de Líderes u otras) y las representaciones de ciudadanía que tienen las y los estudiantes de quinto de secundaria. Forma parte del curso académico Seminario de Investigación IV (2020-II) de la Pontificia Universidad Católica del Perú y solo se usará dentro de este marco de investigación.

Con este propósito solicitamos tu colaboración. Recuerda que para las preguntas que encontrarás, no hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas. Simplemente te pedimos que respondas, de la forma más clara posible y de manera individual, a todos los apartados del cuestionario. Te sugerimos que separes un tiempo y un espacio para responder las preguntas, evitando interrupciones; de tal modo que puedas contestar todas las preguntas con total tranquilidad.

Te rogamos que leas con atención todas las preguntas y respondas con sinceridad.

**MUCHAS GRACIAS POR TU COLABORACIÓN**

## PARTICIPACIÓN DE ESTUDIANTES

### Concepto

1. A continuación, encontrarás una serie de afirmaciones sobre “participación”. Indica tu grado de acuerdo con cada una de ellas.

(1=muy en desacuerdo, 2=en desacuerdo, 3=ni en desacuerdo, ni de acuerdo, 4=de acuerdo, 5= muy de acuerdo)	1	2	3	4	5
1. La participación es una acción personal					
2. La participación sirve para obtener beneficios personales					
3. La participación sirve para sentirse bien con uno mismo					
4. La participación es “Formar parte de algo”. Por ejemplo, ser parte del Municipio escolar, de la Fiscalía Escolar u otra organización de estudiantes					
5. La participación es “Tomar parte de algo”. Por ejemplo, apoyar o hacer las actividades que propone el Municipio escolar u otra organización de estudiantes					
6. La participación es “Ser y tomar parte de algo”. Por ejemplo, ser miembro de una organización de estudiantes y participar en las actividades que proponen.					

### Dominios de las prácticas participativas

2. En el colegio, el año pasado, ¿se ha promovido la participación a través de organizaciones de estudiantes? De la siguiente lista, indica qué organizaciones (puedes elegir varias opciones).

1. Municipio Escolar	
2. Fiscalía Escolar	
3. Escuela de Líderes	
4. Defensorías Escolares del Niño y del Adolescente (DESNAS)	
5. Junta Directiva/Comité de Aula	
6. Otras organizaciones de estudiantes	

Indica el nombre de estas organizaciones: .....

3. Indica con qué frecuencia realizaste las siguientes acciones el año pasado:

(1=nunca, 2=casi nunca, 3=a veces, 4 = casi siempre, 5 =siempre)	1	2	3	4	5
1. Expresar tus inquietudes ante el Municipio escolar, Fiscalía Escolar					
2. Expresar tus inquietudes ante un representante escolar. Por ejemplo, delegado de aula, líderes estudiantiles					
3. Presentarte como representante de estudiantes dentro de tu colegio					
4. Presentarte para asumir algún cargo dentro del colegio					
5. Participar en instituciones educativas de tu distrito representando al colegio					
6. Participar en la difusión de actividades en el colegio por medio de carteles, web, radio, etc.					
7. Participar en la determinación de normas del colegio					
8. Participar en la toma de decisiones sobre aspectos administrativos del colegio (por ejemplo, asuntos de limpieza, uso de espacios del colegio).					
9. Participar en asambleas/debates en el colegio sobre problemas de la comunidad en la que vives					
10. Participar en asambleas/debates en el colegio sobre problemas de la comunidad educativa					
11. Participar en proyectos o actividades del colegio para mejorar tu barrio/comunidad					
12. Participar en una actividad comunitaria en representación del colegio					
13. Participar en una entidad u organización social representando al colegio					

#### Acciones vinculantes (relación adulto-joven)

4. Respecto a la participación en organizaciones de estudiantes (por ejemplo: municipio, fiscalías, escuelas de líderes u otras que haya en tu IE).

	SÍ	NO
1. ¿Consideras que hay colaboración de los adultos en los procesos participativos de estudiantes?		
2. ¿Consideras que, en los procesos participativos, los adultos toman en cuenta o en serio a los estudiantes?		
3. ¿Consideras que los adultos creen importante la participación de estudiantes?		
4. ¿Consideras que los estudiantes participan responsablemente en estas organizaciones?		
	<b>Adultos</b>	<b>Estudiantes</b>
5. ¿Consideras que quienes lideran los procesos participativos son generalmente los...?		
6. ¿Consideras que quienes toman decisiones en los procesos participativos son generalmente los...?		

### Calidad de las prácticas participativas

5. El año pasado, ¿has participado en actividades propuestas y/o realizadas por el Municipio Escolar, Fiscalía Escolar, Defensoría Escolar\*? (\*Recuerda que se trata de actividades propuestas y/o realizadas SOLO por estas organizaciones de estudiantes.)

SÍ- NO

- SÍ → **Indica la organización de estudiantes:** Municipio Escolar- Fiscalía Escolar (\* Si has participado en actividades de ambas organizaciones... elige una donde consideres que has participado con mayor frecuencia o intensidad)

6. Marca con una "x" tu forma de participación predominante (solo una alternativa)

Niveles de participación	
1. Escuchando, viendo y asistiendo	
2. Opinando, proponiendo y debatiendo	
3. Haciendo propuestas, asumiendo responsabilidades y organizando actividades	



4. Reflexionando sobre cómo mejorar nuestra forma de participación	
--	--

→ 7. *¿Por qué participaste? Marca con una "x" (puedes elegir varias opciones)*

1. Porque el profesor lo dijo	
2. Por la nota	
3. Porque me eligieron los demás	
4. Por no quedar mal ante los demás	
5. Por voluntad propia	
6. Porque me interesó	
7. Porque conocía cómo eran las actividades que se realizaban	
8. Porque conocía en qué consistían las actividades que se realizaban	
9. Porque en las actividades realizadas pude tomar decisiones	
10. Porque tenía un compromiso	
11. Porque tenía una responsabilidad	
12. Porque quería mejorar algún aspecto de la realidad	

NO

→ 8. *¿Por qué no participaste? Marca con una "x" (puedes elegir varias opciones)*

1. Por falta de interés	
2. Porque los espacios y mecanismos de participación no me atraían	
3. Porque no conocía los espacios y mecanismos de participación	
4. Porque no sabía cómo tenía que participar	
5. Porque veía no se podían tomar decisiones	
6. Porque era más cómodo no hacer nada	
7. Fundamentalmente por pereza	
8. Tenía que hacer otras actividades escolares	
9. Prefería dedicarme solamente a mis estudios	

9. **El año pasado, ¿has participado en actividades de otras organizaciones de estudiantes de tu colegio? (por ejemplo: Escuela de Líderes u otras\*) \***  
*Recuerda que las otras organizaciones de estudiantes que menciones NO podrían*

ser: Municipio Escolar, Fiscalía Escolar, Junta Directiva/Comité de aula, Defensoría Escolar.

SÍ- NO

SÍ → Indica la organización de estudiantes: Escuela de Líderes- otra organización de estudiantes

10. Marca con una "x" tu forma de participación predominante (solo una alternativa)

Niveles de participación	
1.Escuchando, viendo y asistiendo	
2.Opinando, proponiendo y debatiendo	
3.Haciendo propuestas, asumiendo responsabilidades y organizando actividades	
4.Reflexionando sobre cómo mejorar nuestra forma de participación	

→ 11. ¿Por qué participaste? Marca con una "x" (puedes elegir varias opciones)

1.Por voluntad propia	
2.Porque me interesó	
3.Porque conocía cómo eran las actividades que se realizaban	
4.Porque conocía en qué consistían las actividades que se realizaban	
5.Porque en las actividades realizadas pude tomar decisiones	
6.Porque tenía un compromiso	
7.Porque tenía una responsabilidad	
8.Porque quería mejorar algún aspecto de la realidad	
9.Porque quería conocer a otros adolescentes/estudiantes	
10.Porque quería tener experiencias enriquecedoras	

NO → 12. ¿Por qué no participaste? Marca con una "x" (puedes elegir varias opciones)

1.Por falta de interés	
2.Porque los espacios y mecanismos de participación no me atraían	

3.Porque no conocía los espacios y mecanismos de participación	
4.Porque no sabía cómo tenía que participar	
5.Porque no veía que se podían tomar decisiones	
6.Porque era más cómodo no hacer nada	
7.Fundamentalmente por pereza	
8.Tenía que hacer otras actividades escolares	
9.Prefería dedicarme solamente a mis estudios	

### Ciudadanía

#### Ser ciudadano/a

13. De la siguiente lista, señala SOLO cuatro alternativas que crees que definen mejor qué significa ser ciudadano/a.

1.Un ciudadano/a tiene derechos al ser miembro de un país	
2.Un ciudadano/a obedece la ley (vota en las elecciones- no evade los impuestos)	
3.Un ciudadano/a reconoce los derechos de las demás personas	
4.Un ciudadano/a cumple sus deberes con la comunidad	
5.Un ciudadano/a ha nacido en un país o pertenece a un país	
6.Un ciudadano/a se siente parte de la comunidad en la que vive	
7.Un ciudadano tiene la protección del Estado sobre sus derechos (a la educación, a la salud)	
8.Un ciudadano cuenta con derechos como: derecho a libertad de opinión, derecho a la participación	

#### Participación ciudadana

14. ¿Qué acciones caracterizan a un buen ciudadano? Señala SOLO TRES alternativas de la siguiente lista.

1.Trabaja duro, es honesto, disciplinado	
--	--

2. Conoce y respeta las normas, regulaciones e instituciones estatales	
3. Opina sobre hechos o decisiones que afectan a un grupo de personas	
4. Participa en la comunidad en la que vive	
5. Participa en la toma de decisiones de asuntos de la comunidad	
6. Participa para buscar el bienestar de las personas de su comunidad	
7. Participa para construir una sociedad justa e igualitaria	

15. En la comunidad, hay diversos problemas sociales, ¿Qué se podría hacer frente a ellos? Señala SOLO TRES acciones que consideres importantes.

1. Ser solidario con la gente que lo necesita	
2. Ser colaborador con la gente que lo necesita	
3. Ser parte de organizaciones/asociaciones que ayuden a las personas que lo necesiten	
4. Organizar campañas/actividades que ayuden a las personas que lo necesiten	
5. Tomar una postura crítica ante el sistema económico y político	
6. Tener un análisis crítico sobre los problemas sociales e injusticias	
7. Tomar decisiones sobre los problemas que afectan a las personas y llevarlas a la práctica	

### ***Datos personales***

Nombres y apellidos: .....

Edad: ..... Sexo:  Masculino  Femenino

Colegio: Benito Juárez/Javier Heraud/César Vallejo

Grado: QUINTO Sección: A/B/C/D/E

Lugar de nacimiento

Departamento	Lima/Otros
Provincia	Lima/Otros
Distrito	

Lugar de residencia

Distrito	SJL/EI Agustino/Chorrillos/Otros
Barrio/Comunidad	

¿Con quiénes vives en casa?

Padre

Madre

Hermanos menores de edad

Hermanos mayores de edad

Otros familiares

Otras personas

En tu casa/hogar, ¿quiénes trabajan en la actualidad?

Padre

Madre

Hermano mayor de edad

Hermana mayor de edad

Otros familiares

*Indica el tipo de trabajo. Si marcaste más de una alternativa en la pregunta anterior, indica el tipo de trabajo que genere mayor aporte económico en casa (solo una opción)*

Trabajador dependiente	
Trabaja en un negocio propio	
Trabajador independiente	

*Marca con una "X" lo que corresponda (solo una opción). ¿Consideras que la situación económica de tu hogar está...*

... Mejorando?	
... No cambia?	
... Empeorando?	



*¿Cuál es el nivel educativo de tus padres?*

	<i>Padre</i>	<i>Madre</i>
No ha estudiado primaria ni secundaria		
Primaria incompleta		
Primaria completa		
Secundaria incompleta		
Secundaria completa		
Superior (universidad/instituto) incompleta		
Superior (universidad/instituto) completa		

*Marca con una "X" lo que corresponda (solo una opción).*

	<b>Sí</b>	<b>No</b>
¿En tu casa/familia <b>se suele</b> hablar de política, aspectos relacionados con el gobierno?		
¿En tu casa/familia <b>se suele</b> hablar de problemas sociales?		
¿Tus padres participan o han participado de alguna organización con fines sociales (voluntariado, vaso de leche)?		
¿Tus padres participan o han participado de alguna organización de interés público (asociación de vecinos)?		
¿Tus padres participan o han participado de alguna organización con fines políticos (partido político, sindicatos)?		

*¡Muchas gracias por tu colaboración!*

### Anexo 9: Guion de grupo focal: estudiantes

Fecha y hora:

Nº participantes:

Nombre	Edad	Sección	Sexo
			M-F
			M-F
			M-F
			M-F

#### *Agradecimiento - Objetivos/Normas/Anonimato/Grabación/Presentación de estudiantes*

- **Experiencia de participación (desde organizaciones de estudiantes):**
  1. *¿Podríamos establecer una definición de lo que es participación y lo que no es?*
    - a. *¿Por qué consideran que la participación es tomar parte “de algo” Por ejemplo, apoyar o hacer las actividades que propone el Municipio escolar u otra organización de estudiantes (2) ¿Podrían dar ejemplos?*
    - b. *¿Por qué consideran que la participación es una acción personal (1), que sirve para sentirse bien con uno mismo (2)? ¿podrían dar ejemplos?*
  2. *En el colegio....*
    - a. *Podrían describir cómo se ha participado en la determinación de normas del colegio; en la toma de decisiones sobre aspectos administrativos. (Por ejemplo, asuntos de limpieza, uso de espacios del colegio); en actividades del colegio para mejorar el barrio,*
    - b. *¿Cómo se ha promovido la participación a través de organizaciones de estudiantes? Por ejemplo, según el cuestionario, en su IE, se participa más mediante Municipio Escolar (1) y (2) Escuela de Líderes*
      - *¿Podrían darme ejemplos concretos de cómo participaron en actividades propuestas por el Municipio Escolar?*

- ¿Podrían darme ejemplos concretos de cómo participaron en actividades propuestas por la Escuela de líderes?
3. *¿De qué manera se involucraron los estudiantes en los procesos participativos? ¿cuáles son sus funciones? (en Municipio, en Escuela de Líderes)*
- 1.1 En el caso del Municipio Escolar...
- a. ¿Por qué creen que la mayoría de las y los jóvenes participa dentro de la escuela de esa manera (asistiendo/escuchando/viendo)?
  - b. ¿Por qué creen que la mayoría participa porque (1) le interesó?; otros por voluntad propia (2)
  - c. ¿Qué opinan de los estudiantes que no participan de estas actividades? (ellos indicaron que fue (1) porque no conocían los espacios y mecanismos de participación, (2) prefirieron dedicarse a sus estudios.
- 1.2 En el caso de la Escuela de líderes...
- a. ¿Por qué creen que la mayoría de las y los jóvenes participa dentro de la escuela de esa manera (Haciendo propuestas, asumiendo responsabilidades y organizando actividades)
  - b. ¿Por qué creen que la mayoría participa porque (1) le interesó?; otros porque querían mejorar un aspecto de la realidad? (2)
  - c. ¿Qué opinan de los estudiantes que no participan de estas actividades? .... ellos indicaron que fue (1) prefirieron dedicarse a sus estudios o (2) que no sabían cómo tenían que participar.
2. *En general, ¿de qué manera se involucró el docente encargado en los procesos participativos? ¿cuáles fueron sus funciones?*
- a. ¿Por qué consideran que los adultos creen importante la participación de estudiantes? Sin embargo, son los adultos quienes toman decisiones los procesos participativos, ¿por qué se dan estas situaciones?
3. *¿Cómo les gustaría que fuera la participación en sus centros educativos?*
4. *¿Cómo se podría promover la participación de estudiantes en este contexto de educación a distancia?*

- **Representaciones de ciudadanía:**

5. *¿Qué es ser un ciudadano/a? ¿Qué se te viene a la cabeza cuando mencionan la palabra ciudadano/a?*
6. *Si piensas en un buen ciudadano o ciudadana, ¿qué características le atribuyes?, ¿qué entiendes por un buen ciudadano?*
7. *Como estudiante/adolescente, ¿crees que puedes ser un ciudadano y ejercer tu ciudadanía? Podrías describirlo con ejemplos concretos.*
8. *¿Qué deberes y derechos tienen los ciudadanos?*
  - a. La mayoría de ustedes indicó que las siguientes frases son las que mejor definen a un ciudadano. ¿Podrían darme más detalle de ello? Por qué un ciudadano es reconoce los derechos de las demás personas (2)/ cuenta con derechos como: derecho a libertad de opinión, derecho a la participación (1)...
9. *¿Qué actividades desarrolla una persona como ciudadano? ¿de qué manera participa un ciudadano? Si quieres, indícalo con ejemplos.*
  - b. ¿Por qué un ciudadano Conoce y respeta las normas, regulaciones e instituciones estatales?
  - c. Según las respuestas obtenidas en el cuestionario, ¿Por qué consideran que se debe participar para ello (buscar el bienestar de las personas de su comunidad)?
  - d. ¿Por qué consideran que, frente a un problema social, es importante Ser solidario con la gente que lo necesita o ser parte de organizaciones que ayuden a las personas que lo necesiten? Y no tan importante el tener un análisis crítico o postura crítica.
10. *Según el contexto actual de distanciamiento social por COVID-2019, ¿cómo crees que los peruanos ejercen su ciudadanía? ¿cómo podrían ejercerla? /*
11. *¿Dónde has aprendido sobre ciudadanía?*

*Agradecimiento final*

## Anexo 10: Guion de entrevista individual: estudiantes

### Ciudadanía

1. A) ¿qué se te viene a la cabeza cuando mencionan la palabra “ciudadano”? / B) ¿Qué es ser ciudadano? ¿Qué acciones le atribuyes? / (de acuerdo a lo respondido preguntar): ¿cómo es? ¿me puedes dar ejemplos de ello? / C) ¿qué aspectos definen mejor a un buen ciudadano? /se puede ser ciudadano siendo estudiante? D) ¿Dónde has aprendido sobre ciudadanía?

### Calidad de la experiencia participativa:

2. Como parte de tu experiencia en el Municipio Escolar/Escuela de líderes, podrías contarme ¿qué actividades se hicieron? ¿cuáles eran los objetivos o temas de tales actividades?
3. ¿Podrías contarme más cómo te involucraste en las actividades? Y ¿por qué participaste de esa manera?
4. ¿Podrías decirme cuáles fueron tus razones para participar en las actividades propuestas por estas organizaciones?
5. ¿podrías contarme cómo trabajaste con los docentes encargados?
6. En tu colegio, ¿cuáles han sido las facilidades que tienen para participar? ¿cuáles han sido las dificultades? (espacios, tiempo, etc.)

*Retomando las respuestas que indicaste en el archivo enviado\*.... Vamos a cerrar la entrevista con esta pregunta:*

7. ¿Dónde crees que has aprendido más sobre cómo abordar los problemas sociales? ¿Durante tu formación educativa, mediante la televisión, mediante el internet, mediante tu familia?

**\*Parte escrita:** ¡Hola! En la entrevista grupal, indicaste que habías participado en actividades del Municipio Escolar y de la Escuela de Líderes. A continuación, te haré algunas preguntas sobre tu participación en ellas. Lo perfecto sería que puedas desarrollar las cuatro preguntas por cada organización (Municipio o Escuela de líderes); de lo contrario podrías elegir solo una.

1. Sobre la experiencia de participación del año pasado (en actividades del [Municipio Escolar](#))



- a) Indica el problema social que consideres que fue abordado. Luego, descríbelo (Puedes indicar características, detalles, describir la situación problemática, etc.)
- b) ¿Por qué consideras que existe este problema social? (menciona una o dos razones que consideres dan origen u ocasionan tal problema)
- c) ¿Qué opinas sobre este problema social? (tus opiniones son libres, indica las que consideres)
- d) ¿Qué argumentos (pueden ser ejemplos, noticias, textos que hayas visto) tienes para opinar de tal manera?
2. Sobre la experiencia de participación del año pasado (en actividades de la [Escuela de Líderes](#))
- a) Indica el problema social que consideres que fue abordado. Luego, descríbelo (Puedes indicar características, detalles, describir la situación problemática, etc.)
- b) ¿Por qué consideras que existe este problema social? (menciona una o dos razones que consideres dan origen u ocasionan tal problema)
- c) ¿Qué opinas sobre este problema social? (tus opiniones son libres, indica las que consideres)
- d) ¿Qué argumentos (pueden ser ejemplos, noticias, textos que hayas visto) tienes para opinar de tal manera?
3. En la actualidad, las personas que viven en nuestro barrio o comunidad se enfrentan a una serie de problemas sociales, ¿qué problemas sociales ves que tiene tu comunidad?
- a) ¿Hay algún problema social en la comunidad que te afecte y/o preocupe especialmente? Frente a ello, ¿qué acciones son importantes que haga la ciudadanía?
- b) Frente al problema/caso planteado, ¿qué es necesario que hagan los estudiantes para resolver el problema social? En un cuadro elabora un plan para que puedan ayudar a resolver o atenuar los problemas sociales de tu comunidad.

Problema	Plan para resolverlo o atenuarlo	¿Quiénes estarían a cargo de llevar a cabo el plan?

Anexo 11: Experiencias de participación: tabla de especificaciones de categorías, subcategorías e indicadores

Tabla 98

Categorías, subcategorías e indicadores de la variable experiencias de participación

Dimensión	Categorías	NMc	Subcategorías	Subcategorías e indicadores	Descriptor
Calidad	Concepto de participación	1.CONCEPTO	Subcategoría libre ( <u>acto individual</u> )	<p>1.3 <b>La participación es una acción personal</b></p> <p>1.1.1. Participar: dar la opinión</p> <p>1.1.2. Participar: para obtener beneficios personales</p> <p>1.1.3. Participar: para sentirse bien con uno mismo</p> <p>1.1.4. Participar: de manera voluntaria</p>	1.1.2. Aumentar la nota
			Tomar parte ( <u>Acto colectivo – pero que parte de lo personal-</u> )	<p>1.2. <b>La Participación es Tomar parte</b></p> <p>1.2.1. Tomar parte: en una actividad propuesta</p> <p>1.2.2. Tomar parte: ayudar/colaborar en una actividad propuesta</p> <p>1.2.3. Tomar parte: en una actividad ya organizada</p>	<p>1.2.1. Hacer algo o involucrarse de alguna manera en una actividad propuesta y/o en ejecución.</p> <p>1.2.1. Prevalece el sentido de ayuda en la colaboración o involucramiento en una actividad propuesta y/o en ejecución.</p> <p>1.2.3. Actividades lideradas o propuesta por otros estudiantes</p>

			(miembros del Municipio Escolar o Escuela de Líderes)
		Tomar parte y forma de intervenir	<p><b>1.3. La Participación es una acción colectiva</b></p> <p>1.3.1. Participar: en grupo y con objetivos</p> <p>1.3.2. Participar: en grupo y en forma de asamblea</p> <p>1.3.1. Participación se asocia a un grupo de personas que tienen un objetivo de trabajo en común.</p> <p>1.3.2. Participación se asocia a dar la opinión, pero en forma de asamblea; es decir buscar opinar sobre un problema en común.</p>
Agencias	2.Agencias	Municipio Escolar	<p><b>2.1. Agencia: Municipio Escolar</b></p> <p>2.1.1. Proyecto de reciclaje</p> <p>2.1.2. Día del Jean</p> <p>2.1.3. Proyecto de mural</p> <p>2.1.4. Proyecto de sembrado de plantas</p> <p>2.1.5. Votaciones escolares</p> <p>2.1.6. Otras actividades asociadas al Municipio Escolar: despedida de Quinto</p> <p>2.1.7. Otras actividades asociadas al Municipio Escolar: día de la juventud</p> <p><i>Se especifican todas las actividades realizadas desde el Municipio Escolar.</i></p>
		Escuela de líderes	<p><b>2.2. Agencia: Escuela de Líderes</b></p> <p><i>Se especifican todas las actividades realizadas</i></p>

		<p>2.2.1. Charlas participativas entre pares</p> <p>2.2.2. Charlas sobre diversas problemáticas</p>	<p><i>desde la Escuela de Líderes.</i></p>
Nivel de participación	3.NIVEL	<p><b>3.1. Nivel de participación: escuchando, viendo y asistiendo</b></p> <p>3.1.1. Miedo a hablar en público y a opinar</p> <p>3.1.2. Dedicación a los estudios</p> <p>3.1.3. Cargos establecidos</p> <p>3.1.4. Problemas propios del Municipio</p> <p>3.1.5. Inseguridad de la zona</p>	<p><i>Se especifican las razones del nivel de participación</i></p>
		<p><b>3.2. Nivel de participación: haciendo propuestas, asumiendo responsabilidades y organizando actividades</b></p> <p>3.2.1. Relación entre pares</p> <p>3.2.2. Dar opiniones</p>	<p><i>Se especifican las razones del nivel de participación</i></p>
Criterios moduladores	4.CRITERIOS	<p><b>4.1. Criterio: implicación</b></p> <p>4.1.1. Participó Por voluntad propia</p> <p>4.1.2. Participó Porque le interesó</p> <p>4.1.3. No participó Por falta de interés</p> <p>4.1.4. No participó por Pereza</p>	<p><i>Razones para participar y para no hacerlo asociadas a la implicación.</i></p>
		<p><b>4.2. Criterio: información</b></p> <p>4.2.1. No participó Porque no conocía los espacios y mecanismos de participación</p> <p>4.2.2. No participó Porque no sabía cómo tenía que participar</p>	<p><i>Razones para participar y para no hacerlo asociadas a la información.</i></p>

		Compromiso	<p><b>4.3. Criterio: compromiso</b></p> <p>4.3.1. Porque tenía un compromiso</p> <p>4.3.2. Porque tenía una responsabilidad</p> <p>4.3.3. Porque quería mejorar un aspecto de la realidad</p> <p>4.3.4. No participó porque Tenía que hacer otras actividades escolares</p> <p>4.3.5. No participó porque Prefería dedicarse solamente a los estudios</p>	<i>Razones para participar y para no hacerlo asociadas al compromiso.</i>
		Obligación	<p><b>4.4. Obligación (Sub. Cat. Abierta)</b></p> <p>4.4.1. Participó Por la nota</p> <p>4.4.2. Participó Por el compromiso/responsabilidad</p>	<i>Razones para participar y para no hacerlo asociadas a la obligación.</i>
Toma de decisiones vinculantes	5.Toma de decisiones vinculantes	Apoyo de adultos	<p><b>5.1. Acción vinculante: apoyo de adultos en procesos participativos</b></p> <p>5.1.1. Hay colaboración/apoyo de adultos en procesos participativos.</p>	
		Confianza	<p><b>5.2. Acción vinculante: confianza</b></p> <p>5.2.1 Adultos alientan la participación</p> <p>5.2.2. No se les toma en serio por ser menores de edad</p> <p>5.2.3. No se toma en cuenta sus opiniones</p>	<i>Acciones de confianza o desconfianza del adulto hacia la participación del estudiante.</i>
		Grado de injerencia	<p><b>5.3. Acción vinculante: grado de injerencia</b></p> <p>5.3.1. Menor presencia del adulto</p> <p>5.3.2. Solicitud de opiniones por parte de adultos</p> <p>5.3.3. Mayor presencia del adulto</p>	



			5.3.4. Liderazgo del adulto 5.3.5. Falta de acuerdo entre estudiantes
<b>Criticidad</b>	Alcance: área de los dominios	6. ALCANCE	<b>Institucionales</b> 6.1. Alcance Institucional 6.1.1. Actividades para recaudar fondos (parte operativa) 6.1.2. Implementaciones necesarias en el colegio (parte operativa) 6.1.3. Actividades recurrentes en el colegio (parte operativa) 6.1.4. Actividades-proyectos: problemas de la comunidad educativa (parte operativa) 6.1.5. Opiniones sobre las normas del colegio 6.1.6. Debates sobre problemas de la comunidad educativa 6.1.7. Debates sobre el sistema de enseñanza
			<b>Institucionales-sociales</b> 6.2. Alcance Institucional- social 6.2.1. Debates sobre Problemas sociales 6.2.2. Debates sobre Problemas sociales que afectan a adolescentes
			<b>Sociales</b> 6.3. Alcance social 6.3.1. Actividades con la comunidad/barrio- 2018 6.3.2. Intento de trabajar con la comunidad/barrio
	Pensamiento social	7.1. Nivel 1 7.2. Nivel 2	<b>7.1. Nivel Descripción</b> <b>7.2. Nivel Explicación</b>

	7. Nivel de Pensamiento Social	7.3. Nivel 3 7.4. Nivel 4	<b>7.3. Nivel Argumentación</b> <b>7.4. Nivel Interpretación</b>	<i>Se registra si responde a todas las preguntas del nivel*</i>
--	--------------------------------	------------------------------	---	---

*Nota.* La tabla recoge aquellos indicadores o subcategorías que se obtuvieron de manera inductiva (celeste) y deductiva (negro).

**\*Nivel de pensamiento social: preguntas asociadas:**

**Tabla 99**

*Abordaje de los niveles de pensamiento social*

Niveles	Descripción	Explicación	Argumentación	Interpretación
Preguntas	¿Cómo es?  ¿Qué características tiene? ¿Qué pasa? ¿A quién le pasa? ¿Dónde pasa?	¿Por qué pasa? ¿Por qué es así? ¿Cuáles son sus causas?  ¿Qué consecuencias tiene?	¿En qué conocimientos científicos se basa? ¿Qué teoría lo explica?  ¿Cuáles son las razones sociales, económicas, políticas, culturales...?	¿Qué pienso yo de...?  ¿Cuál es mi opinión?  ¿Cuál es mi punto de vista? ¿Qué soluciones propongo?

Fuente: Adaptado de Casas et al., 2005; y Gutiérrez y Arana, 2014

## **Anexo 12: Representaciones de ciudadanía: categorías, subcategorías e indicadores**

Las caracterizaciones de las representaciones de la ciudadanía se han abordado desde una teoría de las representaciones sociales y, se han utilizado campos para facilitar su estudio y análisis. Los campos se analizan y entienden de manera interrelacionada y lo central, en cada uno de ellos, es que respondan a las siguientes preguntas:

- Campo de representación (R): ¿Cómo se representa en primera instancia la ciudadanía?
- Campo de información (I): ¿Qué significados tiene la ciudadanía?
- Campo de actitud (A): ¿Qué se valora más de la ciudadanía?

En virtud de las respuestas obtenidas para cada pregunta, es que se entienden las principales características de las representaciones de la ciudadanía. Además de lo anterior, se consideró necesario incluir una sección, con categorías abiertas, referente a la posibilidad de ejercer la ciudadanía siendo estudiante ya que, como se sabe, existe una tendencia contextual de considerar a los menores de edad como aún no ciudadanos.

Respecto al sujeto, en la tesis (las y los estudiantes), todas las categorías y subcategorías se han analizado según su propio discurso. Para ello, en los guiones de entrevista se ha considerado abordar cada campo de representación. Por ejemplo, tal como se observa en la Tabla 100 existen unos colores (naranja y verde) que se asocian a los campos de representación y actitud. Cabe mencionar que el campo informativo (en color celeste de la Tabla 100) se ha considerado según la información mencionada por las y los estudiantes. Sin embargo, dicha información se encuentra interrelacionada con los otros campos mencionados. Por lo que la separación entre cada uno de ellos obedece más que todo a cuestiones didácticas.

A continuación, se detallan los indicadores, subcategorías y categorías asociadas a la variable Representaciones de ciudadanía que surgieron de manera deductiva e inductiva.

Tabla 100

Categorías, subcategorías de indicadores de la variable representaciones de ciudadanía

Dimensión	Categorías	NMc	Subcategorías	Subcategorías e indicadores	Descriptor
	<b>CAMPO: REPRESENTACIÓN</b>				
	Representación	I. Representación	I. (R) Grupo de personas	I. (R) Grupo de personas I.1. Grupo + Comunidad I.2. Grupo + Ayuda I.3. Grupo + Familia I.4. Grupo democrático I.5. Votaciones, impuestos	Primeras imágenes o palabras asociadas al término ciudadanía.
	<b>CAMPO: INFORMACIÓN</b>				
	<b>CATEGORÍAS A COMBINAR CON BUENA CIUDADANÍA (para “medir” la valoración) XI. (V) Buena Ciudadanía</b>				
<b>Ser ciudadano</b>	Derechos: tiene que mencionarse la palabra	II. Derechos <i>II.0. Tiene derechos</i> <i>II.0.1. Conoce sus derechos</i>	Derechos naturales/ personales	<b>II.1. Derechos naturales/personales</b> II.1.1. Derechos humanos II.1.2. Derechos del NNA II.1.3. Derecho a tener un DNI/identidad	<u>II.1. Tiene derechos al ser miembro de un país, al ser humano o menor de edad, mujer.</u>

Relación del individuo con la comunidad local y política. Se mide a través de derechos y deberes, comunidad y estado.	Deberes: tiene que mencionarse la palabra o sus equivalentes: deberes/ Responsabilidades/ Normas, leyes	III. Deberes <i>III.0. Tiene deberes</i> <i>III.0.1. Conoce sus deberes</i>	Derechos contractuales	<b>II.2. Derechos contractuales</b> <b>II.2.1. Derecho a la opinión</b> (libertad de expresión) <del>II.2.2. Derecho a la participación</del> <b>II.2.2. Derecho a las votaciones</b>	II.2. Tiene derechos para la esfera pública (comunidad o estado): derechos ciudadanos. <u>Son derechos nacidos de procesos políticos basados en acuerdos y normas</u>
			Deberes personales: no hay vínculo con los demás, son deberes que se cumplen al “ser parte de”. Basta con que el individuo los cumpla.	<b>III.1. Deberes personales</b> <u>III.1.1. Obedece la ley: Vota en las elecciones.</u> <u>III.1.2. Obedece la ley: No evade impuestos</u> III.1.3. Obedece la ley: Respeto la Constitución. III.1.4. Cumple sus deberes/responsabilidades III.1.5. Obedece/defiende/cumple las leyes/normas	III.1. Tiene deberes al ser miembro de un país. <u>(parte de lo personal)</u>  III.1.4. Es más general y personal/valorativo, no se especifica el deber. III.1.5. No se especifica la ley (mencionan que se tratan de las “leyes en general”). <u>Se trata de un aspecto más personal.</u>  <u>En 4 y 5 hay que ver que se diga la palabra deberes o leyes/normas pero que no se especifique y que esto no se asocie a algo</u>



			III.1.6. Deber de cuidar su propia vida	<i>comunitario o se vincule al estado u otras personas.</i>
		Deberes contractuales	<p><b>III.2. Deberes contractuales</b></p> <p><u>III.2.1. Reconoce/respeto los derechos de las demás personas</u></p> <p><u>III.2.2. Cumple sus deberes con la comunidad</u></p> <p><u>III.2.3. Cumple el Deber a la participación</u></p> <p>III.2.2. Cumple Normas y leyes (marco estatal o comunitario)</p> <p>III.2.3. Cumple el Deber de mejorar/proteger el país/comunidad</p>	<p>III.2. Tiene deberes para la esfera pública (comunidad o estado).</p> <p>III.2.1. Toma conciencia de derechos de otros o colectivos</p> <p>III.2.2. Normas que regulan el comportamiento (vínculo con otras personas, vínculo con el estado)</p>
Comunidad	IV. Comunidad	Pertenencia a comunidad política	<p><b>IV.1. Pertenencia a la comunidad política</b></p> <p><u>IV.1.1. Ha nacido en un país o pertenece a un país</u></p> <p>IV.1.2. Ha nacido en una comunidad o pertenece a una comunidad</p> <p>IV.1.3. Pertenece a una sociedad</p> <p>IV.1.4. Pertenece a una sociedad donde hay normas y leyes</p>	<p>IV.1.1. Pertenecer a una comunidad política independiente y autónoma (país)</p> <p>IV.1.2. Énfasis en el lado geográfico (vive en una comunidad)</p> <p>IV.1.3. Énfasis en el aspecto social (vive con personas)</p>

	<p>Sentimiento de pertenencia</p>	<p><b><u>IV.2. Se siente parte de la comunidad en la que vive</u></b>  IV.2.1. Comunidad: Asociación solidaria de personas  IV.2.2. Comunidad: Necesidad de acciones colectivas</p>	<p>IV.2.1. Énfasis en el compromiso solidario (unión, colaboración)  IV.2.2. Énfasis en la información y propuesta de acciones sobre aspectos comunitarios. Está pendiente de lo que sucede en la comunidad</p>
<p>Estado</p>	<p>Estado y derechos naturales</p>	<p><b><u>V.1. Estado y derechos naturales</u></b>  V.1.1. Exigencia de derechos naturales  V.1.2. Opiniones se dan en la esfera de lo privado (Neutralidad ética del estado)</p>	<p>V.1.1. <u>Se asocia a la protección que debe tener el individuo sobre sus derechos naturales (Palabra clave: exigencia de derechos)</u>  V.1.2. <del>Existe una neutralidad ética del Estado ya que los debates sobre moral o ética se dan en la esfera de lo privado</del></p>
<p>V. ESTADO  V.O. Exigir derechos</p>	<p>Estado y derechos contractuales</p>	<p><b><u>V.2. Estado y derechos contractuales</u></b>  V.2.1. Exigencia de derechos contractuales</p>	<p>V.2.1. Se asocia a la <u>protección que debe tener el individuo sobre sus derechos contractuales o ciudadanos (Palabra clave: exigencia de</u></p>

		<p>V.2.2. Acciones/opiniones se dan en o sobre la esfera de lo público (carácter político del estado)</p>	<p>derechos: por ejemplo, <u>derecho la movilización política</u>)</p> <p>V.2.2. Existe una condición política del estado (se puede actuar de manera política en cuestiones estatales; podría tener que ver con la comunidad, pero lo principal es la asociación con el estado. Podría tener un rol “fiscalizador”</p>
<p><b>Participación ciudadana</b></p>	<p>Tipo de acción</p> <p>VI. TIPO DE ACCIÓN</p>	<p>Acción personal: tiene que ver con la relación con los otros; sin embargo, el énfasis está en el comportamiento individual.</p> <p>VI.1. Acción personal VI.1.1. Valores democráticos. <i>VI.1.1.1. Valores personales</i></p> <p><del>VI.1.2. Conoce las normas, regulaciones e instituciones estatales</del></p>	<p>VI.1.1. Énfasis en valores democráticos: <u>trabaja duro, honesto, disciplinado.</u> <i>VI.1.1.1. personales</i> (perspectiva ética): discrimina lo bueno y lo malo.</p> <p>VI.1.2. Comprenden cómo funciona el gobierno (normas, regulaciones e instituciones)</p>

	<p><u>VI.1.3. Respeta las normas, regulaciones e instituciones estatales</u></p> <p>VI.1.4. Respeta las normas de la sociedad.</p> <p>VI.1.5. Respeta a las personas</p> <p>VI.1.6. Actúa de manera responsable en la comunidad/sociedad</p>	<p>VI.1.3. Énfasis en el respeto de las instancias estatales/procesos políticos: votaciones</p> <p>VI.1.4. Énfasis en la buena convivencia con los demás.</p> <p>VI.1.5. Énfasis en el respeto al trato (no discriminación, machismo).</p> <p>VI.1.6. Énfasis en el buen comportamiento en la comunidad, no hacer nada fuera de lo legal</p>
<p>Acción colectiva: tiene que ver con la relación con los otros; sin embargo, el énfasis está en el comportamiento con finalidad o carácter colectivo.</p>	<p><b>VI. 2. Acción colectiva</b>  <i>VI.2.0. Aporta con acciones</i>  <i>VI.2.0.1. Ayuda/colabora con acciones</i></p> <p><u>VI.2.1. Opina sobre hechos o decisiones que afectan a un grupo de personas.</u></p> <p><i>VI.2.1.1. Da opiniones</i>  <i>VI.2.1.2. Levantar la voz</i></p>	<p><i>VI.2.0. por el contexto, se sabe que son acciones con carácter colectivo: trata de aportar/involucrarse de alguna manera.</i></p> <p>VI.2.1. Opiniones, deliberaciones sobre el problema público. La finalidad es el impacto de la opinión en lo público, no es una opinión en privado.</p> <p><i>VI.2.1.1. por el contexto, se sabe que</i></p>

			<p><i>son opiniones con carácter colectivo.</i></p> <p>VI.2.2. Presiona a la autoridad para solucionar problemas.</p> <p>VI.2.3. <u>Participa en la comunidad en la que vive.</u></p> <p>VI.2.4. <u>Participa en la toma de decisiones de asuntos de la comunidad.</u></p> <p>VI.2.5. Participa en acciones/ proyectos comunitarios/sociales.</p> <p>VI.2.6 Participar en una organización vecinal/comunitaria</p> <p><i>VI.2.6.1 Participa por voluntad propia</i></p> <p>VI.2.7. Participa en asociación con las demás personas</p>	<p>VI.2.2. Presiona para que se haga algo respecto a los problemas identificados. (<u>en contexto colectivo</u>)</p> <p>VI.2.3. Énfasis en la participación dentro del ámbito comunitario.</p> <p>VI.2.7. Énfasis en el trabajo colaborativo con personas, involucramiento con los demás (por ejemplo, vecinos)</p>
Finalidad	VII. Finalidad <i>VII. Finalidad de participar:</i>	Bienestar propio	<b>VII.1. Fin: Bienestar propio</b> VII.1.1. Sentirse bien con uno mismo	



<i>Defender al medio ambiente/animales</i>	VII.1.2. Obtener un beneficio particular	VII.2.1. Énfasis en el <u>bienestar de las personas</u>
Bien común	<p><b>VII.2. Fin: Bien común</b></p> <p><u>VII.2.1. Participa para buscar el bienestar de las personas (de su comunidad).</u></p> <p>VII.2.2. Participa para mejorar la comunidad.</p> <p>VII.2.3. Participa para mejorar la sociedad/país.</p> <p>VII.2.4. Participa para mejorar la ciudad/distrito.</p> <p>VII.2.5. Participa para mejorar los problemas que afecten al país.</p>	
Cambio social	<p><b>VII.3. Fin: Cambio Social</b></p> <p>VII.3.1. Aborda áreas de injusticia.</p> <p>VII.3.2. Trabaja para lograr la justicia/cambio social.</p> <p><u>VII.3.3. Participa para construir una sociedad justa e igualitaria</u></p>	<p>VII.3.1. Se posiciona contra el acoso, combate la discriminación, apoya la inclusión. (perfil más de conocimiento).</p> <p>VII.3.2. Trabajo (acciones de todo tipo) para lograr una justicia/cambio social “abstracta”.</p> <p>VII.3.3. La finalidad misma es lograr la construcción de una sociedad justa e igualitaria</p>

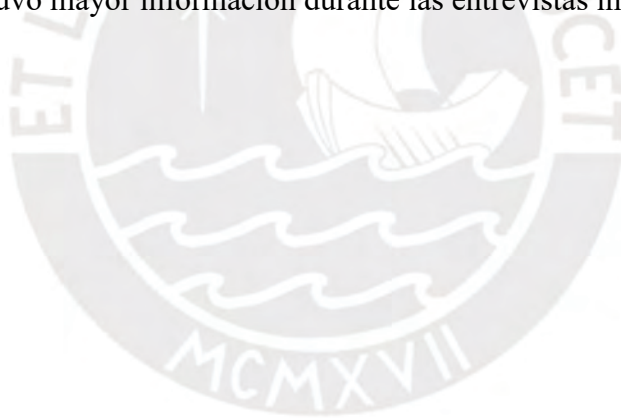
			<p>VII.3.3.1. Justicia: que haya igualdad entre personas</p> <p>VII.3.3.2. Justicia: que se respete la igualdad entre personas</p> <p>VII.3.3.3. Justicia: que haya normas justas para todos</p> <p>VII.3.3.4. Justicia: que se respete los derechos de todas las personas.</p> <p>VII.3.3.5. Justicia: que haya una mejor convivencia</p>	<p><i>Nociones de justicia mencionadas por estudiantes (IE 1 e IE3).</i></p>
Acción frente al problema social	VIII. Acción frente al problema social	Valores	<p><b>VIII.1. Problema social: valores</b></p> <p><u>VIII.1.1. Ser solidario con la gente que lo necesita.</u></p> <p><u>VIII.1.2. Ser colaborador con la gente que lo necesita</u></p> <p>VIII.1.3. Ser colaborador en la comunidad</p> <p>VIII.1.4. Ayudar en la comunidad</p>	<p>VIII.1.1. Énfasis en la compasión personal (y hacia las personas)</p> <p>VIII.1.3. Énfasis en la colaboración y sentido de ayuda comunitaria (actúa voluntariados)</p>
		Organización de actividades	<p><b>VIII.2. Problema social: organización de actividades</b></p> <p>VIII.2.1. Conoce estrategias/objetivos para la organización colectiva.</p>	<p>VIII.2.1. Énfasis en el conocimiento de estrategias de organización colectiva (convocar una reunión, hacer un plan de acción, sabe cómo trabajan las agencias del gobierno).</p>

	<p><u>VIII.2.2. Ser parte de organizaciones/asociaciones que ayuden a las personas que lo necesiten.</u></p> <p><u>VIII.2.3. Organizar campañas/actividades que ayuden a las personas que lo necesiten.</u></p> <p>VIII.2.4. Ser parte de organizaciones/asociaciones para solucionar el problema comunitario/social.</p> <p>VIII.2.5. Organizar actividades para solucionar el problema comunitario/social</p>	<p>VIII.2.2. Énfasis en la acción centrada en las personas</p> <p>VIII.2.4. Énfasis en la acción centrada en problema comunitarios/sociales</p>
<p>Pensamiento social-crítico</p>	<p><b><u>VIII.3. Problema social: pensamiento social- crítico</u></b></p> <p><u>VIII.3.1. Tomar una postura crítica ante el sistema económico y político.</u></p> <p><u>VIII.3.2. Tener un análisis crítico sobre los problemas sociales e injusticias.</u></p> <p><i>VIII.3.2.1. Opinar sobre los problemas sociales/injusticias</i></p> <p><u>VIII.3.3. Tomar decisiones sobre los problemas que afectan a las personas y llevarlas a la práctica.</u></p>	

				<p>VIII.3.3.1. Tomar decisiones: analizar la situación problemática.</p> <p>VIII.3.3.2. Tomar decisiones: evitar que el problema perdure.</p> <p>VIII.3.3.3. Trasladar la idea a la práctica</p> <p>VIII.3.3.4. Dar solución a los problemas que hay</p>	<p><i>Nociones de “toma de decisiones” mencionadas por estudiantes (IE1).</i></p>
<b>Ejercer la ciudadanía en estudiantes</b>	Ser ciudadano	IX. Ser ciudadano: estudiante	IX. Ser ciudadano: estudiante	<p><b>IX. Ser ciudadano: estudiante</b></p> <p>IX.1. Ciudadanía presente</p> <p>IX.2. Ciudadanía en formación</p> <p>IX.3. Ciudadanía futura: mayoría de edad.</p> <p>IX.4. Ciudadanía futura: lograr cambios en la sociedad.</p>	<p>IX.4. se trata de hacer cambios en la sociedad.</p>
	Participar como ciudadano	X. Participación ciudadana: estudiante	X. Participación ciudadana: estudiante	<p><b>X. Participación ciudadana: estudiante</b></p> <p>X.1. Estudiante: participa en la comunidad (organización de actividades).</p> <p>X.2. Estudiante: da ideas/opiniones sobre temas comunitarios.</p> <p>X.3. Estudiante no participa dentro del mundo adulto.</p>	<p>x.1. se incluye dentro del discurso</p>

		<p><i>x.3.1. Estudiante participa opinando en organizaciones (Municipio Escolar)</i></p> <p><i>x.3.2. Estudiante motiva a que otros participen (den opiniones)</i></p> <p><i>X.4. Estudiante podría ayudar en organizaciones adultas.</i></p>	<p>x.4. el estudiante solo hace referencia al padre, vecino como parte de la organización vecinal, podría ayudar a los vecinos y sus organizaciones</p>
--	--	---	---

*Nota:* Las filas se han sombreado de acuerdo al campo: naranja (representación), celeste (información) y verde (valoración). Respecto a este último campo, este puede encontrarse en distintas categorías a la vez. Del mismo modo, en color morado, rojo y verde, se han escrito los indicadores más asociados a la **ciudadanía responsable**, **participativa** y **crítica**. Se han incluido “indicadores menores” o “generales” en cursivas. Finalmente, se han subrayado las subcategorías e indicadores que se obtuvieron de manera deductiva y de estos, se han tachado aquellos sobre los cuales no se obtuvo mayor información durante las entrevistas individuales o grupales.





### Anexo 13: Consentimientos y asentimientos informados: cuestionario

#### COMUNICADO

Estimado/a padre/madre de familia, el motivo de la presente es comunicar que La Srta. Carmen Linares Campos está realizando una tesis doctoral destinada a conocer las experiencias de participación (a través de Municipios Escolares, Fiscalías Escolares, Escuela de Líderes u otras) y las representaciones de ciudadanía que tienen las y los estudiantes. Tal investigación forma parte del curso académico “Seminario de Investigación IV” (2020-II) de la Pontificia Universidad Católica del Perú. El estudio está dirigido a estudiantes de quinto grado de secundaria. Para tal efecto, se aplicará un cuestionario a los estudiantes. Los datos recabados serán confidenciales, no tendrán repercusión alguna y sólo se usarán para esta investigación.

Nuestra IE ha sido elegida por promover la participación de estudiantes a nivel institucional por lo que su participación en el estudio es muy importante pues así podremos mejorar las iniciativas que hemos venido realizando. Cualquier duda, no dude en comunicarse con la investigadora al número 976062406 o al correo [clinarescampos@gmail.com](mailto:clinarescampos@gmail.com)

*En el caso del cuestionario, la investigadora estará enviándolo vía online. En el inicio del mismo, encontrarán una presentación para que puedan expresar su acuerdo en participar de la investigación.*

¡Muchas gracias!

#### Consentimiento informado con padre de familia

Saludos cordiales.

El presente cuestionario está destinado a conocer las experiencias de participación (a través de Municipios Escolares, Fiscalías Escolares, Escuela de Líderes u otras) y las representaciones de ciudadanía que tienen las y los estudiantes de quinto de secundaria.

Forma parte del curso académico Seminario de Investigación IV (2020-II) de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Los resultados serán confidenciales, no tendrán ningún peso en las notas de los estudiantes y sólo se usarán para esta investigación.

Cualquier duda, no dude comunicarse con la investigadora Carmen Linares Campos al número 976062406 o al correo [clinarescampos@gmail.com](mailto:clinarescampos@gmail.com)

Considerando lo mencionado, ¿Permite que el estudiante responda las preguntas del cuestionario?

*SÍ- NO*

**Asentimiento informado con estudiante de quinto de secundaria**

Estimado/a estudiante, como parte de la investigación mencionada, solicitamos tu importante colaboración. Recuerda que para las preguntas que encontrarás, no hay respuestas correctas o incorrectas, ni buenas ni malas. Simplemente te pedimos que respondas, de la forma más clara posible y de manera individual, a todos los apartados del cuestionario.

¿Deseas participar de la encuesta?

*SI- NO*

**Anexo 14: Consentimientos y asentimientos informados: grupos focales y entrevistas individuales**

**PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA GRUPO FOCAL**

El propósito de este protocolo es informarle sobre el proyecto de investigación y solicitarle su consentimiento. De aceptar, el investigador se quedará con una copia firmada de este documento, mientras usted poseerá otra copia también firmada.

La presente investigación se titula *Experiencias de Participación y representaciones de ciudadanía de las y los estudiantes de secundaria* y es conducida por Mg. Carmen Del Rosario Linares Campos, en asesoría del docente Dr. Robin Cavagnoud, doctoranda del doctorado en Ciencias de la Educación de la facultad de Educación de la PUCP. El propósito de la investigación es *Conocer las experiencias de participación de las y los estudiantes y Comprender sus representaciones acerca de la ciudadanía.*

Para ello, se le solicita al estudiante a participar en un grupo focal que le tomará 60 minutos de su tiempo. Lo expuesto en la conversación será grabado y posteriormente transcrito. Su participación en la investigación es completamente voluntaria y el/la estudiante puede decidir interrumpirla en cualquier momento, sin que ello le genere ningún perjuicio. Si el/la estudiante tuviera alguna consulta sobre la investigación, puede formularla cuando lo estime conveniente.

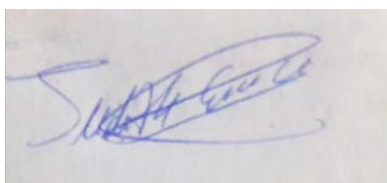
La identidad del/la estudiante será tratada de manera confidencial. También se espera que el/la estudiante guarde confidencialidad de la información expresada por los otros participantes. Asimismo, su información será conservada por 02 años, contados desde la publicación de este trabajo, en la computadora personal de la investigadora encargada y, luego, será borrada.

Al concluir la investigación, usted tendrá acceso a los resultados a través de un correo electrónico. Además, podrá escribir al correo de [clinarescampos@gmail.com](mailto:clinarescampos@gmail.com) para obtener mayor información. Asimismo, para consultas sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad al correo [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe).

Si está de acuerdo con los puntos anteriores, complete sus datos a continuación:

**Nombre de apoderado:** JUDITH JAZMIN ESCRIBANO CHANAME

**Firma del apoderado:**



**Nombre del investigador:** CARMEN DEL ROSARIO LINARES CAMPOS

**Firma del investigador y/o encargado de recolectar su información:**



Fecha: 22 de octubre del 2020

## PROTOCOLO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA ENTREVISTA INDIVIDUAL

Estimado/a apoderado/a,

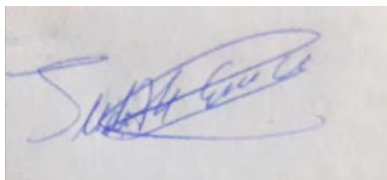
Le pedimos su apoyo en la realización de una investigación conducida por *Carmen del Rosario Linares Campos*, estudiante del doctorado en Ciencias de la Educación la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesorada por la docente *Robin Cavagnoud*. La investigación, denominada “Experiencias de Participación y representaciones de ciudadanía de las y los estudiantes de secundaria”, tiene como propósito *conocer más sobre las experiencias de participación de las y los estudiantes y Comprender sus representaciones acerca de la ciudadanía*.

- La entrevista durará aproximadamente 60 minutos y todo lo que se diga será tratado de manera confidencial, es decir, la identidad será protegida a través de un pseudónimo.
- La información dicha será grabada y utilizada únicamente para esta investigación. La grabación será guardada por el investigador en su computadora personal por un periodo de tres años luego de publicada la tesis.
- La participación es totalmente voluntaria. Se puede detener la participación en cualquier momento sin que eso le afecte, así como dejar de responder alguna pregunta que incomode.
- Si tiene alguna pregunta sobre la investigación, puede hacerla en el momento que mejor le parezca.
- Si tiene alguna consulta sobre la investigación o quiere saber sobre los resultados obtenidos, puede comunicarse al siguiente correo electrónico: [clinarescampos@gmail.com](mailto:clinarescampos@gmail.com). Además, si tiene alguna duda sobre aspectos éticos, puede comunicarse con el Comité de Ética de la Investigación de la universidad, al correo electrónico [etica.investigacion@pucp.edu.pe](mailto:etica.investigacion@pucp.edu.pe) o al número 626 2000, anexo 2246.

Si está de acuerdo con los puntos anteriores, complete sus datos a continuación:

**Nombre de apoderado:** JUDITH JAZMIN ESCRIBANO CHANAME

**Firma del apoderado:**



**Nombre del investigador:** CARMEN DEL ROSARIO LINARES CAMPOS

**Firma del investigador y/o encargado de recolectar su información:**



Fecha: 15 de abril del 2021

## PROTOCOLO DE ASENTIMIENTO INFORMADO

Hola,

Mi nombre es Carmen Del Rosario Linares Campos y estoy haciendo mi tesis titulada: *Experiencias de Participación y representaciones de ciudadanía de las y los estudiantes de secundaria* que tiene como propósito conocer más sobre las experiencias de participación de las y los estudiantes y Comprender sus representaciones acerca de la ciudadanía

A continuación, te presento unos puntos importantes que debes saber antes de aceptar ayudarme:

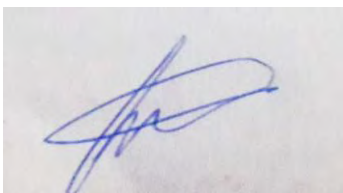
- Tu participación es totalmente voluntaria. Si en algún momento ya no quieres seguir participando, puedes decírmelo.
- La conversación que tendremos será de 60 minutos aproximadamente.
- *En mi trabajo no usaré tu nombre, por lo que nadie conocerá tu identidad.*
- Tus padres ya han sido informados sobre mi investigación y están de acuerdo con que participes si tú también lo deseas.
- *Al finalizar la investigación, podrás participar de una reunión mediante videollamada donde mostraré las conclusiones principales de mi investigación.*

Te pido que marques con un aspa (x) en el siguiente enunciado según tu interés o no de participar en mi investigación. De estar interesado(a), debes colocar también tu nombre en la línea de abajo y devolverme este documento.

¿Quiero participar en la investigación de <i>Experiencias de Participación y representaciones de ciudadanía de las y los estudiantes de secundaria</i> ?	<del>Sí</del>	No
--	---------------	----

**Nombre del menor: DALIA JAZMIN VALERIANO ESCRIBANO**

**Firma del menor:**



Carmen Del Rosario Linares Campos



15 de abril del 2021

**Nombre del Investigador responsable**

**Firma**

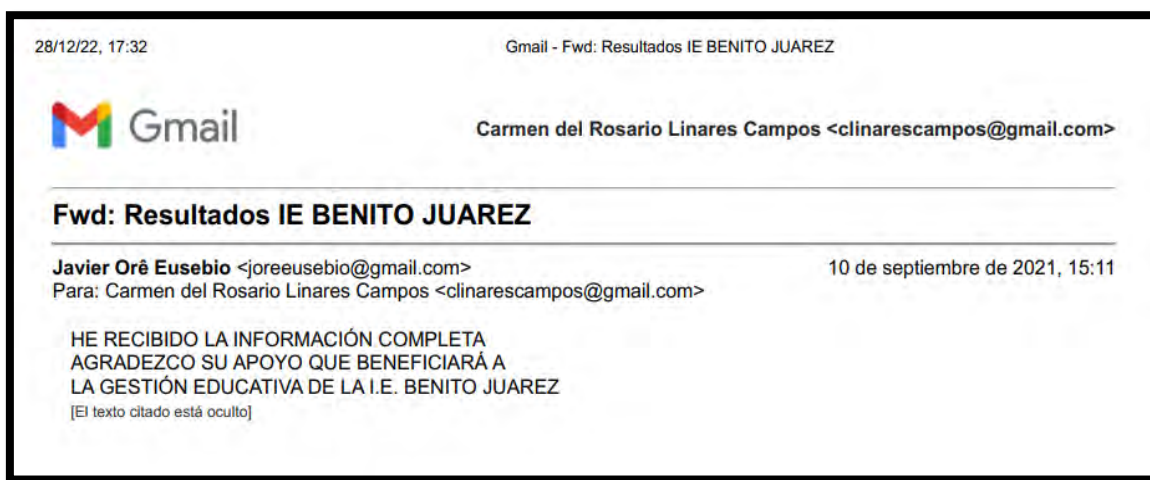
**Fecha**



## Anexo 15: Resultados compartidos para cada IE

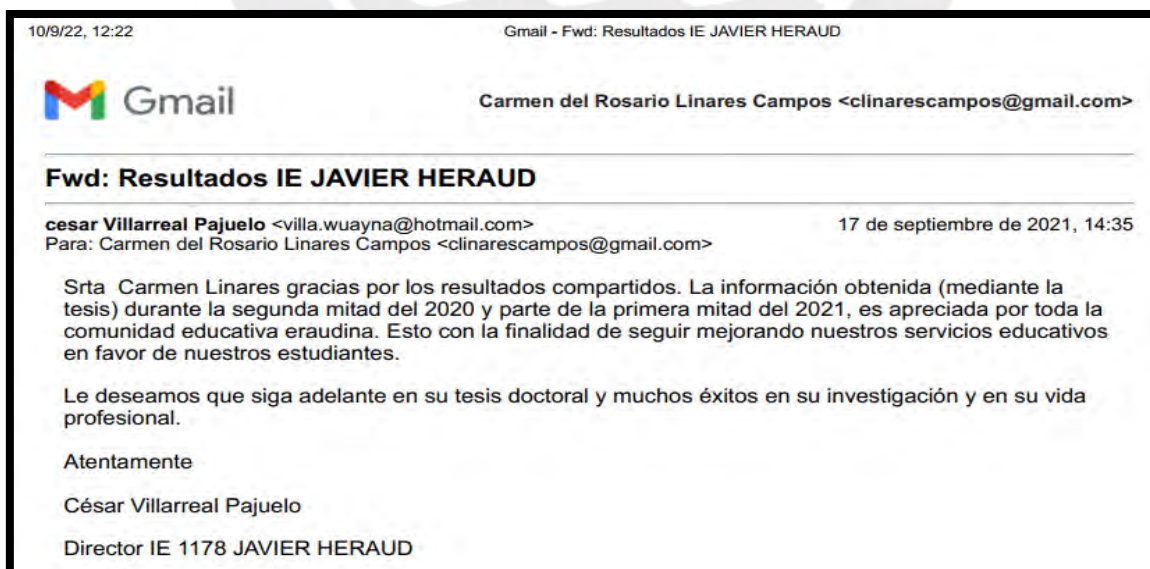
Se envió a cada uno de los directivos una carta de agradecimiento, adjuntando, nuevamente, el bosquejo de plan de tesis y la carta de presentación. Asimismo, se hizo envío de los resultados obtenidos en cada IE. Tras esto, cada directivo ha respondido vía correo electrónico.

### IE 1



*Nota:* Se coloca el nombre de la IE con aprobación del director

### IE 2



*Nota:* Se coloca el nombre de la IE con aprobación del director

## IE 3


Carmen del Rosario Linares Campos <clinarescampos@gmail.com>

---

**Fwd: Resultados IE CESAR VALLEJO**

---

**CESAR VALLEJO** <iiee.cesarvallejo@ugel07.gob.pe>  
Para: Carmen del Rosario Linares Campos <clinarescampos@gmail.com>

17 de septiembre de 2021, 17:41

Saludos, Srta Carmen Linares  
Gracias por los resultados compartidos.  
La información obtenida (mediante la tesis) durante la segunda mitad del 2020, y parte de la primera mitad del 2021, es apreciada por nosotros.  
Esto con la finalidad de seguir mejorando nuestros servicios educativos.

Le deseamos que siga adelante en su tesis doctoral.

[El texto citado está oculto]  
—

Atte:



PERÚ

Ministerio de Educación

Dirección Regional de Educación de Lima Metropolitana

Unidad de Gestión Educativa Local N° 07

**AMERICO ANGEL MAGUIÑA HUAMÁN**

**DIRECTOR**  
N° 6091 CESAR VALLEJO  
CHORRILLOS

*Nota:* Se coloca el nombre de la IE con aprobación del director

## Anexo 16: Resultados de la variable Experiencias de participación

### 1. Criterios moduladores de la participación: razones para no participar

**Tabla 101**

*Razones para no participar, según agencia de participación*

Categoría	Subcategoría	Ítem	ME	EL
			%	%
Criterios moduladores	Implicación	1.Por falta de interés	24	26.3
		2.Porque los espacios y mecanismos de participación no me atraían	17.6	14.6
	Información	3.Porque no conocía los espacios y mecanismos de participación	30.6	23.3
		4.Porque no sabía cómo tenía que participar	31	40.3
	Decisión	5.Porque veía no se podían tomar decisiones	13.6	6.6
	Compromiso	6.Porque era más cómodo no hacer nada	1	5.6
		7.Fundamentalmente por pereza	9	6.6
		8.Tenía que hacer otras actividades escolares	20	28.3
		9.Prefería dedicarme solamente a mis estudios	41	39.3

*Nota:* Datos del cuestionario aplicado a 102 estudiantes de las tres IIEE.

## 2. Toma de decisiones vinculantes: variaciones según IE

**Tabla 102**

*Toma de decisiones vinculantes: variaciones según IE*

Subcategoría	Indicador	IE 1- Gr=63; GS=3	IE 2 - Gr=55; GS=3	IE 3- Gr=40; GS=3	Totales
5.1. Acción vinculante: apoyo de adultos en procesos participativos	● 5.1.1. Hay colaboración/apoyo de adultos en procesos participativos. Gr=3	2	0	1	3
	● 5.2.1 Adultos alientan la participación Gr=1	1	0	0	1
5.2. Acción vinculante: confianza	● 5.2.2. No se les toma en serio por ser menores de edad Gr=1	0	1	0	1
	● 5.2.3. No se toma en cuenta sus opiniones Gr=3	0	3	0	3
5.3. Acción vinculante: grado de injerencia	● 5.3.1. Menor presencia del adulto Gr=3	3	0	0	3
	● 5.3.2. Solicitud de opiniones por parte de adultos Gr=5	3	2	0	5
	● 5.3.3. Mayor presencia del adulto Gr=3	0	2	1	3
	● 5.3.4. Liderazgo del adulto Gr=12	0	8	4	12

• 5.3.5. Falta de acuerdo entre estudiantes Gr=2	0	0	2	2
<b>Totales</b>	9	16	8	33

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevista individual (06 estudiantes).





## Anexo 17: Resultados de la variable Representaciones sociales sobre ciudadanía

### I. Dimensión Ser Ciudadano

#### 1. Resultados porcentuales desde el cuestionario: dimensión Ser ciudadano

**Tabla 103**

*Significados de la ciudadanía. resultados porcentuales sobre la dimensión ser ciudadano*

Dimensión	Categorías	Subcategorías	Ítem	%	
Ser ciudadano	Deberes y derechos	Derechos naturales/ <b>Deberes personales</b>	Tiene derechos al ser miembro de un país	25.6	
			Obedece la ley (Vota en las elecciones- No evade impuestos)	47.3	
		<b>Deberes Contractuales</b>	Reconoce los derechos de las demás personas	65.6	
			Cumple sus deberes con la comunidad	61.3	
		Comunidad	Pertenencia a la comunidad política	Ha nacido en un país o pertenece a un país	9.6
			<b>Sentimiento de pertenencia</b>	Se siente parte de la comunidad en la que vive	36.3
	Estado	Asociado a derechos naturales	Tiene la protección del estado sobre sus derechos (a la educación, a la salud)	56.3	
		Asociado a <b>derechos contractuales</b>	Cuenta con derechos como: derecho a libertad de opinión, derecho a la participación.	70.3	

*Nota:* Datos del cuestionario aplicado a 102 estudiantes de las tres IIEE.

## 2.Resultados según frecuencia de discursos: categoría derechos

**Figura 29**

*Subcategorías de la categoría derechos: frecuencia*



*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06estudiantes).

## 3. Resultados según frecuencia de discursos: categoría deberes

**Figura 30**

*Subcategorías de la categoría deberes: frecuencia*



*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).

## II. Dimensión Participación ciudadana

### 1. Resultados según frecuencia de discursos: acciones personales

**Tabla 104**

*Indicadores y citas asociados al tipo de acción: acciones personales*

Indicadores	Citas	N°
VI.1.1. Valores democráticos.	“Siempre en cuando tomemos buenas decisiones, acciones y <u>con mucha responsabilidad</u> y participación entre todos” (GF1, Laura).	6
VI.1.1.1. Valores personales	“Ser ciudadano es tener una perspectiva ética de que es lo bueno y malo, es decir, desarrollarse una brújula moral, para poder actuar en favor de realizar acciones positivas, para uno mismo y para la sociedad” (GF1, Nora)	5
VI.1.3. Respeto las normas, regulaciones e instituciones	“ <u>Cumplir las normas de la Municipalidad</u> <sup>102</sup> , o sea el que prácticamente está allí acatando todo lo que el municipio propondría” (E5, Maribel)	6
VI.1.4. Respeto las normas de la sociedad.	“Cumpliéndolas, o sea en cada lugar que vamos hay <u>normas como convivencia o las normas que nosotros debemos cumplirlo</u> , para no afectar la convivencia entre todas las personas que nos encontramos” (E2, Laura).	5
VI.1.5. Respeto a las personas	“ <u>Que respete a todos, tal y como son</u> , sus creencias, de donde vienen, como hablan, de su color de piel, como sean” (GF2, Mayling).	3
VI.1.6. Actúa de manera responsable <sup>103</sup>	“Ser una persona que cumpla y respete las leyes y normas que existan en la comunidad o país, y también a realizar nuestras actividades sin hacer nada fuera de lo legal” (GF1, Julián)	8

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes). N.º hace referencia al número de veces que el indicador apareció en los discursos.

<sup>102</sup>Es sobre todo en la IE 3 donde existen referencias de la participación (acción personal) asociada a la Municipalidad.

<sup>103</sup>Para este indicador también se incorpora que esta responsabilidad implica animar a otros a comportarse de la misma manera: “que si ve (...) a una persona arrojando o dejando basura, hable que le diga que hay cosas que no debe hacer” (E1, Dayana)

## 2.Resultados según frecuencia de discursos: acciones colectivas (generales y en el marco de la comunidad)

**Tabla 105**

*Acciones colectivas generales*

Indicadores	Citas	Nº
VI.2.0. <i>Aporta con acciones</i>	“Ya soy un ciudadano, puedo aportar en tal cosa tal cosa y tal cosa” (GF3, Maribel).	4
VI.2.0.1. <i>Ayuda/colabora con acciones</i>	“Tener participación, pedir ayuda, no de manera demasiada no, sino un poco de ayuda para que se pueda cuidar la comunidad o la ciudadanía que tenemos” (E3, Mónica)	2
VI.2.1. <i>Opina sobre hechos que afectan a un grupo de personas.</i>	“Dando nuestras opiniones y que queremos que mejore para nosotros como en nuestra salud y educación” (GF1, Dayana). “Dan diferentes puntos de vista para llegar a un acuerdo que todos estén de acuerdo con el tema que quieran hacer” (GF2, Mónica).	5
VI.2.1.1. <i>Da opiniones</i>	“Lo único es que es donde tu das tus opiniones sobre distintos temas” (E1, Dayana). / “Es expresar tu opinión, en lo que te interesa, pública o privada” (GF3, Violeta).	12
VI.2.1.2. <i>Levantar la voz</i>	“Como dijo mi compañera: rechazar la violencia y levantar la voz” (GF2, Gerald).	3
VI.2.2. <i>Presiona a la autoridad</i>	“Tal vez podemos ir a la Municipalidad y solicitar que haya más vigilancia por la cantidad de robos que hay” (E6, Violeta).	1

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes). N° hace referencia al número de veces que el indicador apareció en los discursos.

**Tabla 106***Acciones colectivas en el marco de la comunidad*

Indicadores	Citas	N°
VI.2.3. Participa en la comunidad en la que vive.	“En la comunidad un ciudadano puede demostrar cómo es y cómo se esfuerza para poder hacer un cambio entre todos” (GF2, Mayling).	5
VI.2.4. Participa en la toma de decisiones de asuntos de la comunidad.	“Es que si llegan a un acuerdo que van hacer algo por el distrito sería bueno que toda la comunidad este de acuerdo con eso y se apoyen mutuamente” (E5, Maribel).	2
VI.2.5. Participa en acciones/ proyectos comunitarios/sociales.	“Por ejemplo, si estamos haciendo una actividad, apoyar allí (...) Poner áreas verdes en la comunidad o mejorar la seguridad” (GF2, Maribel).	2
VI.2.6 Participar en una organización vecinal/comunitaria	“Participa, bueno podría ser cuando en la comunidad que vive allí, <u>juntas vecinales</u> , es una forma de participar del ciudadano, en organizaciones vecinales” (E4, Melisa).	5
VI.2.6.1 Participa por voluntad propia	“Un buen ciudadano es la persona que participa, pero no por obligación, porque hay personas que de repente van a las juntas vecinales, pero porque le obligan, porque le dicen que si no vas te multamos con 20 soles o más, por el tema económico va prácticamente obligado, pero yo creo que un buen ciudadano participa a gusto y no solamente participa y cumple con ir” (E4, Melisa).	1
VI.2.7. Participa en asociación con las demás personas	“Trate de hacer una ciudadanía, aunque sea a un grupo que sean excelentes ciudadanos para que puedan motivar y ayudar a los demás para que todos sean” (GF2, Mónica).	4

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes). N° hace referencia al número de veces que el indicador apareció en los discursos.



### 3.Resultados según frecuencia de discursos: tipos de finalidades

**Tabla 107**

*Indicadores y citas asociados a la finalidad de la participación*

Subcategoría	Indicadores	Citas
<b>Nº: 2</b>		
VII.1. Fin: Bienestar propio	VII.1.1. Sentirse bien con uno mismo	“Es una persona con derechos y deberes que busca un bien propio (...) a sentirnos bien con nosotros mismos” (GF3, Valery).
	VII.1.2. Obtener un beneficio particular	“Para poder actuar en favor de realizar acciones positivas, para uno mismo y para la sociedad” (GF1, Nora).
<b>Nº: 16</b>		
VII.2. Fin: Bien común	VII.2.1. Participa para buscar el bienestar de las personas (de su comunidad).	“Un <i>buen ciudadano</i> sería preocuparse por el medio ambiente, poner sus ideas en claro como, por ejemplo, rechazar, no es rechazar, tratar de mejorar a las personas que tienen un vicio como las drogas, el alcoholismo, proteger a los animales” (GF2, Gerald).
	<i>VII. Finalidad de participar: defender el medio ambiente/animales</i>	
	VII.2.2. Participa para mejorar la comunidad.	“La palabra ciudadanía es como basada en un grupo de personas que contribuyen a mejorar de una u otra forma, mejorar o empeorar la comunidad” (E2, Laura).
	VII.2.3. Participa para mejorar la sociedad/país.	“Ser un <i>buen ciudadano</i> es poder realizar acciones positivas, priorizando el bienestar de la sociedad, por encima de los beneficios personales que se puedan obtener a base de la corrupción” (GF1, Nora).
	VII.2.4. Participa para mejorar la ciudad/distrito.	“Otra participación del ciudadano pedir, hacer colaboraciones y todo eso, para que su ciudad más que nada su distrito tenga algunas mejoras” (E3, Mónica).

VII.2.5. Participa para mejorar los problemas que afectan al país.

“Que si tenemos una *bueno ciudadanía* ayudara a que cambiemos y solucionemos de poco a poco los problemas que afectan a nuestro país” (GF2, Gerald).

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes). N° hace referencia al número de veces que el indicador apareció en los discursos.

**Tabla 108**

*Indicadores y citas asociados a la finalidad de la participación: cambio social*

Subcategoría	Indicadores	Citas
N°: 11		
VII.3. Fin: Cambio Social	VII.3.2. Trabaja para lograr la justicia/cambio social.	“Yo comparto esta idea, porque, más allá de decir y quejarse sobre una problemática, una situación más allá, es que se pueda hacer algo al respecto para mejorar las condiciones en la sociedad” (GF1, Nora)
	VII.3.3. Participa para construir una sociedad justa e igualitaria	
		“Yo quisiera decir que ya en este siglo XXI debería haber ya una <u>igualdad de género</u> . Hasta ahorita todavía no hay eso ya que a la mujer la creen inferior que al hombre (...)” (GF3, Matilda).
	VII.3.3.1. <i>Justicia: que haya igualdad entre personas</i>	“Está la igualdad de género, está el racismo, y también está la discriminación hacia las personas homosexuales” (GF3, Valery).  “La mayoría de los ciudadanos que ven más allá de lo que se ha establecido en la sociedad buscan implementar, no solo quedarse donde ya está la sociedad sino buscan cambiar leyes, buscan que haya más igualdad entre las personas, que haya una equidad” (GF1, Nora).
VII.3.3.2. <i>Justicia: que se respete la igualdad entre personas</i>	“Por ejemplo dando opiniones porque a veces algunas personas como que no respetan la igualdad, están en los tiempos anteriores, están sujetos a esa idea de que todos nosotros no somos iguales o algo así” (GF3, Maribel).	

<i>VII.3.3.3. Justicia: que haya normas justas para todos</i>	“Nosotros somos parte del futuro de nuestro país y la sociedad, hacer que las normas sean justas para todos y exista la igualdad, entre todos” (GF1, Dayana).
<i>VII.3.3.4. Justicia: que se respete los derechos de todas las personas.</i>	“Respetando los derechos de las demás personas” (GF3, Violeta). “Los ciudadanos que buscan respetar las leyes, se aseguran de que sus derechos sean respetados y que las instituciones públicas los respalden, para que ambos, puedan desarrollarse en conjunto para mejorar la sociedad” (GF1, Nora).
<i>VII.3.3.5. Justicia: que haya una mejor convivencia</i>	“Participa para construir una sociedad justa e igualitaria (...) porque así tendremos una mejor convivencia entre todos” (GF1, Laura).

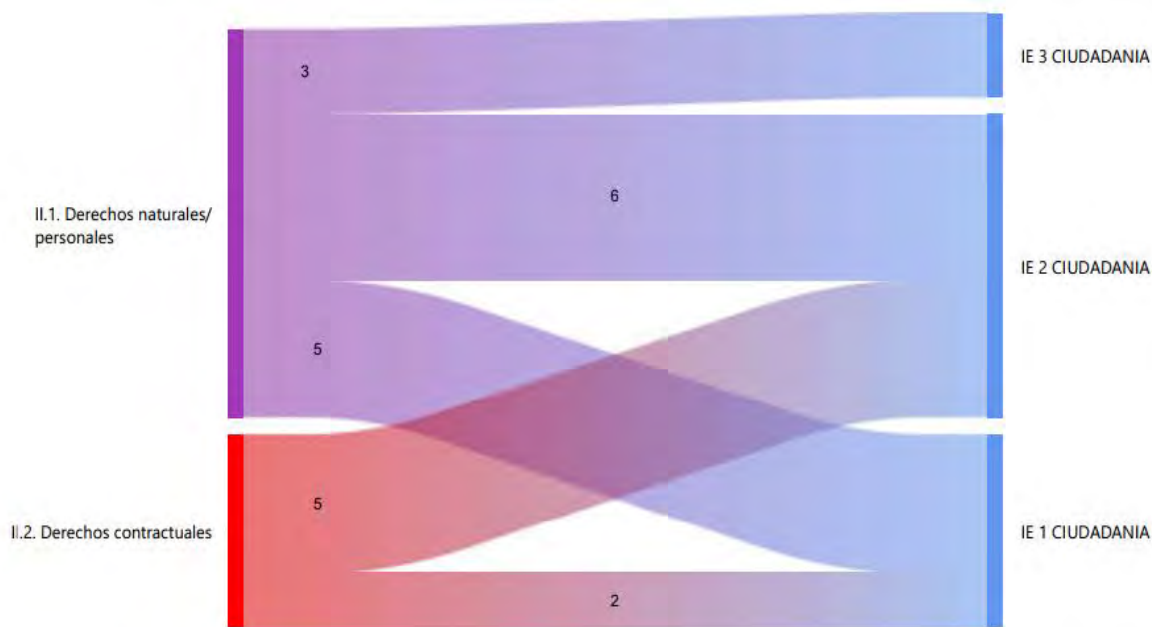
*Nota:* Datos del grupo focal 1 (GF1), IE 1 y grupo focal 3 (GF3), IE3.

### *III. Diferencias entre las IIIEE: dimensión ser ciudadano*

#### **1. Derechos**

#### **Figura 31**

*Categoría derechos: comparativo por IE*



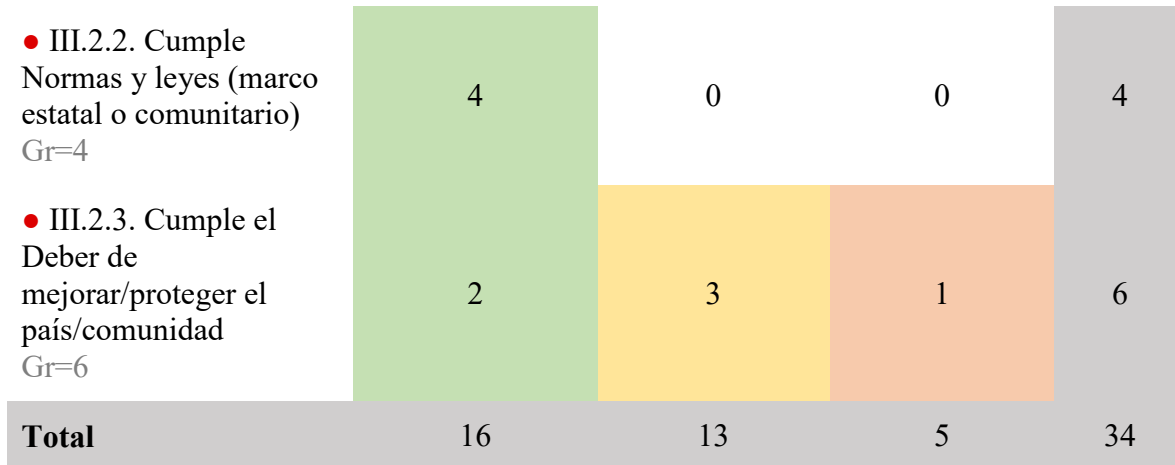
*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06estudiantes).

## 2. Deberes

**Tabla 109**

*Indicadores asociados a deberes: comparativo por IE*

Indicadores	IE 1 ciudadanía Gr=73; GS=3	IE 2 ciudadanía Gr=44; GS=3	IE 3 ciudadanía Gr=50; GS=3	Totales
<ul style="list-style-type: none"> <li>● III.1.1. Obedece la ley: Vota en las elecciones. Gr=3</li> </ul>	0	1	2	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>● III.1.2. Obedece la ley: No evade impuestos. Gr=3</li> </ul>	1	1	1	3
<ul style="list-style-type: none"> <li>● III.1.3. Obedece la ley: Respeta la Constitución. Gr=1</li> </ul>	0	1	0	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>● III.1.4. Cumple sus deberes/responsabilidades. Gr=5</li> </ul>	1	4	0	5
<ul style="list-style-type: none"> <li>● III.1.5. Obedece/defiende/cumple las leyes/normas Gr=7</li> </ul>	5	2	0	7
<ul style="list-style-type: none"> <li>● III.1.6. Deber de cuidar su propia vida Gr=1</li> </ul>	0	1	0	1
<ul style="list-style-type: none"> <li>● III.2.1. Reconoce/respeta los derechos de las demás personas Gr=4</li> </ul>	3	0	1	4



Nota: Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).

### 3.Comunidad

**Figura 32**

*Categoría comunidad: comparativo por IE*



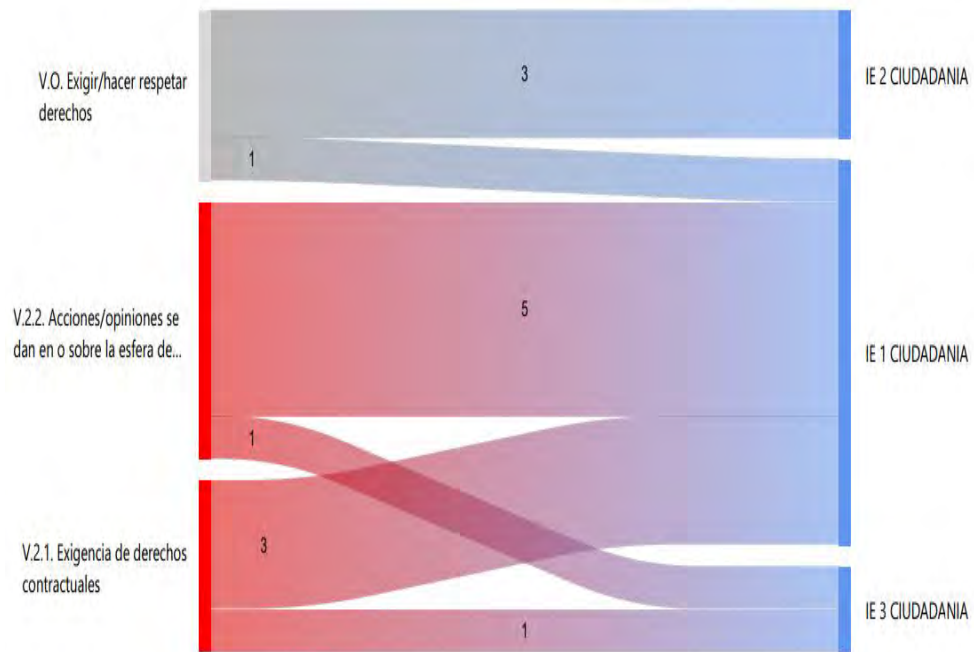
Nota: Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).



#### 4. Estado

**Figura 33**

*Categoría Estado: comparativo por IE*



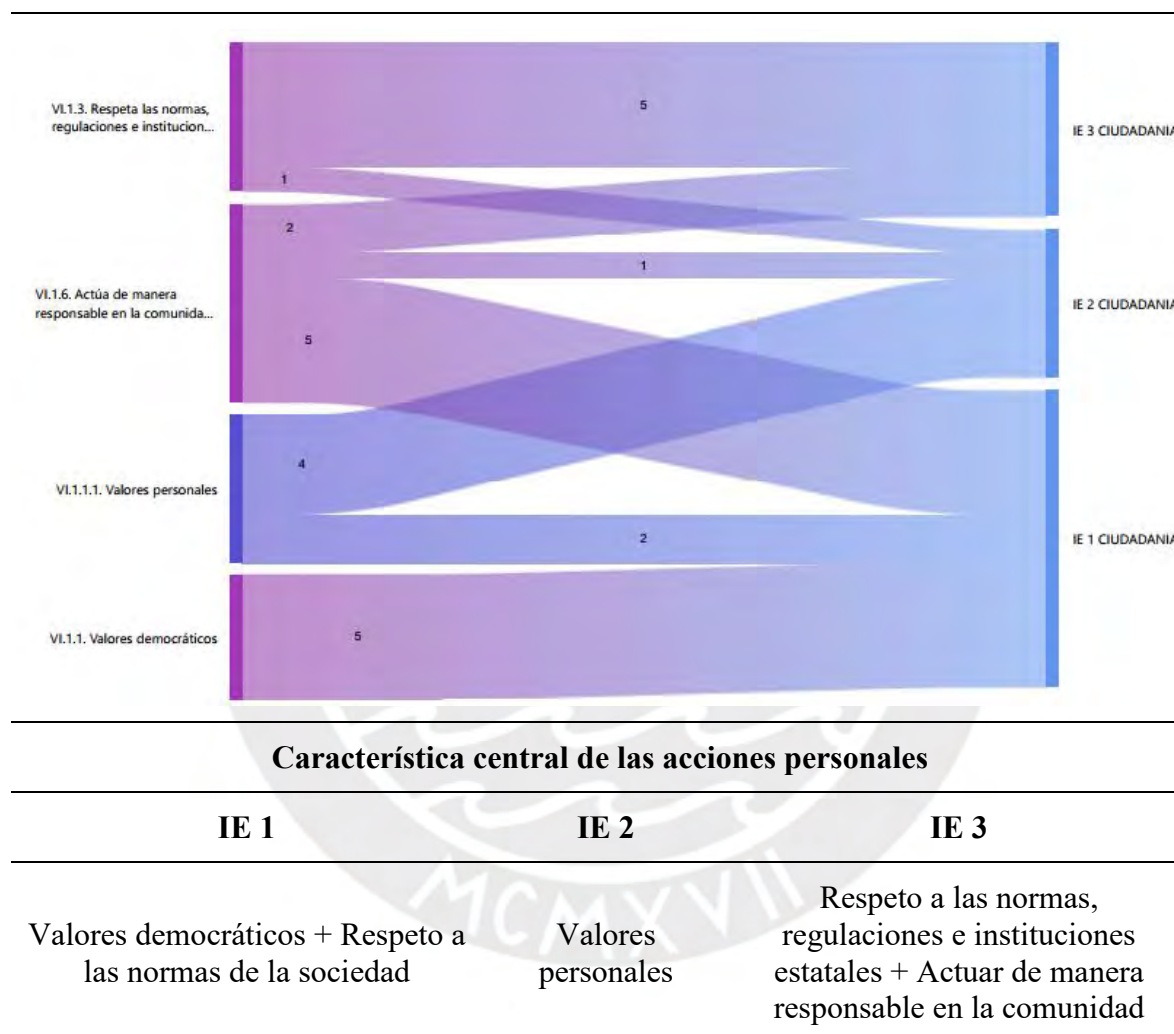
*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).

IV. Diferencias entre las IIEE: dimensión ser ciudadano

1. Tipo de acciones personales

**Tabla 110**

*Frecuencia indicadores – Subcategoría acción personal según IE*

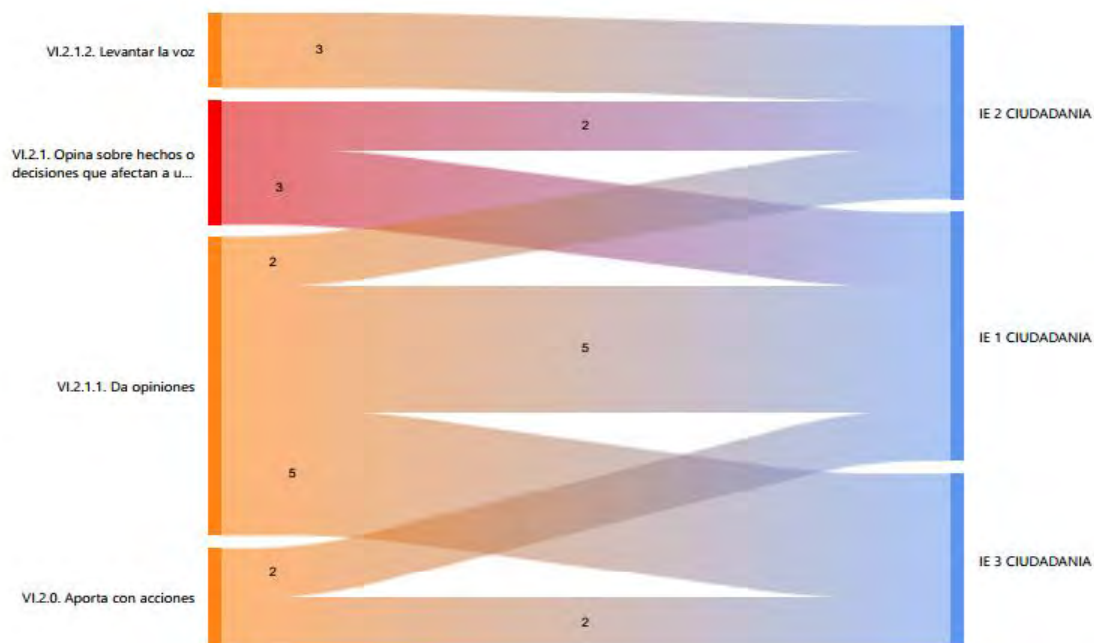


*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).

## 2.Tipo de acciones: colectivas

**Tabla 111**

*Frecuencia indicadores – Subcategoría acción colectiva según IE*



### Característica central de las acciones colectivas

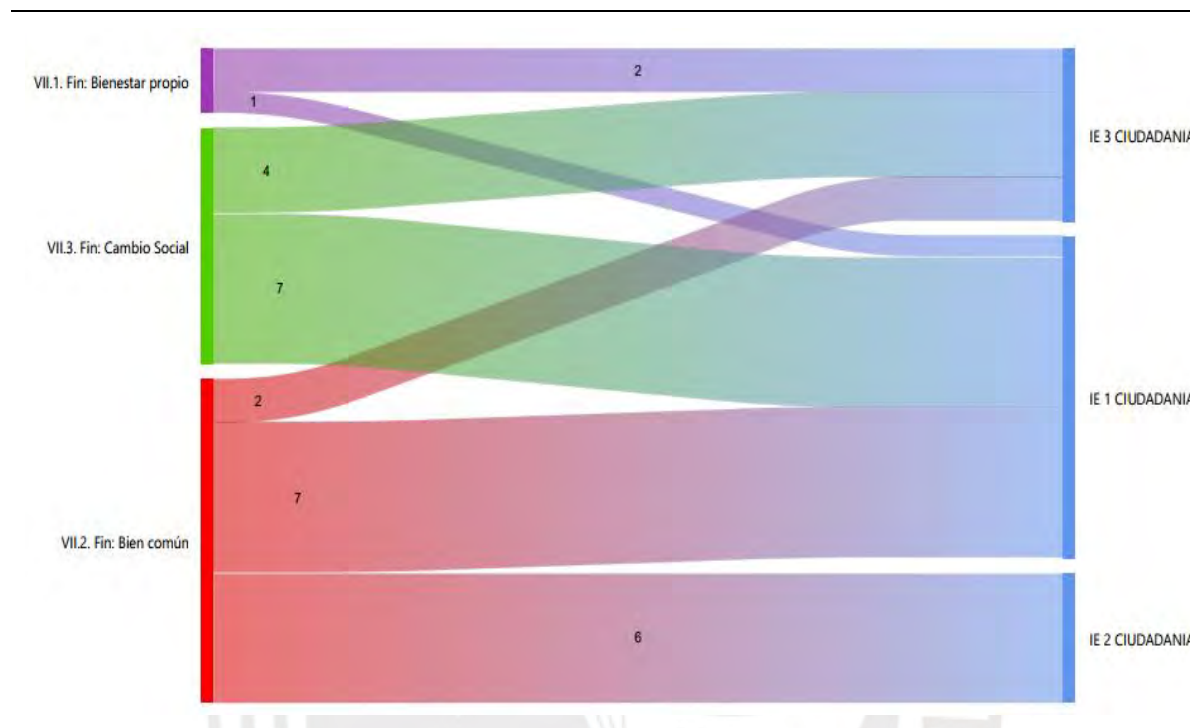
	IE 1	IE 2	IE 3
	Dar opiniones/opina sobre hechos que afectan a un grupo de personas + Aporta con acciones	Dar opiniones + Levantar la voz	Da opiniones + Aporta con acciones

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).

### 3. Finalidad de la participación

**Tabla 112**

*Frecuencia indicadores – Subcategoría finalidad de la participación según IE*



#### Característica central de la finalidad de la participación

IE 1	IE 2	IE 3
Cambio social + Bien común	Bien común	Cambio social + Bienestar propio + Bien común

*Nota:* Datos del grupo focal (14 estudiantes) y entrevistas individuales (06 estudiantes).