



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Universidad de la República

Facultad de Psicología

Trabajo final de grado para la obtención del título de Licenciada en Psicología

Participación política adolescente en instituciones educativas

AUTORA: Cecilia Gardiol Ramos

TUTOR: Prof. Mag. Alejandro Raggio

DOCENTE REVISORA: Prof. Adj. Dra. Cecilia Pereda

Montevideo, Uruguay

Febrero de 2026

Tabla de contenido

Resumen.....	3
Abstract.....	4
Introducción.....	5
Capítulo 1: La adolescencia como construcción social-histórica.....	7
Capítulo 2: Cambio de paradigma.....	16
Capítulo 3: Antecedentes.....	21
Participación política adolescente como derecho.....	21
Modalidades de participación en instituciones educativas.....	22
Participación formal: Dispositivos institucionalizados y sus márgenes de incidencia.....	25
Participación informal: Lo cotidiano como espacio de agencia adolescente.....	28
Condiciones institucionales de la participación adolescente.....	31
Condiciones institucionales y cultura escolar.....	31
Adultocentrismo y legitimidad de la voz adolescente.....	34
Conclusiones primarias.....	38
Referencias.....	43

Resumen

Esta monografía aborda la participación política adolescente en instituciones educativas, entendida no solo como la posibilidad de expresar opiniones, sino como un derecho que requiere condiciones institucionales de escucha, reconocimiento e incidencia en asuntos que afectan la vida escolar. Se realiza un breve recorrido histórico que permite comprender cómo la niñez y la adolescencia han sido construidas socialmente y cómo la institución escolar ha ocupado un lugar central en la regulación y organización de esa etapa. Asimismo, se analiza el pasaje hacia el paradigma de Protección Integral, destacando el papel de la Convención sobre los Derechos del Niño y su recepción en Uruguay mediante el Código de la Niñez y la Adolescencia, así como su articulación con la Ley General de Educación, que incorpora la participación como principio y establece dispositivos institucionales específicos. El análisis se basa en la revisión de normativa y producción académica nacional e internacional vinculada a participación adolescente y vida escolar. A partir de estos antecedentes, se distinguen modalidades de participación formales e informales. La participación formal suele organizarse en canales regulados frecuentemente acotados a repertorios escolares rutinarios, mientras que la participación informal se expresa en prácticas cotidianas, acciones colectivas y disputas por reconocimiento que no siempre son leídas como participación legítima por la institución. En conjunto, los estudios analizados muestran una tensión persistente entre el reconocimiento normativo de la participación y su efectivización en la vida escolar. El trabajo sostiene que el carácter sustantivo de la participación depende de condiciones institucionales —cultura escolar, relaciones de poder y criterios de legitimidad— que definen qué voces cuentan, cuándo y con qué consecuencias.

Palabras clave: participación política adolescente, instituciones educativas, derechos adolescentes

Abstract

This monograph examines adolescent political participation in educational institutions, understood not merely as the opportunity to express opinions, but as a right that requires institutional conditions of listening, recognition, and influence on matters that affect school life. A historical overview is presented to understand how childhood and adolescence have been socially constructed and how the school institution has played a central role in regulating and organizing this stage of life. Likewise, the transition toward the Integral Protection paradigm is analyzed, highlighting the role of the Convention on the Rights of the Child and its incorporation in Uruguay through the Code on Childhood and Adolescence, as well as its articulation with the General Education Law, which establishes participation as a guiding principle and creates specific institutional devices. The analysis is based on a review of legislation and national and international academic production related to adolescent participation and school life. Based on these antecedents, formal and informal modes of participation are distinguished. Formal participation is generally organized through regulated channels and is often limited to routinized school repertoires, whereas informal participation is expressed through everyday practices, collective actions, and struggles for recognition that are not always acknowledged by the institution as legitimate forms of participation. Overall, the literature reviewed reveals a persistent tension between the normative recognition of participation and its implementation in daily school life. The monograph argues that the substantive character of participation depends on institutional conditions—school culture, power relations, and criteria of legitimacy—that determine whose voices matter, when they are heard, and with what consequences.

Keywords: adolescent political participation, educational institutions, adolescent rights

Introducción

La presente monografía tiene como eje dos conceptos centrales: participación y subjetividad. La participación política adolescente se aborda como un derecho que compromete no solo la posibilidad de expresar opiniones, sino también la existencia de condiciones institucionales para que esa expresión sea escuchada, considerada y potencialmente incidente en asuntos que afectan a los y las adolescentes en la vida escolar.

Aquí, el término “política” no se reduce a la participación en estructuras partidarias ni a instancias formales de representación, sino que se entiende en un sentido amplio, a partir de lo establecido en el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) (1989), que reconoce el derecho de niños, niñas y adolescentes (en adelante, NNA) a expresar libremente su opinión en todos los asuntos que les afectan y a que dichas opiniones sean tomadas en consideración conforme a su edad y madurez. En esa línea, y en coherencia con el principio de autonomía progresiva, Giorgi (2010) entiende la participación como un principio transversal del paradigma de derechos, ligado al reconocimiento de NNA como sujetos con voz propia. En este marco, lo político se concibe como el campo de decisiones, normas y prácticas que organizan la vida escolar e inciden en las trayectorias, experiencias y condiciones de los y las adolescentes dentro de la institución. Así, la participación política adolescente remite a la posibilidad real de intercambiar, intervenir e incidir en aquellos espacios donde se definen reglas, prioridades y criterios que estructuran la vida cotidiana en la institución educativa. Es decir, la participación no se limita a instancias aisladas ni a dispositivos formales, sino que se vincula con procesos sostenidos en los que la palabra de los adolescentes es reconocida como válida y no meramente simbólica.

En relación con la subjetividad, se la entiende como una construcción situada, producida en el entramado de prácticas, discursos y relaciones de poder que configuran la vida institucional. Desde una perspectiva foucaultiana, la subjetividad no se concibe como una esencia individual, sino como efecto de dispositivos que organizan lo decible, lo pensable y lo posible en determinados contextos. En el ámbito educativo, esto permite sostener que las formas en que los y las adolescentes son habilitados —o no— a hablar, ser escuchados y participar no dependen únicamente de atributos individuales, sino de dispositivos institucionales que producen posiciones: quién puede hablar, en qué condiciones, con qué consecuencias y bajo qué criterios de legitimidad. En este contexto, la participación adolescente se presenta como

una dimensión central para pensar el lugar que se les otorga a los adolescentes dentro de la institución educativa, así como las formas en que se habilita o limita, su intervención en los procesos colectivos y en la vida política.

En la literatura, la participación adolescente suele pensarse de dos maneras: por un lado, como práctica con valor en el presente, vinculada al derecho a incidir en asuntos que les afectan; por otro, como experiencia formativa orientada a preparar ciudadanía futura. En este trabajo se prioriza la primera perspectiva, entendiendo la participación como derecho y experiencia relevante en el aquí y ahora, sin reducirla a una función preparatoria. En consecuencia, en este trabajo la participación no es considerada como un “plus” educativo, sino como una dimensión que implica reconocimiento, posibilidad de expresión, escucha efectiva e incidencia en el marco institucional.

A los efectos del presente trabajo, se realizan algunas precisiones conceptuales. Los términos “adolescentes” y “jóvenes” serán empleados de manera indistinta, en consonancia con el uso habitual en la literatura académica, sin desconocer las especificidades conceptuales que cada categoría puede asumir en otros enfoques. Del mismo modo, cuando se hace referencia a la escuela, se la entiende también como un término genérico para referirse a la educación básica (primaria) y media. Asimismo, en relación con el uso del lenguaje, las referencias a los y las adolescentes podrán alternar entre formas inclusivas y genéricas, sin que ello implique desconocer la diversidad de identidades de género, sino con el propósito de favorecer la fluidez de la lectura.

Capítulo 1: La adolescencia como construcción social-histórica

Al inicio de este capítulo surge una pregunta guía: ¿los adolescentes de hoy son los mismos que hace 10, 20, 50 o 100 años? Quizá la pregunta más pertinente no sea si ellos son distintos en sí mismos, sino cómo y desde dónde han sido mirados, percibidos y tratados en distintos momentos históricos. En esa clave, los cambios en las formas de concebir a la adolescencia son el resultado de la producción histórica de saberes, discursos y dispositivos institucionales que han contribuido a construir a la adolescencia como una categoría específica, configurando expectativas acerca de ella, de sus modos de comportarse y del lugar que se le asigna en el entramado social. En este marco, una precisión etimológica permite anticipar una clave interpretativa: el término “adolescencia” proviene del latín *adolescere*, que significa “crecer” o “aumentar” (Corominas, 1961). Esta raíz remite a la idea de proceso y transformación, más que a una condición fija o naturalizada.

La participación política de los y las adolescentes en la escuela media no puede pensarse de forma aislada, sino en relación con el lugar que históricamente se le ha asignado en nuestras sociedades. Esta aclaración es relevante porque la distinción “adolescencia” no fue siempre evidente: durante largo tiempo, la vida social se organizó principalmente en torno a la oposición niñez/adulthood, sin una etapa intermedia definida como tal. Resulta pertinente realizar un breve recorrido histórico que permita aproximarnos a cómo la adolescencia comenzó a ser pensada como una etapa específica del desarrollo humano. A comienzos del siglo XX, Hall publica en 1904 una obra que marca un punto de inflexión en el campo de la psicología del desarrollo, al sistematizar la adolescencia como etapa diferenciada, asociada a procesos biológicos, psicológicos y sociales propios, y caracterizada por tensiones, crisis y transformaciones. A partir de este trabajo, se inaugura un nuevo objeto de estudio y se formula una teoría específica sobre la adolescencia, caracterizada por una mirada particular que ha mantenido influencia hasta la actualidad. Sin embargo, sus supuestos teóricos deben leerse en clave histórica, ya que parte de sus fundamentos han sido cuestionados por perspectivas contemporáneas. Esta conceptualización permitió reorganizar la distinción previa entre niñez y adultez introduciendo la adolescencia como una categoría diferenciada dentro del desarrollo humano, y ofrecer un marco teórico que respondió a transformaciones sociales emergentes.

La teoría desarrollada por Hall (1904) se apoya en dos contribuciones del siglo XIX que adquieren carácter central en sus formas de pensar: la ley de la recapitulación propuesta por

Haeckel (1866) y los postulados evolutivos de Lamarck (1809/1986). A continuación, se presenta una breve aproximación a ambas perspectivas teóricas. Comenzando con la primera, la ley de la recapitulación de Haeckel (1866) plantea que el desarrollo de la especie humana a lo largo de la evolución (filogenia) se manifiesta de manera abreviada en el desarrollo individual (ontogenia). En otras palabras, el autor propone que millones de años de evolución de la especie aparecen resumidos, comprimidos o concentrados en el desarrollo de una sola persona, a lo largo de su crecimiento. Desde esta perspectiva, el desarrollo del embrión recapitula etapas evolutivas de la especie humana, y el desarrollo del niño refleja aspectos de la historia de la humanidad como el desarrollo cultural y social. La pregunta es dónde se ubica la adolescencia en esta ley. Aquí, la adolescencia se concibe como una fase que recapitula ciertas características y desafíos de la infancia, en la que reaparecen rasgos propios de esa etapa, aunque en un nuevo nivel de desarrollo.

Como segunda contribución central, la teoría de la herencia de los caracteres adquiridos formulada por Lamarck (1809/1986), sostiene que los organismos se transforman a lo largo del tiempo en función de las exigencias del medio, y que las características desarrolladas durante la vida de un individuo pueden ser transmitidas a su descendencia. En esa línea, el cambio evolutivo no se produce únicamente por variaciones azarosas, sino como resultado de la adaptación activa de los organismos a su entorno. Un ejemplo clásico de esta teoría es el de la jirafa, cuyo cuello se ha alargado progresivamente debido a la necesidad de alcanzar hojas situadas a mayor altura; dicho rasgo, adquirido por el uso reiterado, sería luego heredado por las generaciones siguientes. En el caso del ser humano, esta concepción permite pensar que ciertos rasgos físicos, conductuales o incluso disposiciones psicológicas desarrolladas en respuesta a las condiciones sociales y culturales, podrían ser transmitidas a la descendencia. De este modo, las transformaciones vinculadas al aprendizaje, la conducta y la adaptación social adquieren un lugar central en la explicación del desarrollo humano. Estas ideas influyen en el pensamiento de Hall (1904), quien retoma la noción de que el desarrollo individual está profundamente marcado por la historia evolutiva y cultural de la humanidad. En este marco, la adolescencia es entendida como una etapa especialmente sensible a la influencia del entorno, en la que los cambios experimentados por el sujeto adquieren un valor significativo dentro del proceso evolutivo general.

Continuando con sus aportes, postula que la adolescencia adquiere un significado particular al ser entendida como una etapa que reproduce un momento temprano del devenir humano,

previo a la organización social basada en la ley y el orden; es decir, previo a la regulación normativa que estaba aún en proceso de consolidación y a formas de organización social que aún no se encontraban plenamente institucionalizadas. Esta lectura, influida por una concepción evolutiva del desarrollo, le permite interpretar las conductas adolescentes como expresiones propias de un estadio transicional, aún no plenamente regulado por las normas sociales. Además, el autor caracteriza la adolescencia como una fase de “tormenta e ímpetu”, marcada por el idealismo, la reacción frente a lo establecido, la intensidad emocional y la vivencia de pasiones profundas, así como por la frecuente presencia de experiencias de sufrimiento personal.

De manera complementaria, retoma la noción propuesta por Rousseau (1762/1979), quien, sin utilizar la categoría moderna de adolescencia, describe este momento del desarrollo como un *segundo nacimiento*. Esta idea alude a un período de profundas transformaciones físicas, psíquicas y emocionales, vividas con particular intensidad, que implican una reorganización subjetiva significativa. A través de este proceso, el sujeto se desprende progresivamente de las formas propias de la infancia y se encamina hacia la vida adulta, enfrentando nuevos desafíos vinculados a la identidad, la autonomía y la integración social. Hall (1904) incorpora esta concepción para reafirmar la idea de que la adolescencia constituye una etapa crítica del desarrollo, en la que la intensidad de los cambios experimentados resulta principal para el pasaje hacia la adultez. Asimismo, sostiene que las dificultades propias de cada etapa del desarrollo —incluida la adolescencia— tienden a resolverse con el transcurso del tiempo; apelando al concepto de autorregulación, fundamentado en la confianza en la sabiduría de la naturaleza como principio orientador del desarrollo humano.

Si bien este autor fue quien formuló uno de los primeros aportes teóricos sobre la adolescencia, la difusión y consolidación del estudio del desarrollo humano estuvo fuertemente influida por los aportes de Gesell. Comenzando el siglo XX, Gesell y Amatruda (1940) desarrollaron una perspectiva madurativa del desarrollo, basada en observaciones sistemáticas y estudios longitudinales con niños y adolescentes. Los autores propusieron que su desarrollo era concebido como una secuencia ordenada, guiada principalmente por factores biológicos, aunque el entorno podía incidir en el ritmo de ese proceso. Estos sostienen una concepción del desarrollo humano basada en un determinismo biológico, en la que el crecimiento y los cambios psicológicos se explican principalmente a partir de procesos madurativos ligados a la edad. Desde esta perspectiva, el desarrollo seguiría una secuencia relativamente universal,

determinada por factores biológicos, en la que el entorno tendría un rol secundario, limitado principalmente a facilitar u obstaculizar dicho proceso.

Sin embargo, lo postulado en los párrafos anteriores no es compartido por todos los autores. Otras perspectivas, como la propuesta por Mead (1928) desde la antropología cultural, plantean una concepción diferente del desarrollo humano. La autora sostiene que es la cultura, y no el simple avance biológico de la edad, el factor central que organiza y da sentido a las distintas etapas del desarrollo. Desde este enfoque, experiencias, normas sociales, valores y prácticas culturales específicas influyen de manera decisiva en la forma en que se transita la infancia y la adolescencia, cuestionando la idea de etapas universales y biológicamente determinadas. En otras palabras, las categorías de infancia y adolescencia dejan de entenderse como etapas fijas del desarrollo y pasan a ser concebidas como construcciones sociales e históricas; siendo las infancias y las adolescencias enmarcadas en las lógicas de poder que estructuran el funcionamiento de las instituciones modernas, en particular, la escuela.

En el Uruguay premoderno, todo lo relativo a las infancias y adolescencias era sustantivamente distinto de las concepciones actuales. Como señala Barrán (2011), en el siglo XIX predominaba una *sensibilidad bárbara*, en la que los niños y las niñas eran percibidos/as como adultos pequeños, y se carecía de una etapa diferenciada como la adolescencia. En este contexto, no existía una noción de desarrollo gradual ni una conciencia extendida sobre derechos específicos ligados a la edad. Los vínculos afectivos eran escasos, o al menos, no ocupaban un lugar central en las relaciones entre adultos y niños, ya que predominaba una lógica de autoridad vertical y de obediencia incuestionable. La figura del niño o niña no se asociaba con la necesidad de cuidado emocional o contención afectiva, sino con la idea de un ser en formación que debía ser moldeado, corregido y, en muchos casos, reprimido. Continuando este planteo, el castigo corporal no solo era una práctica aceptada, sino que se consideraba una herramienta legítima —y a menudo necesaria— para encauzar conductas, mantener el orden y reforzar la disciplina. La violencia física, lejos de ser vista como una forma de maltrato, formaba parte de la pedagogía cotidiana en el hogar, en la escuela y en otras instituciones sociales. En síntesis, no se los reconocía como portadores de una voz propia, de necesidades específicas o de una dignidad inherente que mereciera protección y escucha. Su lugar en la sociedad estaba marcado por la subordinación y la invisibilidad, y sus experiencias eran filtradas a través de las

expectativas adultocéntricas¹. Con el inicio de la era moderna, o de la época civilizada según Barrán, la niñez comienza a concebirse como una etapa diferenciada de la vida, “con derechos y deberes propios de su edad” (Barrán, 2011, p. 295). En este marco, se muestra cómo la infancia dejó de ser entendida como una mera transición hacia la adultez y se configuró en una categoría socialmente visibilizada y regulada.

Las instituciones no quedaron al margen de estos cambios. Con la instauración del ciclo capitalista en el Uruguay —en la segunda mitad del siglo XIX— se produjo un profundo reordenamiento de la vida social, cultural y económica. No solo se reorganizaron funciones políticas y administrativas, sino que también se desplegaron mecanismos de vigilancia y disciplinamiento sobre poblaciones específicas, en sintonía con una lógica de control que, como advierte Foucault (1975/2002), se ejerce de manera capilar y cotidiana. A partir de sus análisis, este fenómeno puede leerse como parte del pasaje desde una forma de poder soberano —centrada en la espectacularidad del castigo— hacia un poder disciplinario, mucho más eficaz, silencioso y continuo. Este ejercicio del poder opera sobre los cuerpos y las conductas a través de tecnologías específicas: la vigilancia, la distribución espacial, el examen y la normalización. En este marco, instituciones como las cárceles, los cuarteles, los hospitales y, con especial intensidad, las escuelas, se convierten en dispositivos privilegiados para la producción de subjetividades dóciles, productivas y adaptadas a las exigencias del nuevo orden social.

Este autor trabaja sobre el concepto del *panóptico* de Bentham (1791), que condensa la lógica de una vigilancia permanente, individualizante e interiorizada, donde cada persona se sabe siempre potencialmente observada, aunque no pueda verificarlo, y termina comportándose como si efectivamente lo vigilaran. En el marco del poder disciplinario, el panóptico permite comprender cómo la vigilancia se interioriza y produce autocontrol:

La eficacia del poder, su fuerza coactiva, han pasado, en cierto modo, al otro lado —al lado de su superficie de aplicación. El que está sometido a un campo de visibilidad, y que lo sabe, reproduce por su cuenta las coacciones del poder; las hace jugar espontáneamente sobre sí mismo; inscribe en sí mismo la relación de poder en la cual juega simultáneamente los dos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento. (Foucault, 1975/2002, p. 187)

¹ El adultocentrismo refiere a relaciones asimétricas que privilegian las perspectivas y decisiones de los adultos sobre las de niños, niñas y adolescentes; concepto que retomo más adelante.

Esto permite que los efectos del poder disciplinario alcancen su máxima intensidad y se extiendan sin necesidad de recurrir a una coerción permanente. En este sentido, el panoptismo no se reduce a una técnica arquitectónica específica, sino que constituye una forma general de ejercicio del poder que actúa sobre los individuos, produciendo sujetos que interiorizan la vigilancia y regulan su propia conducta. En palabras del autor “no estamos ni sobre las gradas ni sobre la escena, sino en la máquina panóptica, dominados por sus efectos de poder que prolongamos nosotros mismos, ya que somos uno de sus engranajes” (Foucault, 1975/2002, p. 220). En la escuela, este modelo se instituye como un engranaje fundamental del aparato disciplinario moderno. Su organización en torno a horarios estrictos, su segmentación por edades, la disposición espacial de salones y pasillos, la figura del maestro que observa y registra, la seriación de saberes y la evaluación constante, responden, como señala Foucault (1975/2002), a una racionalidad que, como se planteó en el párrafo anterior, busca instalar un régimen de regulación interiorizada de la conducta. No hace falta una coacción física permanente, porque los propios estudiantes interiorizan la mirada de la autoridad y se gobiernan a sí mismos.

Barrán (2011), al estudiar la sensibilidad moderna y el pasaje de una sensibilidad bárbara a una más controlada y racionalizada, da cuenta de cómo estas transformaciones institucionales se traducen en nuevas formas de subjetivación. La escuela, junto con otras instituciones, contribuye a la domesticación de cuerpos y emociones, instaurando un modelo de niño y luego de ciudadano adaptado a las lógicas del progreso, la eficiencia y la obediencia. Así, la pedagogía deja de ser solo un acto de enseñanza para convertirse en una tecnología política orientada a regular conductas y producir sujetos ajustados al orden institucional dominante. En lugar de promover la participación activa, la autonomía o la creatividad, reprodujo esquemas de obediencia, castigo y vigilancia que reflejaban la sensibilidad dominante de la época. En la escuela el juego y la espontaneidad debían ser limitados para dar lugar al estudio, entendido como la forma infantil del trabajo. En palabras del autor: “lo esencial era predisponerlo al estudio (...) y limitar su esencia lúdica, su predisposición corporal al juego. Otra vez médico y maestro, cura y policía fueron los vigilantes de la niñez y adolescencia” (p. 213). En esta línea, Varela en 1868 señalaba que el valor de la escuela trascendía la mera enseñanza de la lectoescritura, ya que producía una “completa transformación en el niño” (Varela, 1868, citado en Barrán, 2011, p. 213), habituándolo al orden, la limpieza y el respeto a la autoridad.

De forma complementaria, los reglamentos escolares reforzaban esta función de disciplinamiento. Según la Inspección Departamental de Montevideo (1891), el valor de la escuela debía ser no solo evaluar los conocimientos adquiridos, sino también la capacidad de los niños de respetar a los mayores y de practicar reglas de urbanidad en las relaciones sociales (Inspección Departamental de Montevideo, 1891, citado en Barrán, 2011, p. 214). En este marco, la apelación al respeto hacia los mayores no se limitaba a una norma de convivencia, sino que operaba como un principio organizador de jerarquías generacionales, orientado a producir sujetos dóciles y ajustados a un orden social previamente definido. En consecuencia, la escuela se configuraba como un dispositivo central en la construcción de una sensibilidad civilizada, encargada de regular conductas para que sean socialmente aceptables.

La escuela moderna, en tanto institución central en la producción de subjetividades, no actúa de manera aislada, sino que se inscribe en un entramado más amplio que Dubet (2013) denomina *programa institucional*. Este concepto hace referencia a un tipo particular de socialización donde las instituciones ejercen un trabajo sistemático sobre los sujetos, condicionando sus comportamientos, sus expectativas y sus modos de estar en el mundo. El programa institucional opera con una racionalidad política que busca integrar, normalizar y disciplinar, construyendo sujetos funcionales al estado de las cosas (p. 32). El programa institucional se caracteriza por su pretensión de totalidad, es decir, no solo organiza los tiempos y espacios de los y las adolescentes, sino que también define qué trayectorias son válidas, qué conductas son aceptables y cuáles deben ser corregidas. Este dispositivo se sostiene en una lógica de intervención sobre las vidas de NNA, concebidos como incompletos, carentes o desviados, legitimando así una acción pedagógica que es simultáneamente educativa y disciplinaria. En este marco, se instauran dinámicas de poder que configuran al estudiante como sujeto-alumno, situado en una relación asimétrica donde el adulto —en su rol de maestro o figura de autoridad— ejerce el poder indicando qué modos de ser resultan legítimos dentro del espacio escolar. Continuando con los aportes del autor, estas lógicas expresan un orden institucional en el que el sujeto escolar se construye a partir de la interiorización de normas y jerarquías, mediante la reproducción de relaciones de poder que sostienen la autoridad pedagógica y la obediencia como parte constitutiva de la experiencia educativa (Dubet, 2013, p. 35).

Lo que señalé anteriormente cobró cuerpo con la Doctrina de la Situación Irregular, que durante gran parte del siglo XX modeló las políticas públicas dirigidas a las infancias y adolescencias.

Desde esta perspectiva, los NNA eran percibidos como sujetos potencialmente peligrosos o en peligro, lo que justificaba su tutela y control por parte del aparato estatal. En este sentido, el programa institucional puede comprenderse como un dispositivo atravesado por dicha doctrina, en tanto reproduce prácticas de regulación, vigilancia y corrección orientadas a asegurar el orden social. Sin embargo, más que una tecnología exclusivamente al servicio del control, también constituye un espacio de tensiones donde coexisten finalidades pedagógicas, normativas y protectoras, a través de las cuales se definen las fronteras entre la educación, la disciplina y el cuidado.

Este modelo ha cristalizado una mirada que niega agencia política y reduce la participación de las adolescencias a espacios tutelados. La visión del adolescente como un ser en formación, incapaz de autodeterminación, ha reforzado una cultura institucional donde la obediencia prima sobre la expresión y el control sobre la participación. Desde esta lógica, la institución educativa, sin ser una institución tutelar en sentido estricto, incorpora rasgos de tutela al asumir la tarea de proteger, corregir y normalizar las conductas de niños, niñas y adolescentes. En ese marco, el adulto opera sobre los NNA, definiendo lo que debe ser aprendido, dicho o lo que es permitido. Así, el trabajo institucional no solo educa, sino que también produce pasividad, disciplinamiento y adaptación a un orden jerárquico en el que los adultos detentan la autoridad incuestionable. Este proceso, naturalizado en muchas prácticas escolares y políticas públicas, reproduce una lógica histórica de subordinación donde —como señala Barrán (2011),— la obediencia y el castigo constituyen mecanismos legítimos de control y socialización, sostenidos por una sensibilidad que asocia el orden con la sumisión y la autoridad adulta con la producción y aplicación legítima de la norma.

En Uruguay, esta racionalidad tutelar no se expresó únicamente en el espacio escolar, sino también en institucionalidades estatales específicas —como el Consejo del Niño y sus cambios posteriores en el campo de niñez y adolescencia²— que consolidaron dispositivos orientados a clasificar, corregir y normalizar conductas. Más que un asunto meramente organizativo, esta configuración institucional puede leerse como la expresión de distintas racionalidades de gobierno sobre las infancias y adolescencias. En sus orígenes, las políticas dirigidas a niños, niñas y adolescentes —en particular a aquellos provenientes de sectores populares— se inscribieron en una lógica de control social, moralización y tutela, en la que las categorías de “abandono”, “peligro” o “desviación” funcionaron como criterios legitimadores de la intervención

² Esto es desarrollado brevemente en el siguiente capítulo.

estatal. En este sentido, dichas políticas operaron como estrategias de gobierno de poblaciones específicas, orientadas a regular conductas, producir subjetividades y garantizar determinado orden social. En este marco, las infancias y adolescencias carenciadas y/o consideradas “peligrosas” fueron objeto de políticas orientadas más a su corrección y normalización que al reconocimiento de sus derechos, configurándose como poblaciones a gestionar antes que como sujetos con voz propia. Este contexto histórico resulta clave para comprender por qué, en el plano específico del derecho a la participación, se desarrollan dispositivos institucionales orientados a su reconocimiento y ejercicio.

A la luz de Foucault (1975/2002), el *programa institucional* descrito por Dubet se constituye como una tecnología de poder que actúa sobre los cuerpos y las almas, sobre el tiempo y el deseo. Lo que está en juego no es solo el acceso al conocimiento, sino la conformación de modos de ser y de habitar lo social. Desde esta perspectiva, la escuela se convierte en un campo de fuerzas donde se libran disputas por el control, la autonomía y el reconocimiento.

Capítulo 2: Cambio de paradigma

Pensar la participación adolescente en la institución educativa exige, primero, revisar qué ideas de adolescencia están operando en el modo en que se organiza la vida escolar. En este sentido, Bronfenbrenner (1979) propone concebir el desarrollo humano como un proceso dinámico, resultado de la interacción recíproca entre el sujeto y los múltiples sistemas sociales, culturales e históricos en los que se encuentra inserto, interacción en la que el individuo no solo es influido por su entorno, sino que también participa activamente en su construcción y transformación. Esta mirada permite problematizar las concepciones que reducen la adolescencia a una etapa de tránsito e incompletud, y habilita enfoques que la reconocen como un momento vital situado, con potencial de agencia.

Como se argumentó previamente, la adolescencia no es una etapa universal y fija, sino una categoría histórica atravesada por dispositivos de regulación y jerarquías adultas. Desde ese marco, Krauskopf (2000) reconstruye distintas concepciones sobre la adolescencia. En la primera, predominante en enfoques tradicionales, se la concibe como una fase de transición caracterizada por cambios biológicos y por una supuesta incapacidad para decidir de forma autónoma. La consecuencia política de esta mirada es clara: al ubicarlos como “todavía no” (todavía no maduros, todavía no responsables), se legitima que sean tratados como sujetos a formar más que como sujetos a escuchar. La segunda etapa corresponde a la visión de la juventud como etapa problema, que comienza a ganar terreno a mediados del siglo XX. En este período, la adolescencia fue percibida no solo como un tiempo de transición, sino también como una fase de alto riesgo. Este cambio se da en el contexto de la creciente preocupación social por problemas asociados a la juventud como los trastornos mentales, los embarazos adolescentes, las adicciones y la violencia juvenil. Los adolescentes fueron vistos, por lo tanto, a través de una lente patológica, como sujetos en los que el potencial de desviación social era alto, y cuyas dificultades estaban en gran parte ligadas a la falta de una orientación adecuada en su desarrollo. Esta etapa es marcada por una serie de intervenciones tanto educativas como de control social en general, donde la principal función de la sociedad era evitar que los adolescentes se desvíen de la norma establecida. Las políticas públicas, por lo tanto, estaban orientadas a la prevención, más que al empoderamiento, lo que reforzaba la idea de que los adolescentes eran sujetos con necesidades que debían ser corregidas, pero no necesariamente fortalecidos como sujetos activos. El enfoque patológico que dominó este período dejó de ver a los adolescentes como meramente "puentes" hacia la adultez y empezó a

enfocarse en sus problemáticas, a menudo minimizando sus capacidades de agencia. Sin embargo, este cambio permitió visibilizar la necesidad de políticas específicas para los jóvenes.

Es en la tercera etapa que la autora hace referencia a los adolescentes como actores estratégicos del desarrollo social, convirtiéndose la población en un recurso clave que aporta nuevas miradas, energías y formas de organización que desafían las estructuras tradicionales. Desde esta perspectiva, la juventud adquiere un rol activo en la construcción de ciudadanía y en la transformación de las realidades en las que está inmersa. Se resalta la importancia de crear condiciones por medio de las políticas públicas, haciendo énfasis en que las mismas no se centren exclusivamente en el control o la contención de los adolescentes, sino en diseñar estrategias que promuevan su participación activa y autonomía. En la cuarta etapa, la autora define como el momento en que la adolescencia comienza a ser vista de manera más integral y activa. Este cambio se da principalmente con la adopción del Paradigma de Protección Integral, el cual se consolida a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989). Se introducen avances significativos en el reconocimiento de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, así como en la garantía de los mismos, aspectos que serán desarrollados con mayor profundidad en el apartado siguiente.

Esta visión contemporánea de la adolescencia resalta la importancia de reconocer a los jóvenes como ciudadanos plenos, no solo en un futuro incierto, sino ahora, en el presente. La misma pone énfasis en la capacidad de los adolescentes para influir en las decisiones que afectan a sus vidas, subrayando la importancia de su participación en todos los ámbitos de la sociedad, incluidos los espacios educativos. El concepto de ciudadanía se amplía, y los adolescentes son vistos no solo como receptores de políticas, sino como actores que pueden y deben ser escuchados. La autora destaca que en esta nueva etapa, la adolescencia no es solo una fase de transición hacia la adultez, sino que se reconoce como un proceso vital y continuo, donde los jóvenes tienen un papel activo en la definición de su futuro y en la construcción del presente. En este sentido, el reconocimiento de los derechos de los adolescentes marca una transformación radical en cómo se les percibe y se les trata dentro de la sociedad.

La consolidación del paradigma de Protección Integral marca un punto de inflexión en la manera en que los Estados conciben su relación con las infancias y adolescencias. Este nuevo enfoque, que emerge con fuerza a fines del siglo XX, se propone superar la lógica tutelar propia de la Doctrina de la Situación Irregular, en la cual los NNA eran considerados meros objetos de

asistencia o corrección, carentes de agencia y sin voz en los asuntos que los involucran. A diferencia de esta mirada asistencialista, el paradigma de Protección Integral reconoce a los NNA como sujetos de derechos, con capacidad progresiva para participar activamente en las decisiones que afectan sus vidas. No obstante, este cambio no fue espontáneo ni homogéneo, sino producto de una acumulación histórica de luchas y tensiones, que encontró en la aprobación de la CDN en 1989 un punto de inflexión normativa fundamental. En esa línea, Giorgi (2010) advierte que, tras la entrada en vigencia de la Convención, se abrió en la región un “proceso de adecuación legislativa”, pero con resultados desiguales: coexistieron nuevas normativas alineadas con la CDN junto con marcos previos e incluso contradictorios, configurando tensiones en la propia arquitectura jurídica e institucional. Por eso, subraya que “la inclusión de los derechos en los textos legales es un paso necesario pero no suficiente” para garantizar su ejercicio efectivo (Giorgi, 2010, p. 25).

Uruguay ratifica la Convención sobre los Derechos del Niño el 28 de septiembre de 1990, a través de la Ley N.º 16.137, y asume el compromiso de adecuar su marco normativo a los estándares internacionales de derechos. En 2004 aprueba el Código de la Niñez y la Adolescencia (Ley N.º 17.823), que consolida el pasaje hacia el Paradigma de Protección Integral y reorganiza el diseño institucional en materia de niñez y adolescencia y redefine competencias y responsabilidades del Estado. En ese proceso, con la entrada en vigencia del Código, el INAME pasa a denominarse Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), reforzando formalmente un enfoque integral. Ese reordenamiento institucional se inscribe en una genealogía más larga: en 1934 se creó el Consejo del Niño como organismo estatal especializado en infancia y adolescencia; en 1988 pasa a denominarse Instituto Nacional del Menor (INAME) y, con el Código de la Niñez y la Adolescencia, el INAME pasa a denominarse Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Desde 2006 funciona en el INAU el Programa de Participación Infantil y Adolescente (PROPIA), orientado a promover el conocimiento y ejercicio del derecho a la participación en distintos niveles territoriales; y desde 2009 funciona el Consejo Asesor y Consultivo (CAC) del Directorio del INAU³, integrado por adolescentes de 13 a 17 años que asesoran y realizan propuestas. Además, el CAC cuenta con respaldo legal (Ley N.º 19.785) y se prevé la creación de Consejos Asesores y Consultivos departamentales.

³ Para un análisis en profundidad del derecho a la participación desde la perspectiva de los y las adolescentes, véase Bartaburu, F. (2022), *El derecho a la participación desde la mirada de los y las adolescentes: Estudio de caso del Consejo Asesor y Consultivo (CAC/PROPIA/INAU)*. Tesis de maestría, Universidad de la República, Uruguay.

El CNA a su vez, establece un cambio fundamental en la forma en que se percibe a los menores de 18 años dentro de la sociedad. Tradicionalmente, NNA eran considerados objetos de protección del Estado, tratados principalmente como sujetos vulnerables que requerían intervención para garantizar su bienestar. Sin embargo, el Código los/as reconoce como *sujetos plenos de derechos*, lo que significa que ya no se les ve solo desde una perspectiva de protección, sino también desde el reconocimiento de su autonomía y capacidad para ejercer derechos. Se explicita en el artículo 2, “todos los niños y adolescentes son titulares de derechos, deberes y garantías inherentes a su calidad de personas humanas” (CNA, 2004, art. 2). En relación con los derechos esenciales se menciona en el artículo 9:

Todo niño y adolescente tiene derecho intrínseco a la vida, dignidad, libertad, identidad, integridad, imagen, salud, educación, recreación, descanso, cultura, participación, asociación, a los beneficios de la seguridad social y a ser tratado en igualdad de condiciones cualquiera sea su sexo, su religión, etnia o condición social. (CNA, 2004)

Es de relevancia destacar que el *interés superior del niño* es un principio clave y orientador del Código. Este principio debe ser el eje en torno al cual se tomen todas las decisiones que afecten a NNA, ya sean de carácter judicial, administrativo o de cualquier otro tipo. Es decir, cuando se trate de situaciones que involucren a dicha población, las decisiones deben priorizar siempre lo que sea más beneficioso para su desarrollo integral, teniendo en cuenta sus derechos, su bienestar físico, psicológico y emocional. Así, se garantiza que las infancias y adolescencias no sean tratadas como una fase transitoria que debe ser soportada, sino como una etapa que debe ser protegida para que puedan desarrollarse plenamente en todas sus dimensiones. Este principio es expresado en el artículo 6:

Para la interpretación e integración de este Código se deberá tener en cuenta el interés superior del niño y adolescente, que consiste en el reconocimiento y respeto de los derechos inherentes a su calidad de persona humana. En consecuencia, este principio no se podrá invocar para menoscabo de tales derechos. (CNA, 2004)

El cambio de paradigma refuerza la idea de que NNA tienen la capacidad de tomar decisiones y ser escuchados, en la medida de su desarrollo, en todos los aspectos que les afecten. El reconocimiento explícito del derecho a ser oído es uno de los avances más significativos que introduce el Código. Este derecho asegura que todos los niños, niñas y adolescentes sean escuchados en cualquier procedimiento que los afecte, lo cual representa un reconocimiento

importante de su autonomía y capacidad de decisión. Tradicionalmente, los menores eran excluidos de las decisiones que se tomaban sobre su vida, pero el Código establece que deben ser parte activa del proceso, siempre que su edad y grado de madurez lo permitan. De esta manera, se promueve una cultura de respeto por la voz de ellos, favoreciendo su participación en los procesos que los involucran y fortaleciendo su derecho a ser reconocidos como sujetos activos. Dicho principio general se plasma en el artículo 8:

Todo niño y adolescente goza de los derechos inherentes a la persona humana. Tales derechos serán ejercidos de acuerdo a la evolución de sus facultades, y en la forma establecida por la Constitución de la República, los instrumentos internacionales, este Código y las leyes especiales. En todo caso tiene derecho a ser oído y obtener respuestas cuando se tomen decisiones que afecten su vida. (CNA, 2004)

El nuevo paradigma no se limita a ampliar derechos en términos formales, este introduce una mirada integral e interdependiente de los mismos. En este marco, el derecho a la participación adquiere una centralidad particular. Tal como lo subraya Giorgi (2010), no se trata simplemente de un derecho entre otros, sino de un principio transversal que impregna todo el espíritu de la CDN. Aunque la participación no figure como un derecho autónomo en un único artículo, su presencia conceptual es constante, y se expresa de manera contundente en el Artículo 12:

1. Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho a expresar su opinión libremente en todos los asuntos que lo afecten, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño.
2. Con tal fin, se dará especialmente al niño oportunidad de ser escuchado en todo procedimiento judicial o administrativo que le afecte, ya sea directamente, o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la legislación nacional. (CDN, 1989)

Este reconocimiento, sin embargo, se enfrenta con múltiples obstáculos cuando se traduce al plano de las prácticas sociales e institucionales. Desde este marco conceptual y normativo, el capítulo siguiente presentará antecedentes académicos que permiten situar la participación adolescente en el ámbito educativo.

Capítulo 3: Antecedentes

El recorrido desarrollado en los capítulos anteriores permitió situar la participación adolescente en instituciones educativas como un problema vinculado a transformaciones históricas, disputas conceptuales y reconfiguraciones normativas. Desde la construcción moderna de la adolescencia como etapa tutelada hasta el reconocimiento contemporáneo de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho, se observa un desplazamiento significativo en el plano jurídico y discursivo. No obstante, el reconocimiento normativo no agota la pregunta por las formas concretas en que la participación se despliega —o se restringe— en la vida escolar.

En este marco, el presente capítulo revisa antecedentes académicos que abordan la participación política adolescente en el ámbito educativo, con el objetivo de identificar qué hallazgos empíricos aportan sobre sus modalidades de ejercicio, sus alcances y límites, y las condiciones institucionales que habilitan o restringen su efectivización. Más que ofrecer un listado de estudios e investigaciones, se busca reconstruir un campo de tensiones entre norma y práctica, entre discurso y cotidianidad, entre dispositivos formales y repertorios informales, y entre habilitación declarada e incidencia real. En consecuencia, el capítulo se organiza en tres ejes: la participación como derecho en el marco normativo educativo, las formas que adopta en las instituciones y las condiciones institucionales que la habilitan u obstaculizan.

Participación política adolescente como derecho

En tanto que en el Capítulo 2 se desarrolla el pasaje al paradigma de Protección Integral y el reconocimiento de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho, destacando el lugar de la CDN y del CNA como marcos normativos fundamentales, en este apartado se retoma ese encuadre como piso conceptual para situar el problema de la participación política adolescente en el ámbito educativo. En este sentido, el Comité de los Derechos del Niño, a través de la Observación General N.º 1 (2001), profundiza el alcance del derecho a la educación consagrado en el artículo 29 de la CDN, estableciendo que la educación debe orientarse al desarrollo de la personalidad, las aptitudes y las capacidades de NNA, así como al ejercicio activo de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, la participación no constituye un aspecto secundario del proceso educativo, sino que es una dimensión basada en derechos, en tanto promueve la formación de sujetos con capacidad de expresión, deliberación y participación en la vida institucional.

En el plano específico de las instituciones educativas, la *Ley General de Educación N.º 18.437* (2009) aporta un marco normativo pertinente para situar la participación como dimensión institucional. La ley establece la participación como principio fundamental de la educación, afirmando que el educando debe ser sujeto activo del proceso educativo (art. 9), y reconoce la participación de estudiantes, docentes, familias y otros actores como componente del sistema educativo (art. 48). Asimismo, consagra un conjunto de derechos de los educandos (art. 72), dentro de los cuales se incluyen dimensiones vinculadas a la posibilidad de expresarse y participar en asuntos relativos a la experiencia educativa. La ley incorpora dispositivos institucionales orientados a la participación en los centros públicos, como los Consejos de Participación, estableciendo su existencia, integración y cometidos (arts. 76 y 77). Estos marcos permiten ubicar la participación adolescente como una dimensión reconocida normativamente en el ámbito educativo y prevista a nivel institucional, constituyendo un soporte formal para su ejercicio. Una observación complementaria relevante proviene del Comité de los Derechos del Niño (2009, Observación General N.º 12), que establece que, incluso cuando existen instancias formales de participación como delegados o consejos, no siempre se aprovechan para que los niños y adolescentes influyan realmente en la toma de decisiones, y en algunos casos estas instancias funcionan como canales de información unidireccional hacia los adultos de la institución.

El marco normativo internacional y nacional posiciona la participación política adolescente como un derecho y como un principio rector del sistema educativo. Este reconocimiento habilita pensar a la educación media como un espacio privilegiado para el ejercicio de la ciudadanía adolescente; no obstante, el modo en que estos principios se traducen en prácticas concretas y en niveles efectivos de incidencia constituye un problema que requiere ser abordado a partir de antecedentes empíricos. En los apartados siguientes se sistematizan investigaciones que analizan las formas que adopta la participación en contextos educativos y las condiciones institucionales que inciden en su efectivización.

Modalidades de participación en instituciones educativas

Para abordar las modalidades de participación en instituciones educativas, resulta pertinente distinguir entre *modalidades formales* que son aquellas previstas por la normativa o por dispositivos institucionalizados y *modalidades informales*, que incluye las prácticas cotidianas,

expresiones y acciones colectivas que emergen en la vida escolar sin necesariamente ser reconocidas como participación por la institución. Esta distinción no implica que lo informal sea “menos político” o “menos válido”: por el contrario, permite captar que la participación adolescente puede desplegarse como derecho en el presente —con efectos concretos sobre la vida escolar— aunque no adopte las formas esperadas por la organización institucional. A la vez, la literatura muestra que múltiples instituciones justifican la participación principalmente como “formación” para el futuro, mientras que otros enfoques subrayan su valor actual como ejercicio de voz, reconocimiento y agencia.

En este sentido, un antecedente empírico central para pensar las formas de participación en la escuela secundaria es el artículo de Pérez-Expósito (2014), titulado *La participación adolescente en la escuela secundaria: deseable, posible y permisible*, realizado en el contexto del sistema educativo del Distrito Federal de México. El trabajo se propone analizar la participación adolescente en instituciones de educación secundaria, no solo desde su reconocimiento normativo, sino atendiendo a las condiciones que delimitan su viabilidad y sus márgenes de realización en la práctica escolar. El objetivo del artículo es sustentar por qué la participación adolescente en la escuela es deseable, identificar las configuraciones posibles que puede adoptar y analizar en qué medida resulta permisible dentro del marco regulatorio vigente. Para ello, el autor articula una revisión conceptual sobre participación adolescente con un análisis de documentos normativos del nivel secundario, lo que le permite problematizar la distancia entre el discurso institucional que promueve la participación y las regulaciones concretas que organizan la vida escolar.

Entre los principales aportes del trabajo, se destaca la propuesta analítica que distingue tres planos para abordar la participación: lo *deseable*, asociado al reconocimiento de la participación como derecho y como experiencia formativa; lo *potencial*, vinculado a las distintas configuraciones que puede adoptar según los temas sobre los que se participa, quiénes participan y qué repertorios son reconocidos como legítimos; y lo *permisible*, referido a los límites que el marco normativo y las regulaciones institucionales imponen a la intervención estudiantil. Desde esta perspectiva, el autor señala que, aunque la normativa educativa suele enunciar la participación como principio, con frecuencia deja indeterminado el cómo, el para qué y el hasta dónde de la intervención adolescente, lo que termina delimitando su alcance efectivo en la vida escolar. Este antecedente resulta especialmente relevante para el presente trabajo porque permite ordenar analíticamente las formas de participación en secundaria y

advertir que la existencia de espacios o el reconocimiento formal del derecho no garantizan, por sí mismos, prácticas participativas sostenidas ni niveles significativos de incidencia. En ese sentido, este enfoque habilita pensar la participación más allá de su proclamación normativa, atendiendo a las condiciones institucionales que regulan qué formas de participación son posibles y cuáles quedan restringidas en el cotidiano escolar.

A partir de esta distinción entre lo deseable, lo potencial y lo permisible, resulta pertinente contar con herramientas que permitan diferenciar los grados y niveles de participación que se habilitan en la práctica escolar, más allá de su mera nominación. En este sentido, el trabajo de Hart (1992) constituye un referente clásico para problematizar que no toda práctica denominada como participación implica una intervención significativa. A través de la conocida *escalera de la participación*⁴, el autor distingue situaciones de participación simbólica, decorativa o instrumental de otras en las que niños, niñas y adolescentes cuentan con información, comprensión del proceso y posibilidad real de incidir. Este enfoque desplaza la mirada desde la existencia de espacios hacia el nivel de involucramiento y de incidencia que se habilita en cada experiencia. Su propuesta ayuda a distinguir experiencias donde la participación se reduce a la presencia o a la consulta superficial, de otras en las que adolescentes participan de manera informada y pueden incidir en distintos momentos del proceso, ya sea tomando decisiones, co-decidiendo con adultos o incluso impulsando iniciativas propias; así, lo relevante no es únicamente la consulta o la existencia de un espacio formal, sino el margen efectivo para comprender, deliberar y actuar. Desde su concepción, aporta una herramienta para pensar determinadas situaciones según el tipo de participación que describen y su nivel de sustantividad, evitando que la evaluación quede limitada a la existencia de dispositivos formales o a la proclamación de que hay participación.

En una línea complementaria, Trilla y Novella (2001) proponen una tipología de la participación que distingue entre participación simple, consultiva, proyectiva y metaparticipación, aportando criterios para diferenciar experiencias centradas en la ejecución o la mera expresión de opinión de aquellas que habilitan mayores niveles de iniciativa, co-decisión y creación de nuevos espacios participativos. En la participación simple, NNA quedan principalmente como espectadores o ejecutantes de acciones definidas por otros; en la consultiva, se habilita la

⁴ Para una síntesis visual de los distintos niveles de participación, véase la “Escalera de la participación” propuesta por Hart (1992), especialmente p. 8, donde se presentan de forma esquemática los grados que van desde la participación simbólica hasta modalidades con mayor información, incidencia y control compartido.

expresión de opiniones sobre asuntos concretos; en la proyectiva, intervienen de manera activa en el diseño y desarrollo de proyectos; y en la metaparticipación, impulsan la creación de nuevos mecanismos y espacios de participación.

Participación formal: Dispositivos institucionalizados y sus márgenes de incidencia

A partir de los antecedentes revisados, la participación formal en instituciones educativas suele materializarse a través de dispositivos institucionalizados —como consejos, delegados, proyectos o instancias reguladas— que canalizan la voz estudiantil mediante reglas, formatos y procedimientos predefinidos. Estas modalidades, si bien habilitan espacios explícitos de participación, tienden a organizarse en torno a repertorios acotados y a márgenes de incidencia delimitados por la estructura escolar. Analizar cómo se configuran estas prácticas permite observar no solo las oportunidades que ofrecen, sino también los límites recurrentes que condicionan la capacidad de los estudiantes para incidir efectivamente en las decisiones institucionales, evidenciando que la participación formal no garantiza por sí misma influencia real. En el caso uruguayo, la Ley General de Educación (2009) reconoce el derecho de los estudiantes a participar en instancias colegiadas, y documentos complementarios de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y guías institucionales especifican la figura de delegados/as de clase como mecanismo formal de representación estudiantil. Es decir, aunque la ley no mencione explícitamente “sistemas de delegados de clase”, su existencia y función quedan respaldadas a través de lineamientos normativos y guías orientadoras, que buscan implicar a los estudiantes en aspectos que van desde la enseñanza recibida hasta la convivencia escolar. De este modo, los delegados estudiantiles constituyen figuras normativamente respaldadas, aunque su impacto real en la toma de decisiones depende de cómo cada institución reglamente y regule el ejercicio de este derecho.

Un antecedente empírico relevante para analizar la participación formal en instituciones de educación secundaria es el estudio de Pérez y Ochoa (2017), *La participación estudiantil en una experiencia de Aprendizaje-Servicio en secundaria*, desarrollado en una escuela secundaria técnica pública de Querétaro (México), en el marco de un proyecto de Aprendizaje-Servicio (APS)⁵. La investigación se propuso explorar las concepciones y experiencias de participación estudiantil antes y después de la implementación del proyecto,

⁵ El Aprendizaje-Servicio (APS) es una propuesta pedagógica que articula contenidos curriculares con la realización de un servicio a la comunidad, promoviendo la reflexión sobre la experiencia y su impacto social.

con el objetivo de identificar posibles desplazamientos en los significados atribuidos a la participación y en las formas concretas de intervención habilitadas en la vida escolar. El estudio se realizó con un grupo de 30 estudiantes de tercer año (13 a 15 años) y contó con el acompañamiento voluntario de docentes de distintas asignaturas, combinando la aplicación de cuestionarios pre y post intervención con observación participante. Los instrumentos utilizados indagaron definiciones de participación, experiencias previas, ámbitos y condiciones para participar, así como distintos tipos de participación, retomando categorías como expresión, consulta, información, toma de decisiones y respeto por las decisiones.

Los resultados⁶ muestran que, antes del proyecto, la participación era asociada mayoritariamente a la expresión de opinión, junto con respuestas tautológicas que no lograban precisar el significado del término. Tras la experiencia de APS, si bien la opinión continúa ocupando un lugar central, emergen con mayor fuerza sentidos vinculados a proponer, aportar, ayudar y ser tomado en cuenta, lo que introduce la idea de participación como intervención con efectos y no solo como expresión verbal. No obstante, el estudio también evidencia que las prácticas participativas cotidianas continúan fuertemente mediadas por formatos escolares tradicionales. En el salón, participar sigue asociándose principalmente a levantar la mano, responder consignas o realizar actividades definidas por la dinámica docente, y persiste una baja percepción de invitaciones concretas a participar en instancias institucionales más amplias. En este sentido, el trabajo permite advertir que, aún cuando los dispositivos formales —como los proyectos institucionales— pueden ampliar los sentidos de la participación, sus márgenes de incidencia permanecen condicionados por la estructura escolar y por los formatos regulados que organizan la vida institucional. Este antecedente resulta pertinente para el presente trabajo en tanto muestra las potencialidades y, al mismo tiempo, los límites de la participación formal cuando se despliega dentro de marcos institucionales predefinidos.

En esta línea, el artículo de Ochoa Cervantes (2019), titulado *La participación promovida en la educación secundaria: concepciones y prácticas desde la perspectiva estudiantil*, se propone comprender cómo se configura la participación formal en la educación secundaria a partir de la mirada de los y las estudiantes. El estudio fue realizado en escuelas secundarias públicas del área metropolitana de Querétaro (México) y tuvo como objetivo analizar las concepciones, los espacios y las prácticas asociadas a la participación escolar. Para ello, se aplicó un

⁶ Para el detalle de categorías y frecuencias (pre-test y post-test), ver las Tablas 1–4 del estudio de Pérez Galván y Ochoa Cervantes (2017, pp. 194–198).

cuestionario a una muestra de 539 estudiantes. Los resultados muestran que, al indagar qué se entiende por “participar”, predomina una concepción restringida, fuertemente asociada a dar la opinión o hablar, mientras que solo una proporción muy reducida del estudiantado identifica la participación explícitamente como un derecho. En términos espaciales, la participación aparece localizada principalmente en la escuela y el hogar, aunque resulta llamativa su escasa asociación con el salón de clases como espacio cotidiano de ejercicio participativo. Cuando el foco se desplaza hacia las prácticas concretas, se observa que las formas más reconocidas de participación escolar son opinar y levantar la mano, modalidades que remiten a formatos escolares altamente regulados y dependientes de la autorización adulta.

Un hallazgo significativo del estudio es la centralidad que adquiere la idea de “cuidar las formas” al momento de participar, lo que introduce un componente normativo que condiciona el ejercicio de la voz estudiantil. Participar no se define únicamente por lo que se dice, sino también por cómo se dice, reforzando criterios implícitos de legitimidad vinculados al respeto, el tono y la adecuación a reglas institucionales. En conjunto, este antecedente permite observar que la participación formal en secundaria tiende a configurarse como una práctica regulada, centrada en la expresión de opinión bajo formatos preestablecidos, con márgenes acotados para la propuesta y la incidencia. De este modo, el estudio contribuye a problematizar cómo los dispositivos institucionalizados, aun cuando habilitan espacios de participación, delimitan de manera significativa sus alcances efectivos en la vida escolar.

En el caso uruguayo, el trabajo *La voz de los estudiantes de secundaria en los Encuentros Nacionales* realizado por Conteri y Rodríguez (2012) aporta un contrapunto especialmente pertinente, al recuperar la voz estudiantil en instancias nacionales de deliberación. En el mismo se sistematiza la experiencia de los Encuentros Nacionales de Estudiantes del Consejo de Educación Secundaria realizados entre 2008 y 2011 en Paso Severino (ubicado en Florida, Uruguay), a partir del análisis de producciones elaboradas por estudiantes de todo el país. El material recuperado —papelógrafos, textos manuscritos, informes y registros producidos por delegados y promotores de participación— permite reconstruir cómo se configura una voz colectiva estudiantil cuando se habilitan espacios formales de deliberación a escala nacional, con resguardos explícitos respecto de su alcance y representatividad.

En términos de resultados, el material evidencia la construcción de una voz colectiva estudiantil: año a año, los encuentros reúnen a estudiantes de todo el país que llegan con

propuestas, análisis y solicitudes sobre su experiencia educativa, dejando registros que permiten identificar preocupaciones persistentes y líneas de demanda. Esa producción sostenida de propuestas se vincula con la existencia de instancias organizadas de intercambio colectivo, que permiten a los y las estudiantes elaborar diagnósticos y posicionamientos más allá de las intervenciones habituales del salón. A lo largo de los distintos encuentros, los planteos estudiantiles se organizan en ejes temáticos que atraviesan de manera sostenida la experiencia educativa, entre ellos el Estatuto del Estudiante, los Consejos de Participación, la convivencia en los centros, la evaluación, la repetición y el abandono, y el espacio curricular abierto. En ese sentido, el trabajo permite observar que los dispositivos institucionalizados no son necesariamente sinónimo de participación de baja incidencia, sino que su potencial depende de cómo se estructuran los tiempos, los espacios y el reconocimiento otorgado a la voz estudiantil.

En conjunto, los antecedentes muestran que la participación formal en instituciones educativas se organiza principalmente a través de dispositivos institucionalizados que habilitan instancias explícitas de voz estudiantil, pero bajo formatos regulados y con márgenes de incidencia acotados. Si bien estas instancias permiten la expresión y la intervención en actividades escolares, en la mayoría de los casos la participación se concentra en modalidades pautadas —como opinar o responder dentro de marcos previamente definidos—, mientras que solo en contextos específicos se amplían las posibilidades de propuesta y elaboración colectiva. Estos resultados sugieren que la existencia de canales formales no garantiza por sí misma una participación sustantiva, y orientan la mirada hacia otras formas de participación que emergen en la vida escolar cotidiana por fuera de lo institucionalizado.

Participación informal: Lo cotidiano como espacio de agencia adolescente

Además de los dispositivos formales, diversos antecedentes invitan a mirar la participación adolescente como un conjunto de prácticas que se juegan en la vida cotidiana escolar: acuerdos y negociaciones, iniciativas, acciones colectivas y modos de habitar el salón y el centro educativo. Aunque estas prácticas no siempre son reconocidas institucionalmente como participación, pueden expresar agencia en el presente y producir efectos concretos sobre la vida escolar. Desde esta perspectiva, lo informal se concibe como un entramado de prácticas con distintos grados de visibilidad, legitimidad e incidencia institucional.

En Uruguay, la tesis de maestría de Echeverría (2023), *Participación política adolescente en el liceo: sentidos, prácticas y condiciones institucionales en educación media superior*, desarrolla un estudio de caso en el liceo N.º 35 “Instituto Alfredo Vázquez Acevedo” de Montevideo, con el objetivo de comprender las significaciones imaginarias asociadas a la participación adolescente y las condiciones que habilitan formas de participación política y protagónica en el marco institucional. El autor desplaza el foco desde la mera existencia de espacios formales hacia la trama de sentidos, prácticas y memorias colectivas que sostienen la participación en el tiempo. Metodológicamente, el estudio no se restringe a ámbitos institucionalizados, sino que incorpora registros de circulación y comunicación cotidiana, así como producciones estudiantiles en carteleras, murales, grafitis, “pintadas”, materiales gremiales, redes sociales, entre otras. Esta mirada permite reconocer que parte de la participación se construye en el día a día: en cómo se ocupa y significa el espacio escolar, cómo se instala un tema de conversación, cómo se formula una demanda y cómo se producen alineamientos colectivos.

En sus conclusiones, sostiene que la participación estudiantil se inscribe en una cultura institucional e histórica de carácter intergeneracional, en la que distintos colectivos van produciendo prácticas y sentidos que se reactivan y resignifican. Desde esta lectura, la participación aparece como un derecho que se construye y se disputa, y no reducida al uso de canales preexistentes. Las prácticas cotidianas se configuran así como un terreno permanente de negociación entre reglas institucionales y dinámicas adolescentes, entre lo visible y lo lateral, y entre lo permitido y lo posible. Leídas en conjunto, estas acciones no remiten a una ausencia de institucionalidad, sino a formas de organización y expresión que pueden coexistir con los dispositivos formales e incluso ampliar sus márgenes cuando la participación reglada se reduce a instancias consultivas de baja incidencia.

En una línea que permite ampliar la mirada más allá de los canales institucionalizados, el trabajo de Mitra (2004), *The significance of students: Can increasing “student voice” in schools lead to gains in youth development?*, analiza distintas experiencias de participación estudiantil en escuelas secundarias desde el enfoque de la *student voice*, que, según la autora, alude a prácticas que promueven la intervención activa de estudiantes en la vida escolar, con márgenes reales de incidencia y no solo de expresión. El artículo se propone indagar en qué medida la inclusión activa de las voces estudiantiles en asuntos escolares puede constituirse no solo como una estrategia democrática, sino también como una práctica que favorezca el desarrollo juvenil. A partir de una revisión de experiencias empíricas documentadas en el campo

educativo, la autora cuestiona las formas reducidas de participación centradas exclusivamente en la opinión o la representación simbólica, y dirige la atención hacia iniciativas sostenidas en las que estudiantes intervienen en problemas concretos de la vida escolar. Uno de los aportes centrales del trabajo radica en señalar que la participación adquiere efectos significativos cuando habilita márgenes reales de agencia e incidencia, y no cuando se limita a instancias formales de consulta sin consecuencias.

La autora sostiene que las experiencias de *student voice* pueden contribuir al desarrollo de habilidades de deliberación, responsabilidad y construcción colectiva, siempre que se den ciertas condiciones: roles claros y relevantes para los y las estudiantes, temas significativos para la comunidad educativa y posibilidades efectivas de influir en decisiones y prácticas escolares. Desde esta perspectiva, la participación no se define por la mera existencia de espacios, sino por la posibilidad de agencia y por el tipo de relaciones intergeneracionales que se construyen. Este enfoque resulta pertinente para pensar la participación informal en la institución educativa, en tanto permite reconocer prácticas cotidianas de iniciativa y acción estudiantil que, aun sin estar plenamente institucionalizadas, pueden producir efectos concretos en la experiencia educativa.

Los estudios revisados muestran que estas formas de participación cotidiana adquieren sentido precisamente en la tensión entre lo que la institución habilita y lo que los y las adolescentes producen en su experiencia escolar. Cuando los márgenes formales resultan estrechos o de baja incidencia, las prácticas informales se constituyen como espacios privilegiados de expresión, negociación y construcción colectiva, aunque su legitimidad sea frágil o disputada. Esta dinámica permite advertir que el problema de la participación no radica únicamente en la ausencia de dispositivos, sino en los criterios desde los cuales las instituciones —y especialmente los actores adultos— reconocen, validan o desestiman determinadas formas de intervención adolescente. Desde esta clave, la participación informal no solo amplía el repertorio participativo, sino que vuelve visible el carácter relacional y situado de la participación, anticipando la necesidad de problematizar las miradas adultocéntricas que delimitan qué cuenta —y qué no— como participación legítima en la escuela.

Condiciones institucionales de la participación adolescente

Condiciones institucionales y cultura escolar

Un aspecto que se reitera en los antecedentes revisados es que la participación adolescente no se juega únicamente en la disponibilidad de espacios, sino en cómo la institución organiza qué voces cuentan, cuándo y bajo qué reglas. Desde una perspectiva institucional, este problema puede pensarse en términos de cultura escolar. Tal como plantean Frigerio *et al.* (1992), la cultura escolar no se reduce a las normas formales ni a los discursos explícitos de una institución, sino que comprende un entramado de prácticas, valores, expectativas, jerarquías, rituales y sentidos compartidos que orientan la vida cotidiana de la escuela y definen qué es posible, legítimo y esperable dentro de ella. En este sentido, la cultura escolar actúa como un marco regulador que organiza las relaciones entre los distintos actores y establece límites y habilitaciones para la acción.

Desde este enfoque, la participación estudiantil no depende únicamente de la existencia de dispositivos formales o instancias específicas, sino del modo en que la cultura institucional reconoce (o deslegitima) la voz de los y las estudiantes, distribuye el poder de decisión y define quiénes pueden intervenir, sobre qué temas y en qué condiciones. Como señalan las autoras, las instituciones educativas producen aprendizajes que exceden los contenidos curriculares, transmitiendo formas de vincularse con la autoridad, con la norma y con el otro. De este modo, una cultura escolar fuertemente adultocéntrica puede promover, aún sin proponérselo, aprendizajes de subordinación, silencio o participación meramente ritual, incluso en contextos donde el discurso institucional afirma promover la ciudadanía y la participación.

En esta línea, el trabajo de Arzola (2014), basado en el análisis de prácticas participativas en escuelas secundarias, permite profundizar la tensión entre el reconocimiento discursivo de la participación estudiantil y sus condiciones reales de ejercicio. A partir de su estudio, el autor muestra que, aunque la participación suele ser promovida en el plano normativo y declarativo, en la práctica se ve delimitada por dinámicas institucionales que regulan quiénes participan, sobre qué temas y con qué grado de incidencia. De este modo, la participación aparece frecuentemente circunscripta a instancias controladas por el mundo adulto, lo que refuerza su carácter consultivo y restringe su potencial transformador. Este señalamiento resulta especialmente relevante para el presente trabajo, en tanto permite comprender que los límites

de la participación formal no responden únicamente a la ausencia de dispositivos, sino a lógicas institucionales que definen qué formas de participación resultan legítimas en la escuela.

En la misma línea, pero desde la perspectiva adulta, un estudio realizado en una escuela técnica que funciona bajo la órbita de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) en el marco del Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil (PAIE) de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Udelar, con orientación docente de Alejandro Raggio, aporta un hallazgo que ayuda a justificar por qué es necesario mirar la participación cotidiana e informal (Eccher et al., 2023). En ese proyecto, al indagar a actores adultos aparecen dos cuestiones relevantes: por un lado, un bajo conocimiento de los derechos adolescentes; por otro, una tendencia a asociar la participación principalmente con intervenciones en el salón. Este recorte es clave porque sugiere que, si “participar” se equipara a “hablar en clase” o a formatos escolares rutinarios, entonces una parte importante de las prácticas cotidianas —negociaciones, iniciativas y acciones colectivas— queda fuera del radar institucional, aunque pueda tener sentido político para los y las estudiantes. En esa línea, el estudio permite visualizar una brecha entre el modo en que la participación es reconocida por actores adultos y el conjunto más amplio de prácticas a través del cual los adolescentes tramitan acuerdos, demandas y pertenencias en la vida escolar. Esta brecha refuerza la necesidad de incorporar una mirada que no reduzca la participación a un canal explícito o a una instancia formal, sino que atienda también a los modos cotidianos en que se construye la voz, se organiza acción y se producen efectos en la experiencia educativa.

Por su parte, Ochoa Cervantes (2021) desplaza el análisis al nivel docente a partir de un estudio cualitativo realizado en México, centrado en las concepciones del profesorado sobre la participación de NNA. El estudio se basa en el análisis del discurso de 30 docentes y 4 directivos de primaria y secundaria, con el objetivo de comprender qué sentidos y condiciones se asocian a “promover la participación” en la escuela. Desde el inicio, el texto plantea que la participación no se aprende como contenido abstracto, sino en la interacción cotidiana escolar. En cuanto a las prácticas, el estudio muestra que, aunque docentes y directivos afirman que los y las estudiantes “pueden opinar”, cuando explican cómo ocurre aparece una concepción de participación acotada y rutinaria, centrada en la emisión de opinión en el salón y mediada por formatos escolares predefinidos (por ejemplo, “levantar la mano”). En esa línea, se observa que la participación se despliega principalmente dentro de los márgenes que la institución habilita y

sobre temas que la autoridad considera pertinentes, lo que tiende a reducir la diversidad de formas de intervención posibles.

El estudio realizado por Ochoa (2019) titulado *Participación y autonomía progresiva del adolescente. Democratización escolar en Buenos Aires (Argentina)*, examinó la distancia existente entre las prácticas de las instituciones educativas de nivel secundario y la normativa vigente en materia de participación adolescente. Sus resultados indican que los Consejos Institucionales de Convivencia —organismos revisores de acuerdos institucionales y de asesoramiento—, en la mayoría de los casos, estaban compuestos principalmente por miembros directivos y docentes, con una participación estudiantil limitada en la toma de decisiones. Asimismo, el estudio evidencia una falta de comprensión por parte del estudiantado sobre sus derechos de participación, lo cual contribuiría a un menor interés por involucrarse en procesos democráticos escolares. Este antecedente resulta clave para el presente trabajo, ya que muestra cómo un mecanismo que, en el plano formal, debería habilitar participación puede quedar absorbido por una lógica institucional donde la decisión continúa concentrada en actores adultos.

Con puntos de coincidencia con el estudio anterior, Barcos *et al.* (2017), en *De la garantía formal a la real: Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes en tres instituciones educativas de Cartagena*, llevaron a cabo una investigación con el objetivo de describir y analizar el conocimiento y las percepciones que NNA tienen sobre sus derechos, especialmente el derecho a la participación, recuperando además elementos de la perspectiva adulta. En este sentido, se destaca que docentes señalaron una falta de participación activa por parte de estudiantes y que, cuando se producía, estaba motivada principalmente por la obtención de calificaciones. También se encontró que gran parte del estudiantado mostraba poco interés en los procesos democráticos institucionales debido, en parte, a la falta de comprensión sobre sus derechos; esto conduce a que no los reconozcan ni los reclamen, al desconocer que la participación es un derecho. Este antecedente refuerza una cuestión decisiva: la efectivización del derecho no depende solo de espacios, sino de procesos institucionales de apropiación, reconocimiento y construcción de sentido en torno a qué significa participar y para qué sirve hacerlo.

En el plano iberoamericano, Porlán Ariza y Alba Fernández (2012) constituyen un antecedente pertinente para pensar las condiciones institucionales de la participación desde una crítica a la

lógica que estructura la vida escolar. Se trata del artículo *La escuela que queremos*, el cual discute qué tipo de escuela se produce cuando los tiempos, los espacios, los contenidos y los métodos se organizan prioritariamente desde criterios adultos, sin diálogo suficiente con las experiencias y formas de comunicarse de NNA. Desde esta mirada, los autores identifican una contradicción central: en instituciones que declaran formar ciudadanía y promover desarrollo integral, se pueden reproducir aprendizajes inversos como callar, obedecer, evitar el conflicto y “participar” solo en formatos previstos, por temor a la descalificación o por ausencia de condiciones de escucha efectiva. En estos términos, la participación puede quedar jerarquizada y estandarizada, más cercana a la adaptación a reglas institucionales que a una práctica con agencia e incidencia. A partir de estos aportes se profundiza en la tensión “teoría vs. realidad” sin caer en un planteo meramente normativo; es decir, incluso cuando existen dispositivos o invitaciones a “opinar”, el tipo de escuela que se configura puede volver la participación rutinaria o simbólica, porque lo decisivo no es solo que se habilite la palabra, sino cómo circula, cómo se recibe, qué efectos tiene y qué riesgos trae para quien la enuncia.

Adultocentrismo y legitimidad de la voz adolescente

La participación adolescente en la escuela se inscribe en un entramado de relaciones intergeneracionales atravesadas por desigualdades de poder que no siempre se expresan de manera explícita. Una de las nociones que permite conceptualizar estas asimetrías es la de *adultocentrismo*, entendida como una matriz cultural que organiza jerarquías de legitimidad entre generaciones y define qué voces son consideradas válidas, razonables o autorizadas.

Desde esta perspectiva, Duarte Quapper (2012) en el trabajo *Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción* analiza cómo las sociedades adultocéntricas producen y reproducen criterios que deslegitiman las voces juveniles incluso sin recurrir a prohibiciones formales, contribuyendo a explicar por qué determinados repertorios adolescentes quedan desacreditados en espacios institucionales como la escuela. Esta noción aporta a la comprensión de los procesos de naturalización de la asimetría: no se trata solo de “quién manda”, sino de qué o quién se considera “razonable”, “maduro”, “pertinente” o “válido” dentro de la escuela. Resulta significativa esta mirada porque permite explicar por qué muchas prácticas adolescentes quedan deslegitimadas sin necesidad de una prohibición explícita; pueden ser leídas como “inmaduras”, “impropias”, “rebeldes” o “no serias”, lo cual opera como condición institucional que limita la participación incluso cuando se la declara deseable. En

términos institucionales, este paradigma opera mediante mecanismos reconocibles: deslegitimación de saberes juveniles (por ejemplo, “no entienden”, “les falta madurez”), habilitación de participación únicamente bajo normas adultas (“cuando corresponde”, “con respeto”, “sin cuestionar”) y traducción de demandas adolescentes a marcos “aceptables”, donde el conflicto o la crítica tienden a ser leídos como indisciplina. El efecto es una participación que puede existir en el discurso, pero quedar restringida en la práctica: la institución promueve “voz” mientras regula sus márgenes de visibilidad, reconocimiento e incidencia, produciendo brechas entre participación declarada y participación efectiva.

Un aporte especialmente iluminador para pensar cómo el adultocentrismo opera en la vida institucional es el estudio de Lay-Lisboa y Montañés Serrano (2018), *De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil*, en el que los autores proponen una distinción analítica que permite comprender por qué ciertas formas de intervención infantil/juvenil son reconocidas como “participación” y otras quedan deslegitimadas. En su planteo, la participación adultocéntrica remite a modalidades construidas desde modelos predominantemente adultos, hegemónicos y normativos, donde se acepta la intervención siempre que se ajuste a repertorios definidos por la institución; en contraste, la participación disidente se configura como un discurso que problematiza los sentidos dominantes y habilita nuevas escenas de participación, orientadas a prácticas alternativas más democráticas, inclusivas y creativas. Este antecedente resulta clave para el presente trabajo porque permite explicar por qué determinadas acciones juveniles pueden ser interpretadas como “ruido”, “rebeldía” o “falta de respeto” cuando, en realidad, expresan agencia, disputa por sentido y producción de lo político en el espacio escolar.

Este planteo dialoga con una investigación previa de los mismos autores (Lay-Lisboa & Montañés Serrano, 2013) titulada *Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil*. Los autores aportan un marco especialmente útil para comprender por qué la participación de niñas, niños y adolescentes no depende solo de la existencia de instancias formales, sino de las representaciones adultas que organizan —a veces de modo silencioso— qué voces cuentan y bajo qué criterios. El trabajo se centra en identificar cómo el mundo adulto construye sentidos sobre la infancia y sobre la participación, y cómo esos sentidos se expresan en distintas posturas discursivas que estructuran modalidades de vínculo dentro de las instituciones. A partir de ese análisis, proponen el llamado “Poliedro de la participación infantil”, un modelo que ordena seis posiciones y muestra cómo, según la

postura predominante, se habilitan o restringen distintos márgenes de participación: en un extremo, una lógica *adultocéntrica* que concentra el saber y la decisión en los adultos y tiende a desconsiderar la opinión de NNA; en el otro, una postura *exoadultocéntrica* que reconoce mayor proactividad y capacidad propositiva en la niñez. No obstante, incluso cuando la apertura es mayor, se advierte que muchos programas participativos pueden percibirse como estructuras impuestas, poco conectadas con intereses y problemáticas contemporáneas, y por eso no logran sostener un involucramiento significativo. Este aporte es relevante para el presente trabajo porque permite entender el adultocentrismo como una gramática institucional de legitimidad: no solo define quién decide, sino también qué se considera una intervención “válida”, qué formatos se aceptan como participación y cuáles quedan descalificados o invisibilizados, condicionando así el margen real de agencia juvenil en la vida escolar.

Como aporte complementario, Núñez (2013) permite pensar la relación entre adolescentes, escuela y política como una trama cotidiana donde conviven prácticas contradictorias. En sus análisis, la politicidad escolar no aparece como algo “externo” que entra a la escuela, sino como algo que se juega dentro de ella en relaciones de autoridad, en reglas de convivencia, en quién define problemas y prioridades, en la legitimidad de lo que puede discutirse y en el reconocimiento (o no) de la acción colectiva estudiantil. En otras palabras, hay condiciones institucionales que pueden cerrar o abrir dinámicas más horizontales, recíprocas y reflexivas, cuestionando la idea de que lo político es un asunto exclusivo de adultos. Puede interpretarse, con los aportes del autor, que los dispositivos no “garantizan” participación si no se transforman las condiciones que la hacen practicable como márgenes reales para deliberar, agendas con relevancia para la vida escolar, interlocución reconocida y un registro institucional que no reduzca la acción estudiantil a “conducta” o “ruido”. En síntesis, el problema no es solo si hay instancias, sino qué tipo de vínculos produce la institución cuando la voz adolescente aparece. Finalmente, para cerrar este apartado y volver explícita la brecha entre derecho reconocido y experiencia escolar cotidiana, resulta útil incorporar antecedentes que muestran cómo incluso cuando NNA reconocen la participación como derecho, la práctica escolar tiende a traducirla en actividades docente-centradas, restringidas y evaluadas.

En ese sentido, De la Concepción (2015), en *Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar*, desarrolla un estudio exploratorio orientado a indagar las concepciones de NNA con relación a su participación en el ámbito escolar. Entre los resultados principales, se evidencia que, aunque la

mayor parte del estudiantado entiende la participación como derecho, tiende a concebirla como actividades orientadas por docentes, percibidas como restringidas, obligadas y evaluadas. Este antecedente contribuye a reforzar la idea de “participación rutinaria”: la institución puede habilitar palabra y, aun así, delimitar repertorios posibles, produciendo una participación más cercana a la adaptación a reglas que a una práctica con agencia e incidencia.

Por último, cabe mencionar que estos aportes permiten ubicar la participación adolescente como un fenómeno condicionado por la cultura escolar y las relaciones de poder: la brecha entre norma/discurso y práctica cotidiana no se explica por ausencia de dispositivos, sino por el modo en que la institución define la legitimidad de la voz adolescente, sus márgenes de acción y su capacidad efectiva de incidencia; esto orienta la síntesis del trabajo.

Conclusiones primarias

A lo largo de esta monografía se realiza un breve recorrido histórico, institucional y conceptual que muestra por qué la participación política adolescente en instituciones educativas no puede reducirse a la existencia de espacios formales. En primer lugar, se sostiene que la adolescencia no es una etapa natural ni universal, sino una construcción social, históricamente situada, como han mostrado los trabajos de Barrán (2011) al analizar los modos en que se configuraron sensibilidades y regulaciones sobre la infancia y la juventud. En esta misma línea, Krauskopf (2000) sostiene que la adolescencia es una categoría producida histórica y culturalmente, definida por contextos sociales específicos, mientras que los aportes clásicos de Mead (1928) permiten cuestionar la idea de una adolescencia homogénea al mostrar la variabilidad de las experiencias adolescentes según los marcos culturales. En el ámbito escolar, esto se traduce en modos de producción de subjetividad donde la autoridad adulta, los tiempos, los formatos de intervención y los criterios de legitimidad organizan quién puede hablar, sobre qué asuntos y con qué consecuencias. En este sentido, aún en el marco del paradigma de derechos, la participación puede verse restringida por lógicas institucionales que continúan operando desde perspectivas adultocéntricas y tutelares, limitando la posibilidad de que la voz adolescente sea reconocida como legítima y efectivamente incidente en las prácticas escolares (Giorgi, 2010). Así, se propone leer a la escuela como escenario privilegiado para observar la politicidad cotidiana: no solo por lo que enseña, sino por los vínculos y jerarquías que instituye.

Este punto no es menor: pensar la adolescencia como construcción social implica reconocer que, además de “formar”, la institución produce posiciones. No solamente habilita aprendizajes, sino también formas específicas de estar, de hablar y de ser validado. En esa producción cotidiana, la participación puede quedar asociada a un repertorio estrecho —hablar cuando se autoriza, responder cuando se pregunta, opinar dentro de límites previamente definidos— que termina naturalizándose como “lo participativo”. Así, la pregunta no se reduce a la existencia de oportunidades formales para participar, sino a qué tipo de subjetividad se construye cuando la participación se asocia principalmente a la adaptación a la norma. En el ámbito escolar, estos procesos se traducen en modos de producción de subjetividad donde la autoridad adulta organiza quién puede hablar, sobre qué asuntos y con qué consecuencias, lo que puede leerse en clave foucaultiana a partir de los análisis sobre las formas de gobierno de las conductas en las instituciones modernas (Foucault, 2002).

En esta línea, la politicidad no ingresa a la institución educativa como un elemento externo, sino que se expresa en su propia organización cotidiana. Está presente en los modos de habilitar o restringir la palabra, en las formas de sanción, en la distribución de espacios y en la definición de qué temas son considerados legítimos de ser discutidos. Como advierte Núñez (2013), lo político tiende a definirse desde el mundo adulto, estableciendo criterios que delimitan qué prácticas y discursos son reconocidos como válidos, mientras que otras expresiones juveniles quedan deslegitimadas o despolitizadas. En este marco, el desacuerdo puede ser interpretado como falta de respeto y la crítica como amenaza, configurando aprendizajes implícitos sobre los límites de lo decible y lo participable en la vida escolar. La institución educativa no solo organiza actividades y contenidos, sino que también produce posiciones específicas para los adolescentes dentro de su entramado social. Cada estudiante se ubica en un lugar definido respecto a quién puede hablar, intervenir o ser escuchado, generando roles implícitos que condicionan la construcción de su propia voz. Esta distribución plantea preguntas ineludibles: ¿qué aprendizajes se producen sobre la participación cuando ciertos modos de intervenir son los únicos reconocidos? ¿Hasta qué punto estas posiciones permiten a los adolescentes ser actores de su propia experiencia escolar y no simplemente receptores de normas adultas? Reflexionar sobre estas tensiones resulta central para comprender cómo se configuran los límites de lo participativo en la vida escolar.

En segundo lugar, el pasaje hacia el paradigma de Protección Integral —con la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN, 1989; ratificada en Uruguay en 1990) como punto de inflexión— introduce una relectura decisiva: niñas, niños y adolescentes son reconocidos como sujetos de derechos, con capacidad progresiva para expresar opiniones y ser escuchados en asuntos que les afectan. No obstante, el análisis permite sostener que el reconocimiento normativo no garantiza, por sí mismo, el ejercicio efectivo de la participación. Esto plantea preguntas centrales: ¿de qué manera estas normas se traducen en prácticas escolares concretas? ¿Hasta qué punto las instituciones educativas están preparadas para integrar la voz adolescente de manera significativa en la toma de decisiones que afectan su vida cotidiana? La incorporación de la participación como principio en marcos nacionales como el Código de la Niñez y la Adolescencia (2004) y la Ley General de Educación (2009) convive con obstáculos persistentes cuando se observan las prácticas institucionales.

A partir de lo desarrollado, se afirma que existe una distancia recurrente entre el “derecho escrito” y el “derecho vivido”. En otras palabras, pueden coexistir marcos normativos y, aun así,

sostenerse prácticas institucionales que continúan organizándose bajo lógicas adultocéntricas y tutelares. Esta tensión se vuelve especialmente relevante cuando la participación se proclama como principio, pero queda restringida por criterios informales de legitimidad: quién tiene “edad para opinar”, qué tono se considera aceptable, qué formas de protesta son tolerables, qué demandas se interpretan como válidas y cuáles se descartan como capricho o rebeldía.

Dichas tensiones conducen a una pregunta ineludible: ¿estamos realmente preparados como sociedad para aceptar que los adolescentes no son únicamente futuros ciudadanos, sino sujetos de derecho con voz y voto en los asuntos que inciden directamente en su vida escolar? Aunque en el plano discursivo se afirme que sí, en la práctica persisten resistencias que revelan dificultades para ceder control, aceptar el cuestionamiento de decisiones adultas y reconocer que los adolescentes poseen saberes sobre su propia experiencia escolar que no son secundarios ni inmaduros, sino situados y legítimos. La participación sustantiva implica, por tanto, no solo marcos normativos que la habiliten, sino también transformaciones culturales capaces de desafiar las lógicas adultocéntricas que organizan la vida institucional.

En tercer lugar, la revisión de antecedentes permitió distinguir modalidades de participación formales e informales. Los dispositivos institucionalizados (consejos, delegados, proyectos) tienden a canalizar la participación en formatos regulados, muchas veces asociados a la opinión en el salón y a repertorios rutinizados. En contraste, la participación informal—expresada en prácticas cotidianas, acciones colectivas, apropiación del espacio y producción de demandas— muestra que parte de la agencia adolescente se despliega por fuera de lo previsto institucionalmente, aunque no siempre sea reconocida como participación legítima. Esta distinción resulta especialmente relevante porque evita dos reducciones frecuentes: por un lado, creer que hay participación solo si existe un órgano formal; por otro, pensar que lo informal es “menos serio” o “menos político”. El recorrido realizado sugiere que la agencia adolescente aparece muchas veces en los márgenes: en cómo se construyen acuerdos, cómo circulan demandas, cómo se organizan iniciativas, cómo se ocupan espacios o se producen mensajes colectivos. No obstante, parte de ese repertorio queda invisibilizado si la institución solo reconoce como participación aquello que puede ser administrado, calendarizado o traducido a formatos institucionales previsibles. Esto plantea preguntas centrales: ¿qué formas de agencia quedan fuera del reconocimiento institucional? ¿Qué aprendizajes se pierden cuando solo se valoran los espacios regulados? A su vez, la participación formal puede volverse una experiencia ambigua: habilita la voz, pero también puede restringirla. Si participar se limita a responder en instancias consultivas sin consecuencias, o a integrar espacios donde

las decisiones ya están tomadas, el riesgo es que la participación se convierta en un ejercicio simbólico. Se vuelve necesario problematizar ¿qué implicaciones tiene escuchar sin considerar, consultar sin devolver respuestas, o habilitar espacios que no transforman decisiones? ¿No se produce allí, paradójicamente, una pedagogía de la impotencia que refuerza la dependencia y limita la agencia adolescente?

Finalmente, un eje transversal de los estudios revisados es la brecha entre participación declarada y participación efectiva. Esa brecha no se explica solo por ausencia de espacios, sino por condiciones institucionales: cultura escolar, relaciones de poder intergeneracionales, criterios adultocéntricos de validez y márgenes reales de incidencia. En síntesis, el problema no es únicamente si existen canales participativos, sino qué tipo de presencia se habilita para la voz adolescente y qué efectos tiene dentro de la institución. En este sentido, la participación no puede evaluarse únicamente en términos cuantitativos —cantidad de instancias, número de consejos, frecuencia de consultas—, sino también en términos cualitativos: ¿qué sucede con aquello que se expresa?, ¿qué lugar ocupa en la toma de decisiones?, ¿qué transformaciones concretas habilita? La distancia entre ser escuchado y ser tenido en cuenta marca una diferencia sustantiva. Asimismo, la asimetría en las relaciones de poder que hacen a la institución educativa no desaparece por la sola incorporación de la participación como principio normativo. La autoridad adulta, los formatos preestablecidos y los tiempos escolares delimitan las condiciones bajo las cuales la voz adolescente puede circular. En este marco, cabe preguntarse: ¿están las instituciones educativas realmente dispuestas a revisar no solo sus dispositivos participativos, sino también las jerarquías implícitas que estructuran la vida escolar? ¿En qué medida se reconoce la participación adolescente como un derecho y no como una práctica regulada por la institución? ¿Hasta qué punto se habilita la posibilidad de discernir, cuestionar o debatir sin que ello sea interpretado como indisciplina?

De este modo, el desafío no radica únicamente en ampliar canales formales, sino en transformar las condiciones culturales que determinan qué voces son consideradas legítimas y cuáles quedan relegadas. La participación política implica reconocer a los y las adolescentes como interlocutores válidos en el presente, no meramente como aprendices de ciudadanía futura. Desde esta perspectiva, analizar la participación política adolescente en la escuela media supone interrogar no solo las prácticas visibles, sino también las lógicas institucionales que sostienen —o limitan— las posibilidades efectivas de participación. El análisis presentado permite problematizar la participación política adolescente en instituciones educativas como un

campo de tensiones entre norma y práctica, entre habilitación formal e incidencia real, y entre reconocimiento discursivo y legitimidad cotidiana. La pregunta que queda abierta —y que orienta futuras indagaciones— no es si la participación “debe existir”, sino qué condiciones institucionales son necesarias para que exista con carácter sustantivo: con escucha efectiva, con devolución, con posibilidad de transformación y con reconocimiento de la voz adolescente como una voz que es realmente tenida en cuenta. Si la institución se concibe como espacio de formación democrática, entonces el desafío es profundo: no se trata solo de sumar instancias, sino de revisar qué tipo de vínculo intergeneracional, qué cultura escolar y qué distribución de autoridad se construye cuando se afirma que los y las adolescentes tienen derecho a participar.

A partir del análisis desarrollado del presenta Trabajo Final de Grado, estas conclusiones implican también un posicionamiento. Asumir la participación adolescente como derecho exige sostener un compromiso ético y académico con su visibilización: no solo describir la brecha entre norma y práctica, sino contribuir a problematizar las condiciones institucionales que la producen y la naturalizan. Como futura profesional, el compromiso que se desprende de este trabajo se traduce en contribuir a crear condiciones institucionales para una participación sustantiva: habilitar espacios de escucha efectiva, acompañar a los distintos actores de la institución en la en la construcción permanente y colectiva de criterios de legitimidad (qué voces se consideran válidas y por qué), y favorecer prácticas de intercambio intergeneracional. De este modo, el cierre no se limita a recomendaciones generales, sino que orienta futuras líneas de trabajo e investigación situadas: indagar qué condiciones institucionales, culturales y vinculares hacen posible que la participación se efectivice como derecho en la práctica cotidiana..

Referencias

- Arzola, D. (2014). La distancia entre el discurso de la participación y las prácticas participativas en los centros de educación secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 511-535.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000200008
- Barcos Ramos, M. P., Díaz Vargas, A. M., & Arrieta Flórez, R. (2017). De la garantía formal a la real: Derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes en tres instituciones educativas de Cartagena. *Diálogos de Saberes*, (46), 59–77.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6260864.pdf>
- Barrán, J. P. (2011). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay. La cultura “bárbara” (1800–1860), El disciplinamiento (1860-1920)*. Banda Oriental.
- Barrán, J. P. (2011). *Historia de la sensibilidad en el Uruguay: El disciplinamiento (1860–1920)*, (Vol. 2). Banda Oriental.
- Bartaburu, F. (2022). *El derecho a la participación desde la mirada de los y las adolescentes: Estudio de caso del Consejo Asesor y Consultivo (CAC/PROPIA/INAU)*. [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Repositorio institucional Colibrí - Universidad de la República.
- Bentham, J. (1791). *Panopticon; or, The inspection-house*. T. Payne.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Comité de los Derechos del Niño. (2001). *Observación general N° 1: Propósitos de la educación (artículo 29, párrafo 1)*. (CRC/GC/2001/1). Naciones Unidas.
<https://www.refworld.org/es/leg/general/crc/2001/es/39221>
- Comité de los Derechos del Niño. (2009). *Observación general N° 12: El derecho del niño a ser escuchado* (CRC/C/GC/12). Naciones Unidas.
<https://www.refworld.org/es/leg/coment/crc/2009/es/70207>
- Conteri, C., & Rodríguez, C. (2012). *En palabras de los estudiantes: Sistematización de los Encuentros Nacionales de Estudiantes del Consejo de Educación Secundaria. Paso Severino 2008–2011*. UNICEF Uruguay.
<http://www2.convivencia.edu.uy/web/wp-content/uploads/2014/12/En-palabras-de-los-estudiantes.pdf>

- Corominas, J. (1961). *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Gredos.
- De la Concepción, A. (2015). Concepciones sobre participación de niñas, niños y adolescentes: Su importancia en la construcción de la convivencia escolar. *Cultura Educación y Sociedad*, 6(2), 9–28. <https://www.redalyc.org/pdf/7619/761981741001.pdf>
- Duarte Quapper, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: Sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 20(36), 99–125. <https://www.redalyc.org/pdf/195/19523136005.pdf>
- Dubet, F. (2013). *El declive de la institución*. Losada.
- Eccher, S., Barcelo, F., Cardozo, M., Larrosa, G., & Bone, V. (2023, 4 de octubre). *Caracterización de la participación adolescente en la Escuela Técnica Paso Molino (DGETP)*. [Póster de proyecto]. Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil, Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República. <https://www.estudiantes.csic.edu.uy/wp-content/uploads/2023/10/ID-91-pdf.jpg>
- Echeverría Díaz, J. (2023). *Significaciones imaginarias sociales acerca de la participación adolescente en la enseñanza media superior: Explorando lo imaginario social sobre la participación adolescente en el caso del liceo N.º 35 Instituto “Alfredo Vásquez Acevedo” (IAVA)*. [Tesis de maestría, Universidad de la República]. Repositorio institucional Colibrí - Universidad de la República.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión* (A. Garzón del Camino, Trad.). Siglo XXI Editores Argentina. (Obra original publicada en 1975).
- Frigerio, G., Poggi, M., & Tiramonti, G. (1992). *Las instituciones educativas. Cara y ceca*. Troquel.
- Gesell, A., & Amatruda, C. S. (1940). *The first five years of life: A guide to the study of the preschool child*. Harper & Brothers.
- Giorgi, V. (2010). *A 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño: la participación de niños, niñas y adolescentes en las Américas*. Instituto Interamericano del Niño (INN). <https://iin.oea.org/pdf-iin/a-20-anos-de-la-convencion.pdf>
- Haeckel, E. (1866). *Generelle Morphologie der Organismen*. G. Reimer.
- Hall, G. S. (1904). *Adolescence: Its psychology and its relations to physiology, anthropology, sociology, sex, crime, religion, and education* (Vols. 1–2). D. Appleton and Company.
- Hart, R. A. (1992). *Children’s participation: From tokenism to citizenship* (Innocenti Essays No. 4). UNICEF International Child Development Centre.
- Krauskopf, D. (2000). *La construcción de políticas de juventud en América Latina* [Documento de trabajo]. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101023014421/krauskopf.pdf>

- Lamarck, J.-B. de M. de. (1986). *Filosofía zoológica* (Presentación de A. Casinos). Alta Fulla. (Obra original publicada en 1809).
- Lay-Lisboa, S. L., & Montañés Serrano, M. (2013). Las representaciones sociales del mundo adulto sobre la infancia y la participación infantil. *Salud & Sociedad*, 4(3), 304–316. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/salsoc/v4n3/4n3a06.pdf>
- Lay-Lisboa, S., & Montañés Serrano, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 1–12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- Ley 16.137 de 1990. *Aprobación de la Convención sobre los derechos del niño*. 28 de septiembre de 1990. Registro Nacional de Leyes y Decretos: Diario Oficial. t.I, p.365. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/16137-1990>
- Ley 17.823 de 2004. *Código de la Niñez y la Adolescencia N°17.823*. 07 de septiembre de 2004. Registro Nacional de Leyes y Decretos: Diario Oficial. <https://www.impo.com.uy/bases/codigo-ninez-adolescencia/17823-2004>
- Ley 18.437 de 2009. Ley General de Educación. 12 de diciembre de 2008. Registro Nacional de Leyes y Decretos: Diario Oficial. t.II, p.2959. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Mead, M. (1928). *Coming of age in Samoa: A psychological study of primitive youth for Western civilisation*. W. Morrow & Company.
- Mitra, D. L. (2004). The significance of students: Can increasing “student voice” in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106(4), 651–688. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2004.00354.x>
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. 20 de noviembre de 1989. <https://www.ohchr.org/es/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>.
- Núñez, P. (2013). *La política en la escuela: Jóvenes, justicia y derechos en el espacio escolar*. La Crujía.
- Ochoa Cervantes, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 14(2), 184–194. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.03>
- Ochoa Cervantes, A. (2021). Concepciones docentes acerca de la participación de niñas, niños y adolescentes. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 12, e1395. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1395
- Ochoa, M. L. (2019). Participación y autonomía progresiva del adolescente. Democratización escolar en Buenos Aires (Argentina). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*,

- Niñez y Juventud, 17(1), 125–137.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2019000100125
- Pérez Expósito, L. (2014). Participación adolescente en la secundaria: explorando lo deseable, lo potencial y lo permisible. *Argumentos. Estudios críticos de la sociedad*, 27(74), 47–76.
<https://argumentos.xoc.uam.mx/index.php/argumentos/article/view/175>
- Pérez, L., & Ochoa, 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), 179-20. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/461/839>
- Porlán Ariza, R., & Alba Fernández, N. (2012). La escuela que queremos. *Investigación en la Escuela*, (77), 5–12. <https://revistascientificas.us.es/index.php/IE/article/view/6943/6129>
- Rousseau, J.-J. (1979). *Emile: Or on education* (A. Bloom, Trans.). Basic Books. (Obra original publicada en 1762).
- Trilla, J., & Novella, A. (2001). *Educación y participación social de la infancia*. *Revista Iberoamericana de Educación*, (26). <https://rieoei.org/historico/documentos/rie26a07.htm>