

# La importancia de vivir en polis desde la escuela: ¿cómo hacerlo? \*

The importance of living in Polis since school: how to do it?

Sara Lucchetti Campos \*\*

ORCID: [0000-0003-4118-9113](https://orcid.org/0000-0003-4118-9113)

Fecha de recepción: 18 de julio del 2022

Fecha de aceptación: 07 de junio del 2023

**ISSN: 2415-2498**

Lucchetti, Sara (2023) «La importancia de vivir en polis desde la escuela: ¿cómo hacerlo?». *Politai: Revista de Ciencia Política*, Año 14, N.º 23: pp. 17-41.

DOI: <https://doi.org/10.18800/politai.202301.001>

---

\* Este artículo se basa en los hallazgos cualitativos de la tesis para obtener el grado de licenciada por la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. La autora extiende un agradecimiento especial a Néstor Valdivia.

\*\* Politóloga dedicada a la gestión y evaluación de políticas y programas sociales con énfasis en género, ruralidad, educación e interculturalidad. Ha trabajado más de siete años vinculada al Sector Educación en materia de elaboración de políticas y planificación estratégica. Sus temas de interés están relacionados a proteger intersectorial e interseccionalmente la trayectoria de los niños, niñas y adolescentes y su ejercicio ciudadano. Correo electrónico: [sc.lucchetti@gmail.com](mailto:sc.lucchetti@gmail.com)

## RESUMEN

Este artículo se fundamenta en una investigación cualitativa realizada para mi tesis de licenciatura, que estudia el modelo “Escuelas Felices Integrales (EFI)” basado en el enfoque de escuelas amigas de UNICEF. En dicha investigación, se identificaron los factores que promueven una participación auténtica al interior de la Institución Educativa (IE), considerando que esta es la institución encargada de la formación de ciudadanos. Así, se definió qué es una participación auténtica, cuáles son los factores que se necesitan para promoverla y cómo desarrollar una mirada de comunidad desde lo local, a través del abordaje de asuntos públicos. Hago referencia a vivir en Polis debido a que vivimos en un ecosistema donde se requiere alinear imaginarios sociales que permitan ver al estudiante como sujeto político y que la IE tiene una gran responsabilidad en abordar las problemáticas del entorno. De ese modo, los estudiantes asumen una mirada crítica y actúan democráticamente. Cabe mencionar, que la IE no está sola, pues como forma parte de un ecosistema, congrega a otras igual de importantes como el Gobierno Local. Por último, su lectura da luces para los retos y ventanas de oportunidad para diseñar Proyectos Educativos Locales y la función del Ministerio de Educación en ese proceso, los desafíos y debilidades normativas para involucrar a todos los actores educativos a favor de la formación ciudadana de los estudiantes; y, finalmente, en la sostenibilidad de experiencias como las del modelo EFI.

*Palabras claves: ciudadanía, participación estudiantil, escuela y comunidad*

## ABSTRACT

This article is grounded in qualitative research conducted for my undergraduate thesis, focusing on the "Comprehensive Happy Schools (CHS)" model based on UNICEF's Child-Friendly Schools approach. This research identifies the factors that foster authentic engagement within the Educational Institution (EI), considering its role in citizen formation. In this context, the concept of authentic engagement is defined, along with the essential factors for its promotion, and the means to cultivate a community perspective at the local level through the exploration of public matters. I reference living in Polis because the premise is rooted in the understanding that we exist within an ecosystem requiring the alignment of social imaginaries that enable viewing the student as a political entity. The EI holds a significant responsibility in addressing environmental issues. This approach aims for students to adopt a critical perspective and engage democratically. It is noteworthy that the EI is not isolated; within the ecosystem, other entities like the Local Government are equally significant. Ultimately, its reading sheds light on the challenges and windows of opportunity for designing

Local Educational Projects and the role of the Ministry of Education in that process. It addresses normative challenges and weaknesses in involving all educational stakeholders in support of students' civic education. Lastly, it examines the sustainability of experiences such as the CHS model.

***Keywords:*** *citizenship, student participation, school and community*

## 1. Presentación

Aristóteles en su libro de política (cfr. Pag 402) indicó que, al ser animales sociales, la mejor vida que puede llevar un hombre es ejercer la vida práctica y política en los asuntos públicos, dado que esto, les puede ayudar a encontrar la prudencia y la felicidad. Señala también la importancia de la regulación del poder en la Polis, que significa Estado -ciudad-, no en magnitud sino en su composición. Dicho eso, hay que pensar en sus componentes, tales como las instituciones y roles que se asumen en ella. Más allá de las claras diferencias históricas con lo que en su momento fueron las ciudades-estado griegas, consideramos que sobre esta base es que debemos reflexionar sobre el tránsito hacia un Estado moderno y bajo un régimen democrático. Un Estado que se regula por instituciones y en el que se busque en el ejercicio público, el bien común: esto da un lugar esencial a la Institución Educativa (IE) como espacio de formación y aporte a tener mejores ciudadanos.

En ese sentido, el presente artículo busca posicionar a la IE como espacio de formación ciudadana debido a su carácter político y de transformación social como institución. Lo mencionado busca sustentarse por medio de este estudio cualitativo que analiza los niveles de *participación* al interior de la IE y el involucramiento de los estudiantes en los asuntos públicos de su entorno, tomando como caso el Politécnico Villa los Reyes en el distrito de Ventanilla. Este caso se enmarca en la implementación del modelo de Escuelas Felices Integrales (EFI)<sup>1</sup> implementado en el Ventanilla desde el año 2009 al 2013.

Es importante destacar el contexto del estudio. En esa línea, el Gobierno Local de Ventanilla en el marco de su Proyecto Educativo Regional (PER) y el Plan Regional de Desarrollo Concertado (PRDC) en el 2008 buscó elaborar un modelo educativo que implemente la visión y lineamientos del Proyecto Educativo Local (PEL), y a su vez, que articule las necesidades de la población en materia de salud. Asimismo, a través de diversos talleres con distintos actores educativos, consensuaron su modelo EFI basado en el enfoque de Escuelas Amigas de la Infancia (EAI)<sup>2</sup> impulsado por Unicef. Este modelo tuvo como principal característica integrar a los diferentes actores locales a favor de las necesidades del niño, niña y adolescente. En ese sentido, este modelo caracterizado también por su flexibilidad se adapta a las problemáticas de cada escuela y busca implementar estrategias que aseguren la

---

1 Este proyecto se enmarca entre los años 2011 y 2016 como parte de lo que fue el proyecto Mejorando la educación básica de niñas y niños de la Amazonía y el sur andino del Perú, financiado por el Gobierno de Canadá e implementado por Unicef.

2 El enfoque EAI busca incidir en el sistema educativo del país y, a su vez, es flexible al momento de implementarse en la escuela. La participación de los padres y las condiciones –entendidas estas como los servicios de capacitación docente, higiene, alimentación e infraestructura– mejoran el clima de la escuela, pero no necesariamente impactan en el aprendizaje del estudiante. Pueden atribuirse ciertas mejoras en este ámbito, pero aún faltan mayores estudios para encontrar una relación directa.

protección del estudiante a lo largo de su trayectoria educativa.

Para ello, en el presente texto, se toma como caso la implementación del modelo EFI debido a que fue un modelo institucional y que, a su vez, fue concebido para promover la participación de los estudiantes de cara a las necesidades que estos tienen en sus respectivos entornos. En ese sentido, se van a analizar los factores que limitan y/o promueven la participación de los estudiantes, así como los límites que se tienen para crear un ecosistema social donde el rol de la IE cobre protagonismo. Todo ello, en el marco de conectar la localidad como una unidad regulada por sus instituciones, donde los actores se involucren con los asuntos públicos de su entorno de cara al bien común.

Dicho eso, se usa como marco conceptual la noción de comunidad entendida como ecosistema social (Cieza, 2010) a fin de describir el espacio geográfico como aquel que se compone por un grupo humano en constante interacción de diferente índole. Asimismo, se usan las nociones de democracia radical de Mouffe (1999), así como las de ciudadanía o actuación ciudadana de Arendt (2005). También, se profundiza en el concepto de participación auténtica propuesto por Anderson (2001), principalmente cuando se presenta el análisis de la implementación del modelo Escuelas Felices Integrales (EFI) en el Politécnico Villa Los Reyes.

## 2. Metodología

Se ha usado el enfoque cualitativo a través de la técnica del estudio de caso, la misma que usa tanto el método inductivo como el deductivo. Dicho enfoque, según Sampieri, Fernández, y Baptista (2004) y Álvarez-Gayou (2003), se basa en explorar y describir el problema para luego desarrollar generalizaciones o predicciones. Dankhe (1989), citado en Sampieri et al. (2004), indica que los estudios cualitativos se clasifican en tres: exploratorio, descriptivo y explicativo. Para esta investigación, se seleccionó el estudio exploratorio inductivo, debido a que no se conoce mucho sobre el objeto a estudiar (Sampieri, Fernández, y Baptista, 2004); en este caso, sobre el modelo EFI aplicado en Ventanilla. No existe mucha evidencia sobre sus resultados ni tampoco sobre el diseño e implementación, salvo la sistematización elaborada por la Municipalidad de Ventanilla y publicada en el 2010. Por otra parte, se ha optado por el método de estudio de casos de carácter ideográfico. Por eso, se eligió al Colegio Politécnico Villa Los Reyes<sup>3</sup>. Su estudio consistió en observar el fenómeno sin generalizar; específicamente, en explicar, desde la percepción y

---

<sup>3</sup> Se eligió estudio de caso a la Institución Educativa Politécnico Villa Los Reyes, ya que fue una de las escuelas seleccionadas para la implementación de la primera fase de la experiencia y que recibió un permanente acompañamiento por parte de Unicef. Por ello, varios entrevistados la recomendaron para esta investigación. Es importante destacar que dicha institución educativa está orientada al desarrollo técnico de los estudiantes.

vivencia de los actores, la participación de estos en el modelo EFI (Gilgun, 1994).

Específicamente, se ha propuesto (a) identificar los grados de participación auténtica de los actores involucrados en la experiencia EFI en Ventanilla, (b) analizar las limitaciones de la participación escolar y local, y (c) analizar las limitaciones que dificultaron la vinculación necesaria entre la escuela y la localidad para afianzar la participación y el ejercicio de la ciudadanía. Para lograr estos objetivos, ha sido necesario aplicar entrevistas semiestructuradas orientadas a recabar información sobre estos tres aspectos importantes.

### **3. Marco teórico: La escuela como institución política**

Promover que la escuela sea neutral sería paradójico, dado que en su esencia se concibe un espectro político. Esto porque la acción humana al no ser neutra, sus instituciones tampoco debiesen limitarse a un carácter técnico-instrumental, es decir de solo aprendizajes. Ovelar (2005) señala que los seres humanos tienen una condición intrínsecamente política, la cual no está extensa de expresarse en las instancias educativas. De ese modo menciona que, tanto en la teoría como en la práctica educativa, existe un sustrato ideológico que tiene que ver con relaciones de poder y con el modelo de sociedad.

“La acción educativa es determinada por un modelo de sociedad y una cierta correlación de fuerzas, en función de la cual se ejercerá un papel en la formación de ciudadanos orientados a mantener o, por el contrario, a transformar las relaciones de poder en un momento histórico dado. Y, con ello consolidar o cambiar los espacios sociales en los cuales los sujetos están inmersos” (Ovelar, 2005, pág. 3)

Ovelar (2005) cita a Freire para sumarse al argumento de la escuela con carácter político, desde la pedagogía crítica para explicar que el carácter político de la educación es la libertad. El carácter político de la acción humana se expresa en su capacidad para elegir, de observar analizar libremente tomando postura en torno a un tema en cuestión. Se debe asumir un modo crítico en la acción. De allí, que se fortalece el rol de la educación y la distinción en las dos corrientes antagónicas a las que se podría orientar. Por un lado, la de formar seres conformistas, dóciles, adaptados al *statu quo* presente en un momento histórico-social. Y, por otro lado, una educación para la libertad, para el pensamiento crítico constructivo y para el ejercicio democrático como seres libres.

Respecto a lo mencionado, la escuela se comprende como parte de las diferentes instituciones que produce el sistema democrático para reproducir las normas, costumbres e imaginario colectivo establecido. Stojnic (2009) tiene dos argumentos para sostener porqué la escuela es el espacio para la sostenibilidad y formación democrática. Uno se basa en Bourdieu (1997) para sostener que la

escuela como institución social es formalmente reconocida para formar a las generaciones futuras, bajo la figura de formación de individuos como criaturas del Estado. Es a través de los aprendizajes que se espera resultados de los estudiantes, pero en el proceso interiorizan valores y prácticas sociales. Y el otro argumento que mantiene el autor es acerca de los encuentros que se dan en la escuela, ya que es el primer espacio en que las personas formalmente se relacionan como lo público. Asimismo, es la primera oportunidad de enfrentar las reglas, fisuras de la autoridad con los semejantes dentro de marcos institucionales las reglas, por fisuras de autoridad dentro de los marcos institucionales.

Dicho todo lo anterior, abordar desde la escuela los diferentes asuntos públicos del entorno permite promover una formación ciudadana. Sobre la actuación ciudadana, Mouffe (2003) afirma que ocurre cuando se está en un constante diálogo con el otro y con el sistema. La democracia radical que, a su vez, es representativa por las instituciones, permite a los individuos tener la capacidad de confrontar, gestionar y promover comunidades políticas. En ese sentido, esta ciudadanía, en el marco de una democracia radical, es una articuladora de la diferencia, que permite delinear una identidad política colectiva. En esa línea, Arendt (2005) propone que el ser humano solo puede desarrollarse como tal en el espacio público, y es su accionar la esencia para la transformación de su entorno. De este modo, la acción política es indisoluble de la formación de una comunidad, lo que implica un rechazo al ejercicio de dominación.

A partir de lo mencionado, entonces, no puede comprenderse el desarrollo del sujeto -ciudadano- sin la interrelación con *un otro* y con las instituciones. Dado que tanto la democracia radical propone una estructura donde la ciudadanía tiene la capacidad de cambio, es pertinente ahondar en la noción de participación “auténtica” de Anderson (2001). Este autor plantea este concepto para comprender los grados de autenticidad de las prácticas participativas y lo determina a partir de cinco preguntas (Hess y Easton, 1992; Reitzug y Capper, 1996; Young, 1995): ¿participaron con qué fin?, ¿quién participa?, ¿cuáles son las esferas relevantes de la participación?, ¿qué condiciones y procesos deben estar presentes localmente para que la participación sea auténtica?, ¿qué condiciones y procesos deben estar en los niveles institucionales y sociales más amplios para que la participación sea auténtica? La definición de participación auténtica va más allá del interés de la legitimación y las relaciones públicas para compartir el control. Parte del desarrollo del individuo para la creación de instituciones democráticas y como medio para mejorar los aprendizajes.

### **3.1. Eficacia política**

Tal y como se viene desarrollando, la IE es el espacio de socialización más

cercano para promover un compromiso ciudadano. Schulz (2005) refuerza esta idea partiendo del concepto de eficacia política. Para él, consiste en la convicción de creer que los cambios políticos y sociales son posibles gracias a la formación recibida en la etapa escolar. Para ello es necesario que, durante la infancia y la adolescencia, se lleve a cabo un proceso de socialización política entre la escuela y la comunidad, ya que este tiene un impacto en el futuro: los estudiantes ejercen una ciudadanía activa y democrática.

Lo relevante de un concepto como eficacia política es que permite concebir al estudiante como un actor de cambio, ya que el acto político surge desde su escuela. Las dimensiones de la eficacia política, interna y externa<sup>4</sup>, funcionan con un nivel de correlación que, según Schulz (2005), sirve para comprender que la participación política de los alumnos puede cambiar la percepción que ellos tienen sobre el sistema democrático. Sin embargo, para Gurin y Morrison (1978) citado en Schulz (2005), la eficacia interna está asociada positivamente a la educación, la motivación, la participación política, mas no a la confianza en las instituciones políticas. En ese sentido, las prácticas democráticas en la escuela son potenciales para desarrollar sentimientos de eficacia política y, como consecuencia de ello, conducir a una participación política futura, siempre y cuando se mantenga la participación auténtica como la define Anderson (2001). Esta idea es compartida por otros autores, como Delval, 2006, 2012; Emler y Frazer, 1999; Torney-Purta, 2002a (como se citó en Rodríguez, Kohen, Delval y Messina, 2016):

La incorporación estudiantil en la gestión de la escuela podría tener importantes consecuencias tanto en la formación de la identidad y los valores políticos como en la adquisición del conocimiento y las habilidades cívicas necesarias para participar de forma eficaz en la sociedad. (p. 114)

Reiterando la idea de que la eficacia política contiene una dimensión interna, consideramos que la motivación y su vínculo emocional entre el estudiante y su escuela, es el factor que puede incidir en el incremento de la participación. Los siguientes investigadores profundizan esta idea.

### **3.2. Compromiso**

Frederick et al. (2004) proponen, bajo el concepto de compromiso o implicación, la fusión de tres nociones conceptuales: comportamiento, emoción y cognición. Cada una de ellas permite caracterizar al estudiante de manera integral. En primer lugar, el comportamiento ligado a la participación del alumno comprende desde sus repuestas a las instrucciones del maestro hasta su participación en

---

<sup>4</sup> El autor entiende la eficacia interna como la confianza del individuo en sus propias habilidades para entender las políticas y el acto político, mientras que la eficacia externa constituye la creencia del individuo respecto al sistema político.



actividades extracurriculares, en aquellas que parten de su iniciativa y en el gobierno estudiantil (Finn, 1989 como se citó en Frederick, Blumenfeld y Paris, 2004).

En segundo lugar, respecto a la emoción, la literatura sobre compromiso o implicación del estudiante no logra plantear una definición clara. Sin embargo, la literatura sobre valores sí la distingue de manera más clara. Por ejemplo, Eccles et al. (1983) citado en Frederick et al. (2004) describe cuatro componentes del valor: el interés; el valor del logro; el valor relacionado a la importancia de la tarea para los objetivos futuros; y los costos, referido a los aspectos negativos de participar en la tarea. Lo más resaltante de esta literatura es que propone el concepto de flujo para explicar que es “un estado subjetivo de participación completa, mediante el cual los individuos están tan involucrados en una actividad que pierden el conocimiento y tiempo” (Csikzentmihalyi, 1988, como se citó en Fredricks et al., 2004, p. 63). De este modo, la noción de flujo está vinculado a un grado de participación que se relaciona al involucramiento emocional del estudiante.

En tercer lugar, el compromiso intelectual o cognitivo es un concepto que Fredricks et al. (2004) introducen para comprender mejor el nivel de implicación del alumno. El compromiso cognitivo “puede ir desde la simple memorización hasta el uso de estrategias de aprendizaje autorreguladas que promuevan una comprensión profunda” (Fredricks et al., 2004, p. 61). Estas diferencias cualitativas sugieren que el compromiso puede variar en intensidad y duración, ya que depende de la autorregulación del aprendizaje y los objetivos motivacionales del estudiante. Considerando el tema que atañe a esta investigación, ese compromiso puede verse expresado también en la motivación del alumno por participar en los espacios que la IE promueva. Según dos corrientes académicas, este deseo se puede expresar de dos maneras: invirtiendo el aprendizaje o volviéndose altamente estratégicos. El estudio realizado por Fredricks et al. (2004) ha logrado mostrar que sí existe un vínculo entre las necesidades de los estudiantes y el compromiso. Es decir, la literatura ha probado que sentirse miembro de una comunidad genera efectos positivos en el compromiso conductual y emocional, tanto en la escuela primaria como secundaria.

Como se indicó previamente, la participación política en sentido amplio parece estar relacionada con la experiencia de participación democrática en contextos vitales, como la escuela. Así lo afirma Rodríguez et al. (2016), quien determina tres factores para explicar el vínculo entre la participación escolar y la política: la permanencia de años en la escuela, el clima pedagógico del aula, y la organización y estructura de poder del centro educativo.

Para fines de la presente investigación, es importante detenerse en el último

factor. Al respecto, la fuente antes mencionada indica que:

Los centros educativos tienen una forma particular de gobierno interno y una determinada estructura de poder en las que se anclan los procedimientos de toma de decisiones. Los estudiantes no sólo pasan en la escuela mucho tiempo, sino que pueden llegar a participar en actividades relacionadas con el gobierno de la institución y la toma de decisiones. El hecho de que se incluya a todos los agentes — profesores, padres y madres, estudiantes y equipo directivo — en la toma de decisiones del centro educativo, parece influir significativamente en el desarrollo de la formación democrática y la participación cívica de los estudiantes (Delval, 2006, 2012; Emler & Frazer, 1999; Flecha, García, Gómez, & Latorre, 2009). Lopes, Benton, y Cleaver (2009), así como Glanville (1999) y Torney-Purta (2002a) señalan que la participación de los jóvenes en actividades extracurriculares como el consejo escolar o las reuniones de claustro parece estimular las conductas políticas a largo plazo, incluido el ejercicio del voto (Rodríguez et al., 2016, p. 116).

De lo anterior se deduce que la participación de los alumnos no sólo tiene una dimensión emocional y de motivación que se pueda abordar desde una perspectiva pedagógica, sino también desde la política en tanto se enmarca en una estructura de poder dentro de la IE. Alineado a ello, las EFI son un modelo que ha instalado espacios como la Defensoría Escolar, los municipios escolares, las asambleas de aula; ha involucrado a los padres y madres en los aprendizajes de sus hijos; y ha impulsado la activación del Consejo Educativo Institucional (CONEI)<sup>5</sup>, con el fin de promover en los escolares la conciencia ciudadana, la toma de decisiones y el ejercicio del poder para mejorar su entorno y su escuela.

Por todo lo dicho en este acápite, se puede colegir que la democracia radical permite pensar el sistema desde el acto ciudadano y no solo desde la representación de las instituciones. Precisamente por ello, en esta tesis, se concibe el territorio como un ecosistema social (Cieza, 2010), ya que así sus miembros serán capaces de abordar problemáticas de su contexto a partir de su actuación. Percibir al ser humano como un sujeto que crece en interrelación con otros (Arendt, 2005) conlleva a que la IE adquiera un rol protagónico en la comunidad (Schulz, 2005) al ser un espacio de socialización y formación capaz de lograr cambios en la ciudadanía. Sin embargo, existen situaciones que impiden que las escuelas puedan democratizarse, como su estructura tradicional y adultocéntrica. Por otro lado, se han analizado los desafíos que supone realizar una participación auténtica (Anderson, 2001) y real (Hart, 1993) tanto a nivel micro- como macropolítico. Estos marcos conceptuales han sido pertinentes para comprender la participación de los miembros de las EFI y, sobre todo, reconocer el papel crucial que cumple la relación escuela-localidad en la formación y el ejercicio ciudadano de los estudiantes.

---

<sup>5</sup> Son espacios institucionalizados por el Ministerio de Educación, los cuales tienen como propósito ser un órgano de participación, concertación y vigilancia ciudadana de la IE pública.

### 3.2.1. Ecosistema: escuela y localidad

Esta investigación comprende la noción de *Polis* en un contexto del S.XXI como un ecosistema social (Cieza, 2010) que requiere de una composición que favorezca a la interacción y participación activa de sus miembros. En ese sentido, se concibe a la IE como institución reguladora de la formación de ciudadanos y vinculada dialógicamente con la localidad, debido al impacto para resolver asuntos públicos. En esa línea, según Brunner y Elacqua (2003), el logro de los estudiantes está muy asociado con la medida en la que la comunidad se involucre con la IE. La actuación ciudadana de Arendt (2002), y la noción de participación de Anderson (2001) y Hart (1993) solo se entienden en un marco de formación del estudiante dentro de una institución con carácter político, como la escuela (Schulz, 2005; Giddens, 2002). En ese sentido, la participación real o auténtica solo se desarrolla si existe claridad del para qué se participa y si se aplican los mecanismos correctos, así como si se comprende que participar supone una responsabilidad del sujeto, y una repercusión en su vida y en la comunidad. Bajo estas premisas, el diálogo entre la escuela y la localidad, así como el diseño de una escuela con apertura a la comunidad, son una necesidad inherente para lograr la participación auténtica.

## 4. Hallazgos

A partir de las nueve entrevistas realizadas de forma semiestructurada a los diferentes actores involucrados del proceso EFI, se pudo recoger que, si bien hubo una intención colectiva por hacer una experiencia intersectorial, por poner al estudiante y sus necesidades y demandas al centro de la gestión educativa, así como cambiar aspectos pedagógicos a favor de los aprendizajes; la implementación resultó más compleja debido al incipiente rol del gobierno local, del director de la IE así como los pocos mecanismos de sostenibilidad del Modelo. A continuación, se desarrolla a mayor detalle lo mencionado para dar cuenta que si bien existe una ruta teórica que puede ayudar a construir una formación ciudadana desde la escuela, para que funcione hay que contemplar distintas dimensiones.

### 4.1. Participación local y escolar: involucramiento de los actores

#### a) Participación escolar: eficacia política y compromiso

En lo desarrollado hasta este apartado, se ha sostenido que los entrevistados sí comprenden el vínculo entre participación y democracia; sin embargo, eso no se vio reflejado en las acciones propuestas por el modelo EFI.

Si bien el modelo EFI pudo tener el potencial para promover la participación

escolar debido a su relación con el enfoque EAI, lamentablemente solo logró una participación incipiente, tal y como se mencionó en el apartado anterior. Sin embargo, no deja de ser pertinente realizar un análisis de las condiciones promovidas por este modelo para incentivar la participación escolar. En esa línea, es necesario reflexionar en torno a tres factores que promueven la participación estudiantil: la eficacia política (Schulz, 2005), las escuelas efectivas (Bellei et al., 2004) y el compromiso de los estudiantes (Fredrick et al., 2004).

Esta investigación prioriza los factores con el fin de explicar las razones que impulsan la participación de los estudiantes y su vínculo con el desarrollo ciudadano. Es importante indicar que una formación ciudadana desde la escuela puede incentivarse a través de dichas condiciones. Este análisis es un producto tanto de la indagación bibliográfica como de las repuestas de los entrevistados.

El concepto de eficacia política (Schulz, 2005) se enmarca en una estructura de poder determinada, la cual permite analizar cómo confluye el comportamiento entre el estudiante, su entorno y los actores involucrados. Es así como se destaca la importancia de la participación popular, que según Freire (1998) busca la reforma administrativa de la IE. Asimismo, el término de escuelas efectivas, según Bellei et al. (2004), permite comprender que, para que una propuesta se interiorice e incorpore en el imaginario, se necesita más que la promoción de espacios de articulación entre actores. Alcanzar este objetivo requiere, por ejemplo, la movilización de un clima escolar democrático, donde se comparta el poder y existan relaciones horizontales.

Otro factor es el compromiso o implicación del estudiante con su centro de estudios. Según Fredricks et al. (2004), para generarlo, se tendría que combinar el comportamiento, la emoción y la cognición del estudiante. Respecto a la fusión de estos conceptos, las entrevistas evidencian que, en cuanto a comportamiento, hubo una mejora producto de la Defensoría Escolar del Niño y Adolescente (DESNA)<sup>6</sup>, ya que la participación de las lideresas generó la réplica de esta actitud en otras estudiantes.

Si bien al inicio fue más complicado, el efecto de instalar espacios y promover, sobre todo acciones culturales, incentivó el involucramiento de los estudiantes. Respecto a la emoción o identidad formada producto de los encuentros y de la cercanía con los profesores responsables de la experiencia, se intensificó un sentimiento de orgullo e identidad con la IE.

---

<sup>6</sup> La DESNA fue uno de los espacios que más promovió EFI para generar una cultura democrática donde todos los actores participen y sobre todo los estudiantes, puedan tener un espacio suyo donde denuncien cualquier tipo de maltrato. En el caso del Politécnico Villa los Reyes, la DESNA se instaló en articulación con la Defensoría Municipal del Niño y Adolescente (DEMUNA) de Ventanilla.

Un último aspecto que explica la falta de alineamiento en el imaginario de los actores participantes del modelo EFI es la relación entre docentes y alumnos. El maestro que estuvo a cargo de la experiencia demostró un alto grado de compromiso, lo cual contribuyó a un clima de confianza que permitió que las estudiantes se expresen, participen y se sientan cómodas al abordar diferentes temas. No obstante, esa no fue la misma actitud de todo el equipo de profesores. Según McKinsey (2008), el rol docente y su relación con el estudiante es el factor más importante para que estos logren los aprendizajes y puedan desarrollarlos a lo largo de su trayectoria. Sobre ello, también, la entrevistada EST1 (2019) afirma:

Había profesores que incluso pensaban que era una pérdida de tiempo. Nos hubiese encantado que nuestros profesores nos inciten, porque era algo que te iba a servir para toda la vida. Me hubiera encantado, que los profesores hubieran incitado, créeme que, si lo hubieran hecho, esto no se hubiera acabado, hubiera seguido. (EST1, comunicación personal, 26 de abril de 2020).

De lo expuesto, se puede deducir que el modelo EFI, en la experiencia del Politécnico Villa Los Reyes, intentó promover un compromiso político o un sentido de pertenencia con la IE. Sin embargo, la estructura de poder siguió siendo jerárquica y tradicional, puesto que se limitaba a la voluntad del líder, sea docente, subdirector o promotor del programa EFI. Esto corrobora la idea de que no hubo una perspectiva sistémica de la participación en esta experiencia.

### **b) Factores que limitan la participación local**

No se instaló un modelo porque las realidades de las escuelas eran diferentes, no se instaló un modelo en términos de un mapa. Lo que se logró fue una brújula. Pero la realidad de cada escuela y cada nivel era muy diferente. (UNIC3, comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)

Según Hart (1993), una participación real no es aquella a la que se le denomina participación “simbólica”; por ejemplo, reuniones de autoridades y estudiantes en las cuales se promuevan imitaciones de los espacios de representación y decisión. En el caso de EFI se propiciaron espacios aparentemente de carácter decisorio; sin embargo, no hubo una decisión auténtica que se tomara en función de las reuniones, puesto solo se efectuaban para que se perciba un Estado presente: “Las reuniones que se generaba con los estudiantes, había representantes de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), del Gobierno Local (GL), de otras instituciones. Entonces, eso era importante para que ellos un Estado sintieran más presente” (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019).

Frente a ello, para reconocer la participación auténtica o real, Anderson (2001) enfatiza que esta debe tener un propósito claro, que sea compartido y planificado por los actores. Añade que los espacios donde participan los actores

deben ser suficientemente sólidos para regularse y no ser cooptados por intereses externos, como la voluntad y la fluctuación política. En el modelo EFI, no existe claridad sobre cuáles fueron los procedimientos en los que se basó la participación para adoptar acuerdos comunes. Tampoco se conoce si hubo una regulación que garantizara la autonomía y, por tanto, evitara que se dependiera de la voluntad política. Los siguientes extractos de entrevistas dan cuenta de esta realidad:

Se fortaleció (la participación) no exclusivamente, pero en gran medida a partir del modelo. Se fortaleció una mayor comunicación entre los diferentes actores que usualmente deberían coordinar, pero no necesariamente lo hacían, empezaron a tener un vínculo más cercano y a gestionar sus necesidades a partir de lo que los demás pueden aportar también. (UNIC3, comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)

Tú me hablas de dificultades... no había voluntad política por parte del alcalde, no lo vio como parte de su gestión. Segundo, para algunos de las catorce escuelas, las que mejor funcionaran fueron escuelas de inicial, primaria, los directivos, y secundaria, en el Bolognesi, el director participaba algunas veces. Luego, el Politécnico ni hablar. Nunca se apareció por ahí, porque el director, como otros directores, lo veían desde el marco político. Pensaban que esto era una implementación del alcalde, por lo tanto, no tenemos nada que ver con él y no queremos. Pero los docentes, los padres de familia, aterrizaron más en relación que esto es para nuestros niños, es la escuela que queremos mejorar. Habían miradas bien complejas, interfería mucho la parte política, recordemos que estamos en un contexto donde la Municipalización educativa había fracasado. Otro tema importante fue el rechazo político al gobierno de Chim Pum Callao. Había grupos de directores y profesores que participaban en política y no querían saber nada con ese partido. (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019)

Ricardo de la UGEL apoyó bastante porque tenía llegada con el presidente regional prófugo, Moreno. Hubo otro director que apoyó. Hubo apoyo, aunque se llevaba mal con la municipalidad porque había rivalidad política. (UNIC3, comunicación personal, 26 de septiembre de 2019)

En la primera parte de implementación logramos sacar con un trabajo técnico, el departamento psicopedagógico y autoevaluación escolar. Eso le dio presencia a EFI. Pero éramos tres personas que le dimos impulso. Nada más, en total (risas). Estaba Kike como coordinador del modelo, Luciano como referente de implementación psicopedagógica y yo que era de autoevaluación. Nosotros tejíamos redes con especialistas mujer, con pactos, amistados. Era importante que nos reconocieran como maestros. Se me abrió muchas puertas porque lo que decía era que era maestra y queremos hacer muchas cosas. Pesó que conociera mucho la UGEL, pesó mucho la calidad de persona de Enrique, porque tenía muchas habilidades sociales y eso no quiere decir que seamos sobones. Hubo asertividad en el manejo de interrelaciones personales. (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019)

No ha habido un trabajo cercano con estos líderes que podrían haber hecho el cambio en el interior de la institución. Nosotros como UNICEF vamos a pasar, quienes van a quedar son las familias, autoridades comunales que van a quedar. (UNIC2, comunicación personal, 8 de septiembre de 2019)

A partir de lo dicho por los entrevistados, resulta importante preguntarse a qué se debe esta incipiente participación auténtica (Anderson, 2001). Para responder, es necesario identificar las variables intrínsecas que influyen y explican el funcionamiento a nivel macropolítico, así como su impacto en términos de participación y en la sostenibilidad del modelo EFI.

Una primera variable, como lo mencionó la entrevistada MUNI2 (2019), fueron las redes que se tejieron (capital social), las cuales permitieron abrir espacios de articulación y de participación. Como ella nació en Ventanilla y se desempeñaba como docente, le daba un reconocimiento adicional a lo que impulsaba, sea por las relaciones que construyó o por la institución en la cual estudió.

Una segunda variable fue la política. Tal como se señaló en el breve marco teórico, la ausencia de organización de la sociedad civil, la falta de presión por mejorar la calidad del sistema educativo, así como los intereses individuales de los sujetos influyeron en el funcionamiento y, más adelante, en la sostenibilidad del modelo. Este fenómeno respecto a la variable política ilustra bien lo afirmado por Anderson (1996). Él menciona que, para lograr una autenticidad en la participación, se requiere mirar cómo se conforman los grupos de poder, quiénes participan, con qué propósito y, sobre todo, ser conscientes de las relaciones de poder que se establecen en el ámbito local y que influyen en el escolar. En ese sentido, para el caso particular de EFI el incipiente involucramiento del gobernador y el proceso de Municipalización, afectó la percepción de lo que se buscaba como Ventanilla en términos de desarrollo educativo. La escuela al no ser considerada como una institución política no se ve como un espacio de apuesta y prioridad en la agenda pública, eso afecta que termine siendo trasladada a un segundo plano las apuestas en el desarrollo educativo.

La tercera variable fue la falta de involucramiento de los líderes de las instituciones, solo de los mandos intermedios: el coordinador, en el caso del Gobierno local; especialistas, en el caso de otras instituciones del Estado; y subdirectores o docentes, en las instituciones educativas. En esa línea, para hacer cambios pedagógicos y de gestión en la escuela a favor de abordar los asuntos públicos, se requiere que se instale un trabajo colegiado, así como espacios donde los estudiantes puedan expresar sus demandas; una falta de liderazgo termina afectando los aprendizajes y la convivencia.

### **c) Ecosistema: escuela y localidad**

A continuación, se presentan dos fragmentos de entrevistas que destacan la importancia del vínculo escuela-comunidad al ser parte de un mismo ecosistema:

Es muy importante el involucramiento de distintos actores, creo que los representantes de la comunidad, porque había cosas que pasaban fuera de la escuela, como juntas vecinales, representantes que están ahí, pero no solo eso, sino también con el sector salud para ver qué tipo de campañas se puede hacer y probablemente con alguna entidad de cooperación que esté en el distrito y pueda fortalecer el tema o con la UGEL. (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019)

Creo que sin duda a mayor participación de la comunidad es sin duda una condición que favorece una mayor participación de los chicos, una plataforma mayor para la vocería, para el protagonismo, para la incorporación de sus voces en las decisiones que se tomen en la escuela o en el nivel local. Definitivamente. Ahora creo en tener mucho cuidado a no "jugar con" la participación, creo que es un punto fundamental que tomarse en cuenta. Hablamos de participación real, no de asistencia, no de participar en base a objetivos de un grupo mayor. Acá la participación es deliberar, es discutir, es estar en desacuerdo, es generar probablemente tener grupos, que estén en franca oposición también, y de ese proceso deliberar, encontrar rutas para seguir caminando. Me parece fundamental no "jugar a la" participación. O sea, tú no participas cuando dices lo que yo quiero escuchar, tú participas cuando hay un trabajo de reflexión autónoma. Cuando hay una clara disposición del mundo adulto, de escuchar y reconocer a los adolescentes como personas autónomas, con características propias y con capacidad para aportar. (UNIC1, comunicación personal, 11 de septiembre de 2019)

Si bien la especialista de Unicef comenta sobre el vínculo entre escuela y comunidad, también subraya aquello que no es participación. De esta manera, hace referencia al nivel 3, "participación simbólica", de la escalera de Hart (1993), y a la mirada adultocéntrica de Porlán y De Alba (2012), que no permite la actuación ciudadana del estudiante ni su real participación en espacios públicos.

Esta aclaración se reafirma en la información proporcionada por otra entrevistada. Ella agrega que la participación no se debe tanto a la formación ciudadana, sino a un aspecto cultural que refuerza la idea de que los niños no hablan cuando están los adultos:

Sí hay un vínculo, claro. No creo que necesariamente ciudadanía tenga que ver con la participación. Más bien cuando los niños estaban cerca, estaban los padres o adultos, ellos participan poco, por este tema cultural. Que todavía hay culturas que todavía los niños no hablan cuando los adultos están presentes. El que tiene la voz es el adulto. Pero cuando están entre niños y hay un adulto facilitador externo a los niños sí hay una participación, una acción ciudadana de parte de ellos. (UNIC2, comunicación personal, 8 de septiembre de 2019)



Sin embargo, esta cita no refleja el abordaje conceptual ni la propuesta de la presente investigación. En esta, se concibe que la participación puede ser fortalecida desde la escuela siempre y cuando se transforme la estructura escolar, se genere un compromiso o identidad entre el estudiante y la escuela, y se cambien las relaciones de poder al interior de ella.

Por otro lado, el involucramiento ciudadano en el diseño e implementación del modelo EFI fue insuficiente. Esto se reflejó en la falta de evidencias o líneas de acción concretas, tal y como un sistema de capacitación en enfoques clave para promover el desarrollo ciudadano de los estudiantes. Pese a una ausencia de un programa formativo, una docente señaló que recibió una capacitación sobre ciudadanía:

Hemos estado en un curso que nos dio el Ministerio, la Universidad la Católica nos capacitó, dentro de ese grupo yo estaba como profesora, era el curso de desarrollo personal, ciudadanía. Entonces en la Católica aprendí bastante, entonces eso me ayudó para poder yo trabajar con los padres de familia. (1P, comunicación personal, 10 de agosto 2019).

Este taller de capacitación era esencial para que ellos puedan replicarla en sus escuelas. Sin embargo, esta fue una acción aislada, que ni siquiera recibió acompañamiento. La falta de planificación para el desarrollo de capacidades es un problema a considerar también para la sostenibilidad, dado que no promueve la mejora continua de los actores educativos.

En el siguiente extracto de la entrevista a la especialista de la municipalidad, cobra relevancia, nuevamente, la falta de claridad del modelo en términos de objetivos y de sentidos sobre para qué se participa. Este hecho dificultó el proceso, así como la ausencia de un liderazgo fuerte y comprometido:

El director, como otros directores, lo veían desde el marco político. Pensaban que esto era una implementación del alcalde, por lo tanto, no tenemos nada que ver con él y no queremos. Pero los docentes, los padres de familia, aterrizaban más en relación que esto es para nuestros niños, es la escuela que queremos mejorar. Habían miradas bien complejas, interfería mucho la parte política, recordemos que estamos en un contexto donde la municipalización educativa había fracasado. (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019)

Asimismo, la especialista complementa:

Esa fusión de entender, comprender, nos costó tiempo, mucha capacitación a la gente, a la misma Municipalidad en el tema de derechos, participación, de cambio de enfoques, de importancia de su rol como políticos, como gente administrativa, no manejaban temas técnicos, pero tenían que ayudarnos a implementar el trabajo. Eso nos costó mucho tiempo, sino ellos mismos

boicoteaban el trabajo. (MUNI2, comunicación personal, 15 de agosto de 2019).

Lo citado tiene correspondencia con la percepción de la usuaria principal del modelo: la estudiante. Ella indica:

A mí lo que me hubiera gustado es que los profesores tomen conciencia y se pongan a pensar como si nosotros los alumnos fuéramos sus hijos, si ellos se pondrían en lugar de padres, discúlpame, pero venían, porque les iban a pagar. (EST1, comunicación personal, 26 de abril de 2020).

Frente a lo analizado, se puede afirmar que la participación impulsada en el modelo EFI impidió establecer un vínculo con el desarrollo ciudadano. Esto debido a dos principales razones: i) las limitaciones estructurales al interior de la IE, las mismas que se caracterizan por ser tradicionales, y que no permiten virar hacia un tratamiento de los asuntos públicos de su entorno; y ii) la falta de consenso sobre lo que significa participar y el propósito de esta actividad al interior de la escuela y en la localidad, de modo que subordina la necesidad de congregarse a los diferentes actores para atender un asunto público. Todo ello para decir, que, ambas razones terminan por explicar los retos y a su vez falencias para lograr un ecosistema social, donde la IE le corresponda el protagonismo político que por, constitución, tiene.

## 5. Conclusiones

A partir de las nueve entrevistas realizadas de forma semiestructurada a los diferentes actores involucrados del proceso EFI, se pudo recoger que, si bien hubo una intención colectiva por hacer una experiencia intersectorial, por poner al estudiante y sus necesidades y demandas al centro de la gestión educativa, así como cambiar aspectos pedagógicos a favor de los aprendizajes; la implementación resultó más compleja debido al incipiente rol del gobierno local, del director de la IE así como los pocos mecanismos de sostenibilidad del Modelo.

En suma, para responder a la pregunta del presente artículo, ¿cómo vivir en Polis?, se tienen las siguientes hipótesis a modo de conclusión:

- Una vida en *Polis* –un ecosistema social con una composición que favorece una interacción y participación fluida de sus miembros– supone que la Institución Educativa al ser la institución reguladora de la formación de ciudadanos y vinculada dialógicamente con la localidad, empiece por atender los asuntos públicos de su entorno y volver a su esencia política de transformación y desarrollo. Si la escuela continúa indiferente a estos, puede que la percepción de los estudiantes respecto a sus trayectorias educativas se vea en riesgo y el efecto de su actuación en espacios públicos también.

- Es fundamental que cualquier iniciativa local vea a la escuela como Institución Política y que busque atender multifactorialmente al estudiante en todo su desarrollo. Es decir, se deben analizar los diferentes factores que lo afectan y qué instituciones son responsables de ello a fin de aplicar medidas intersectoriales y coherentes a sus necesidades.
- Vivir en *Polis* supone que la regulación de las instituciones, en este caso, la IE, tenga como centro a los estudiantes como sujetos políticos donde se generen condiciones para que su participación sea auténtica y no solo simbólica. Asimismo, esta participación en contextos democráticos implica poder problematizar los asuntos públicos que los afectan.

### ***Respecto a las conclusiones propias del estudio***

- Todos los actores encontraron una relación intrínseca entre los conceptos de ciudadanía, democracia y participación. No obstante, debido al desconocimiento sobre lo que teóricamente implica la participación, no se pudo planificar y conducir de manera coordinada la experiencia EFI. Asimismo, no hubo una formación en temas de ciudadanía y sobre el modelo EFI, lo cual impidió obtener los resultados esperados para los estudiantes y los actores educativos.
- Las limitaciones que dificultaron la participación local en los procesos educativos resultaron ser más estructurales. La rivalidad política, la falta de capacitación, la ausencia de alineamiento de sentidos sobre lo que significa participar y la importancia de ver a los estudiantes como sujetos de derecho, la falta de información y generación de evidencia, así como el poco compromiso por parte de los tomadores de decisión fueron factores que determinaron la insostenibilidad del modelo. En ese sentido, esta tesis concluye que la participación al interior de la IE resulta insuficiente sin el apoyo sistémico de toda la comunidad.
- La ausencia de un vínculo entre la participación y la ciudadanía de manera explícita en el modelo EFI ocasionó que no se pudiera contar con una participación auténtica durante su ejecución. Si bien la IE propició algunos espacios de carácter democrático, no pudo involucrar a la comunidad de manera permanente. Además, en las pocas veces que intervinieron, los representantes de las instituciones no estuvieron alineados y comprometidos con el propósito de mejorar la calidad educativa, objetivo principal del modelo EFI. Desde luego, esta situación dificultó el proceso de articulación y confianza entre los actores, así como con los usuarios.

### ***Reflexiones finales***

- Desde una mirada de políticas públicas, la gestión participativa del modelo EFI reflejó el funcionamiento del Estado peruano en general, ya que se permeó del personalismo de los líderes intermedios, dado que los principales no estaban interesados. Se presupone que se adoptó esta actitud con el fin de obtener alianzas entre sus conocidos. Otro factor que influyó en esta situación fue la dinámica política a la que está acostumbrada el país, la cual impidió que los intentos de alianzas o agendas comunes no fueran sostenibles, pues no tuvieron un anclaje institucional. Esto se evidenció en el desenvolvimiento de varios actores que no estuvieron alineados al propósito de asumir la propuesta EFI como modelo del Proyecto Educativo Local. Como se ha mencionado, todo ello generó que, a pesar de que hubo algunos avances significativos en la participación a nivel de IE, no se lograra instaurar un modelo que refleje una escuela de puertas abiertas a la comunidad.
- Tomando en cuenta que el modelo EFI analizado se basó en el enfoque EAI, impulsado por Unicef, es necesario reiterar algunas falencias que tuvo el proyecto. Una de ellas fue la falta de generación de evidencia, o un sistema de información y seguimiento que permita constantemente analizar el progreso de las intervenciones. Otro hallazgo fue que no se planificó el fortalecimiento de capacidades al municipio, a la UGEL y de la UGEL a las IIEE. Por último, al ser Unicef la organización experta en el enfoque EAI, se esperaba que esta brinde asistencia técnica en las definiciones conceptuales sobre lo que supone realmente la participación, así como las formas de impulsarla en los diferentes espacios; sin embargo, esto no sucedió.
- La experiencia EFI, la cual surgió en un contexto de municipalización y como respuesta a las necesidades educativas del distrito de Ventanilla, buscó tener un carácter institucional y, a su vez, solucionar un problema de carácter social. Estas intenciones se evidencian en las resoluciones que se emitieron para formalizar su comisión intersectorial y otras acciones, pero fue insuficiente para darle sostenibilidad. Sin embargo, eso solo refleja que los marcos normativos no garantizan institucionalidad y perdurabilidad, si no hay voluntad política, documentos de planificación, desarrollo conceptual, así como actores involucrados y debidamente capacitados.
- A fin de que un modelo basado en los derechos del niño funcione a nivel nacional, se requiere de una propuesta integradora desde el propio sector educación. En ese sentido, es necesario implementar la propuesta pedagógica basada en competencias, según el Currículo Nacional aprobado en el 2016, que apueste por la relación docente-estudiante en un Institución Educativa donde se democratice el poder. Dicho eso, es imprescindible que el Viceministerio de Gestión Pedagógica y el Viceministerio de Gestión Institucional dialoguen permanentemente con el objetivo de mejorar la

escuela de forma sistémica, y, no solo por la actuación de sus competencias de manera aislada. Todo ello, con la finalidad de responder a las necesidades educativas de los estudiantes, según sus diferentes contextos.

- En esa línea, es importante recalcar que un modelo no puede ser replicable a nivel nacional, desde una única experiencia, sino que es necesario que el modelo sea construido desde los actores locales y que, junto con ellos, se puedan identificar sus necesidades como comunidad educativa y sobre todo la de los estudiantes. De ese modo, una experiencia como EFI abre la oportunidad de posicionar las políticas educativas locales, donde estas sean elaboradas de abajo hacia arriba y que su evidencia aporte a lineamientos de política de nivel nacional.

## REFERENCIAS

- Aguerri, L. (2017). Comunidades de aprendizaje y participación familiar: un estudio de casos. *Tesis doctoral*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Álvarez, A., Castillo, M., Elvir, A., y Vijil, J. (2014). Las políticas de educación en Centroamérica: Decenio 2002-2012. *Quinto Informe Estado de la Región*. San José: Programa Estado de la Nación.
- Alvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Recuperado de <http://www.ceppia.com.co/Herramientas/Herramientas/Hacer-investigacion-alvarez-gayou.pdf>
- Anderson, G. (2001). Hacia una participación auténtica: Deconstruyendo los discursos de las reformas participativas en educación. En: Narodowski, Mariano; Nores, Milagros y Andrada, Myrian (eds.) *Nuevas tendencias en políticas educativas*. Buenos Aires: Temas/Fundación Gobierno & Sociedad.
- Anderson, G. (1996) The cultural politics of schools: Implications for leadership. En K. Leithwood, et al., (eds.) *International handbook of educational leadership and administration, Part 2*. Boston: Kluwer Academic Pub.
- Arendt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós
- Augusto, M., Dargent, E., y Rousseau (2017). *Más allá de la capacidad estatal: sociedad civil e implementación de políticas a nivel subnacional en Cusco y San Martín (Perú)*. Lima: PUCP.
- Banco Interamericano de Desarrollo (2000). *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. Recuperado de: <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Autonom%C3%ADa-escolar-Factores-que-contribuyen-a-una-escuela-m%C3%A1s-efectiva.pdf>
- Battistich, V., Solomon, D., Kim, D., Watson, M., y Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student populations, and students' attitudes, motives, and performance: A multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32(3), 627-658.
- Bellei, C., Muñoz, G., Pérez, L., y Raczynski, D. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Primera parte*. Chile: UNICEF.
- Benavides, M. (2008). *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*. Lima: GRADE.
- Bernard, A. (2008). *Evaluation of the processes, impact and future strategies of the*

- Child-Friendly School Programme*. New York: UNICEF.
- Bolívar, A. (2006). Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. *Revista de educación*, 339(1), 119-146.
- Brunner, J. y Elacqua, G. (2003). Factores que inciden en una educación efectiva. *Evidencia Internacional*, 1-11.
- Castillo, A. (2019). *¿Y por qué los niños no pueden ser?: Participación política de niñas y niños en la gestión de la ciudad. Análisis de la experiencia ciudadana en el Consejo de las Niñas y los Niños*. PUCP.
- Channa, A. (2015). Decentralization and the Quality of Education. *Education for All Global Monitoring Report 2015*.
- Cieza, J. (2010). *El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa*. Revista interuniversitaria de pedagogía social, (17), 123-136.
- Clair, N., Miske, S., y Patel, D. (2010). *Developing Standards for Quality Basic Education in Central and Eastern Europe and the Commonwealth of Independent States*. USA: Minnesota, St. Paul.
- Cohen, J. (1997). Procedure and Substance in Deliberative Democracy. Pp. 407-437 en *Deliberative Democracy*, coordinado por J. Bohman y W. Rehg. Cambridge: MIT Press.
- Cohen, J., Arato, A. (1992) *Sociedad civil y teoría política*. Londres: The MIT Press
- Coleman, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, S95-S120.
- Cuglievan, G., y Rojas, V. (2007). *La gestión escolar en el marco de la autonomía: una mirada desde el cotidiano a cinco instituciones educativas estatales de Lima*. Perú: SIEP.
- Del Castillo, G., y Azuma, A. (2011). *Gobernanza Local y educación. El caso de la supervisión escolar*. México: FLACSO México
- Delgado, E. (2013). *Construyendo juntos Escuelas Felices e Integrales*. Perú: UNICEF.
- Di Gropello, E. (1999). Los modelos de descentralización educativa en América Latina. *Revista de la CEPAL*, 68, 153-170.
- Donald, R., y Yeo, B. (2012). *Identifying the impact of education decentralization on the quality of education*. Working Paper, (EQUIPS2) USAID, Washington.

- Durston, J. (2000). *¿Qué es el capital social comunitario?* CEPAL. Santiago de Chile, Chile.
- Espinola, V. (2000). *Autonomía escolar: factores que contribuyen a una escuela más efectiva*. Departamento Regional de Operaciones División de Programas Sociales, Banco Interamericano de Desarrollo.
- Flores-Alatorre, S. (1997). La participación ciudadana: Un proceso. *Revista Mexicana De Sociología*, 59(4), 155-185. doi:10.2307/3541128
- Flores-Galindo, A. (1986). *Buscando un Inca: Identidad y utopía en los Andes*. Lima: Horizontes.
- Fredericks, J., Blumenfeld, P., y Paris, A. (2004). School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59-109.
- Freire, P. (1998). Educación y participación comunitaria. *Tarea*, (41), 29-33.
- García, J. (2010). El compromiso y la participación comunitaria de los centros escolares. Un nuevo espacio-tiempo de intervención socioeducativa. *Revista Interuniversitaria de Pedagogía Social*, (17), 123-136.
- Gilgun, J.F. (1994). A case for case studies in social work research. *Social Work*, 39, 371- 380.
- Hannaway, J., y Carnoy, M. (1993). *Decentralization and School Improvement: Can We Fulfill the Promise?*. Jossey-Bass Publishers.
- Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica, (4). *Ensayos Innocenti*.
- Hinsz, S., Patel, M., Meyers, C., y Dammert, A. (2006). *Effects of decentralization on primary education: Phase I: A survey of East Asia and the Pacific Islands*. UNICEF Regional Office for Asia and the Pacific.
- Hopkins, B. (2003). *Just schools: A whole school approach to restorative justice*. Jessica Kingsley Publishers.
- Kageni, D. (2013). *Factors influencing the implementation of child-friendly school programme in public primary schools in Kikuyu District, Kiambu County, Kenya* (Tesis doctoral). University of Nairobi, Nairobi, Kenya.
- Karlstrom, K. (2008). *Evaluation of the Processes, Impact and Future Strategies of the Child-Friendly School Programme*. Cambodia: UNICEF.
- Kymlicka, W., y Norman, W. (2002). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Ágora*, 7, 5-42.



- Laclau, E., y Mouffe, C. (1985) *Hegemony and Socialist Strategy*. Londres: Verso.
- Lacueva, A. (2015). Evaluación de la calidad educativa: democrática y para avanzar. *Revista de Pedagogía*, 36(99), 51-67.
- Lee, J., y Bowen, N. (2006). Parent involvement, cultural capital, and the achievement gap among elementary school children. *American Educational Research Journal*, 43(2), 193-218.
- Ley N° 29944. (25 de noviembre de 2012). En: *Normas Legales*, N° 12271. Diario Oficial "El Peruano". Lima: Congreso de la República.
- Liang, X., Kidwai, H., y Zhang, M. (2016). *How Shanghai does it: Insights and lessons from the highest-ranking education system in the world*. The World Bank. Washington, DC, USA.
- Longhurst, R. (2016). Semi-structured interviews and focus groups. *Key Methods in Geography*, 3(2), 143-156.
- Martinez, P. (2006). El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica. *Pensamiento & Gestión*, (20), 165-193. ISSN 1657-6276. Recuperado 21 de febrero de 2018, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64602005>
- Neirotti, N. (2008). *De la experiencia escolar a las políticas públicas: proyectos locales de equidad educativa en cuatro países de América*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IPE-Unesco.
- Neyra, C. (2011). Experiencia de concertación educativa intergubernamental en el distrito de Ventanilla. *Tarea*, (76), 56-59.