

ISBN 978-987-702-781-5

# DEMOCRACIA PARA ARMAR

Piezas clave para un Presupuesto  
Participativo Educativo

Gisela Signorelli y Alberto Ford  
COMPILADORES





Ford, Alberto

Democracia para armar : piezas clave para un presupuesto participativo educativo / Alberto Ford ; Gisela Signorelli ; Compilación de Alberto Ford ; Gisela Signorelli. - 1a ed. - Rosario : UNR Editora, 2026.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online  
ISBN 978-987-702-781-5

1. Educación. 2. Presupuesto. 3. Participación Ciudadana. I. Signorelli, Gisela  
II. Ford, Alberto, comp. III. Signorelli, Gisela, comp. IV. Título.  
CDD 370

**DISEÑO DE TAPA, EDITORIAL  
Y DIAGRAMACIÓN**

Eugenia Reboiro

eugenia.reboiro@gmail.com

# ÍNDICE

## INTRODUCCIÓN

**Alberto Ford y Gisela Signorelli**

7

## SECCIÓN I. CUESTIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

17

Presupuestos Participativos Educativos. Estado del arte  
y reflexiones para su conceptualización

**Gisela Signorelli**

18

Decisiones metodológicas al estudiar la participación  
institucionalizada: entre el diseño ideal y el diseño factible

**Patricia Mariel Sorribas**

51

## SECCIÓN II. CASOS

81

Reflexiones sobre presupuestos participativos escolares  
en Arizona, Estados Unidos

**Daniel Schugurensky**

82

El Presupuesto Participativo Educativo en Rosario

**Gisela Signorelli, Alberto Ford, Ma. de los Ángeles Zayas  
y Cintia Pinillos**

115

Presupuestos participativos jóvenes y educación en valores:  
Un aprendizaje democrático en las aulas

**José Manuel Mayor Balzas**

143

|                                                                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| De la clase a la comunidad. Empoderando a los estudiantes eslovacos a través del Presupuesto Participativo Educativo<br><b>Martina Benzoni Baláž</b>                                     | 174 |
| Presupuesto Participativo Educativo en el mundo: reconstrucción textual de un mapeo<br><b>Ma. de los Ángeles Zayas y Agustina Deux</b>                                                   | 210 |
| <b>SECCIÓN III. REFLEXIONES</b>                                                                                                                                                          | 239 |
| La participación política institucionalizada en adolescentes: un abordaje psicosocial del Presupuesto Participativo Educativo<br><b>Patricia Mariel Sorribas y Marina Cuello Pagnone</b> | 240 |
| Reflexiones sobre motivaciones, juventudes y participación<br><b>Alberto Ford, Patricia Mariel Sorribas y Gisela Signorelli</b>                                                          | 271 |
| La deliberación en el tiempo de las plataformas: juventudes y temporalidades de la participación digital<br><b>Catalina Bressán</b>                                                      | 305 |
| Tecnologías, juventudes y participación<br><b>Mariela Daneri</b>                                                                                                                         | 334 |
| Aportes para la reflexión sobre los desafíos de una educación desde y para la ciudadanía en las escuelas secundarias<br><b>Beatriz Schiffino</b>                                         | 360 |
| Presupuesto Participativo Escolar para armar. Arquitecturas de diseño que promueven la participación juvenil en tiempos de instantaneidad<br><b>Cintia Pinillos y Gisela Signorelli</b>  | 390 |

## CIERRE

¿Qué escuelas para qué democracias? Criterios para una propuesta de Presupuesto Participativo Educativo

**Alberto Ford y Gisela Signorelli**

429

## SOBRE LOS AUTORES

445

## ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

453



# INTRODUCCIÓN

Alberto Ford y Gisela Signorelli





Este libro es resultado de un proceso de investigación colectivo desarrollado en el marco del proyecto PICT-2020-SERIEA-00122, “Presupuesto Participativo Escolar y profundización democrática”, radicado en la Universidad Nacional de Rosario. El proyecto se propuso dos objetivos generales: por un lado, estudiar la vinculación entre el Presupuesto Participativo Escolar y la profundización democrática, tomando inicialmente como referencia los casos de Rosario, Argentina, y Arizona, Estados Unidos; por otro, elaborar una propuesta de Presupuesto Participativo Escolar para el sistema de educación pública de nivel medio de la Provincia de Santa Fe, adaptable a otras jurisdicciones.

Desde su formulación inicial, la investigación partió de una preocupación teórica y política precisa: comprender en qué medida una institución participativa situada en el ámbito escolar puede producir aprendizajes cívicos, fortalecer capacidades democráticas, modificar vínculos institucionales y abrir formas más horizontales de toma de decisiones en espacios tradicionalmente organizados bajo lógicas jerárquicas. La pregunta no era solo si los estudiantes<sup>1</sup> participan, sino qué ocurre cuando la escuela dispone tiempo, reglas, recursos y reconocimiento para que esa participación tenga consecuencias visibles.

---

1. A lo largo del libro se procuró utilizar vocablos colectivos, expresiones impersonales o formulaciones no marcadas por género. Cuando ello no fue posible sin afectar la fluidez o claridad del texto, se optó por el masculino gramatical genérico como criterio editorial. Esta decisión no desconoce la importancia política y simbólica de las formas de nombrar, ni el compromiso de la obra con una perspectiva inclusiva y no androcéntrica.

El proyecto fue concebido con un enfoque mixto, orientado a integrar datos cualitativos y cuantitativos, producir evidencia en distintos niveles y combinar el análisis comparado con la comprensión situada de cada experiencia. Esa decisión metodológica resultaba especialmente necesaria frente a un objeto todavía poco consolidado en el campo académico: los presupuestos participativos desarrollados en contextos educativos, sus variaciones institucionales, sus condiciones de implementación y sus posibles efectos sobre la formación ciudadana.

Sin embargo, como suele ocurrir con las investigaciones que estudian instituciones vivas, el recorrido efectivo no fue una ejecución lineal de lo previsto. El trabajo se desarrolló en un contexto marcado por restricciones materiales, demoras, readecuaciones y vicisitudes de la financiación nacional en Argentina a la investigación científica. Lejos de constituir un dato externo al proceso, esas condiciones formaron parte de la experiencia misma de investigar: afectaron tiempos de trabajo, posibilidades de campo, formas de coordinación, estrategias de registro y modos de sostener una agenda colectiva en un escenario de incertidumbre. La producción de conocimiento que aquí se presenta, por lo tanto, no debe leerse como el resultado de condiciones ideales, sino como una construcción situada, resistente y necesariamente adaptativa.

La distancia entre lo planificado y lo efectivamente posible no debilitó el sentido de la investigación; por el contrario, obligó a precisar prioridades, ajustar instrumentos, fortalecer alianzas y reconocer con mayor claridad que toda política participativa depende también de sus condiciones materiales de sostenimiento. En ese marco, el apoyo de People Powered a través de un *research grant* resultó especialmente relevante para ampliar y fortalecer el mapeo global de experiencias de Presu-

puesto Participativo Educativo. Ese mapeo permitió salir de una mirada centrada exclusivamente en unos pocos casos conocidos y reconstruir un campo más amplio, heterogéneo y en movimiento. A partir de esa exploración, el proyecto fue desplazando su propia formulación conceptual: del Presupuesto Participativo Escolar como categoría inicial hacia la noción más amplia de Presupuesto Participativo Educativo (PPE), capaz de incluir experiencias escolares, juveniles y educativas que no siempre encajan en una definición única, pero comparten una preocupación común por democratizar decisiones, recursos y aprendizajes, tal cual se desarrolla en el capítulo 1 de este volumen.

Ese desplazamiento no es menor. Nombrar estas experiencias como Presupuestos Participativos Educativos (PPE) permite subrayar que no se trata únicamente de trasladar una herramienta de democracia local al interior de las escuelas. Se trata de pensar una institucionalidad socio-educativa en la que el proceso importa tanto como el resultado: diagnosticar problemas, construir propuestas, deliberar, votar, implementar, monitorear y evaluar.

En ese recorrido, los estudiantes no aparecen como beneficiarios pasivos de proyectos diseñados por personas adultas, sino como sujetos capaces de interpretar su entorno, “poner el cuerpo”, priorizar demandas, argumentar, decidir y responsabilizarse por lo común.



## PIEZA CLAVE

Nombrar estas experiencias como **Presupuestos Participativos Educativos** permite subrayar que no se trata únicamente de trasladar una herramienta de democracia local al interior de las escuelas, sino de pensar una institucionalidad socioeducativa donde el proceso importa tanto como el resultado.

La estructura del libro expresa esa trayectoria. Una primera sección reúne discusiones teóricas y metodológicas que permiten delimitar el campo, revisar decisiones de investigación y precisar las categorías de análisis. Una segunda sección presenta casos y experiencias en distintos contextos, entre ellos Rosario, Arizona, Molina de Segura y Trenčín, además de la reconstrucción del mapeo global de PPE. Una tercera sección propone reflexiones transversales sobre juventudes, motivaciones, temporalidades, tecnologías, escuela y diseño institucional participativo. Finalmente, el cierre recupera los aprendizajes del proyecto para avanzar hacia una pregunta de mayor alcance: qué escuelas necesitamos para las democracias que queremos construir.

La apuesta que recorre estas páginas es que la escuela no puede ser pensada solo como espacio de transmisión de contenidos ni como institución que prepara para una ciudadanía futura. La escuela es ya un espacio político, en el sentido más profundo del término: allí se aprenden formas de autoridad, reconocimiento, escucha, conflicto, cooperación, liderazgo, indiferencia o cuidado. Por eso, una propuesta de PPE resulta especialmente significativa en un contexto de escuelas atravesadas por múltiples crisis: de confianza, de sentido, de convivencia, de autoridad, de atención y de expectativas compartidas.

En este punto, recuperamos una afirmación que condensa con claridad el problema: “la escuela necesita generar espacios de confianza, de comunicación, de construcción de sentido en el acto de enseñar y aprender; de lo contrario, no solo no hay aprendizaje sino que podríamos incluso afirmar que se corre el riesgo de que no haya construcción posible

de ciudadanía” (Bacher y Balmaceda, 2026: 27).<sup>2</sup> La cita resulta especialmente significativa en un tiempo en el que la escuela se encuentra interpelada por transformaciones profundas en las formas de producir, acceder, validar y transmitir conocimiento. La expansión de la inteligencia artificial generativa vuelve todavía más evidente una pregunta que ya estaba abierta: ¿qué sentido tiene enseñar y aprender cuando la información se encuentra disponible, automatizada y crecientemente mediada por sistemas técnicos capaces de escribir, resumir, responder y simular razonamientos?

Frente a ese escenario, la respuesta no puede limitarse a defender la escuela tal como la conocimos ni a incorporar tecnologías como si bastara con actualizar herramientas. La reconversión de la escuela exige algo más profundo: reconstruir experiencias educativas reales, situadas, compartidas, donde aprender no sea solamente recibir información, sino participar “en cuerpo y alma” en procesos de interpretación, deliberación, decisión y responsabilidad común. En ese marco, el Presupuesto Participativo Educativo aparece como una de esas experiencias posibles. No porque resuelva por sí mismo la crisis escolar, ni porque pueda sustituir las condiciones materiales, pedagógicas e institucionales que toda escuela necesita, sino porque ofrece una arquitectura concreta para producir confianza, habilitar palabra, organizar conflictos y mostrar que las decisiones comunes pueden ser discutidas, priorizadas y transformadas en acciones palpables.

---

2. Bacher, S., & Balmaceda, T. (2026). *Saber o no saber: El sentido de la educación en tiempos de inteligencia artificial*. Ediciones Paidós.



## CRITERIO PARA ARMAR

Una experiencia participativa necesita reglas claras, recursos reales, acompañamiento adulto, tiempo pedagógico y resultados palpables.

En tiempos en que la escuela suele ser nombrada desde el déficit —lo que no logra, lo que perdió, lo que ya no garantiza—, este libro propone otra entrada. No niega la crisis, pero tampoco se instala en una lectura nostálgica o meramente defensiva. Parte de una convicción más exigente: si la democracia necesita ser aprendida, practicada y sostenida, la escuela sigue siendo uno de los lugares decisivos para hacerlo. Pero esa tarea no puede reducirse a contenidos curriculares sobre ciudadanía. Requiere experiencias institucionales donde las juventudes puedan ejercerla de manera concreta, con reglas claras, recursos reales, acompañamiento adulto, tiempo pedagógico y resultados palpables que se inician en el encuentro con otros. Las modalidades digitales de participación tienen un gran desarrollo y abren muchas puertas pero en los contextos actuales la presencialidad es clave para promover vivencias más integradas y atender múltiples problemáticas subjetivas, físicas y convivenciales que se manifiestan cada vez más en las escuelas.

Este libro reúne avances, tensiones, hallazgos y preguntas abiertas. También deja constancia de una experiencia de investigación sostenida en condiciones difíciles, con cooperación entre equipos, instituciones y territorios. Su contribución principal reside tanto en la aproximación a los casos como en ofrecer elementos conceptuales, metodológicos y prácticos para pensar cómo diseñar Presupuestos Participativos Educativos que no se agoten en el entusiasmo inicial ni en el gesto declarativo de “dar voz” a las juventudes. La cuestión de fondo es más exigente: construir instituciones escolares capaces de escuchar, responder, implementar y sostener procesos donde la participación deje huellas.

Porque, en definitiva, no se trata solo de presupuestos ni solo de escuelas. Se trata de explorar cómo se aprende la democracia cuando se

la practica, cómo se construye ciudadanía cuando existen condiciones para decidir con otros, y cómo una institución en crisis puede volver a producir sentido si abre espacios reales para que quienes la habitan participen en su transformación.





# SECCIÓN I.

## CUESTIONES TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS

# PRESUPUESTOS PARTICIPATIVOS EDUCATIVOS.

## Estado del arte y reflexiones para su conceptualización

Gisela Signorelli



## RESUMEN

En este capítulo<sup>1</sup> nos proponemos distinguir conceptualmente las nociones de Presupuesto Participativo Joven y Presupuesto Participativo Escolar que, en ocasiones, son utilizadas como sinónimos. A partir de recomponer el estado del arte sobre los Presupuestos Participativos Escolares, juveniles e infantiles, construimos una propia definición de lo que creemos es una categoría que los contiene: los Presupuestos Participativos Educativos (PPE).

Palabras clave: Presupuesto Participativo Joven, Presupuesto Participativo Escolar, Presupuesto Participativo Educativo, estado del arte.

## ABSTRACT

This chapter conceptually distinguishes between Youth Participatory Budgeting and School Participatory Budgeting, two notions that are sometimes used interchangeably in both academic literature and practical experiences. Based on a review of the state of the art on school, youth, and children's participatory budgeting processes, the chapter proposes a broader conceptual category: Educational Participatory Budgeting. This category seeks to encompass different participatory budgeting experiences developed in educational settings or involving children, adolescents, and young people as central actors, while highlighting their democratic and pedagogical dimensions.

Keywords: Youth Participatory Budgeting, School Participatory Budgeting, Educational Participatory Budgeting, state of the art.

---

1. Una versión preliminar fue presentada en el Congreso de la Sociedad de Análisis Político, 2023.



## Introducción

Durante las últimas décadas, el estudio de los Presupuestos Participativos (PP) ha evolucionado a medida que se han recopilado experiencias de diferentes partes del mundo. Se implementa en más de 7 mil ciudades de todos los continentes (Días, 2020). Es una política institucionalizada con reconocimiento internacional como herramienta de participación promovida tanto por gobiernos locales conservadores como progresistas.

Su diseño —aunque no es homogéneo en todas las experiencias— es similar en los casos alrededor del mundo. Haciendo referencia a las dos palabras que componen su nombre, se trata de poner a disposición de actores de la comunidad un porcentaje de presupuesto público para que éstos definan su destino a través de: 1) un momento de diagnóstico de detección de problemas y/o acercamiento de propuestas por parte de la ciudadanía, 2) un momento de factibilidad política y técnica donde se aprueban esas propuestas y 3) un momento de priorización por parte de la comunidad —generalmente mediante votación— de los proyectos a ejecutarse en el siguiente ejercicio presupuestario. En términos de Bloj (2009:5), se trata de:

“Un enfoque alternativo a la presupuestación tradicional que promueve la confluencia de la esfera política y la ciudadanía en un proceso de toma de decisiones que compromete una parte o porcentaje del presupuesto de un determinado nivel de gobierno. Si bien existen casos de implementación a escala regional, las expresiones más exitosas se observan a nivel municipal-local.”

Las ventajas de su implementación han sido investigadas desde diferentes perspectivas. Así, en estudios realizados sobre el PP a nivel local varios autores lo describen como “escuela de ciudadanía” (Pateman, 1970; Schimidt, 1994; Mansbridge, 1995; Genro 1995, 1996 y 1997; Pires, 1999; Carvalho y Felgueiras 2000; Pontual, 2000, 2004; Borba, 2005; Azevedo y Mares Guia, 2005; Ananias, 2005; Rover, 2006; Costa, 2006; R. Silva, 2006; Rizek, 2007; Tadeu, 2007; Herbert, 2008; De Melo, 2010), que contribuye a compensar las llamadas por O’Donnell democracias de baja intensidad y la desafección política en el marco de la crisis de representación del sistema democrático tradicional. Otra literatura al respecto ha concluido que el PP fomenta el desarrollo de habilidades deliberativas, actitudes democráticas, y eficacia política (Harnecker, 1999; Parker et al., 2000; Fischer, 2000; Abers, 2000; Ricci, 2005). También existen estudios sobre la redistribución de recursos que genera (Marquetti, 2003a, 2003b, 2008; Signorelli, 2017; Suárez Elías, 2014) y sobre los aprendizajes y cambios experimentados por los participantes en el proceso (Fedozzi, 2003; Lerner y Schugurensky, 2007; Tadeu, 2007, 2008; Pimienta, 2008; Allegretti et al., 2011; Borba y Ribeiro, 2011; Lüchmann, 2012). Al respecto de esto último, por ejemplo, Carole Pateman (1970) en su libro “Participación y Teoría Democrática” y Jane Mansbridge (1995) afirmaron que la participación tiene efectos educativos. Por su parte, Lerner y Schugurensky retomaron las inquietudes de estas autoras investigando los aprendizajes cívicos, competencias políticas y disposiciones democráticas adquiridos por ciudadanos que han participado en procesos de democracia local y

encontraron que hubo efectivamente aprendizajes y mejoras autopercibidas de las competencias políticas y las disposiciones democráticas (Lerner, 2004; Schugurensky, 2001 y 2006; Schugurensky et al., 2006).

Esas “huellas” del PP llevaron a que se hayan extendido y reversionado en diferentes aspectos ya sean temáticos, etarios o con otros perfiles de implementación por no ser un gobierno local el promotor (al menos no directamente). Ese es el caso de los llamados PP escolares, PP joven o PP para las infancias. Su especificidad consiste en el tipo de comunidad en la que se aplica y en un fuerte componente joven entre sus participantes, reforzando su capacidad como escuela de ciudadanía. En estos tres casos el PP es un proceso socio-educativo de relevancia, tan importante como las obras que se promueven por dicha vía.

En el documento editado por UNICEF, Abellán y otros (2022:7), señalan que la versatilidad de la herramienta PP ha permitido la implementación de proyectos de presupuesto participativo para niños y adolescentes, tanto en el panorama internacional como nacional (Muñoz, 2004; Gadotti, 2005; Ruiz Morales, 2009; Pineda, Abellán y Pardo, 2021), encontrándose entre sus finalidades principales ampliar la participación democrática infantil y adolescente y privilegiar el enfoque centrado en “*Child-Budgeting*” para otorgar visibilidad a los niños, niñas y adolescentes en los presupuestos.



## PIEZA CLAVE

El Presupuesto Participativo Educativo puede entenderse como una **herramienta de participación y democratización** desarrollada en instituciones educativas formales, orientada a que la comunidad involucrada decida colectivamente el destino de una partida presupuestaria.

Al avanzar con la investigación y el estudio de casos para el proyecto que da lugar a este libro, nos dimos cuenta con el equipo de investigación de que la conceptualización sobre PP Escolares tiene un registro parroquial y reducido por lo cual necesitábamos definir con más precisiones nuestro objeto de estudio. Entre esas primeras aproximaciones, visualizamos que, en ocasiones, las nociones de PP Joven y Escolar son utilizadas como conceptos sinónimos. Es por eso que, el objetivo de este capítulo es recomponer el estado del arte sobre los Presupuestos Participativos Escolares y construir una propia definición de lo que creemos es una categoría que los contiene: los Presupuestos Participativos Educativos (PPE).

Al decir de Guevara Patiño (2016), el estado del arte requiere de un análisis hermenéutico y crítico de un objeto de estudio para la transformación de su significado. Se trata de una investigación sobre investigaciones. Es según Jiménez Becerra (2014), un primer insumo fundamental para la iniciación de cualquier investigación. Metodológicamente este trabajo se funda, entonces, en una perspectiva constructivista, con un método inductivo-deductivo (recolección y sistematización de datos – interpretación y nueva construcción). Se llevó adelante un análisis documental y crítico de la información relevante para la construcción de nuevos sentidos sobre el PP escolar.

Para ello, primeramente, desarrollamos una contextualización de la temática con referencias vinculadas a las aproximaciones a la participación de jóvenes e infancias. Luego, abordamos los trabajos sobre PP Joven buscando sus especificidades. En tercer lugar, navegamos la bibliografía sobre PP Escolar. Por último, construiremos el andamiaje conceptual de la categoría Presupuesto Participativo Educativo (PPE), con una clasificación que contenga a los tipos anteriores.

## Marco general para el fomento de la participación de las juventudes en PP

En primer lugar, encontramos un marco general, es decir que aplica a cualquier tipo de PP y/o política institucionalizada de participación que incluya a infancias y juventudes como protagonistas.

Por un lado, un conjunto de la literatura se dedica a analizar la participación de jóvenes e infancias desde una perspectiva de derechos considerándolos ciudadanos activos capaces de esgrimir sus puntos de vista y hacerse oír sobre los temas que les afectan o interesan. En general, desde esta perspectiva el PP aparece como un elemento democratizador educativo (UNICEF, 2022; Abellán López y otros, 2022; Pineda Nebot, Abellán y otros, 2021; Falck y otros, 2016; González Salcedo y Balsas 2020 y 2017; Nebot, 2014 y 2021; Cabannes, 2006). Esto último en un sentido generalmente cívico, pero también de educación financiera (Abrantes y otros, 2016). Se trata de una construcción que refleja su sustento en la teoría de Freire y piensa a la educación como una contribución a la formación de sujetos democráticos (Aguirre García Carpintero y Schugurensky, 2017) y, por tanto, al PP como una herramienta práctica para realizar aprendizajes cívicos tales como la agencia estudiantil, la confianza, la comunicación, el pensamiento crítico y las habilidades para resolver problemas (Bartlett, Tara y otros, 2020).

En las Actas de Lisboa recopiladas en el 3er Encuentro Nacional sobre Presupuesto Participativo en Portugal, coordinadas editorialmente por Nelson Dias (2009:31-32), se refuerza esta perspectiva de la praxis democrática que posibilita el PP:

“El PP de nuestros niños y jóvenes resulta ser una lección práctica de ciudadanía y una verdadera escuela de la democracia, y es muy interesante ver su actitud (...) es un proceso interesante y enriquecedor en cuanto a su formación personal, ya que les permite conocer potencialidades y limitaciones del poder político, favorece la cooperación y el espíritu de ayuda mutua, potencia la capacidad de argumentación, permite reconocer el territorio y aprender a hacer un presupuesto y fomenta el sentido crítico”.

En la misma línea se afirma que la participación juvenil está vinculada con reconocer a los jóvenes como sujetos con imaginación radical, esto es, como individuos capaces de producir sus propias representaciones, deseos y afectos. Pueden, en ese sentido, resignificar individual y colectivamente su posición en el mundo y expresar sus vivencias y expectativas para crear otros mundos. No en el sentido de que “serán los adultos del mañana” sino con plena consciencia de su presente y su transformación:

“El potencial de este nuevo escenario es inmenso, a saber, educar para la ciudadanía y en la ciudadanía, especialmente en términos de participación efectiva y pertenencia a una comunidad. Además, favorece el fortalecimiento de cooperación y solidaridad, fomentando una cultura de diálogo intergeneracional y amplían la esfera pública a grupos sociales tradicionalmente excluidos de ella... los niños dejan de ser meros usuarios y pasan a ser sujetos que intervienen en la ciudad” (Tomas, 2008:11).<sup>2</sup>

---

2. La traducción es nuestra. Texto original: *experiências: todos consideraram a importância de incluir as necessidades, as vozes e a participação das crianças na vida das cidades. As potencialidades deste novo cenário são imensas, nomeadamente educar para a cidadania e na cidadania, sobretudo na vertente de efetiva participação e filiação numa comunidade. Mais ainda, os OPCJ favorecem o fortalecimento da cooperação e da solidariedade, fomentam a cultura de diálogo intergeracional e ampliam a esfera pública grupos sociais tradicionalmente excluídos da mesma... as crianças deixam de ser meros utentes e passam a sujeitos interventivos na cidade.*

Eso en contraste con, por otro lado, perspectivas tradicionales y adultocéntricas. Pineda, Abellán y Pardo (2021) definen la visión tradicional como aquella que considera a la infancia como una fase de preparación para la vida adulta. Mientras que Quapper (2015:23), define al adultocentrismo: “como una categoría con al menos una doble acepción: como una estructura de dominación de carácter sistémico y concatenada con otros modos de dominio —clasismo, capitalista, racismo, patriarcado—, y como un paradigma que responde a una matriz sociocultural que incide en la construcción de imaginarios” (Quapper, 2015: 23). Esta concepción se visualiza como la principal dificultad para expandir aún más la participación juvenil: “existen reticencias por parte de muchos directivos y docentes a que estudiantes de primaria y secundaria asuman responsabilidades que según ellos pertenecen exclusivamente a las personas adultas, con el argumento de que todavía no están preparados” (Aguirre García Carpintero y Schugurensky, 2017).

No obstante ello, cabe señalar que mayormente los estudios se posicionan al respecto explicando que tanto el concepto de infancias como de juventudes son construcciones sociales más que biológicas y que, por tanto, no existe una conceptualización universal pero sí existe amplia coincidencia en dejar de pensarlos como sujetos inmaduros, en una fase preparatoria para la adultez y, concebirlos más bien, como ciudadanos de plenos derechos capaces de alzar su voz sobre problemas del presente (Gaitán, 2006 a, b; Gaitán y Liebel, 2011; Rico, 2013 a, b; Pavez Soto, 2012; Francés, 2008; Aguirre García Carpintero y Schugurensky, 2017). Incluso Cabannes (2006) denota que la participación de infancias y juventudes inyecta creatividad a los procesos participativos y visibiliza temas ausentes desde la perspectiva de los adultos, que contribuyen en la comprensión de los problemas de la ciudad.

No obstante, es evidente que el PP escolar y el PP joven emergen como elementos disruptivos en un formato escolar dislocado de la experiencia vital de sus estudiantes, pensado en un sentido “preparatorio” para el futuro o de formar ciudadanos productivos. En el espacio “Escuela”, como lugar de socialización confluyen “lo viejo” y “lo nuevo” en un nivel simbólico, jerárquico e intergeneracional en el cual la convivencia democrática se constituye en un verdadero desafío.

Ahora bien, si existe evidencia y desarrollo teórico sobre el efecto pedagógico y democratizador del PP y si, tanto el PP escolar como en muchas ocasiones el PP joven se implementan en el contexto de la Escuela, ¿qué diferencia a uno de otro?

La bibliografía sobre ambos PP tiene otro común denominador: los antecedentes existentes sobre el tema se tratan desde la especificidad del análisis de casos de tipo descriptivos. No obstante, en sus primeros apartados, algunos autores esbozan algunas definiciones y características que recuperaremos seguidamente.

## **De los PP etarios: PP Jóvenes y PP Infantil**

Según la OIDP (2016), los PP juveniles o infantiles se distinguen de los PP tradicionales por estar orientados a un segmento específico o franja de edad concreta. Tienen como objetivo conseguir la incorporación de los jóvenes y niños en los asuntos públicos de la ciudad, mediante su participación tanto en la identificación de las necesidades como en la búsqueda de soluciones, discusión de estas y toma de decisiones sobre dónde y en qué invertir una parte específica del presupuesto municipal.

Durante los 2000 se dio una proliferación de los casos de “Presupuesto Participativo Joven”. Entre sus definiciones encontramos que Cabannes en 2006 (en González Salcedo y Mayor Balsas, 2020:5) ya hacía referencia a ellos como “un mecanismo a través del cual los jóvenes de un determinado municipio pueden decidir sobre una parte del presupuesto municipal mediante la selección de una serie de propuestas, bien de inversión, bien relativas a actividades”. El autor, además, destacaba que la perspectiva de los jóvenes es fundamental para la visibilidad de los problemas que, en general, están ausentes de la perspectiva de los adultos, y contribuye a una mejor comprensión de los problemas de la ciudad.

Annunziata y Arena (2020:6), por su parte, lo califican como “un tipo específico de Presupuesto Participativo, con una estructura y dinámica similar, pero concebido especialmente para la participación de los jóvenes” (Annunziata y Arena 2020:6). No obstante, los autores señalan que ese reconocimiento a ese segmento es más bien pensando a los jóvenes como beneficiarios de sus propios proyectos perdiendo la perspectiva de una participación desde los jóvenes que piensen y resignifiquen el mundo/la ciudad/ el lugar que habitan. Es por ello que se hacen una pregunta clave: ¿son los jóvenes participantes o meros beneficiarios de la política? Dicha pregunta invita a pensar el modo en que se diseñan estos dispositivos participativos y los resultados que se esperan de los mismos. Dicho de otro modo, ¿son las iniciativas del PP para los jóvenes o desde los jóvenes? (Balardini, 1999).<sup>3</sup>

---

3. Para quienes no conocen la tipología resumidamente Balardini (1999:2) hace este juego de palabras con preposiciones. Políticas PARA las juventudes y DESDE las juventudes. Las primeras “cuyos rasgos esenciales se resumen en paternalismo, ubicación de la juventud en lugares periféricos del cuerpo social activo, proteccionismo —los jóvenes son vistos como vulnerables y sin experiencia—, y un fuerte control social”. Mientras que las segundas, “refiere a aquellas actividades e iniciativas imaginadas, diseñadas y realizadas por los mismos jóvenes en condición autogestionaria”.

Algo similar sucede con la aparición de Presupuestos Participativos dirigidos a las Infancias. La particularidad parecería estar en que se convoca a menores de 12 años, aunque la línea etaria en ocasiones es difusa y con ello la forma de denominarlo. Recordemos que la edad en la que se es joven, niño o viejo no se agota en el referente biológico (Reguillo, 2000).

El informe realizado por el Área de Políticas Locales y la Dirección de Sensibilización de Políticas de Infancia para la Publicación de Ciudades Amigas de la Infancia de UNICEF (2022) entiende por Presupuesto Participativo Infantil a “una forma de involucrar a los niños, niñas y adolescentes en la priorización y definición del gasto público sobre aspectos de su interés.”

Aquí nuevamente el abordaje teórico y de los casos, hace especial énfasis en el reconocimiento de estos espacios como herramientas de participación que fomentan la educación democrática, promueven el interés general y fortalecen los vínculos comunitarios. Además, se resalta su capacidad para empoderar a la infancia, convirtiéndose en una verdadera escuela de ciudadanía. “El presupuesto participativo infantil es una buena práctica de gestión y una herramienta de intervención que desarrolla capacidades institucionales y promueve la participación de las niñas y los niños en el espacio público” (Pineda Nebot, C: 2021:2).

No obstante, UNICEF (2022:21) advierte sobre posibles tendencias que opaquen su cariz democratizador: “Si las experiencias de presupuesto participativo no parten desde sus inicios de un proyecto educativo, como una escuela de ciudadanía, las tendencias tecnocráticas acabarán por silenciar las tendencias de socialización democrática.” Señalan que

en varias experiencias los PP destacan más las instancias de priorización —votación— que las de deliberación y en ocasiones, aparece el fenómeno de *tokenización*<sup>4</sup>, es decir, un llamado a la participación simbólica donde la mirada y el quehacer adulto sigue controlando los procesos.

Además, dicho estudio problematiza la necesidad de incluir al PP en la currícula escolar como parte de un proyecto educativo de mayor alcance a través de, por ejemplo, la elaboración de materiales didácticos, la preparación de charlas de sensibilización y formación para que los presupuestos participativos infantiles y juveniles se conviertan en verdaderas escuelas de ciudadanía.

En síntesis, todos los casos de PP jóvenes e infantiles que se estudian deciden el destino de un porcentaje presupuestario de la ciudad. En ocasiones, la Escuela es el espacio donde se realiza la práctica participativa, en otras experiencias esto se da en instituciones de otra índole y municipales pero, en cualquier caso, los proyectos son para impactar en la comunidad fuera de la institución escolar y son definidos exclusivamente por participantes menores de edad. Es decir, se trata de un dispositivo similar al PP general con un diferencial para los jóvenes que los termina excluyendo del vínculo con otros grupos etarios (Bressan, 2020).

---

4. “(...) el tokenismo se atribuye a las experiencias participativas infantiles y adolescentes cuyas opiniones son buscadas por los adultos, pero, en realidad, no son significativas porque no son tomadas en serio (Freeman, 2007). De esta forma, el tokenismo describe aquellos casos en que si bien los niños tienen voz apenas tienen opciones para influir en el tema, formular sus propias opiniones o, incluso, hacerles participar en consultas cuando ya se han tomado las decisiones” (UNICEF, 2022).

## De los PP Escolares a los PP Educativos

En línea con lo expuesto en el cierre del apartado anterior, el portal *Youth PB* se ha esforzado por condensar las experiencias autodenominadas como PP que trabajan con jóvenes. Y describe con claridad en qué casos distinguir a los PP juveniles de los escolares según la formalidad del entorno educativo en el que se desarrollan: “Las oportunidades para promover la democracia pueden desarrollarse, bien dentro de entornos de aprendizaje formales (a través de lo que denominamos como ‘presupuestos participativos escolares’), bien en espacios municipales, fuera de entornos educativos formales (presupuestos participativos juveniles)”.

En lo que refiere al PP escolar se hace referencia a: “proyectos dirigidos por los propios centros educativos o que tienen lugar en ellos e implica dar a conocer entre el alumnado los recursos y presupuestos de esa institución, generalmente con el objetivo de promover una educación cívica y de desarrollar habilidades y generar confianza en las instituciones”. Mientras que los juveniles “generalmente están financiados y dirigidos por autoridades civiles o gobiernos locales, desarrollando normalmente sus actividades fuera de los centros educativos y con un objetivo de generar un compromiso cívico y de profundizar en la educación democrática de la juventud de manera que sean tomadas en cuenta sus preferencias y aspiraciones”.



## CRITERIO PARA ARMAR

**Para diseñar un PPE**  
conviene distinguir con precisión  
**qué tipo de dispositivo se está construyendo:**  
quién aporta los fondos,  
quiénes participan,  
dónde impactan los proyectos  
y cuál es su propósito pedagógico.

No obstante, sabemos que existen numerosas experiencias de PP joven que se desarrollan en las Escuelas, básicamente porque en ellas el Estado local encuentra “cautivos” a los jóvenes que busca para la participación. Y esa sea probablemente la razón por la que en ocasiones son utilizados como conceptos sinónimos, aunque no lo son.

También existen casos híbridos donde el dinero es gubernamental y los proyectos impactan tanto dentro como fuera de la Escuela. Es el caso de Arizona en el que profundizan Bartlett, Rock, Schugurensky y Tate (2020) y que es descrito como un proceso que faculta a los estudiantes a “aprender la democracia haciendo” al decidir cómo se utilizan los fondos del distrito para mejorar sus comunidades escolares.

Entre los propósitos, además de la perspectiva de escuela de ciudadanía, al desarrollarse en el marco de una comunidad pequeña: “la escolar”; los PP escolares buscan contribuir a mejorar el sentido de comunidad y con ellos el clima escolar (Bartlett, Rock, Schugurensky y Tate, 2020; Siti Nur Aisyah, Sutisno, Erwin Saraswati, 2017; Gibbs, Bartlett, & Schugurensky, 2021). Y allí es donde aparece otra diferencia con el modelo de PP juvenil e infantil: la participación es intergeneracional ya que no solo la comunidad escolar la integran los estudiantes sino también el cuerpo docente, administrativo y en ocasiones, padres y/o graduados.

Los casos de Polonia muestran una gran tradición en la incorporación de todos los actores de la comunidad educativa a los Presupuestos Participativos, esto fue investigado por Chabiera, Chodacz y otros (2019:4): “Alumnos y estudiantes también padres, maestros y otros empleados y el personal de la escuela, envían ideas, crean proyectos y luego eligen

los que creen que son propios son los más atractivos y necesarios”. A su vez, “la singularidad del presupuesto escolar también radica en el hecho de que conecta a varios grupos de la comunidad escolar, integra y enseña la cooperación con los compañeros, pero también con los profesores y los empleados administrativos” (Chabiera, Chodacz y otros, 2019:38).

De este modo, el PP escolar es una adaptación del PP municipal a la escala de las escuelas aunque de más reciente creación en países como Argentina, Francia, España, Polonia, Estados Unidos, Rusia, México, Perú y Portugal. Este último caso es atípico, pues en ese país se implementa en todas las escuelas primarias y secundarias del país con apoyo del gobierno federal (Dias & Júlio, 2018). En el resto se trata de experiencias no sistemáticas y con fondos propios o municipales.

Schugurensky y Bartlett (2021) lo definen como un programa de aprendizaje cívico para desarrollar la agencia estudiantil y crear oportunidades para que los estudiantes contribuyan a sus comunidades. Consideran que es al mismo tiempo una herramienta de compromiso y educación cívica como de democracia escolar.

Al respecto de esto último, García Carpintero y Schugurensky (2017:76) aportan:

“Por lo general son capaces de presentar buenas propuestas, de mostrarse solidarios y preocupados por el medio ambiente y por el bien común, y tienden a votar proyectos que mejoran las condiciones de enseñanza-aprendizaje y del entorno escolar (Jaimovich, 2005; Pineda, 2009; López, 2012; Paño; Yáñez, 2014, Cohen et al.,

2015). También resulta gratamente sorprendente observar en estas experiencias la mejora de actitudes y los altos niveles de participación de muchos estudiantes considerados académicamente como “malos alumnos (García; Pérez; De Alba, 2012)”.

Paweł Zalewski y Mateusz Wojcieszak (2022), por su parte, suponen que el PP escolar es una fiesta de la democracia que culmina habitualmente en una votación. No obstante, sostienen que sería deseable comenzar a cuestionar este modo dado que la votación nunca es neutral y siempre arroja perdedores. Es por eso por lo que promueven alternativas deliberativas.

Más allá de los matices, podemos concluir que los PP escolares se desarrollan en el marco de la institución “Escuela”, donde generalmente también se ejecutan los proyectos que se deciden participativamente entre toda la comunidad educativa de la misma, con énfasis en la convivencia y la democratización del clima escolar y el empoderamiento y aprendizaje cívico juvenil.

El PP escolar es un dispositivo de participación institucionalizada que permite decidir parte del presupuesto de la organización entre los distintos actores del ámbito escolar. Este dispositivo supone un proceso de democratización de la organización escolar, y pone (o puede poner) en tensión las clásicas formas de relaciones de poder asimétricas entre las distintas generaciones (niños, jóvenes y adultos).

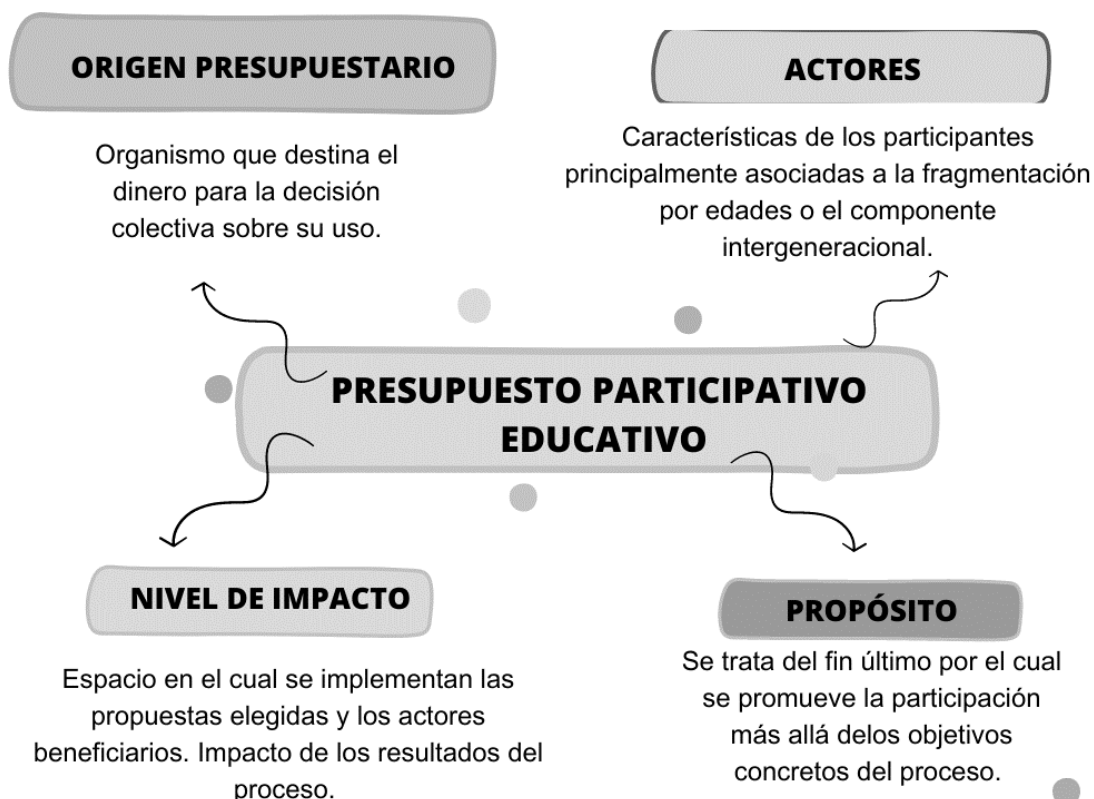
## Presupuestos Participativos Educativos (PPE): reflexiones para su conceptualización

De lo desarrollado en esta recomposición del estado del arte sobre PP juvenil, infantil y escolar podemos sacar algunas conclusiones que nos permiten englobarlos en la categoría de Presupuestos Participativos Educativos (PPE), entre los cuales podemos también incluir a los PP universitarios sobre los que no hemos profundizado en este artículo pero que también se encuentran en expansión (Signorelli, 2022; Adaro y Mangas, 2021).

**El PPE se define, entonces, como herramienta de participación y democratización que se desarrolla en instituciones educativas – formales– teniendo por objetivo la decisión colectiva sobre el destino de una partida presupuestaria y como propósito subyacente un fin pedagógico de praxis democrática dado que sus principales actores son jóvenes y/o infantes. Hablamos así de una categoría que engloba a los procesos como el PPJ, PP Universitario, PP infantil y PP escolar.**

A partir de esto podemos construir una red conceptual explicativa para diferenciar los PP jóvenes y escolares y definir qué los caracteriza para definirlos como educativos. Básicamente, trabajaremos con un modelo con cuatro dimensiones de análisis: 1) origen de la partida presupuestaria; 2) actores involucrados; 3) nivel de impacto por resultados; 4) propósito participativo.

**Figura N° 1: dimensiones del PPE**



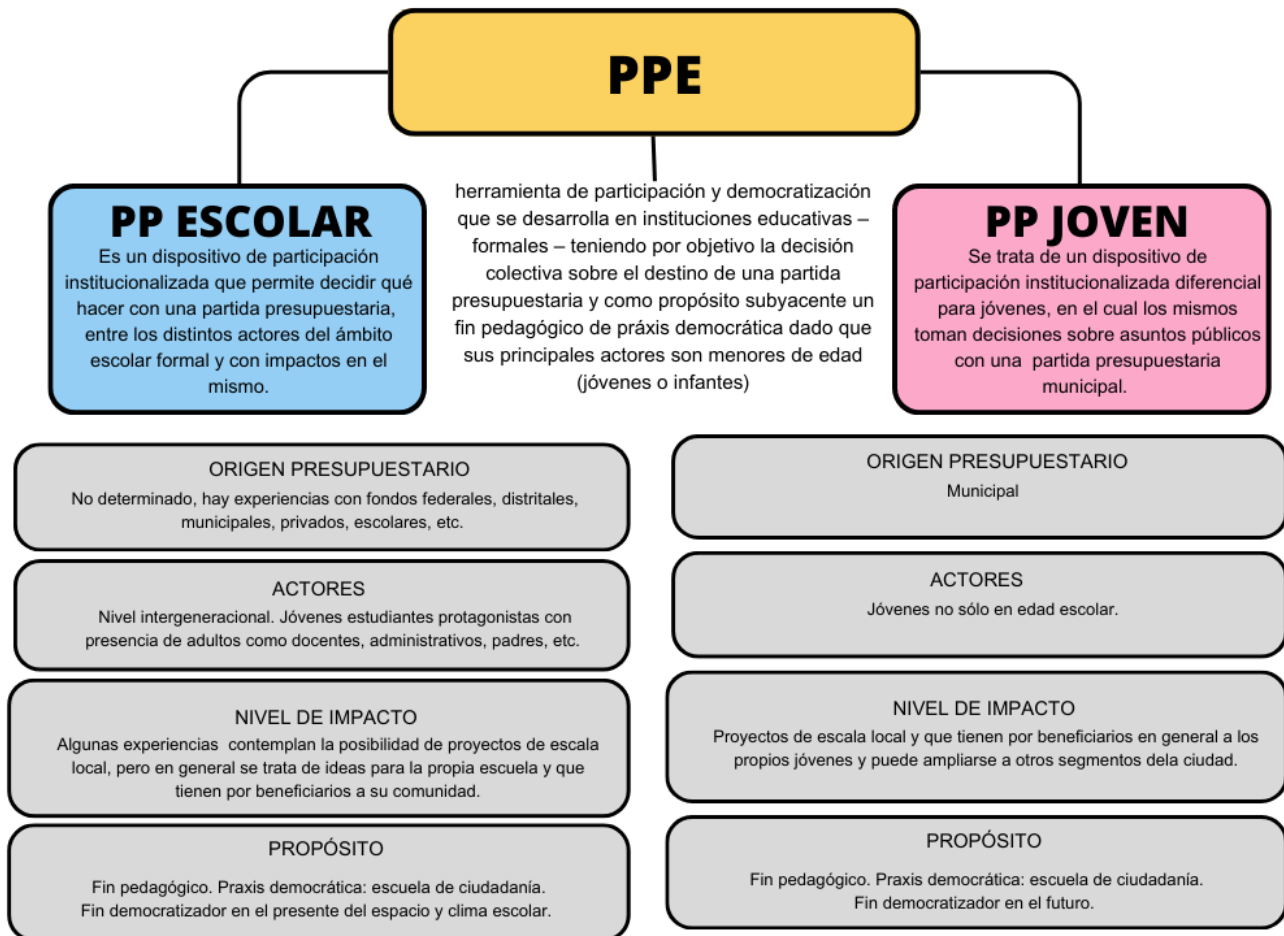
Fuente: elaboración propia

En el PPJ el origen de los fondos suele ser municipal y los jóvenes son los únicos actores dinamizadores en el proceso tanto de conformación de propuestas como de elección de las mismas. Como han analizado Annunziata y Arena (2020) suelen ser proyectos que los tienen como directos beneficiarios – aunque algunas experiencias han logrado ampliar eso a otros segmentos sociales-. Por el contrario, en el PP escolar, los fondos tienen orígenes más diversos: la propia Escuela, el gobierno

federal como en el caso de Portugal, municipios, ministerios de educación, donantes privados, etc. También los actores del proceso participativo son diversos y aparece el componente intergeneracional. Eso conlleva que no siempre el joven participante sea el (único) beneficiario de los proyectos.

Respecto de la dimensión nivel de impacto por resultados, hacemos referencia al espacio en el cual se implementan las propuestas elegidas y los actores beneficiarios. En este caso, vemos que el PPJ implica pensar proyectos con impacto urbano, distrital, etc. pero nunca en el marco de la propia Escuela. Mientras que el PP escolar funciona con la lógica inversa, aunque algunas experiencias también contemplan la posibilidad de proyectos de escala local, en general se trata de ideas para la propia escuela y tiene por beneficiarios a su comunidad. Y esto se conecta con la dimensión teleológica de cada dispositivo. Comparten el fin pedagógico en términos de aprendizajes democráticos especialmente en el segmento juvenil, de allí que le dimos el nombre de “educativos”. No obstante, se diferencian en que el PPJ piensa su impacto hacia adelante como “los ciudadanos del futuro” mientras que el PP escolar trabaja con el fin más inmediato de la democratización del clima y espacio escolar y los coloca en una posición de agencia más inmediata con capacidad de incidencia en sus comunidades.

**Figura N°2: Comparativo PP joven – PP escolar**



Fuente: elaboración propia

## Reflexiones finales

*Un estado del arte consiste en inventariar y sistematizar la producción en un área del conocimiento, ejercicio que no se puede quedar tan solo en inventarios, matrices o listados; es necesario trascender cada texto, cada idea, cada palabra, debido a que la razón de ser de este ejercicio investigativo es lograr una reflexión profunda sobre las tendencias y vacíos en un área o tema específicos.*

Germán Vargas y Gloria Calvo<sup>5</sup>

En este capítulo se dio cuenta del estado de avance de investigación sobre los Presupuestos Participativos Escolares, infantiles y Juveniles. Se puso en diálogo un conjunto de saberes preexistentes para dar origen a una nueva construcción de sentido y una clasificación de dichos dispositivos de participación en la categoría de PPE. Consideramos que hemos realizado un aporte al avance científico de nuestro objeto de investigación y, especialmente, al campo de las prácticas sociales y políticas que los promueven.<sup>6</sup> Nos permitió, además, tener un marco de referencia para avanzar en los otros objetivos del proyecto de investigación alimentando así su marco teórico.

Hemos podido observar que existe numerosa literatura sobre jóvenes y niños como sujetos de derecho y capaces de problematizar el espacio

---

5. Extraído de Guevara Patiño, 2016:171. La referencia es de Calvo, G. & Vélez, A. (1992). Análisis de la investigación en la formación de investigadores. Bogotá: Universidad de la Sabana.

6. Agradecemos la colaboración en el mapeo de casos y recuperación bibliográfica de Ma. de los Ángeles Zayas y Agustina Deux. Puede revisarse el capítulo 6 de este libro para más información.

que habitan. También algún conjunto de textos que nos advierten sobre perspectivas adultocéntricas y sobre la *tokenización* de la participación infanto-juvenil.

Se concluye que la mayor parte de los autores coinciden en señalar la dimensión pedagógica y de escuela de ciudadanía de los PP, especialmente cuando involucran a población juvenil. No obstante, como la bibliografía sobre el tema avanza siempre desde estudios de casos, no se problematiza sustancialmente la denominación del mecanismo participativo analizado, es decir sea este denominado como PP joven o escolar. Sobre el primero existe mayor desarrollo teórico porque su emergencia fue mayoritariamente en los 2000. Sobre el PP escolar existe menor evidencia. Comparten el fin pedagógico en un sentido de praxis del ejercicio democrático y por ello, los hemos agrupado en la categoría de PPE. También coinciden en la concepción de los jóvenes considerados ciudadanos activos con derecho a tomar decisiones sobre su cotidianidad (Pineda Nebot Abellán y Pardo, 2021). No obstante, se diferencian en dimensiones tales como origen presupuestario, actores, resultados y propósito.

En síntesis, se concluye que el Presupuesto Participativo Educativo puede entenderse como una herramienta de participación y democratización desarrollada en instituciones educativas formales, orientada a que la comunidad involucrada decida colectivamente el destino de una partida presupuestaria. Su rasgo distintivo no reside solo en la asignación de recursos, sino en su propósito pedagógico: generar una experiencia concreta de praxis democrática, especialmente significativa porque tiene como protagonistas principales a jóvenes, niñas, niños y adolescentes. Desde esta perspectiva, el PPE funciona como una categoría amplia

que permite reunir procesos diversos, tales como el Presupuesto Participativo Joven, el Presupuesto Participativo Universitario, el Presupuesto Participativo Infantil y el Presupuesto Participativo Escolar.



## Referencias bibliográficas

ABELLÁN LÓPEZ, M., PARDO BENEYTO, G., & LLAVADOR, JB. (2022). Presupuestos participativos con niños, niñas y adolescentes. Ciudades Amigas. UNICEF España.

ABRANTES, P.; LOPES, A.; BAPTISTA, J.M. (2016). The Schools Participatory Budgeting (SPB) in Portugal. Disponible en: [https://www.pbatlas.net/uploads/7/0/6/1/70619115/portugal\\_2.pdf](https://www.pbatlas.net/uploads/7/0/6/1/70619115/portugal_2.pdf)

ADARO, C. y MANGAS, M. (2021). Presupuesto Participativo en pandemia. Contribuciones desde municipios y universidades. UNGS. Buenos Aires. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/argentinien/18480.pdf>

AGUIRRE GARCÍA CARPINTERO & SCHUGURENSKY (2017). La participación como elemento clave en las escuelas. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 65-83.

ANNUNZIATA, R., & ARENA, E. (2020). ¿Participantes o beneficiarios? El presupuesto participativo joven en Argentina. Estudios Sociales, 59(2), 163–188.

BALARDINI, S. (1999). Políticas de juventud: Conceptos y la experiencia argentina Última Década, núm. 10. Centro de Estudios Sociales Valparaíso, Chile.

BARTLETT, T., ROCK, M., TATE, K. & SCHUGURENSKY, D. (2021). School Participatory Budgeting: 25 Frequently Asked Questions. Phoenix: Participatory Governance Initiative (Arizona State University) and Center for the Future of Arizona.

BARTLETT, T.; ROCK, M.; SCHUGURENSKY, D.; TATE, K. (2020). School Participatory Budgeting: A Toolkit for Inclusive Practice. Disponible en: <https://www.peoplepowered.org/resources-content/school-participatory-budgeting-a-toolkit-for-inclusive-practice>.

BLOJ, C. (2009). El Presupuesto Participativo y sus potenciales aportes a la construcción de políticas sociales orientadas a las familias. División de Desarrollo Social, CEPAL. Santiago de Chile.

BRESSÁN, C. (2020), El Presupuesto Participativo Joven. ¿Política de la juventud y para la juventud?. Revista sobre Democracia Participativa N° 2 Vol 1. Disponible en: <https://www.dparticipativa.org/single-post/2020/04/20/el-presupuesto-participativo-joven-pol%C3%ADtica-de-la-juventud-y-para-la-juventud>

CABANNES, Y. (2006). Children and young people build participatory democracy in Latin American cities. *Environment and Urbanization*, 18(1), 195–218.

CHABIERA, A.; CHODACZ, W.; JAGACIAK, M.; PLISZCZYNSKA, K.; WOJCIESZAK, M. (2019). Presupuesto escolar participativo: consejos para principiantes. Fundación Campo de Diálogo, Fundación Astillero. Polonia, youthpb.eu Disponible: <https://poledialogu.org.pl/szkolny-budzet-partycypacyjny-wskazowki-dla-poczatkujacych/>

DIAS, N. & JÚLIO, S. (2018). The next thirty years of participatory budgeting in the world start today. In *Hope for democracy: 30 years of participatory budgeting worldwide* (pp. 15-32). Epopeia Records.

DÍAS, N. (2009). Actas de Lisboa 3. Encuentro Nacional sobre Orçamento.

DÍAS, N. (2020). Treinta años de presupuestos participativos en el mundo. En *Revista de Democracia Participativa*. Disponible en: <https://www.dparticipativa.org/single-post/2020/04/20/Treinta-a%C3%B1os-de-presupuestos-participativos-en-el-mundo>

FRANCÉS, F. J. (2005). Procesos de acción-reflexión en el campo de la participación juvenil: el caso del Foro Joven en Petrer.

GADOTTI, M. (2005). Orçamento Participativo Criança. Exercitando a cidadania a partir da infância. III Convegno Internazionale.

GAITÁN, L. (2006a), La nueva sociología de la infancia. Aportaciones de una mirada distinta. *Política y Sociedad*, 43(1), 9-26.

GAITÁN, L. (2006b), *Sociología de la infancia*, Síntesis, Madrid.

GAITÁN, L. y MANFRED, L. (2011), *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Síntesis, Madrid.

GIBBS, N. P.; BARTLETT, T. & SCHUGURENSKY, D. (2021). Does school participatory budgeting increase students' political efficacy? Bandura's "sources," civic pedagogy, and education for democracy. *Curriculum and Teaching*, 36(1), 5-26. <https://doi.org/10.7459/ct/36.1.02>

GONZALEZ SALCEDO, A. y MAYOR BALSAS, J.M. (2017). Presupuestos participativos en el ámbito educativo en la Región de Murcia. Disponible en: <https://www.aecpa.es/files/view/pdf/congress-papers/14-0/2144/>

GONZALEZ SALCEDO, A. y MAYOR BALSAS, J.M. (2020). Los presupuestos participativos juveniles: contribuyendo al debate de los efectos pedagógicos de la participación ciudadana. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, núm. 78. Disponible en: <https://www.aecpa.es/files/view/pdf/congress-papers/14-0/2144/>

GUEVARA PATIÑO, R. (2016). El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o indagación por nuevos sentidos? *Revista Folios*, núm. 44, pp. 165-179 Universidad Pedagógica Nacional Bogotá, Colombia.

JIMÉNEZ BECERRA, A. (2004). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En: *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Pp. 29- 42. Disponible en: [bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050742/estado.pdf)

MUÑOZ, C. (2004). *Presupuesto Participativo de infancia Sao Paulo: Un gran pretexto para un gran texto*.

OIDP (2016). Claves para la participación infantil y juvenil: el presupuesto participativo joven.

OIDP (2014). Observatorio Internacional de la Democracia Participativa. Repositorios. Disponible en: <https://www.oidp.net/docs/repo/doc120.pdf>

PARTICIPATORY BUDGETING (2016). Los presupuestos participativos en escuelas y distritos escolares. Disponible en: [https://www.participatorybudgeting.org/wp-content/uploads/2016/12/PB-in-Schools-Info-Sheet\\_ES\\_Dec2016.pdf](https://www.participatorybudgeting.org/wp-content/uploads/2016/12/PB-in-Schools-Info-Sheet_ES_Dec2016.pdf)

PAVEZ SOTO, I. (2012), "Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales". Revista de sociología, N° 27 (2012) pp. 81-102. Disponible: <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/sociologia/articulos/27/2704-Pavez.pdf>

PINEDA NEBOT, C. (2014), "El aprendizaje político de la participación: el caso del presupuesto participativo de Elche (Alicante) en España", en *Administração Pública e Gestão Social*, Vol. 6 N° 3, pp. 159-167.

PINEDA NEBOT, C., ABELLÁN-LÓPEZ, M. A., & PARDO BENEYTO, G. (2021). Los presupuestos participativos infantiles como metodología de aprendizaje cívico. Un estudio exploratorio sobre la experiencia española. *Sociedad e Infancias*, 5 (Especial), 159-170. <https://doi.org/10.5209/soci.71325>

QUAPPER, C. (2015). El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

REGUILLO, R. (2000). Organización y agregaciones juveniles. Los desafíos para la investigación. En Jóvenes. Revista de Estudios sobre juventud. Nueva época. Año 4, N°11, pp. 517-520. México DF Abril-junio.

RICO, M.N. (2013a). Derechos de la infancia. Enfoque, indicadores y perspectivas. Seminario Internacional sobre Indicadores de derechos económicos, sociales y culturales (DESC) y seguimiento de las políticas sociales para la superación de la pobreza

y el logro de la igualdad, Santiago de Chile, 12 y 13 de junio de 2013. Disponible: [http://www.cepal.org/dds/agenda/0/49810/n.rico.\\_seminario\\_indicadores\\_desc.\\_junio.pdf](http://www.cepal.org/dds/agenda/0/49810/n.rico._seminario_indicadores_desc._junio.pdf)

RICO, M.N. (2013b). Protección social y derechos de la infancia. Seminario Internacional “Políticas públicas para la igualdad: hacia sistemas de protección social universal”, Montevideo, 4 y 5 de diciembre de 2013. Disponible: [http://dds.cepal.org/proteccion-social/sistemas-de-proteccion-social/2013-12-seminario-politicas-publicas-igualdad/docs\\_programa/pdf/dia2-Nieves-RicoMontevideo.pdf](http://dds.cepal.org/proteccion-social/sistemas-de-proteccion-social/2013-12-seminario-politicas-publicas-igualdad/docs_programa/pdf/dia2-Nieves-RicoMontevideo.pdf).

RUIZ MORALES, J. (2009). Espacios de participación ciudadana: Los Presupuestos Participativos de Sevilla y derivas educativas. Investigación en la escuela, nº68: 85-100.

SIGNORELLI, G. (2022). Presupuesto Participativo en las Universidades Públicas Argentinas: ¿se atreven a hacer lo que recomiendan a otros que hagan? en “Experiencias participativas en el sur global ¿Otras democracias posibles?” Comp. Suárez, Signorelli y otros. Ed. CLACSO- UNR. ISBN: 978-987-813-188-7. Disponible en: [https://clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro\\_detalle\\_mobil.php?orden=&id\\_libro=2485&pageNum\\_rs\\_libros=3&totalRows\\_rs\\_libros=1132&orden=](https://clacso.org.ar/libreria-latinoamericana/libro_detalle_mobil.php?orden=&id_libro=2485&pageNum_rs_libros=3&totalRows_rs_libros=1132&orden=)

AI SYAH, S.; SUTRISNO, T. & SARASWATI, E. (2017). The Effect of Participatory Budgets on The Performance of School (Studies in Smk Sumbawa). Journal of Accounting and Business Education. 1. 267. 10.26675/jabe.v1i2.8492.

SUÁREZ ELÍAS, M. (2014). Los Presupuestos Participativos como herramienta de inclusión social: Una mirada a la literatura académica sobre Argentina, Chile, Perú y Uruguay. Ponencia en el marco del XIII Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, Udelar

TOMÁS, C. (2008) Contra os silêncios, a invisibilidade e a afonia: A Participação das Crianças nos Orçamentos Participativos. VI CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA.

ZALEWSKI, P. y WOJCIESZAK, M. (2022). Szkolny Budżet Obywatelski – o szansie na deliberacje w szkole (PP escolar: sobre la oportunidad de la deliberación Paweł Zalewski, Mateusz Wojcieszak en la Escuela). Fundacja Pole Dialogu. Polonia. Disponible: <https://poledialogu.org.pl/szkolny-budzet-obywatelski-o-szansie-na-deliberacje-w-szkole/>





# DECISIONES METODOLÓGICAS AL ESTUDIAR LA PARTICIPACIÓN INSTITUCIONALIZADA (PPE):

Entre el diseño ideal  
y el diseño factible

Patricia Mariel Sorribas



## RESUMEN

Este capítulo detalla las decisiones metodológicas para investigar el Presupuesto Participativo Educativo (PPE) bajo un enfoque mixto y multinivel. A través del análisis de casos en Argentina, España y Eslovaquia, se explora la vinculación entre esta institucionalidad y la profundización democrática. Se destacan innovaciones como la medición objetiva del conocimiento político y el estudio de variables psicosociales en jóvenes. Finalmente, la autora reflexiona sobre la brecha entre el diseño ideal y el factible, subrayando cómo los factores contextuales y escolares condicionan la producción de evidencia empírica.

Palabras clave: Presupuesto Participativo Educativo (PPE), Enfoque mixto, Participación juvenil, Aprendizaje cívico.

## ABSTRACT

This chapter details the methodological decisions for researching School Participatory Budgeting (SPB) using a mixed-method and multi-level approach. Through case studies in Argentina, Spain, and Slovakia, it explores the link between this institution and democratic deepening. Key innovations include the objective measurement of political knowledge and the study of psychosocial variables in youth. Finally, the author reflects on the gap between ideal and feasible design, highlighting how contextual and school-related factors condition the production of empirical evidence.

Keywords: School Participatory Budgeting (SPB), Mixed methods approach, Youth participation, Civic learning.



## Introducción

El proyecto se propuso analizar la vinculación del Presupuesto Participativo Educativo (PPE) con la profundización democrática teniendo como referencia principal los casos seleccionados. Un objeto de indagación de naturaleza compleja, que requiere del aporte de distintas disciplinas científicas y que implica dar respuesta a diferentes interrogantes de investigación. En función del objetivo propuesto diseñamos un plan de trabajo con un enfoque mixto o multimétodo que incluye un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias), lograr un mayor entendimiento del fenómeno bajo estudio (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2008) y una mejor exploración y explotación de los datos (Todd, Nerlich & McKeown, 2004).

Asumimos que dicho enfoque constituye una posición más “democratizadora” (Henwood, 2004) que armoniza los diferentes niveles de avance en el campo multidisciplinar dedicado al tipo de institucionalidad abordada en el proyecto. Respecto de algunas dimensiones analíticas ya contábamos con avances desde una tradición cuantitativa, aportados principalmente por Daniel Schugurensky en sus estudios individuales o en colaboración con otros investigadores. En cambio, en

relación con otras dimensiones más particulares el avance era menor y más exploratorio.

Este enfoque general permitió una profundización orientada hacia lo particular de cada uno de los casos seleccionados y a una mayor generalización sobre la democratización propiciada por esta institucionalidad participativa. Y también posibilitó la producción metodológica y ajuste de instrumentos de recolección de datos a las realidades locales de cada caso.

Específicamente asumimos un diseño mixto de integración de procesos que permitió producir y analizar datos cualitativos (CUAL) y cuantitativos (CUAN) a varios niveles (individuos, establecimientos y casos), tanto de modo concurrente como secuencial, tanto longitudinal como transversalmente, y procedimos a la transformación de datos cualitativos en cuantitativos. El conjunto de decisiones metodológicas corresponde a un diseño anidado concurrente de varios niveles (Hernández Sampieri, Fernández Collado & Baptista Lucio, 2014).

En las secciones siguientes damos cuenta de las decisiones metodológicas correspondientes a cada uno de los objetivos específicos del proyecto y describimos cómo procedimos para producir evidencia a partir de múltiples fuentes y diversos instrumentos de producción de información a nivel individual y agregado. Al final, reflexionamos sobre la brecha entre lo planificado y lo realizado y remarcamos el peso de factores más situacionales o contextuales que condicionan el trabajo de campo al indagar procesos participativos institucionalizados que involucran establecimientos escolares.



## PIEZA CLAVE

El estudio del PPE  
**exige un diseño metodológico mixto y situado,**  
capaz de integrar escalas,  
fuentes e instrumentos diversos  
para captar tanto sus efectos  
como las condiciones institucionales  
que los hacen posibles.

## Casos y producción científica en torno al PPE

Nos propusimos realizar un mapeo de experiencias de PPE existentes en el mundo mediante una estrategia de contacto con expertos en instituciones participativas en general de diferentes países a partir del conocimiento inicial de los integrantes del equipo. Luego por sugerencia de estos contactos accedimos a otros expertos y referentes. Con sucesivas rondas logramos una mayor cobertura de países y unidades subnacionales dentro de éstos. A cada contacto le solicitamos información sobre localización (país, nivel subnacional/regional, ciudad/zona rural), tiempo de implementación, referentes de la experiencia, indicadores estadísticos de la experiencia (número de participantes; recursos monetarios asignados al PPE anualmente; tipo y número de proyectos aprobados por año), informes científicos o institucionales asociados a la experiencia, normativa que lo regule. Para cada caso, el proceso de análisis implicó una transformación de datos (CUAL→CUAN) que permitió construir categorías que pueden cuantificarse a nivel general y por país para facilitar la comparación. A partir de este proceso de codificación y categorización también fue posible distinguir entre PP Escolar, PP Joven y PP Educativo (que incluye el contexto escolar)<sup>1</sup>. Una distinción que orientó el posicionamiento que asumimos para nuestro estudio comparativo y las propuestas finales para que esta institucionalidad pueda ser implementada en establecimientos de nivel medio como parte de una política pública en educación y en participación ciudadana.

---

1. Sobre esta distinción ver el capítulo 1 de Gisela Signorelli en este libro.

El mapeo realizado<sup>2</sup> también constituyó un aporte sustantivo para el proceso de interpretación de los resultados obtenidos en los casos seleccionados.

## **Similitudes y diferencias entre las experiencias de PPE analizadas**

Inicialmente la comparación se limitaba a los casos de Rosario y Arizona. Luego se sumaron los casos de Molina de Segura (España) y Trenčín (Eslovaquia). Las similitudes y diferencias las establecimos en función de distintas dimensiones y recurriendo tanto a fuentes primarias como secundarias.

A través de fuentes secundarias caracterizamos a los casos según su diseño institucional, recursos invertidos, adaptación a la situación pandémica y digitalización, nivel de articulación con el currículo, nivel de integración con tareas docentes y población participante. Para ello, realizamos un análisis categorial temático (Bardin, 1977) basado tanto en categorías previas (por ej. Pineda Nebot, Abellán-López & Pardo Beneyto, 2020) como en la codificación emergente desde los propios datos y desde las confrontaciones de los análisis parciales. Este procedimiento posibilitó una transformación de datos (CUAL→CUAN) que permitió construir indicadores cuantificables (variables nominales, ordinales y de

---

2. Ver el mapeo en <https://ppe.unr.edu.ar/>

razón) a nivel del establecimiento y que luego, al ser tratados a nivel agregado, permitieron comparar los casos.

En el caso Rosario y, de manera concurrente, recurrimos a fuentes primarias que proveyeron información a nivel individual que luego, a nivel agregado, permitieron construir información a nivel establecimiento. Mediante entrevistas semiestructuradas en su modalidad de entrevista a expertos<sup>3</sup> (Flick, 2004: 104) aplicadas a adultos y estudiantes participantes del PPE produjimos datos relativos a distintas dimensiones: tipos de relaciones entre actores intervinientes; motivaciones para participar; expectativas de la participación; escenas/situaciones clave; facilitadores y obstaculizadores del proceso del PPE; acciones para fortalecer el PPE; aspectos a mantener y sostener del PPE y percepción de impacto del PPE.

Esta decisión metodológica permitió identificar variaciones a nivel de los establecimientos dentro del mismo caso (Rosario). Estos datos cualitativos contribuyeron luego a la interpretación de los resultados producidos mediante cuestionarios que contenían las escalas para medir diferentes variables psicosociales en la población estudiantil.

## **La participación institucionalizada no electoral: PPE y sus participantes estudiantiles**

Por un lado, nos propusimos describir los perfiles de los estudiantes participantes del PPE —en base a sus motivaciones, percepciones, actitu-

---

3. En este tipo de entrevista semiestructurada el experto se integra en el estudio, no como un caso individual, sino como representación de un grupo.

des y prácticas participativas— y establecer si la participación en esta institución responde a un mecanismo de selección (politización previa). Y, por otra parte, también buscamos describir los aprendizajes cívicos de los estudiantes en términos de habilidades y conocimientos y conocer las prácticas políticas *intra* y *extra* escolares.

Para ello, recuperamos antecedentes específicos que ya habían desarrollado estudios cuantitativos y que se enmarcaban dentro de un enfoque psicosocial.

Este enfoque es pertinente, pues tanto los *órganos* de participación como los *procesos* participativos (Parés I Franzi, 2009), son interpretados por referencias culturales y cognitivas y por ello pueden —o no— ser significados como cambios en el contexto político y procesados como incentivos/desincentivos para el accionar colectivo (Carlos, 2015; Gomes Dau et al., 2019). Además, porque desde este enfoque se asume que los factores contextuales —entre ellos las instituciones del entorno— no afectan de manera uniforme a la población, sino que sus efectos están mediados por las características individuales, como disposiciones, valores o recursos (Freitag & Ackermann, 2016).

El aporte de variables psicosociales (Rodríguez, Sabucedo & Costa, 1993) o sociopolíticas (González & Darias, 1998) a la comprensión de amplios repertorios participativos —entre ellos los institucionalizados— está ampliamente demostrado y este enfoque permite tanto diferenciar a los

participantes respecto de quienes no participan, como establecer distinciones *entre* participantes (Sorribas, 2021).

Estas variables también permiten testear si se producen o no los aprendizajes cívicos, las competencias políticas y las disposiciones democráticas que prevén las instituciones diseñadas para una participación no electoral, es decir la participación que se realiza en el marco de formas más institucionalizadas de acción colectiva y de procesos de toma de decisiones propios de una democracia participativa (Santos et al., 2018).

Ese testeo puede realizarse indagando las percepciones de las personas participantes sobre cambios en dichas variables a partir del involucramiento con este tipo de instituciones, es decir desde una perspectiva subjetiva. A partir de esta decisión metodológica diversos estudios evidenciaron aprendizajes y mejoras en las competencias políticas y las disposiciones democráticas (Lerner, 2004; Lerner & Schugurensky, 2007; Schugurensky, 2001 y 2006; Schugurensky et al., 2006) en participantes de distintas instituciones locales.

El análisis de los cambios percibidos en distintas variables (por ejemplo: conocimiento político, confianza en instituciones, eficacia política, entre otras) tiene la ventaja de poder ser realizado recurriendo a diseños *ex post facto* retrospectivos (León & Montero, 2003). Es decir, si ya ha ocurrido todo el proceso causal (variables independientes y dependientes) se pueden reconstruir retrospectivamente los hechos de un modo indirecto a través de la percepción de cambios por parte de las personas. Este mismo tipo de diseño puede asumirse cuando se pretende medir directamente cada una de las variables. Así, cada participante puede

expresar su nivel de conocimiento político o su nivel de confianza en las autoridades escolares actuales, sin referencia alguna a niveles previos. Y un diseño más robusto se logra combinando ambas estrategias, como lo han hecho diversos investigadores (Cohen, Schugurensky & Wiek, 2015; Lerner & Schugurensky, 2007; Schugurensky, 2002; 2006; Schugurensky et al., 2006; Schugurensky & Myers, 2008).

En nuestro caso, apostamos a un diseño distinto para el caso del PPE en los establecimientos escolares de Rosario (Argentina). En vez de indagar la percepción de cambios en las variables procedimos a comparar al mismo grupo de participantes en las variables que eran de nuestro interés en dos momentos (2022 y 2023). Esta decisión se aproxima a la lógica de un diseño *ex post facto* prospectivo de grupo único (León & Montero, 2003) y al contemplar dos mediciones de las variables permite observar un efecto cohorte correspondiente a las ediciones del PPE implementadas (2021, 2022 y 2023).

Las variables incluidas para dar cuenta de posibles efectos del involucramiento en el PPE en el caso de Rosario fueron: (a) autoevaluación de habilidades y capacidades generales para realizar diversas acciones (por ejemplo: “Mi capacidad para priorizar demandas, elaborar, defender propuestas”, “Mi capacidad para escuchar con atención a otras personas antes de responder”); (b) eficacia política (por ejemplo: “Me considero competente para participar en política”); (c) tolerancia política (por ejemplo: “La juventud actual es mucho más tolerante con lo diferente que las generaciones anteriores”); (d) interés político (por ejemplo: “Disfruto teniendo conversaciones donde se discuten asuntos de política y Gobierno”); (e) normas de ciudadanía (por ejemplo: “Un/a buen/a ciudadano/a es aquel/aquella que obedezca siempre las leyes y los reglamentos”); (f)

confianza social (por ejemplo: “La mayoría de las personas se preocupan solo por su propio bienestar”); (g) apoyo a la democracia (por ejemplo: “La democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno”); (h) eficacia política escolar (por ejemplo: “Me considero capaz de influir en decisiones que se toman en mi escuela”); (i) tolerancia política escolar (por ejemplo: “Respeto las ideas de las y los demás estudiantes, aunque no esté de acuerdo con ellas”); (j) interés político escolar (por ejemplo: “Me preocupa solucionar los problemas de mi escuela”); (k) confianza en autoridades escolares (por ejemplo: “Director o Directora de la escuela”); (l) clima o ambiente escolar (por ejemplo: “En esta escuela se anima a las/os estudiantes a sentirse responsables de sus decisiones”, “Las y los estudiantes de esta escuela disfrutan trabajando juntos”); (m) actitudes ante el voto joven (16 y 17 años) y (n) razones de las actitudes ante el voto joven (por ejemplo: “no tendrían que votar porque son más influenciab-les que los/as adultos/as por personas externas” o “tendrían que poder votar porque tienen y asumen otras responsabilidades y obligaciones a esa edad”).

También innovamos en la forma de indagar el conocimiento político. A diferencia de los antecedentes que tomamos como referencia asumimos una medición objetiva solicitando respuestas abiertas y múltiple opción sobre cada objeto de conocimiento. Además, distinguimos entre conocimientos sobre política general y la relativa al ámbito escolar (por ejemplo: “¿Qué cargo ocupa actualmente Pablo Javkin?” y “¿Un proyecto presentado al PPE puede ser propuesto por un solo claustro?”).

Junto a estas variables evaluamos repertorios participativos incluyendo opciones institucionalizadas, tanto dentro del ámbito escolar como de la política gubernamental, y opciones directas o movimientistas. Y a

quienes no habían participado del PPE les preguntamos si participarían ese año. Esta variable nos permitió generar datos para aproximar una respuesta a nuestro interrogante sobre el posible efecto de preselección (Sorribas, 2025).

En los casos de Molina de Segura (España) y Trenčín (Eslovaquia) el diseño implementado se aproxima al *ex post facto* retrospectivo de grupo único (León & Montero, 2003) con una única medición de las mismas variables incluidas en el caso Rosario. Se realizó una adaptación de algunas variables: conocimiento político general y escolar, confianza política escolar y los repertorios participativos. Para esta adaptación recurrimos a documentación adicional provista por investigadores y funcionarios locales sobre: (a) instituciones participativas locales, nacionales tanto electorales como no electorales; (b) marcos normativos sobre participación escolar; (c) datos de acciones colectivas recientes que hayan contado con participación de jóvenes y adolescentes y (d) datos de autoridades electas en funciones al momento de la encuesta.

En relación con la variable conocimiento político general y escolar para cada uno de los casos procedimos a generar manuales de respuestas correctas, parcialmente correctas e incorrectas para poder calificar las respuestas de los estudiantes.

La Tabla 1 contiene ejemplos de las diferencias metodológicas entre los antecedentes tomados como referencia y el caso Rosario. Y en las Tablas

2 y 3 pueden observarse las variaciones en la operacionalización de cada variable entre los casos Rosario, Molina de Segura y Trenčín.

Otra innovación respecto de los antecedentes que tomamos de referencia consistió en indagar actitudes ante el voto a los 16 y 17 años. Al momento de implementar el estudio en Rosario estaba en discusión en el Poder Legislativo provincial la posibilidad de modificar la normativa electoral para permitir el voto voluntario a personas de 16 y 17 años. Lo mismo sucedía en España. A nivel del país estaba en discusión esta ampliación de derechos electorales. Y en el caso de Trenčín sucedía algo similar, pero para las elecciones municipales. Es decir, en los tres casos era pertinente indagar dichas actitudes pues estaba en agenda. Además de indagar el posicionamiento ante el voto joven (a favor, en contra, sin posición tomada) procedimos a analizar las razones para dicho posicionamiento adoptando una escala empleada en Argentina (Brochero & Sorribas, 2014 y 2016; Cuello Pagnone et al., 2018).

En los tres casos (Rosario, Molina de Segura y Trenčín) recurrimos a cuestionarios *online* utilizando la plataforma *LimeSurvey*.

En el caso de Rosario el tamaño de las muestras por cada establecimiento fue variable. En base a la información sistematizada por el Equipo de Coordinación y Gestión del PPE procedimos a invitar a participar del estudio a la totalidad de los estudiantes que estaban activos en el PPE. El muestreo de estudiantes no participantes fue “a propósito”. Se desarrollaron diferentes estrategias de difusión del estudio y de facilitar el acceso al cuestionario *online* (por ejemplo: presentación durante clases, cartelera en los establecimientos, avisos en redes sociales, entre

otras). Aplicamos incentivos para incrementar la tasa de respuesta. En 2022, invitamos a los estudiantes a participar de un sorteo de premios a condición de que nos brinden datos de contacto para la segunda aplicación de la encuesta. En 2023, también ofrecimos incentivos.

Los procedimientos y detalle de las muestras en los demás casos pueden revisarse en los capítulos dedicados a ellos<sup>4</sup>.

## PPE y profundización democrática

Con el proyecto también pretendemos valorar los efectos de profundización democrática de estas experiencias al interior de la institución escolar considerando un conjunto de dimensiones analíticas. Para ello recurrimos a un estudio cualitativo incluyendo fuentes secundarias y primarias.

Para todos los casos analizados y mediante fuentes secundarias pudimos dar cuenta de dos dimensiones. Recuperamos registros de las decisiones tomadas en términos de propuestas seleccionadas/votadas en relación con las presentadas para valorar la *equidad en la distribución de recursos*, y documentos que reportaron porcentajes de participantes según género y edad junto a documentos que informaban sobre acciones tendientes a la inclusión /retención de matrícula, a la inclusión de estudiantes con alguna discapacidad para valorar la *inclusión de actores*.

---

4. Los casos de Arizona, Molina de Segura y Trenčín se encuentran en la Sección II de este libro.



## CRITERIO PARA ARMAR

Evaluar un proceso participativo  
requiere **combinar evidencia  
cuantitativa, cualitativa y situada:**  
no alcanza con contar  
participantes o votos.

En relación con la *innovación en procesos y resultados* y la *calidad de la deliberación* procedimos a producir información solo para el caso de Rosario. Inicialmente la decisión metodológica para valorar la *calidad de la deliberación* fue la realización de registros audiovisuales de dos sesiones de implementación del PPE (al inicio y final del proceso) por cada uno de los cuatro establecimientos. Preveíamos que dichos registros fueran analizados y evaluados por expertos/as guiados por las categorías propuestas por Steiner et al. (2004) que permiten construir el índice de calidad del discurso a nivel establecimiento: nivel de justificación (una razón, conclusión y enlace entre ellos), contenido de la justificación (apelación a lo común versus interés de grupo), respeto hacia los grupos que requieren ayuda (empatía), respeto a las demandas de los otros (consideración de las propuestas y argumentos de los opositores), respeto a los contraargumentos (una declaración positiva sobre el argumento contrario que otro ofrezca de las propias conclusiones), política constructiva (presentación de una alternativa o propuesta mediadora) y, finalmente, participación (ausencia de interrupciones). Además, se preveía una medición de esta dimensión a nivel individual, basada en el instrumento de Jennstål (2019) al inicio y al final del proceso anual del PPE en cada establecimiento. Ante la imposibilidad de implementar esta decisión diseñamos el dispositivo “MiniLab - PP para armar” que se desarrolla en el capítulo 12 de este libro.

## **Reflexiones sobre la distancia entre lo planificado y lo implementado**

Para el logro de nuestro objetivo general propusimos un conjunto de objetivos específicos que asumían interrogantes diferentes con sus correspondientes decisiones metodológicas. En conjunto, los resultados

producidos nos permitieron alcanzar el propósito general más allá de las reformulaciones metodológicas que tuvimos que realizar para lograr los objetivos específicos.

Para el mapeo de casos de PPE se mantuvo la estrategia metodológica general. Sin embargo, no todos los casos identificados pudieron ser caracterizados recurriendo al mismo conjunto de categorías de análisis. No en todos los casos se pudo tener acceso a toda la información necesaria para dicha caracterización.

El análisis de los participantes estudiantes en el caso Rosario contemplaba un diseño longitudinal y pretendía producir información *intra* participante mediante la recolección de datos en dos o tres momentos. Esta decisión era central para testear si –como se hipotetizaba – había un efecto de preselección entre quienes participan del PPE. A pesar de los procedimientos alternativos que implementamos para lograr que completaran el cuestionario, solo cinco casos lo respondieron en los dos momentos (2022 y 2023). Esta circunstancia debilitó el alcance del diseño longitudinal propuesto. Por ello, el análisis se concentró en la comparación *entre* participantes y no participantes del PPE.

De todos modos, la inclusión de la pregunta “¿participará del PPE este año?” —destinada a quienes habían informado que no habían participado aún— nos permitió testear de un modo alternativo si había un efecto de preselección. Así, **constatamos que quienes iban a participar y quienes ya habían participado se parecen más entre sí en comparación con quienes no participaron ni participarán** (Sorribas, 2025). A su vez, esta

estrategia permitió la comparación con los casos Molina de Segura y Trenčín que incluyeron la misma pregunta.

En el caso Rosario el nivel de respuestas al cuestionario disminuyó de 269 casos en 2022 a 51 casos en 2023<sup>5</sup> (año electoral en Argentina). En 2023 aumentó el aporte de respuestas por parte de estudiantes de primer año y disminuyó el de los dos últimos años de cursado (Sorribas & Cuello Pagnone, 2024). A su vez, evidenciamos una variación en la cantidad de respuestas según el establecimiento escolar, que coincide con la variación en el nivel de apropiación del PPE por cada uno de ellos. Las culturas organizacionales y los alineamientos políticos con las autoridades de la UNR condicionan dicha apropiación y consecuentemente el nivel de involucramiento con la instancia evaluativa que implicó nuestro proyecto.

Una variación similar se evidencia en el caso Molina de Segura. El estudio se implementó en ocho establecimientos. Tres de ellos aportaron el 72% de las respuestas.

Estos factores contextuales y situacionales (por ej. período electoral en Argentina) condicionaron el diseño del procedimiento y obligaron a reformularlo. En ambos casos, Rosario y Molina de Segura, el involucramiento de actores que integraban los equipos técnicos de implementa-

---

5. En 2022 la recolección de datos se realizó en tres establecimientos y en 2023 en cuatro establecimientos.

ción del PPE en el proceso investigativo fue crucial para esa reformulación atendiendo a las particularidades de cada establecimiento.

Por último, este involucramiento del equipo técnico a cargo del PPE de Rosario también permitió explorar la calidad de deliberación de estudiantes de uno de los cuatro establecimientos abordada con una metodología innovadora que posibilitó, adicionalmente, valorar sus habilidades para innovar en el diseño de esta institución y conocer qué PPE les interesaría tener para seguir participando en él.



**Tabla 1. Diferencias metodológicas entre estudios de referencia y el caso Rosario**

| Formato de ítem y respuestas |                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                                                                                     |
|------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Dimensiones                  | Antecedentes <sup>6</sup> : cuestionario único                                                                                                                                                                                                           | Rosario: cuestionario aplicado en dos momentos (2022 y 2023)                                                                                                                                                        |
| Habilidad                    | Escuchar con atención a otras personas ... identifique su nivel:<br><br><div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>Antes del PP<br/>1 2 3 4 5</div> <div>Hoy<br/>1 2 3 4 5</div> </div>                                            | Mi capacidad para escuchar con atención a otras personas antes de responder es...<br>Muy Baja    Baja    Media    Alta<br>Muy alta<br>1                  2                  3                  4                  5 |
| Conocimiento Político        | Gobierno municipal (p. ej. cómo se toman decisiones en el municipio). Identifique su nivel<br><br><div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>Antes del PP<br/>1 2 3 4 5</div> <div>Hoy<br/>1 2 3 4 5</div> </div>                  | En Rosario ¿la ciudadanía puede elaborar o modificar las normativas municipales?<br>0= No; 1 = Sí; 99= No sé                                                                                                        |
| Eficacia política            | Distintas jurisdicciones y responsabilidades (ej. federal, departamental, municipal). Identifique su nivel:<br><br><div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>Antes del PP<br/>1 2 3 4 5</div> <div>Hoy<br/>1 2 3 4 5</div> </div> | Ante dudas sobre la constitucionalidad de una ley: ¿cómo se llama el organismo que decide en última instancia?                                                                                                      |
| Participación política       | Confianza en su capacidad de influir decisiones políticas. Identifique su nivel:<br><br><div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>Antes del PP<br/>1 2 3 4 5</div> <div>Hoy<br/>1 2 3 4 5</div> </div>                            | Me considero competente para participar en política<br>Totalmente en<br>Totalmente<br>desacuerdo<br>de acuerdo<br>1                  2                  3                  4                  5                     |
|                              | Voy a las reuniones de la comunidad. Identifique su nivel<br><br><div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div>Antes del PP<br/>1 2 3 4 5</div> <div>Hoy<br/>1 2 3 4 5</div> </div>                                                   | ¿Participaste en alguna de las instancias participativas del gobierno municipal (ej. PP Joven, Consejos Barriales, etc.)? 0= No; 1 = Sí                                                                             |

Fuente: elaboración propia.

6. Schugurensky (2006); Cohen, Schugurensky & Wiek (2015).

**Tabla 2. Instrumento: Conocimiento político, sub-dimensiones, variables y opciones de respuesta según caso analizado**

| DIMENSIÓN             | SUB DIMENSIÓN                    | Variables y opciones de respuesta                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                  |                                                                                         |
|-----------------------|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
|                       |                                  | Rosario                                                                                                                                                                                           | Molina de Segura                                                                                                                                                                 | Trenčín                                                                                 |
| Conocimiento Político | Cívico                           | 1. A partir de qué edad se puede votar para elegir presidente de la nación? <b>(A)</b>                                                                                                            | ...elecciones generales de España? <b>(A)</b>                                                                                                                                    | ... a los miembros del Consejo Nacional o Presidente? <b>(A)</b>                        |
|                       |                                  | 2. En [país]: quiénes son responsables del nombramiento de los jueces de la Corte Suprema de Justicia? <b>(A)</b>                                                                                 | ... Tribunal Supremo? <b>(A)</b>                                                                                                                                                 |                                                                                         |
|                       |                                  | 3. Ante dudas sobre la constitucionalidad de una Ley: ¿cómo se llama el organismo que decide en última instancia? <b>(A)</b>                                                                      |                                                                                                                                                                                  |                                                                                         |
|                       |                                  | 4. La Cámara de Diputados de Santa Fe se compone de 50 miembros elegidos directamente por el pueblo: ¿Cuántos diputados le corresponden al partido que obtenga mayor número de votos? <b>(MO)</b> | La Asamblea Regional de Murcia se compone de 45 integrantes elegidos por el pueblo: ¿Cuántos diputados le corresponden al partido que obtenga mayor número de votos? <b>(MO)</b> | ¿Cuántos diputados tenemos en el Consejo Nacional de la República Eslovaca? <b>(MO)</b> |
|                       | Información política movilizante | 5. En [ciudad] la ciudadanía puede elaborar o modificar las normativas municipales? <b>(MO)</b>                                                                                                   |                                                                                                                                                                                  |                                                                                         |
|                       |                                  | 6. ¿Qué cargo ocupa actualmente [nombre]? <b>(MO)</b>                                                                                                                                             |                                                                                                                                                                                  |                                                                                         |
|                       |                                  | 7. En la provincia de Santa Fe ¿es legal que la policía lleve detenido a un niño menor de 12 años? <b>(MO)</b>                                                                                    |                                                                                                                                                                                  | En Eslovaquia... <b>(MO)</b>                                                            |
|                       |                                  | 8. En la provincia de Santa Fe: ¿es legal que la policía detenga a una persona por tener un cigarrillo de marihuana? <b>(MO)</b>                                                                  | En la Región de Murcia... <b>(MO)</b>                                                                                                                                            | En Eslovaquia <b>(MO)</b>                                                               |
|                       |                                  |                                                                                                                                                                                                   | 8. ¿A partir de qué edad una persona es autónoma para decidir si acepta o no un tratamiento médico o prueba diagnóstica que le propone un médico?                                |                                                                                         |

|                          |         |                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                    |
|--------------------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                          | Escolar | 1. ¿Quiénes pueden elegir mediante el voto a la Dirección de la escuela? <b>(A)</b>                                                                                   |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                    |
|                          |         | 2. Cuáles son los requisitos para poder ser candidato/a a Consejero Estudiantil en el Consejo Académico del Colegio? <b>(A)</b>                                       | En la Junta de Delegados del centro: ¿Quiénes y cómo eligen al delegado/a del Centro? <b>(A)</b>                                                               | ¿Quién puede ser candidato a la presidencia del parlamento escolar? <b>(A)</b>                                                                     |
|                          |         | 3. Los Consejeros Estudiantiles del Consejo Asesor del colegio participan de la Asamblea Universitaria? <b>(MO)</b>                                                   | ¿Las Asociaciones de Estudiantes de los Centros tienen representación, es decir tienen participación en el Consejo Escolar de la Región de Murcia? <b>(MO)</b> |                                                                                                                                                    |
|                          |         | 4. ¿Quiénes tienen voz y voto en las sesiones de la Dirección General del Centro de Estudiantes? <b>(MO)</b>                                                          | ¿Cuáles son los requisitos para poder ser candidato a Representante Estudiantil en el Consejo Escolar del Colegio? <b>(A)</b>                                  | ¿Quién puede votar en la reunión del parlamento estudiantil? <b>(MO)</b>                                                                           |
|                          |         | 5. ¿Qué requisitos se deben cumplir para ser candidato a delegado por el curso? <b>(A)</b>                                                                            |                                                                                                                                                                | ¿Cuáles son los requisitos para ser un representante estudiantil en el consejo                                                                     |
|                          |         | 6. Cuánto dinero se destina a cada colegio este año para el Presupuesto Participativo Escolar/ Educativo? <b>(A)</b>                                                  |                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                    |
|                          |         | 7. Un proyecto presentado al Presupuesto Participativo Escolar puede ser propuesto por 1 solo claustro? (por ejemplo solo por el claustro de estudiantes) <b>(MO)</b> | Un proyecto presentado al PP Joven ¿puede ser propuesto por 1 sola persona? <b>(MO)</b>                                                                        | ¿Puede un proyecto presentado al PP escolar ser propuesto únicamente por un grupo de estudiantes? (por ej.: clase, parlamento escolar) <b>(MO)</b> |
| Conocimiento territorial |         | 1. Nombrar 3 barrios [de la ciudad] que más conozcas (a excepción del barrio donde resides) <b>(A)</b>                                                                | ... barrios, pedanías o urbanizaciones <b>(A)</b>                                                                                                              | Nombra otras 3 ciudades de tu región.                                                                                                              |

Fuente: elaboración propia.

Ref.: (A) respuesta abierta; (MO) respuesta múltiple opción.

**Tabla 3. Instrumento del repertorio participativo: dimensiones, sub-dimensiones, variables y opciones de respuestas según casos analizados**

| DIMENSION                            | SUB-DIMENSIÓN                    | Variables y opciones de respuesta                                                                                                                                                   |                                                                                                                                          |                                                                                                                                           |
|--------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                      |                                  | Rosario                                                                                                                                                                             | Molina de Segura                                                                                                                         | Trenčín                                                                                                                                   |
| Participación Política Extra escolar | Institucionalizada Participativa | 1. Participaste en alguna de las instancias del gobierno municipal/Ayuntamiento: No – Sí → ¿cuáles? <b>(A)</b>                                                                      |                                                                                                                                          |                                                                                                                                           |
|                                      | Institucionalizada electoral     | 2. El año pasado (2021) hubo elecciones nacionales para diputados y senadores por la provincia de Santa Fe (PASO y elecciones generales). ¿Votaste? <b>(MO)</b>                     | ¿Has participado en los puntos violetas? <b>(MO)</b>                                                                                     | ¿Votaste en las elecciones regionales combinadas (municipales y regionales) 2022? <b>(MO)</b>                                             |
|                                      | Directa                          | 3. ¿Participaste en alguna actividad fuera del colegio/Instituto por cuestiones ambientales? No – Sí → ¿en qué acciones? <b>(A)</b>                                                 |                                                                                                                                          |                                                                                                                                           |
|                                      |                                  | 4. ¿Participaste en alguna actividad fuera del colegio/Instituto por cuestiones de género/ diversidades? No – Sí → ¿en qué acciones? <b>(A)</b>                                     |                                                                                                                                          |                                                                                                                                           |
|                                      |                                  | 5. ¿Participaste en alguna actividad fuera del colegio por cuestiones de DDHH? No – Sí → ¿cuáles? <b>(A)</b>                                                                        | Has participado en alguna actividad fuera del Colegio/ Instituto relacionada con el voluntariado? No – Sí → ¿en qué acciones? <b>(A)</b> | = a Rosario                                                                                                                               |
|                                      | Sociedad civil                   | 1. Participas de manera estable y activa en alguna organización social, territorial, ambiental, DDHH, étnica, de género o movimiento social No – Sí → ¿en cuál o cuáles? <b>(A)</b> |                                                                                                                                          |                                                                                                                                           |
| Participación Política Escolar       | Institucionalizada               | 1. Voto para elegir a los Consejeros estudiantiles del Consejo Asesor de tu colegio <b>(MO)</b>                                                                                     | ¿Votaste para elegir a los y las representantes estudiantiles del Consejo Escolar de tu Colegio/ Instituto? <b>(MO)</b>                  | ¿Votaste para elegir un representante estudiantil en el consejo escolar? <b>(MO)</b>                                                      |
|                                      |                                  | 2. ¿Votaste en elecciones del Centro de Estudiantes o de Delegado de curso? <b>(MO)</b>                                                                                             | ¿Votaste en las elecciones para elegir Delegado/a de la clase? <b>(MO)</b>                                                               | ¿Votaste en las elecciones de representantes de clase (Parlamento Estudiantil)? <b>(MO)</b>                                               |
|                                      |                                  | 3. Te postulaste alguna vez para un cargo del Centro de Estudiantes de tu colegio? (delegado, secretario, presidente/ vice-presidente) No – Sí → ¿para qué cargo/s? <b>(A)</b>      | ¿Te has postulado alguna vez para ser representante de los Estudiantes en el Consejo Escolar de tu Colegio/ instituto? <b>(MO)</b>       | ¿Alguna vez has solicitado un puesto en el Parlamento Estudiantil de tu escuela? (representante/ presidente/vice- presidente) <b>(MO)</b> |

|  |         |                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                |
|--|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |         | 4. ¿Alguna vez recurriste al delegado de tu curso/ clase para presentar un reclamo o iniciativa? No – Sí → ¿qué le planteaste al delegado? <b>(A)</b>                                                 |                                                                                                                                                                         | ¿Alguna vez te has acercado a un miembro del parlamento estudiantil con alguna petición o sugerencia? ¿Para qué? <b>(A)</b>                                                                                    |
|  |         | 5. ¿Participaste del Presupuesto Participativo Escolar/ Presupuesto Participativo Joven?<br>No → ¿participarás este año en las instancias que quedan? Sí → ¿cuántas veces?                            |                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                                                                                |
|  |         | 5.1. PPE: ¿En qué instancias? Foros Escolares – Consejo Escolar – Votación de proyectos – Comisión de Monitoreo de la implementación de los proyectos aprobados <b>(MO)</b>                           | ¿En qué etapa o etapas del PP Joven de tu Colegio/ Instituto has participado? Realización de propuestas -Priorización por centros (representantes) Votación <b>(MO)</b> | ¿En qué etapa del PP has participado en tu escuela?: Reuniones conjuntas Coordinación del PP Propuesta de proyecto Selección de proyecto Ejecución del proyecto Control y seguimiento del proyecto <b>(MO)</b> |
|  |         | 6. ¿Participaste de alguna actividad propuesta por el Centro de Estudiantes del Colegio? No – Sí → ¿Cuál o cuáles? <b>(A)</b>                                                                         | ¿Has participado en alguna actividad propuesta por la Junta de Delegados/as de Estudiantes del Colegio/ Instituto? <b>(A)</b>                                           | ¿Has participado en alguna actividad propuesta por el parlamento escolar? <b>(A)</b>                                                                                                                           |
|  | Directa | 7. ¿Participaste de una protesta o manifestación pacífica, en el ámbito del colegio y en reclamo de alguna situación relacionada con el colegio? No – Sí → ¿Cuál era la demanda o reclamo? <b>(A)</b> | ¿Has participado alguna vez de una Asociación de Estudiantes? ¿En qué acción o acciones específicas has participado? <b>(A)</b>                                         | = a Rosario                                                                                                                                                                                                    |

Fuente: elaboración propia.

Ref.: (A) respuesta abierta; (MO) respuesta múltiple opción.

## Referencias bibliográficas

BARDIN, Laurence (1977), *Content analysis*, Livraria Martins Fontes, São Paulo.

BROCHERO, Lucrecia & SORRIBAS, Patricia (2016), “Factores explicativos del voto optativo en jóvenes de nivel medio de la ciudad de Oberá- Misiones. Una aproximación a los perfiles de los votantes”, *Revista Electrónica de Psicología Política*, vol. 12, núm. 37, pp. 65-95.

BROCHERO, Lucrecia & SORRIBAS, Patricia M. (2014), “Derecho a la participación electoral en jóvenes de nivel medio de la ciudad de Oberá- Misiones. Una aproximación a los perfiles de los votantes”, presentado en *XI Congreso Nacional y IV Congreso Internacional sobre Democracia*, Rosario, 8 - 11 de septiembre.

CARLOS, Euzeneia (2015), *Movimentos sociais e Instituições Participativas: efeitos do engajamento institucional no contexto pós-transição*, Belo Horizonte, Fino Traço.

COHEN, Matthew; SCHUGURENSKY, Daniel & WIEK, Armin (2015), “Citizenship Education through Participatory Budgeting: the Case of Bioscience High School in Phoenix, Arizona”, *Curriculum and Teaching*, vol. 30, núm. 2, pp. 5-26.

CUELLO PAGNONE, Marina; SORRIBAS, Patricia M.; BROCHERO, Lucrecia & Tamagnini, Hernán (2018), “Nivel de Conocimiento político en jóvenes escolarizados y población general: un análisis comparativo entre San Luis, Córdoba Capital y Oberá”, presentado en el *4º Congreso IberoLatinoamericano de Psicología Política*, Valparaíso, 10 - 12 de octubre.

FLICK. Uwe (2004), *Introducción a la investigación cualitativa*, Morata, Madrid, pp. 89-108.

FREITAG, Markus & ACKERMANN, Kathrin (2016), “Direct Democracy and Institutional Trust: Relationships and Differences Across Personality Traits”, *Political Psychology*, vol. 37, núm. 5, pp. 707-723.

GOMES DAU, Arthur; PREZOTTI PALASSI, Márcia & ZORZAL E SILVA Marta (2019), “Consciência política e participação dos representantes da sociedade civil no Conselho Municipal de Assistência Social de Vitória – ES”, *Cadernos EBAPE.BR*, vol. 17, núm. 1, pp. 199-211.

GONZÁLEZ, Manuel & DARIAS, Maximina (1998), “Predicción de la conducta de voto. Personalidad y factores socio-políticos”, *Psicología Política*, vol. 17, pp. 45-78.

HENWOOD, Karen (2004), “Reinventing validity: Reflections on principles and practices from beyond the quality-quantity divide”, en TODD, Zazie; NERLICH, Brigitte; MCKEOWN, Suzanne & CLARKE, David (eds.), *Mixing methods in psychology*, Psychology Press, Hove, pp.37-57.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto & MENDOZA, Christian Paulina (2008), “El matrimonio cuantitativo cualitativo: el paradigma mixto”, documento presentado en 6º Congreso de Investigación en Sexología, Tabasco, 5 -9 de noviembre.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos & BAPTISTA LUCIO, Pilar (2014), “Los métodos mixtos”, en HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, FERNÁNDEZ COLLADO, Carlos & BAPTISTA LUCIO, Pilar (eds.), *Metodología de la Investigación*, Mc Graw Hill, México, pp. 543-599.

JENNSTÅL, Julia (2019), “Deliberation and Complexity of Thinking. Using the Integrative Complexity Scale to Assess the Deliberative Quality of Minipublics”, *Swiss Political Science Review*, vol. 25, núm. 1, pp. 64–83.

LEÓN, Orfelio & MONTERO, Ignacio (2003), *Métodos de investigación en psicología y educación* (3ª ed.), McGraw-Hill, Madrid.

LERNER, Josh & SCHUGURENSKY, Daniel (2007), “La dimensión educativa de la democracia local: el caso del presupuesto participativo”, *Revista Temas y Debates*, vol. 13, pp. 157-179

LERNER, Josh (2004). Building a Democratic City: How Participatory Budgeting Can Work in Toronto, unpublished Masters thesis, University of Toronto.

PARÉS I FRANZI, Marc (2009), "Participación y evaluación de la participación", en PARÉS I FRANZI, Marc (Comp.) *Participación y calidad democrática evaluando las nuevas formas de democracia participativa*, Ariel, Barcelona, pp. 15-28.

PINEDA NEBOT, Carmen; ABELLÁN-LÓPEZ, María Ángeles & PARDO BENEYTO, Gonzalo (2020), "Los presupuestos participativos infantiles como metodología de aprendizaje cívico. Un estudio exploratorio sobre la experiencia española", *Revista Sociedad e Infancias*, núm. 5, pp. 150 a 170.

RODRÍGUEZ, Mauro; SABUCEDO, José M. & COSTA, Miguel (1993), "Factores motivacionales y psicosociales asociados a distintos tipos de acción política", *Psicología Política*, vol. 7, pp. 19-38.

SANTOS, Margarida; BATEL, Susana & GONÇALVES, Maria Eduarda (2018), "Participar está na moda: uma abordagem psicossocial dos orçamentos participativos", *Psicologia & Sociedade*, vol. 30, pp. 1-11.

SCHUGURENSKY, D.; MUNDEL, Karsten & DUGUID, Fiona (2006), "Learning from each other: housing cooperative members' acquisition of skills, knowledge, attitudes and values", *Cooperative Housing Journal*, vol.3, pp. 2-15.

SCHUGURENSKY, Daniel & MYERS, John (2008), "Informal Civic Learning Through Engagement in Local Democracy: The Case of the Seniors' Task Force of Healthy City Toronto", en CHURCH, Kathryn; BASCIA, Nina & SHRAGGE, Eric (eds.), *Learning through Community: Exploring Participatory Practices*, Springer, Dordrecht, pp. 73-95.

SCHUGURENSKY, Daniel (2001), "Grassroots democracy: the Participatory Budget of Porto Alegre", *Canadian Dimension*, vol. 35, núm. 1, pp. 30-32.

SCHUGURENSKY, Daniel (2006), "This is our school of citizenship. Informal learning in local democracy", en BEKERMAN, Zvy; BURBULES, Nicholas & Silberman-Keller, Diana (Eds.), *Learning in Hidden Places: The Informal Education Reader*, Peter Lang, New York, pp.163- 182.

SORRIBAS, Patricia M. (2021), "Participación en Instituciones de la Democracia Participativa: el aporte discriminante de variables sociopsicológicas", *Quaderns de Psicologia. International Journal of Psychology*, vol. 23, núm. 1, e1673.

SORRIBAS, Patricia M. & CUELLO PAGNONE, Marina (2024), "Proximidad a la política en estudiantes de nivel medio y su relación con la participación en el PPE", presentado en el *IV Congreso Nacional de Estudios de Administración Pública. Asociación de Estudios de Administración Pública*, Córdoba, 25 – 27 de septiembre.

SORRIBAS, Patricia M. (2025), "Participación en el Presupuesto Participativo Educativo (PPE): aproximación al perfil de los/as participantes", presentado en el *Panel Democracias que se aprenden participando: ¿dónde y cómo se expresan las voces juveniles?*, XVII Congreso Nacional de Ciencia Política, Rosario, 23 - 26 de julio.

STEINER, Jürg; BÄCHTIGER, André; SPÖRNDLI, Markus & STEENBERGEN, Marco (2004), *Deliberative Politics in Action: Crossnational Study of Parliamentary Debates*, Cambridge University, Cambridge.

TODD, Zazie, NERLICH, Brigitte & MCKEOWN, Suzanne (2004), "Introduction", en TODD, Zazie; NERLICH, Brigitte; MCKEOWN, Suzanne & CLARKE, David (eds.), *Mixing methods in psychology*, Psychology Press, Hove, pp. 3-16.







# SECCIÓN II.

## CASOS

# REFLEXIONES SOBRE PRESUPUESTOS PARTICIPATIVOS ESCOLARES EN ARIZONA, ESTADOS UNIDOS

Daniel Schugurensky



## RESUMEN

Este capítulo analiza la experiencia del Presupuesto Participativo Educativo (PPE) en Arizona, Estados Unidos, partiendo de una crítica a la educación ciudadana tradicional, frecuentemente limitada a la memorización de información cívica y rituales patrióticos. El autor propone el PPE como una herramienta para “aprender en democracia” y “aprender la democracia haciendo”, permitiendo que los estudiantes propongan proyectos, deliberen y tomen decisiones reales sobre la asignación de recursos en sus comunidades escolares. El texto destaca la dimensión pedagógica del PPE como su principal rasgo distintivo frente al modelo municipal, subrayando su capacidad para fomentar la participación cívica, la resolución pacífica de conflictos y el protagonismo juvenil en consonancia con los derechos del niño. Finalmente, se examinan los desafíos de inclusión y las innovaciones implementadas para garantizar procesos más equitativos en el entorno escolar.

Palabras clave: Presupuesto Participativo Educativo (PPE), Arizona, Educación ciudadana, Participación juvenil, Innovación democrática.

## ABSTRACT

This chapter analyzes the School Participatory Budgeting (SPB) experience in Arizona, United States, starting from a critique of traditional civic education, which is often limited to the memorization of civic information and patriotic rituals. The author proposes SPB as a tool to “learn in democracy” and “learn democracy by doing,” allowing students to propose projects, deliberate, and make real decisions about resource allocation in their school communities. The text highlights the pedagogical dimension of SPB as its main distinguishing feature compared to the municipal model, emphasizing its capacity to foster civic participation, peaceful conflict resolution, and youth empowerment in line with children’s rights. Finally, the challenges of inclusion and the innovations implemented to ensure more equitable processes in the school environment are examined.

Keywords: School Participatory Budgeting (SPB), Arizona, Civic education, Youth participation, Democratic innovation.



## Introducción

En nuestros sistemas educativos frecuentemente predicamos democracia, pocas veces la practicamos. Por lo general, las escuelas operan con un formato autoritario en el cual las decisiones están centralizadas. La educación ciudadana, que debería proporcionar las herramientas para participar efectivamente en una sociedad democrática, frecuentemente se reduce a la memorización de fechas, nombres e instituciones, por un lado, y a una serie de rituales patrióticos, por otro. La retención de información cívica es relevante para aprobar exámenes, pero no necesariamente genera más y mejor participación en la democracia. Por eso, es tan importante aprender sobre democracia como aprender en democracia. El presupuesto participativo escolar (PPEsc) es un proceso democrático en el que los estudiantes proponen proyectos, deliberan y toman decisiones para asignar partidas presupuestales que mejoren su comunidad escolar. A través de la experiencia y el aprendizaje basado en proyectos, el PPEsc promueve la educación ciudadana, la participación cívica y la democracia participativa. Al mismo tiempo, contribuye a la resolución pacífica de conflictos y al protagonismo infanto-juvenil, en consonancia con el artículo 12 de la Convención sobre los Derechos del Niño.

El PPEsc es una adaptación del proceso de presupuesto participativo municipal (PPM) que comenzó en Porto Alegre (Brasil) en 1989 y posteriormente se extendió a miles de ciudades del planeta. Tanto el PPM como el PPEsc intentan construir una cultura política más democrática

mediante el diálogo, la cooperación, la toma de decisiones colectiva, la inteligencia asociativa y la resolución constructiva de conflictos. Si bien el proceso municipal y el escolar comparten estas y otras características, podemos mencionar dos diferencias. La primera es que en el PPM el aprendizaje cívico y político adquirido por los participantes es un subproducto de su participación, mientras que en el PPE se presta atención a la dimensión pedagógica del proceso. La segunda es que el PPM lleva casi cuatro décadas de experiencias en todos los continentes, mientras que el PPEsc aún está en su infancia, y por ahora solamente se ha implementado en algunos pocos países como Argentina, Brasil, Canadá, República Checa, Francia, Alemania, India, Italia, Lituania, México, Perú, Polonia, Portugal, Serbia, Eslovaquia, Corea del Sur, España y Zambia (Schugurensky & Bartlett, 2024).

El PPEsc forma parte de una familia de abordajes pedagógicos que propone complementar la enseñanza tradicional (p. ej. el docente habla, los estudiantes escuchan) con aprendizaje experiencial. Se trata de que los estudiantes puedan trabajar juntos en procesos auténticos e inclusivos que les ayudan a deliberar y tomar decisiones para lograr resultados mutuamente beneficiosos. Estas pedagogías se basan en la idea de que la educación puede promover capacidades, actitudes, valores y prácticas democráticas y al mismo tiempo construir comunidades más democráticas y mejorar las relaciones interpersonales al interior de la escuela. Normalmente, el PPEsc consiste en un proceso que tiene seis pasos: a) identificación de problemas, b) recopilación de ideas, c) desarrollo de propuestas, d) diálogo, deliberación y campaña electoral, e) votación, y f) implementación de proyectos. Como veremos en este capítulo, algunas escuelas han hecho modificaciones a esta secuencia y han incorporado otras fases.

El PPEsc propone un proceso auténtico e inclusivo. Esto es relevante porque cuando las escuelas realizan ejercicios democráticos por lo general hacen simulaciones, y en el PPEsc las decisiones implican recursos reales. Los procesos auténticos no solamente tienen impacto en la futura participación sino también en el rendimiento académico (Keating & Janmaat; 2016; Kahne et al. 2021). La dimensión de inclusividad es novedosa porque en la mayoría de las escuelas la participación activa tiende a limitarse a un grupo reducido de alumnos (p. ej. centros de estudiantes, programas extraescolares) mientras que en el PPEsc todos los estudiantes pueden participar de acuerdo a su interés y disponibilidad. Retomaremos este asunto más adelante.

En Estados Unidos, el primer PPEsc tuvo lugar en una escuela de Arizona en el 2013. Desde ese entonces ha crecido significativamente y ha coadyuvado al desarrollo de competencias y disposiciones cívicas, pero aún enfrenta desafíos. Como muchos otros procesos participativos, el PPEsc opera en contextos de inclusión y exclusión, lo que puede redundar en niveles desiguales de participación. En este capítulo describimos brevemente la historia y principales características del caso de Arizona, y mencionamos algunas innovaciones para promover la inclusividad. Concluimos que el PPEsc, en combinación con otras iniciativas educativas, sociales y políticas, puede hacer una modesta contribución a la construcción de una sociedad más participativa, solidaria, pacífica y democrática.

## **El presupuesto participativo escolar de Arizona: Contexto histórico**

A fines del siglo XX, la idea de que los residentes pudieran participar directamente en decisiones sobre el presupuesto de su ciudad era prác-

ticamente impensable en Norteamérica. En ese entonces, unas pocas personas estaban familiarizadas con el modelo de presupuesto participativo municipal de Porto Alegre gracias a la excelente tesis doctoral de Rebecca Abers en la Universidad de California, Los Ángeles, que fue defendida en 1997 y publicada como libro tres años después (Abers, 2000). A principios del siglo XXI, algunos investigadores comenzaron a realizar estudios en Porto Alegre y otras ciudades de América Latina y Europa, pero en Norteamérica muy poco se sabía sobre esos casos. Cuando estos investigadores proponían la idea a municipalidades de Estados Unidos o Canadá, en general la respuesta era una mezcla de sorpresa y desconfianza. “Eso quizás pueda funcionar en ciudades con grandes carencias de infraestructura, pero sería inviable en ciudades de países desarrollados”, decían en ese momento. La apreciación sobre la factibilidad de este dispositivo cambió en el 2001, cuando la agencia de viviendas públicas de la ciudad de Toronto (Toronto Community Housing Corporation, o TCHC), implementó la primera experiencia de presupuesto participativo (PP) en Norteamérica tras una visita de Sergio Baierle, de la ONG CIDA-DE (Porto Alegre), a la Universidad de Toronto. La experiencia de Toronto fue significativa por su dimensión. En ese momento TCHC administraba aproximadamente 60.000 viviendas distribuidas en distintos barrios de la ciudad; albergaba a más de 160.000 residentes; y asignó 9 millones de dólares al proceso de PP, una suma considerable en ese momento.

En el 2003, Montreal (Canadá) puso en marcha un presupuesto participativo en el distrito de Mont Royal, y al poco tiempo la ciudad de Guelph impulsó un proceso de presupuesto participativo para distribuir fondos a organizaciones de la sociedad civil. En el 2007, un grupo de profesores y estudiantes de la Universidad de Toronto, junto a un grupo de educadores populares del Catalyst Center, lanzaron la campaña 10x10, con el

objetivo de que la ciudad de Toronto asignara un 10% de su presupuesto de infraestructura a un proceso participativo en el año 2010. La campaña no tuvo éxito, pero aumentó el conocimiento sobre esta innovación democrática en algunos círculos vinculados a los gobiernos locales.

En Estados Unidos, la primera experiencia de presupuesto participativo tuvo lugar en el 2009, en el Distrito 49 de Chicago. A partir de ahí se expandió a otros distritos de esa ciudad, luego a Nueva York, y eventualmente a docenas de ciudades en diferentes partes del país, involucrando a más de medio millón de residentes. Cuando Chicago implementó el primer experimento de presupuesto participativo, aún existía un alto escepticismo en la burocracia municipal (y en algunos sectores de la población) sobre la capacidad de los vecinos para tomar decisiones sobre el presupuesto público. Si ese recelo era sobre los residentes adultos, la idea de que los niños pudieran participar en un presupuesto participativo era inconcebible, y ni siquiera era objeto de consideración. La percepción generalizada era que los niños y adolescentes aún no tenían la capacidad ni el conocimiento para participar en decisiones presupuestales. Entre docentes y directivos escolares, a esa percepción se le añadía la preocupación sobre los potenciales riesgos y responsabilidades si los fondos no se utilizaban correctamente o si se violaba alguna reglamentación. Los pocos proyectos pedagógicos que involucraban a los alumnos en temas presupuestales se reducían a simulaciones. Eso cambió en el 2013, cuando una escuela secundaria de Phoenix, Arizona, puso en marcha el primer ejercicio de presupuesto participativo escolar en Estados Unidos.



## PIEZA CLAVE

El Presupuesto Participativo Escolar  
**es un dispositivo pedagógico**  
para aprender democracia  
haciendo democracia.

## PP escolar: En el principio fue Bioscience

Corría el año 2012 y Quintin Boyce, director de una escuela secundaria pública de Phoenix, estaba sentado en una clase de postgrado de *Arizona State University* sobre administración educativa, y en una discusión sobre las ideas de John Dewey y Jane Addams sobre la democracia escolar y la educación ciudadana, el instructor hizo referencia a las incipientes experiencias de presupuestos participativos escolares en Brasil, especialmente en San Pablo y Porto Alegre. Después de explorar el potencial educativo de esta propuesta y de evaluar sus posibles beneficios y de considerar potenciales problemas, Boyce decidió tomar el riesgo y emprender un camino nunca antes transitado en el sistema escolar de su país. En el otoño del 2013, *Bioscience High School* comenzó el primer proceso de presupuesto participativo escolar de Estados Unidos. En ese entonces Bioscience tenía 285 estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos. El 62% de los estudiantes era de origen hispano, y dos tercios provenían de familias de bajos ingresos. El grupo catalizador del proceso (*steering committee*) estaba conformado por 16 estudiantes electos por sus pares, con representación de todos los niveles. El monto asignado al PPEsc fue de 2,000 dólares (unos 7 dólares por estudiante), y provino del presupuesto discrecional del director de la escuela. Los estudiantes formularon 32 propuestas. Después de eliminar las propuestas inadmisibles (sea por razones técnicas, legales o presupuestales) y de combinar propuestas similares, el proceso de deliberación y de votación se enfocó en 18 proyectos. Los tres proyectos más votados fueron un pabellón educativo en el patio de la escuela, tinta para la impresora tridimensional (3D), y un adaptador de cámara digital para los microscopios. El proyecto fue acompañado por un pequeño equipo de *Arizona State University*. El tiempo total de ese primer proceso, desde la conformación del grupo

catalizador al día de la votación, fue de 8 semanas. Unos días después de la votación, se realizaron entrevistas con los miembros del grupo catalizador en torno a cuatro áreas de aprendizaje y cambio: conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas democráticas (CHAT).

De esa primera experiencia del 2013 aprendimos diez lecciones:

1. Si la orientación pedagógica de la escuela está alineada con la propuesta del PPEsc, las probabilidades de que la experiencia sea exitosa aumentan. *Bioscience High School* enfatiza el aprendizaje basado en proyectos, y como los docentes y los estudiantes ya estaban acostumbrados al aprendizaje experiencial, el trabajo grupal y la exploración, el PPE fue acogido con entusiasmo por la comunidad escolar.
2. El impacto educativo del PPEsc se incrementa cuando los docentes conectan el proceso con el currículum escolar. Los estudiantes que trabajaron contenidos en el aula reportaron cambios más significativos que el resto del alumnado.
3. Los estudiantes del último año (seniors) tienden a expresar menos interés en el PPEsc que los alumnos más jóvenes, en parte porque no van a disfrutar los resultados del proceso (p. ej. mejoramiento de la infraestructura del colegio) y en parte porque están enfocados en su vida después de la graduación (preparación para ingreso a educación superior, exámenes, solicitud de becas, búsqueda de empleo, etc.). Este fenómeno, conocido como '*senioritis*', señala la importancia de diseñar estrategias para involucrar a los estudiantes del último año en el PPEsc.

4. El apoyo del cuerpo directivo de la escuela contribuye a la legitimidad del proceso, a asegurar los fondos necesarios, y a generar entusiasmo y compromiso, tanto en docentes como en estudiantes. Aunque el PPEsc es un proceso de participación horizontal gestionado por los estudiantes, la voluntad política del liderazgo educativo tiene un efecto positivo que no debe desdeñarse.

5. Si bien fue posible realizar un PPEsc en dos meses, durante la evaluación del proceso los estudiantes y los educadores manifestaron que una duración más extensa aumentaría su impacto pedagógico. También nos dimos cuenta que ciertas fases, como el desarrollo de las propuestas en proyectos factibles, o la deliberación sobre las ventajas y desventajas de los diferentes proyectos que se van a votar, requieren más tiempo que otras fases del proceso.

6. El proceso es tanto o más importante que el monto asignado al producto. Si bien 7 dólares por estudiante por año es una cifra relativamente modesta (equivalente a una hamburguesa y un refresco en un local de comida rápida), para los estudiantes la cifra fue significativa, y para los docentes esa suma justificó ampliamente el impacto en los estudiantes, y en el clima escolar.

7. Durante el primer año de implementación es importante un acompañamiento por personas que tengan familiaridad con PPEsc o procesos similares. Esto ayuda a generar confianza en los educadores y en los estudiantes, minimiza riesgos, y desarrolla capacidades para que la escuela pueda continuar en forma autónoma en el siguiente ciclo. Esto es particularmente relevante en las primeras etapas, cuando los estudiantes y los educadores se sienten atemorizados por un proceso que desconocen.

8. El impacto educativo del PPEsc fue mayor entre los 16 miembros del grupo catalizador que entre el resto de los estudiantes. Si bien los miembros del grupo catalizador fueron electos democráticamente por sus pares, notamos que ya habían tenido múltiples experiencias para desarrollar capacidades de liderazgo. La desigual distribución de oportunidades de aprendizajes cívicos refuerza el ‘efecto Mateo’ y nos estimuló a explorar modelos más inclusivos para la conformación del grupo catalizador.

9. La cantidad de fondos destinados al PPEsc no son tan importantes en términos de impacto como la calidad e integridad del proceso. Un presupuesto relativamente modesto (p. ej. 7 dólares por estudiante) puede generar resultados considerables en aprendizajes ciudadanos y empoderamiento estudiantil.

10. Incorporar una evaluación de proceso al final del proceso ayuda a entender mejor los aciertos y los desafíos y a mejorar el siguiente ciclo. La incorporación de una evaluación de impacto ayuda a entender mejor el impacto del PPEsc en el aprendizaje ciudadano, las prácticas democráticas y el clima escolar.

A pesar de sus deficiencias, la primera experiencia de PPE en el 2013 fue considerada un éxito, y motivó a la comunidad educativa de *Bioscience High School* a repetir el proceso en el 2014 y otra vez en el 2015. Eventualmente la historia del PPEsc de *Bioscience* llegó a los oídos de la oficina del Distrito de Escuelas Secundarias de Phoenix (Phoenix Union High School District, o PXU), lo cual dio inicio a la segunda etapa.



## CRITERIO PARA ARMAR

El proceso abre  
**distintas intensidades  
de participación:**  
no todos participan igual,  
pero todos deberían encontrar  
una puerta de entrada.

## Segunda etapa: de la escuela al distrito

En el 2016, el Distrito de Escuelas Secundarias de Phoenix administraba 20 escuelas que servían a una población escolar de aproximadamente 27,000 estudiantes. Los estudiantes blancos representan el 4.4% de la población estudiantil. El resto eran latinos (82%), afroamericanos (8.3%), indígenas (2.4%) y asiáticos (1.6%). Más de tres cuartas partes de los estudiantes (77.4%) tenían derecho al almuerzo gratuito o a precio reducido (indicador de pobreza).

Ese año, el Distrito decidió expandir el PPEsc, como prueba piloto, a 5 escuelas, con la posibilidad de continuar expandiendo el modelo a más escuelas si los resultados fuesen positivos, o de cancelar el proyecto si fuesen negativos. En ese momento se consideró la inclusión de diferentes miembros de la comunidad educativa (p. ej. docentes, no-docentes, familiares, vecinos) en la votación de los proyectos, pero se resolvió que solamente los estudiantes pudieran votar porque eran el grupo con menos voz y poder. La oficina distrital extendió una invitación a participar a todas las escuelas, y en el otoño del 2016 el proceso se expandió a cinco de ellas que aceptaron la invitación. En ese año, las escuelas tuvieron el acompañamiento del *Participatory Budgeting Project (PBP)*, el *Center for the Future of Arizona (CFA)* y *Arizona State University (ASU)*. En el 2017 el PPE se amplió a 10 escuelas, en el 2018 a 15 escuelas, y en el 2019 a todas las escuelas del distrito. Este crecimiento moderado e incremental facilitó la acumulación paulatina de experiencias y el asesoramiento mutuo.

En el verano de 2020, en el contexto de la pandemia del COVID-19, los movimientos antirracistas surgidos a raíz del asesinato de George Floyd

en Minnesota, y las protestas estudiantiles sobre la presencia policial en las escuelas, la oficina del Distrito decidió no renovar el contrato con el departamento de policía de la ciudad para proveer servicios de seguridad.

En cambio, el distrito reasignó los 1.2 millones de dólares del contrato de vigilancia policial a un proceso de PPEsc a nivel distrital (22 escuelas) en el que se pidió a los estudiantes, a sus familias, a docentes y al personal no docente proponer iniciativas para mejorar la seguridad escolar que no incluyeran presencia policial. Esta decisión, que inició el proceso de PP escolar más grande de América del Norte hasta la fecha, estuvo rodeada de conflicto desde el principio. Por un lado, la idea respalda las demandas de larga data de muchos estudiantes y grupos locales preocupados por las prácticas disciplinarias excluyentes y el sesgo racial en la vigilancia escolar. Por otro lado, muchos actores internos y externos (incluidos funcionarios electos) se opusieron a la idea de retirar a la policía de las escuelas.

El PPE distrital sobre seguridad escolar comenzó en el otoño del 2020, e incluyó sesiones virtuales y presenciales. Al principio se identificaron problemas de inseguridad en las escuelas, buscando recoger las experiencias y las perspectivas de los participantes. Con esa información, el distrito y representantes de los 3 grupos organizaron el proceso alrededor de cinco temas: 1) desarrollo de habilidades y desarrollo profesional; 2) salud mental, física y socioemocional; 3) gestión de emergencias y protocolos de seguridad; 4) espacios físicos y seguridad física; y 5) sistemas y protocolos de comunicación.

Al año siguiente, se presentaron más de 700 ideas, y se crearon espacios deliberativos para seleccionar las ideas que se transformarían en propuestas utilizando criterios como necesidad, viabilidad, impacto comunitario, equidad y relación con al menos una de los cinco temas de seguridad escolar. Hasta donde sabemos, este fue el primer proceso de PP sobre seguridad escolar organizado por un distrito escolar, al menos de esta magnitud. A pesar de algunos inconvenientes atribuibles al hecho de que se trataba de un proyecto nuevo y masivo durante una pandemia, en su mayor parte esta iniciativa dio cabida a las diferentes perspectivas y prioridades formuladas por los participantes (Bartlett, 2023). Esta iniciativa ofrece un ejemplo interesante de un proceso a nivel distrital que aborda una tema controvertido (la policía en las escuelas) mediante un ejercicio democrático, y establece un precedente para prácticas inclusivas sobre temas controvertidos que podrían llevar adelante otros distritos escolares, quizás complementando estos esfuerzos con otros mecanismos participativos.

De esta experiencia en el Phoenix Union High School District pudimos extraer dos lecciones adicionales:

11. No debe subestimarse la importancia de la voluntad política de las autoridades educativas. El PPEsc tiene más probabilidades de establecerse, permanecer (y aún crecer) si existe un apoyo consistente de quienes tienen poder sobre el presupuesto y sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje ("*champion effect*"). A la inversa, cuando el "*champion*" se retira de la escena (p. ej. porque cambia de trabajo o se jubila), el PPEsc es más vulnerable y el riesgo de ser cancelado aumenta.

12. El PPEsc no es necesariamente la única herramienta para tomar decisiones de política educativa. En estos casos, sería pertinente explorar conexiones con otras innovaciones democráticas como las asambleas ciudadanas.

### **Tercera etapa: Expansión vertical y expansión horizontal**

Si bien el proceso del PPE del *Phoenix Union High School District* fue cancelado después de una década, la semilla germinó y su ejemplo inspiró a muchas escuelas de otros distritos escolares de Arizona. Mientras el PPEsc se expandía internamente en las preparatorias (*high schools*) de Phoenix, algunos educadores comenzaron a preguntarse si el modelo podría contribuir a la educación ciudadana en sus escuelas, y si el modelo podría ser efectivo con estudiantes más jóvenes, en escuelas secundarias medias y aún en escuelas primarias. Esto generó una expansión vertical (de escuelas preparatorias a primarias y secundarias) y una expansión horizontal (de Phoenix a otros distritos escolares).

Para el 2020, el PPE ya se había extendido a 5 distritos y 39 escuelas, involucrando a unos 57,000 estudiantes. Hacia fines del 2025, el PPE ya había sido implementado en más de 100 escuelas de Arizona en casi una veintena de distritos escolares, incluyendo Cartwright, Chandler, Flagstaff, Gilbert, Highley, Lake Havasu, Littleton, Liberty, Mesa, Pendergast, Phoenix Elementary, Phoenix High School, Queen Creek, Roosevelt, Scottsdale, Sunnyside (Tucson), Tempe, Tolleson, Wellton, Williams y Yuma. En Arizona, el PPEsc también fue adoptado en escuelas concesionadas que no forman parte de un distrito escolar, como la *Challenge Charter School* y la *New School for the Arts*. El ejemplo de Arizona también

inspiró a distritos escolares en otros estados, y al presente más de mil escuelas de Estados Unidos han implementado PPEsc. El crecimiento del PPEsc en Arizona estuvo acompañado por una estrategia de capacitación docente que incluye talleres, manuales y herramientas, y una comunidad de aprendizaje que se reúne regularmente para compartir experiencias y saberes. Estas actividades son coordinadas por una organización no gubernamental llamada *Center for the Future of Arizona*. Además, profesores y estudiantes de *Arizona State University* colaboran con actividades de investigación, incluyendo evaluaciones de proceso y de impacto (e.g. Bartlett et al. 2020; Bartlett & Schugurensky 2021, 2023, 2025; Brown 2018, Cohen et al. 2015; Gibbs et al. 2021; Johnson A., 2023; Johnson S., 2023; Keidan 2020; Kinzle 2021).

En la expansión del PP escolar en Arizona podemos observar al menos seis características interesantes. Primero, mientras que en otros estados (como Chicago y Nueva York) y en muchos otros países el presupuesto participativo municipal (PPM) precedió al escolar, en Arizona fue al revés. De hecho, el PPEsc de Arizona inspiró al municipio de Tucson a iniciar un presupuesto participativo municipal (llamado "*Budget de la Gente*") en 2023. Varios de los estudiantes que habían participado en el PP de las escuelas de Tucson ayudaron a coordinar el PPM. El *Budget de la Gente* continuó implementándose anualmente, y en el 2026 está desarrollando su cuarto ciclo. La segunda característica es que la expansión no se restringió solamente a escuelas preparatorias (*high schools*) —como sucedió en muchos otros lugares— sino que también incluyó escuelas medias y escuelas primarias, involucrando a las nuevas generaciones en procesos democráticos desde el jardín de infantes (*kindergarden*). La tercera característica es el crecimiento lento y sostenido. Como en el caso de Phoenix, otros distritos decidieron experimentar en una o dos

escuelas para evaluar sus beneficios, para después replicar la iniciativa en otras escuelas que quisieran sumarse.

La cuarta característica es la conexión entre el PPE y el currículum escolar de varias asignaturas como educación ciudadana, matemáticas, artes, lenguaje, ciencias sociales o alfabetización financiera. Una quinta característica es que no siempre el PPEsc fue iniciado por la oficina del distrito o por las autoridades de la escuela. Existieron casos iniciados y coordinados por docentes de aula, y otros iniciados por personal de la biblioteca escolar y hasta por estudiantes. La sexta característica es que como el proceso es flexible, las escuelas tienen libertad para adaptar el modelo a su contexto y para enfrentar desafíos de forma creativa. Ilustraremos esta situación con uno de los desafíos (inclusividad) y algunos ejemplos de propuestas innovadoras.

## **Inclusividad: desafíos e innovaciones**

Sabemos por investigaciones previas que los estudiantes que participan en programas y actividades de educación cívica tienen más probabilidad de desarrollar eficacia política, empatía, conocimientos políticos y disposiciones democráticas, y de involucrarse en la vida cívica y política en la adultez (Claassen 2015; Dassonneville 2012; Kahne & Middaugh, 2008; Levinson, 2010; Lo, 2019; Sherrod et al., 2010). Sin embargo, las oportunidades para participar en estos programas son desiguales, y frecuentemente reflejan desigualdades más profundas (Nuzzaci & Orecchio, 2022). En muchas escuelas, un grupo relativamente pequeño de estudiantes tiene más probabilidades de acceder a actividades de desarrollo de liderazgo como el gobierno estudiantil, consejos consultivos ju-

veniles, programas de aprendizaje-servicio y clubes de debate, así como a otras oportunidades de aprendizaje como simulaciones democráticas, discusiones de actualidad o diálogos deliberativos. Las desigualdades experimentadas durante la infancia y la juventud a menudo se extienden (o incluso se amplían) en la vida adulta, influyendo en niveles diferenciados de participación cívica, política y electoral (Coley & Sum, 2012; Flanagan & Levine, 2010; Hart 2008; Hart & Brandon 2018; Kiesa & Medina 2026; Levine & Kawashima-Ginsberg 2017).

El PPEsc ofrece una respuesta a esta situación porque busca involucrar a todos los estudiantes en el proceso. Por ello, es posible argumentar que el PP escolar es más inclusivo que la mayoría de los programas de educación cívica y de participación estudiantil dado que cada estudiante puede involucrarse en diferentes fases del proceso con distintos niveles de intensidad, según su interés y disponibilidad. Sin embargo, también se puede argumentar que el PPEsc podría ser aún más incluyente. En Arizona, la libertad que tienen los distritos escolares y los centros educativos para crear su propio proceso de PPEsc les permitió enfrentar algunos desafíos que iban encontrando en el camino con innovaciones que poco a poco han ido mejorando el modelo original. Por ejemplo, en relación a la inclusividad, las escuelas identificaron cuatro desafíos: la composición del grupo catalizador, la participación del resto de los estudiantes, la participación de los estudiantes del último año, y la participación de otros miembros de la comunidad escolar.

Respecto al primer desafío, en muchos procesos de PPEsc (tanto en Arizona como en otros lugares), los miembros del grupo catalizador son designados por profesores, electos por sus pares, o autoconvocados; en otros casos, son los miembros del gobierno estudiantil, de un club, o

de un programa extraescolar. Estos mecanismos son eficaces, pero a menudo producen grupos catalizadores compuestos por estudiantes que ya han tenido acceso a oportunidades de aprendizaje cívico y de liderazgo. Además, al buscar nuevos integrantes, los miembros suelen reclutar dentro de sus propias redes de amigos, lo que puede exacerbar dinámicas excluyentes.

Con respecto al segundo desafío (la participación del resto del estudiantado), en el PPEsc se pueden observar tres círculos concéntricos de participación. En el círculo interior (muy pequeño por cierto) están los miembros del grupo catalizador, que gestionan el proceso de principio a fin. Entre otras actividades, diseñan el proceso, se comunican con otros estudiantes, recogen ideas, crean sus propias propuestas, realizan investigaciones, deliberan sobre la viabilidad legal y técnica de las propuestas, contactan proveedores, organizan discusiones sobre fortalezas y debilidades de las propuestas, ayudan a organizar campañas, coordinan el proceso electoral, y votan. Estos estudiantes guían cada fase del proceso y tienen el nivel más alto de participación, y por tanto más oportunidades de aprendizaje cívico y de desarrollo de capacidades de liderazgo. En el segundo círculo concéntrico encontramos a los estudiantes que participan enviando ideas, deliberando sobre propuestas, votando, y ocasionalmente asistiendo a alguna reunión del grupo catalizador. En el círculo exterior podemos observar a los estudiantes que solo participan votando al final del proceso. Esta situación puede reforzar las desigualdades porque los estudiantes del círculo interior tienen más oportunidades que los del exterior para adquirir competencias cívicas, practicar habilidades organizativas, de resolución de conflictos y liderazgo, y desarrollar eficacia política. Los estudiantes del tercer círculo concéntrico tienen pocas oportunidades de participar en procesos delibe-

rativos. Estas diferencias en las oportunidades de aprendizaje experiencial de los estudiantes tienen implicaciones para su participación cívica y política en el futuro. A esto se suma la concentración del poder. En un proceso típico, el grupo catalizador considera docenas de propuestas y selecciona algunas para la boleta electoral, teniendo así un poder considerable en relación con sus pares.

El tercer desafío es la inclusión de los estudiantes del último año, especialmente en escuelas secundarias, que ya mencionamos al principio de este capítulo. Cuando la implementación de los proyectos más votados se realiza durante el siguiente año lectivo, muchos de los estudiantes que se van a graduar no tienen gran interés en participar. Estos estudiantes, como el resto de las personas, quieren ver el resultado de sus esfuerzos.

El cuarto desafío de la inclusión es la escasa participación de la comunidad escolar. Normalmente, solamente los estudiantes participan en el PPEsc (con el apoyo de uno o dos docentes). Con frecuencia esto se hace intencionalmente para empoderar a los estudiantes. Sin embargo, desde una perspectiva de inclusividad, el reto es involucrar a docentes, personal no-docente, administradores, familiares y vecinos pero al mismo tiempo asegurando que los estudiantes conserven un rol protagónico a lo largo del proceso, evitando el adultismo.

Para abordar el primer desafío, una de las innovaciones consistió en seleccionar a los miembros del grupo catalizador mediante lotería a partir de un muestreo estratificado de la población estudiantil. A veces este mecanismo se combinó con autoselección para dar oportunidad a es-

tudiantes que tenían alto interés en participar y no eran representantes estudiantiles. Otras veces este mecanismo incluyó una sobrerrepresentación de grupos que tienden a participar menos

Por ejemplo, en una escuela los estudiantes afroamericanos representaban el 8% de la población escolar y el 19% del grupo catalizador, y los estudiantes con discapacidades representaban el 17% de la población escolar y el 41% de los miembros del grupo catalizador. En otras escuelas, el grupo catalizador está compuesto por todos los estudiantes de un salón de clases. Esta estrategia no solo favorece la inclusividad, sino que además el acompañamiento de un docente le brinda más regularidad al proceso y favorece la conexión con los contenidos curriculares.

Con respecto al segundo desafío, podemos mencionar cuatro innovaciones para difuminar las fronteras entre los círculos concéntricos. Una de ellas consistió en abrir las reuniones del grupo catalizador. Al celebrar reuniones en la biblioteca de la escuela para que cualquiera pudiera asistir, permitió ampliar la participación y facilitar el acceso a espacios clave de toma de decisiones. Otra innovación fue realizar actividades deliberativas en todas las aulas para dialogar sobre los pros y contras de las diferentes propuestas antes de ejercer el voto. Una tercera innovación fue implementar elecciones primarias a mitad del proceso para seleccionar la lista final de proyectos que irían a la votación final. Esto permitió realizar dos ciclos de deliberación y toma de decisiones, redistribuyendo el poder del grupo catalizador al resto del estudiantado.

Finalmente, otra innovación que integró a estudiantes de los tres círculos concéntricos fue el registro en el padrón electoral de todos los jóve-

nes habilitados para votar en la siguiente elección federal, estatal o local. A diferencia de otros países, en Estados Unidos el registro en el padrón electoral no es automático ni obligatorio. Los ciudadanos deben registrarse activamente para poder votar, y la tasa de registro de los jóvenes de 18 a 22 años ronda en el 20%, lo cual contrasta con una tasa de alrededor de 70% entre adultos mayores. Esta actividad, normalmente llevada a cabo el mismo día que el voto en el PPEsc, permitió empoderar a todos los estudiantes elegibles, independientemente de su participación central o periférica en el PP escolar. En los últimos años, las escuelas de Arizona registraron a más de 10,000 jóvenes que se integraron al padrón electoral.

En relación al tercer desafío, las escuelas aprendieron muy rápido la importancia de ejecutar los proyectos más votados durante el mismo ciclo escolar. Esto implicó realizar adelantar el momento del voto final, lo cual a su vez implicó adelantar el cronograma del PPEsc, y establecer mecanismos rápidos, creativos y eficientes para asegurarse que los aspectos presupuestales, legales y técnicos de los proyectos estuvieran en orden. Además, para que los estudiantes a punto de graduarse se sintieran más motivados a participar, algunas escuelas hicieron énfasis en el legado que dejarían a las siguientes generaciones, y otras escuelas los invitaron a acompañar a los estudiantes más jóvenes como mentores.

Para abordar el cuarto desafío, algunas escuelas abrieron la votación final a toda la comunidad escolar (estudiantes, docentes, personal no docente y familiares). Los adultos y los estudiantes votaron en diferentes mesas porque el grupo catalizador había considerado un voto calibrado, asignando un mayor peso a los votos estudiantiles. Sin embargo, esto resultó innecesario porque los resultados de la votación final fueron si-

milares entre adultos y estudiantes. De todas maneras quedaron abiertas algunas preguntas: ¿cómo y cuándo sería deseable que participen los adultos en el PPEsc? ¿sería aconsejable que colaboren en todas las fases menos en la votación para que sus votos no corran el riesgo de eclipsar las prioridades de los estudiantes? Si participan en otras fases, ¿cómo evitar que controlen la agenda? En otras palabras, aun no queda claro cómo lograr la inclusión de toda la comunidad escolar en el PPEsc y al mismo tiempo garantizar el protagonismo infanto-juvenil.

## Reflexiones finales

En Arizona, el presupuesto participativo escolar evolucionó de un experimento en un establecimiento educativo a un amplio movimiento que en trece años ha involucrado a más de cien escuelas y a miles de participantes. El PPEsc de Arizona también ha inspirado a otros distritos escolares en Estados Unidos y en otros países a iniciar programas similares. El modelo de Arizona ha procurado combinar tres dimensiones que no siempre se conectan en el trabajo pedagógico: educación ciudadana, participación estudiantil y democracia escolar.

La expansión territorial del PPEsc en Arizona ocurrió de forma gradual, orgánica y voluntaria. No ha existido ninguna ley o disposición que obligue a los distritos escolares a implementar esta iniciativa. Los fondos adjudicados a los proyectos más votados en los procesos participativos provienen directamente de los distritos o de las escuelas. Esto garantiza que cuando los distritos escolares reconozcan su impacto, los ciclos de PPEsc continúen año tras año y no dependan de contingencias externas. En varios distritos escolares el PPEsc se ha convertido en una prác-

tica cotidiana, y desde hace varios años la Secretaría de Educación del Estado de Arizona lo reconoce oficialmente como una de las oportunidades ejemplares de aprendizaje ciudadano y participación cívica. En la ciudad de Tucson, el presupuesto participativo escolar dio origen a un presupuesto participativo municipal que ya lleva varios años.

Los montos adjudicados al PPEsc en Arizona son relativamente pequeños, y los líderes educativos (directores de escuelas, coordinadores de distritos) coinciden en afirmar que la relación costo/beneficio es bastante positiva. En otras palabras, el PPEsc es una iniciativa de bajo costo y alto impacto (Rock, 2024). Al mismo tiempo, es pertinente notar que las colaboraciones institucionales con *Arizona State University* y el *Center for the Future of Arizona* facilitaron el crecimiento rápido y sostenido del PPEsc. Estas dos organizaciones han brindado apoyo en varias áreas, incluyendo talleres de capacitación, reuniones regulares de comunidades de aprendizaje, elaboración de materiales educativos y evaluaciones continuas. Los establecimientos educativos tienen autonomía para adaptar el proceso a su contexto, para desarrollar su propio modelo y para incorporar innovaciones.

Las innovaciones que surgieron en las escuelas crearon oportunidades de aprendizaje cívico más inclusivas, fomentaron nuevas amistades, y aumentaron la eficacia política entre jóvenes previamente marginalizados. A través del PPEsc, muchos estudiantes sin participación anterior fueron posicionándose como líderes de la comunidad escolar que animaban a otros compañeros con trayectorias similares a involucrarse en el proceso, creando un círculo virtuoso de inclusividad. El formato de reunión abierta para las sesiones del grupo catalizador también amplió el círculo de participación, ya que varios estudiantes que inicialmen-

te no eran miembros del grupo comenzaron a asistir a reuniones y se sintieron lo suficientemente bienvenidos como para unirse al comité y contribuir regularmente al proceso. Cabe añadir que la votación primaria transfirió una cuota de poder del grupo catalizador al conjunto del cuerpo estudiantil. El involucramiento de más maestros amplió la participación docente en el proceso y coadyuvó a propiciar aprendizajes relevantes al promover espacios deliberativos conectando las propuestas de los estudiantes con contenidos curriculares. Adelantar la votación y acelerar el proceso de aprobaciones, junto con el mensaje de ‘legado’ y las oportunidades de mentoría, permitió incluir a más estudiantes del último año y mitigar el síndrome de ‘senioritis’. Finalmente, al abrir la participación a los adultos (docentes, no-docentes y familiares) se crearon nuevos espacios intergeneracionales que contribuyeron a unificar a la comunidad escolar.

En general, la combinación de estas innovaciones ayudó a abordar (al menos parcialmente) algunas barreras que limitaban la inclusión. En muchas ocasiones se eliminó el tercer círculo concéntrico, se suavizó la frontera entre el primero y el segundo círculo, y se mejoró el clima escolar. Como resultado, muchos estudiantes adquirieron una variedad de competencias cívicas, aprendieron a resolver conflictos mediante el diálogo y se sintieron más empoderados para trabajar con otros para mejorar su comunidad. En este sentido, cabe destacar que el aumento en niveles de empoderamiento, así como el incremento en conocimientos, habilidades y prácticas democráticas fue mayor entre los estudiantes previamente marginados de espacios participativos.

El presupuesto participativo escolar de Arizona está aún en sus comienzos, y quedan muchas cosas por mejorar. Aun así, paulatinamente se

está generando una cultura deliberativa y una práctica de participación real en las escuelas que involucra a todos los estudiantes y mejora la infraestructura de los establecimientos. Las declaraciones en foros internacionales y los debates en los congresos académicos son importantes pero no transforman la educación para la democracia. Eso sucede en el trabajo cotidiano de las escuelas, cuando los estudiantes aprenden democracia haciendo democracia.



## Referencias bibliográficas

ABERS, Rebecca. (2000). *Inventing Local Democracy: Grassroots Politics in Brazil*. Boulder: Lynne Rienner.

BARTLETT, Tara. (2023). *Democratic Processes to Address Wicked Problems in K12 Schools: The Case of Reimagining School Safety in Phoenix Union High School District*. [Doctoral dissertation.] Arizona State University.

BARTLETT, T., & SCHUGURENSKY, D. (2021). Reinventing Freire in the 21st century: Citizenship education, student voice and school participatory budgeting. *Current Issues in Comparative Education*, 23(2).

BARTLETT, T., & SCHUGURENSKY, D. (2023). Inclusive civic education and school democracy through participatory budgeting. *Education, Citizenship and Social Justice*.

BARTLETT, T., & SCHUGURENSKY, D. (2024). School Participatory Budgeting: Action civics for democratic renewal. In D. Schugurensky & T. Bartlett (Eds.), *Educating for Democracy: The Case for Participatory Budgeting in Schools* (pp. 1–22). Edward Elgar Publishing. <https://www.elgaronline.com/edcollbook/book/9781035302178/9781035302178.xml>

BARTLETT, T., & SCHUGURENSKY, D. (2025). School participatory budgeting: Constructive conflict pedagogies and civic education for democratic communities in the USA. In K. Bickmore (Ed.), *Constructive conflict pedagogies for building peace: Teaching strategies from around the world* (Peace and Human Rights Education series). Bloomsbury Academic Publishing.

BARTLETT, T., ROCK, M., SCHUGURENSKY, D., & TATE, K. (2020). *School Participatory Budgeting: A Toolkit for Inclusive Practice*. Center for the Future of Arizona, Participatory Governance Initiative at Arizona State University.

BARTLETT, T., THRASHER, K., ROCK, M., SCHUGURENSKY, D., & TATE, K. (2023). School Participatory Budgeting in Roosevelt Elementary School District. Participatory Governance Initiative, Center for the Future of Arizona.

BROWN, Andrew Boyd Keefer. (2018). School participatory budgeting and student voice [Doctoral Dissertation.] Arizona State University.

CLAASSEN, Ryan L., & MONSON, J. Qiu. (2015). Does Civic Education Matter? The Power of Long-Term Observation and the Experimental Method. *Journal of Political Science Education*, 11(4), 404–421.

COHEN, Matthew, SCHUGURENSKY, Daniel, & WIEK, Arnim. (2015). Citizenship Education through Participatory Budgeting: The Case of Bioscience High School in Phoenix, Arizona. *Curriculum and Teaching*, 30(2), 5-26.

COLEY, R. J., & SUM, A. M. (2012). Fault lines in our democracy: Civic knowledge, voting behavior, and civic engagement in the United States. Princeton, NJ: ETS Policy Information Center.

COLLINS, Mary Elizabeth, AUGSBERGER, Astraea, GECKER, Whitney, & LUSK, Katharine. (2017). What does youth-led participatory budgeting reveal about youth priorities? Ideas, votes, and decisions. *Journal of Youth Studies*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13676261.2017.1394994>

DASSONNEVILLE, R., QUINTELIER, E., HOOGHE, M., & CLAES, E. (2012). The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents. *Applied Developmental Science*, 16(3), 140–150.

FLANAGAN, C., & LEVINE, P. (2010). Civic engagement and the transition to adulthood. *The Future of Children*, 20(1), 159–179.

GIBBS, N. P., BARTLETT, T., & SCHUGURENSKY, D. (2021). Does School Participatory Budgeting Increase Students' Political Efficacy? Bandura's 'Sources', *Civic Pedagogy*,

and Education for Democracy. *Curriculum and Teaching*, 36(1), 5–27.

HART, C. S., & BRANDO, N. (2018). A capability approach to children's well-being, agency and participatory rights in education. *European Journal of Education*, 53(3), 293-309.

HART, J. (2008). Children's Participation and International Development: Attending the Political. *International Journal of Children's Rights* 16, 407–418.

JOHNSON, A. (2023). Examining School Participatory Budgeting Within a High School Context [Ed.D., Arizona State University].

JOHNSON, S. (2023). Examining School Participatory Budgeting Within a High School Context [Doctoral thesis.] Arizona State University.

KAHNE, J., & MIDDAGH, E. (2008). Democracy for Some: The Civic Opportunity Gap in High School (Working Paper 59). Center for Information & Research on Civic Learning & Engagement.

KAHNE, J., BOWYER, B., MARSHALL, J., & HODGIN, E. (2022). Is Responsiveness to Student Voice Related to Academic Outcomes? Strengthening the Rationale for Student Voice in School Reform. *American Journal of Education*, 128(3), 389–415.

KEATING, A., & JANMAAT, J. (2016). Education Through Citizenship at School: Do School Activities Have a Lasting Impact on Youth Political Engagement? *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409–429.

KEIDAN, O. (2020). "Now with the PB we showed them we can do big stuff": Participants' perspectives of first year school participatory budgeting (Master's thesis, Arizona State University). ASU Digital Repository.

KIESA, A., & MEDINA, A. (2026). CIRCLE's Civic Data Tool: Connecting Practitioners with Measures and Data for Impact. In *Promoting K-12 Civic Learning and Engagement Through Assessment* (pp. 256-274). Routledge.

KINZLE, L. (2021). A study of democratic participation through school participatory budgeting (Master's thesis, Arizona State University). ASU Digital Repository.

LEVINE, Peter, & KAWASHIMA-GINSBERG, Kei. (2017). The Republic is (Still) at Risk—And Civics is Part of the Solution. Tufts University Tisch College of Civic Life and Center for Information and Research on Civic Learning and Engagement.

LEVINSON, Meira. (2010). The civic empowerment gap: Defining the problem and locating solutions. In Handbook of research on civic engagement in youth (pp. 331–361). John Wiley & Sons, Inc.

LO, Jane C. (2019). The Role of Civic Debt in Democratic Education. Multicultural Perspectives, 21(2), 112–118.

NUZZACI, Antonella, & ORECCHIO, Fabio. (2022). Skills, rights and civic democracy: Citizenship education between equity, equal opportunities and learning. Formazione & Insegnamento, 20(2).

ROCK, M. (2024). Why let the school community decide? The views of educational leaders. In T. Bartlett & D. Schugurensky (Eds.), Educating for democracy (pp. 211–229). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781035302178.00020>

SCHUGURENSKY, D., & BARTLETT, T. (Eds.). (2024). Educating for Democracy: The Case for Participatory Budgeting in Schools. UK: Edward Elgar Publishing.

SHERROD, L., TORNEY-PURTA, J., & FLANAGAN, C. (Eds.). (2010). Handbook of research on civic engagement in youth. Hoboken, NJ: Wiley.





# EL PRESUPUESTO PARTICIPATIVO EDUCATIVO EN ROSARIO

Gisela Signorelli

Alberto Ford

Ma. de los Ángeles Zayas

Cintia Pinillos



## RESUMEN

Este capítulo reconstruye la experiencia del Presupuesto Participativo de la Universidad Nacional de Rosario—PPUNR—durante el período 2020-2023, con especial atención al capítulo Escuelas, desarrollado en establecimientos correspondientes al nivel medio de la UNR. El caso permite observar la incorporación de una política de participación en una universidad pública con tradición de cogobierno, así como su adaptación a instituciones educativas atravesadas por dinámicas escolares, relaciones intergeneracionales y culturas participativas propias. El PPUNR se organiza en dos procesos simultáneos e independientes: PP Facultades y PP Escuelas. Este último constituye el núcleo educativo del caso, en tanto cada escuela funciona como universo participativo específico, con instancias de presentación de ideas, construcción colectiva de proyectos, factibilidad técnica y votación. A partir de informes institucionales y trabajos previos, el capítulo analiza la evolución del proceso desde una edición inaugural virtual, condicionada por la pandemia, hacia formatos híbridos y presenciales. El recorrido muestra aprendizajes institucionales relevantes, pero también tensiones vinculadas con la desigual apropiación entre escuelas, la centralidad del acompañamiento adulto, la sostenibilidad de la deliberación y la necesidad de fortalecer la evaluación de impactos.

Palabras clave: Presupuesto Participativo Educativo; Universidad Nacional de Rosario; escuelas preuniversitarias; participación juvenil.

## ABSTRACT

This chapter reconstructs the experience of the Participatory Budgeting process at the National University of Rosario—PPUNR—between 2020 and 2023, with particular attention to the Schools chapter, implemented in the university's secondary schools. The case shows how participatory politics was introduced into a public university with a tradition of co-government, while also adapting to educational institutions shaped by school dynamics, intergenerational relations, and specific participatory cultures. PPUNR is organized into two simultaneous and independent processes: Faculties PB and Schools PB. The latter constitutes the educational core of the case, as each school operates as a specific participatory universe, with stages for submitting ideas, collectively designing projects, assessing technical feasibility, and voting. Based on institutional reports and previous studies, the chapter analyzes the evolution of the process from an inaugural virtual edition, shaped by the pandemic, to hybrid and face-to-face formats. The trajectory reveals significant institutional learning, as well as tensions related to uneven appropriation across schools, the importance of adult support, the sustainability of deliberation, and the need to strengthen impact evaluation.

Keywords: Educational Participatory Budgeting; National University of Rosario; pre-university schools; youth participation.



## Introducción

El Presupuesto Participativo de la Universidad Nacional de Rosario (PPUNR) constituye una experiencia singular dentro del campo de los Presupuestos Participativos Educativos. Por un lado, se destaca por incorporar una herramienta de democracia participativa en el ámbito de una universidad pública argentina; por otro, por articular dos escalas institucionales diferentes: el nivel superior, a través del capítulo Facultades, y el nivel medio, mediante el capítulo Escuelas.

Este trabajo reconstruye la experiencia desarrollada entre 2020 y 2023, con foco específico en el PP Escuelas. El interés por esta dimensión responde a que allí el presupuesto participativo adquiere una densidad educativa particular al habilitar a jóvenes, docentes, graduados/as y personal nodocente<sup>1</sup> a intervenir en un proceso institucional que combina diagnóstico de problemas, formulación de propuestas, deliberación, factibilidad técnica, votación e implementación. En ese recorrido, la escuela aparece no solo como escenario de participación, sino como espacio donde se ensayan formas concretas de ciudadanía democrática.

El caso resulta relevante por tres razones. En primer lugar, introduce una política participativa dentro de una universidad pública organizada históricamente en torno a órganos de cogobierno y representación

---

1. Se refiere a personal administrativo, de limpieza y otras tareas de apoyo a la docencia.

por claustro<sup>2</sup>. En segundo lugar, incorpora a estudiantes de nivel medio en decisiones sobre recursos reales, con consecuencias visibles para sus instituciones. En tercer lugar, permite observar cómo una política participativa se adapta a condiciones cambiantes: pandemia, virtualidad, formatos híbridos, recuperación de la presencialidad y diversificación de modalidades de votación.

La reconstrucción que se presenta en este capítulo se basa en informes institucionales de las ediciones 2020, 2021, 2022 y 2023 del PPUNR<sup>3</sup>, documentos de sistematización de la experiencia y trabajos académicos previos sobre el caso. Esta base documental permite reconstruir la evolución del diseño, las modalidades de participación, la cantidad de ideas propuestas, projectistas, proyectos elegibles, votantes y votos, así como algunas interpretaciones sobre el arraigo de la experiencia en las escuelas medias de la UNR. El análisis mantiene un alcance descriptivo-analítico: permite identificar aprendizajes, ajustes y tensiones del proceso, pero no busca establecer efectos causales sobre aprendizajes cívicos o transformaciones subjetivas de largo plazo.

El capítulo se organiza en cinco apartados. El primero presenta la UNR como contexto institucional y ubica el PPUNR en una tradición de participación universitaria más amplia. El segundo reconstruye la trayectoria de implementación entre 2020 y 2023. El tercero se concentra en el capítulo Escuelas y en su especificidad educativa. El cuarto analiza el

---

2. El sistema de gobierno universitario en Argentina se rige por los principios de la Reforma Universitaria de 1918, que estableció la autonomía universitaria y el cogobierno. Esto implica que las universidades públicas tienen independencia en su gestión y están gobernadas por órganos colegiados conformados, en el caso de la Universidad Nacional de Rosario, por representantes de los cuatro claustros: docentes, nodocentes, estudiantes y graduados.

3. Disponibles en <https://presupuestoparticipativo.unr.edu.ar/>

pasaje de la virtualidad a la hibridez y la presencialidad como aprendizaje de diseño. El quinto sintetiza resultados, aprendizajes y tensiones, y propone una lectura del PPUNR como experiencia de Presupuesto Participativo Educativo.

## **La Universidad Nacional de Rosario (UNR) como contexto institucional**

La UNR es una universidad pública argentina localizada en la ciudad de Rosario, provincia de Santa Fe. Su comunidad supera las 100.000 personas y se organiza en torno a facultades, escuelas medias/preuniversitarias y dependencias comunes. Como ocurre en el sistema universitario argentino, su población institucional se distribuye en claustros -docente, estudiantil, graduado y nodocente- que participan de órganos de cogobierno y representación.

Este punto resulta central para comprender el sentido del PPUNR. La experiencia no aparece en un vacío institucional, sino en una cultura universitaria atravesada por tradiciones de representación, participación estudiantil, cogobierno y disputas por la democratización de la vida institucional. En ese marco, el presupuesto participativo se incorpora como una herramienta que no sustituye los órganos representativos, sino que introduce una modalidad complementaria de participación, orientada a la decisión sobre una parte de los recursos universitarios.

En el caso de las escuelas medias de la UNR, el contexto es todavía más complejo. Allí conviven formas de participación política institucionalizada, como la elección de autoridades escolares, los consejos académicos,

los centros de estudiantes y la representación de distintos claustros. El PP Escuelas se suma a ese entramado como una nueva forma de participación directa, en la que la comunidad escolar puede proponer, discutir, priorizar y votar proyectos para su propio establecimiento. En el artículo de Pinillos y Signorelli (2025) se subraya precisamente este rasgo: el PP se incorpora en instituciones donde ya existen formas de participación política, pero lo hace con una lógica distinta, al abrir una instancia de decisión sobre recursos concretos y al reunir a actores escolares con posiciones institucionales diversas.

Esta convivencia entre instituciones formales de participación y prácticas escolares no formalizadas es una de las claves analíticas del caso (Pinillos y Signorelli, 2025). Las escuelas no son unidades homogéneas ni simples sedes de implementación. Cada una posee culturas institucionales, reglas tácitas, liderazgos, memorias participativas, vínculos intergeneracionales y modos propios de tramitar las diferencias. Por ello, el arraigo del PP no depende solo del diseño formal, sino también de la manera en que cada comunidad escolar lo interpreta, lo promueve, lo acompaña y lo vuelve significativo.

En ese contexto, entre 2020 y 2023<sup>4</sup>, se implementó el PPUNR como política institucional de participación de la Universidad Nacional de Rosario. Su diseño se estructuró en dos procesos simultáneos e independientes. Por un lado, el PP Facultades, dirigido a la comunidad de las facultades y otras dependencias universitarias. Por otro lado, el PP Escuelas, donde cada escuela media/preuniversitaria funcionó como un universo partici-

---

4. Entre los imponderables que el proyecto de investigación tuvo que afrontar se encuentra la discontinuidad de la política a partir de 2024 como consecuencia del desfinanciamiento de las universidades nacionales de todo el país por parte de la gestión del Presidente Milei.

pativo específico, con sus propios proyectos, instancias de deliberación, votación y presupuesto asignado.

La experiencia combinó cuatro dimensiones. La primera, institucional: el PPUNR redistribuye parcialmente la capacidad de decidir sobre recursos universitarios y abre una vía no representativa de intervención sobre asuntos comunes. La segunda, participativa: habilita a distintos actores de la comunidad (de manera intergeneracional) a proponer ideas, discutir las, convertirlas en proyectos y votar. La tercera, técnica: las ideas deben atravesar instancias de factibilidad, lo que supone diálogo con áreas de gestión y equipos especializados de la Universidad. La cuarta, pedagógica: quienes participan aprenden a diagnosticar problemas, argumentar, priorizar, calcular posibilidades, negociar criterios y asumir que una decisión común requiere reglas, recursos y responsabilidades.

El diseño general se organizó en etapas. La primera corresponde a los Foros universitarios y escolares, en los que la comunidad presenta ideas sobre distintos ejes temáticos, dialoga en torno a problemas compartidos y puede inscribirse para participar como proyectista. La segunda etapa se desarrolla en la Comisión Universitaria, para el capítulo Facultades, y en los Consejos Escolares, para el capítulo Escuelas. Allí las ideas son sistematizadas, agrupadas y transformadas en proyectos factibles, con acompañamiento de personal técnico de la Universidad. La tercera etapa corresponde a la votación, denominada La UNR Decide y La Escuela Decide, en la que la comunidad elige los proyectos a implementar. Finalmente, la cuarta etapa: la ejecución participativa de los proyectos elegidos, con la intervención de áreas técnicas y de personas involucradas en la formulación de las propuestas.



## PIEZA CLAVE

El PPUNR muestra que el PPE  
**puede ampliar la ciudadanía  
universitaria y escolar**  
al combinar decisión sobre recursos reales,  
mediaciones institucionales  
e implementación situada  
en comunidades educativas.

El inicio del PPUNR estuvo atravesado por la pandemia de COVID-19. Si bien la experiencia había sido pensada originalmente con un fuerte componente presencial, la edición inaugural debió desarrollarse de manera virtual. Este condicionamiento no anuló el proceso; por el contrario, obligó a construir una plataforma y a diseñar instancias sincrónicas y asincrónicas de deliberación y co-creación que funcionaron como objetos de estudio para diferentes capítulos de este libro. A partir de 2021 y, con mayor claridad, desde 2022, el proceso comenzó a incorporar formatos híbridos, combinando una plataforma digital con encuentros virtuales, postas presenciales, urnas para ideas, votación en tablets electrónicas y, en 2023 la incorporación de la boleta única papel en algunas escuelas.

Esta trayectoria permite formular una hipótesis interpretativa: el PPUNR no evolucionó desde un diseño digital hacia una simple “vuelta” a la presencialidad, sino hacia una modalidad de adaptación situada. Cada edición ajustó herramientas, tiempos, soportes y modos de acompañamiento según las condiciones institucionales imperantes y el aporte de los actores participantes. Para ello, en el caso de las escuelas, fue central el rol desarrollado por los “Grupos de Referentes”. Se trataba de un conjunto pequeño de personas de diferentes claustros que funcionaba como grupo motor<sup>5</sup> para impulsar la política participativa en cada escuela. Eso permitía conocer el pulso interno de cada espacio y adaptar la propuesta desde el marco normativo general a opciones situadas acordes al contexto escolar. Presentaremos algunos ejemplos más adelante.

---

5. Los grupos motores son «unos grupos de una tarea conjunta que preparan, sirven y dinamizan al proceso más allá de sus diferencias». «Estos ‘grupos motores’ no tienen soluciones, pero sí pueden activarlas escuchando y haciendo puentes, provocando saltos en las construcciones colectivas y creativas, en donde los participantes se sienten protagonistas y no unas meras correas de transmisión. La forma de mantener estos procesos tiene que ver con que el ‘Grupo Motor’ no se convierta en un grupo de líderes permanentes o de ‘representantes’, que es un fallo que se repite demasiado». Más información en: <https://jorgecastaneda.es/grupos-motores-para-transformar/>

## Trayectoria de implementación 2020-2023

La evolución del PPUNR entre 2020 y 2023 puede leerse como un proceso de aprendizaje institucional. Cada edición introdujo ajustes derivados de las condiciones sanitarias, la experiencia acumulada, la apropiación por parte de las comunidades y la necesidad de mejorar la participación efectiva a partir de los resultados de un proceso de monitoreo anual con los propios participantes.

La edición 2020 fue inaugural y estuvo marcada por la virtualidad. El proceso se desarrolló entre junio y diciembre, con tres etapas consecutivas. En los Foros se presentaron en total más de 500 ideas y participaron 3386 personas. Luego de la sistematización, se trabajó en la segunda etapa sobre la base de 100 ideas. La Comisión Universitaria para Facultades y los Consejos Escolares para Escuelas funcionaron en plataformas virtuales sincrónicas y asincrónicas para convertir las ideas iniciales en proyectos. Participaron 350 proyectistas y se construyeron 64 proyectos elegibles: 36 en Facultades y 28 en Escuelas. La votación reunió a 6117 personas: 5384 correspondientes a Facultades y otras sedes, y 733 a Escuelas.

En términos de diseño, 2020 mostró la posibilidad de sostener una política participativa en condiciones de aislamiento, pero también dejó planteada una tensión que acompañaría todo el período: la plataforma digital permite continuidad, registro y escala, pero no garantiza por sí sola apropiación comunitaria ni una deliberación sustantiva.<sup>6</sup> En el caso de las Escuelas, esa tensión fue especialmente relevante porque el vín-

---

6. Ver el capítulo 9 de este libro.

culo pedagógico, la convocatoria situada y la mediación adulta tienen un peso mayor que en otros espacios universitarios.

La edición 2021 mantuvo una estructura general similar, aunque con una simplificación respecto del año anterior: se podían subir ideas y anotarse como proyectista de un área temática. Participaron 1645 personas en la etapa inicial: 1336 en Facultades y 309 en Escuelas. Luego de la sistematización, se trabajó sobre 79 ideas en Facultades y 17 en Escuelas. Con 198 proyectistas, se construyeron 33 proyectos elegibles: 18 en Facultades y 15 en Escuelas. De la votación participaron 4169 personas: 3682 en Facultades y 487 en Escuelas, con 10741 votos totales.

En 2021 se observa una estabilización del procedimiento, aunque con menor participación que en 2020. Este descenso no necesariamente debe interpretarse como fracaso; ya que puede interpretarse en el marco del agotamiento de la participación virtual, la persistencia de restricciones sanitarias, la menor novedad del dispositivo y las dificultades para sostener involucramiento en contextos institucionales todavía alterados por la pandemia. Para el análisis del PP Escuelas, el dato más relevante es que la participación descendió respecto de la edición inaugural, lo que anticipó la necesidad de ensayar estrategias de presencialidad y acompañamiento.

A partir de la evaluación de las primeras ediciones, en el 2022 el diseño del proceso participativo incluyó la hibridez. El ciclo se adelantó al período abril-octubre para favorecer la participación en función del calendario académico. Además, se decidió desarrollar el proceso en formato híbrido, con fuerte trabajo presencial en Escuelas, tanto en Foros como

en la etapa de la votación, aunque la plataforma *online* continuó funcionando como soporte. En Facultades se presentaron 234 ideas, mientras que en Escuelas fueron 150. En la votación participaron 4394 personas: 3602 en Facultades y 792 en Escuelas. Se registraron 12096 votos, de los cuales 10042 correspondieron a Facultades y 2054 a Escuelas.

Según los datos del informe 2022<sup>7</sup>, en la etapa de los Foros fue mucho mayor el número de las personas que propusieron ideas de manera presencial que el que lo hizo directamente en la plataforma. Esta tendencia fue particularmente significativa en Escuelas: de 150 ideas, 142 fueron presenciales y solo 8 online. En cambio, en PP Facultades, la plataforma continuó siendo el medio más elegido.

Ese contraste muestra que la hibridez no opera de la misma manera en todos los públicos. Las escuelas, por su propia dinámica institucional, presentan modos de habitar el espacio, organizar los tiempos y construir pertenencia distintos a los de las facultades. En ese marco, la presencialidad fue una condición de activación participativa. Las postas, los encuentros, la mediación de referentes y la presencia institucional generaron condiciones para que tanto estudiantes como otros actores escolares se involucraran de manera más efectiva.

La edición 2023 consolidó y diversificó la estrategia híbrida. Se desarrolló entre junio y octubre y profundizó la convivencia entre plataforma virtual, urnas presenciales en la etapa de Foros y encuentros presenciales de Consejos Escolares y Comisión Universitaria. La principal innovación estuvo en la etapa de votación: mientras Facultades continuó votando

---

7. <https://presupuestoparticipativo.unr.edu.ar/edicion-2022/>

por plataforma virtual con puntos presenciales de apoyo, en Escuelas tres instituciones optaron por boleta única papel —Superior de Comercio, Instituto Politécnico Superior y Escuela de Ciencias Sociales y Humanísticas—, mientras que la Escuela Agrotécnica mantuvo la plataforma virtual con puestos de votación en la sala de informática.

En 2023 se presentaron 312 ideas: 201 en Facultades y 111 en Escuelas. Participaron 6907 personas en la votación: 5043 en Facultades y 1751 en Escuelas. El capítulo Escuelas tuvo un crecimiento del 135% respecto de 2022. También se incorporó la recién creada Escuela de Ciencias Sociales y Humanísticas, ampliando el universo de implementación escolar.

La edición 2023 permite extraer una conclusión importante: la innovación democrática no equivale necesariamente a más digitalización. En el caso de Escuelas, la boleta única papel aparece como una adecuación contextual que amplió la participación en ciertos establecimientos. Lejos de representar un retroceso tecnológico, funcionó como una tecnología institucional apropiada para un contexto escolar específico.

**Tabla n° 4: Síntesis de la evolución del PPUNR**

# PPUNR 2020-2023

## Trayectoria de implementación

Cifras generales del Presupuesto Participativo de la Universidad Nacional de Rosario (Facultades + Escuelas).

|                                                                                                          | 2020          | 2021                                   | 2022                                          | 2023                                         |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------|----------------------------------------------|
|  Modalidad              | virtual       | virtual con simplificación del proceso | híbrida con fuerte presencialidad en Escuelas | híbrida; boleta única papel en tres escuelas |
|  Ideas presentadas      | más de 500    | más de 226                             | 384                                           | 312                                          |
|  Proyectos elegibles    | 64            | 33                                     | 32                                            | 35                                           |
|  Personas votantes      | 6117          | 4169                                   | 4394                                          | 6907                                         |
|  Presupuesto asignado | \$18 millones | \$21 millones                          | \$25 millones                                 | \$42 millones                                |

### Lectura general

- 1** 2020 permitió sostener la participación en contexto de pandemia.
- 2** 2022 mostró que la presencialidad fue clave para activar la participación escolar.
- 3** 2023 consolidó una adaptación situada del dispositivo.

Fuente: elaboración propia con base en informes institucionales del PPUNR 2020, 2021, 2022 y 2023.

Leída en conjunto, la secuencia 2020-2023 permite observar que el PPUNR no siguió una evolución lineal desde la primera edición, sino un proceso de ajuste institucional continuo. La edición 2020 resolvió el problema de la continuidad participativa en un contexto de aislamiento; 2021 puso en evidencia los límites de sostener la participación en condiciones de virtualidad prolongada; 2022 mostró que la recuperación de la presencialidad no era solo una cuestión operativa, sino una condición

para reconstruir vínculos, ajustar la convocatoria y promover la apropiación; y 2023 consolidó una modalidad situada, en la que cada escuela pudo adaptar soportes y procedimientos considerando las características de cada comunidad escolar. En ese recorrido, la principal innovación no fue una herramienta específica, sino la capacidad institucional de leer el contexto, dar voz a los actores institucionales para definir el proceso participativo y modificar el diseño sin abandonar la estructura básica planteada.

## **El capítulo Escuelas: especificidad educativa del PPUNR**

El capítulo Escuelas constituye el núcleo más propiamente educativo del PPUNR. Allí el presupuesto participativo se despliega en instituciones de nivel medio y convoca a una comunidad integrada por estudiantes (con una edad entre 13 y 18 años), docentes, graduados/as y personal nodocente. A diferencia de muchos presupuestos participativos escolares centrados exclusivamente en estudiantes, el caso de la UNR incorpora una comunidad escolar ampliada y atravesada por relaciones intergeneracionales. Este rasgo es analíticamente relevante porque permite observar cómo se reconfiguran vínculos jerárquicos, formas de autoridad, usos de la palabra y criterios de decisión cuando distintos claustros participan en un mismo proceso.

Entre 2020 y 2022, el PP Escuelas se implementó en tres establecimientos: Escuela Agrotécnica, Instituto Politécnico Superior y Escuela Superior de Comercio. En 2023 se incorporó la Escuela de Ciencias Sociales y Humanísticas, creada ese mismo año.

Cada escuela funciona como un universo participativo independiente. Esto significa que las ideas se presentan en relación con problemas de cada establecimiento, los Consejos Escolares trabajan sobre propuestas propias, la votación se organiza por escuela y el presupuesto asignado corresponde a ese ámbito específico. En consecuencia, el PP Escuelas no debe ser leído como una instancia homogénea ni como simple réplica escolar del PP Facultades. Su funcionamiento depende de las condiciones institucionales de cada escuela, del compromiso de equipos directivos y referentes, de la cultura participativa previa, del lugar que ocupan los centros de estudiantes, de la disponibilidad de espacios y tiempos, y de la capacidad de articular acompañamiento pedagógico con factibilidad técnica.

El carácter independiente de cada escuela implica, además, traducir el procedimiento general del PPUNR a ritmos escolares específicos. La participación debe insertarse en calendarios académicos, horarios de clase, dinámicas de curso, mediaciones docentes, tiempos de recreo, actividades institucionales y formas previas de organización estudiantil. En este sentido, es que afirmamos que el PP Escuelas puede entenderse como una política de participación situada. Su diseño general es común, pero su eficacia práctica depende de la capacidad de cada establecimiento para incorporarlo a su vida institucional. Allí adquieren relevancia los grupos de referentes, los equipos directivos, los centros de estudiantes, docentes que facilitan la circulación de información y actores escolares que funcionan como impulsores del proceso. Esta mediación resulta especialmente importante en una experiencia que convoca a adolescentes y jóvenes de entre 13 y 18 años, para quienes la participación institucional puede constituir tanto una oportunidad de incidencia como una práctica poco familiar, atravesada por jerarquías adultas y por reglas escolares preexistentes.

El desarrollo del PP Escuelas permite observar tres dimensiones de formación democrática. La primera es diagnóstica: quienes participan identifican problemas concretos de su escuela, los nombran y los convierten en asuntos comunes. La segunda es deliberativa: las ideas no pasan automáticamente a votación, sino que son discutidas, agrupadas y transformadas en proyectos. La tercera es institucional: las propuestas deben atravesar criterios de factibilidad y luego ser elegidas mediante una regla común. Esta secuencia produce un aprendizaje político específico: no alcanza con expresar una demanda; es necesario traducirla en proyecto, argumentar su relevancia, reconocer restricciones y aceptar una decisión colectiva.

Esta especificidad conecta con la literatura sobre los efectos educativos de la participación. En los capítulos teóricos del libro se recupera una tradición que va desde Pateman (1970) y Mansbridge (1995) hasta los trabajos de Lerner y Schugurensky (2007) sobre aprendizajes cívicos, competencias políticas y disposiciones democráticas en procesos participativos. Desde esa perspectiva, el presupuesto participativo no es solo una herramienta de asignación de recursos, sino una experiencia socioeducativa en la que se aprenden prácticas democráticas mediante su ejercicio. El caso de las escuelas de la UNR permite situar esa afirmación en una experiencia concreta donde la participación estudiantil fue ganando peso con el correr de las ediciones.

**Tabla n° 5: Votantes por claustro en Escuelas**

## PP Escuelas 2020-2023

### Votantes por claustro y año

Cantidad de votantes y porcentaje sobre el total anual

| Claustro/Año                                                                                           | 2020       | %          | 2021       | %          | 2022       | %        | 2023        | %        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|------------|------------|------------|------------|----------|-------------|----------|
|  <b>Docente</b>       | 188        | 25,65      | 150        | 30,80      | 143        | 18       | 142         | 8,11     |
|  <b>Nodocentes</b>    | 56         | 7,64       | 37         | 7,60       | 40         | 5        | 59          | 3,37     |
|  <b>Estudiantes</b>   | 357        | 48,7       | 254        | 52,16      | 602        | 76,25    | 1534        | 87,61    |
|  <b>Graduados/as</b> | 132        | 18,01      | 46         | 9,45       | 8          | 1        | 16          | 0,91     |
|  <b>Total</b>       | <b>733</b> | <b>100</b> | <b>487</b> | <b>100</b> | <b>792</b> | <b>—</b> | <b>1751</b> | <b>—</b> |

Fuente: elaboración propia sobre los informes institucionales PPUNR 2020-2023

El cuadro permite observar un cambio significativo en la composición del voto dentro del capítulo Escuelas entre 2020 y 2023. Si bien la participación total tuvo oscilaciones —733 votantes en 2020, 487 en 2021, 792 en 2022 y 1751 en 2023—, el dato más relevante es el crecimiento sostenido del peso relativo del claustro estudiantil. En 2020, los estudiantes representaban el 48,7% de las personas votantes; en 2021 pasaron al 52,16%; en 2022 alcanzaron el 76,25%; y en 2023 concentraron el 87,61% del total. Esta evolución muestra que, a medida que el dispositivo fue adaptándose mejor a la dinámica escolar —especialmente con la recuperación de

instancias presenciales y la incorporación de modalidades de votación más situadas—, el PP Escuelas logró interpelar con mayor fuerza a su población principal: las juventudes que habitan cotidianamente esas instituciones.

En paralelo, la participación relativa de docentes, nodocentes y graduados/as disminuyó en el total anual, aunque con comportamientos diferentes en términos absolutos. El claustro docente pasó de representar el 25,65% en 2020 al 8,11% en 2023; el nodocente descendió del 7,64% al 3,37%; y graduados pasó del 18,01% al 0,91%. Estos datos no indican necesariamente una retirada de esos actores del proceso, sino una transformación en la centralidad de la participación estudiantil dentro del capítulo Escuelas. En términos analíticos, el cuadro refuerza la lectura del PP Escuelas como una experiencia de Presupuesto Participativo Educativo cuyo arraigo se consolidó especialmente cuando logró convertirse en una práctica reconocible, accesible y significativa para el estudiantado.

## **De la virtualidad a la hibridez: adaptación situada e inclusión**

Uno de los aportes más relevantes del caso es la posibilidad de analizar la hibridez como estrategia de inclusión y no como simple combinación técnica entre presencialidad y plataforma. El PPUNR nació durante la pandemia y, por ello, su primera edición dependió fuertemente de soportes digitales. La plataforma permitió sostener el proceso cuando la presencialidad no era posible, organizar la presentación de ideas, acompañar reuniones sincrónicas y realizar la votación. Sin esa infraestructura, difícilmente la experiencia hubiera podido desarrollarse en 2020.

Sin embargo, la trayectoria posterior muestra los límites de una lectura tecnocéntrica. En 2022, cuando se recuperaron con más fuerza las instancias presenciales, el capítulo Escuelas evidenció que la participación aumentaba cuando existía mediación situada. Como ya se mencionara, las ideas presentadas presencialmente superaron ampliamente a las ideas cargadas de manera directa en la plataforma.

Este dato permite cuestionar dos supuestos frecuentes. El primero es que digitalizar equivale automáticamente a incluir. El segundo es que la presencialidad es siempre más democrática por sí misma. El caso muestra algo más preciso: la inclusión participativa depende de la adecuación entre herramienta, contexto, acompañamiento y cultura institucional. En algunos momentos, la plataforma resolvió problemas de continuidad, escala y trazabilidad. En otros, la presencialidad fue clave para activar la participación, especialmente entre adolescentes y jóvenes que no ingresaban espontáneamente a la plataforma o que requerían una mediación escolar más directa.

La decisión de incorporar la boleta única papel en tres escuelas durante 2023 refuerza esta lectura. En un contexto donde muchas experiencias de innovación pública tienden a identificar modernización con digitalización, el PP Escuelas muestra que una tecnología democrática puede ser analógica si responde mejor al contexto. La boleta papel no reemplazó la innovación, la situó. Permitió que la votación se integrara mejor con la dinámica escolar y contribuyó al fuerte crecimiento de la participación en el capítulo Escuelas, como se mostró en el apartado anterior.

La hibridez, entonces, no debería entenderse como un modelo intermedio entre un pasado presencial y un supuesto futuro digital. En este caso, funciona como una gramática flexible de diseño institucional: combina soportes, reconoce diferencias entre comunidades, adapta procedimientos y evita que la herramienta se imponga sobre el proceso. Su potencia reside precisamente en esa versatilidad. Esos matices pudieron identificarse gracias a conversaciones permanentes con el Grupo de Referentes de cada escuela.

## Resultados, aprendizajes y tensiones

El balance del período 2020-2023 permite identificar resultados relevantes. El primero es la continuidad. El PPUNR surgió en un contexto adverso, atravesado por la pandemia, y logró sostenerse durante cuatro ediciones consecutivas. El segundo es la asignación creciente de recursos: entre 2020 y 2023 se aumentó un 133%.<sup>8</sup> El tercero es la participación acumulada de miles de integrantes de la comunidad universitaria en instancias de presentación de ideas, formulación de proyectos y votación. El cuarto es la incorporación de adolescentes y jóvenes de escuelas medias a decisiones presupuestarias reales.

En términos temáticos, los proyectos e ideas muestran preocupaciones vinculadas con espacios comunes, bienestar universitario, tecnología e innovación, deporte y cultura, ambiente y sustentabilidad. Estas

---

8. En 2020, el PPUNR contó con \$18 millones, de los cuales \$1 millón correspondió a cada escuela. En 2021, el monto total ascendió a \$21 millones, con \$1.300.000 por escuela; en 2022, a \$25 millones, con \$1.500.000 por escuela; y en 2023, a \$42 millones, con \$2.500.000 por escuela. Entre 2020 y 2023, el presupuesto total del PPUNR aumentó un 133,33%, mientras que el monto asignado por escuela creció un 150%, lo que evidencia una priorización relativa del capítulo Escuelas dentro de la evolución presupuestaria del programa.

áreas permiten observar que la participación escolar no se limita a demandas instrumentales aisladas; tiende a organizarse en torno a condiciones de vida institucional, apropiación de espacios, equipamiento, cuidado, convivencia y mejora de la experiencia educativa.

Entre los aprendizajes institucionales, el primero es la importancia de un diseño versátil. El PPUNR fue ajustando modalidades sin perder su estructura básica: foros, construcción de proyectos, factibilidad y votación.

El segundo, es la relevancia del acompañamiento técnico y pedagógico. Sin áreas técnicas, las ideas no se convierten en proyectos viables; sin acompañamiento pedagógico, la participación corre el riesgo de reducirse a carga de propuestas o votación final.

El tercero, es el papel fundamental de referentes territoriales e institucionales, que actúan como nexos entre la coordinación general del PP y su aplicación en las diferentes unidades educativas. Esta función no es formal sino esencial, porque los referentes pueden contribuir positivamente a aumentar la participación o incidir de manera negativa desalentando la participación en su unidad educativa.

El cuarto aprendizaje es la centralidad de la presencialidad en Escuelas. La experiencia muestra que los espacios escolares requieren dispositivos de proximidad donde se participe en “cuerpo y alma”: postas, urnas, recorridas, encuentros, docentes que acompañan, equipos directivos que habilitan tiempos y referentes que traducen el procedimiento. Esto no invalida el componente digital; lo ubica dentro de una arquitectura institucional más amplia.



## CRITERIO PARA ARMAR

**La participación deja de ser  
un gesto declarativo**  
cuando reconoce problemas,  
asigna recursos,  
exige elaboración colectiva  
y produce resultados visibles.

También aparecen tensiones vinculadas con la apropiación diferencial del dispositivo entre escuelas. Aunque el PP Escuelas cuenta con un diseño formal común, su desarrollo efectivo varía según las culturas institucionales, los liderazgos, las formas de acompañamiento adulto, las prácticas participativas previas y las modalidades de implementación adoptadas en cada establecimiento. Las cifras disponibles muestran diferencias entre escuelas y entre ediciones, especialmente en la etapa de votación, lo que sugiere que el arraigo del proceso no depende solo de la existencia de reglas comunes, sino también de las condiciones institucionales e informales que favorecen su incorporación a la vida escolar (Pinillos y Signorelli, 2025).

Otra tensión detectada se relaciona con los tiempos para la implementación de los proyectos. La participación genera expectativas concretas: quienes proponen, deliberan y votan, esperan ver resultados. Pero la ejecución de proyectos depende de circuitos administrativos, técnicos, presupuestarios y de compras que no siempre coinciden con los tiempos escolares y especialmente, con los tiempos de las juventudes. Esto se desarrolla en mayor profundidad en los capítulos siguientes de este libro.

## **El PPUNR como Presupuesto Participativo Educativo**

El PPUNR puede leerse como una experiencia amplia de Presupuesto Participativo Educativo (PPE), tal cual fue conceptualizada en el capítulo 2 de este libro. Se desarrolla dentro de instituciones educativas formales; pone en juego una partida presupuestaria real; habilita decisión colectiva sobre proyectos concretos; involucra a jóvenes y comunidades

educativas; y produce aprendizajes vinculados con diagnóstico, deliberación, argumentación, factibilidad, priorización y responsabilidad institucional.

En este sentido, el PPUNR expresa una doble condición. Es una política universitaria de participación, porque redistribuye parcialmente la decisión presupuestaria dentro de una institución pública de educación superior. Y es, al mismo tiempo, un dispositivo pedagógico de formación democrática, porque permite que la participación se practique en instituciones educativas concretas, con reglas, restricciones, conflictos y consecuencias.

La experiencia también permite ampliar la discusión sobre ciudadanía universitaria. En el sistema universitario argentino, la ciudadanía institucional ha estado históricamente asociada a la representación de claustros y al cogobierno. El PPUNR no reemplaza esa tradición, pero introduce otra forma de ciudadanía: una ciudadanía práctica, situada y orientada a problemas, donde la pertenencia institucional se ejerce a través de la intervención directa sobre asuntos comunes.

En el caso de las escuelas, esta dimensión es todavía más significativa. El PP Escuelas habilita a jóvenes a participar en decisiones que afectan su experiencia cotidiana en la institución. La potencia democrática aparece cuando la palabra juvenil ingresa en un procedimiento que reconoce problemas, asigna recursos, exige elaboración colectiva y produce resultados visibles. Allí la participación deja de ser un gesto declarativo y se convierte en una experiencia institucional.

## Reflexiones finales

El PPUNR muestra que una universidad pública puede ampliar su canon democrático más allá del cogobierno representativo tradicional. Al incorporar un mecanismo de participación directa orientado a decidir sobre recursos concretos, la UNR habilitó una forma de intervención institucional que atraviesa claustros, unidades académicas y comunidades escolares.

En el capítulo Escuelas, esa articulación adquiere una densidad específica. Su valor reside en la posibilidad de que jóvenes y comunidades educativas participen en una experiencia democrática con efectos concretos. Ese recorrido importa tanto como el resultado material, porque convierte a la escuela en un espacio donde la democracia se practica y no solo se enseña como contenido.

El PPUNR permite observar que la democratización escolar no depende únicamente de abrir espacios de expresión, sino de construir procesos con reglas, recursos, responsabilidades y consecuencias visibles.

La experiencia desarrollada entre 2020 y 2023 muestra, además, que el diseño participativo requiere flexibilidad. El PP con una mirada situada - anclada en el conocimiento de las comunidades donde se propone su ejercicio- es uno de los aprendizajes más relevantes del caso. Esto no es menor ni simple, dada la tendencia de la institución universitaria, como cualquier institución, a producir y reproducir funcionamientos normalizados.



## Referencias bibliográficas

PATEMAN, C. (1970). *Participation and democratic theory*. Cambridge University Press.

PINILLOS, C., & SIGNORELLI, G. (2025). Instituciones informales efectivas y arraigo de la participación: Presupuesto Participativo escolar en la Universidad Nacional de Rosario (2020-2023). *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*, 12(2), e103611. <https://doi.org/10.5209/cgap.103611>

MANSBRIDGE, J. (1995). Does participation make better citizens? *The Good Society*, 5(2), 1-7.

LERNER, J., & SCHUGURENSKY, D. (2007). La dimensión educativa de la democracia local: el caso del presupuesto participativo. *Temas y Debates*, 13, 157-179.





# **PRESUPUESTOS PARTICIPATIVOS JÓVENES Y EDUCACIÓN EN VALORES:**

**Un aprendizaje democrático  
en las aulas**

**José Manuel Mayor Balsas**



## RESUMEN

Este capítulo analiza el Presupuesto Participativo Joven (PPJ) en Molina de Segura como herramienta de educación cívica y democratización escolar. Mediante un estudio de caso y datos del proyecto PICT-2020, se examinan las capacidades, motivaciones y conocimientos del alumnado. Los resultados destacan una alta valoración del clima escolar y una mayor confianza institucional entre los participantes. No obstante, persisten desafíos como el déficit en conocimientos cívicos formales y la tendencia hacia propuestas puramente lúdicas, subrayando la necesidad de fortalecer el componente pedagógico del dispositivo.

Palabras clave: Presupuesto Participativo Joven (PPJ), Cultura democrática, Educación cívica, Participación estudiantil, Molina de Segura.

## ABSTRACT

This chapter analyzes the Youth Participatory Budgeting (YPB) in Molina de Segura as a tool for civic education and school democratization. Through a case study and data from the PICT-2020 project, students' skills, motivations, and knowledge are examined. The results highlight a positive school climate and greater institutional trust among participants. However, challenges remain, such as a deficit in formal civic knowledge and a tendency toward purely recreational proposals, emphasizing the need to strengthen the pedagogical component of the program.

Keywords: Youth Participatory Budgeting (YPB), Democratic culture, Civic education, Student participation, Molina de Segura.



## Introducción

Los procesos participativos pueden ayudar a consolidar valores democráticos esenciales, como la convivencia, la tolerancia y el respeto por las opiniones de otros, así como el debate y la negociación en la distribución de recursos (Barber, 1984; Pateman, 1970). Por ello, resulta de vital importancia formar al alumnado de los centros educativos en materias tan relevantes como el gobierno abierto, entendiéndose como tal una cultura de gobernanza basada en políticas públicas y prácticas innovadoras y sostenibles que se basan, a su vez, en los principios de transparencia, rendición de cuentas y participación que promueven la democracia y el crecimiento inclusivo (OCDE, 2016).

Son múltiples los programas y proyectos que se enmarcan en dichas áreas y que se implementan en los distintos centros educativos de España, en su mayoría implementados por el Gobierno, las Comunidades Autónomas, las Corporaciones Locales o por las distintas Universidades. En lo que respecta a la difusión de los valores democráticos y de transparencia, por ejemplo, destacan los programas “IRIS: iniciativas juveniles para la participación y la transparencia”, “Escuelas Embajadoras del Parlamento Europeo”, “Construyendo Convivencia”, “La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social”, o el programa “Democracia Participativa”, entre otros.

El primero de ellos, el “Programa IRIS: iniciativas juveniles para la participación y la transparencia” –implementado por el Grupo de Investigación Didáctica de las Ciencias Sociales de la Universidad de Murcia–, trata de proporcionar al alumnado de determinados centros de la Región de Murcia herramientas teóricas y prácticas que le permitieran comprender su presente y mirar el futuro con inteligencia, iniciándose en el conocimiento de los valores y la infraestructura institucional que están en la base de la democracia, pero también asumiendo posiciones éticas sustantivas (Campillo et al., 2018). El Programa Escuela Embajadora del Parlamento Europeo (EPAS), por otro lado, lleva al aula la democracia parlamentaria europea y muestra a los estudiantes de 4º ESO, 1º y 2º de Bachillerato y grado medio de Formación Profesional, para qué sirve la Eurocámara y cuáles son los valores que nos unen como europeos; animando, a su vez, al alumnado a participar de forma activa en los procesos democráticos de la Unión (Parlamento Europeo, 2024).

“Construyendo Convivencia” es un programa marco que se desarrolla a lo largo del curso escolar a través de varias subtemáticas y proyectos alcanzando a cientos de niños y niñas del municipio de Vúcar (Almería) de todas las edades (Macer, 2024). Dentro del mismo se incluyen varios proyectos, donde destaca el “Laboratorio de Democracia”, destinado a enseñar al alumnado de 6º de Primaria de los centros educativos del municipio lo que significa ser un Estado social y democrático de Derecho, y cuyo objetivo es transmitir los valores de la convivencia democrática (Valdivia, 2022).

Por otro lado, el fundamento del Proyecto “La democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social” –desarrollado por el Grupo de Investigación Cambio Educativo para

la Justicia Social (GICE) de la Universidad Autónoma de Madrid–, se basa en el hecho de que construir una Educación para la Justicia Social requiere abordar conjuntamente la democracia en las escuelas y la enseñanza de la democracia; encontrándose entre sus objetivos i) conocer las concepciones de los agentes educativos sobre democracia y su ejercicio en el contexto de la escuela, ii) comprender los sentidos y significados políticos que subyacen en la cultura democrática escolar, o iii) profundizar en el conocimiento y desarrollo de la democracia para una educación en y desde la Justicia Social, entre otros (Cátedra UNESCO en Educación para la Justicia Social, 2024).

Por último, el programa “Democracia Participativa” tiene como objetivo fundamental introducir al alumnado de sexto de educación primaria de Valencia en los principios de la democracia y la participación ciudadana. Este programa, a través de tres sesiones de tres horas y una sesión final en el hemicycle del Ayuntamiento de Valencia, busca fomentar la implicación ciudadana desde una edad temprana, promoviendo valores como la igualdad de oportunidades, la participación activa y el respeto por los demás (Ayuntamiento de Valencia, 2024).

La implementación de prácticas democráticas participativas en los centros educativos comporta beneficios contrastados para toda la comunidad educativa en general y los alumnos en particular (Tort, 2018), al generar procesos pedagógico-educacionales que buscan la consolidación de una cultura responsable y comprometida con el entorno social (González y Mayor, 2020). Es aquí donde se enmarcan proyectos como el Ágora infantil o los Presupuestos Participativos Jóvenes. Al realizar estos proyectos o procesos participativos con las alumnas y alumnos dentro de los propios centros educativos se llega de una forma más directa

a dicho colectivo, inculcándole desde edades más tempranas valores y hábitos relativos a la participación (Mayor et al., 2019). El “Programa Ágora Infantil”, desarrollado por la Universidad de Málaga, se enfoca en el fomento de la democracia participativa en alumnas y alumnos de primaria de distintos municipios de Andalucía. A través del programa, los discentes adquieren un mayor conocimiento sobre la administración local en un proceso encaminado a la construcción de propuestas de grupo relacionadas con las actuaciones municipales que el Ayuntamiento decide someter a su consideración (Sirera, 2018). Este programa consta de sesiones donde las aulas son el espacio de decisión en el que los participantes analizan su territorio, deliberan y construyen colectivamente propuestas que posteriormente son puestas en marcha por el ayuntamiento (Coglobal, 2019).

El presupuesto participativo joven (PPJ en adelante), por otro lado, tiene como objetivo conseguir la incorporación de los jóvenes en los asuntos públicos de la ciudad mediante su participación tanto en la identificación de las necesidades, como en la búsqueda de soluciones, discusión de estas y toma de decisiones sobre dónde y en qué invertir una parte específica del presupuesto municipal (OIDP, 2016). Las experiencias relacionadas con políticas de formalización, canales e instrumentos dirigidos a la participación de niños y jóvenes en la administración municipal, así como los recursos relacionados movilizados y comprometidos por los gobiernos locales, han sido extremadamente valiosas (Cabannes, 2006).

Las experiencias de presupuesto participativo con jóvenes son numerosas y varían significativamente según el contexto social. En Boston, en 2014, se desarrolló el primer proceso de presupuesto participativo juvenil

en EE. UU., permitiendo que adolescentes decidieran cómo invertir un millón de dólares del presupuesto municipal mediante el programa “Los jóvenes lideran el cambio”, en el que propusieron, concretaron y votaron iniciativas para mejorar sus comunidades (OIDP, 2016). En Medellín, y más concretamente en la Comuna 13, un territorio marcado por presencia de grupos armados, un conflicto histórico y una baja calidad de vida, el presupuesto participativo resultó especialmente atractivo por su componente presupuestario, llegando a movilizar a jóvenes del hip-hop previamente desvinculados de la colaboración con el Gobierno, quienes impulsaron proyectos como escuelas de hip-hop, conciertos y festivales para canalizar la frustración social de una forma productiva (Fierst, 2012). Por otra parte, en el trabajo desarrollado por Cabannes (2006), donde se analizan las experiencias de las ciudades de Cotacachi (Ecuador), Barra Mansa e Icapuí (Brasil) y Ciudad Guyana (Venezuela), las preocupaciones expresadas por los jóvenes tendían a ser simples y enfocadas sobre todo a temas básicos para su salud y bienestar, haciéndose apenas demandas poco realistas: querían luces en túneles peligrosos, cubiertas para zanjas de drenaje que amenazaban su seguridad, reparaciones de ventanas en las escuelas, áreas deportivas que podrían completarse con una pequeña inversión o un médico en el centro de salud local.

De este modo, el presente capítulo aborda un estudio de caso de uno de los PPJ más relevantes de la Región de Murcia (España), el de Molina de Segura<sup>1</sup>. En primer lugar, se realiza una breve contextualización, tanto del municipio como del propio proceso de PPJ. Posteriormente, se detalla el Proyecto PICT-2020-SERIEA-00122 “Presupuestos Participativos Escolares y profundización democrática”, donde el municipio fue parte activa del mismo; incluyéndose, a continuación, los resultados obteni-

---

1. Este trabajo contó con el financiamiento parcial de un research grant de People Powered.

dos. Por último, se exponen las conclusiones que, a modo de resumen, realizan un balance de los aspectos más relevantes de la investigación desarrollada.

## El presupuesto participativo joven de Molina de Segura

Si bien en la actualidad se tiene constancia de la existencia de más de 3.000 experiencias de Presupuestos Participativos en distintos ámbitos (municipal y supramunicipal) en todo el mundo (Cabannes, 2017), no se tiene una cifra aproximada de las experiencias realizadas en los centros educativos. A modo de ejemplo, en la Región de Murcia se tiene constancia de 12 procesos realizados en distintos municipios en diferentes años, implementados varios de ellos por el Grupo de Estudios Cívicos e Innovación Social (GECIS) de la Universidad de Murcia. En términos generales, contaban entre sus objetivos el de i) conocer y priorizar las necesidades de los jóvenes estudiantes de educación secundaria para contribuir a un empleo más eficaz de los recursos destinados a este colectivo, ii) fomentar la participación activa de los jóvenes en los procesos de toma de decisiones, y iii) incrementar su interés por la política, entre otros (Mayor y Oliva, 2020).

Debido a sus características, el PPJ de Molina de Segura ha tenido cierta relevancia tanto en el ámbito nacional como en el internacional, al exponerse sus resultados y metodologías en congresos y cumbres, donde destacan el Primer Foro Mundial de Ciudades Intermedias (Chefchaouen, Marruecos, 2018), la Primeira Oficina Internacional: O selo verde nos orçamentos participativos de Lisboa (Lisboa, Portugal, 2018), la Conferencia ODP 2019: Ciudades Participativas con Derechos Plenos

(Iztapalapa, México, 2019), el Workshop Autarquias do Futuro (Oporto, Portugal, 2019), la IV Conferência Internacional Caminhos a seguir (Vallongo, Portugal, 2020), el Cycle 2021 Budget Participatif / Ciclo sobre Presupuestos Participativos 2021 (Bruselas, Bélgica, 2021), la Conférence annuelle de l'Observatoire International de la Démocratie Participative (Grenoble, Francia, 2022), o la Sesión de aprendizaje organizada por el ODP (Barcelona, España, 2024), entre otras.

Molina de Segura es uno de los 45 municipios que integran la Región de Murcia (España), contando en 2026 con una población de 78.500 habitantes aproximadamente y un presupuesto municipal superior a 92.000.000 de euros. El municipio destaca especialmente por su movimiento ciudadano, pionero en la Región de Murcia; y si algún proceso participativo destaca sobre el resto es su presupuesto participativo. Desde el año 2015, en el municipio se lleva a cabo un proceso de presupuestos participativos municipal donde la ciudadanía –alrededor de 4.000 vecinos y vecinas– decide anualmente, y dependiendo de los diferentes años, sobre el destino de 2.000.000 de euros. No obstante, no fue hasta dos años después, en 2017, cuando puso en marcha su primer presupuesto participativo joven en el ámbito educativo, teniendo su continuidad desde entonces y hasta el día de hoy.

Dado que la VI Edición del Presupuesto Participativo Joven hace referencia al curso académico 2025/2026 y, por tanto, se está implementando en la actualidad, se procederá a analizar las ediciones anteriores. En este sentido, durante la V Edición llevada a cabo en 2023/2024, tras convocar a los directores y directoras de los centros educativos del municipio que imparten Educación Secundaria Obligatoria para explicarles en qué consistía el proceso y cuáles eran los objetivos pretendidos, nueve

de dichos centros decidieron participar en el proceso, que volvió a contar con la cuantía de 35.000 euros para desarrollar exclusivamente actividades. Dado que los alumnos y alumnas de 1º y 2º de Bachiller podían participar en el presupuesto participativo de ámbito municipal por tener 16 o más años de edad, la dinamización en estos centros –que se llevó a cabo por miembros de la Concejalía de Participación Ciudadana del Ayuntamiento– se realizó en horario lectivo a los grupos de 3º y 4º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). De este modo, en primer lugar, se realizaron una serie de sesiones informativas en horario lectivo, clase por clase, en los distintos centros. En estas sesiones informativas se les explicaba a los alumnos y alumnas el proceso en su totalidad y se les formaba mediante una serie de conceptos sobre participación ciudadana, presupuestos públicos y democracia, finalizando las sesiones, de una hora de duración, con un taller de propuestas, donde podían señalar las iniciativas que considerasen más relevante, enfocadas, una edición más, en propuestas relacionadas con la concienciación medioambiental.

**Tabla 6. Evolución del Presupuesto Participativo Joven de Molina de Segura**

| Edición | Proceso   | Centros participantes |          | Presupuesto | Propuestas presentadas | Propuestas a votar | Votantes |
|---------|-----------|-----------------------|----------|-------------|------------------------|--------------------|----------|
|         |           | IES*                  | Colegios |             |                        |                    |          |
| I       | 2017      | 3                     | 5        | 35.000 €    | 64                     | 31                 | 989      |
| II      | 2018/2019 | 4                     | 5        | 35.000 €    | 91                     | 20                 | 1.079    |
| III     | 2020/2021 | 4                     | 4        | 35.000 €    | 208                    | 17                 | 1.217    |
| IV      | 2022      | 4                     | 3        | 35.000 €    | 146                    | 12                 | 1.124    |
| V       | 2023/2024 | 4                     | 4        | 35.000 €    | 87                     | 16                 | 1.631    |
| VI      | 2025/2026 | 4                     | 3        | 35.000 €    | 123                    | 22                 | ND**     |

\* Institutos de Educación Secundaria.

\*\* Dato no disponible

Fuente: Elaboración propia a partir del Ayuntamiento de Molina de Segura (2026).



## PIEZA CLAVE

**El PPE articula  
educación cívica y cultura democrática**  
cuando la votación se inscribe  
en un proceso de deliberación,  
alfabetización cívica  
y construcción colectiva de propuestas.

Posteriormente, el alumnado elaboró un total de 87 propuestas, quedando finalmente valoradas por los técnicos municipales un total de 16 sobre las que el alumnado votó entre el 22 y el 26 de mayo de 2023. Es importante resaltar que, en este proceso, la autoría de las propuestas corre exclusivamente a cargo del alumnado, y en ningún momento a cargo de los centros educativos ni de su profesorado. En esta V Edición de los Presupuestos Participativos Jóvenes votaron un total de 1.631 alumnos y alumnas de entre 3º de la ESO y 2º de Bachiller de ocho centros educativos del municipio, siendo esta edición la que mayor número de participantes ha tenido desde que se puso en marcha, puesto que en 2021 votaron 1.217 alumnos y alumnas, y en 2022 un total de 1.124.

Si bien en la II Edición se incorporó en el proceso la posibilidad de votar online, lo cierto es que el mayor porcentaje de participación se registró en el voto presencial, por lo que en las ediciones posteriores se ha apostado exclusivamente por este último. Las propuestas más votadas en esta última edición y, por tanto, las más apoyadas por el alumnado fueron “Visita a Terranatura” (1.051 votos), “Paintball por el Medio Ambiente” (980 votos), “Survival zombie en Molina. Apocalipsis zombie a causa de la contaminación” (678 votos), y “Escape Room Misión salvar el planeta” (678). Estas propuestas suman un total de 35.000 euros, la cuantía disponible para esta edición del presupuesto participativo joven. De este modo, las actividades se llevaron a cabo durante el curso académico 2023/2024, informándose previamente a los centros educativos para que el alumnado pudiera inscribirse en ellas de forma gratuita.

En este último proceso, el nivel de participación superó las expectativas previstas, siendo éste el mayor de todas las ediciones, lo cual no hubiese sido posible sin la efectiva y generosa implicación de todo el personal

docente de los centros participantes, los equipos de orientación y directivos, así como de todo el alumnado al cual va dirigido este proyecto.

No obstante, y al margen de esta última edición, mención especial merece la III Edición del proceso realizada en 2020, puesto que se realizó un proceso temático basado en el cambio climático y en el medio ambiente con sesiones informativas en los centros educativos utilizando materiales gráficos sobre los efectos del cambio climático tanto a nivel internacional como local (Mayor, 2019). Tras las desastrosas lluvias e inundaciones que afectaron al municipio en 2019, la ciudad decidió que tanto el Presupuesto Participativo Municipal como el PPJ de dicho año debían de considerar los efectos del clima. Los impactos del cambio climático se convirtieron en un tema candente en toda la ciudad, y las autoridades lanzaron una innovadora campaña de comunicación que destacaba su deseo de convertir a Molina de Segura en un referente en la lucha contra los efectos del cambio climático (Cabannes, 2021).

Dado que el PPJ estuvo vinculado a temas ambientales y climáticos, la Concejalía de Medio Ambiente del Ayuntamiento proporcionó una lista de posibles propuestas, inspiradoras y viables como material de apoyo para dar inicio a las sesiones informativas en las aulas. El método de lista abierta, tal como se practica en Molina de Segura, es más complejo y su implementación requiere más tiempo, ya que cada proyecto es diferente; mientras que el método de menú permite un enfoque más estandarizado y puede implementarse a gran escala en ciudades con un gran número de escuelas (Cabannes, 2021). Este modelo inspiró la imaginación del alumnado y generó sorpresa y asombro en toda la comunidad educativa y en el gobierno local, encontrándose, entre las mismas, las siguientes:

- Un concurso de cortometrajes para concienciar sobre la importancia del medio ambiente y los esfuerzos para abordar los efectos del cambio climático.
- Una campaña de concienciación con carteles que muestran imágenes impactantes de los problemas ambientales en Molina.
- Rutas y excursiones educativas para institutos en zonas de Molina de Segura afectadas o que puedan verse afectadas por el cambio climático.
- Excursiones a colegios e institutos para plantar árboles y recoger plásticos en la calle.
- Un Día de la Ciencia con actividades relacionadas con las energías renovables (con maquetas y máquinas en funcionamiento).

Además, tradicionalmente en España se ha cuestionado si la formación para la ciudadanía democrática debe ser una asignatura en el currículo (educación cívica) o si debe ser un eje transversal que cruce diferentes asignaturas en el mismo (Reimers y Villegas, 2005). En este sentido, y con la vista puesta en la IV Edición del proceso, 6 de los 8 centros educativos que participaron en esta edición, en concreto los IES Eduardo Linares Lumeras, Cañada de las Eras y Vega del Táder, y los colegios El Taller, Vicente Medina y Sagrada Familia, incluyeron el proyecto en su Programación General de Aula (PGA) para los sucesivos cursos académicos; un logro fruto del trabajo conjunto entre las Concejalías de Participación,

Juventud y Educación, la Federación de Asociaciones Vecinales Interbarrios, y las distintas juntas directivas de los centros mencionados.

## **Presupuestos Participativos Escolares y profundización democrática**

En el año 2022, además, el municipio participó en el Proyecto PICT-2020-SERIEA-00122 “Presupuestos Participativos Escolares y profundización democrática”, liderado por la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), con la colaboración de la Universidad de Murcia (España), entre otras. Uno de los objetivos del mismo consistía en observar si existen diferencias respecto a una serie de actitudes, conocimientos y prácticas entre los jóvenes que voluntariamente han decidido participar en un proceso de presupuestos participativos en sus centros educativos y aquellos que no. Para ello, se consideraron ocho dimensiones:

- a. Habilidades y capacidades generales del alumnado,
- b. Clima o ambiente en las aulas,
- c. Creencias sobre la comunidad de los centros educativos,
- d. Creencias sobre la sociedad y la política en general,
- e. Conocimientos sobre la participación de la comunidad educativa,

- f. Conocimientos sobre ciudadanía y política general,
- g. Participación en el ámbito educativo,
- h. Participación sociopolítica.

## Diseño del cuestionario

Para realizar dicho análisis se propuso el desarrollo de un cuestionario que se realizó en el marco de dos estrategias: una presencial y otra remota (*on-line*). La estrategia presencial consistió en la organización de una estancia en el Ayuntamiento de Molina de Segura por parte de la investigadora Patricia Sorribas, bajo la coordinación general de José Manuel Mayor. En dicha estancia presencial se recopiló, procesó y sistematizó información sobre la institucionalidad local tanto a nivel del ayuntamiento como de los establecimientos escolares, modalidades de participación institucional y mediante acción directa protagonizada por jóvenes, resultados y actores involucrados en el PPJ implementado en Molina de Segura.

Con esta información sistematizada se procedió a proponer ítems de la encuesta que den cuenta de la realidad local y que correspondían a la dimensión “Conocimiento político” y “Participación política”. Posteriormente se discutieron los ítems propuestos con el equipo del Ayuntamiento involucrado en el PPJ y en otras acciones orientadas a jóvenes. En función de esta discusión se decidieron los ítems que se incluirían en la encuesta. A su vez, se generó un documento con las respuestas correctas que corresponden a la dimensión “Conocimientos políticos”.

Por último, se delineó la estrategia general de implementación de la encuesta: a) formato *online* utilizando la Plataforma LimeSurvey.org, b) aplicación en los establecimientos: Colegios Vicente Medina, Sagrada Familia, Vistarreal y El Taller, y en los Institutos de Educación Secundaria Vega del Táder, Francisco de Goya, Cañada de las Eras y Eduardo Linares Lumeras, c) equivalencia con la encuesta ya implementada en Rosario (Argentina) y d) destinar la encuesta a la totalidad de estudiantes (con y sin participación en el PPJ).

En la etapa de trabajo remoto se diseñó la encuesta en la plataforma *on-line* y se realizó una prueba piloto para testearla y estimar el tiempo promedio que requería para ser completada. A su vez, desde la coordinación local se gestionó la compra de los “premios” que se utilizaron para incentivar la participación de los/as estudiantes y se construyeron las piezas comunicacionales para socializar el estudio con fondos propios. Finalmente se procedió a la gestión dedicada a socializar la aplicación de la encuesta en cada establecimiento, obteniendo el correspondiente aval institucional.

Durante los meses de marzo y abril de 2023 se inició la recolección de datos mediante el siguiente procedimiento. Durante las 13 sesiones informativas presenciales en los centros escolares impartidas por los técnicos de la Concejalía de Participación Ciudadana del Ayuntamiento de Molina de Segura relativas al Presupuesto Participativo Joven de 2023, se repartió entre el alumnado una pegatina con dos códigos QR y se les explicó que a través de dichos códigos podían, por un lado, responder a la encuesta y, por otro lado, seguir el Instagram de la Concejalía y etiquetar a dos compañeros o compañeras. De esa manera, y cumpliendo ambas directrices, podrían entrar en el sorteo de una consola de videojuegos y otros regalos.



## CRITERIO PARA ARMAR

Molina de Segura pone de relieve  
la importancia de trabajar  
con el alumnado  
**dentro de las aulas  
y en horario lectivo.**

No obstante, y dada la baja tasa de respuesta del alumnado (41 cuestionarios), posteriormente, durante el mes de mayo, se decidió contactar con los centros de estudios a través de sus orientadores o directores de los 8 centros con el fin de ver si sería posible que su alumnado cumpliera la encuesta de forma presencial. Tras valorar esta opción, pues las citadas fechas son complicadas a nivel de programación debido a que son las últimas del curso académico, solo 3 de estos centros decidieron que sí: Vicente Medina, Vistarreal y Sagrada Familia. De este modo, se entregaron un número determinado de cuestionarios impresos, de los cuales fueron cumplimentados un total de 222 alumnos y alumnas: 63 del Vicente Medina, 116 del Vistarreal y 43 de Sagrada Familia. El mismo procedimiento fue seguido con el Programa de Juventud impulsado por el propio Ayuntamiento de Molina de Segura, donde se obtuvieron, en este caso, 40 nuevos cuestionarios. Tras esto, se procedió a la codificación manual de cada uno de éstos con el fin de construir la base de datos que daría lugar al fichero completo, junto con las respuestas online obtenidas.

## Resultados

Los resultados aquí descritos son una muestra, a modo de resumen, de una serie de trabajos previos más amplios recientemente publicados – véase Ford (2023) y Mayor y Ros (2026)–. Dado que la participación en el PPJ de Molina de Segura es totalmente voluntaria, para el análisis de la encuesta se han considerado tanto a aquellos alumnos y alumnas que han participado en el presupuesto participativo (P = participantes) como a aquellos que no lo han hecho (Np = no participantes). Esta segmentación permite observar no solo los niveles generales, sino también las posibles diferencias en lo que respecta a las capacidades percibidas, el clima

escolar, ciertas creencias sobre la comunidad educativa, la confianza institucional, los conocimientos cívicos y las prácticas participativas.

En primer lugar, cuando se preguntó por las habilidades y capacidades generales para la acción colectiva –esto es, hablar en público, comprender documentación institucional, priorizar demandas, cooperar, negociar, organizar y liderar–, el patrón observado es claro: predominan las autopercepciones de nivel medio y alto, y las diferencias entre P y Np no resultan especialmente significativas. En torno a un 40% del alumnado encuestado se sitúa en niveles “medios” en cuanto a aspectos que conectan directamente con la esfera pública formal (expresión oral clara, lectura y análisis de documentos oficiales, o la elaboración y defensa de propuestas). En cambio, aparecen niveles “altos” con mayor frecuencia en capacidades vinculadas a la interacción cotidiana y la deliberación (escucha atenta, cooperación, resolución dialogada de conflictos y toma de decisiones colectivas). Por otro lado, el resto de habilidades –negociar y hacer alianzas, persuadir, motivar a otros, planificar reuniones, coordinar el trabajo y formular ideas originales– se distribuye de forma equilibrada entre niveles medios y altos.

En segundo lugar, y respecto al clima escolar, se le preguntó al alumnado por su experiencia a la hora de trabajar con otros compañeros y compañeras, el respeto entre iguales, la convivencia cotidiana y, de forma especialmente significativa, por el papel del adulto en los centros educativos, donde señalaron que el adulto –esto es, el profesorado– escucha al estudiantado, lo trata con respeto, promueve la responsabilidad en las decisiones, facilita la resolución dialogada de conflictos, cuida la inclusión del alumnado con mayores dificultades e invita al diálogo comunitario para decidir.

Donde sí se muestran diferencias más significativas es en el plano de las creencias sobre la comunidad educativa. En particular, el alumnado que ha participado declara con mayor frecuencia sentirse capaz de influir en las decisiones que se toman en el instituto y percibir que sus ideas son escuchadas o consideradas por las autoridades del centro. En el resto de creencias –la confianza en el trabajo conjunto para lograr mejoras, la comodidad al trabajar con estudiantes con diferentes capacidades de aprendizaje, o la preocupación por resolver problemas del instituto– los porcentajes de P y Np tienden a aproximarse, moviéndose entre el “de acuerdo” y las posiciones intermedias. Al mismo tiempo, cuando la cuestión se centra en el respeto entre iguales hacia ideas distintas, las respuestas se decantan hacia el “de acuerdo” y el “totalmente de acuerdo”.

En lo que respecta al papel de la confianza institucional, el análisis se focaliza en dos figuras diferenciadas: la dirección del centro y el equipo técnico municipal encargado de la formación asociada al presupuesto participativo. En este sentido, los datos indican que quienes participan tienden a declarar mayor confianza hacia ambas autoridades, mientras que quienes no participan concentran mayores niveles de desconfianza. Por otro lado, y en cuanto a las creencias sobre la sociedad actual y la política, y a través de distintos ítems –competencia percibida para participar, autopercepción informativa, tolerancia generacional, disfrute de conversaciones políticas, definiciones de “buen ciudadano”, visión de los demás y preferencia por la democracia–, la tendencia dominante, tanto para P como para Np, vuelve a encontrarse entre la posición intermedia y el “de acuerdo”; con una excepción relevante: la preferencia por la democracia se concentra en el “totalmente de acuerdo”.

Ahora bien, cuando el análisis se focaliza sobre los conocimientos concretos relativos a la participación en la comunidad educativa y en el funcionamiento institucional, se observa una brecha significativa. Una proporción especialmente elevada del alumnado declara no conocer aspectos básicos vinculados a la gobernanza escolar (por ejemplo, quién puede participar en la selección de la dirección del centro); incrementándose dicho desconocimiento al plantearle preguntas sobre la estructura institucional y procedimientos del sistema político-jurídico (nombramientos en altas instancias, reglas de representación o el órgano que resuelve las dudas relativas a la constitucionalidad). Incluso el conocimiento territorial del propio municipio aparece limitado: solo una parte del alumnado es capaz de identificar varios barrios, pedanías o urbanizaciones más allá de su zona de residencia.

En cuanto a las prácticas participativas en el ámbito educativo, la comparación entre P y Np muestra un cuadro relativamente parecido en diversos ítems (participación en votaciones escolares, recurrir a los delegados para realizar reclamaciones o iniciativas, o participación en asociaciones), pero se observan diferencias: el alumnado participante presenta mayor presencia en acciones que exigen un paso adicional de implicación, como postularse para ser representante en el consejo escolar o participar en actividades propuestas por la junta de delegados. Es decir, más allá del “voto” o la participación puntualmente habilitada, aparecen diferencias en cuanto a ciertas prácticas que suponen exposición, iniciativa o continuidad.

Por último, cuando el análisis se focaliza en los presupuestos participativos, el propio cuestionario permite caracterizar con mayor detalle el vínculo entre experiencia pasada y predisposición futura.

Una mayoría afirma haber participado en procesos desarrollados en su centro y, entre quienes lo hicieron, se registra una elevada disposición a participar en la siguiente edición. Además, se observa que la participación efectiva se concentra especialmente en las fases clave, es decir, en la formulación de propuestas y la votación; mientras que otras fases – como la priorización – aparecen más restringidas, en parte por el diseño mismo del proceso en algunas ediciones.

A partir de dicho análisis se nos plantean una serie de cuestiones. ¿Cómo se puede seguir mejorando y profundizando el ejercicio democrático?, ¿Qué retos se nos plantean para que las generaciones más jóvenes incrementen su participación y su interés por los asuntos públicos?

La experiencia de Molina de Segura pone de relieve, en primer lugar, la importancia de trabajar con el alumnado dentro de las aulas y alejarse de las convocatorias fuera del horario lectivo, dado que estas últimas no suelen tener el éxito esperado. De esta forma, no solo acuden aquellos que tienen una motivación extra, sino que las formaciones se les ofrecen en horario lectivo a los diferentes cursos en su totalidad. Del mismo modo, desde su inicio se optó porque fuese el propio alumnado el que presente sus propias propuestas y proyectos, y no que sean los directivos de los centros educativos o el propio Ayuntamiento el que lo haga. En este último caso estaríamos hablando de consultas a la juventud, y no es lo que se pretende con el presupuesto participativo escolar. Se trata y se persigue, por tanto, que sea un proceso donde el alumnado participe en el mayor número posible de las fases del mismo, pues de lo contrario perderían su interés. Sin embargo, esto ha dado lugar a que nos encontremos con la siguiente situación: las propuestas más apoyadas en la votación hacían alusión a cuestiones lúdicas y relativas

al ocio que poco tienen que ver con los fines últimos pretendidos con el presupuesto participativo. Si bien en las últimas ediciones se acotaron este tipo de acciones al aceptar únicamente propuestas que tuvieran relación con la concienciación medioambiental al ser un tema de importancia para los jóvenes, –tal y como se refleja en los resultados del cuestionario–, la realidad es que, si bien las propuestas presentadas están más elaboradas y son más interesantes que en ediciones anteriores, las propuestas más votadas nuevamente siguen siendo las más lúdicas. Por tanto, este es uno de los retos que se presentan en la actualidad, intentar que se incrementen los apoyos de las propuestas que no hagan alusión al ocio; a la vez que se están estudiando varias vías para que sea el propio alumnado el que ponga en marcha y trabaje sobre la ejecución y el desarrollo de las propuestas que ha presentado y que ha apoyado, implicando de esta forma al alumnado y haciendo que éste se responsabilice y se implique en mayor medida.

## Reflexiones finales

El Presupuesto Participativo Joven de Molina de Segura se configura, a partir de los resultados derivados del Proyecto PICT-2020-SERIEA-00122 “Presupuestos Participativos Escolares y profundización democrática”, como un mecanismo que articula tanto educación cívica como cultura democrática. Asimismo, su trayectoria –desde el año 2017–, la estabilidad en lo que respecta a la dotación económica disponible para el proyecto, y el incremento de la participación entre los más jóvenes en las últimas ediciones consolidan el proyecto a nivel institucional, algo que no resulta muy habitual en lo que respecta a las iniciativas de participación juvenil, dado que suelen depender más de ciertas coyunturas políticas o de ciertos liderazgos que emergen en un momento determinado.

En cuanto a los resultados se refiere, el estudio pone de relieve la existencia de cierta base competencial favorable para el trabajo cooperativo y la deliberación, dado que el alumnado se auto atribuye niveles medios y altos en habilidades como la escucha, la cooperación o la resolución dialogada de conflictos. Sin embargo, se observan márgenes de mejora en las capacidades más directamente asociadas a la esfera pública formal – expresión oral estructurada, comprensión de documentación institucional, priorización y defensa argumentada de propuestas–, lo que refuerza la idea de que el PPJ debe mantenerse debido a su carácter pedagógico, y no únicamente como un canal de votación o selección de actividades.

En relación con el clima escolar, predomina una valoración positiva respecto al papel del profesorado y el centro educativo como agentes que escuchan, incluyen y promueven la corresponsabilidad. Por otro lado, la comparación entre el alumnado participante en el PPJ y el no participante muestra cómo las diferencias más significativas no se concentran tanto en las habilidades autodeclaradas, sino en la dimensión relativa a la confianza. En concreto, el alumnado que ha participado declara con mayor frecuencia sentirse capaz de influir en las decisiones del instituto y percibe que sus ideas son escuchadas o consideradas; además, tiende a mostrar mayor confianza tanto en la dirección del centro como en el equipo técnico municipal encargado de la formación asociada al proceso. Este resultado es especialmente relevante, puesto que sugiere un círculo virtuoso debido a que la experiencia participativa puede reforzar la autoeficacia e incrementar la predisposición a participar en futuras ediciones del proceso.

No obstante, el estudio puso de manifiesto una relevante carencia para la profundización democrática que debería de ser abordado en próxi-

mas ediciones: el déficit de conocimientos cívicos e institucionales, tanto en gobernanza escolar como en gobernanza institucional, junto a un conocimiento territorial limitado del municipio. Sin una alfabetización cívica mínima, la participación puede correr el riesgo de reducirse a una preferencia inmediata mediante un sistema de votación, más que a una deliberación informada. Por ello, una posible solución pasaría por reforzar el componente formativo del PPJ con contenidos sobre gobernanza, competencias municipales, criterios de viabilidad, asignación de recursos y evaluación pública de propuestas, entre otros.

Además, un aspecto especialmente relevante para la gestión pública local alude a las discrepancias que pueden producirse entre los objetivos formativos y el contenido de las propuestas presentadas por los y las jóvenes. En términos generales, los intereses del alumnado suelen traducirse en propuestas de ocio y actividades lúdicas. No se trata, por tanto, de invalidar o eliminar ese tipo de preferencias –que también expresan necesidades legítimas de socialización y bienestar por parte del alumnado–, sino más bien de ser conscientes de este hecho y ser capaces de poder subsanarlo parcialmente en próximas ediciones al introducir perspectivas temáticas –por ejemplo, la medioambiental–, pues de este modo podría mantenerse la existencia de listas abiertas.

Sin embargo, y pese a lo señalado anteriormente, la valoración de la participación de las últimas ediciones es muy positiva. El hecho de participar en estos procesos incrementa en los jóvenes la predisposición a participar en otros proyectos municipales, siempre y cuando se les consulte directamente, se trate de cuestiones que les afecten y no requiera la asistencia física a reuniones con personas de distintas edades con las que no se sienten identificadas. Asimismo, se pone de manifiesto que

los jóvenes son transmisores del proceso entre sus amigos y familiares, teniendo la capacidad de ampliar la red de participación tanto a corto plazo –en sus propios centros–, como a largo plazo –si deciden sumarse al proceso municipal al cumplir la edad– (Mayor y Oliva, 2020).

En este sentido, y tal y como señalan Mayor y Ros (2026), si de algo no hay duda es de que, en la actualidad, los jóvenes exigen su propia carta de identidad en la sociedad, son conscientes de la relevancia de lo que la democracia supone y participan de las acciones que les resultan más atractivas; y los presupuestos participativos son un buen instrumento para ello, de ahí la importancia de seguir trabajando y apostando por estos procesos con el objetivo de profundizar en la democracia.



## Referencias bibliográficas

AYUNTAMIENTO DE MOLINA DE SEGURA (2026), Concejalía de Participación Ciudadana. Recuperado de <https://participacionciudadana.molinadesegura.es/>

AYUNTAMIENTO DE VALENCIA (2024), *Democracia Participativa*. Recuperado de <https://bitly.cx/fEdw>

BARBER, Benjamin R. (1984), *Strong Democracy: Participatory Politics for a New Age*, University of California.

CABANNES, Yves (2006), “Children and young people build participatory democracy in Latin American cities”, *Environment and Urbanization*, vol. 18 núm. 1, pp. 195–218.

CABANNES, Yves (2017), “The Role of Participatory budgeting and its specific contribution to building “another possible city”, en CABANNES, Yves (ed.), *Another city is possible with Participatory budgeting* (4/2017), Black Rose Books, pp. 17–34.

CABANNES, Yves (2021), *Greening cities through Participatory Budgeting: Answers to climate change from Lisbon, Portugal and Molina de Segura, Spain*, Lisbon: Câmara Municipal de Lisboa; Zürich: City Finance Lab; Amsterdam: EIT Climate-KIC; Paris: FMDV; Barcelona: IOPD; Zürich: South Pole.

CAMPILLO, María José, Antonio GALIANO, José-Antonio GÓMEZ-HERNÁNDEZ, Antonio Hidalgo, José MOLINA, Francisco Manuel REVERTE, María José BAEZA, María del Carmen LÓPEZ-ANIORTE, Emilio MARTÍNEZ, José Manuel MAYOR, Elena OLIVA, Diego PEÑARRUBIA, José Luis ROS, Manuel TOVAR, y Teresa VICENTE (2019), “Educar para la transparencia y una ciudadanía informada: diseño, aplicación y evaluación del programa IRIS”, en *Competencias en Información y Políticas para Educación Superior: Estudios Hispano-Brasileños (Volumen 1)*, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Ciencias de la Documentación, pp. 123–138.

CÁTEDRA UNESCO EN EDUCACIÓN PARA LA JUSTICIA SOCIAL (2024), *La*

*democracia en las escuelas como fundamento de una educación para la Justicia Social*. Recuperado de <https://bitly.cx/rmvB>

COGLOBAL (2019), *Ágora Infantil*. Recuperado de <https://bitly.cx/QhLPk>

FIERST, Sonya (2012), “El Presupuesto Participativo en el contexto de los jóvenes de la Comuna 13 de Medellín”, *Analecta Política*, vol. 2, núm. 3, pp. 113–137.

FORD, Alberto (2023), *Research project to study School Participatory Budgeting cases and its effects on democratization. Final Report September 2023*, People Powered Research Grant.

GONZÁLEZ, Antonia, y José Manuel MAYOR (2020), “Los presupuestos participativos juveniles: contribuyendo al debate de los efectos pedagógicos de la participación ciudadana”, *Revista Del CLAD Reforma y Democracia*, vol. 78, pp. 139–162.

MACER, Rosa (5 de abril de 2024), Más de 1.000 estudiantes de Vícar participan en “Construyendo Convivencias”. *La Voz de Almería*. <https://bitly.cx/sXRR>

MAYOR, José Manuel, y José Luis ROS (2026), “Actitudes democráticas y participación de los jóvenes en los centros educativos: un análisis multidimensional”, en *Aprender en acción: Metodologías activas y tecnología para transformar el aula*, Tirant Humanidades, pp. 113–130.

MAYOR, José Manuel (2019), *Desafíos del Presupuesto Participativo de Molina de Segura ante el Cambio Climático*. Ponencia presentada en la Conferencia ODP 2019, Iztapalapa, México.

MAYOR, José Manuel, José MOLINA, y José-Antonio GÓMEZ-HERNÁNDEZ (2019), “Promover el ejercicio de derechos a través de la Educación: el programa IRIS sobre Transparencia y los Presupuestos Participativos”, *Revista Española de La Transparencia. RET*, vol. 9, pp. 97–114. <https://doi.org/10.51915/ret.49>

MAYOR, José Manuel, y Elena OLIVA (2020) “Derribando muros invisibles: los

presupuestos participativos jóvenes”, en CABANNES, Yves, José Manuel MAYOR y José MOLINA (eds.), *Presupuestos Participativos: aportes y límites para radicalizar la democracia*, Tirant Lo Blanch, pp. 169–189.

OCDE (2016), *Gobierno Abierto: Contexto mundial y el camino a seguir. Aspectos claves*, OCDE.

OIDP (2016), *Claves para la participación infantil y juvenil: el presupuesto participativo joven*, Ayuntamiento de Barcelona.

PARLAMENTO EUROPEO (2024), *Escuelas Embajadoras*. Recuperado de <https://bitly.cx/J1a4>

PATEMAN, Carole (1970), *Participation and Democratic Theory*, Cambridge University Press.

REIMERS, Fernando, y Eleonora VILLEGAS (2005), “Educación para la ciudadanía y la democracia: políticas y programas en escuelas secundarias de América Latina y El Caribe”, en ESPÍNOLA, V. (ed.), *Educación para la Ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*, Banco Interamericano de Desarrollo, pp. 65-84. <https://doi.org/10.18235/0007527>

SIRERA, Ángela (2018), *Ágora Infantil: un programa de participación democrática local destinado a menores y adolescentes*. Recuperado de <https://bitly.cx/oZHqD>

TORT, Antoni (2018), “La participación del alumnado en centros democráticos de educación secundaria”, *Voces de la Educación*, número especial, pp. 52-60.

VALDIVIA, J. (8 de diciembre de 2022), El “Laboratorio de democracia” de Vícar inicia sus sesiones en los colegios del municipio. *Ideal Roquetas*. <https://bitly.cx/iHd8w>





# DE LA CLASE A LA COMUNIDAD.

Empoderando a los estudiantes  
eslovacos a través del Presupuesto  
Participativo Educativo

Martina Benzoni Baláž



## RESUMEN

Este capítulo analiza la implementación del Presupuesto Participativo Educativo (PPE) en Eslovaquia, centrándose en el caso de la Escuela de Industria Artística de Trenčín. El estudio utiliza un enfoque mixto para comparar las percepciones entre estudiantes que participaron (P) y quienes no lo hicieron (NP) en el proceso. Los hallazgos indican que la participación incrementa la autoevaluación de habilidades deliberativas — como la escucha atenta, el trabajo en grupo y la defensa de propuestas— y fortalece la confianza en las autoridades institucionales. Por el contrario, los estudiantes no participantes muestran mayores niveles de desconfianza y cinismo social, aunque paradójicamente manifiestan un fuerte respaldo a la democracia. Un hallazgo relevante es el rechazo mayoritario de los propios jóvenes a reducir la edad de votación a los 16 años. El texto concluye que el PPE es una herramienta fundamental para fomentar la agencia estudiantil bajo el principio de “nada sobre nosotros, sin nosotros”.

Palabras clave: Presupuesto Participativo Educativo (PPE), Empoderamiento juvenil, Eslovaquia, Cultura democrática, Participación estudiantil.

## ABSTRACT

This chapter examines the implementation of School Participatory Budgeting (SPB) in Slovakia through a case study of the School of Artistic Industry in Trenčín. Using a mixed-methods approach, the study compares the perceptions of participating (P) and non-participating (NP) students. Findings indicate that participation enhances self-assessment of deliberative skills—such as active listening, teamwork, and defending proposals—and strengthens trust in institutional authorities. Conversely, non-participating students show higher levels of distrust and social cynicism, despite paradoxically expressing strong support for democracy. A notable finding is the majority rejection by the students themselves of lowering the voting age to 16. The text concludes that SPB is a vital tool for fostering student agency under the principle of “nothing about us, without us.”

Keywords: School Participatory Budgeting (SPB), Youth empowerment, Slovakia, Democratic culture, Student participation



## Introducción

*“The idea of citizen participation is a little like eating spinach: no one is against it in principle because it is good for you.” (Arnstein S., 1969)*

Una cuestión de gran importancia, quizás incluso un dilema, es cómo introducir y gestionar la participación de manera eficiente, manteniéndose cerca de las y los ciudadanos jóvenes. Este capítulo aborda esa cuestión analizando el caso de una escuela secundaria en la ciudad eslovaca de Trenčín como un ejemplo inspirador de cómo los enfoques participativos pueden implementarse y gestionarse en el ámbito educativo.

El Presupuesto Participativo (PP) es una innovación democrática que permite a los ciudadanos influir directamente en las decisiones sobre el gasto público, fomentando así un modelo de gobernanza más inclusivo y transparente (Shah, 2007b; Wampler, 2007, Goldfrank 2007). El PP suele complementarse en la literatura con adjetivos y descripciones como un proceso inclusivo en el sentido de apertura a todas las personas, independientemente de la diversidad (Ganuza y Francés, 2012), o como un proceso empoderador, que otorga a individuos y comunidades poder, conocimientos y herramientas para la participación activa y la toma de decisiones (Touchton, McNulty y Wampler, 2023; Fung y Wright, 2001; Baiocchi y Ganuza, 2014). Aunque el PP ha ganado relevancia como herramienta de participación democrática local, su potencial se puede desarrollar también dentro del sistema educativo. Especialmente las escuelas son un

área de su creciente interés y exploración (Lerner et al., 2019). El involucramiento de los jóvenes en el PP no solo empodera a los estudiantes, sino también los integra en el tejido más amplio de la participación democrática. El PP puede contribuir a la educación cívica fomentando su eficacia y percepción política (Bartlett & Schugurensky, 2021).

La conexión de participación y las prácticas educativas tiene sus raíces en la idea de que la democracia debe ser aprendida a través de la práctica, no solo enseñada como la teoría (Dewey, 1916; Pateman, 1970). Freire (2018) destaca que la educación debe empoderar a los individuos para que se conviertan en participantes activos en la transformación de la sociedad. En este contexto, el PP ofrece una plataforma significativa donde los estudiantes pueden participar en los procesos de toma de decisiones que los afectan directamente, lo que permite cerrar la brecha entre el conocimiento teórico y la participación política práctica. A través de los programas de PP en las escuelas, los estudiantes desarrollan habilidades críticas como la negociación, la construcción de consensos y la elaboración de presupuestos, y además experimentan las implicaciones prácticas de la participación democrática. A pesar de la creciente cantidad de evidencia que respalda los beneficios del PP en las escuelas, sigue siendo necesario realizar más investigaciones para comprender mejor los efectos a largo plazo del PP en la participación juvenil y su impacto más amplio en los resultados educativos. Específicamente, se necesita explorar cómo el PP puede contribuir al desarrollo de competencias democráticas en los estudiantes, tales como el pensamiento crítico, la participación política y la responsabilidad social.

La investigación advierte que, en muchos casos, los jóvenes cumplen solo un rol dentro del PP y los administradores y benefactores munici-

pales pueden equivocar proyectos “juveniles” con proyectos “para” jóvenes, desplazando el foco de los participantes a los beneficiarios. El PP puede ser una herramienta de participación, pero esta solo es significativa si los jóvenes proponen y elaboran los proyectos, y no solo se benefician de ellos (Annunziata & Arena, 2020). Por eso, la forma de involucrar a los estudiantes en la toma de decisiones es crucial para que el PP fomente el desarrollo de habilidades cívicas críticas y promueve un mayor compromiso con los principios democráticos. Para aprovechar todo el potencial del PP en las escuelas, es necesario realizar más investigaciones que aborden los desafíos y barreras a la participación y perfeccionar las prácticas que pueden hacer del PP un elemento sostenible y con impacto en la educación cívica. Los estudios futuros deberían investigar el papel de los facilitadores y los maestros en guiar a los estudiantes a través del proceso del PP, asegurando que los estudiantes no solo se involucren con los aspectos técnicos del presupuesto, sino que también reflexionen sobre las implicaciones políticas y sociales más amplias de sus decisiones (Lehtonen & Radzik-Maruszak, 2023; Schugurensky, 2004).

Este capítulo se propone dos objetivos principales: en primer lugar, contribuir a la comprensión del PP en el marco del estudio de la experiencia en el caso de la Escuela de Trenčín; y en segundo lugar, contribuir a la identificación de los beneficios percibidos por los estudiantes que decidieron participar en el PP<sup>1</sup>. Dos segmentos (estudiantes que no participaron y estudiantes que participaron) se analizan desde una perspectiva comparativa, con el fin de identificar diferencias en la autoevaluación de sus capacidades y habilidades, así como en la percepción del entorno escolar.

---

1. Este trabajo contó con el financiamiento parcial de un research grant de People Powered.

## Introducción de Presupuesto Participativo Educativo en Eslovaquia

Para introducir adecuadamente el PP escolar en Eslovaquia, es fundamental comprender la noción de territorio y el funcionamiento de las instituciones en el contexto eslovaco. Ambos elementos condicionan la forma en que se diseñan, implementan y gestionan las políticas públicas, así como las posibilidades reales de participación en el ámbito educativo. El territorio eslovaco está altamente fragmentado, lo cual se ha reflejado en la estructura de los gobiernos locales. Eslovaquia forma parte de los países de la UE altamente descentralizados, a menudo nombrados como campeones de la descentralización (Siwanowicz, 2014; Bleyen 2016), forma parte de un modelo de Europa Central y del Este con una fuerte forma mayoritaria (Heinelt et al. 2018). En cuanto al PP, se ha demostrado una dependencia directa moderada entre la duración del PP y su continuación en un municipio y la experiencia política del alcalde. En otras palabras, las personas mayores que estaban en el cargo en el momento de la adopción del PP tienen una actitud positiva hacia el uso a largo plazo de esta innovación presupuestaria (Murray Svidroňová et al., 2023). Hasta 2023, más de 60 municipios y ciudades y 4 regiones autónomas han experimentado PP al menos once veces (ÚSV ROS, 2023).

A diferencia del caso de los países latinoamericanos o incluso del caso de la vecina República Checa, ningún partido político en Eslovaquia ha ofrecido aún un programa explícito para extender el PP. Según varios artículos, el liderazgo hacia la innovación en esta área ha sido representado por diversos activistas independientes o locales, que fueron en su mayoría apoyados por ONGs (Balážová et al., 2021). Para observar el PP educativo en Eslovaquia, se ha elegido un caso de una de las escuelas

secundarias de Trenčín. Específicamente, el caso de la Escuela de Industria Artística de Trenčín (en adelante SUPTN), que fue una de las primeras escuelas en aplicar PP educativo en Eslovaquia. Lo que hace interesante nuestro caso es que la ciudad en sí misma aún no ha pilotado el PP; sin embargo, la región autónoma de Trenčín (donde se encuentra la ciudad) es una de las pioneras en materia de PP, lanzando en 2023 ya el sexto año de PP en la región. Desde el punto de vista presupuestario, las instituciones de educación secundaria están financiadas con recursos presupuestarios de la región autónoma.

La idea de incluir a los jóvenes en los procesos de presupuesto participativo y darles una oportunidad directa de decidir cómo se desarrollan sus alrededores inmediatos y, por lo tanto, introducirlos en el rol de la ciudadanía activa, fue concebida como parte del Proyecto Nacional “Apoyo a la Asociación y el Diálogo en la Creación Participativa de Políticas Públicas”. En 2018, la Oficina del Plenipotenciario del Gobierno de la República Eslovaca (en adelante ÚSV ROS), en cooperación con la región autónoma de Trenčín, lanzó un año piloto para la introducción del presupuesto participativo escolar en las escuelas secundarias. El objetivo principal del piloto era facilitar y educar a los estudiantes de las escuelas secundarias para decidir cómo gastar una parte de los fondos del presupuesto escolar. Los propios alumnos tenían que ofrecer soluciones procesadas en proyectos específicos, votar sobre su prioridad e implementar los mejores proyectos con la ayuda de los coordinadores de proyectos en las escuelas.

Al inicio del año escolar 2018/2019, se celebró una reunión con los directores de las escuelas en la región para presentar la iniciativa y conocer su interés. El plan inicial era incluir 8 escuelas secundarias y gimnasios

en el año piloto. Para este propósito, se reservó un presupuesto de 8,000 euros, lo que significaría 1,000 euros para cada una de las escuelas participantes. Debido al creciente interés de las escuelas, al final el presupuesto participativo se llevó a cabo en 16 escuelas con un presupuesto de 1,000 euros para cada una, lo que condujo a un aumento del presupuesto, pasando de los 8,000 euros iniciales a 16,000 euros. Al principio del 2022, las regiones autónomas de Košice, Trnava y Trenčín decidieron continuar con la actividad del PP. Además, en el año escolar 2021/2022, la ciudad de Hlohovec comenzó a trabajar en una iniciativa para llevar el presupuesto participativo también a los alumnos de escuelas primarias. Tal vez al lector le interese qué proyectos podrían imaginar los alumnos de primaria y secundaria. Se trata principalmente de mejorar el entorno escolar (ya sea con un atrio o instalando zonas de relajación en las instalaciones escolares), de proporcionar elementos necesarios (como espejos, jabones y artículos de higiene para los baños), proyectos enfocados en la ecología (como cubos de basura), o proyectos de apoyo a las actividades deportivas.

El desarrollo y la realización del ciclo del PP en Eslovaquia están estrictamente conectados a la institución, la escuela donde se desarrolla la actividad. Se desarrolla en cada escuela por separado y con sus propias reglas. Los proponentes de los proyectos así como los votantes de los mismos, son exclusivamente los estudiantes que asisten a la escuela. Esto significa que cada escuela tiene su propio presupuesto, dedicado al PP educativo.



# PIEZA CLAVE

**Nada sobre nosotros, sin nosotros.**

## Metodología

Este capítulo analiza en mayor profundidad uno de los casos piloto, con el objetivo de comprender qué ocurrió tanto a nivel institucional como en relación con los estudiantes. Se examinan los procesos de implementación, las dinámicas internas de la institución y las experiencias de los alumnos involucrados, prestando especial atención a los cambios percibidos en sus competencias, actitudes y formas de participación. De este modo, se busca ofrecer una comprensión más detallada de los efectos del presupuesto participativo escolar en el contexto específico estudiado.

Basándose en la entrevista con Dominika Bellová (de la Oficina del Plenipotenciario del Gobierno de Eslovaquia para el Desarrollo de la Sociedad Civil quien desempeñó un papel clave en la promoción de cambios en Eslovaquia y en el impulso de la implementación del presupuesto participativo en el ámbito escolar) realizada en 2022, se realizaron entrevistas exploratorias con Alena Straňáková (Representante de materias profesionales y coordinadora de PP educativo en la Escuela de Arte Industrial de Trenčín).

Para una investigación más profunda, se ha seleccionado la Escuela de Industria Artística de Trenčín (SUPTN). Esta escuela fue una de las primeras en pilotar el PP en Eslovaquia en 2018/2019. Con una breve pausa debido a la pandemia de COVID-19, en el año académico 2022/2023 lanzaron los ciclos de PP. En general, la escuela tenía en este año académico 448 alumnos divididos en 22 clases (Edupage, 2023). El ciclo de actividades del PP dura un año, desde la propuesta de proyectos hasta

su ejecución. Este año coincide con el año académico de las escuelas (y la mayoría de las universidades) en Eslovaquia; comienza a finales del verano/principios del otoño y termina con los exámenes a principios del verano del año siguiente, seguidos de 2-3 meses de vacaciones).

En primer lugar, se realizó una entrevista semiestructurada sobre el tema de los impulsores y formas de PP en la Escuela de Arte Industrial de Trenčín para confirmar si el caso seleccionado es adecuado y si los procesos desarrollados en estas escuelas realmente pueden caracterizarse como PP, además de un grupo focal con los alumnos de SUPTN. La parte cualitativa de la investigación fue seguida por un cuestionario, que contribuyó al cumplimiento del segundo objetivo, es decir, a la identificación de los beneficios y del empoderamiento percibido por los propios estudiantes de la SUPTN que decidieron participar en el presupuesto participativo.

El cuestionario fue ajustado y codificado en la herramienta de encuesta estadística en línea *LimeSurvey*. El cuestionario se pilotó con el coordinador local del PP en Trenčín. Este paso también fue importante para transmitir calma a la institución y compartir las preguntas de antemano, para ganar la confianza del coordinador local, ya que nuestro grupo objetivo son los niños. El 13 de junio se visitó la escuela y se mantuvo una reunión extensa con los representantes del PSC (Consejo Escolar de Alumnos) y la coordinadora, donde acordamos los próximos pasos. Dentro del período de los meses de junio y julio se aplicaron los cuestionarios en línea. Los alumnos completaron el cuestionario sin ningún tipo de recompensa o incentivo. En total se obtuvieron 134 respuestas, de las cuales 91 eran resultados incompletos y 43 eran completos.

## Resultados y discusión

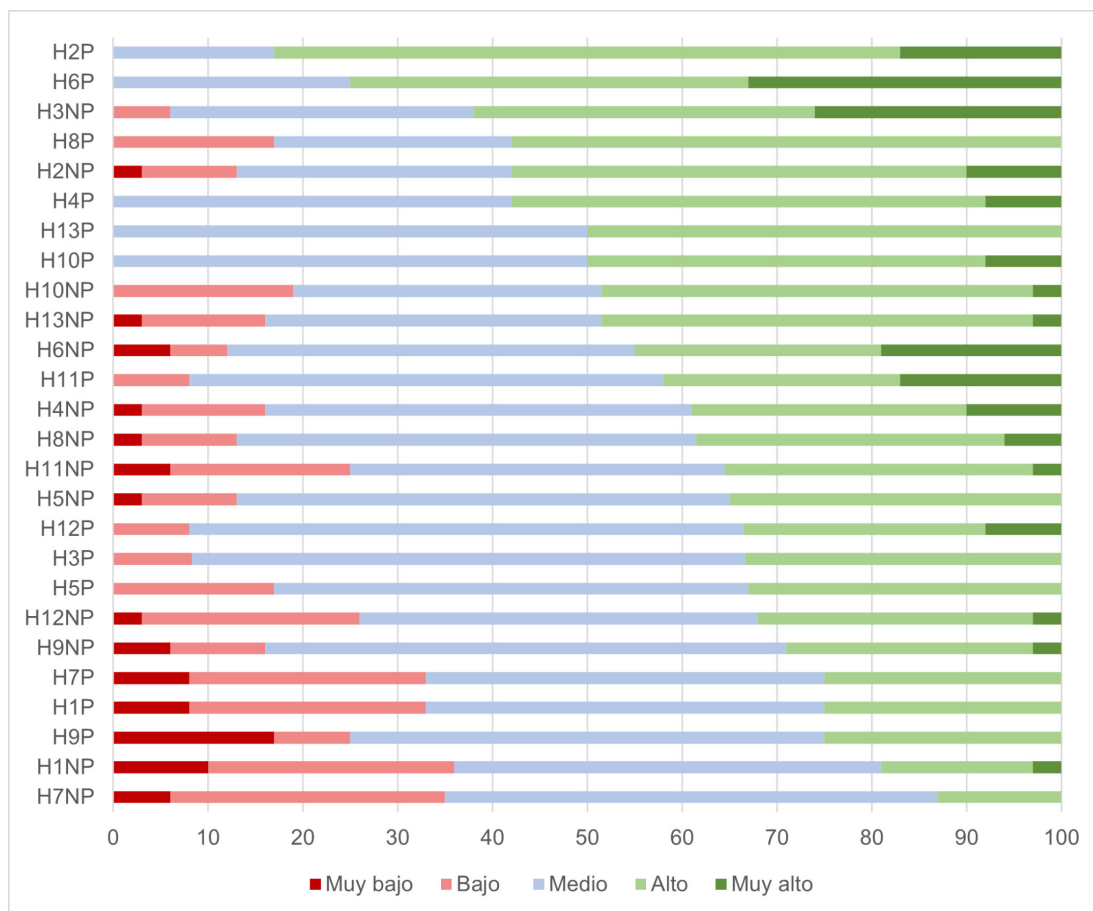
Todos los encuestados fueron alumnos de la Escuela de Arte Industrial de Trenčín (SUPTN), de los cuales la mayoría (63%) estaba terminando el primer año de su carrera, por lo que la mayoría de los alumnos de Trenčín tenían 16 años. SUPTN es una escuela secundaria de cuatro años, y la edad de los alumnos y participantes variaba entre los 15 y 18 años, con un 2.3% de 15 años, 51% de 16 años, 27.9% de 17 años y 11.6% de 18 años. Según los datos demográficos, el 70% de los encuestados eran mujeres, 12% hombres y el 19% prefirió no mencionarlo. Cuando comparamos a los estudiantes admitidos en la escuela en el año 2021/2022 (el último estado documentado), la proporción entre estudiantes mujeres y hombres era de 98 (mujeres) y 117 (hombres). Por lo tanto, la proporción de los encuestados no es representativa. De ahí surgen dos posibles hipótesis: las estudiantes mujeres fueron más abiertas a completar el cuestionario, o las estudiantes mujeres podrían ser más activas en los procesos participativos de esta escuela.

El primer conjunto de preguntas se centró en las habilidades y destrezas generales de los estudiantes, con especial interés en su capacidad de autorreflexión. El objetivo fue evaluar la autopercepción de sus propias competencias para realizar diversas actividades. Para ello, se solicitó a los alumnos que calificaran su nivel de dominio utilizando una escala de Likert de 5 puntos, desde 1 («Muy bajo») hasta 5 («Muy alto»).

Los resultados reflejan sus percepciones y una división de las respuestas entre los alumnos que han participado (P) en el presupuesto participativo (PP) en su escuela o los que no han participado (NP). El resultado

está representado gráficamente en el Gráfico n. 1 Habilidades y capacidades generales (%). La mayoría de las respuestas se mantuvieron en la línea moderada, con un 42.72% de todas las respuestas en la media y un 35.15% en media alta. La diferencia entre los participantes es muy pequeña, pero visible: el 88.1% de los alumnos que han participado en PP estimaron sus habilidades y capacidades con una clasificación media o superior, mientras que solo el 81% de los que no participaron en PP se clasificaron a sí mismos de media o superior. Las habilidades mejor calificadas entre todos los alumnos fueron **H2** (capacidad de escuchar atentamente), **H4** (proponer ideas, argumentar, persuadir), **H6** (cooperar), **H10** (organizar) y **H13** (formular y expresar ideas originales). En cada una de estas preguntas, el 100% de los P y más del 80% de los NP calificaron sus respuestas por encima de la opción media. Por otro lado, las habilidades peor calificadas, con menor percepción de posesión de las habilidades, fueron **H1** (hablar en público) y **H7** (leer y analizar documentos oficiales). Las mayores diferencias (más de un 10% de diferencia al observar las respuestas agrupadas en alto y muy alto) entre P y NP se observaron en las habilidades **H2** (escuchar atentamente a los demás), **H4** (proponer ideas), **H6** (trabajar en grupo), **H8** (priorizar y defender propuestas), donde los alumnos P se calificaron con niveles más altos de estas habilidades.

**Gráfico 1. Habilidades y capacidades generales (%)**



Fuente: elaboración propia<sup>2</sup>

2. Publicado previamente en: Ford et al., 2023.

H2. Mi capacidad para escuchar cuidadosamente a otras personas antes de responder es... H6. Mi capacidad para trabajar en grupo, cooperar es... H8. Mi capacidad para priorizar demandas, elaborar, defender propuestas es... H4. Mi capacidad para proponer ideas, argumentar, persuadir es... H13. Mi capacidad para formular/expresar ideas originales es... H10. Mi capacidad para planificar y organizar reuniones es... H11. Mi capacidad para tomar decisiones de forma colectiva es... H12. Mi capacidad para coordinar el trabajo del grupo (liderazgo) es... H3. Mi capacidad para negociar, comprometerme, hacer alianzas es... H5. Mi capacidad para motivar a otros a involucrarse es... H7. Mi capacidad para leer, entender y analizar documentos oficiales (reglamentos, ordenanzas, protocolos) es... H1. Mi capacidad para hablar claramente en público es... H9. Mi capacidad para resolver conflictos mediante el diálogo es...

Cuando analizamos las expresiones de creencias sobre la interacción dentro de la sociedad y la política en general, los alumnos expresaron su nivel de acuerdo con las siguientes frases. Un resumen de estas frases está listado en el Gráfico 2. Creencias sobre la sociedad y la política en general (%).

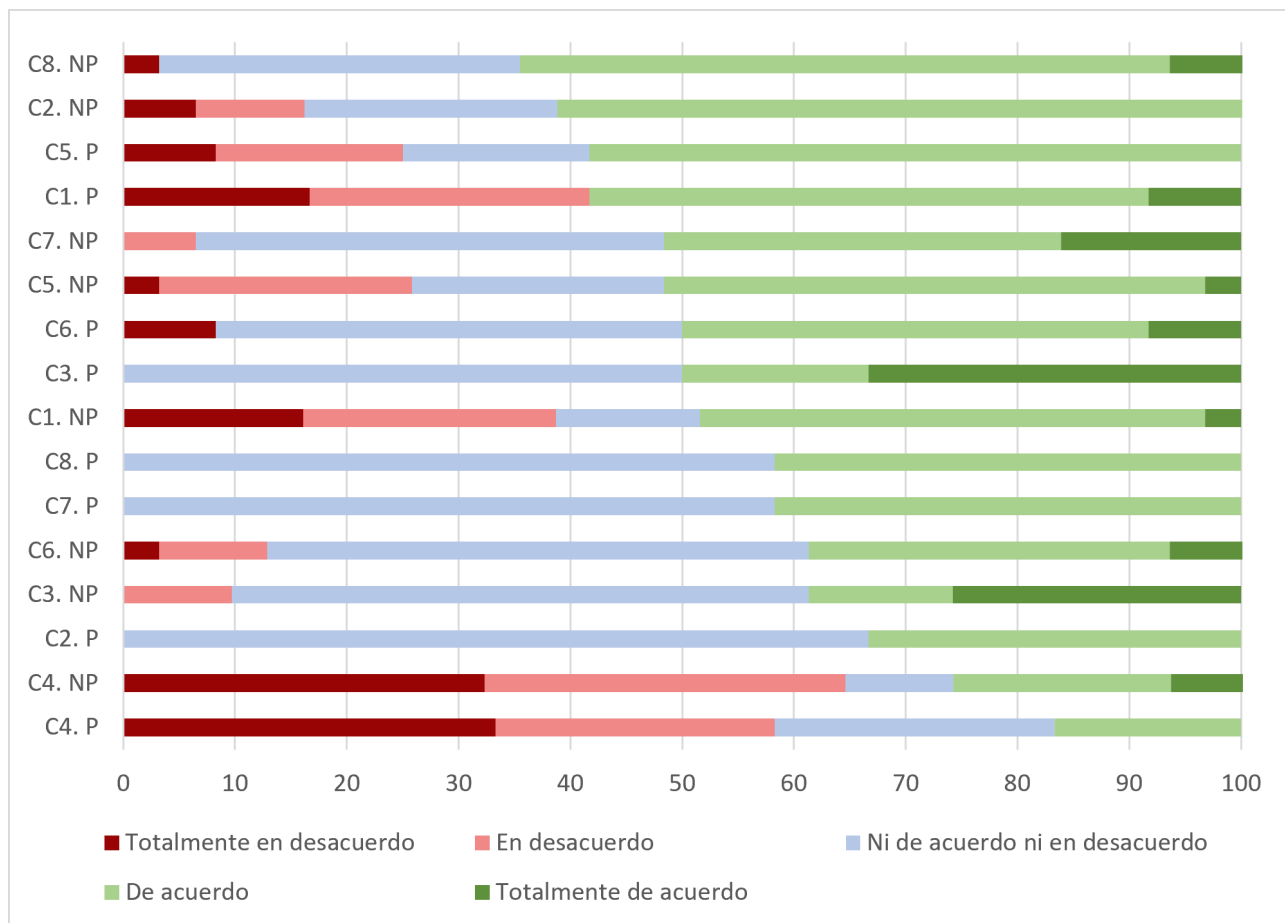
Nos interesaba saber si los alumnos estaban de acuerdo o en desacuerdo con las siguientes frases, y en qué nivel. Nuevamente, para ofrecer opciones y asegurar una distribución homogénea de respuestas, se utilizó una escala *Likert* de 5 puntos para los alumnos. La escala variaba entre 1 = Totalmente en desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo. Se mencionó explícitamente que no hay respuestas correctas o incorrectas, pero las frases representan creencias que pueden o no ser compartidas. Se animó a los alumnos a indicar hasta qué punto estaban de acuerdo con cada una de ellas.

Dentro de este conjunto de preguntas, nuevamente se observó una tendencia a elegir opciones de la escala media (En desacuerdo, Ni de acuerdo ni en desacuerdo o De acuerdo). En algunos casos, los alumnos abandonaron por completo los extremos y eligieron solo de las “opciones del medio”. En la pregunta **C2** (estar mejor informado sobre política y gobierno que los demás), **C7** (las personas solo se preocupan por su propio bienestar) y **C8** (la democracia es la forma preferida de gobierno), el 100% de los alumnos P y más del 75% de las evaluaciones NP se distribuyeron entre las opciones del “medio” (Ni de acuerdo ni en desacuerdo o de acuerdo). La diferencia visible en este caso se debió a la pregunta **C4** (disfruto tener conversaciones sobre política y gobierno), donde la mayoría de las respuestas prevalecieron en la escala negativa. Tanto los alumnos P como NP estuvieron bastante en desacuerdo con este asunto.

En este conjunto se notaron diferencias entre P y NP. Se encontraron los valores con las mayores diferencias (más del 10% al ver las respuestas agrupadas como “De acuerdo” y “Totalmente de acuerdo”) entre P y NP. Estas diferencias se encontraron de dos tipos según qué segmento mostraba más acuerdo. Casos donde los alumnos P tendieron más hacia el acuerdo con las frases se encontraron específicamente en las afirmaciones **C1** (me considero competente para participar en política), **C3** (la juventud de hoy es más tolerante hacia los cambios), **C6** (un buen ciudadano obedece las leyes y regulaciones). Se detectaron tres preguntas en las que estas posiciones cambiaron, y encontramos una diferencia (de más de un 10%) de alumnos que no han participado aún (NP) que estuvieron más de acuerdo con las afirmaciones. Esto ocurrió en las afirmaciones **C2** (estar mejor informado sobre política y asuntos gubernamentales que los demás) y **C7** (las personas se preocupan solo por su propio bienestar), **C8** (la democracia es la forma preferida de gobierno).

Una hipótesis interesante se plantea a partir de este resultado ya que parecería que los alumnos NP se sienten más informados que otros cuando se trata de política y asuntos gubernamentales, y tienden a pensar que las otras personas solo piensan en sí mismas, lo que podría estar relacionado con la falta de compartir opiniones con otros, como por ejemplo a través de actividades participativas. Por lo tanto, en el próximo conjunto de reglas podríamos descubrir si este segmento realmente tiende a estar mejor informado en cuestiones generales.

**Gráfico 2. Creencias sobre la sociedad y la política en general (%)**



Fuente: elaboración propia<sup>3</sup>

3. Publicado previamente en: Ford et al., 2023.

C1. Me considero una persona competente para participar en la política. C2. Considero que estoy mejor informada/o sobre política y asuntos gubernamentales que otras personas. C3. La juventud actual es mucho más tolerante frente al cambio y a la diversidad que las generaciones anteriores. C4. Disfruto mantener conversaciones en las que se discuten temas de política y gobierno. C5. Una buena ciudadanía implica participar en mecanismos institucionales de participación ciudadana y/o realizar trabajo voluntario en organizaciones civiles, sociales o comunitarias. C6. Una buena ciudadanía implica obedecer siempre las leyes y las normas. C7. La mayoría de las personas solo se preocupan por su propio bienestar. C8. La democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno.

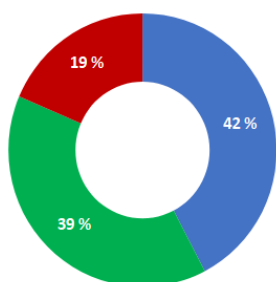
Las afirmaciones **C2** (estar mejor informado sobre política y asuntos gubernamentales que los demás) se probaron con el conjunto de preguntas que representaban el conocimiento general sobre política y temas sociales. En esta sección presentamos un conjunto de preguntas para descubrir qué información y conocimiento tienen los alumnos sobre temas políticos y sociales. Las preguntas no fueron fáciles. También asumimos desde el principio que los alumnos tendrían más información profunda sobre algunos temas y no sobre otros. Se pidió a los alumnos que trataran de responder a cada pregunta sin estrés. Directamente en el cuestionario les aseguramos que, incluso si no estaban completamente seguros, no había problema. Dado que los alumnos NP tendían a estar más de acuerdo con la afirmación de que podían estar mejor informados sobre política y asuntos gubernamentales que los demás, esta parte de la investigación se creó para objetivar esta afirmación a pequeña escala. No obstante, la respuesta “No sé” fue la más frecuente. De 588 respuestas, en 14 preguntas, 248 respuestas fueron “No sé”. Los alumnos P respondieron “No sé” en el 42.3% de los casos y los alumnos NP fueron levemente más indecisos, dudosos o estimaron sus respuestas y respondieron que no sabían en el 45.1% de los casos.

Pero descubramos cómo cuantificar la corrección de sus respuestas. Como se puede ver en el Gráfico 3, los alumnos P obtuvieron resultados ligeramente mejores, y la proporción de respuestas correctas e incorrectas fue de 39% de respuestas correctas (P) frente a 38% (NP). Esto crea la hipótesis de que el PPE está mejorando el conocimiento general de los alumnos. Para probar esta hipótesis más a fondo, sería necesario realizar un análisis cuantitativo a mayor escala que se evalúe utilizando métodos estadísticos.

**Gráfico 3. Proporciones de respuestas correctas en las preguntas de conocimiento general**

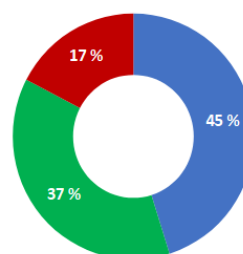
**Estudiantes que participaron en EPB (P)**

■ No lo sé ■ Correcto ■ Incorrecto



**Estudiantes que no participaron en EPB (NP)**

■ No lo sé ■ Correcto ■ Incorrecto



Fuente: elaboración propia.

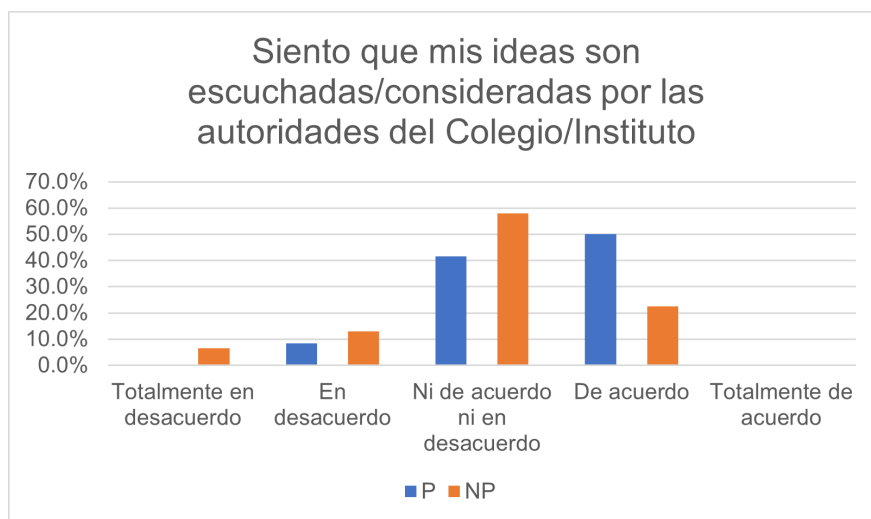
En la siguiente sección se observaron las creencias sobre la comunidad escolar. Se ofrecieron varias descripciones de la escuela a los alumnos y se les pidió evaluar en una escala de 5 puntos en qué medida estas descripciones se aplican a su escuela. Las opciones variaban de 1 = Totalmente en desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo. El conjunto de preguntas consistió en frases descriptivas con las que los alumnos podían o no estar de acuerdo.

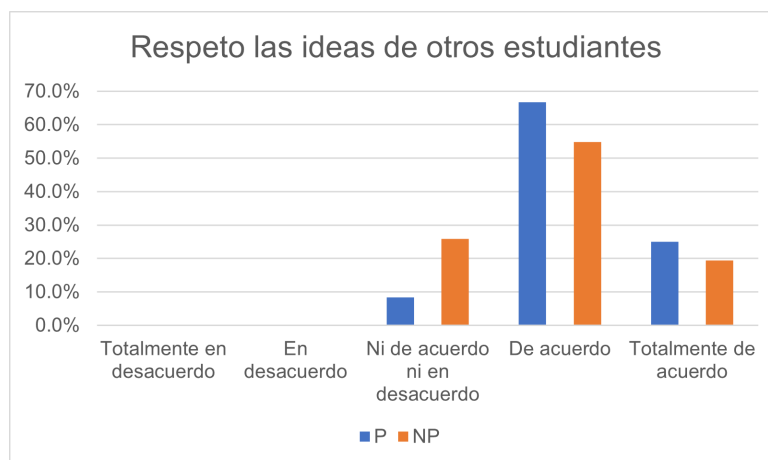
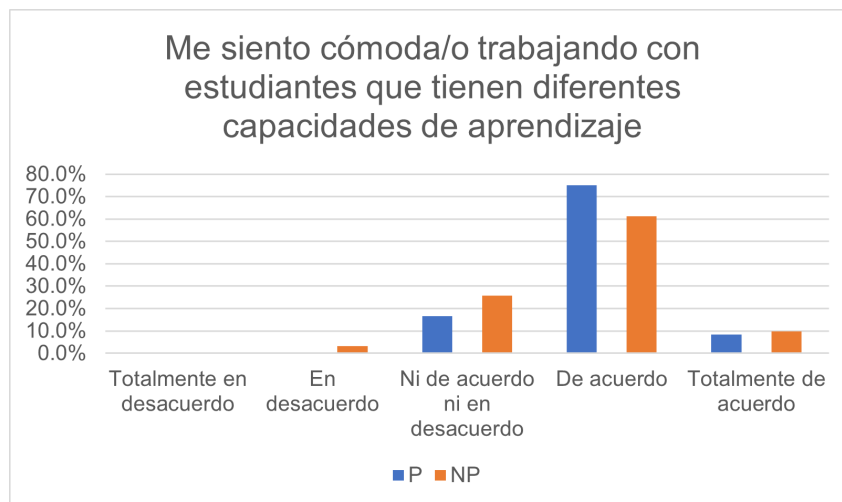
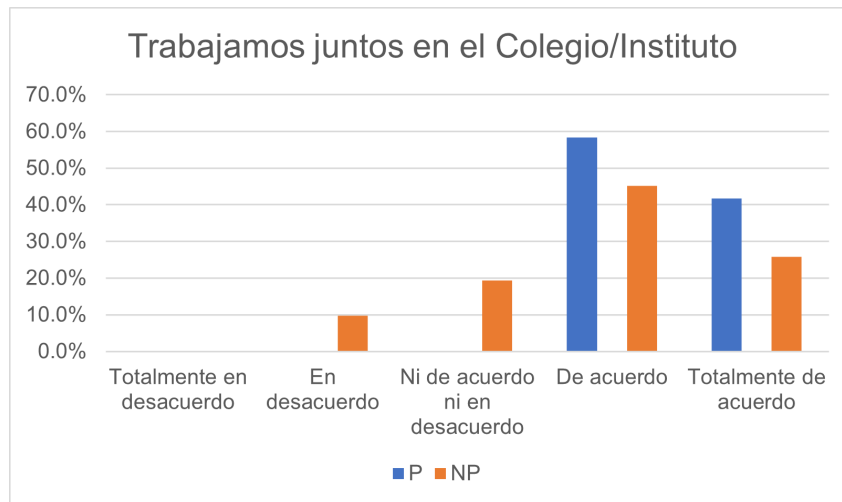
Los resultados se muestran en el Gráfico 4. Las principales diferencias entre los alumnos P y NP se observan especialmente dentro de las afirmaciones sobre trabajo en equipo y colaboración (Trabajamos juntos en la escuela/Instituto, Me siento cómodo trabajando con alumnos que

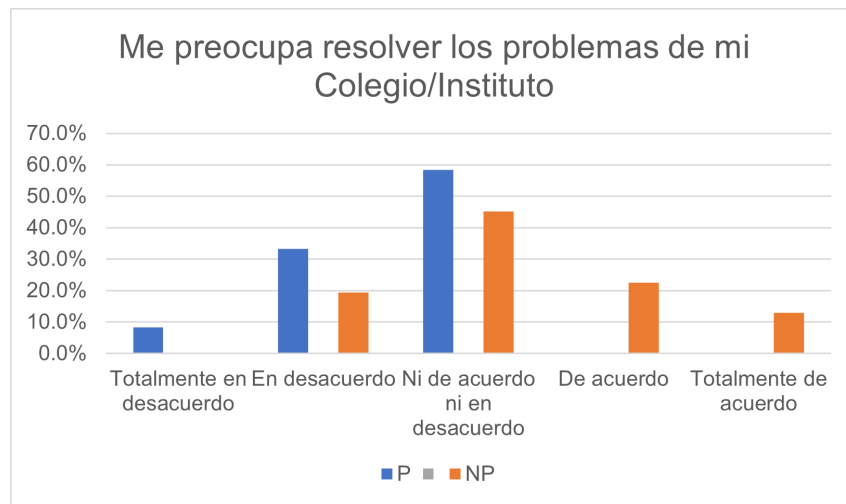
tienen diferentes habilidades de aprendizaje) y la disposición a escuchar a los demás (Respeto las ideas de otros alumnos), donde los alumnos P tendieron a estar más de acuerdo.

Sorprendentemente, hubo respuestas para la última pregunta, después de un análisis más cercano y una prueba, se descubrió que la pregunta podría haber adquirido una connotación ligeramente diferente debido al uso de la palabra “preocupación”. De manera similar a cómo ocurre en inglés, también en eslovaco este verbo puede tener lecturas diferentes. “Preocupado” podría entenderse como “interesado” o como “ansioso”. Existe la hipótesis de que en este caso, probablemente en lugar de significar “Estoy interesado”, tomó la forma “Estoy ansioso por el desarrollo futuro”. Para futuras investigaciones, sugeriría modificar esta pregunta para obtener una respuesta más específica.

**Gráfico 4. Creencias sobre la comunidad escolar (%)**

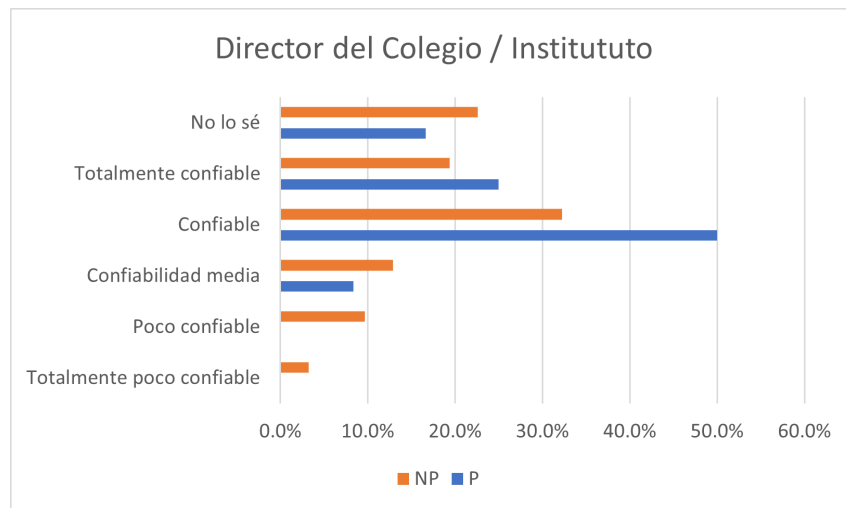




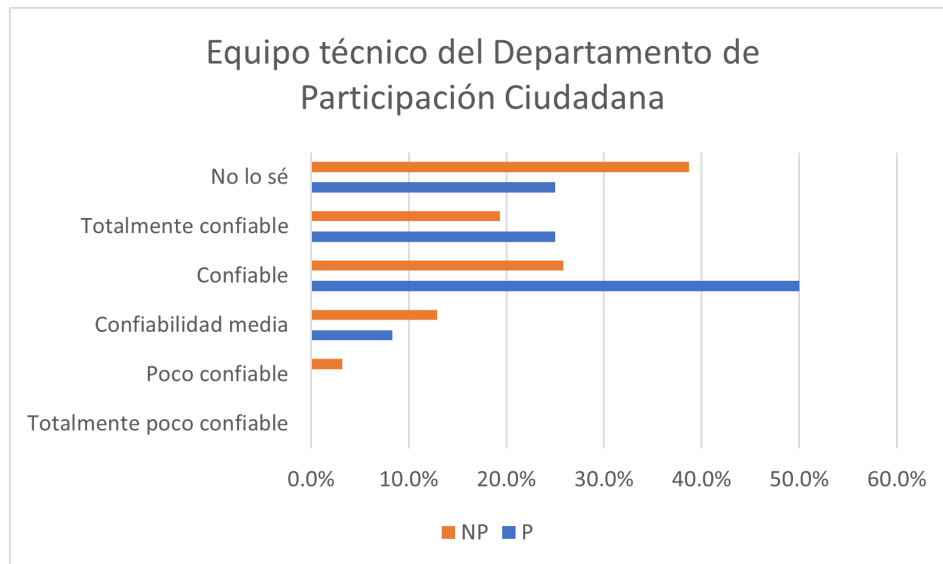


Fuente: elaboración propia<sup>4</sup>

**Gráfico 5. ¿Qué confianza generan las siguientes autoridades en ti? (%)**



4. Publicado previamente en: Ford et al., 2023



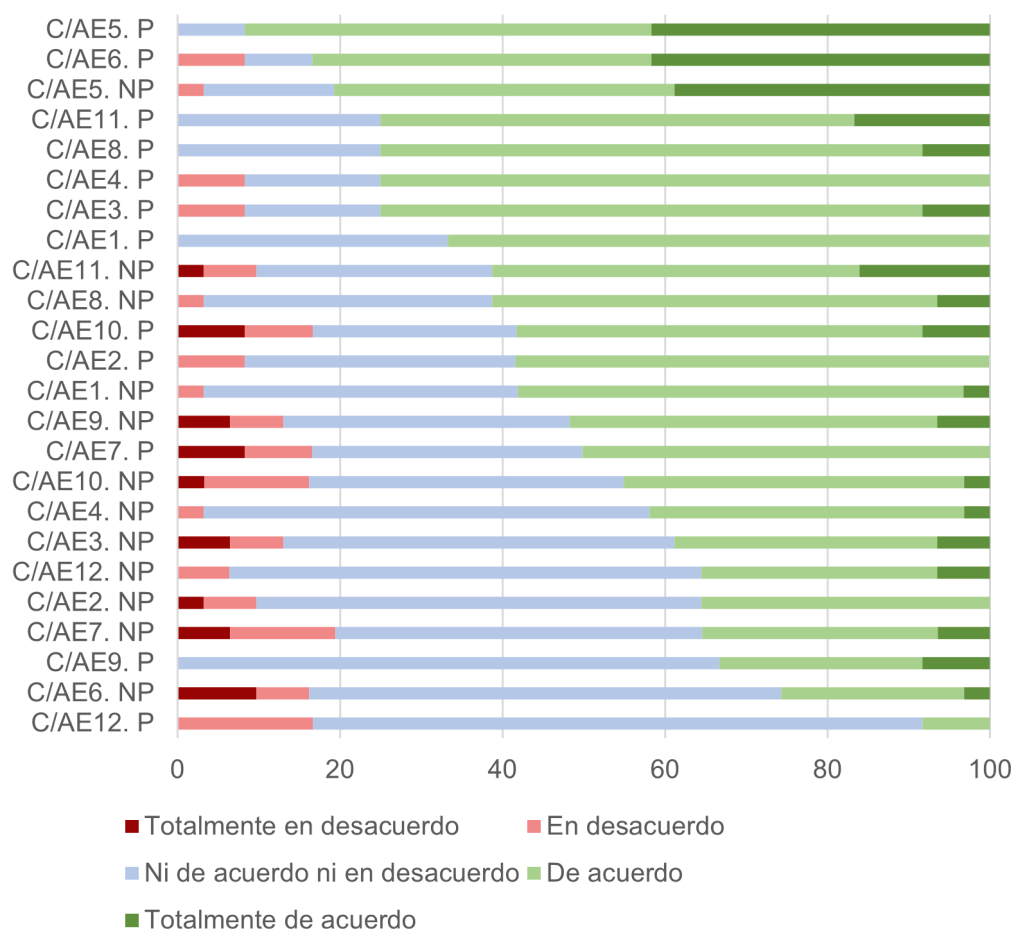
Fuente: elaboración propia<sup>5</sup>

Cuando monitoreamos el nivel de compromiso y participación de los alumnos, solo el 27.9% de los encuestados tenía experiencia previa con PP en la escuela, y de estos, el 66% tenía una experiencia previa y el resto tenía dos años de experiencia. De estos alumnos P, el 16% participó en la fase de propuesta de proyectos, el 75% en la elección de proyectos y el 8% en la ejecución de los proyectos ganadores. En cuanto a otras actividades, el 16% de los alumnos participó en actividades que fueron ejecutadas por el Consejo Escolar de Alumnos. En general, la participación activa en actividades participativas fue bastante baja. Por otro lado, el 60.4% de los alumnos votaron para elegir representantes que protegieran los intereses de sus clases dentro del Consejo Escolar de Alumnos, y el 11.6% de todos los encuestados se propusieron a sí mismos.

<sup>5</sup>. Publicado previamente en: Ford et al., 2023

En la sección sobre el clima escolar o ambiente, se pidió a los alumnos que evaluaran afirmaciones y expresaran, en la escala de cinco puntos (que va de 1 = Totalmente en desacuerdo a 5 = Totalmente de acuerdo), en qué medida creen que estas descripciones aplican a su escuela. Como se puede ver en el Gráfico 6. Clima escolar o ambiente (%), la mayor parte de las respuestas se situaron entre 3-4, ni de acuerdo ni en desacuerdo (36.6%) y de acuerdo (45.3%). Los valores con las principales diferencias (más de un 10% al ver las respuestas agrupadas como de acuerdo y totalmente de acuerdo) entre P y NP fueron **C/AE3** (los alumnos son tratados con respeto), **C/AE4** (los alumnos se llevan bien con los demás), **C/AE7** (la escuela trata a los alumnos con respeto), **C/AE8** (se fomenta que los alumnos se sientan responsables), **C/AE10** (la escuela fomenta que los alumnos se preocupen por los sentimientos de los demás) y **C/AE11** (la escuela busca incluir a los alumnos con dificultades), donde los alumnos P estuvieron más de acuerdo con estas afirmaciones. Por otro lado, hubo dos afirmaciones, **C/AE9** (los alumnos reciben ayuda para resolver conflictos a través del diálogo) y **C/AE12** (toda la comunidad está invitada a dialogar para tomar decisiones en la escuela), en las que los alumnos NP estuvieron más de acuerdo con estas afirmaciones.

**Gráfico 6. Clima escolar o ambiente (%)**



Fuente: elaboración propia.<sup>6</sup>

6. Publicado previamente en: Ford et al., 2023.

C/AE1. Las y los estudiantes de este colegio/instituto disfrutan trabajar juntas y juntos. C/AE2. Las y los estudiantes de este colegio/instituto se preocupan por las demás personas. C/AE3. Las y los estudiantes de este colegio/instituto son tratadas y tratados con respeto. C/AE4. Las y los estudiantes de este colegio/instituto se llevan bien entre sí. C/AE5. Las y los estudiantes de este colegio/instituto respetan las diferencias de las demás personas. C/AE6. Las y los adultos de este colegio/instituto escuchan a las y los estudiantes. C/AE7. Las y los adultos de este colegio/instituto tratan a las y los estudiantes con respeto. C/AE8. En este colegio/instituto, las y los estudiantes son animadas y animados a sentirse responsables de sus decisiones. C/AE9. En este colegio/instituto, las y los estudiantes reciben apoyo para resolver los conflictos mediante el diálogo. C/AE10. En este colegio/instituto, las y los estudiantes son animadas y animados a preocuparse por cómo se sienten las demás personas. C/AE11. Este colegio/instituto busca incluir a las y los estudiantes que enfrentan mayores dificultades. C/AE12. En este colegio/instituto, toda la comunidad es invitada al diálogo para la toma de decisiones.

Al analizar el conocimiento general de los y las estudiantes, el 100% de las personas encuestadas conocía la edad mínima a partir de la cual se puede votar por primera vez en las elecciones presidenciales o al Consejo Nacional. En cambio, un menor porcentaje (48,8%) identificó correctamente, entre tres opciones, el número de miembros del Consejo Nacional; sin embargo, solo el 13,9% seleccionó una respuesta incorrecta. Aunque la pregunta ofrecía opciones de selección múltiple, únicamente cuatro estudiantes identificaron correctamente quién es Jaroslav Dobrovodský — el Defensor del Pueblo / Defensor Público de los Derechos Humanos de la República Eslovaca. El resto de los y las estudiantes seleccionó explícitamente la opción que indicaba que no lo sabían.

En cuanto a las preguntas sobre el sistema escolar, ante la pregunta abierta sobre quién elige al director o directora de la escuela, solo el 6,9% respondió correctamente, mientras que el 51,1% de las personas encuestadas admitió no conocer la respuesta correcta.

Se observaron ligeras diferencias entre los estudiantes participantes (P) y no participantes (NP), ya que los estudiantes P respondieron correctamente a un mayor número de preguntas. Esto respalda la hipótesis de que la participación estudiantil estimula la curiosidad sobre temas sociales generales y contribuye a mejorar el conocimiento en estas áreas. No obstante, debido al tamaño reducido de la muestra y al tratarse de un estudio de caso limitado a una sola escuela, esta hipótesis debería analizarse con mayor profundidad mediante métodos cuantitativos. Las principales diferencias entre los grupos P y NP se presentan en el Gráfico 3, donde se muestran las proporciones de respuestas correctas en las preguntas de conocimiento general.

Finalmente, se preguntó a los estudiantes sobre su opinión respecto a la reducción de la edad de voto. En Europa Central, la posibilidad de votar a partir de los 16 años (como ocurre en Austria) suele debatirse en el contexto de las elecciones municipales. Se pidió a los y las estudiantes que expresaran su opinión sobre esta reducción de edad. Del total de personas encuestadas, el 44,1% indicó que no sabía, el 21% se mostró a favor y el 34,9% en contra de esta propuesta.

Entre los argumentos de quienes se mostraron en contra destacaron razones relacionadas con la susceptibilidad a la influencia: “Cuanto más jóvenes somos, más influenciables somos y quizá aún no tenemos una idea clara de cómo las personas pueden influirnos o engañarnos”; la falta de conocimiento suficiente: “Porque a los 16 años las personas aún no tienen suficiente conocimiento sobre el tema y no saben lo necesario; considero que se debería votar normalmente a partir de los 18 años”; la falta de madurez: “No todos somos lo suficientemente maduros para tomar decisiones sobre este tipo de asuntos”; y la falta de interés: “A los 16 años las personas todavía son menores que no se preocupan por el Estado”.

En ambos grupos, P y NP, entre quienes expresaron una opinión sobre este tema, la distribución entre apoyo y oposición fue idéntica: el 37,5% consideró que las personas menores de 18 años podrían votar desde una edad inferior, mientras que el 62,5% opinó que el voto no debería permitirse por debajo de los 18 años.



## CRITERIO PARA ARMAR

No conviene asumir  
que las **juventudes** quieren  
lo que las **instituciones**  
imaginan que quieren.

## Reflexiones finales

El PP funciona sin duda como una herramienta para crear un compromiso y empoderamiento significativo de todos los segmentos de la sociedad, además de que puede considerarse como parte del proceso educativo (Cabannes, 2004; Lerner y Schugurensky, 2007), con cualidades como el fomento del compromiso y la responsabilidad. Los impactos positivos del PP se han documentado en los últimos años. Pero ¿son estos beneficios transferibles a cada segmento? Y para los fines de esta investigación, más importante aún, ¿son transferibles a los jóvenes? Este capítulo tiene en cuenta un caso particular, el de una escuela en Trenčín, lo que plantea un conjunto de hipótesis válidas. La recomendación para futuras investigaciones sería generalizar los hallazgos de este caso mediante la confirmación o desaprobación de las hipótesis en un estudio cuantitativo. Para evaluar estos resultados y elaborar hallazgos generales, se debería reunir una mayor cantidad de encuestados y casos basados en estas hipótesis para excluir las particularidades de los casos seleccionados, como las escuelas y los países.

Se pueden encontrar patrones en diversas categorías, como la autoevaluación, la percepción del entorno, el panorama general, o las creencias sobre la comunidad escolar, y la percepción del lugar donde los alumnos están asignados. Estas categorías ya muestran discrepancias entre los sujetos que han participado al menos una vez en PP (alumnos P) y aquellos que no lo han hecho (alumnos NP). En general, cuando los alumnos se autoevaluaron, la evaluación de los alumnos P de sí mismos fue generalmente más alta que la de los alumnos NP. Se podría suponer que su autoestima crece cuando están en contacto y colaboración con otros alumnos y organismos escolares. Las mayores diferencias (más de

un 10% al observar las respuestas agrupadas como altas y muy altas) entre P y NP se observaron en habilidades como escuchar atentamente a los demás, proponer ideas, trabajar en grupo y priorizar y defender propuestas.

Cuando nos referimos a la percepción de los alumnos sobre su entorno y el ambiente escolar, aquí las diferencias son más palpables. Los alumnos P tendían más a estar de acuerdo con afirmaciones que reflejaban la seguridad de la participación en la sociedad, como “me considero competente para participar en política”, “la juventud de hoy es más tolerante con los cambios” o “un buen ciudadano obedece las leyes y regulaciones”. Por otro lado, se detectaron tres preguntas en las que estas posiciones se invirtieron, y hubo una diferencia (de más de un 10%) de alumnos que aún no habían participado (NP) que estuvieron más de acuerdo con las afirmaciones. Esto ocurrió en afirmaciones que en su mayoría eran suposiciones sobre los demás, más que sobre ellos mismos. Sentían que estaban mejor informados sobre la política y los asuntos gubernamentales que los demás y que las personas solo se preocupan por su propio bienestar. Lo que resulta algo sorprendente y merecería un análisis más profundo fue que los alumnos NP lograron un mayor nivel de acuerdo con la afirmación de que la democracia es la forma de gobierno preferida. Sería definitivamente interesante explorar más a fondo si esto es una particularidad de este grupo o si este patrón se repite también en otros casos.

Tampoco es una sorpresa que las respuestas sugieran que los alumnos P indiquen una mayor confianza en las autoridades, mientras que los que no participan muestran una mayor desconfianza tanto en el director de la institución como en el representante político. En cuanto al cono-

cimiento general sobre política, derecho, demografía y administración pública, los desempeños fueron similares, pero los alumnos P obtuvieron un poco más de respuestas correctas.

Cuando preguntamos sobre las actitudes hacia la reducción de la edad para votar de 18 a 16 años, aunque esta pregunta tocaba directamente a este segmento -todos los participantes estaban en el rango de edad entre 15 y 18 años, con la mayoría (51%) de 16 años- no muchos de los encuestados tenían la idea formada sobre este tema. De todos los encuestados, el 44.1% compartió con nosotros que no sabían cómo responder si estaban de acuerdo o no en que la edad para la primera elección podría ser menor. No obstante, incluso entre los que eligieron uno de los extremos, ya sea sí o no, la mayoría de las respuestas (62.5%) pensaron que la edad no debería reducirse. Este porcentaje permanece igual tanto para los alumnos P como para los NP. Este caso muestra la importancia de preguntar. Se podría suponer que los alumnos de 16 años querrían expresar su opinión, y que les gustaría votar. Pero en el contexto de los alumnos de la Escuela de Artes de Trenčín, la realidad es diferente.

Ese precisamente es el propósito del PPE, ayudar a los jóvenes a tomar decisiones sobre sí mismos, dando el contexto para construir el *“nihil de nobis, sine nobis”* o en otras palabras, “nada sobre nosotros, sin nosotros”.



## Referencias bibliográficas

ANNUNZIATA, Rocío y ARENA, Emiliano (2020), “¿Participantes o beneficiarios? El presupuesto participativo joven en Argentina”, *Estudios Sociales*, núm. 59, pp. 163–188, Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe, Argentina.

ARNSTEIN, Sherry R. (1969), “A ladder of citizen participation”, *Journal of the American Institute of Planners*, vol. 35, núm. 4, pp. 216–224.

BAIOCCHI, Gianpaolo (2001), “Participation, activism, and politics: The Porto Alegre experiment and deliberative democratic theory”, *Politics & Society*, vol. 29, núm. 1, pp. 43–72.

BAIOCCHI, Gianpaolo (2005), *Militants and citizens: The politics of participatory democracy in Porto Alegre*, Stanford University Press.

BALÁŽOVÁ, Martina (2021a), “Youth engagement in participatory budgeting: Case study of Kutná Hora (2019-2020)”, *Slovak Journal of Public Policy and Public Administration*, vol. 8, núm. 2, pp. 53-74.

BALÁŽOVÁ, Martina; KLIMOVSKÝ, Daniel; SVIDROŇOVÁ, Mária y NEMEC, Juraj (2022), “Determinants of combining budgetary innovations at the local level: Experience from Slovakia”, *Public Sector Economics*, vol. 46, núm. 1, pp. 355-383.

BARBER, Benjamin (2004), *Strong democracy: Participatory politics for a new age*, University of California Press, Berkeley.

BARTLETT, Tara y SCHUGURENSKY, Daniel (2021), “Reinventing Freire in the 21st century: Citizenship education, student voice and school participatory budgeting”, *Current Issues in Comparative Education*, vol. 23, núm. 2, pp. 55-79.

BLEYEN, Pieter; KLIMOVSKÝ, Daniel; BOUCKAERT, Geert y REICHARD, Christoph (2017), “Linking budgeting to results? Evidence about performance budgets

in European municipalities based on a comparative analytical model”, *Public Management Review*, vol. 19, núm. 7, pp. 1–22, <https://doi.org/10.1080/14719037.2016.1243837>

CABANNES, Yves (2004), “Participatory budgeting: A significant contribution to participatory democracy”, *International Journal of Urban and Regional Research*.

DEWEY, John (1916), *Democracy and education*, Macmillan, New York.

FORD, Alberto; BENZONI BALÁŽ, Martina; DEUX, Agustina; MAYOR BALSAS, José Manuel; SIGNORELLI, Gisela; SORRIBAS, Patricia y ZAYAS, Mária Ángeles (2023), *Final report: People Powered Research Grant – Research project to study school participatory budgeting cases and its effects on democratization*, disponible en: <https://www.peoplepowered.org/news-content/we-funded-4-innovative-research-projects-on-participatory-democracy-the-results-are-in> (consulta: 10 enero 2025).

FREIRE, Paulo (2018), *Pedagogy of the oppressed*, Bloomsbury Publishing.

FUNG, Archon y WRIGHT, Erik Olin (2001), “Deepening democracy: Innovations in empowered participatory governance”, *Politics & Society*, vol. 29, núm. 1, pp. 5–41.

GANUZA, Ernesto y BAIOCCHI, Gianpaolo (2012), “The power of ambiguity: How participatory budgeting travels the globe”, *Journal of Public Deliberation*, vol. 8, núm. 2, art. 8.

GIBBS, Norman P.; BARTLETT, Tara y SCHUGURENSKY, Daniel (2021), “Does school participatory budgeting increase students’ political efficacy? Bandura’s ‘sources,’ civic pedagogy, and education for democracy”, *Curriculum and Teaching*, vol. 36, núm. 1, pp. 5–26.

GOLDFRANK, Benjamin (2007), “Lessons from Latin American experience in participatory budgeting”, in SHAH, Anwar (ed.), *Participatory budgeting*, World Bank, Washington, D.C.

HEINELT, Hubert; MAGNIER, Annick; CABRIA, Marcello y REYNAERT, Herwig (2018), *Political Leaders and Changing Local Democracy: The European Mayor*, Springer, <https://doi.org/10.1007/978-3-319-67410-0>.

LEHTONEN, Pauliinay RADZIK-MARUSZAK, Katarzyna (2023), "Inclusion as ownership in participatory budgeting: Facilitators' interpretations of public engagement of children and youth", *Critical Policy Studies*, vol. 18, núm. 1, pp. 73–91, <https://doi.org/10.1080/19460171.2023.2192412>.

LERNER, Josh y SCHUGURENSKY, Daniel (2007), "Who learns what in participatory democracy: Participatory budgeting in Rosario, Argentina", in VAN DER VEEN, Ruud; WILDEMEERSCH, Danny; YOUNGBLOOD JACKSON, Patricia y MARSICK, Victoria J. (eds.), *Democratic Practices as Learning Opportunities*, Sense Publishers, Rotterdam, pp. 85–101.

MURRAY SVIDROŇOVÁ, Mária; BENZONI BALÁŽ, Martina; KLIMOVSKÝ, Daniel y KAŠČÁKOVÁ, Alena (2024a), "Determinants of sustainability of participatory budgeting: Slovak perspective", *Journal of Public Budgeting, Accounting & Financial Management*, vol. 36, núm. 1, pp. 60–80.

MURRAY SVIDROŇOVÁ, Mária; MIKUŠOVÁ MERIČKOVÁ, Beáta; BENZONI BALÁŽ, Martina y NEMEC, Juraj (2024b), "Co-creation as social innovation in Slovakia", in ROUET, Gilles et al. (eds.), *Ethics and innovation in public administration*, Springer, Cham, pp. 349–371.

PATEMAN, Carole (1970), *Participation and democratic theory*, Cambridge University Press, Cambridge.

SHAH, Anwar (ed.) (2007b), *Participatory budgeting*, World Bank, Washington, D.C.

SWIANIEWICZ, Paweł (2014), "Decentralization and local democracy in Europe", *European Journal of Political Research*.

WAMPLER, Brian (2007), "A guide to participatory budgeting", in SHAH, Anwar (ed.),

*Participatory budgeting*, World Bank, Washington, D.C.

WAMPLER, Brian; MCNULTY, Stephanie y TOUCHTON, Michael (2018), *Participatory budgeting: Spreading across the globe*, Boise State University / Franklin & Marshall College / University of Miami.





# **PRESUPUESTO PARTICIPATIVO EDUCATIVO EN EL MUNDO:**

Reconstrucción textual  
de un mapeo

María de los Ángeles Zayas

Agustina Deux



## RESUMEN

Este capítulo presenta un mapeo internacional de las experiencias de Presupuesto Participativo Educativo (PPE), analizando su expansión global desde sus raíces en el Presupuesto Participativo (PP) tradicional. La investigación, realizada entre marzo y agosto de 2023, sistematiza cerca de 80 casos en diversos continentes (excepto Oceanía), diferenciando entre iniciativas escolares autónomas y programas integrados en políticas públicas locales o regionales. El estudio utiliza una estrategia metodológica comparada para categorizar dimensiones institucionales, financieras y de participación, destacando casos emblemáticos en México, Brasil, Perú, España, Portugal y Eslovaquia. Las autoras identifican una notable heterogeneidad en el grado de transferencia de poder decisorio hacia los estudiantes, señalando la brecha entre la participación simbólica y la sustantiva. Finalmente, se describe la creación de una plataforma digital (<https://ppe.unr.edu.ar/>) como repositorio dinámico para democratizar el conocimiento y fomentar la estandarización del registro de estas prácticas.

Palabras clave: Presupuesto Participativo Educativo (PPE), Mapeo internacional, Innovación democrática, Participación estudiantil, Políticas públicas.

## ABSTRACT

This chapter presents an international mapping of School Participatory Budgeting (SPB) experiences, analyzing its global expansion from its roots in traditional Participatory Budgeting (PB). The research, conducted between March and August 2023, systematizes nearly 80 cases across various continents (excluding Oceania), distinguishing between autonomous school initiatives and programs integrated into local or regional public policies. The study employs a comparative methodological strategy to categorize institutional, financial, and participation dimensions, highlighting emblematic cases in Mexico, Brazil, Peru, Spain, Portugal, and Slovakia. The authors identify significant heterogeneity in the degree of decision-making power transferred to students, noting the gap between symbolic and substantive participation. Finally, the creation of a digital platform (<https://ppe.unr.edu.ar/>) is described as a dynamic repository to democratize knowledge and encourage the standardization of the recording of these practices.

Keywords: School Participatory Budgeting (SPB), International mapping, Democratic innovation, Student participation, Public policies.



## Introducción

En las últimas décadas, el Presupuesto Participativo (PP) se ha consolidado como una herramienta innovadora de democratización de la gestión pública, orientada a ampliar la participación ciudadana en la definición y asignación de recursos. Desde su experiencia fundacional en Porto Alegre, el modelo se expandió globalmente y evidenció la capacidad del instrumento para adaptarse a contextos políticos, culturales y administrativos heterogéneos (Sintomer, Herzberg & Röcke, 2008, p. 168).

En este proceso de expansión emergieron modalidades específicas orientadas a la participación de niños, niñas y jóvenes, entre ellas los denominados Presupuestos Participativos Escolares (PPE). Estas experiencias trasladan -con variaciones significativas- los principios del PP al ámbito educativo, articulando objetivos de democratización institucional con propósitos pedagógicos vinculados a la formación ciudadana (Biesta, 2011, p. 91; Hart, 1992, p. 8). Sin embargo, la literatura especializada evidencia una notable dispersión conceptual y empírica: los PPE suelen ser abordados como estudios de caso aislados o subsumidos bajo categorías más amplias de participación juvenil, sin una delimitación analítica clara que permita su comparación sistemática.

## ¿Qué son los Presupuestos Participativos Escolares?

Como antesala de la identificación de experiencias internacionales de presupuestos participativos (PP) en instituciones educativas (escuelas y universidades), se analizó cómo diversos estudiosos habían desarrollado el concepto de Presupuestos participativos educativos (PPE).

En su gran mayoría, en las investigaciones existentes se relaciona al concepto con estudios de casos, tomando categorías específicas como edad, y la escuela como lugar de reclutamiento de los participantes y no necesariamente como la impulsora de la política.

En cuanto a la cantidad de estudiantes que participan hay una gran variedad de involucramiento, sean estos seleccionados por la escuela misma o con una figura de representantes de sus cursos o escuelas en general, y otros donde la elección la realizan sus propios compañeros. Por último, aquellos casos en donde voluntariamente los estudiantes deciden involucrarse y no existen números mínimos ni máximos de participantes.

En cuanto a la capacidad de influir en las decisiones, hay casos en los que se participa y decide en todas las fases de la política y otras en donde solo vota sobre las opciones determinadas por personas adultas con poder de decisión habitual. Desde una perspectiva crítica, Hart (1992 p. 8) advierte que no toda participación infantil implica transferencia real de poder. Su conocida “escalera de la participación” distingue entre formas simbólicas y formas auténticamente participativas. Aplicado a los PPE, esta tipología permite problematizar si las experiencias analizadas se ubican en niveles de consulta, colaboración o decisión compartida.

Asimismo, hay una gran variación en cuanto al origen del financiamiento (escolar, estatal, ONG, Organismos Internacionales) y dónde y cómo se materializa el resultado final de las decisiones tomadas (en el barrio, ciudad, o escuela), lo cual en muchos casos enmarca el éxito y continuidad de la política; para Biesta (2011, p. 92) la educación democrática implica “aprender de la democracia y en democracia”, lo cual requiere experiencias donde las decisiones tengan consecuencias reales.

Frente a esta diversidad conceptual y empírica, se consideró necesario desarrollar un proceso de investigación propio que permitiera delimitar criterios claros para identificar qué experiencias podían ser consideradas como Presupuestos Participativos Escolares.

## Estrategia metodológica y construcción del mapeo

La investigación se estructuró con el objetivo de realizar un mapeo de experiencias de presupuestos participativos en instituciones educativas (en todos sus niveles: escuelas y universidades), identificando similitudes, diferencias y aprendizajes clave para su implementación en distintos contextos a nivel mundial.

De esta manera, se combinaron dos líneas de trabajo complementarias. Por un lado, se realizó un relevamiento exhaustivo de información secundaria a partir de la consulta de sitios web oficiales, documentos institucionales, artículos académicos e informes técnicos. Esta búsqueda se complementó con instancias de comunicación con referentes y especialistas vinculados a experiencias de Presupuesto Participativo, lo que permitió ampliar, contrastar y validar los datos recabados.

Por otro lado, se avanzó en la construcción de un marco analítico que definiera criterios y categorías específicas para delimitar qué experiencias podían ser consideradas como Presupuestos Participativos Escolares y cuáles no, para así poder diferenciarlas de otras prácticas participativas juveniles o educativas.

En lo que respecta a la estrategia metodológica llevada adelante, se propuso una lectura comparada de las experiencias identificadas. Para ello se procedió a la construcción de categorías analíticas que contemplaban dimensiones de carácter institucional, de participación, de financiamiento y sobre la metodología de los procesos participativos. Estas dimensiones permitieron agrupar la información relevada en un formato descriptivo de cada uno de los casos relevados.

**Tabla N° 7: Dimensiones y variables de análisis**

| <b>Dimensión</b>     | <b>Variable</b>              | <b>Categoría/ descripción</b>                       |
|----------------------|------------------------------|-----------------------------------------------------|
| <b>Institucional</b> | País                         | País donde se implementa la experiencia             |
|                      | Estado/Provincia             | Nivel subnacional correspondiente                   |
|                      | Ciudad                       | Ciudad o Municipio                                  |
|                      | Nivel Escolar                | Primaria / Secundaria                               |
|                      | Tipo de gestión              | Estatal / Privada                                   |
|                      | Existencia de ley reguladora | Nacional/ Estadual-Provincial/ Municipal / No posee |
|                      | Reglamento específico        | Sí/No (detalle si corresponde)                      |

|                      |                                    |                                                                                                  |
|----------------------|------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Participativa</b> | Actores involucrados               | Directivos / Docentes /<br>Estudiantes / No docentes /<br>Familias / Vecinos                     |
|                      | Etapas del proceso                 | Levantamiento de ideas /<br>Deliberación / Elaboración<br>de proyectos / Votación /<br>Ejecución |
|                      | Nº de participantes                | Cantidad absoluta                                                                                |
|                      | % participantes                    | Porcentaje sobre universo<br>convocado                                                           |
|                      | Criterios de equidad<br>explícitos | Género / Raza / Necesidades o<br>capacidades diferentes / Otros                                  |
| <b>Financiera</b>    | Recursos monetarios<br>asignados   | Monto en moneda local                                                                            |
|                      | % del presupuesto<br>disponible    | Porcentaje destinado al PPE                                                                      |
| <b>Metodológica</b>  | Tiempo de<br>implementación        | Duración (meses / anual /<br>plurianual)                                                         |
|                      | Tipo de proyectos<br>aprobados     | Infraestructura / Pedagógicos<br>/ Comunitarios / Otros                                          |
|                      | Nº de proyectos<br>elaborados      | Cantidad total presentados                                                                       |
|                      | Nº de proyectos<br>aprobados       | Cantidad total seleccionados                                                                     |
|                      | Informes científicos<br>asociados  | Sí / No (especificar tipo de<br>publicación si corresponde)                                      |

Fuente: Elaboración propia

La contabilidad de casos junto con la identificación de características y patrones similares u opuestos, permitieron pasar de la descripción a la operacionalización convirtiendo información dispersa en variables comparables.

El proceso de mapeo se realizó de marzo a agosto del 2023 e identificó cerca de ochenta (80) casos distribuidos en distintos continentes, con excepción de Oceanía. Estos se distinguen entre iniciativas aisladas impulsadas por instituciones escolares y programas de alcance más amplio enmarcados en políticas públicas locales o regionales. Se muestra una gran diversidad en la implementación y documentación de los PPE, lo que refleja tanto las diferencias culturales y políticas como las necesidades particulares de cada comunidad educativa o municipal.

Esta sistematización de los casos se encuentra disponible en la página desarrollada para tal fin: <https://ppe.unr.edu.ar/> donde se construyó un mapeo internacional de los casos localizados con la identificación de tendencias, regularidades y divergencias en la implementación de los PPE a nivel global.



## PIEZA CLAVE

El mapeo global permite comprender al PPE como **un campo heterogéneo de prácticas** caracterizado por adaptaciones contextuales, distintos niveles de institucionalización y grados variables de transferencia efectiva de poder decisorio hacia los estudiantes.

**Figura N° 3: Mapeo global de casos de PPE**



Sitio web diseñado para el mapeo de casos <https://ppe.unr.edu.ar/mapeo>

## Limitaciones del mapeo

Si bien el mapeo realizado permitió identificar muchas y diversas experiencias distribuidas en distintos continentes, el propio proceso de in-

vestigación presenta limitaciones que deben ser explicitadas para una interpretación rigurosa de los resultados.

En este sentido, la disponibilidad desigual de información pública condicionó el alcance del relevamiento. En Europa y América Latina, la existencia de portales institucionales, informes técnicos y publicaciones académicas facilitó la identificación de casos. En otras regiones, particularmente en África y Asia, la información resultó fragmentaria o dependiente de informes de organismos internacionales. Esta asimetría documental puede generar una sobrerrepresentación de experiencias mejor sistematizadas.

Aunque se realizaron contactos con referentes y especialistas, no fue posible efectuar trabajo de campo sistemático en cada experiencia relevada y el mapeo se apoyó predominantemente en fuentes secundarias. Esto implica que ciertos aspectos cualitativos —como dinámicas deliberativas, conflictos internos o percepciones estudiantiles— no pudieron ser analizados en profundidad.

Otra limitación se refiere a la heterogeneidad conceptual del campo. Dado que no existe una definición universalmente consensuada de Presupuesto Participativo Escolar, la delimitación de casos implicó decisiones analíticas propias. Si bien se establecieron criterios claros (participación estudiantil central, asignación de recursos identificables, etapas reconocibles del proceso), siempre existe un margen de interpretación respecto de experiencias.

Los montos asignados en distintas monedas y contextos macroeconómicos no siempre permiten establecer equivalencias significativas por lo que la comparabilidad financiera presenta dificultades técnicas. En algunos casos, la información disponible no especificaba porcentajes presupuestarios ni montos exactos, lo que limitó el análisis cuantitativo.

Desde el punto de vista temporal, el mapeo ofrece una fotografía sincrónica de experiencias en distintos momentos de desarrollo. Algunas iniciativas continúan vigentes; otras han sido discontinuadas.

Finalmente, debe señalarse que el mapeo privilegió experiencias formalmente identificables como programas o políticas. Es probable que existan prácticas participativas escolares no registradas públicamente, lo que sugiere que el universo real de PPE podría ser mayor que el documentado.

Lejos de invalidar los hallazgos, estas limitaciones delimitan el alcance interpretativo del estudio y abren líneas para investigaciones futuras.

## Algunas experiencias de PPE

En este apartado se presentan de manera sintética algunos de los casos identificados en el mapeo internacional de Presupuesto Participativo Escolar (PPE), con el objetivo de ilustrar la diversidad de diseños institucionales, niveles de formalización y modalidades de implementación que caracterizan a este campo de políticas.

En México, el caso de Guadalajara constituye una de las experiencias más estructuradas de presupuesto participativo infantil y juvenil a nivel municipal. Impulsado por el Ayuntamiento de Guadalajara a través de la Secretaría de Educación Municipal, en el marco del programa “Guadalajara, Ciudad Educadora”, el proceso involucra a escuelas primarias y secundarias —tanto públicas como privadas— en prácticamente todas las zonas del municipio, abarcando a niñas, niños y jóvenes de entre 7 y 18 años. Un elemento distintivo del caso es la fuerte dimensión cívico-pedagógica. La participación se integra explícitamente a la formación ciudadana, y el proceso incluye mecanismos de rendición de cuentas y seguimiento de la ejecución presupuestaria.

**Figura N° 4: Visualización del caso incorporado al sitio web**

### Tus Prioridades Presupuesto Participativo en Escuelas- Guadalajara, México

Si eres de una prepa regional participa en la consulta

**TUS PRIORIDADES**

PRESUPUESTO PARTICIPATIVO EN ESCUELAS

UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA

📍 UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA Av. Juárez No.976, Colonia Centro, C.P. 44100, Guadalajara, Jalisco, México

🌐 Sitio Web

“Tus Prioridades: presupuesto participativo en las escuelas” surge de la reducción del gasto en algunos temas que la rectoría de la Universidad no consideró prioritarios. Se formó una bolsa de 10 millones de pesos para que, en la primera etapa, los estudiantes decidieron qué hacer con ellos. Es un programa permanente de equipamiento y mejora de infraestructura y espacios de las preparatorias y centros universitarios, con el fin de generar condiciones mínimas dignas para la formación de los estudiantes.

#### Descripción

“Tus Prioridades: presupuesto participativo en las escuelas” surge de la reducción del gasto en algunos temas que la rectoría de la Universidad no consideró prioritarios. Se formó una bolsa de 10 millones de pesos para que, en la primera etapa, los estudiantes decidieron qué hacer con ellos. Es un programa permanente de equipamiento y mejora de infraestructura y espacios de las preparatorias y centros universitarios, con el fin de generar condiciones mínimas dignas para la formación de los estudiantes.

Los alumnos eligieron entre nueve opciones, divididas en tres paquetes: Paquete deportivo (Equipamiento de gimnasio en aula, Equipamiento de sala de yoga en aula, Instalación de aparatos para ejercicio al aire libre, Remodelación de cancha multiusos o instalación de cancha de fútbol rápido, e Instalación de pista de jogging); Paquete de equipamiento (Sala para préstamo de computadoras, laptops, proyectores y bocinas, Equipamiento de auditorio, e Instalación de lockers y ciclopuestos), y Paquete de servicio (Instalación de bebederos).

Participaron un total de 55 mil 008 estudiantes, lo que significa 65 por ciento de los alumnos de 26 preparatorias metropolitanas y cuatro

#### Información adicional

**Nivel Escolar**  
Preparatoria

**Gestión**  
Estatat

**Actores de Presupuesto Participativo**  
Estudiantes

Captura del sitio web diseñado para el mapeo de casos <https://ppe.unr.edu.ar/casos/tus-prioridades-presupuesto-participativo-en-escuelas/>

En el ámbito universitario, la Universidad de Guadalajara<sup>1</sup>, a través de su Sistema de Educación Media Superior (SEMS), implementa el programa “Tus Prioridades: presupuesto participativo en las escuelas”, orientado a la mejora de infraestructura y equipamiento en preparatorias dependiente de dicha institución. En este esquema, los estudiantes deciden mediante votación el destino de recursos asignados, consolidando una modalidad de PPE con énfasis en condiciones materiales para la formación académica.

El caso de Perú<sup>2</sup> con el Presupuesto Participativo de Niños, Niñas y Adolescentes (PPNNA) del Cercado de Lima constituye una experiencia significativa de integración juvenil al presupuesto participativo municipal. Impulsado por la Municipalidad Metropolitana de Lima, el proceso se desarrolló articulado con el presupuesto participativo general del año correspondiente, incorporando a representantes de municipios escolares de instituciones educativas del Cercado.

Un rasgo relevante del caso peruano es el acompañamiento de organismos internacionales como UNICEF, que promovieron la participación infantil en presupuestos locales en diversas regiones del país, especialmente en zonas andinas y amazónicas. El enfoque se fundamenta en

---

1. GUADALAJARA-Presupuesto-Participativo-Infantil-y-Juvenil-mi-ciudad-mi-decision.pdf (consultado el 13 de agosto del 2023)

2. “Presupuesto Participativo 2024 para la niñez y la adolescencia de la Provincia de Huaral- Perú” en: <https://ppe.unr.edu.ar/casos/presupuesto-participativo-2024-para-la-ninez-y-la-adolescencia-de-la-provincia-de-huaral-peru/> (consultado el 13 de febrero del 2026) y Subgrupo de Participación del Colectivo Interinstitucional por los Derechos de la Niñez y Adolescencia (2024) “Presupuesto participativo especial de niñas, niños y adolescentes” en <https://www.accionporlosninos.org.pe/wp-content/uploads/2024/09/GUIA-ADULTOS.pdf#:~:text=3.%20Sistematizaci%C3%B3n%20de%20experiencias%20%E2%80%9CLas%20ni%C3%B1as%2C%20ni%C3%B1os,los%20%C3%A1mbitos%20que%20impactan%20en%20sus%20vidas.> (consultado el 1 de octubre del 2024)

la concepción de niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho, en consonancia con la Convención sobre los Derechos del Niño (United Nations, 1989, art. 12) y la normativa nacional correspondiente. El PPNNA de Lima muestra un modelo donde el PPE no se limita al ámbito escolar interno, sino que se integra a la planificación urbana metropolitana, fortaleciendo capacidades de liderazgo, negociación y deliberación colectiva.

El Presupuesto Participativo para la Infancia y la Adolescencia (OPCA), desarrollado en ciudades como São Paulo y Belo Horizonte de Brasil, representa una de las experiencias más sólidas en términos pedagógicos y metodológicos. Impulsado por secretarías municipales de educación y articulado con el presupuesto participativo local, el OPCA se sustenta en la tradición democrática brasileña y en el Estatuto del Niño y del Adolescente (Ley 8.069/1990), que reconoce a niñas, niños y adolescentes como sujetos de derecho. El caso brasileño destaca por su sistematicidad metodológica, su integración curricular y su fuerte anclaje en principios de gestión democrática escolar.

Asimismo, en el municipio de Barra Mansa, el *Orçamento Participativo Mirim* (OP Mirim) se desarrolló a partir de 1998 como un proceso paralelo al presupuesto participativo general existente desde 1997. La iniciativa integró a niñas, niños y adolescentes de entre 9 y 16 años en un ejercicio específico de deliberación y definición de prioridades presupuestarias. El OP Mirim contó con el apoyo del Programa de Gestión Urbana para América Latina y el Caribe (PGU-LAC), así como de organizaciones como ENCOMEN e IBAM. El financiamiento fue compartido entre el gobierno municipal y el programa internacional. El caso de Barra Mansa destaca por su sofisticación institucional, su estructura representativa multinivel

y su explícita orientación hacia la transformación cultural y política del municipio.

En Francia<sup>3</sup>, ciudades como Orléans, París y Lyon desarrollaron experiencias de PPE con participación de estudiantes secundarios, financiadas por escuelas o municipios. Asimismo, en el departamento de Ardèche se implementó un presupuesto participativo juvenil que involucró a más de 200 jóvenes en la elaboración del reglamento y abrió la presentación de proyectos a toda la comunidad.

Ciudades como Madrid, Sevilla y Barcelona de España integraron el PPE a políticas municipales de participación ciudadana, brindando apoyo metodológico desde los ayuntamientos y promoviendo ciudadanía activa desde edades tempranas.

El Presupuesto Participativo Escolar de Portugal<sup>4</sup> es regulado por el Despacho 436-A/2017. El programa involucró aproximadamente 1.200

---

3. Presupuestos Participativos Educativos y Profundización Democrática. “Las 93 Escuelas Secundarias de la Región Poitou-Charentes” en <https://ppe.unr.edu.ar/casos/las-93-escuelas-secundarias-de-la-region-poitou-charentes/> (consultado el 13 de febrero del 2026).

Presupuestos Participativos Educativos y Profundización Democrática. “Presupuesto Participatif des Lycées- Lille, Francia” en <https://ppe.unr.edu.ar/casos/presupuesto-participatif-des-lycees/> (consultado el 13 de febrero del 2026)

Presupuestos Participativos Educativos y Profundización Democrática. “Le Budget Participatif des Lycées -Charentes, Francia” en <https://ppe.unr.edu.ar/casos/le-budget-participatif-des-lycees-charentes-francia/> (consultado el 13 de febrero del 2026)

Presupuestos Participativos Educativos y Profundización Democrática. “Burget Participatif des écoles- París, Francia” en <https://ppe.unr.edu.ar/casos/burget-participatif-des-ecoles-paris-francia/> (consultado el 13 de febrero del 2026)

4. Presupuestos Participativos Educativos y Profundización Democrática. “The Schools Participatory Budgeting (SPB) – Portugal” en <https://ppe.unr.edu.ar/casos/the-schools-participatory-budgeting-spb-portugal/> (consultado el 13 de febrero del 2026)

escuelas públicas y más de 500.000 estudiantes de educación básica y secundaria. El Estado asigna un monto complementario calculado según la matrícula, cuya utilización depende del cumplimiento de reglas claras: diseño y presentación de propuestas por estudiantes, aval mínimo del 5% del alumnado, votación en el Día del Estudiante y ejecución de los proyectos más votados. Además, la Inspección General de Educación evaluó su implementación mediante visitas a una muestra significativa de escuelas.

Por su parte en la ciudad de Brno<sup>5</sup>, República Checa, se implementó un programa de presupuesto participativo en escuelas primarias, asignando fondos municipales específicos. Un coordinador escolar guía el proceso, que incluye formulación de proyectos, evaluación de viabilidad y votación final.

En Rusia<sup>6</sup>, en 2021 coexistieron dos modelos: uno vinculado a programas regionales donde adultos seleccionan prácticas propuestas por jóvenes, y otro donde los estudiantes deciden directamente sobre una parte del presupuesto escolar, integrando el PP al currículo.

La ciudad de Johannesburgo en Sudáfrica<sup>7</sup>, desarrolló el presupuesto infantil impulsado por el Instituto para la Democracia en Sudáfrica (IDA-

---

5. Presupuestos Participativos Educativos y Profundización Democrática. “Presupuesto Participativo a las Escuelas de Brno - Rep. Checa” en <https://ppe.unr.edu.ar/casos/presupuesto-participativo-a-las-escuelas-de-brno-rep-checa/> (consultado el 13 de febrero del 2026)

6. Presupuestos Participativos Educativos y Profundización Democrática. “PP en Rusia” en <https://ppe.unr.edu.ar/casos/pp-en-rusia/> (consultado el 13 de febrero del 2026)

7. Presupuestos Participativos Educativos y Profundización Democrática. “Presupuesto Participativo Johannesburgo – Sudáfrica” en <https://ppe.unr.edu.ar/casos/presupuesto-participativo-johannesburgo-sudafrica/> (consultado el 13 de febrero del 2026)

SA), basado en estándares del Fondo Monetario Internacional y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. Allí se creó un fondo específico para la infancia, reconociendo a este grupo como sector social prioritario.

## **Digitalización y acceso a la información del mapeo**

El mapeo digital opera como dispositivo de sistematización y, al mismo tiempo, como herramienta de democratización del conocimiento. El desafío de compartir la información evidenció múltiples dificultades que pusieron de relieve la heterogeneidad de los casos relevados y la ausencia de marcos comunes de registro entre experiencias de presupuestos participativos escolares y universitarios.

Una de las primeras dificultades consistió en definir qué experiencias se sumarían al sistema, teniendo en cuenta que las iniciativas adoptaban denominaciones diversas —asambleas escolares, fondos estudiantiles, proyectos institucionales, programas de ciudadanía juvenil—. Esta heterogeneidad obligó a establecer criterios mínimos de inclusión para evitar la incorporación de experiencias meramente consultivas o simbólicas.

Otra dificultad central fue la construcción de una matriz de datos común que permitiera comparar experiencias desarrolladas en contextos institucionales, normativos y culturales muy disímiles. Las variables inicialmente relevadas incluían año de implementación, nivel educativo, marco normativo, monto presupuestario, cantidad de estudiantes participantes, modalidad de deliberación, grado de institucionalización, financiamiento involucrado y resultados e impactos declarados.

Durante el proceso de carga en la plataforma web, se constató que muchos casos carecían de información completa o verificable. Ello generó el dilema entre publicar datos parciales o excluir experiencias relevantes por falta de estandarización.

La decisión adoptada fue priorizar la transparencia metodológica: se incluyeron únicamente aquellos datos corroborados por fuentes institucionales o documentales. Esta estrategia evitó producir una representación distorsionada, aunque redujo la exhaustividad cuantitativa del mapeo y pone en evidencia la falta de datos de algunos casos publicados.

Más allá de las decisiones metodológicas, la traducción del relevamiento al formato digital implicó desafíos técnicos significativos. Entre ellos se destacan la adaptación de bases de datos extensas a sistemas de gestión web, las limitaciones del diseño interactivo para visualizar múltiples casos simultáneamente y poder comparar variables y la necesidad de simplificar categorías para favorecer la navegación. Se optó por un modelo híbrido que combina representación geográfica y fichas sintéticas por experiencia, buscando equilibrio entre accesibilidad y profundidad informativa.

A pesar de las dificultades señaladas, la creación del apartado web constituyó un logro relevante en términos de visibilización internacional de experiencias dispersas y generación de un repositorio comparado accesible para quienes se desempeñen como investigadores y/o gestores. Cabe señalar que este desarrollo no hubiera sido posible sin el financiamiento y el compromiso con la democracia participativa de People Powered, cuyo apoyo resultó clave para llevar adelante el proceso de sistematización y su traducción a un entorno digital abierto.

En este sentido, la plataforma no solo cumple una función descriptiva, sino que también se convierte en insumo para nuevas investigaciones comparadas y para el diseño de políticas participativas escolares.

## Resultados del mapeo global

El procesamiento comparado de los casos identificados permite observar una distribución territorial desigual y una marcada concentración regional. En términos cuantitativos, Europa aparece como el espacio con mayor densidad de experiencias sistematizadas, destacándose especialmente España y Portugal, seguidos por Escocia, Francia y Polonia. En América Latina, México, Argentina y Brasil concentran la mayor cantidad de casos registrados, mientras que en otras regiones la presencia resulta más dispersa y fragmentaria. África y Asia presentan experiencias puntuales, en general vinculadas a programas específicos o iniciativas promovidas por organizaciones internacionales.

Esta distribución sugiere, en primer lugar, que la institucionalización del Presupuesto Participativo Escolar ha sido más intensa en contextos donde el Presupuesto Participativo municipal alcanzó previamente cierto grado de consolidación normativa y política. En segundo lugar, evidencia una mayor sistematicidad en la documentación y publicación de experiencias en países europeos, lo que no necesariamente implica una mayor cantidad absoluta de prácticas, sino una mayor disponibilidad de información pública y académica.

Desde el punto de vista institucional, se observa una coexistencia de dos grandes modelos:

- Iniciativas escolares autónomas, impulsadas por una institución educativa específica, con financiamiento propio o asignaciones internas acotadas.
- Programas enmarcados en políticas públicas locales o regionales, donde el PPE forma parte de estrategias municipales o estatales más amplias de participación juvenil.

En relación con los niveles educativos, predominan las experiencias en educación secundaria, aunque numerosos casos integran simultáneamente nivel primario y secundario. En el ámbito universitario, las iniciativas tienden a presentar diseños diferenciados, con mayor formalización normativa y procedimientos más estructurados.

En cuanto a la dimensión participativa, el análisis comparado evidencia variaciones significativas en los mecanismos de involucramiento estudiantil. Se identifican esquemas de representación formal (delegados o consejeros), procesos de votación universal entre estudiantes y modalidades voluntarias de inscripción abierta. Asimismo, el grado de involucramiento de otros actores —docentes, directivos, familias y comunidad— varía considerablemente según el contexto institucional y territorial.

La dimensión financiera también muestra heterogeneidad. En algunos casos, los montos asignados representan un porcentaje definido del presupuesto institucional o municipal; en otros, se trata de fondos extraordinarios o partidas específicas sin vinculación proporcional al presupuesto general. Esta variabilidad impacta directamente en el alcance

de los proyectos aprobados y en la percepción de incidencia real por parte de los participantes.

Finalmente, desde una perspectiva metodológica, se advierte que no todas las experiencias incluyen la totalidad de las etapas clásicas del Presupuesto Participativo (propuesta, deliberación, formulación técnica, votación y ejecución). Mientras algunos casos replican el ciclo completo con alto grado de formalización, otros adoptan versiones simplificadas, concentradas principalmente en la votación de iniciativas previamente estructuradas por adultos.

En conjunto, el análisis comparativo permite afirmar que los Presupuestos Participativos Escolares no constituyen un modelo homogéneo, sino un campo de prácticas en expansión, caracterizado por adaptaciones contextuales, distintos niveles de institucionalización y grados variables de transferencia efectiva de poder decisorio hacia los estudiantes. Esta heterogeneidad no responde únicamente a diferencias culturales o institucionales, sino que expresa tensiones estructurales propias del campo: la relación entre finalidad pedagógica y redistribución efectiva de poder; el equilibrio entre institucionalización normativa y autonomía escolar; y la distancia entre participación simbólica y participación sustantiva. Estas tensiones atraviesan los distintos modelos identificados y permiten comprender que el PPE no es una herramienta rígida, sino un dispositivo debatible cuya configuración depende de decisiones políticas, pedagógicas y presupuestarias específicas.



## CRITERIO PARA ARMAR

La transferencia de **poder decisorio** hacia los estudiantes constituye el **principal eje diferenciador** entre modelos de PPE.

## Hacia una estandarización mínima del registro internacional

Los resultados obtenidos demuestran la necesidad de profundizar y avanzar hacia una propuesta de estandarización mínima de registro de experiencias con criterios comunes para reportar información básica sobre los procesos que permitiría mejorar la comparabilidad internacional, reducir sesgos derivados de la disponibilidad desigual de información y fortalecer la producción de evidencia empírica. Lejos de pretender uniformar modelos diversos, esta propuesta apunta a establecer un piso común de información que favorezca la creación de condiciones para una comparación más rigurosa. Para ello se sugiere la elaboración de una matriz de registro internacional que contemple:

**Tabla N° 8: Matriz mínima de registro internacional de PPE**

| <b>Dimensión</b>                     | <b>Variable</b> | <b>Detalle / Categorías sugeridas</b>   |
|--------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------|
| <b>Información general</b>           | Nombre del PPE  | Denominación oficial de la experiencia  |
|                                      | País            | País de implementación                  |
|                                      | Ubicación       | Ciudad / Municipio / Estado o Provincia |
| <b>Información de contacto</b>       | Sitio web       | URL institucional oficial               |
|                                      | Email           | Correo electrónico institucional        |
| <b>Información sobre el proyecto</b> | Nivel Escolar   | Primario / Secundario / Ambos           |
|                                      | Tipo de gestión | Estatal / Privada                       |

|  |                                                   |                                                                                                                        |
|--|---------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Actores involucrados                              | Directivos / Docentes / Estudiantes / No docentes / Familiares / Vecinos (especificar cuáles participan efectivamente) |
|  | Existencia de ley reguladora                      | Nacional / Estadual-Provincial / Municipal / No posee                                                                  |
|  | Reglamento específico                             | Sí / No (indicar si es interno o normativo formal)                                                                     |
|  | Criterios de equidad explícitos                   | Género / Raza / Necesidades educativas especiales / Personas con discapacidad / Otros (detallar)                       |
|  | Recursos monetarios asignados (% del presupuesto) | Porcentaje sobre presupuesto institucional o municipal                                                                 |
|  | Recursos monetarios asignados (moneda local)      | Monto total asignado                                                                                                   |
|  | Número de participantes                           | Cantidad absoluta de estudiantes y otros actores involucrados                                                          |
|  | Porcentaje de participación                       | % sobre universo total (escuela / municipio / región)                                                                  |
|  | Tiempo de implementación                          | Anual / Semestral / Plurianual / Permanente (indicar duración en meses/años)                                           |
|  | Tipo de proyectos aprobados                       | Infraestructura / Pedagógicos / Comunitarios / Tecnológicos / Otros                                                    |
|  | N° de proyectos elaborados                        | Cantidad total de propuestas presentadas                                                                               |
|  | N° de proyectos aprobados                         | Cantidad total de proyectos seleccionados                                                                              |

Fuente: Elaboración propia

## Reflexiones finales

Los Presupuestos Participativos Escolares representan una expresión contemporánea de las “nuevas territorialidades de la participación” en el ámbito educativo. Su diversidad no constituye una debilidad, sino una muestra de la plasticidad del instrumento y de su capacidad para adaptarse a contextos culturales, políticos y pedagógicos diversos.

En cuanto a la investigación de casos, permitió distinguir dos grandes modelos predominantes: por un lado, iniciativas escolares autónomas, de alcance institucional acotado y financiamiento interno; por otro, programas enmarcados en políticas públicas municipales o regionales, con mayor formalización normativa y recursos definidos.

Un hallazgo central del mapeo es que la transferencia de poder decisorio hacia los estudiantes no es homogénea y constituye el principal eje diferenciador entre modelos de PPE, revelando distintos grados de democratización institucional. En algunos casos, los PPE replican el ciclo completo del Presupuesto Participativo —desde la formulación de propuestas hasta la ejecución y rendición de cuentas—, mientras que en otros se limitan a instancias de consulta o votación sobre alternativas previamente estructuradas por adultos. Esta diversidad remite directamente a los debates sobre participación auténtica y simbólica más arriba mencionada.

En cuanto a la creación de la plataforma digital asociada al mapeo, es una herramienta que amplía el alcance del capítulo más allá de su dimensión descriptiva. Al sistematizar y georreferenciar las experiencias

relevadas, el repositorio se convierte en un instrumento que puede mejorarse ya que constituye una fotografía sincrónica susceptible de ampliación futura.

Una línea de trabajo futura podría consistir en desarrollar una actualización periódica del repositorio, incorporando nuevas experiencias y monitoreando la continuidad o discontinuidad de las ya registradas.

La ampliación geográfica constituye otro desafío prioritario. La baja representación de casos en África, Asia y Oceanía no necesariamente refleja ausencia de experiencias, sino limitaciones en la accesibilidad a fuentes documentales. El establecimiento de redes de colaboración académica e institucional podría facilitar la identificación de iniciativas actualmente no sistematizadas.

Finalmente, se sugiere optimizar la visualización dinámica de la información. Una futura actualización del sitio podría incorporar herramientas de filtrado interactivo que permitan seleccionar casos según categorías comparables. La posibilidad de combinar filtros múltiples fortalecería el potencial analítico del repositorio, transformándolo en un verdadero instrumento de exploración comparada accesible para investigadores, gestores y decisores públicos.



## Referencias bibliográficas

BIESTA, G. (2011). *Learning democracy in school and society*. Rotterdam: Sense Publishers.

HART, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Florence: UNICEF Innocenti Research Centre.

SINTOMER, Y., HERZBERG, C., & RÖCKE, A. (2008). Participatory budgeting in Europe: Potentials and challenges. *International Journal of Urban and Regional Research*, 32(1), pp. 164-178.

PINEDA NEBOT, Cy PIRES, V (2012) "La ciudad y los niños: El Presupuesto Participativo Infantil en Brasil y España" Libro de Ponencias del V Congreso por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia pp.42-49

UNITED NATIONS. (1989). *Convention on the Rights of the Child*. New York, NY. Art 12

NAVARRO RUVALCABA, M (2011) Presupuesto Participativo Infantil y Juvenil Guadalajara: "Mi ciudad, mi decisión" Presupuestos Participativos Educativos y Profundización Democrática.







# SECCIÓN III.

# REFLEXIONES

# LA PARTICIPACIÓN POLÍTICA INSTITUCIONALIZADA EN ADOLESCENTES:

Un abordaje psicosocial  
del Presupuesto Participativo  
Educativo

Patricia Mariel Sorribas

Marina Cuello Pagnone



## RESUMEN

Este capítulo analiza la participación política institucionalizada no electoral en adolescentes a través del Presupuesto Participativo Educativo (PPE), utilizando un abordaje psicosocial. Las autoras exploran el impacto de este dispositivo en el empoderamiento psicológico, las competencias cívicas y las prácticas políticas en estudiantes de Rosario, Argentina. El estudio evalúa dos hipótesis: la tesis de la selección (participan quienes ya poseen mayores capacidades) y la tesis de la socialización (la participación genera nuevas capacidades). Los resultados indican que el PPE opera de manera dual: atrae a jóvenes con politización previa, pero también fomenta el desarrollo de habilidades específicas —como el liderazgo, el habla en público y el conocimiento político-escolar— y fortalece la autopercepción de competencia política. El texto concluye que el PPE funciona como un espacio de ensayo democrático que refuerza disposiciones cívicas, aunque requiere de diseños longitudinales para precisar sus efectos a largo plazo.

Palabras clave: Participación política institucionalizada, Adolescencia, Presupuesto Participativo Educativo (PPE), Empoderamiento psicológico, Socialización política.

## ABSTRACT

This chapter examines non-electoral institutionalized political participation in adolescents through School Participatory Budgeting (SPB), employing a psychosocial approach. The authors explore the impact of this mechanism on psychological empowerment, civic competencies, and political practices among students in Rosario, Argentina. The study evaluates two hypotheses: the selection thesis (those who already possess greater skills participate) and the socialization thesis (participation generates new skills). Findings indicate that SPB operates in a dual manner: it attracts previously politicized youth but also fosters the development of specific skills—such as leadership, public speaking, and school-based political knowledge—and strengthens self-perception of political competence. The text concludes that SPB serves as a democratic rehearsal space that reinforces civic dispositions, although longitudinal designs are required to accurately determine its long-term effects.

Keywords: Institutionalized political participation, Adolescence, School Participatory Budgeting (SPB), Psychological empowerment, Political socialization.



## Introducción

La participación política institucionalizada no electoral es un objeto de indagación relevante para conocer el vínculo de la ciudadanía con la democracia *entre* momentos electorales y así valorar el alcance de estas opciones abiertas que dan voz y posibilidades de incidencia sobre diversos asuntos públicos. En relación con los adolescentes y jóvenes cobra mayor importancia, pues puede ser una forma de tomar el pulso a nuestras democracias y saber cuánto se ha avanzado en la democratización de las decisiones políticas más allá de la elección de representantes; además de proveer de oportunidades de participación a un grupo que —por sus características demográficas— tiene menores posibilidades de participar de otras instancias.

Este tipo de participación es la que se inicia *desde* las instituciones, es promovida por las administraciones, tiene grados variables de formalidad, presenta continuidad en el tiempo y se dirige a influir en las políticas públicas (Parés y Resende, 2009; López Ronda y Gil-Jaurena, 2024).

Cuando son implementadas desde el propio Estado se crean y promueven “formas diferenciadas de incorporación de los ciudadanos y asociaciones de la sociedad civil en las deliberaciones públicas” (Avritzer, 2008). A nivel estatal la oferta de estas innovaciones institucionales es amplia y Latinoamericana ha sido particularmente receptiva a ellas tanto a nivel nacional como subnacional. En la región y en el marco de

versiones más participativas de la democracia se implementaron nuevos diseños institucionales que contemplan la intervención de la ciudadanía, individual o colectivamente, en procesos de toma de decisión y que contemplan procesos de consulta, deliberación y negociación (Sorribas y Gutiérrez, 2021). A diferencia de los mecanismos de la democracia *directa* (más taxativos: una vez efectuada la votación, no admiten soluciones intermedias), estos diseños presuponen un resultado abierto (Lissidini, 2011) y son más exigentes para la ciudadanía en comparación con las prácticas electorales/partidarias (Fleischman y Rodríguez Solorzano, 2018; LeVan, 2016). Esa exigencia, en parte, tiene que ver con la amplitud de comportamientos que son requeridos, que varían en su intensidad — en términos de tiempo y compromiso— y que implican distintos tipos de conocimientos e información según el rol asumido por quien participe. Dependiendo de los objetivos que se busque lograr con cada institución particular se requiere que la ciudadanía: a) socialice opiniones sobre diversos temas que conozca o produzca previamente ese conocimiento; b) debata y reflexione sobre argumentos para establecer prioridades; c) logre acuerdos sobre diagnósticos y delimitación de problemas; d) delibere sobre las propuestas que buscan afrontar esos diagnósticos y problemas consensuados y —en algunos casos— e) valore y vote a las personas más idóneas para que los representen en algunas instancias; entre otras. Quien se aproxime a estas instancias participativas, a su vez, tiene que disponer de tiempo y de habilidades y recursos específicos.

De todos modos, los Estados —en todos sus niveles— no fueron los únicos en adoptar estas innovaciones. Otro actor relevante que fue receptivo a ellas ha sido el sistema escolar a pesar de que es extraño que la escuela, por sus propias características, enseñe valores y competencias ligadas a la acción colectiva, la participación ciudadana y la co-gobernanza,

aprendizajes que están implicados en la formación de la ciudadanía (Cohen et al., 2015). La receptividad de algunos establecimientos es alentadora ya que supone —para sus estudiantes— una temprana experimentación con las instancias participativas institucionalizadas, inclusive antes del voto obligatorio (Argentina) y porque los valores y las actitudes que defiendan los jóvenes en la actualidad son un indicador de la dirección del sistema político en los años venideros (Bartlett y Schugurensky, 2024). Esta oportunidad de participación dentro de la institución escolar puede fortalecer el proceso de construcción de ciudadanía en la población que se implica en ella y contribuir a la profundización democrática debido a que se aprende a ser ciudadano o ciudadana mediante la participación en asuntos públicos e involucrándose en cuestiones que afectan a la comunidad de referencia (Benedicto, 2016).

Entre las innovaciones en la participación ciudadana no electoral implementadas —considerando tanto las apropiaciones realizadas por parte del Estado como por el sistema escolar— destaca el Presupuesto Participativo (PP). De acuerdo con Schugurensky (2017) éste ha sido uno de los pocos casos de innovación democrática que ha logrado una notable institucionalización y expansión internacional. Dentro del ámbito escolar, sintéticamente podemos definir al PP como un modelo de educación cívica estimulante en el que los estudiantes aprenden sobre la democracia practicándola. Consiste en un proceso de deliberación y toma de decisiones con un alto protagonismo del estudiantado, que les permite asignar una parte del presupuesto para mejorar su escuela o su comunidad. En su diseño, implementación y evaluación se presta especial atención a la *dimensión pedagógica*, ya que se asume que las intervenciones educativas pueden desarrollar las capacidades, disposiciones y relaciones sociales necesarias para la participación en

comunidades democráticas (escolares y extraescolares), al influir en la comprensión, las competencias, los valores, las actitudes y las prácticas individuales y colectivas (Bartlett y Schugurensky, 2024)<sup>1</sup>.

A su vez, la inclusión de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) en el diseño de los PP puede hacerlo más accesible y amigable para los más jóvenes que son nativos digitales y así obtener los beneficios ya evidenciados por López Ronda y Gil-Jaurena (2024). Según la revisión de ellos, las experiencias híbridas que integran TIC han permitido ampliar la participación de personas y grupos que normalmente no participaban, al reducir las limitaciones temporales y espaciales asociadas a la participación presencial<sup>2</sup>.

Como puede reconocerse, el PP relacionado con el sistema escolar tiene mucha potencialidad para el desarrollo de competencias, disposiciones, actitudes y prácticas individuales y colectivas y, entre ellas, relaciones sociales. Dada la naturaleza de las variables que permiten corroborar si efectivamente se producen esos cambios, es necesario implementar abordajes psicosociales.

---

1. En los capítulos que componen la Sección II de este libro, pueden apreciarse con más detalle tanto los rasgos comunes como los aspectos diferenciales que caracterizan a diferentes diseños y casos previos de PPE.

2. Aunque, también reconocen que se presentan nuevos desafíos como la brecha y asimetría digital, la pérdida de calidad deliberativa y la falta de creación de capital social y fortalecimiento comunitario.



## PIEZA CLAVE

Dentro del ámbito escolar,  
sintéticamente podemos definir al PP  
como un modelo de educación cívica  
estimulante en el que los estudiantes  
**aprenden sobre la democracia practicándola.**

## La perspectiva psicosocial para analizar las innovaciones institucionales que amplían la participación

Esta perspectiva es pertinente, pues estas innovaciones institucionales son interpretadas en función de referencias culturales y cognitivas y por ello pueden —o no— ser percibidas como parte de un cambio en el contexto político y procesadas como incentivos/desincentivos para el accionar político (Gomes Dau et al., 2019). A la par, porque las características individuales —disposiciones, valores o recursos— que se pueden valorar con ella condicionan tanto el acercamiento como la apropiación de ellas (Freitag y Ackermann, 2016).

A partir de esta perspectiva podemos construir evidencia sobre procesos de empoderamiento psicológico (intrapersonal, interaccional y conductual) que implican el desarrollo de disposiciones y prácticas democráticas o “virtudes cívicas” (García-Leiva et al., 2024) y, en función de ella, contribuir al mejoramiento de la institucionalidad participativa. En otras palabras, si se pretende que mecanismos como los PP funcionen adecuadamente y contribuyan a la construcción de ciudadanía de las personas que participan de ellos, es necesario analizarlos abarcando tanto aspectos individuales como colectivos.

De acuerdo con Santos et al. (2018) desde esta perspectiva son minoritarios los estudios dedicados a la participación en el marco de formas más institucionalizadas de acción colectiva y al análisis de procesos de toma de decisiones en el marco de instituciones propias de la democracia participativa. En relación con el PP específicamente, García Leiva en 2014 señalaba que los aportes psicosociales y educativos eran

los que menos se habían estudiado. Algo que ha comenzado a revertirse en los últimos años (Mata et al., 2018) y a lo que pretendemos contribuir con nuestros aportes producidos en el marco del proyecto “Presupuesto Participativo Escolar y profundización democrática” (Res. 03/2022 de la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica de Argentina).

En dicho proyecto nos propusimos describir los perfiles de participantes del PP educativo —en base a sus motivaciones, competencias, conocimientos, actitudes y prácticas participativas<sup>3</sup>— y establecer si la participación en esta institución responde a un mecanismo de selección (politización previa) o si se explica por la tesis de la socialización.

En relación con algunas de las competencias evaluadas registramos diferencias *a favor* de quienes ya participaron y de quienes iban a participar del PPE el año que se recolectaron los datos. De todos modos, cabe señalar que las 12 competencias evaluadas registraron un promedio por debajo de los valores correspondientes a una autopercepción “alta” o “muy alta”. La media más baja correspondió a la capacidad de “hablar en público con claridad” (M = 3,1). Y complementariamente la que obtuvo una media más alta fue “escuchar con atención a otras personas antes de responder” (M = 3,8) (Sorribas y Cuello Pagnone, 2024).

---

3. Ver detalle de las decisiones metodológicas y las variables evaluadas en el capítulo 1 de este libro.

**Tabla 9: Diferencias en las competencias de estudiantes según vínculo con el PPE**

| Habilidades/ competencias                                                                                                                                                                                                                         |                | Participación en el PPE       |                  |                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------------------------|------------------|------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                   |                | No participó y no participará | Participará      | Participó        |
|                                                                                                                                                                                                                                                   |                | (A)                           | (B)              | (C)              |
| Mi capacidad de hablar en público con claridad es...                                                                                                                                                                                              | Muy baja/ Baja | <b>C 26,1%</b>                | <b>C 36,4%</b>   |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Media          |                               |                  |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Muy alta/ Alta |                               |                  | <b>A (38,5%)</b> |
| Mi capacidad para proponer ideas, argumentar, persuadir es...                                                                                                                                                                                     | Muy baja/ Baja |                               |                  |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Media          |                               |                  |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Muy alta/ Alta |                               | <b>A (63,6%)</b> | <b>A (53,1%)</b> |
| Mi capacidad para priorizar demandas, elaborar, defender propuestas es...                                                                                                                                                                         | Muy baja/ Baja | <b>C (25,5%)</b>              |                  |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Media          |                               |                  |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Muy alta/ Alta |                               | <b>A (63,6%)</b> | <b>A (49,2%)</b> |
| Mi capacidad para coordinar el trabajo del grupo (liderazgo) es...                                                                                                                                                                                | Muy baja/ Baja |                               |                  |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Media          | <b>C (37,6%)</b>              |                  |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Muy alta/ Alta |                               |                  | <b>A (69,2%)</b> |
| Mi capacidad para formular/ expresar ideas originales es...                                                                                                                                                                                       | Muy baja/ Baja |                               |                  |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Media          |                               |                  |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Muy alta/ Alta |                               | <b>A (68,2%)</b> | <b>A (57,7%)</b> |
| Los resultados se basan en pruebas de dos caras con un nivel de significación ,05. Para cada pareja significativa, la clave de la categoría con la menor proporción de columna aparece debajo de la categoría con la mayor proporción de columna. |                |                               |                  |                  |

a. Las pruebas se ajustan para todas las comparaciones por parejas dentro de una fila de cada subtabla más interior utilizando la corrección Bonferroni.

Fuente: Elaboración propia

Al utilizar una medida resumen (suma) de los ítems correspondientes a las competencias también observamos diferencias. Esta medida tiene un puntaje mínimo = 13 y un puntaje máximo = 65. Evidenciamos una diferencia significativa ( $t = -3,414$  .001) que indica que en promedio quienes participaron se perciben más competentes ( $M = 46,7$ ) en comparación con quienes no participaron ( $M = 43,8$ ). Mediante una prueba ANOVA también registramos una diferencia significativa  $F(2, 306) = 7,892$ ,  $p < .000$ . Así, constatamos diferencias entre quienes ya participaron ( $M = 46,7$ ) y quienes no participaron ( $M = 43,4$ ) y entre éstos y quienes participarán ( $M = 46,8$ ). En cambio, la diferencia no fue significativa entre quienes ya participaron y quienes respondieron que participarán.

En relación con algunas de las variables que informan sobre el *empoderamiento psicológico* también observamos diferencias *a favor* de quienes ya participaron y de quienes iban a participar.

**Tabla 10: Empoderamiento psicológico de estudiantes según vínculo con el PPE**

| Empoderamiento psicológico: variables                                                                                                                                                                                                             |                | Participación en el PPE       |                   |                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|-------------------------------|-------------------|------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                   |                | No participó y no participará | Participará       | Participó        |
|                                                                                                                                                                                                                                                   |                | (A)                           | (B)               | (C)              |
| Me considero competente para participar en política                                                                                                                                                                                               | Muy baja/ Baja | <b>C (41,4%)</b>              |                   |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Media          |                               |                   |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Muy alta/ Alta |                               | <b>A (45,45%)</b> | <b>A (32,3%)</b> |
| Un buen ciudadano participa...                                                                                                                                                                                                                    | Muy baja/ Baja |                               |                   |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Media          |                               |                   |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Muy alta/ Alta |                               | <b>A (54,5%)</b>  |                  |
| Me preocupa solucionar los problemas de mi escuela                                                                                                                                                                                                | Muy baja/ Baja |                               |                   |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Media          |                               |                   |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Muy alta/ Alta |                               |                   | <b>A (64,6%)</b> |
| En la provincia de Santa Fe ¿es legal que la policía lleve detenido a un niño menor de 12 años?                                                                                                                                                   | Incorrecta     | <b>C (16,4%)</b>              |                   |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Correcta       |                               |                   | <b>A (94,3%)</b> |
| Los resultados se basan en pruebas de dos caras con un nivel de significación ,05. Para cada pareja significativa, la clave de la categoría con la menor proporción de columna aparece debajo de la categoría con la mayor proporción de columna. |                |                               |                   |                  |
| a. Las pruebas se ajustan para todas las comparaciones por parejas dentro de una fila de cada subtabla más interior utilizando la corrección Bonferroni.                                                                                          |                |                               |                   |                  |

Fuente: Elaboración propia.

Para las variables Conocimiento político general y Conocimiento político escolar también construimos una medida resumen (suma) y registramos una diferencia significativa entre participantes y no participantes  $t = -3,475$ ;  $p = .001$  en función del conocimiento de tipo escolar. Al considerar la participación en el PPE con tres categorías mediante la prueba ANOVA también registramos diferencias en las medias:  $F(2, 270) = 7,539$ ,  $p < .001$ , específicamente constatamos diferencias significativas solo entre quienes ya participaron ( $M = 2,2$ ) y quienes no participaron ( $M = 1,34$ ).

La evaluación del *empoderamiento psicológico* incluyó otras variables actitudinales para indagar qué posiciones asumen los estudiantes en relación con una innovación institucional electoral: que las personas de 16 y 17 años tengan la opción de votar en elecciones a nivel sub-nacional. Al realizar la prueba de comparaciones de proporciones de columnas (prueba  $z$ ) no encontramos diferencias entre quienes estaban *a favor* de esta posibilidad, quienes estaban en contra y quienes aún no tenían una posición tomada. Tampoco hubo diferencias en los ítems que valoraban el posicionamiento ante razones para estar *a favor* (por ej.: “tendrían que poder votar porque tienen y asumen otras responsabilidades y obligaciones a esa edad”) o para estar “en contra” (por ej.: “no tendrían que votar porque son más influenciables que los/as adultos/as por personas externas”).

También nos interesó saber si quienes se vinculaban al PPE eran quienes tenían una percepción más positiva respecto del clima escolar en sus escuelas. Para ello adoptamos el instrumento utilizado por Bartlett y Schugurensky (2021) que consta de 10 ítems (por ej.: “En esta escuela se anima a las/os estudiantes a sentirse responsables de sus decisiones”) y agregamos dos ítems: “En esta escuela se busca incluir a las/os estu-

diantes que tienen más dificultades” y “En esta escuela se invita a dialogar a toda la comunidad para tomar decisiones”. La medida resumen del clima escolar (suma de los 12 ítems) no evidenció diferencias según el vínculo con el PPE. Algunos ítems sí registraron diferencias, principalmente a favor de quienes informaron que iban a participar del PPE; es decir perciben un clima más positivo. Por el contrario, el ítem construido en este estudio que refiere a la inclusión de estudiantes con dificultades da cuenta de una evaluación más negativa entre quienes dicen que van a participar.

**Tabla 11: Percepción del clima escolar de la escuela según vínculo con el PPE**

| Clima escolar                                                       |                          | Participación en el PPE       |                  |           |
|---------------------------------------------------------------------|--------------------------|-------------------------------|------------------|-----------|
|                                                                     |                          | No participó y no participará | Participará      | Participó |
|                                                                     |                          | (A)                           | (B)              | (C)       |
| Las y los estudiantes de esta escuela disfrutaban trabajando juntos | Totalmente en desacuerdo |                               |                  |           |
|                                                                     | 2                        |                               | . <sup>a</sup>   |           |
|                                                                     | 3                        |                               |                  |           |
|                                                                     | 4                        |                               |                  |           |
|                                                                     | Totalmente de acuerdo    |                               | <b>C 36,4%</b>   | 10,6%     |
| Las y los estudiantes de esta escuela se preocupan por los demás    | Totalmente en desacuerdo |                               |                  |           |
|                                                                     | 2                        |                               |                  |           |
|                                                                     | 3                        |                               |                  |           |
|                                                                     | 4                        |                               |                  |           |
|                                                                     | Totalmente de acuerdo    | 8,3%                          | <b>A C 27,2%</b> | 7,8%      |

|                                                                                                                                                                                                                                                   |                          |      |                |                |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|------|----------------|----------------|
| En esta escuela se anima a las/os estudiantes a preocuparse por cómo se sienten las/os demás                                                                                                                                                      | Totalmente en desacuerdo |      |                |                |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | 2                        |      |                |                |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | 3                        |      |                |                |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | 4                        |      |                |                |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Totalmente de acuerdo    | 8,3% | <b>A 31,8%</b> | <b>A 18,4%</b> |
| En esta escuela se busca incluir a las/os estudiantes que tienen más dificultades                                                                                                                                                                 | Totalmente en desacuerdo | 2,5% | <b>A 13,6%</b> |                |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | 2                        |      |                |                |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | 3                        |      |                |                |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | 4                        |      |                |                |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Totalmente de acuerdo    |      |                |                |
| Los resultados se basan en pruebas de dos caras con un nivel de significación ,05. Para cada pareja significativa, la clave de la categoría con la menor proporción de columna aparece debajo de la categoría con la mayor proporción de columna. |                          |      |                |                |
| a. Esta categoría no se utiliza en las comparaciones porque su proporción de columna es igual a cero o uno.                                                                                                                                       |                          |      |                |                |
| Las pruebas se ajustan para todas las comparaciones por parejas dentro de una fila de cada subtabla más interior utilizando la corrección Bonferroni.                                                                                             |                          |      |                |                |

Fuente: Elaboración propia.

Al analizar las *prácticas participativas* nuevamente registramos algunas diferencias a favor de quienes ya habían participado y de quienes informaron que participarían.

**Tabla 12: Prácticas participativas de estudiantes según vínculo con el PPE**

| Prácticas participativas                                                                                                                                                                                                                          |    | Participación en el PPE       |                  |                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-------------------------------|------------------|------------------|
|                                                                                                                                                                                                                                                   |    | No participó y no participará | Participará      | Participó        |
|                                                                                                                                                                                                                                                   |    | (A)                           | (B)              | (C)              |
| Actividades fuera de la escuela por cuestiones de DDHH                                                                                                                                                                                            | No | <b>C (95,5%)</b>              |                  |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Si |                               |                  | <b>A (14,6%)</b> |
| Participación estable y activa en alguna organización social, territorial, ambiental, DDHH, étnica, de género o movimiento social                                                                                                                 | No | <b>BC (98,7%)</b>             |                  |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Si |                               | <b>A (13,6%)</b> | <b>A (10,8%)</b> |
| Voto para elegir Consejeros estudiantiles del Consejo Asesor de la escuela?                                                                                                                                                                       | No | <b>C (47,3%)</b>              |                  |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Si |                               |                  | <b>A (68,1%)</b> |
| ¿Te postulaste a un cargo del Centro de Estudiantes de tu escuela?                                                                                                                                                                                | No | <b>C (84,1%)</b>              |                  |                  |
|                                                                                                                                                                                                                                                   | Si |                               |                  | <b>A (35,4%)</b> |
| Los resultados se basan en pruebas de dos caras con un nivel de significación ,05. Para cada pareja significativa, la clave de la categoría con la menor proporción de columna aparece debajo de la categoría con la mayor proporción de columna. |    |                               |                  |                  |
| a. Las pruebas se ajustan para todas las comparaciones por parejas dentro de una fila de cada subtabla más interior utilizando la corrección Bonferroni.                                                                                          |    |                               |                  |                  |

Fuente: Elaboración propia.

Para las prácticas participativas *fuera y dentro* de la escuela también construimos una medida resumen (suma). Con estas dos nuevas variables comprobamos diferencias entre las categorías correspondientes al vínculo con el PPE. Mediante la prueba no paramétrica H de Kruskal-Wallis observamos una diferencia significativa al considerar la participación política general:  $H_{(2)} = 15.725, p = .000$ . De acuerdo a la prueba de Bonferroni la mayor diferencia se registró entre los grupos “No participó” y “Participó”, luego le sigue la diferencia entre “No participó” y “Participará”. La participación política intraescolar también varía. Registramos una diferencia significativa con:  $H_{(2)} = 12.569, p = .002$ ; entre los grupos “No participó” y “Participó”. También evidenciamos diferencia de medias en la participación política escolar a favor de los participantes del PPE:  $t = -3.534; p < .001$ .

En función de estos resultados podemos afirmar que en la mayoría de los ítems que permiten evaluar competencias y variables relativas al empoderamiento psicológico no hubo diferencias entre quienes no participaron y no iban a participar, quienes iban a participar en el año que fueron encuestados y quienes ya habían participado del PPE. Detectamos diferencias en cinco de los 12 ítems que valoran la autopercepción de competencias y en cuatro de los 31 ítems que permitieron valorar un conjunto de variables que informan sobre el empoderamiento psicológico.

Las diferencias —que no pueden generalizarse a la población de referencia— parcialmente pueden interpretarse a la luz de la “tesis de la selección” que sostiene que un mayor nivel de empoderamiento conlleva una mayor participación. Esta tesis se basa en la teoría sobre la agencia humana de Albert Bandura que asume que las personas evitan situa-

ciones o entornos con exigencias que exceden sus capacidades y, en consecuencia, solo quienes tienen un alto nivel de empoderamiento se involucran en situaciones participativas (García-Leiva et al., 2024). Con esta tesis podemos entender los resultados en la autopercepción de las siguientes competencias: “capacidad para proponer ideas, argumentar, persuadir”, “capacidad para priorizar demandas, elaborar, defender propuestas” y “capacidad para formular/expresar ideas originales”. Quienes respondieron que iban a participar del PPE se diferencian más de quienes no participaron y no participarán. Estas personas según su auto-reporte y antes de participar ya se sienten más competentes. Algo similar podemos observar en relación con la percepción de eficacia política (“Me considero competente para participar en política”) y normas de ciudadanía (“Un buen ciudadano es aquél que participa”).

En cambio, otras diferencias que registramos pueden ser interpretadas desde la “tesis de la socialización” que asume que la participación aumenta los niveles de empoderamiento, es decir los componentes del empoderamiento psicológico tienden a desarrollarse a medida que las personas participan (García-Leiva et al., 2024). Esta tesis se aplicaría al auto-reporte de otras dos capacidades: “capacidad de hablar en público con claridad” y “capacidad para coordinar el trabajo del grupo (liderazgo)”. También sería razonable interpretar con esta tesis el resultado en torno a dos variables del empoderamiento psicológico: interés político-escolar (“Me preocupa solucionar los problemas de mi escuela”) y conocimiento político (“En la provincia de Santa Fe ¿es legal que la policía lleve detenido a un niño menor de 12 años?”).



## CRITERIO PARA ARMAR

El PPE debería  
**diseñar experiencias  
que potencien la socialización**  
sin atraer participantes exclusivamente  
por la selección (politización) previa.

Por otra parte, en la mayoría de las prácticas participativas extraescolares y en la mitad de las intraescolares<sup>4</sup> no observamos diferencias según el vínculo con el PPE. Cabe señalar que el nivel de participación extraescolar en la muestra de estudiantes fue bajo. Entre un 1,2% y un 17,8% de los encuestados tuvo alguna experiencia de participación sociopolítica. Este subgrupo principalmente realizó acciones referidas a cuestiones ambientales, seguidas por cuestiones de género/diversidad y DDHH. Entre quienes reportaron alguna participación política *fuera* de la escuela un 56% informó que fue antes de participar del PPE. En el ámbito escolar la participación fue más elevada, destacándose el voto en elecciones del Centro de Estudiantes, delegados o de consejeros (90,9%), seguida de la realización de una actividad organizada por el Centro de Estudiantes (68,1%) y de postularse como candidato a algún cargo en el Centro de Estudiantes (25,6%). Un 41% reportó haber tenido participación política *dentro* de la escuela, antes de participar del PPE (Sorribas y Cuello Pagnone, 2024).

Las diferencias registradas evidencian un contraste entre quienes no participaron ni van a participar y quienes ya participaron del PPE. Una mayor proporción de quienes ya participaron del PPE realizaron alguna actividad fuera de la escuela<sup>5</sup> por cuestiones de DDHH, votaron en elecciones de Consejeros estudiantiles del Consejo Asesor de la escuela y se postularon para un cargo del Centro de Estudiantes. A su vez, la participación estable y activa en alguna organización social, territorial, ambiental, DDHH, étnica, de género o movimiento social (extraescolar)

---

4. Estas variables —a diferencia de las anteriores— se evalúan más directamente, es decir no implica una auto-percepción sobre una capacidad o reportar subjetivamente el nivel o valor de una disposición. Sencillamente la persona informa si realizó o no una determinada práctica política.

5. En estos análisis no se diferenciaron los casos que habían informado que su participación política escolar fue previa a la participación en el PPE.

caracteriza tanto a quienes ya participaron como aquellos que informaron que iban a participar del PPE.

En conjunto estos hallazgos sugieren una presencia mayor del involucramiento sociopolítico por fuera de la escuela y anterior a la participación del PPE, tanto por el vínculo estable con alguna organización como por la realización de acciones puntuales.

Por último, en la mayoría de los 12 ítems que evaluaron la percepción del clima escolar tampoco se registraron diferencias en función del vínculo con el PPE y todos registraron una media por debajo de los cuatro puntos (entre  $M = 3,21$  y  $M = 3,88$ )<sup>6</sup>. Tres de las cuatro diferencias encontradas fueron *a favor* de quienes reportaron que iban a participar del PPE. Éstos perciben un clima más favorable en comparación con quienes ya participaron del PPE en los ítems dos ítems: “Los estudiantes de esta escuela disfrutan trabajando juntos” y “Los estudiantes de esta escuela se preocupan por los demás”. Y en comparación con quienes no participaron perciben más que en su escuela “se anima a los estudiantes a preocuparse por cómo se sienten los demás”, pareciéndose más a quienes ya participaron. La otra diferencia también contrasta a los que no participaron con quienes iban a participar. Éstos desacuerdan más con que en sus escuelas “se busca incluir a los estudiantes que tienen más dificultades”.

Para poner en diálogo estos resultados con otros antecedentes similares y comprender si la participación en el PP amplía las posibilidades

---

6. La prueba no paramétrica de Kruskal-Wallis para muestras independientes no registró diferencias entre los cuatro establecimientos al comparar las medias en la medida resumen del clima escolar.

de participación de los adolescentes escolarizados involucrados en él, así como los resultados que perciben de esa participación, es importante tener en cuenta algunas limitaciones que desafían la comparabilidad. Por un lado, la ya mencionada poca atención que los abordajes psicosociales han recibido para esta clase de indagaciones restringe la profundidad de comprensión de los resultados psicosociales de participar del PP. Adicionalmente, los modos en que estos resultados han sido indagados, si bien priorizan la propia percepción de los protagonistas, no configuran en la mayoría de los casos mediciones objetivas. En el caso que nos ocupa, como puede apreciarse, algunas variables como el conocimiento político son medidas a través de indicadores a los que puede categorizarse como correctos o incorrectos y en función de ello evaluar tal conocimiento; pero otros, como las habilidades y competencias, provienen del autorreporte de los encuestados y no de una efectiva corroboración del despliegue de esas habilidades, por ejemplo en sesiones reales de deliberación y debate.

Por otro lado, las diferencias de muestreo y de diseño de los propios PP otorgan particularidades a cada experiencia y a los estudios derivados de ellas. Por ejemplo, López Ronda y Gil-Jaurena (2024) se centran en la comparación entre dos instancias de PP con diferencias en sus diseños que afectan a los modelos subyacentes (uno más ampliamente participativo y otro más instrumental, con énfasis en las instancias de votación y menos instancias deliberativas y presenciales); mientras que el caso que concita nuestra atención aquí no permite esa comparación y podría calificarse como híbrido en algunas de sus características, aunque con un incremento reportado en la participación en la etapa de votación de los proyectos al implementarla con modalidad presencial (Universidad Nacional de Rosario, 2023). También entre las diferencias

de diseño cuentan las diversas escalas y ámbitos de los respectivos PP, puesto que parte de la literatura de referencia se aboca a aquellos realizados a escala municipal, mientras que en este caso el ámbito de planificación, deliberación y ejecución es escolar. Por otra parte, la baja tasa de respuestas a las encuestas implementadas antes y después del PP dificultan cualquier análisis que pueda adjudicar eventuales diferencias o cambios inequívocamente a la participación en el PP y no a otras instancias participativas u otras causas. Finalmente, opera también como una limitación la imposibilidad de dialogar con antecedentes que hayan estudiado a grupos más heterogéneos y reporten algunos cambios hallados entre los integrantes más jóvenes de esas muestras. Como en este caso el trabajo se centró en población adolescente escolarizada, con escasas diferencias de edad, intentar comparaciones de ese tipo conllevarían a esencializar los grupos etarios en lugar de considerarlos relacionalmente. Sin embargo, es importante destacar que el diseño del PP en estas escuelas de Rosario implicó que los estudiantes compartieran espacios, en condición de paridad, con adultos del ámbito escolar (docentes, administrativos, autoridades, equipos técnicos). De tal modo, algunas de las diferencias en habilidades halladas a favor de quienes participaron del dispositivo deben ser evaluadas considerando que se fueron desplegadas no solo delante de sus pares, sino de personas adultas con quienes sostienen relaciones institucionales asimétricas.

Otra particularidad reside en que los estudiantes incluidos en este estudio pertenecen a cuatro escuelas con orientaciones curriculares diversas. A los fines del análisis aquí presentado, no se halló que los estudiantes de alguna escuela en particular se diferencien psicosocialmente de los de otras escuelas, lo que hubiera permitido conjeturar que el PPE promovió allí resultados que se destaquen. Los resultados agregados

correspondientes a los cuatro establecimientos dan cuenta de que los aprendizajes en la construcción de ciudadanía se logran tanto por la inclusión de valores democráticos en la currícula, en la apertura a la participación estudiantil institucionalizada y en la oportunidad concreta de practicar la toma de decisiones mediante el PPE; en línea con los antecedentes que bregan por una integración entre todas esas vías de aprendizaje (Martí et al., 2016, citado en López Ronda y Gil Jaurena, 2024; Bartlett y Schugurensky, 2024).

A pesar de todo ello, la evidencia analizada aquí y el acervo de conocimientos generados sobre el tema permiten afirmar que la participación en experiencias de PP es, en el menos alentador de los casos, inocua respecto del estímulo que proveen para continuar participando de esa y de otras modalidades, pero no contraproducente. Este escenario es el que permite a Bartlett y Schugurensky (2024) calificar a los PP educativos de perfectibles. Con el fin de tender un puente hacia esa perfectibilidad, sintetizamos a continuación los hallazgos que configuran algún aporte para optimizar los diseños e implementaciones de PP y las mediciones destinadas a su evaluación y profundizar el conocimiento sobre la materia.

Es importante tener presente que las definiciones más extendidamente aceptadas de participación (tal como la de Hart, 1993, citado en López Ronda y Gil Jaurena, 2024) la conciben en relación con el ámbito propio: compartir decisiones reconocidas en el entorno social y que afectan la vida propia y de la comunidad en que se vive. Retornar a los elementos esenciales de esta definición, permite contextualizar el hecho de que en variables como el empoderamiento, destaquen los indicadores relativos al interés por los problemas de la propia escuela o al conocimiento

de aspectos políticos que pueden afectar al propio grupo etario. Así, la relación entre empoderamiento psicológico y participación —mayormente intraescolar, incluyendo la que se da en el PP— queda claramente establecida.

Por otra parte, las diferencias halladas en habilidades/competencias y empoderamiento psicológico parecen responder al balance entre competencias relacionales y habilidades individuales que López Ronda y Gil Jaurena (2024) reportan como efectos de los modelos participativos. Esto permitiría afianzar la idea de que la intensidad y profundidad deliberativa son aspectos que deben resguardarse en estos procesos.

Como pudo apreciarse, algunos resultados son interpretables a la luz de la *tesis de la selección* mientras que otros son más congruentes con la *tesis de la socialización*. La experiencia analizada no permite ser concluyente en este punto, pero sí sostener la conjetura de que estas políticas participativas promueven una democratización compleja (Ford, 2013). En los resultados presentados en este capítulo, se corrobora que quienes ya habían participado del PPE mostraban niveles más altos de participación intra y extraescolar, aunque esta última en valores siempre marcadamente menores. Algunos requisitos propios de las oportunidades de participación extraescolar pueden operar como obstáculos para la población juvenil. Sin embargo, si la participación previa influye en las posibilidades de participar del PP educativo, una vía para alentar esta última podría ser que la propia escuela promueva más y más variadas oportunidades de participación y tienda puentes con otras modalidades de participación externa, enriqueciendo las vías que sustentan a ambas tesis.

En síntesis, **el abordaje psicosocial del PPE nos ha permitido visibilizar que su implementación moviliza competencias, refuerza ciertas disposiciones cívicas y ofrece una oportunidad práctica para ensayos de democracia deliberativa**, aunque también evidencia que sus efectos no son unidireccionales ni automáticos. La coexistencia de las tesis de selección y socialización en nuestros datos sugiere que **el PPE opera en una zona de bisagra: atrae a estudiantes ya politizados, pero al mismo tiempo genera condiciones para que otros desarrollen habilidades y conocimientos que difícilmente adquirirían de no implementarse esta innovación**. Esta doble vía, lejos de ser una debilidad, abre la pregunta sobre cómo diseñar experiencias que potencien deliberadamente la socialización sin depender exclusivamente de la selección previa.

Para avanzar en la corroboración del impacto real del PPE, la evidencia aquí producida señala algunas líneas prioritarias. Primero, resultaría relevante superar las indagaciones transversales mediante diseños longitudinales que permitan trazar trayectorias individuales de empoderamiento y participación, distinguiendo los efectos propios del PPE de los que provienen de otras experiencias previas o concurrentes. Segundo, es necesario complementar las medidas de autopercepción —particularmente en habilidades, competencias y actitudes— con observaciones sistemáticas de la actuación efectiva en instancias deliberativas y de toma de decisión, así como con instrumentos que capturen cambios en el conocimiento político escolar de manera más sustantiva. Tercero, la heterogeneidad de diseños, escalas y contextos institucionales exige estrategias comparativas que permitan identificar qué condiciones pedagógicas, tecnológicas y de clima escolar favorecen resultados psicosociales más equitativos y duraderos. En esta línea

podrían incluirse también análisis específicos destinados a conocer y caracterizar la integración entre PPE y currícula escolar en diferentes establecimientos. A partir de estas estrategias, se podrá profundizar en el conocimiento acerca de si el PPE constituye una herramienta capaz de democratizar no solo el presupuesto, sino también las subjetividades políticas de quienes se implican en estas experiencias, habitando la escuela como un territorio público, político y común.



## Referencias bibliográficas

AVRITZER, Leonardo (2008), *Participatory Institutions in Democratic Brazil*, Woodrow Wilson Center/Johns Hopkins University Press, Washington/Baltimore.

BARTLETT, Tara & SCHUGURENSKY, Daniel (2021), “Reinventing Freire in the 21st Century: Citizenship education, Student Voice and School Participatory Budgeting”, *Current Issues in Comparative Education (CICE)*, Vol., núm. 2, pp. 55-79.

BARTLETT, Tara & SCHUGURENSKY, Daniel (2024), “Introduction: school participatory budgeting and citizenship education – where are we at?”, En SCHUGURENSKY, Daniel and Tara BARTLETT (eds.), *Educating for Democracy: The Case for Participatory Budgeting in Schools*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, pp. 1-22.

BENEDICTO, Jorge (2016), “La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias vitales de los jóvenes”, *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 14, núm. 2, pp. 925-938.

COHEN, Matthew, SCHUGURENSKY, Daniel y WIEK, Arnim (2015), “Citizenship Education through Participatory Budgeting: the Case of Bioscience High School in Phoenix, Arizona”, *Curriculum and Teaching*, vol.30, núm. 2, pp. 5-26.

FLEISCHMAN, Forrest & RODRIGUEZ SOLORZANO, Claudia (2018), “Institutional Supply, Public Demand, and Citizen Capabilities to Participate in Environmental Programs in Mexico and India”, *International Journal of the Commons*, vol. 12, núm. 2, pp. 162-190.

FORD, Alberto (2013). “Políticas participativas, representación y profundización democrática”, *XI Congreso Nacional de Ciencia Política*, Sociedad Argentina de Análisis Político y Universidad Nacional de Entre Ríos, Paraná.

FREITAG, Markus & ACKERMANN, Kathrin (2016), “Direct Democracy and Institutional Trust: Relationships and Differences Across Personality Traits”, *Political Psychology*,

vol. 37, núm. 5, pp. 707-723.

GARCÍA-LEIVA, Patricia (2014), "Psychological empowerment in participatory budgeting", en Dias, Nelson (org.), *Hope for democracy: 25 years of participatory budgeting worldwide*, In Loco Association, São Brás de Alportel, pp.443-451.

GARCÍA-LEIVA, Patricia, ALBORNOZ-MANYOMA, Nazly & PALACIOS-GÁLVEZ, María Soledad (2024), "Examining the impact of school participatory budgeting: a psychosocial approach", en SCHUGURENSKY, Daniel and Tara BARTLETT (eds.), *Educating for Democracy: The Case for Participatory Budgeting in Schools*, Edward Elgar Publishing, Cheltenham, pp. 178–194.

GOMES DAU, Arthur; PREZOTTI PALASSI, Márcia & ZORZAL E SILVA Marta (2019), "Consciência política e participação dos representantes da sociedade civil no Conselho Municipal de Assistência Social de Vitória – ES", *Cadernos EBAPE.BR*, vol. 17, núm. 1, pp. 199-211.

LEVAN, Carrie Ann (2016), *Neighborhoods that Matter: How Place and People Affect Political Participation*. Thesis/dissertation or the degree Doctor of Philosophy in Political Science. University of California.

LISSIDINI, Alicia (2011), *Democracia directa en Latinoamérica: entre la delegación y la participación*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO, Buenos Aires.

LÓPEZ RONDA, Sergio & GIL-JAURENA, Inés (2024), "El Presupuesto Participativo como escuela de ciudadanía: Comparativa entre modelos presenciales y digitales", *Revista Prisma Social*, vol. 46, pp. 124–146.

MATA, Patricia, GIL-JAURENA, Inés y AGUADO, Teresa (coords.) (2018), *Ciudadanías. Aprendizaje de la ciudadanía activa: discursos, experiencias y propuestas educativas*, UNED, Madrid.

PARÉS, Marc, & RESENDE, Paulo (2009), "Tipos de prácticas y experiencias de

participación promovidas por la Administración Pública: sus límites y radicalidades”, en PARÉS, Marc (Ed.), *Participación y calidad democrática: evaluando las nuevas formas de democracia participativa*, Ariel, Barcelona, pp. 77-100.

SANTOS, Margarida; BATEL, Susana & GONÇALVES, Maria Eduarda (2018), “Participar está na moda: uma abordagem psicossocial dos orçamentos participativos”, *Psicologia & Sociedade*, vol. 30, pp. 1-11.

SCHUGURENSKY, Daniel (2017), “Conflicts and tensions in the practice of participatory democracy: The case of participatory budgeting”, en NO, Won, Ashley BRENNAN and Daniel SCHUGURENSKY (eds.), *By the People: Participatory democracy, civic engagement, and Citizenship education*, Participatory Governance Initiative. Arizona State University, Phoenix, pp. 135-143.

SORRIBAS, Patricia M. & GUTIÉRREZ, Mariana (2021), “Innovaciones democráticas desde la perspectiva de sus participantes. Una aproximación al ajuste social percibido”, *Revista Debates*, vol.15, núm. 1, pp. 143 167.

SORRIBAS, Patricia M. y CUELLO PAGNONE, Marina (2024), “Proximidad a la política en estudiantes de nivel medio y su relación con la participación en el PPE”, *IV Congreso Nacional de Estudios de Administración Pública*, Asociación de Estudios de Administración Pública, Córdoba.

Universidad Nacional de Rosario (2023). *Informe Presupuesto Participativo de la UNR*. <https://presupuestoparticipativo.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2023/11/2023-Informe-PPUNR.pdf>





# REFLEXIONES SOBRE MOTIVACIONES, JUVENTUDES Y PARTICIPACIÓN

Alberto Ford

Gisela Signorelli

Patricia Mariel Sorribas



## RESUMEN

Este texto analiza las dimensiones motivacionales, emocionales y corporales que sustentan la participación juvenil en el Presupuesto Participativo Educativo (PPE). A diferencia de los enfoques tradicionales centrados en el “interés político”, las autoras proponen el uso de las atribuciones causales para comprender cómo los jóvenes explican su propio involucramiento. El estudio destaca el paso de motivaciones de entrada (curiosidad, utilidad instrumental) hacia motivaciones de permanencia (identidad, reconocimiento y pertenencia). Un hallazgo central es la corporeidad de la agencia: la participación se entiende como una experiencia integral donde el joven “pone el cuerpo” para transformar la inhibición en performance pública y asertividad. El texto concluye con orientaciones para el diseño de políticas participativas, enfatizando la necesidad de garantizar márgenes reales de decisión, fortalecer la infraestructura emocional y resguardar la voluntariedad en contextos escolares jerárquicos.

Palabras clave: Motivaciones juveniles, Agencia corporal, Subjetivación política, Presupuesto Participativo Educativo (PPE), Atribuciones causales.

## ABSTRACT

This text analyzes the motivational, emotional, and bodily dimensions that sustain youth participation in School Participatory Budgeting (SPB). Moving away from traditional approaches focused on “political interest,” the authors propose the use of causal attributions to understand how young people explain their own involvement. The study highlights the shift from entry motivations (curiosity, instrumental utility) toward permanence motivations (identity, recognition, and belonging). A central finding is the corporeality of agency: participation is understood as an integral experience where the youth “puts their body” forward to transform inhibition into public performance and assertiveness. The text concludes with guidelines for the design of participatory policies, emphasizing the need to guarantee real decision-making margins, strengthen emotional infrastructure, and safeguard voluntariness within hierarchical school contexts.

Keywords: Youth motivations, Bodily agency, Political subjectivation, School Participatory Budgeting (SPB), Causal attributions.



## Introducción

El texto “*Reflexiones sobre motivaciones, juventudes y participación*” propone una lectura analítica y aplicada de las razones que impulsan y sostienen la participación juvenil en dispositivos participativos institucionalizados, con especial énfasis en aquellos que transcurren en el ámbito escolar. En ese marco, nos preguntamos: ¿qué impulsa, sostiene y reorienta esa participación a lo largo del proceso?

El capítulo parte de una constatación: más allá de la convocatoria inicial, la continuidad y la calidad de la participación dependen de condiciones que vuelven la experiencia significativa para quienes se involucran. En ese marco, se define la motivación como un conjunto de procesos situados que orientan la acción, modulan su intensidad y contribuyen a su persistencia, en interacción con las reglas, los tiempos, los lenguajes institucionales y las experiencias de agencia y reconocimiento, tanto a nivel cognitivo como emocional y corporal.

A partir de esta definición, el texto organiza un marco operativo para clasificar y analizar motivaciones recurrentes en experiencias juveniles: instrumentales-propositivas (orientadas a resultados), expresivas e identitarias (voz y reconocimiento), relacionales (encuentro y vínculos), normativas (responsabilidad y deber) y extrínsecas (incentivos, prescripciones o influencias). El objetivo del marco no es construir una tipología cerrada, sino ofrecer una herramienta comparativa que permita identi-

ficar combinaciones motivacionales, tensiones y desplazamientos entre la entrada al proceso y la permanencia.

Como insumo empírico, el capítulo incorpora una síntesis de resultados provenientes de un trabajo previamente publicado en *Educating for Democracy The Case for Participatory Budgeting in Schools*.<sup>1</sup> Esa síntesis sostiene, primero, que las motivaciones tienden a presentarse como repertorios concurrentes, es decir, que nunca las motivaciones son de un solo tipo; segundo, que la agencia y el control percibido resultan decisivos cuando predominan razones orientadas a resultados; y tercero, que la presencia de motivaciones extrínsecas ilumina dinámicas de influencia y asimetrías particularmente relevantes en contextos intergeneracionales. Estas conclusiones se emplean como anclaje para derivar implicancias generales sin reproducir el detalle del caso original.

El cierre traduce la discusión en orientaciones concretas para el diseño y la gestión de procesos participativos que involucren a las juventudes: reducción de barreras de entrada sin pérdida de claridad sobre el alcance y las consecuencias; ofrecimiento de incentivos para participar que se vinculen con diferentes tipos de motivaciones; habilitación de la expresión en términos no solo racionales sino también emocionales y corporales; fortalecimiento de la trazabilidad y devolución pública; resguardo de la “voluntariedad” en entornos jerárquicos; habilitación de espacios relacionales como infraestructura de permanencia; y monitoreo de cambios motivacionales a lo largo del tiempo. En conjunto, el capítulo busca aportar un lenguaje analítico preciso y recomendaciones opera-

---

1. Disponible en: <https://www.elgaronline.com/edcollbook/book/9781035302178/9781035302178.xml>

tivas para pensar la participación juvenil con criterios de sostenibilidad, legitimidad y profundización democrática.

## **Por qué hablar de motivaciones cuando se estudia participación juvenil**

La participación juvenil en dispositivos institucionalizados, como el Presupuesto Participativo Educativo (PPE), suele analizarse desde sus resultados materiales o sus marcos normativos. Sin embargo, este enfoque deja vacante una pregunta fundamental: ¿qué es lo que efectivamente impulsa a un joven a involucrarse y, más importante aún, qué sostiene ese compromiso en el tiempo? La tríada motivaciones, juventudes y participación constituye el eje de este capítulo como un campo de tensiones donde se define la calidad de la experiencia democrática en la escuela.

En los entornos escolares, la participación no ocurre en un vacío neutral. Está atravesada por jerarquías institucionales, asimetrías de poder entre adultos y jóvenes, y una cultura escolar que oscila entre el control y la promoción de la autonomía. En este escenario, la motivación actúa como orientadora de la acción y contribuye a su persistencia. No la entendemos como un atributo estático del individuo, sino como una construcción dinámica que se negocia en la interacción con las reglas, los lenguajes y los vínculos que la institución propone.

Tradicionalmente, la ciencia política ha recurrido al constructo de “Interés Político” para medir la disposición a participar. Sin embargo, como se desarrolla en las secciones siguientes, esta medida suele ser insufi-

ciente para captar la complejidad de las conductas juveniles. El interés reportado en una encuesta no explica cómo se llega a ese nivel de curiosidad ni distingue entre una respuesta por compromiso genuino o por deseabilidad social. Por ello, este trabajo propone un desplazamiento analítico hacia las atribuciones causales: las explicaciones que los propios sujetos elaboran sobre su participación.

A partir de este marco, el capítulo se organiza alrededor de cuatro interrogantes que guían el desarrollo posterior:

¿Qué razones y causas explican el inicio y el sostenimiento de la acción? Distinguir entre motivaciones intrínsecas y extrínsecas permite identificar si la participación surge de una decisión autónoma, de presiones e incentivos del entorno o de una combinación de ambas dimensiones.

¿Cómo influye la arquitectura institucional y el poder en el relato juvenil? El uso de atribuciones causales nos permite observar cómo las jerarquías escolares moldean lo que los jóvenes consideran razones válidas para participar y cómo operan los sesgos de percepción entre actores y observadores.

¿Qué transformaciones ocurren a lo largo del proceso? La participación es un trayecto. Es necesario analizar el desplazamiento desde las motivaciones de “entrada” —frecuentemente instrumentales o basadas en la curiosidad— hacia motivaciones de “permanencia” vinculadas al reconocimiento y la identidad.

¿De qué manera el cuerpo y la emoción sostienen la agencia? La participación no es solo un proceso cognitivo; es una experiencia encarnada. La seguridad emocional y la presencia física en el espacio público son parte de la infraestructura necesaria para que la motivación se traduzca en acción.

Para responder a estas preguntas, el texto recupera la evidencia empírica del caso de la Universidad Nacional de Rosario (UNR), donde el repertorio de motivaciones observado —desde la resolución de problemas hasta la búsqueda de espacios comunes— permite contrastar la teoría con la práctica situada.

El objetivo final es ofrecer un lenguaje analítico que permita diseñar procesos participativos más sostenibles, que reconozcan a las juventudes no solo como destinatarias, sino como sujetos con capacidad de transformar su realidad a través de una participación significativa y duradera.

## **Las motivaciones: variaciones en su conceptualización**

Al preguntarnos por las motivaciones para iniciar y sostener la participación política en el marco de una institución como el PPE estamos interesados en explicar esas prácticas, en el sentido de tratar de conocer qué hace que alguien las despliegue ante la oportunidad abierta para hacerlo. Al asumir esta orientación, corresponde aclarar que las explicaciones pueden variar. Por ejemplo, pueden ser internas o externas al sujeto “motivado” (Bandhu, et al., 2024). Esta distinción se reconoce en gran parte de la teorización que ha generado diversos

conceptos esgrimidos como argumentos capitales en el análisis sobre la motivación humana: ‘voluntad’, ‘instinto’, ‘pulsión’, ‘impulso’, ‘incentivo’, ‘auto-realización personal’, ‘expectativas’ o ‘atribuciones causales’ (Barberá Heredia, 1999). La dimensión intrínseca es conceptualizada en la Teoría de la Autodeterminación que pone de relieve los recursos internos del ser humano para el desarrollo de la personalidad y la autorregulación del comportamiento (Ryan, Kuhl & Deci, 1997). Estos recursos son relativamente estables y hacen a la capacidad para elegir y tener opciones en oposición a las contingencias de los reforzadores, órdenes, o cualquier otra fuerza o coerción (motivación extrínseca) (Medellín Lozano, 2010). De todos modos, esta capacidad o motivación intrínseca dependería de una cierta exterioridad, es decir, del ambiente o de “agentes sociales” —parentales o educacionales— que satisfacen las necesidades básicas del individuo. Atender a este carácter procesual y relacional no es una cuestión menor. Es muy relevante, sobre todo cuando tratamos de conocer qué motivaciones estarían detrás de repertorios participativos realizados en contextos escolares y protagonizados especialmente por jóvenes.

En clave metodológica, según Bandhu, et al. (2024: 12) la motivación intrínseca se capta mediante técnicas de “autoinformes (notoriamente incorrectos) o en cambios observables en el comportamiento (lo que implica un razonamiento circular)”. Por ello, corresponde tener en cuenta esta limitación al momento de interpretar qué tan motivadas están las personas para involucrarse con las opciones institucionalizadas de participación política no electoral.

Otra variación relevante se establece entre explicaciones basadas en causas *versus* explicaciones razonadas o por propósitos. Desde algunas

conceptualizaciones desarrolladas por la Psicología Social se entiende esta distinción en función del grado de conciencia que el propio sujeto pueda tener de ellas. Según Malle (1999) las razones corresponden a los deseos, valores o creencias y opone a las razones otros factores que también moldean el comportamiento de las personas, entendidos como “explicaciones sobre la historia causal de las razones”. Desde esta perspectiva también es posible indagar más allá de las razones de un sujeto e intentar encontrarles una explicación causal (ver Locke & Pennington, 1982); es decir, tratar de conocer cómo algunas razones llegan a constituirse en el componente explicativo más proximal de una acción particular (Ford, Signorelli & Sorribas, 2024).

En el campo de las razones, a su vez, corresponde hacer otra distinción derivada de la filosofía analítica que puede ser útil al analizar acciones complejas como las políticas: razones normativas, razones motivadoras y razones explicativas (Álvarez & Cabrera, 2018). Así, en términos generales, puede entenderse también la distinción entre por qué alguien participa políticamente —indagando hacia atrás las posibles explicaciones más causales— y para qué participa, indagando tanto la búsqueda de resultados específicos (participación más instrumental mediada por expectativas) como la orientación hacia fines o principios más abstractos (Ford, Signorelli & Sorribas, 2024).

Más allá de estas variaciones en la conceptualización de las motivaciones, cabe señalar que en las investigaciones empíricas orientadas a conocer y explicar tanto repertorios participativos institucionalizados (electorales y no electorales) como no institucionalizados a nivel poblacional, la cuestión motivacional suele ser abordada mediante el constructo “Interés Político”. Desde hace tiempo existe acuerdo en que uno

de los hallazgos mejor establecidos en la investigación sobre la Opinión Pública es la posición crucial del Interés Político en los esquemas que unen los factores sociales y psicológicos y las actitudes políticas con el comportamiento político (Rodríguez et al., 1993).

Al evaluar el “Interés Político” se mide un sentido de curiosidad por los asuntos políticos (Gabriel & van Deth, 1998) mediante dos procedimientos. Uno asume una perspectiva *subjetiva* e indaga directamente qué tan interesadas están las personas en la política, variando el fraseo y las opciones de respuesta. Esta opción depende de lo que las personas perciben y dicen sobre sí mismas en circunstancias políticamente “frías” como el marco de una encuesta. Así, no es posible conocer qué entienden por “Interés Político” y qué criterio utilizan para establecer su intensidad. El otro procedimiento parte de una perspectiva más *objetiva* incorporando un componente conductual. Generalmente se recurre a un indicador en el que lo que dice la persona refleja cómo se comporta, y ese comportamiento se interpreta como indicativo de su curiosidad política. El comportamiento no tiene que estar directamente relacionado con lo que normalmente consideramos como actividad política, pero puede aparecer de manera informal de acuerdo con las preocupaciones particulares de los individuos. Según Ford, Signorelli y Sorribas (2024) estas medidas relativas a exposición o consumo de información política, quizás permitan aproximarse más a una evaluación de cuánta motivación tenemos por la política.

En la tradición de estas investigaciones se asume que el “Interés Político” es más bien una *disposición* relativamente estable del sujeto y en todo caso es activada o estimulada por factores contextuales (por ej.: amistades que también estén interesadas y se muestren dispuestas a

hablar sobre asuntos políticos). Es una vía para conocer cuánto interés expresa una persona sobre esos asuntos, su nivel. No obstante, no es la vía apropiada para saber cómo llegó a tener dicho nivel de curiosidad, ni para conocer con certeza si dicha curiosidad es una disposición de larga data y estable, o por el contrario, ha sido activada recientemente.

### **Una vía de acceso empírico: atribuciones causales y relatos explicativos**

Una alternativa que permite afrontar algunas de las limitaciones de la medición del “Interés Político” es la evaluación de las Atribuciones Causales. Con ellas se puede dar cuenta de las explicaciones que los propios sujetos elaboran y expresan cuando se les pregunta ¿por qué participas? o ¿qué te lleva a participar? Se trata de un abordaje *subjetivista* que implica una mayor complejidad que el mero reporte cuantitativo del nivel de la propia curiosidad.

Los procesos atribucionales pueden contribuir al entendimiento de la participación política al aportar evidencia sobre los contenidos que asumen las atribuciones cuando las personas elaboran sus propias explicaciones. Así, se podría dar cuenta de las motivaciones que estarían “detrás” de las acciones políticas, desde la perspectiva subjetiva de quien responde.

Estas explicaciones tienen una compleja estructura conceptual, incluyendo múltiples modos explicativos y distintas características en cada fase del proceso. Las personas al responder con sus propias palabras *por qué* realizan determinadas acciones frecuentemente

utilizan explicaciones que recurren a elementos personales/disposicionales y/o situacionales/contextuales que, a la vez, se relacionan de forma sistemática con los tipos de sucesos a explicar (Lalljee, 1982), ya sean éxitos o fracasos, acciones valoradas socialmente o disvaliosas, acciones propias o de otros/as. En relación con las acciones políticas, es esperable dar con explicaciones de tipo mixtas ante diversos y amplios repertorios —incluidas instituciones participativas como el Presupuesto Participativo— (Sorribas, 2012). Inclusive es posible que no aparezca la dimensión motivacional tradicional: el “Interés Político” dentro de una explicación. Más aún, quien elabora y expresa una explicación puede enlazar múltiples causas y/o razones y algunas de ellas pueden ser “no políticas”. Es decir, la participación política de una persona puede estar asociada inicialmente a factores externos “no políticos” (por ej.: “por mis compañeros y por el grupo de amigos, más que por convencimiento propio”) y luego con una motivación más *disposicional* alcanzando inclusive algún sentido de *obligación cívica*.

A nivel metodológico cabe resaltar que las personas son invitadas a una metacognición forzada (Hewstone, 1992); por ello, es esperable que las explicaciones se expresen de acuerdo a un flujo temporal (Kelley, 1983). Las respuestas derivadas de un proceso metacognitivo permiten acceder a un tipo de información que no puede ser captado mediante auto-reportes del nivel de “Interés Político”, ni con indicadores comportamentales, medidas ambas que tienen el riesgo de disfrazar de interés por la política lo que en realidad es “manejo de la impresión” o el esfuerzo por agradar a otros (Ford, Signorelli & Sorribas, 2024)<sup>2</sup>.

---

2. El análisis de las atribuciones causales también puede implementarse en estudios por encuesta mediante el uso de escalas específicas (Cfr. Sorribas, 2021; Sorribas et al., 2022).



## PIEZA CLAVE

La participación juvenil  
**no se sostiene solo por interés político:**  
combina motivaciones instrumentales,  
expresivas, identitarias,  
relacionales y normativas.

Una variación metodológica relevante para el análisis de las atribuciones causales asociadas a diversos repertorios participativos es la distinción entre “Actor” y “Observador” que permite evidenciar el impacto del nivel de controlabilidad percibido (Martínez-Gutiérrez et al., 2010). El “poder”, como dimensión analítica, implica un control relativo de un individuo o grupo sobre los resultados que los demás y él mismo pueden obtener. Overbeck, Tiedens y Brion (2006) demostraron que desde el punto de vista del “Observador” se tiende a hacer atribuciones disposicionales (internas) sobre las acciones que realizan las personas a las que se les percibe con poder o poderosas (subestimación de lo situacional/contextual), mientras que cuando se trata de personas con bajo poder, aparece la tendencia contraria (sobreestimación de lo situacional, extrínseco). Estas variaciones en la percepción y en sus respectivas atribuciones causales permiten comprender la distinción que realizan algunas personas al explicar las acciones políticas de otros entre *voluntarias* e *involuntarias* (por coerción o reforzamiento) y que puede llevar a que estas últimas sean significadas como “no políticas”.

En relación con la dimensión “Poder” también es relevante saber cómo se auto-percibe quien protagoniza la acción política. Si alguien se percibe como *subordinado/subalterno* es probable que tenga y exprese motivaciones diferentes en comparación con quien se siente *con poder*. Dar cuenta de esto mediante decisiones metodológicas pertinentes y ajustadas al contexto escolar es crucial dadas las jerarquías existentes entre adolescentes y jóvenes (estudiantes) y adultos (profesores, preceptores, personal de dirección, etc.).

Por último, la teoría de las Atribuciones Causales también nos alerta sobre procesos que pueden enmascarar la medición de las

motivaciones asociadas a la participación política. La valoración social que cada establecimiento escolar le otorgue a la participación política institucionalizada y el mismo contexto de investigación —que impone su propia “clave” o marco de interpretación a lo que está sucediendo (ver Goffman, 2006 [1974])— condicionan la respuesta que puede darnos un estudiante cuando le preguntamos qué lo llevó a involucrarse políticamente. Ambos factores activan el *sesgo de autobeneficio* según el cual variamos nuestras explicaciones en función de si el resultado de ellas es positivo o negativo (Hewstone, 1992). Por ello, el contenido de las respuestas puede estar expresando “lo que se intuye que se espera que digamos”. Más aún, dentro de esta teoría se propone una “explicación motivacional” (en oposición a una cognitiva) de este sesgo que supone una “necesidad” de proteger y realzar la autoestima o un “deseo” de vernos bien ante los demás (Brown & Rogers, 1991; Greenberg, Pyszczynsik & Solomon, 1982), de agradarles. De acuerdo con Ford, Signorelli y Sorribas (2024) tanto la *necesidad* como el *deseo* operarán en función de la valencia positiva o negativa que externamente se le asigne a la acción en sí misma o de lo que se consideren motivaciones válidas o legitimantes en el contexto específico. A la par, la expectativa de agradar o ser aceptado/a (objetivo de naturaleza no política) puede asumir una valencia positiva superior que active o inhiba un repertorio participativo-político.

Lo sintetizado hasta aquí da cuenta del aporte que hacen las atribuciones causales. Por ello, recurrimos a ellas para conocer y caracterizar las motivaciones que pueden reconocer y expresar quienes han participado de las sucesivas implementaciones del Presupuesto Participativo Educativo en las escuelas pre-universitarias de la ciudad de Rosario.

## La diversidad de motivaciones y bienes en juego en la participación situada

En el capítulo “Tomando impulso” que escribimos para el libro de Schugurensky & Bartlett nos propusimos abordar la complejidad de las motivaciones juveniles en el Presupuesto Participativo Educativo (PPE), tomando como base la experiencia desarrollada en las escuelas de la Universidad Nacional de Rosario entre 2020 y 2022 y opiniones que sobre ella tenían los propios actores. A través de un enfoque descriptivo y exploratorio, utilizamos la teoría de las atribuciones causales para comprender cómo los propios jóvenes perciben, explican y dan sentido a su involucramiento en este dispositivo.

Uno de los hallazgos centrales de ese trabajo es la identificación de un repertorio diverso de motivaciones que no siempre coinciden con los incentivos tradicionales de la política representativa. Al analizar por qué los estudiantes deciden sumarse al PPE, **se observa un fuerte predominio de motivaciones instrumentales-propositivas y motivaciones relacionales.**

La principal razón esgrimida por los jóvenes es el interés por resolver problemas concretos de su entorno inmediato. Según los datos de las encuestas<sup>3</sup>, un 73,7% de los participantes señala que se sumó porque “tenía ganas de hacer algo por la escuela”. Este dato es crucial, ya que sitúa el punto de partida en una voluntad de agencia: el joven no participa por una abstracción ideológica, sino por el deseo de ver una transforma-

---

3. N = 106 (45 en 2020 y 61 en 2021), con un 30 % de estudiantes que representa el 8,68 % del total de votantes en ambos ciclos.

ción material o funcional en su espacio cotidiano. A esto se suma el peso de la curiosidad y el aprendizaje; más de la mitad de los encuestados (52,2%) refiere que su motivación inicial fue “aprender cosas nuevas”.

Un aspecto distintivo del PPE en comparación con otras formas de participación es el menor peso de la obligación y los alineamientos organizativos. El estudio revela que las motivaciones vinculadas a la “presión de docentes” o a la “obligación escolar” son marginales. Del mismo modo, el “alineamiento con una agrupación estudiantil” aparece como una razón minoritaria. Esto sugiere que el PPE logra interpelar a un perfil de estudiante que quizás no se siente convocado por la política estudiantil tradicional (centros de estudiantes o agrupaciones políticas), pero que sí encuentra sentido en sostener una idea o proyecto propio.

Otra cuestión que enfatizamos en ese trabajo fue que, si bien la motivación es una construcción del sujeto, no ocurre en el vacío. El entorno escolar y los liderazgos institucionales actúan como marcos que moldean —sin determinar mecánicamente— qué motivaciones se vuelven más salientes.

El estudio comparativo entre diferentes escuelas de la UNR muestra que, ante un mismo diseño de política (el PPE), las disposiciones motivacionales pueden variar según el “clima institucional”. El liderazgo de la conducción escolar y el rol de los docentes facilitadores son determinantes para que el PPE sea percibido como una “intervención externa” o como una “práctica propia”. Este punto fue desarrollado más profundamente por Pinillos y Signorelli (2025) al indagar sobre el peso de las instituciones informales efectivas para el arraigo participativo.

Cuando la institución escolar abraza el dispositivo desde una conducción facilitadora, el PPE se convierte en un espacio de validación. El docente no actúa como un inspector que impone la participación, sino como un puente que legitima la voz del alumno. Este respaldo institucional reduce la percepción de “barreras burocráticas” y potencia las motivaciones relacionales y expresivas. En estos entornos, el joven siente que su participación es “esperada” y “valorada”, lo que refuerza su sentido de pertenencia.

Sin embargo, advertimos que esta influencia no es mecánica. El liderazgo institucional puede “habilitar” el espacio, pero son los jóvenes quienes le otorgan contenido. La institución proporciona la infraestructura del encuentro, pero la motivación se sostiene en la medida en que el joven experimenta que tiene un margen real de decisión. Si el entorno escolar es demasiado restrictivo o si el liderazgo es autoritario, el PPE corre el riesgo de ser percibido como una actividad extrínseca (obligatoria), lo que debilita el interés genuino de los participantes.

Un tercer aspecto que destacamos es el vínculo entre los logros reportados y la persistencia del compromiso. Postulamos que, especialmente cuando la motivación inicial es instrumental (lograr algo concreto), la percepción de que ese objetivo se cumplió es lo que garantiza que el joven vuelva a participar en el ciclo siguiente. Más allá de eso, el PPE es particularmente fuerte debido a su capacidad de ofrecer una “multiplicidad de beneficios” que actúan de forma simultánea.

Definimos cuatro tipos de bienes, los cuales sostienen el vínculo del joven con lo público:

- Bienes Instrumentales: se refieren a la concreción de los proyectos. El hecho de que “algo se haga” (comprar equipamiento, arreglar un espacio) tiene un valor simbólico enorme: es la prueba de que la palabra del joven tiene impacto real. La visibilidad de la decisión ejecutada refuerza la confianza en la institución.
- Bienes Cívico-Formativos: los participantes reportan haber aprendido las reglas de la deliberación, la coordinación con otros y la noción de lo “público” como algo que se construye colectivamente. El PPE enseña que para lograr un objetivo propio es necesario negociar con el interés del otro, lo que constituye un aprendizaje democrático práctico.
- Bienes Relacionales: uno de los logros más valorados es el fortalecimiento de los vínculos. El PPE permite el encuentro entre pares de distintos años o turnos y, fundamentalmente, un nuevo tipo de reconocimiento con los adultos (docentes y autoridades). El sentimiento de “pertenencia” que genera trabajar en un proyecto común es un potente motor de permanencia.
- Bienes Simbólicos: quizás el logro más profundo sea el de ganar voz. El joven se siente “escuchado” y percibe que sus demandas son legitimadas por la institución. Este reconocimiento simbólico transforma la identidad del estudiante: de ser un mero “destinatario” de políticas educativas, pasa a ser un “sujeto activo” con capacidad de incidencia.

En definitiva, en “Tomando impulso” mostramos evidencia de que **la motivación en el PPE** no es una variable individual aislada, sino **el resultado de un acople exitoso entre el deseo de agencia del joven y**

### **una arquitectura institucional que lo reconoce y le otorga poder real.**

El sostenimiento de la participación depende de que el dispositivo siga ofreciendo este equilibrio entre logros tangibles (bienes instrumentales) y procesos de subjetivación política (bienes simbólicos y cívicos). Esta evidencia empírica dialoga directamente con las reflexiones teóricas previas de este capítulo, confirmando que la participación es una experiencia de sentido.

### **Juventudes, tiempo y continuidad: motivaciones de entrada y motivaciones de permanencia**

La participación juvenil no debe entenderse como un estado fijo, sino como una trayectoria que se despliega en el tiempo. Al analizar los procesos participativos escolares, surge una distinción analítica fundamental: las razones que funcionan como “puerta de entrada” (motivaciones de inicio) rara vez son las mismas que sostienen la participación en el dispositivo (motivaciones de permanencia). Este apartado se propone indagar en los desplazamientos y transformaciones que experimentan los sujetos a lo largo del ciclo participativo.

### **La entrada: El “gancho” instrumental y la curiosidad**

En las fases iniciales de un proceso como el PPE, las motivaciones suelen estar vinculadas a factores de baja intensidad política o a expectativas instrumentales inmediatas. Como se observó en el caso de la UNR, la curiosidad y el deseo de resolver un problema concreto de la escuela son los principales motores de arranque.

Desde la perspectiva de las atribuciones causales, el joven suele explicar su ingreso mediante factores situacionales o razones ligadas a propósitos específicos: “me sumé porque faltaban bancos” o “porque mis amigos iban”. En este punto, la participación puede tener un carácter extrínseco o “instrumental-propositivo”. El dispositivo actúa aquí como un “objeto de interés” externo que promete una utilidad. Si el diseño institucional es excesivamente burocrático o críptico en esta etapa, la brecha entre la expectativa (resolver el problema) y la realidad (la norma) puede generar un abandono temprano.

## **La permanencia: de la utilidad al sentido y la identidad**

El tránsito hacia la permanencia implica un proceso de internalización. Para que un joven decida seguir participando una vez satisfecha (o frustrada) su demanda inicial, debe ocurrir un desplazamiento hacia motivaciones intrínsecas, expresivas y relacionales.

La permanencia se sostiene cuando el joven percibe que ha ganado voz y reconocimiento (bienes simbólicos). Ya no se trata solo de que “se arregló el baño”, sino de que “fui yo, junto con otros, quien decidió que eso era prioritario”. Este paso de la eficacia instrumental a la eficacia política percibida es el ancla de la continuidad.

En términos de Ryan y Deci (Teoría de la Autodeterminación, 1997), la permanencia depende de la satisfacción de tres necesidades básicas: la autonomía (sentir que se tiene control sobre la decisión), la competencia (sentir que se sabe cómo participar) y la relación (sentir pertenencia al grupo). Cuando estas necesidades se cubren, el joven deja de

participar por una “razón externa” y comienza a hacerlo por una “razón identitaria”: la participación se vuelve parte de su autopercepción como ciudadano o estudiante activo.

## El fenómeno del “desplazamiento motivacional”

Uno de los aportes más originales de este enfoque es la observación de cómo las motivaciones se transforman. Un estudiante puede ingresar al PPE por una motivación puramente extrínseca (por ejemplo, para evitar una clase o por sugerencia de un docente) y, a través de la experiencia del debate y el encuentro con pares, desarrollar una motivación normativa o relacional.

**Este “desplazamiento” es el éxito pedagógico del PPE.** La participación funciona como una “escuela de ciudadanía” precisamente porque permite que razones no políticas (el encuentro, el juego, la curiosidad) se metabolicen en compromisos públicos. El relato explicativo del joven cambia: si al inicio decía “vengo porque me dijeron”, al final del ciclo dice “vengo porque es mi responsabilidad defender este proyecto”. Este cambio en la atribución —de lo situacional/externo a lo disposicional/interno— es el indicador más claro de un proceso de subjetivación política exitoso.

## El tiempo escolar como condicionante

No se puede obviar que la continuidad juvenil está marcada por el ritmo institucional. La escuela impone un fin de ciclo (la graduación) que ge-

nera una tensión entre la continuidad del dispositivo y el recambio de sus protagonistas. Este punto está bien trabajado por Schugurensky en el capítulo 3 de este libro. Los estudiantes de los primeros años participan más que los de los últimos.

La sostenibilidad de la participación requiere, por tanto, gestionar los relevos. Las motivaciones relacionales operan aquí como una “infraestructura de permanencia”: el PPE no solo debe resolver problemas, sino crear una cultura de pertenencia que se transmita de años superiores a inferiores. Cuando el liderazgo de los estudiantes mayores se ejerce desde el reconocimiento y no desde la jerarquía, se facilita que los nuevos ingresantes encuentren rápidamente razones para permanecer, acortando el tiempo de desplazamiento de lo extrínseco a lo intrínseco.

En conclusión, entender la participación como un proceso longitudinal permite a los diseñadores de políticas públicas y a los docentes dejar de preocuparse solo por “cuántos jóvenes vienen” para empezar a preguntar “por qué se quedan”. La apuesta por la permanencia es una apuesta por la profundidad democrática: es el paso de la participación como acto de consumo (busco un beneficio) a la participación como acto de creación (construyo un espacio común).

## **La corporeidad de la agencia: emociones y presencia en la participación juvenil**

La inclusión de la dimensión emocional y corporal en el estudio de las motivaciones responde a la necesidad de comprender la participación como una experiencia humana integral. Participar en un dispositivo

como el PPE exige, antes que nada, “poner el cuerpo”. Esta acción física de presencia en el espacio público escolar es el territorio donde se dirimen las tensiones entre la inhibición y la agencia.

## **El cuerpo frente a lo público: de la inhibición a la *performance***

Uno de los hallazgos recurrentes en las investigaciones sobre juventudes es el temor reportado a hablar en público y a la exposición ante autoridades. Este “miedo” no es solo una idea; es una respuesta corporal (tensión, aceleración del pulso, bloqueos) que actúa como una barrera de entrada a la participación. La motivación intrínseca se fortalece cuando el dispositivo participativo funciona como un espacio de entrenamiento para la *performance* pública. En el PPE, quien participa aprende a dominar su propia presencia física, a modular su voz y a sostener su postura frente al disenso. El logro cívico es, por tanto, también un logro corporal: la transformación de un cuerpo habituado a la obediencia pasiva en un cuerpo capaz de la expresión asertiva.

## **Infraestructura emocional y bienes relacionales**

Las motivaciones relacionales, que aparecen con tanto peso en los estudios empíricos, tienen una base afectiva profunda. El “sentirse parte” de un grupo que busca un objetivo común genera una infraestructura emocional que sostiene la acción política. Esta afectividad política es la que permite metabolizar las frustraciones propias de los procesos institucionales (como la lentitud burocrática o la falta de presupuesto). El reconocimiento del otro produce una satisfacción sensorial y emocional

que refuerza la autoestima aunque con matices si proviene de un par o llega de una persona adulta con autoridad pedagógica. En el PPE de Rosario, la co-presencia entre estudiantes, docentes y nodocentes resulta especialmente significativa: el reconocimiento entre pares habilita pertenencia y validación horizontal, mientras que el reconocimiento adulto supone ser escuchado y tomado en serio dentro de una institución atravesada por jerarquías. Allí la experiencia participativa adquiere otro registro corporal e institucional.

En este sentido, el PPE no solo produce proyectos materiales; produce sujetos con una mayor seguridad emocional para habitar la esfera pública.

## La unidad mente-cuerpo en el aprendizaje democrático

Desde una perspectiva pedagógica constructivista, el aprendizaje de la democracia es incompleto si se restringe a lo conceptual. La motivación para participar se nutre de la experiencia vivida: la tensión de la deliberación, la ansiedad de la votación y la alegría colectiva ante el logro de un proyecto. Esa oscilación emocional es la que fija el aprendizaje de manera duradera. La unidad mente-cuerpo en la participación significa que quien participa no solo “entiende” la democracia como un sistema de reglas, sino que la “siente” como una práctica de potencia y transformación. El compromiso con lo público se vuelve así una disposición estable porque ha sido experimentado como una vivencia emocionalmente significativa y físicamente compartida.



## CRITERIO PARA ARMAR

El desafío no reside únicamente en ampliar la participación, sino en diseñar condiciones que la vuelvan **significativa, sostenible y capaz de producir efectos duraderos.**

## Cierre: implicancias para el diseño participativo

Las reflexiones desarrolladas permiten sostener que la participación juvenil en dispositivos participativos institucionalizados no puede ser comprendida como el resultado de disposiciones individuales estables ni reducida a indicadores agregados como el interés político. Las motivaciones emergen como procesos situados, relacionales y dinámicos, que se configuran en la interacción entre sujetos, instituciones y experiencias concretas de acción. En este marco, la participación no se activa ni se sostiene por una razón única, sino por la articulación contingente de repertorios motivacionales que se reordenan a lo largo del tiempo.

Uno de los hallazgos más relevantes es que la sostenibilidad de la participación depende menos de los incentivos iniciales que de **la capacidad del dispositivo para producir experiencias significativas**. El pasaje desde motivaciones de entrada —frecuentemente ligadas a la curiosidad, la utilidad inmediata o factores contextuales— hacia motivaciones de permanencia —asociadas al reconocimiento, la pertenencia y la identidad— constituye un proceso clave, pero no automático. Este desplazamiento se produce cuando existe un acople efectivo entre las expectativas de los jóvenes y las condiciones institucionales, habilitando que la participación adquiera sentido más allá de su función instrumental.

En este proceso se configura una dimensión central: **la participación como espacio de subjetivación política**. Los jóvenes no solo intervienen sobre su entorno, sino que transforman la percepción de sí mismos como sujetos con capacidad de incidencia. La experiencia de agencia,

especialmente cuando se encuentra respaldada por resultados visibles y reconocimiento institucional, opera como punto de inflexión. La eficacia, en este sentido, no es únicamente material, sino también simbólica: la constatación de que la propia palabra tiene efectos reconfigura la relación con lo público.

Ahora bien, esta dinámica no puede analizarse al margen de las condiciones de poder en las que se inscribe. En contextos escolares, atravesados por jerarquías intergeneracionales, las motivaciones se ven moldeadas por percepciones de control, legitimidad y autorización. La participación se fortalece cuando los dispositivos logran tensionar estas asimetrías habilitando márgenes reales de decisión, sin desconocerlas. Cuando estos márgenes se restringen, la participación tiende a reconfigurarse como práctica extrínseca, debilitando su potencial formativo y político.

Asimismo, el análisis permite reponer la dimensión afectiva y corporal de la participación como un componente constitutivo de la agencia. La implicación juvenil se sostiene en una infraestructura emocional que incluye el reconocimiento, la pertenencia y la seguridad para la exposición pública. La participación no solo se piensa: se experimenta. La posibilidad de “poner el cuerpo” en un espacio que valida la voz propia resulta decisiva para su persistencia.

Desde el punto de vista metodológico, el recurso a las atribuciones causales ofrece una vía de acceso privilegiada a esta complejidad, al recuperar las explicaciones que los propios sujetos elaboran sobre su acción. Este enfoque permite captar no solo la diversidad de motivaciones, sino

también sus tensiones, desplazamientos y anclajes contextuales, evitando las limitaciones de los enfoques basados exclusivamente en auto-reportes estandarizados.

A partir de estos hallazgos, se derivan implicancias concretas para el diseño y la gestión de procesos participativos con juventudes. En primer lugar, resulta clave diseñar **dispositivos orientados a problemas concretos**, dado que la eficacia percibida constituye un motor central de la implicación y un soporte para su continuidad. En segundo lugar, es necesario **cuidar la dimensión de encuentro**, reconociendo que los vínculos y la construcción de un espacio común operan como infraestructura de permanencia. Más aún en relación con estudiantes del último año escolar, ofreciéndoles la oportunidad de asumir roles protagónicos tanto en la construcción colectiva de los problemas como de los proyectos cuya concreción no experimentarán directamente. En tercer lugar, se vuelve imprescindible trabajar la **agencia y el control percibido**, garantizando márgenes reales de decisión sin que ello derive en formas de coerción o en una sobrecarga de responsabilidades.

Estas definiciones se traducen en orientaciones operativas específicas: reducir las barreras de entrada sin perder claridad sobre el alcance y las consecuencias del proceso; diversificar los incentivos de participación en función de la heterogeneidad motivacional; habilitar formas de expresión que integren dimensiones racionales, emocionales y corporales; fortalecer la trazabilidad de las decisiones y asegurar mecanismos de devolución pública visibles; resguardar la voluntariedad en contextos jerárquicos; sostener espacios relacionales que favorezcan la pertenencia; y monitorear los cambios motivacionales a lo largo del tiempo como insumo para la adaptación del dispositivo.

Finalmente, se abre una agenda de investigación que invita a profundizar en tres direcciones complementarias. Por un lado, el desarrollo de estrategias metodológicas que habiliten narrativas más abiertas y menos condicionadas, capaces de captar con mayor precisión la complejidad de las motivaciones juveniles. Por otro lado, la necesidad de estudios longitudinales que permitan seguir los desplazamientos motivacionales a lo largo del tiempo, superando los enfoques transversales predominantes. Por último, la exploración del rol de la escuela como canal de movilización política en sentido amplio, no solo como espacio de implementación de dispositivos, sino como ámbito de producción de experiencias, vínculos y subjetividades políticas. Para ello, es necesario incluir el análisis de las condiciones materiales de la labor docente que pueden facilitar u obstaculizar la concreción de ese rol.

En conjunto, estas conclusiones permiten sostener que el desafío no reside únicamente en ampliar la participación, sino en diseñar condiciones que la vuelvan significativa, sostenible y capaz de producir efectos duraderos. En este punto radica su potencial más profundo: no como mecanismo de consulta o gestión, sino como práctica de construcción democrática en sentido sustantivo.



## Referencias bibliográficas

ÁLVAREZ, M. & CABRERA, M. (2018). Razones para actuar. En Enciclopedia de Filosofía de la Sociedad Española de Filosofía Analítica. Retrieved August 24, 2022, from: <http://www.sefaweb.es/razones-para-actuar>

BARBERÁ HEREDIA, E. (1999). Marco conceptual e investigación de la motivación humana. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 2(1).

BROWN, J. & ROGERS, R. J. (1991). Self-serving attributions: The role of physiological arousal. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 17, 501–506. <https://doi.org/10.1177/0146167291175004>

DIN BANDHU, M.; MURALI MOHAN; NITTALA, Noel Anurag Prashanth; JADHAV, Pravin; BHADARIA, Alok & SAXENA, Kuldeep K. (2024). Theories of motivation: A comprehensive analysis of human behavior drivers, *Acta Psychologica*, 244, 104177, pp. 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104177>

FORD, A.; SIGNORELLI, G. & SORRIBAS, P. M. (2024). Motivations for participating in educational participatory budgeting. En: Tara Bartlett & Daniel Schugurensky (eds.): *Educating for Democracy. The Case for Participatory Budgeting in Schools*. (pp. 99-119). Massachusetts: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781035302178>

GABRIEL, O. W. & VAN DETH, J. W. (1998). Political interest. In J. van Deth & E. Scarbrough (Eds.), *The Impact of Values* (pp. 390-411). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198294751.003.0014>

GOFFMAN, E. (2006 [1974]). *Frame Analysis. Los marcos de la experiencia*. CIS.

GREENBERG, J., PYSZCZYNSKI, T. & soloMON, S. (1982). The self-serving attributional bias: Beyond self-presentation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 18, 56–67. [https://doi.org/10.1016/0022-1031\(82\)90081-6](https://doi.org/10.1016/0022-1031(82)90081-6)

HEWSTONE, M. (1992). La atribución causal. Del proceso cognitivo a las creencias colectivas. Paidós Ibérica.

KELLEY, H. H. (1983). Perceived causal structures. In J.M. Jaspars, F.D. Fincham & M. Hewstone (Comps.). Attribution theory and research: conceptual, developmental and social dimensions. Academica Press.

LALLJEE, M. (1982). Teoría de la atribución y análisis de las explicaciones. Estudios de Psicología, 12, 47-62. <https://doi.org/10.1080/02109395.1982.10821328>

LOCKE, D. & PENNINGTON, D. (1982). Reasons and the other causes: their role in attribution processes. Journal of Personality and Social Psychology, 42, 212-223. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.42.2.212>

MALLE, B. F. (1999). How people explain behavior: A new theoretical framework. Personality and Social Psychology Review, 3, 21-43. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0301\\_](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0301_)

MARTÍNEZ-GUTIÉRREZ, R., RODRÍGUEZ-BAILÓN, R. & MOYA, M. (2010). ¿Por qué tienen éxito y fracasan las personas con poder y sin poder? Poder y atribuciones de control. Universitas Psychologica, 9 (1), 57-66. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-1.ptef>

MEDELLÍN LOZANO, E. W. (2010). Contrastación de dos modelos motivacionales de autodeterminación para predecir la deserción en universitarios. Acta Colombiana de Psicología, 13(2), 57-68.

OVERBECK, J., TIEDENS, L. Z. & BRIONS, S. (2006). The powerful want to, the powerless have to: Perceived constraint moderates causal attributions. European Journal of Social Psychology, 36(4), 479-496. <https://doi.org/10.1002/ejsp.353>

PINILLOS, C. & SIGNORELLI, G. (2025). Instituciones informales efectivas y arraigo de la participación: Presupuesto Participativo escolar en la Universidad Nacional de Rosario (2020-2023). Cuadernos de Gobierno y Administración Pública, 12(2), e103611.

<https://doi.org/10.5209/cgap.103611>

RODRÍGUEZ, M., SABUCEDO, J. M. & COSTA, M. (1993). Factores motivacionales y psicosociales asociados a distintos tipos de acción política. *Psicología Política*, 7, 19-38.

RYAN, R. M., KUHL, J. & DECI, E. L. (1997). Nature and autonomy: An organizational view on the social and neurobiological aspects of self-regulation in behavior and development. *Development and Psychopathology*, 9, 701-728. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001405>

SORRIBAS, P. M. (2012). Participación Política: desarrollo de un modelo explicativo desde el enfoque de la cognición social. Disertación para optar al grado de Doctor, Universidad Nacional de Córdoba.

SORRIBAS, P. M. (2021). Participación en Instituciones de la Democracia Participativa: el aporte discriminante de variables sociopsicológicas. *Quaderns de Psicologia*, 23, 1 - 24. <https://doi.org/10.5565/rev/qpsicologia.1673>

SORRIBAS, P. M., GUTIÉRREZ, M., MOLA, D. & GARAY REYNA, Z. (2022). Dos caras de la participación ciudadana: análisis sobre la inclusión - exclusión política en instancias presenciales y mediadas por aplicaciones. *Revista Administración Pública y Sociedad APyS*; 13, 141 – 175.





# LA DELIBERACIÓN EN EL TIEMPO DE LAS PLATAFORMAS:

Juventudes y temporalidades  
de la participación digital

Catalina Bressán



## RESUMEN

Este trabajo analiza cómo las plataformas digitales sincrónicas (Zoom, Meet, etc.) reconfiguran las temporalidades de la deliberación política en los dispositivos de participación juvenil. Desde un abordaje descriptivo-exploratorio apoyado en la teoría de la democracia deliberativa y estudios empíricos regionales, se sostiene como hipótesis que la incorporación de estas plataformas no solo amplía las posibilidades de acceso, sino que introduce temporalidades específicas —caracterizadas por la inmediatez y la regulación de las intervenciones— que tienden a limitar el desarrollo de procesos deliberativos sostenidos. En consecuencia, la temporalidad emerge como una dimensión analítica crítica, haciendo del diseño de los dispositivos un factor determinante para habilitar la argumentación profunda o relegarla a intervenciones breves y fragmentadas.

Palabras clave: temporalidad; deliberación política; participación juvenil; plataformas sincrónicas.

## ABSTRACT

This paper analyzes how synchronous digital platforms (Zoom, Meet, etc.) reconfigure the temporalities of political deliberation in youth participation mechanisms. From a descriptive-exploratory approach grounded in deliberative democracy theory and regional empirical studies, the central hypothesis posits that the incorporation of these platforms not only expands access possibilities but also introduces specific temporalities—characterized by immediacy and the regulation of interventions—that tend to limit the development of sustained deliberative processes. Consequently, temporality emerges as a critical analytical dimension, making the design of these mechanisms a determining factor in either enabling deep argumentation or restricting it to brief, fragmented interventions.

Keywords: temporality; political deliberation; youth participation; synchronous platforms.



## Introducción

En las últimas décadas, la participación ciudadana ha adquirido una creciente centralidad en los debates sobre democracia y políticas públicas. Diversos enfoques teóricos han señalado que la calidad de los sistemas democráticos no depende únicamente de los procesos electorales, sino también de la posibilidad de que los ciudadanos participen activamente en la deliberación y en la toma de decisiones sobre asuntos públicos. En este contexto, la expansión de las tecnologías de la información y la comunicación ha abierto nuevas posibilidades para la participación política, al permitir la interacción entre ciudadanos y gobiernos a través de entornos digitales.

La pandemia de COVID-19 aceleró estos procesos de digitalización en numerosos países, promoviendo la adopción de plataformas virtuales para sostener instancias de participación pública que tradicionalmente se desarrollaban de manera presencial. En Argentina, distintos dispositivos participativos comenzaron a implementarse o adaptarse a formatos digitales, incorporando herramientas de interacción sincrónica que permiten a los participantes intercambiar opiniones, debatir y formular propuestas en tiempo real. Estas transformaciones han ampliado, al menos en términos formales, las oportunidades de participación ciudadana, al reducir barreras asociadas a la distancia geográfica o a los costos de desplazamiento.

Sin embargo, la digitalización de los procesos participativos no solo modifica las condiciones de acceso a la participación, sino también las formas en que esta se desarrolla. Numerosos estudios han señalado que los entornos digitales pueden alterar las dinámicas del debate público, así como los modos en que se construyen las decisiones colectivas (Coleman, S., y Moss, G., 2012; Strandberg, K., y Grönlund, K. 2018). En particular, la literatura sobre democracia deliberativa ha enfatizado que la calidad de la deliberación depende de ciertas condiciones institucionales y comunicativas, entre ellas el tiempo disponible para el intercambio argumentativo entre los participantes.

En este sentido, resulta relevante analizar de qué manera los dispositivos digitales de participación inciden en la dimensión temporal de los procesos deliberativos. Como sostiene Manuel Castells (1996), la sociedad red se caracteriza por la emergencia de una temporalidad marcada por la inmediatez y la simultaneidad, que tiende a privilegiar el presente continuo por sobre la articulación entre pasado, presente y futuro. Esta transformación de la experiencia social del tiempo puede tener efectos significativos en los procesos de participación ciudadana, particularmente cuando estos se desarrollan en entornos digitales diseñados para la interacción inmediata y bajo diseños institucionales que tienden a no favorecer la deliberación ciudadana.

Al mismo tiempo, las juventudes ocupan un lugar central en estas transformaciones. En las últimas décadas, distintos estudios han destacado el papel de los jóvenes en la adopción y uso intensivo de tecnologías digitales, así como su creciente protagonismo en diversas formas de participación política mediadas por internet (Morduchowicz, R.; 2020). La expansión de los entornos digitales ha abierto nuevas oportunidades

para la expresión de demandas juveniles y la articulación de iniciativas colectivas, pero también plantea interrogantes acerca de las condiciones en que estas prácticas se desarrollan.

En este marco, el presente trabajo se propone reflexionar sobre las formas contemporáneas de participación juvenil en dispositivos participativos mediados por plataformas sincrónicas, poniendo especial atención en la dimensión temporal que estructura estos procesos. Si bien recientemente han aparecido algunos estudios que analizan las políticas que buscan promover la participación mediante formatos virtuales (Welp, Y 2017; Signorelli, G, 2020; Annunziata, R 2021; Annunziata, R; Arena, E y Basualdo Franchino, U. 2021) no ponen el acento en la cuestión juvenil.

La proposición interpretativa que guía este trabajo es que **los dispositivos digitales de participación juvenil tienden a configurar una temporalidad orientada al presente continuo**. Esta lógica de inmediatez, lejos de ser un rasgo exclusivamente tecnológico, se encuentra mediada por el diseño de las políticas participativas, cuyas reglas, formatos y dinámicas de interacción organizan los tiempos de la participación. En este sentido, dichas configuraciones temporales favorecen formas de intervención centradas en la expresión de opiniones, pero, al mismo tiempo, pueden dificultar el desarrollo de procesos deliberativos sostenidos.

Para abordar este problema, el artículo se organiza de la siguiente manera. En primer lugar, se revisan aportes desde la perspectiva deliberativa donde se cruzan con los análisis recientes sobre el papel de las tecnologías digitales en los procesos deliberativos. En segundo lugar,

se introduce la perspectiva de la temporalidad social en la sociedad red, retomando los aportes de Castells y de Rosa Harmut para pensar las transformaciones del tiempo en los entornos digitales. Posteriormente, se traen a colación algunas investigaciones de la región sobre la participación digital juvenil en plataformas sincrónicas que nos permiten describir cómo se producen los intercambios entre los participantes. Finalmente, se reflexiona sobre los efectos que las plataformas sincrónicas pueden producir sobre la temporalidad de la participación ciudadana y sobre las dinámicas deliberativas que se desarrollan en estos espacios.

## Democracia, deliberación y tecnologías

Durante los últimos treinta años, diversos autores han subrayado la necesidad de ampliar la inclusión de la ciudadanía en los procesos de toma de decisiones democráticas, bajo la premisa de que la democracia excede la mera elección de representantes mediante elecciones (Barber, 1984; Dahl, 1989).

En este marco, es posible distinguir dos grandes tradiciones teóricas: la democracia participativa (Bachrach, 1973; Pateman, 1970; Macpherson, 1981) y la democracia deliberativa (Habermas, 1990; Elster, 2000). Mientras que la primera enfatiza el involucramiento activo de los ciudadanos en las decisiones públicas —especialmente en el ámbito local— más allá del acto electoral, la segunda pone el acento en la calidad de las decisiones, destacando la importancia de los procesos de argumentación racional entre actores que, en condiciones de igualdad, buscan alcanzar acuerdos y consensos sobre los asuntos públicos.

Desde los desarrollos pioneros de la teoría deliberativa (Habermas, 1990), se sostiene que un sistema democrático resulta más inclusivo cuando la ciudadanía participa en el debate político y en la toma de decisiones, lo cual contribuye a fortalecer su legitimidad. En estos enfoques, adquiere centralidad el espacio público no estatal, entendido como un entramado de flujos comunicativos que estructuran la formación discursiva de la opinión pública en torno a temas de interés general, donde los ciudadanos interactúan de manera libre, racional y voluntaria.

En este sentido, la deliberación ciudadana se concibe como un proceso que privilegia el debate público entre ciudadanos libres e iguales, en el cual la argumentación adquiere mayor relevancia que la mera votación o agregación de intereses. En palabras de Elster (2000: 21), la democracia deliberativa “incluye la toma de decisiones con la participación de todos los que han de ser afectados por la decisión o sus representantes: esta es la parte democrática. Por otro lado, incluye la toma de decisiones por medio de argumentos ofrecidos por y para los participantes que están comprometidos con los valores de racionalidad e imparcialidad: esta es la parte deliberativa”.

No obstante, diversos autores han señalado las dificultades prácticas de implementar procesos deliberativos en sociedades de gran escala. Dahl (1999) advierte sobre los obstáculos materiales que implicaría garantizar la participación directa de todos los ciudadanos en contextos poblacionales amplios. A partir de un ejercicio ilustrativo, señala que en una ciudad de 10.000 habitantes se requerirían aproximadamente 208 días de deliberación —considerando jornadas de ocho horas y diez minutos de intervención por persona— para que todos pudieran expresarse. De este modo, formula la denominada “ley del tiempo y el número”, según la

cual “cuanto más ciudadano contenga una unidad democrática, tanto menos podrán participar los ciudadanos directamente en las decisiones políticas y tanto más tendrán que delegar su autoridad sobre otros” (Dahl, 1999a: 127).

En respuesta a estas limitaciones, han surgido dispositivos como los mini públicos deliberativos (Blondiaux, 2013), orientados a generar espacios de deliberación en contextos controlados, con un alto grado de diseño institucional, que buscan favorecer la producción de decisiones justificadas a partir del intercambio racional de argumentos. Sin embargo, estos dispositivos presentan restricciones importantes, ya que suelen ser costosos, demandan una considerable organización y, en general, involucran a un número reducido de participantes.

En este contexto, algunos teóricos han depositado expectativas en las tecnologías de la información y la comunicación como herramientas para ampliar la participación ciudadana y superar las limitaciones derivadas de la escala (Barber, 1984; Dahl, 1989). Desde esta perspectiva, la deliberación a gran escala podría desarrollarse con mayor facilidad en entornos digitales, en tanto estos permiten la participación independientemente de la ubicación geográfica de los individuos. Entre las principales ventajas de la participación online se destacan la flexibilidad y la reducción de costos, así como la posibilidad de superar barreras espaciales y temporales (Strandberg y Grönlund, 2018).

No obstante, también se han identificado diversas problemáticas. Entre ellas, se advierte el riesgo de profundizar desigualdades en el acceso al poder político entre distintos sectores sociales dado el acceso a internet

y al equipamiento adecuado (Touchton, Wampler y Spada, 2019). En esta línea, Wampler, McNulty y Touchton (2018) señalan que la sustitución de encuentros presenciales por instancias virtuales puede favorecer la participación de sectores medios urbanos en detrimento de poblaciones más vulnerables o rurales. Asimismo, se observa que los ciudadanos que tienden a utilizar con mayor intensidad las herramientas digitales para la acción política son también los más activos políticamente (Welp, 2017).

Estas transformaciones han generado preocupaciones en torno al impacto de la digitalización sobre la deliberación pública. Innerarity (2024) advierte que la democracia requiere una conversación de calidad y un espacio público que la permita y fomente, y que la digitalización está produciendo una transformación tan profunda de este espacio que exige repensar las condiciones en que se desarrolla dicho diálogo.

En este sentido, y como sostiene Barber (2006), la tecnología debe ser entendida como una herramienta sin un fin inherente, cuyo impacto depende de los usos que se le asignen. En consecuencia, las tecnologías digitales no son intrínsecamente democráticas, pero pueden contribuir a fortalecer la democracia si son adecuadamente diseñadas e implementadas. Desde esta perspectiva, la deliberación en línea no debe ser descartada, sino cuidadosamente estructurada para favorecer intercambios genuinamente deliberativos.

Diversas investigaciones empíricas han abordado el funcionamiento de la deliberación online, indagando tanto sus alcances como el impacto de los diseños institucionales (Coleman y Moss, 2012; Strandberg y

Grönlund, 2018). Los resultados destacan la relevancia del tiempo como una variable política fundamental, en tanto se observa que las opiniones de los participantes tienden a modificarse cuando estos cuentan con instancias para reflexionar y debatir, en lugar de limitarse a expresar preferencias preexistentes. En particular, se ha señalado que la elaboración de declaraciones comunes favorece procesos de aprendizaje más profundos y fortalece la confianza entre los participantes, en la medida en que implica un tratamiento más sostenido de los temas en discusión (Strandberg y Grönlund, 2018).

En esta línea, Elster (2000) subraya la importancia del tiempo como condición para la deliberación democrática, en tanto esta requiere instancias de discusión que permitan a los participantes revisar sus preferencias, justificar públicamente sus posiciones y construir acuerdos a partir del intercambio argumentativo. Desde esta perspectiva, el voto, si bien constituye un mecanismo relevante de decisión colectiva, presenta limitaciones cuando se lo concibe como el eje central de la democracia. En particular, el voto se limita a agregar preferencias sin transformarlas, y no exige la explicitación de las razones que fundamentan las decisiones individuales, lo que habilita que estas se basen en intereses particulares o información incompleta.

En consecuencia, cuando la democracia se reduce al acto de votar, la política tiende a configurarse como una competencia entre intereses individuales o grupales, en lugar de un proceso orientado a la construcción del bien común mediante la deliberación. Para Elster (2000), una democracia robusta debería propiciar instancias en las que los ciudadanos puedan reconsiderar sus posiciones a través del intercambio público de argumentos, algo que el voto, por sí solo, no garantiza.



## PIEZA CLAVE

Los dispositivos digitales  
de participación juvenil  
tienden a configurar  
**una temporalidad orientada  
al presente continuo.**

Desde estos planteamientos se sostiene que la deliberación ciudadana puede desarrollarse en entornos digitales en la medida en que el voto no constituya el único mecanismo de toma de decisiones, sino que se articule con otros mecanismos, tales como declaraciones colectivas, rondas de discusión, en los que el intercambio entre los participantes reconozca la alteridad y habilite procesos argumentativos.

Sin embargo, la creciente incorporación de plataformas digitales en los dispositivos participativos introduce una dimensión aún poco explorada: la temporalidad acelerada de los entornos tecnológicos. En este trabajo sostenemos que la temporalidad debe ser considerada una variable central en el diseño de los dispositivos participativos digitales.

En este sentido, el diseño de las políticas participativas resulta clave, en tanto permite comprender las reglas de acceso, funcionamiento y las oportunidades que las instituciones ofrecen a los ciudadanos para incidir en la toma de decisiones públicas. Un diseño adecuado debería contar con la “capacidad para aprender a partir de la experiencia y la tolerancia o incluso la promoción de variaciones del diseño institucional de acuerdo a las necesidades de variaciones específicas” (Ramio y Salvador, 2012: 3).

De este modo, los diseños institucionales pueden favorecer u obstaculizar el alcance, la dinámica y el tipo de deliberación que se produce, así como incidir en el grado en que los ciudadanos participan efectivamente en la toma de decisiones. Como señala Wampler (2007: 274), la configuración de las reglas determina no solo qué decisiones pueden ser tomadas, sino también las formas de organización interna de los

participantes, influyendo directamente en los resultados de las políticas participativas.

Fung (2006) identifica tres instrumentos centrales del diseño institucional participativo: quién participa, cómo se toman las decisiones y de qué modo estas se vinculan con las políticas públicas. Aquí nos interesa profundizar particularmente la segunda dimensión, es decir, los mecanismos mediante los cuales se toman las decisiones, ya sea a través de procedimientos agregativos —como el voto— o deliberativos —asambleas, rondas de discusión, declaraciones comunes, entre otras—, o bien mediante la combinación de ambos.

### **Del tiempo atemporal a la aceleración: la primacía del presente en la sociedad digital**

En el marco de la sociedad red, Manuel Castells (1996) propone comprender las transformaciones del tiempo a partir de la emergencia de una nueva forma de temporalidad asociada al desarrollo de las tecnologías de la información. Según el autor, el tiempo digital tiende a disolver las secuencias temporales clásicas —organizadas en torno a la relación pasado-presente-futuro—, dando lugar a una experiencia inmediata y global del presente. Esta transformación se expresa en lo que denomina “tiempo atemporal”, una forma dominante del tiempo social caracterizada por la simultaneidad, la inmediatez y la compresión de los procesos temporales.

El tiempo atemporal supone una perturbación en el orden secuencial de los fenómenos sociales, ya que introduce dinámicas de aceleración

que tienden a condensar o fragmentar las secuencias temporales. De este modo, el tiempo deja de organizarse como una sucesión lineal – entre pasado, presente y futuro- y pasa a configurarse como un flujo discontinuo, en el que diferentes temporalidades se superponen y se articulan en función de las lógicas del presente. En este contexto, la tecnología no solo media la acción social, sino que reconfigura las condiciones mismas de su temporalidad, favoreciendo experiencias marcadas por la instantaneidad, la simultaneidad y la inmediatez.

Sin embargo, Castells (1996) advierte que esta lógica de la atemporalidad no se impone sin resistencias. En distintas esferas sociales emergen iniciativas que buscan reinstalar una conciencia del tiempo de largo plazo frente a la primacía del presente inmediato. Estas experiencias ponen en evidencia una tensión constitutiva de la sociedad contemporánea: mientras las tecnologías digitales impulsan la aceleración y la compresión del tiempo, ciertos actores sociales intentan reintroducir horizontes temporales más extensos, vinculados a la planificación y la responsabilidad intergeneracional para tratar problemas comunes y globales de la sociedad actual.

En este sentido, la problemática del tiempo en la sociedad red no se reduce a una transformación técnica, sino que remite a una disputa por las formas de organizar la experiencia temporal y, con ella, las condiciones de posibilidad de la acción colectiva. La pregunta por cómo sostener perspectivas de largo plazo en un contexto dominado por la inmediatez se vuelve entonces central, en tanto interpela la capacidad de las sociedades para proyectar futuros y asumir responsabilidades más allá del presente inmediato.

Los aportes de Manuel Castells sobre la emergencia de un “tiempo atemporal” en la sociedad pueden ser profundizados a partir de la teoría de la aceleración social desarrollada por Hartmut Rosa.

Desde la perspectiva del autor, la aceleración de los tiempos de interacción y la intensificación de los ritmos sociales de la modernidad tardía constituyen una transformación estructural que impacta en las condiciones de la vida social. De este modo, “es nuestro estar en el mundo el que se ve afectado al naturalizar los efectos de los procesos aceleratorios” (Rosa, 2016: 157)

Rosa (2016: 155-156) observa así la paradoja de la sociedad moderna, donde, por un lado, “el incremento de la tecnología debería liberar el tiempo de las personas y, por otro, resulta evidente que masivamente el tiempo se vuelve cada vez más escaso”. Esto también impacta en la vida política – y principalmente en la democracia- donde la temporalidad acelerada se desacopla de los tiempos que requiere la construcción gradual de consensos necesarios para proyectar horizontes de largo plazo para la vida democrática en común.

Esta relevancia del factor temporal en la sociedad actual obliga a profundizar en cómo las dinámicas de los entornos digitales reconfiguran nuestra experiencia del tiempo, particularmente cómo los procesos de aceleración e inmediatez impactan en las condiciones de posibilidad de la participación y la construcción de consensos.

En este sentido, las juventudes emergen como un actor central para observar estas tensiones, ya que su uso intensivo de las tecnologías digita-

les y sus nuevas modalidades de involucramiento político se producen precisamente bajo estas lógicas temporales de inmediatez, simultaneidad y aceleración.

## **Notas sobre la participación juvenil en entornos digitales sincrónicos**

En Argentina, la pandemia constituyó una coyuntura crítica que aceleró la digitalización de los procesos participativos. Las instancias deliberativas comenzaron a desarrollarse en plataformas virtuales, lo que, si bien amplió ciertas posibilidades de participación, también implicó una transformación en sus dinámicas y lógicas de funcionamiento.

En este contexto, como se relató en la experiencia del PPUNR en el capítulo 4 de este libro, la mayoría de las experiencias recurrió a plataformas de uso extendido como Zoom, Google Meet, Jitsi o Webex, debido a su accesibilidad y bajo costo en comparación con el desarrollo de herramientas propias o la adaptación de software de código abierto, procesos que requieren mayores recursos técnicos, económicos y logísticos. Estas plataformas se caracterizan por posibilitar la interacción en tiempo real entre los participantes, quienes se conectan simultáneamente y comparten un espacio virtual común.

En estas plataformas, la comunicación se desarrolla a través de audio, video o chat, lo que permite intercambios inmediatos, resolución de dudas en el momento y retroalimentación directa. Asimismo, incorporan herramientas multimedia —como compartir pantalla, presentaciones, pizarras digitales, encuestas o reacciones mediante emoticones— que

facilitan tanto la exposición de contenidos como el trabajo colaborativo. A diferencia de las redes sociales, que se estructuran principalmente en torno a temporalidades asincrónicas, las plataformas sincrónicas organizan la interacción en tiempo real, estableciendo ritmos, secuencias y duraciones específicas de los encuentros.

En este escenario de expansión de los formatos digitales, las juventudes adquieren un lugar central como actor clave de estas transformaciones. Diversas investigaciones empíricas muestran que el desarrollo de las tecnologías digitales ha abierto nuevas posibilidades para la participación juvenil, al tiempo que reconfigura sus formas de involucramiento en los asuntos públicos (Vommaro y Vazquez, 2024; Vázquez, 2023; Núñez, Otero y Quinzani, 2021).

En este marco, la participación digital comienza a ser entendida como una dimensión relevante de la ciudadanía contemporánea, en la cual las plataformas sincrónicas facilitan la interacción entre jóvenes, aunque también introducen limitaciones vinculadas a la temporalidad de los intercambios, la fatiga digital y las desigualdades en el acceso y la participación.

En este sentido, un estudio reciente de Vazquez y Beretta (2025), que analiza el papel de internet como espacio de participación política juvenil, muestra que la participación electoral continúa siendo percibida como una herramienta relevante de cambio. Sin embargo, se observa simultáneamente un bajo nivel de identificación con los partidos políticos y una limitada confianza en las instituciones partidarias, lo que se traduce en un menor interés por las formas tradicionales de militancia.

No obstante, los datos evidencian un mayor involucramiento en otras modalidades de participación, vinculadas a causas específicas, movimientos sociales e iniciativas territoriales. En este contexto, las redes sociales se consolidan como el principal canal de información política, aunque los propios jóvenes reconocen sus limitaciones para la expresión en escenarios atravesados por la polarización.

Según Murduchowicz (2020), un ciudadano o ciudadana digital es aquel que comprende el funcionamiento del entorno online, reflexiona sobre el lugar de las tecnologías en la sociedad y es capaz de utilizarlas de manera crítica para la participación ciudadana. Esto implica no solo habilidades técnicas, sino también la capacidad de interpretar las implicancias sociales, políticas y económicas de los entornos digitales.

Investigaciones recientes sobre participación juvenil en Argentina muestran que, durante la pandemia, diversos dispositivos participativos migraron hacia formatos virtuales, como conversatorios, encuentros deliberativos y espacios institucionales de participación estudiantil (Vommaro y Vazquez, 2024; Vázquez, 2023; Núñez, Otero y Quinzani, 2021). Estos estudios coinciden en señalar que las tecnologías digitales se convirtieron en un canal central para sostener la participación juvenil en contextos de aislamiento.

En particular, el estudio de Vázquez (2023), basado en una etnografía virtual de conversatorios organizados por organismos estatales de juventud, muestra que estos dispositivos funcionaron principalmente como espacios de expresión más que de deliberación. Las intervenciones de los jóvenes se encontraban moderadas por funcionarios o especialistas

que definían los temas a tratar, mientras que los intercambios estaban temporalmente acotados y organizados mediante turnos de palabra. Asimismo, quienes intervenían tendían a reforzar los argumentos de los moderadores o a difundir experiencias vinculadas a otros programas de participación. En consecuencia, la participación se configuraba como un proceso regulado y guiado institucionalmente, con escasas instancias de intercambio horizontal entre los participantes.

Otro hallazgo relevante del estudio indica que la mayoría de los participantes contaba con trayectorias previas de militancia o activismo, lo que sugiere que estos dispositivos tienden a reforzar redes de participación preexistentes. Si bien ampliaron el alcance territorial al facilitar la participación de jóvenes de distintos lugares, mantuvieron formas desiguales de uso de la palabra. En este sentido, la autora señala que “más allá de los objetivos declarados, en estos dispositivos vemos que las prácticas participativas reproducen desigualdades sociales asociadas con la experiencia anterior, a las credenciales académicas y al interés por la política” (Vázquez, 2023: 6).

En una línea similar, Núñez, Otero y Quinzani (2021) muestran que la virtualización de la participación juvenil durante la pandemia no implicó su desaparición, sino su reconfiguración en entornos digitales caracterizados por una menor interacción espontánea, mayores dificultades para el debate colectivo y una participación más fragmentada. Desde esta perspectiva, la digitalización no solo transformó los espacios de participación, sino también las condiciones temporales en las que se desarrollan los intercambios, configurando dinámicas más discontinuas y menos propicias para la deliberación sostenida.



## CRITERIO PARA ARMAR

La **tecnología**  
puede abrir la **participación**,  
pero no garantiza **deliberación**:  
el diseño institucional  
sigue siendo decisivo.

El artículo de Vommaro y Vazquez (2024) hace foco en desigualdades que la pandemia visibilizó y reconfiguró acentuando las ya existentes y profundizando en las referidas al acceso y uso de internet poniendo de manifiesto el carácter multidimensional e interseccional de esas desigualdades. Los autores exponen la falta de escucha, de reconocimiento, de visibilización y de consideración de las voces de las juventudes para pensar en las dinámicas virtuales referidas a la educación (sobre todo de nivel secundario y universitario).

En conjunto, estos estudios sugieren que la **participación juvenil en entornos digitales se organiza en torno a modalidades más fragmentadas y acotadas**, lo que plantea interrogantes sobre las condiciones temporales de la deliberación. En este contexto, la participación tiende a configurarse como una práctica más expresiva —orientada a manifestar opiniones— que deliberativa, entendida como el intercambio argumentativo orientado a la construcción de acuerdos.

Estas transformaciones pueden ser interpretadas a la luz de los aportes de Manuel Castells y Rosa sobre la emergencia de un “tiempo atemporal” en la sociedad red, caracterizado por la aceleración, la fragmentación y la simultaneidad de las experiencias temporales. En este marco, las plataformas digitales no solo median la interacción, sino que configuran modos específicos de organización del tiempo social, generando una temporalidad donde la inmediatez tiende a desplazar las secuencias prolongadas necesarias para la deliberación. Así, la participación juvenil en entornos sincrónicos se inscribe en una temporalidad marcada por la instantaneidad, lo que condiciona las posibilidades de sostener intercambios argumentativos.

Si volvemos a poner el foco en los aportes de Elster (2000) podemos sostener que la deliberación ciudadana requiere de temporalidades compartidas para el desarrollo de la argumentación, la reflexión y la construcción colectiva de decisiones. La deliberación implica un proceso en el cual los actores revisan y justifican sus posiciones a partir del intercambio de razones. Para que esto ocurra, es necesario un tiempo social que habilite la escucha recíproca y la reconsideración de las opiniones propias en función de escuchar a los otros dado que el debate apunta a la transformación de las preferencias. De este modo, la deliberación se inscribe en una temporalidad de mayor duración que difícilmente puede reducirse a intervenciones aisladas o inmediatas que son aspectos de la dinámica de intercambios potenciados por la dimensión digital.

No obstante, algunos estudios empíricos sugieren que, bajo ciertas condiciones de diseño, los entornos digitales pueden favorecer procesos deliberativos. Investigaciones experimentales sobre deliberación online muestran que, cuando los dispositivos están cuidadosamente estructurados para el intercambio argumentativo —mediante reglas claras de moderación, dinámicas orientadas a la escucha entre los participantes, mecanismos de toma de decisión que complementen al voto—, es posible generar cambios de opinión, mayor comprensión de los argumentos de otros participantes y procesos de aprendizaje colectivo (Strandberg y Grönlund, 2012). En particular, se destaca que los formatos que promueven la elaboración conjunta de posiciones, como las declaraciones colectivas, tienden a favorecer discusiones más profundas y aumentar la calidad de la deliberación.

De este modo, **la deliberación online no depende únicamente del medio tecnológico, sino fundamentalmente del diseño institucional**

**que organiza los tiempos para el intercambio,** las reglas sobre la intervención de los moderadores y el mecanismo de toma de decisiones.

## Reflexiones finales

En las últimas décadas, el desarrollo de tecnologías digitales ha abierto nuevas posibilidades para la implementación de dispositivos participativos que buscan ampliar la inclusión de las juventudes en los procesos de toma de decisiones.

Sin embargo, tal como se analizó a lo largo de este trabajo, la incorporación de tecnologías digitales en los dispositivos participativos no solo transforma las condiciones de acceso a la participación, sino también las dinámicas temporales que estructuran los procesos deliberativos. En particular, los entornos digitales sincrónicos tienden a favorecer formas de interacción caracterizadas por la inmediatez y donde los diseños institucionales no crean espacios de escucha entre los participantes que hagan posible la emergencia de temporalidades compartidas.

Desde esta perspectiva, la digitalización de los espacios participativos introduce una tensión relevante para la perspectiva de la deliberación ciudadana. Mientras que los modelos deliberativos destacan la importancia del intercambio argumentativo y de la reflexión colectiva como condiciones para la producción de decisiones legítimas —tal como sostienen autores como Jon Elster o Jürgen Habermas—, los formatos digitales de interacción tienden a estructurarse en torno a temporalidades más breves performateando una forma de participación de tipo más tipo expresiva que deliberativa.

El protagonismo de las juventudes en estos espacios plantea nuevos desafíos para el diseño de las políticas públicas participativas. Diversos estudios han mostrado que los jóvenes se encuentran entre los principales usuarios de tecnologías digitales y que estas herramientas constituyen un canal relevante para su participación política. Es por ello que se vuelven imprescindibles los diseños institucionales que permitan sostener debates públicos reflexivos y deliberativos.

Si pensamos que la política no es la simple suma de los puntos de vista individuales, sino que exige procesos de deliberación que llevan cierto tiempo y que requieren que los ciudadanos deliberan sobre asuntos comunes podemos pensar que las nuevas tecnologías pueden disparar procesos políticos, pero no definirlos ni, mucho menos, garantizar su éxito.

Es por ello que uno de los desafíos centrales para el diseño de dispositivos participativos en entornos digitales consiste en pensar no solo en los mecanismos de inclusión y acceso, sino también en los mecanismos de toma de decisiones que estructuran los procesos de deliberación para que permitan articular la inmediatez propia de los entornos digitales con tiempos más extensos de discusión, reflexión y construcción colectiva de decisiones para la vida democrática en común.

En esta línea, futuras investigaciones podrían profundizar en el análisis de los modos en que el diseño institucional de los dispositivos participativos digitales —incluyendo sus reglas de interacción, los tiempos de debate y los mecanismos de toma de decisiones— incide en la calidad de los procesos deliberativos. Asimismo, resulta relevante explorar cómo las

distintas generaciones experimentan y negocian estas temporalidades de la participación en contextos crecientemente digitalizados y acelerados.

En definitiva, el análisis de la participación ciudadana en entornos digitales sincrónicos permite sostener que un aspecto central radica en la capacidad transformadora de las juventudes. En el uso y la apropiación de las tecnologías para la participación se ponen en juego nuevas formas de vinculación con la política, que expresan, a su vez, modos emergentes de comprender el poder en la sociedad contemporánea.



## Referencias bibliográficas

ANNUNZIATA, R. (2022). De la participación a la innovación: las instancias de deliberación online promovidas por la ciudad de Buenos Aires. *Revista Administración Pública y Sociedad*. N° 013

ANNUNZIATA, R., ARENA, E., & BASUALDO FRANCHINO, M. (2021). ¿Giro digital? Desafíos de los presupuestos participativos argentinos frente a la pandemia de COVID-19. *Revista de Ciencia Política*, 41(2), 1–23.

BACHRACH, P. (1973). *Crítica de la teoría elitista de la democracia*, Buenos Aires: Amorrortu editores.

BARBER, B. R. (2006). ¿Hasta qué punto son democráticas las nuevas tecnologías de telecomunicación?”, *Revista de Internet, Derecho y Política* 3, Universitat Oberta de Catalunya, Barcelona, España.

BLONDIAUX, L. (2013). *El nuevo espíritu de la democracia. Actualidad de la democracia participativa*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

CASTELLS, M. (1996). *La era de la información. Vol. 1: La sociedad red*. Alianza.

CASTELLS, M. (2012). *Redes de indignación y esperanza: Los movimientos sociales en la era de Internet*. Alianza

COLEMAN, S., y MOSS, G. (2012). Under construction: The field of online deliberation research. *Journal of Information Technology & Politics*, 9(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/19331681.2011.649956>

DAHL, R. A. (1999). *La democracia: Una guía para los ciudadanos*. Taurus.

ELSTER, J. (2000). *La democracia deliberativa*, Barcelona: Gedisa.

FUNG, A. (2006). Varieties of participation in complex governance. *Public*

Administration Review, 66(s1), 66–75. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2006.00667.x>

HABERMAS, J. (1990) [1962]. Historia y crítica de la opinión pública. Barcelona: Gustavo Gili.

INNERARITY, D. (2024). Inteligencia artificial y democracia. UNESCO Office Montevideo and Regional Bureau for Science in Latin America and the Caribbean Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

MACPHERSON, C. B. (1981). La democracia liberal y su época. Alianza.

MORDUCHOWICZ, R. (2020). Ciudadanía digital: De qué hablamos cuando hablamos de ciudadanía digital. Siglo XXI.

NÚÑEZ, P., OTERO, E., & QUINZANI, G. (2021). Participación juvenil en la escuela secundaria en Buenos Aires en contexto de pandemia. Revista LINHAS CRITICAS

PATEMAN, C. (2015). Participación y Teoría Democrática, Buenos Aires: Prometeo.

RAMIÓ, C., & SALVADOR, M. (2012). El diseño institucional de la participación ciudadana en la administración local: reflexiones a partir de un estudio de caso. Revista del CLAD Reforma y Democracia. No. 53. (Jun. 2012). Caracas.

ROSA, H. (2016). Alienación y aceleración: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía. Katz.

SIGNORELLI, G. (2020). Hacia una participación anfibia: Desafíos del mundo online y offline en la participación ciudadana. En Ciencias sociales y Big Data. Universidad Nacional de Rosario.

STRANDBERG, K., y GRÖNLUND, K. (2012). Online deliberation and its impact on political participation. Journal of Information Technology & Politics, 9(2), 187–201.

STRANDBERG, K., y GRÖNLUND, K. (2018). Online deliberation and its impact on political participation. Journal of Information Technology & Politics, 15(3), 1–18.

TOUCHTON, M., WAMPLER, B., y SPADA, P. (2019). The digital revolution and governance: Online participatory institutions and democratic outcomes. *World Development*, 120, 192–204. <https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2019.01.022>

VÁZQUEZ, M. (2023). Participación juvenil en entornos digitales: Un estudio etnográfico de conversatorios virtuales.

VÁZQUEZ, M., & BERETTA, D. (2025). Juventudes: asignatura pendiente. Estudios sobre las Juventudes en América Latina y el Caribe. Friedrich-Ebert-Stiftung.

VOMMARO, P., & VÁZQUEZ, M. (2024). Juventudes, desigualdades y participación en tiempos de pandemia: Entre las persistencias y las emergencias.

WAMPLER, B. (2007). Participatory budgeting in Brazil: Contestation, cooperation, and accountability. Penn State University Press.

WAMPLER, B., MCNULTY, S., & TOUCHTON, M. (2018). Participatory budgeting: Spreading across the globe. *Oxford Research Encyclopedia of Politics*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190228637.013.777>

WELP, Y. (2020). La participación política en la era digital. *Revista Buen Gobierno*, 22, 92–107.





# TECNOLOGÍAS, JUVENTUDES Y PARTICIPACIÓN

Mariela Daneri



## RESUMEN

Este breve artículo contribuye al debate sobre las estrategias de participación de las juventudes desde una perspectiva comunicacional, centrada en los procesos infocomunicacionales y las tecnologías digitales. La autora explora cómo el entorno de la tecnosociabilidad y la era del Tecnoceno reconfiguran el “sensorium” juvenil, desplazando el eje desde la participación institucional tradicional hacia nuevas formas de “hacerse presente” en la esfera pública mediatizada. A través del análisis de fenómenos como el fandom y la blogósfera, se examina la construcción de identidades juveniles como procesos de devenir y la producción de una sinceridad pública en las plataformas. El texto concluye que estas prácticas, caracterizadas por ser creativas y socialmente densas, deben ser integradas estratégicamente en el diseño de políticas participativas offline, reconociendo a las juventudes como sujetos políticos que demandan flexibilidad y adaptación institucional frente a las lógicas de la digitalidad.

Palabras clave: Tecnosociabilidad, Juventudes, Nuevo Sensorium, Fandom, Tecnoceno.

## ABSTRACT

This brief article contributes to the debate on youth participation strategies from a communicational perspective, focusing on info-communicational processes and digital technologies. The author explores how the environment of technosociability and the Technocene era reconfigures the youth “sensorium,” shifting the focus from traditional institutional participation toward new ways of “becoming present” in the mediatized public sphere. Through the analysis of phenomena such as fandom and the blogosphere, youth identity construction is examined as a process of becoming and the production of public sincerity on digital platforms. The text concludes that these practices, characterized as highly creative and socially dense, must be strategically integrated into the design of offline participatory policies, recognizing youth as political subjects who demand institutional flexibility and adaptation to the logics of digitality.

Keywords: Technosociability, Youth, New Sensorium, Fandom, Technocene.



## Introducción

Este breve capítulo pretende contribuir al debate acerca de las estrategias de participación de las juventudes, ensayando una perspectiva comunicacional vinculada al tema. Es decir, se prioriza un acercamiento desde los procesos infocomunicacionales, las tecnologías digitales o emergentes y su relación con los modos participativos de toma de decisiones respecto al espacio y al contexto en el que viven dichos colectivos, por sobre otros aspectos relevantes a la hora de reflexionar en torno a procesos participativos.

Cabe destacar que las reflexiones que intentaremos presentar en este capítulo, aluden a la temática de la participación en consonancia con lo planteado por Graciela Frigerio y Margarita Poggi “Entendemos por participación al conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público” (Frigerio, Poggi, 1992: 4 y 5). En ese sentido surgen algunos interrogantes iniciales, a saber: ¿cómo se configuran los espacios públicos en las sociedades posmediatizadas o de la tecnosociabilidad? ¿Cómo se caracterizan las juventudes en las sociedades posmediatizadas? ¿Cuáles parecen ser los modos en que dichas juventudes “se hacen presentes” en algo del orden de lo común?

## La compleja identidad juvenil en la era digital

La delimitación de "juventud" es variada, con organismos internacionales y nacionales que proponen rangos etarios diversos, desde los 10 hasta los 30 años. Más allá de estas categorizaciones, ser joven hoy implica vivir una "paradoja": se incide enormemente en el mercado de consumo y se domina la tecnología de forma destacada, pero simultáneamente se enfrenta un futuro incierto, escenas de discriminación y segregación a nivel global y una gran incertidumbre relativa al ámbito laboral de cara al desarrollo de la Inteligencia Artificial (IA) y sus potencialidades presentes y futuras.

Este grupo es diverso y no homogéneo. Por ejemplo, para las Naciones Unidas, ser joven significa tener entre 15 y 24 años de edad. Esta delimitación data de 1985 y se consagró en el marco del Año Internacional de la Juventud, celebrado a nivel mundial. Cabe destacar que todas las estadísticas de las Naciones Unidas y gran parte de los estudios y estadísticas de los gobiernos están basadas en esta definición inicial, con impacto en diversas áreas tales como análisis demográfico, educación, empleo, salud, etc. Otros organismos internacionales adoptan perspectivas similares, a saber: la Organización Iberoamericana de la Juventud (OIJ) define como jóvenes aquellas personas que tienen entre 14 y 24 años de edad, lo mismo ha hecho el Consejo Económico para América Latina y el Caribe (CEPAL), mientras que la Organización Mundial de la Salud (OMS), considera juventud a la franja de 10 a 24 años. Se distinguen al interior de este grupo muy vasto de personas, dos sectores que a priori, aparecen con una diferenciación aparentemente clara y obvia a saber:

1- aquellos que se encuentran entre los 13-14 años y los 18-19 años

2- aquellos cuyo rango etario ronda entre los 19 y los 24 años.

Al primer grupo se lo denomina comúnmente “adolescencia” mientras que al segundo “jóvenes o adultos jóvenes”, dado que han pasado la línea legal divisoria de la mayoría de edad. Muy diversas son las características de cada subgrupo, los planteos analíticos en términos psicológicos, sociológicos, fisiológicos, legales, entre otros, son realmente diferentes en cada caso y, por tal motivo, resulta compleja una mirada homogénea y unificadora.

En Argentina la Dirección Nacional de Juventud (DINAJU) y el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) definen los límites de la etapa joven entre 15 y 29 años, mientras que la UNESCO lo hace en la franja que va desde los 15 a los 24 años. En 2005 países de Iberoamérica suscriben en Badajoz la “Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes” (CIDJ) donde se reconoce a los y las adolescentes y jóvenes de 15 a 24 años de edad como sujetos de derechos, actores estratégicos del desarrollo y personas capaces de ejercer responsablemente los derechos y libertades.

La noción de juventud marca la transición de una vida centrada en el espacio privado del hogar hacia una exploración más amplia que incluye la calle, el barrio, la ciudad y el mundo. Crucialmente, las juventudes no deben ser vistas como una fase preparatoria para la adultez, sino que tienen valor en sí mismas, con derechos que deben ser reconocidos y ejercidos en el presente.

Mariana Chávez, autora del libro “Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana”, incorpora una perspectiva que se articula inevitablemente con la temática del presente texto, recuperando la categoría de “espacio” en la construcción histórico-política de las significaciones en torno a la juventud. La autora evoca diferentes áreas disciplinares, la ecología social, psicología ambiental, psicología social y psicomotricidad para explicar cómo cada etapa de la vida se desarrolla en un espacio determinado. De esta manera, describe esta articulación entre edad biológica y espacio a ocupar de la siguiente manera: “para el bebé el espacio primordial es el cuerpo de la madre, para el niño la habitación, luego la casa y más tarde la vereda, para el joven la calle, el barrio, la ciudad y luego el mundo. La juventud es también el paso de una vida en el espacio privado a una vida más pública” (Chaves, 2010: 37). Aquí agregaremos, el paso del espacio privado a la infinita esfera de lo digital.

Una perspectiva clave para comprender la complejidad del proceso reflexivo en torno a las juventudes la plantea Stuart Hall en su texto Quién necesita identidad planteando que “La identificación es un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción. (...) Como todas las prácticas significantes, está sujeta al «juego» de la *différance*. Obedece a la lógica del más de uno. Y puesto que como proceso actúa a través de la diferencia, entraña un trabajo discursivo, la marcación y ratificación de límites simbólicos, la producción de «efectos de frontera». Necesita lo que queda afuera, su exterior constitutivo, para consolidar el proceso. Las identidades tienen que ver con las cuestiones referidas al uso de los recursos de la historia, la lengua y la cultura en el proceso de devenir y no de ser; no «quiénes somos» o «de dónde venimos» sino en qué podríamos convertirnos” (Hall, 2003: 17).

De esta manera, comprender la participación de las juventudes hoy implica reconocer la diversidad de sus espacios de acción, desde los formalizados en términos institucionales tradicionales hasta los emergentes en la cultura digital. Requiere una mirada que reconozca y explore cómo las tecnologías digitales son herramientas clave para la conexión, la expresión y la construcción de identidad en la esfera pública generando nuevas formas de sociabilidad participativa, al tiempo que esferas de consumo y participación que se dirimen en esa frontera planteada por Hall a partir del binomio nosotrxs/ellxs en la potencialidad del devenir.

En ese sentido, en las sociedades posmediatizadas (noción que profundizaremos más adelante), estas formas de sociabilidad participativa de las juventudes, son múltiples y no se limitan a ámbitos formales y tradicionales sino que comprenden diversas actividades tan variadas como la participación en los centros de estudiantes, la asistencia a movilizaciones por temas específicos, la organización o diseño de eventos culturales, la pertenencia a comunidades virtuales, etc. Es crucial entender esta diversidad y analizar la situación de las juventudes sin una visión adultocéntrica, considerándolas protagonistas en la construcción de lo común, incluso aquella construcción que se realiza de la mano de las tecnologías digitales.

Tal como se menciona en un estudio de caso realizado sobre jóvenes estudiantes de 3 universidades argentinas: “La masificación y naturalización de los entornos tecnológicos y digitales entre las generaciones más jóvenes, se transformó en el articulador fundamental de su vida social, posibilitando que estos/as jóvenes desarrollaran un conjunto de saberes tecnosociales que hasta el momento resulta difícil de explicar y transmitir, pero que presentan una diversidad aplicativa

que trasciende lo tecnológico para convertirse en un recurso personal y social de creciente demanda y reconocimiento” (Bordignon, F., Daza, D., Di Próspero, C., Dughera, L. y Peirone, F. 2020: 9). El avance progresivo de la sociedad informacional, atravesada por una creciente disponibilidad de soportes tecnológicos que posibilitan el acceso ubicuo a la información, la comunicación sincrónica a escala global y la realización de acciones mediadas a distancia, ha propiciado un notable —y en varios aspectos, inédito— desarrollo acumulativo de competencias comunicacionales asociadas al entorno digital. Este fenómeno, impulsado por la apropiación masiva de dichos recursos y por la expansión de sus usos en diversos contextos sociales, ha desbordado el ámbito de los saberes técnicos especializados, constituyéndose en una práctica comunicacional extendida, cotidiana y en permanente transformación. Tal proceso es particularmente visible entre las juventudes, considerados adoptantes tempranos de tecnologías digitales e interactivas, quienes incorporan estos lenguajes y mediaciones como parte estructurante de su experiencia comunicacional.

Los autores recientemente mencionados, describen a estas juventudes como la “generación de la tecnosociabilidad” vinculando la idea de generación a la de “tecnología digital, como el factor identitario que articula un instrumental, un tipo de sociabilidad y una temporalidad común (...) la sincronización del avance de las tecnologías digitales e internet y, en el mismo movimiento, el desarrollo de habilidades para manejar dispositivos digitales, conforman lo que aquí llamamos saberes tecnosociales.” (Bordignon, F., Daza, D., Di Próspero, C., Dughera, L. y Peirone, F. 2020: 12-13)

En este marco, los aportes de Henry Jenkins resultan significativos para comprender la transformación contemporánea del ecosistema mediá-

tico. Junto con el concepto de convergencia, Jenkins introduce dos nociones sustanciales: cultura participativa e inteligencia colectiva.

La noción de cultura participativa “pretende destacar el carácter más activo (participativo) del espectador mediático actual en relación a su supuesta pasividad con respecto a los viejos medios.” (Marquez, 2010: 320)

Ahora bien, con respecto al segundo concepto, el de “inteligencia colectiva”, el autor hace referencia a “la capacidad de las comunidades virtuales de estimular el conocimiento y la inteligencia de sus miembros mediante la colaboración y la deliberación a gran escala”. Desde esta perspectiva la idea de inteligencia colectiva puede entenderse como germen alternativo de poder. Jenkins plantea al respecto que “actualmente estamos aprendiendo a usar ese poder mediante nuestras interacciones cotidianas en el seno de la cultura de la convergencia, principalmente a través de nuestra vida recreativa. Ahí están los casos bien documentados por el autor de cómo las comunidades de fans de programas como Survivor o American Idol, formadas en torno a unos intereses intelectuales y emocionales comunes”. (Marquez, 2010: 320)

En virtud de estas conceptualizaciones se abren varios interrogantes que son interesantes que afrontar en este trabajo, a saber: ¿cuáles serían esos modos característicos de la participación de la “generación de la tecnosociabilidad”? Las tecnologías digitales suponen y estimulan prácticas de consumo con características activas que no solo se manifiestan en un trabajo mental, semiótico o interpretativo sino además presumen interacción y cooperación. ¿Puede pensarse entonces en una

nueva cultura de la participación? ¿Asume la generación de la tecnosociabilidad, o la generación Post-Alfa, tal como la denomina Bifo Berardi (Berardi, 2010), modos innovadores o singulares de participación y vinculación con lo común? Dado que el fandom es, en muchos sentidos, una de las expresiones observables de los conceptos de cultura participativa e inteligencia colectiva que desarrollan Jenkins y Lévy. ¿Puede entonces la cultura del fandom operar como síntoma concreto de esa cultura participativa? Profundizaremos a continuación esta perspectiva.

## **Fandom, bloggers, twitteros y participación en la era del Tecnoceno**

Sobremodernidad, modernidad líquida o tardomodernidad, diversos modos de definir un presente desde múltiples perspectivas teóricas que podríamos recuperar de manera tangencial. No obstante, este artículo se instala desde el inicio en la caracterización de las sociedades actuales como posmediatizadas, entendiendo que todos los lazos humanos o los vínculos entre las personas se encuentran enteramente mediados y mediatizados. Dicho proceso atraviesa no solo las formas de relacionarnos o de comunicarnos, sino claramente las maneras de trabajar y en última instancia, de habitar el mundo en donde la digitalidad opera como mediadora de sentidos y discursos. Esta preocupación en torno a la relación de la humanidad con el mundoambiente conduce a una segunda definición, la de Tecnoceno, entendida como “la época en la que, mediante la puesta en marcha de tecnologías de alta complejidad y altísimo riesgo, dejamos huellas en el mundo que exponen no solo a las poblaciones de hoy, sino a las generaciones futuras” (Costa, 2021: 9) Según Flavia Costa hemos asistido a un proceso de modificación profunda de los regímenes de producción entre otros, lo que supone que

“la biósfera que habitamos está siendo tendencialmente reemplazada por la tecnosfera y, con estos y otros cambios, han cambiado también las subjetividades emergentes” (Costa, 2021: 128)

En este escenario, las juventudes estarían evidenciando sus modos de percibir y pronunciarse en el mundo desde nuevos sensoriums. Esta noción, acuñada por Walter Benjamin (1892-1940) remite a problematizar la relación entre los modos de percepción, de lectura, lenguaje, incluso de escritura, en articulación con lo estético (en tanto espacio-tiempo), con los cambios tecnológicos que configuran nuevas sensibilidades, prácticas intersubjetivas y comportamientos, en definitiva, nuevos procesos de subjetivación. En ese sentido, para comprender y profundizar acerca de las transformaciones culturales ligadas a la inserción de los medios de comunicación y las TICs desde el campo de la comunicación/educación, Huergo (2010) planteaba la necesidad de prestar atención a dos conceptos: el de cultura mediática y el de tecnicidad. “Si bien hoy podríamos sumarle a la cultura masiva las conceptualizaciones en torno a la cultura digital, hay que entender que la cultura mediática es una capacidad modeladora del conjunto de las prácticas, los saberes y las representaciones sociales que tienen en la actualidad los medios masivos y las nuevas tecnologías” (Mata,1999).

De esta manera, la noción de cultura mediática podría pensarse como un proceso complejo directamente asociado al de “convergencia mediática” (Jenkins, 2008) entendida como cambio cultural. Este cambio propone la constante búsqueda y consumo de información estableciendo conexiones entre contenidos mediáticos dispersos, al tiempo que genera una enorme dependencia de la participación activa de los consumidores en dichos procesos. Allí se instala la idea planteada por Jenkins:

“las tecnologías digitales emergentes se vinculan intrínsecamente a las estrategias de participación juvenil, operando como motor de un nuevo tipo de cultura participativa” (Jenkins, 2006: 23), donde las y los jóvenes adquieren habilidades y se involucran a través de sus intereses y redes de pares. La visibilidad que ofrecen los espacios digitales puede amplificar tanto la voz individual como la colectiva, generando nuevas formas de agencia política y cultural.

Como señala Hirsjärvi, “no estamos tratando solo con el uso que los individuos hacen cada día de los medios, sino que estamos ante una necesidad de comprender los complejos procesos de creación de significados personales, de la creación de redes inteligentes, la mediación de influencias culturales que se dan de manera simultánea en los niveles global, local y glocal, y el nuevo tipo de 'cultura participativa' en el uso de los medios” (Hirsjärvi, 2013: 38).

En este contexto, el fandom aparece como fenómeno significativo entre la población objetivo del presente artículo. Principalmente puede comprenderse como el resultado de la conjunción de las diversas voluntades, profundos intereses y expresiones manifiestas, que los fans presentan, respecto a productos de la industria cultural, del entretenimiento, celebridades, videojuegos, temáticas particulares, etc. “Un fan es una persona con una relativamente profunda convicción positiva emocional acerca de alguien o algo famoso, usualmente expresada a través del reconocimiento del estilo o la creatividad” (Duffett, 2013: 18).

Retomando el interrogante acerca de si ¿puede entonces la cultura del fandom operar como síntoma concreto de esa cultura participativa? Re-

tomamos a Henry Jenkins y su especial interés en los jóvenes, e incluso en los niños y el fandom como espacios de alfabetización mediática informal. “Si bien comprende la alfabetización mediática como algo más amplio que la educación formal, la orientación de los padres y el asesoramiento gubernamental, Jenkins señala la importancia del acceso, las redes y el intercambio para la alfabetización mediática y el desarrollo de habilidades por los propios niños a través de las redes con sus pares” (Hirsjärvi, 2013: 42).

Este enfoque teórico conecta las preguntas fundamentales de la investigación sobre el fandom, la participación de los jóvenes y las acciones cívicas en la convergencia mediática.

Lo primero a interrogar, por supuesto, es la noción misma de fandom. Entendida en muchos trabajos académicos a partir de la idea de “comunidad de personas” cuya principal característica radica en aquello que los une, el intenso interés compartido por algo: un producto, un bien de la industria cultural, una persona, un hecho social, político o cultural, etc.

Corona Hernández identifica lo primordial: “el fandom comienza en la individualidad, con el fan, pero este se convierte en colectividad porque el sujeto no vive aislado, está inmerso en una sociedad que le precede y es a través de los procesos de interacción con otros que puede establecer quién es en relación con el mismo y en relación con los otros.” (Corona Hernández, 2022: 4). Es decir, no es solamente el interés individual aquello que motiva a participar, sino el sentirse parte de una comunidad, no solo de referencia sino de pertenencia, lo que potencia dicha interacción.



## PIEZA CLAVE

La **tecnología** ya no opera  
como un sistema fijo  
sino como un **ecosistema vivo**  
donde las prácticas sociales se reinventan  
constantemente y donde la creatividad  
de los sujetos subvierte reglas,  
crea nuevas formas de conectarse  
y resignifica los vínculos.

En ese sentido, los integrantes de esos grupos de pertenencia o comunidades, lejos de ser pensados como sujetos pasivos en el marco de múltiples actos comunicativos, se vislumbran de manera activa frente a los procesos de construcción de narrativas y teorías novedosas, de debates que les interpelan, llegando a generar también estrategias de resistencia cultural y disputas por el sentido. Esta lógica logra cuestionar las tradicionales estructuras jerárquicas de los procesos comunicacionales clásicos de emisores y receptores desde la noción de prosumidores (acrónimo nacido de la unión de productor – consumidor) como rol asumido cotidianamente en la mediatización. Podría decirse que los fans no son meros consumidores, sino hacedores y constructores de lenguaje, inventando denominaciones para lo que no existía previamente, acrónimos y términos que permiten nombrar aquello nacido en la interacción (por ejemplo: cosplay, fanart, fanvids, filk, zines, pairing, ship, OTP, fanfiction, etc.). Esta creación de lenguaje y contenido es una manifestación de su productividad semiótica, enunciativa y textual.

Por tal razón, Henry Jenkins caracteriza a este fenómeno como “cultura participativa” en tanto implica una lógica de producción, circulación y consumo de sentidos y discursos co-creados, ensamblados, remasterizados y producidos colaborativamente.

Por otro lado, para profundizar el abordaje con respecto a las formas de participación de las juventudes en cibercultura, es la noción de ambiente o la de esferas la que nos permite seguir pensando estos procesos de mediatización, entendidos en principio, y siguiendo a McLuhan (1969), como prolongación del sistema nervioso central. Tal como sugiere el autor con la alusión a la imagen del pez en el agua, el ambiente es aquello que nos es tan propio como imperceptible; habitamos, respiramos, pen-

samos, reflexionamos y nos relacionamos en virtud de las características de nuestro ambiente y sus especificidades. En este marco se inscribe la noción de blogosfera, entendida como espacio de edificación de subjetividades y de configuraciones políticas.

La blogósfera es una conceptualización precisa de conocimiento integrado dentro de Internet que gira en torno a los blogs. Un blog es una página web sencilla, generalmente asociada con una temática específica que se caracteriza por su actualización dinámica y ágil a través de comentarios y enlaces. Está compuesto por diversos posts, organizados de manera cronológica (aunque no siempre) que principalmente ofrecen la posibilidad de responder. Esta característica interactiva, fluida y participativa permite y promueve la generación de grandes comunidades bloggeras con configuraciones culturales propias. De esta manera los blogs, o mejor dicho “el dispositivo nos da junto al espacio para hablar, la garantía de que vamos a ser escuchados” (Gurevich, 2021: 28). Detalle no menor para la construcción del espacio polifónico de matriz interactiva como los blogs; un modelo vincular en el cual conviven efectos de transparencia y opacidades que no serán profundizados aunque sí recuperados brevemente en este escrito.

Mariana Maestri señala al respecto que este tipo de acciones “favorece las prácticas creativas y colaborativas y transforma al consumidor en un sujeto productivo” (...) planteando que “los usuarios también pueden convertirse en productores de mensajes y subirlos a la web de un cibermedio.” (Maestri, 2023:134). De esta manera, la autora asume que, si bien los usuarios participan en el marco de un diseño o de interfaces pre-establecidas, es la interacción humana el motor de cambio, son los usos, consumos y costumbres que se desplazan y transforman. Así, la

tecnología ya no opera como un sistema fijo sino como un ecosistema vivo donde las prácticas sociales se reinventan constantemente y donde la creatividad de los sujetos subvierte reglas, crea nuevas formas de conectarse y resignifica los vínculos.

Son los usuarios quienes interactúan a partir de un diseño establecido previamente. La lista de acciones, prácticas sociales y usos es inestable e imprecisa, va variando a medida que las innovaciones tecnológicas se hacen presentes, pero y sobre todo, porque son los sujetos quienes van modificando y generando nuevos usos, nuevas maneras de relacionarse con las tecnologías”.

La dinámica de las acciones cívicas en la blogósfera ha sido descrita por la investigadora en medios Rosanna Reguillo (2009), quien analiza la diversidad de vidas, expectativas y posibilidades de niños/niñas y jóvenes de todo el mundo. En su discusión sobre los bloggers, Reguillo señala tres dimensiones fundamentales: en primer lugar, el tener visibilidad en el mundo de internet refuerza al propio autor, otorga voz a los oradores independientes y significado a sus nombres, haciendo pertinente la escritura personal. No obstante, cabe destacar que la exaltación de la voz propia, la cultura del “yo” se da en ese juego de transparencias y opacidades mencionado anteriormente. “La plataforma habilita un juego de miradas complejo, reticular, reversible, en caleidoscopio. (...) en donde cada publicación es una máquina de eficacia persuasiva que tiene que salir a ganar respuestas si quiere hacerse visible y perdurable” (Gurevich, 2021: 33-34). Al tiempo que promueve y refuerza la existencia de una “voz propia”, la participación o los relatos son arrojados a la cruel disputa por el “like”, por su visibilidad y su ratificación en el ciberespacio.



## CRITERIO PARA ARMAR

Comprender la participación  
de las juventudes hoy  
**implica reconocer la diversidad  
de sus espacios de acción,**  
desde los formalizados en términos  
institucionales tradicionales  
hasta los emergentes  
en la cultura digital.

En segundo lugar, Reguillo intenta demostrar cómo la blogosfera conlleva siempre "una configuración política subjetiva, personal, emocional" cuando se revelan la vida cotidiana y la esfera pública. Finalmente, destaca que el carácter global, transcultural y multicultural de la blogosfera amplía nuestro entendimiento sobre problemas locales, y cómo las prácticas de organización de las redes de fans forman parte de la creación de nuevas políticas (Reguillo, 2009).

Tal como se menciona en el título de este apartado, a la cultura del fandom y los bloggers debe sumarse al presente ensayo unas breves líneas sobre la plataforma "X" y la creciente y vigorosa comunidad de twitteros entre las juventudes. Se destaca la importancia de "X" (ex Twitter) en virtud de su consolidación como la red social de naturaleza discursiva, argumentativa, y por tanto, de debate público por excelencia, dejando a Instagram en el territorio de las configuraciones estéticas y de la imagen y a TikTok las producciones audiovisuales "shorts" tan característicos de la "cultura snack". En X el intercambio de ideas y confrontaciones escritas es lo central, por tanto participativa y creadora, destructiva y compleja.

Es bien conocido el planteo de Manuel Castells (2012) quien llama "estructura descentralizada" a la organización misma de la sociedad red, en donde la posibilidad de participación abierta se amplía a través de las redes sin un centro de mando aparente, operando en la superficie. En determinados contextos sociales y coyunturas históricas el autor afirma que la forma de dicha conexión en red es multimodal; conexión que incluye redes sociales online y offline en donde los sentidos y significaciones se "retroalimentan" recíprocamente generando un sentido circular. Este bien podría ser un acercamiento a lo que sucede en la plataforma

X. La de Castells es una postura que se suma a las anteriores frente al objeto que venimos intentando describir y descifrar, que demuestra la complejidad de esta empresa.

Finalmente, podría pensarse que en la era del Tecnoceno (Costa 2021), las juventudes desarrollan diversas estrategias y modalidades de participación política y cultural, mediadas (al menos) por las tecnologías digitales que reconfiguran las acciones en las esferas públicas, los espacios tradicionales de ejercicio cívico y de alfabetización, en definitiva, de construcción de subjetividad. En ese sentido, el presente artículo se propuso abordar diversos procesos como el fandom o la blogósfera, desde las redes descentralizadas (tal como las comprende Castells) hasta el debate anónimo y feroz en plataformas como X, para comprender los contextos en los cuales emerge un nuevo sensorium, comprendido no como mero uso instrumental de medios, sino como complejos procesos de creación de significados singulares y colectivos que operan simultáneamente en niveles globales, locales y glociales.

Cabe señalar en este punto una discusión de miradas bifurcadas con respecto al rol de los sujetos (las juventudes en este caso). Ya sea como personas mediadas, creadas y recreadas en los espacios interactivos de las plataformas sociales, redes y blogs, y entendidas como subjetividades construidas en la materialidad tecnocultural. Ya sea como usuarios activos y participativos que “eligen, descartan, seleccionan, recortan, negocian, juzgan, generan nuevos contenidos, y transforman el que ya existe. Crean comunidades en redes que atraviesan y modifican los contenidos producidos por las grandes corporaciones de las industrias culturales y creativas”. Es decir, la idea que propone que “son los contextos socioculturales y sus actores lo que son participativos y activos,

y que las tecnologías potencian estas prácticas y no al revés.” (Maestri, 2023: 140).

Pareciera jugarse entonces, una redefinición de las estrategias de participación de las juventudes, considerados nativos digitales que encuentran en fenómenos como el fandom un espacio identitario, de auto-reconocimiento y socialización.

Finalmente cabe recordar que el presente texto ha priorizado un acercamiento desde los procesos infocomunicacionales, las tecnologías digitales o emergentes y su relación con los modos participativos de toma de decisiones respecto al espacio y al contexto en el que viven las y los jóvenes, por sobre los aspectos vinculados específicamente a políticas participativas formales, tales como los presupuestos participativos educativos. Esta aproximación pretendió sumar una capa analítica a la complejidad de dichos procesos en donde, las configuraciones subjetivas de la digitalidad juegan un rol central en las posibilidades y capacidades de los actores para intervenir en espacios de diálogo e involucramiento institucionales diversos.

En ese marco se destacan dos cuestiones a tener en cuenta: por un lado, recuperar los modos anteriormente descriptos en los cuales las y los jóvenes protagonizan acciones participativas altamente creativas, afectivas y socialmente densas en la esfera digital a fin de incluirlos estratégicamente en el diseño de políticas participativas off-line. Por otro lado, reconocer a las juventudes como sujetos políticos con características específicas que remiten a demandas concretas que requieren flexibilidad y adaptación de las acciones propias.

Cabe concluir entonces que la participación de las juventudes en las primeras décadas del SXXI aparece como fenómeno multifacético, atravesado no solo por los contextos sociales, económicos, educativos propios de cada colectivo, sino además por la irrupción masiva y universal de las tecnologías digitales en las configuraciones identitarias y subjetivas.



## Referencias bibliográficas

BAUMAN, Z. (2000): "Modernidad líquida". Fondo de Cultura Económica.

BORDIGNON, F., DAZA, D., DI PRÓSPERO, C., DUGHERA, L. y PEIRONE, F. (2020) "Exploración de las estrategias de aprendizaje tecnosocial entre los y las jóvenes ingresantes a la educación superior. El caso UNIPE – UNPAZ - UNSAM", Propuesta Educativa, 29(53), pp. 9 a 24.

CASTELLS, M. (2012): "Redes de indignación y esperanza: Los movimientos sociales en la era de Internet". Alianza Editorial.

CHAVES, M. (2010): Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana. Bs. As., Editorial Espacio.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL), Tecnologías digitales para un nuevo futuro (LC/TS.2021/43), Santiago, 2021.

COSTA, F. (2021) "Tecnoceno. Algoritmos, biohackers y nuevas formas de vida" Taurus.

GROYS, B. (2014). "La obligación del diseño de sí" y "La producción de la sinceridad", en Volverse público. Las transformaciones del arte en el ágora contemporánea. Buenos Aires: Caja Negra.

GUREVICH, A. (2021) La vida digital. Intersubjetividades en tiempos de plataforma social. La Crujía Editorial.

HIRSJÄRVI, I. (2013) Alfabetización mediática, fandom y culturas participativas. Un desafío global.

HUERGO, J. (2010): "Una guía de comunicación/educación, por las diagonales de la cultura y la política". En Nodos de comunicación/educación. Universidad Nacional de La Plata.

JENKINS, H. (2006). "Fans, bloggers, and gamers: Exploring participatory culture." New York University Press.

JENKINS, J. (2008) "Introducción. Adoración en el altar para la convergencia", en Cultura de la convergencia. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación. Paidós. Barcelona

MAESTRI, M. (2023) "Cibercultura: producción, circulación y consumo" En Cultura, sociedad y tecnologías digitales / Ricardo Diviani...[et al.]. - 1a ed. - Rafaela: Ediciones UNRaf

MARGULIS, M. y URRESTI, M. (1996): "La juventud es más que una palabra" en Margulis M. (editor) La juventud es más que una palabra. Ed. Biblos, Buenos Aires.

MÁRQUEZ, I. (2010) Reseña de "Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación" de Jenkins, Henry CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, vol. 15 Universidad Complutense de Madrid - Madrid, España

MATA, M. C. (1999). "De la cultura masiva a la cultura mediática. Diálogos de la comunicación", 56, 80-91.

MCLUHAN, M. (1969 [1964]). La comprensión de los medios como las extensiones del hombre. México: Editorial Diana.

ORTEGA PORTAL, C. y CASTRO, J. O. (2022): "Juventudes y tecnologías digitales: Perspectivas y prácticas para comprender la producción de conocimiento más allá de la escuela." Segundo Congreso Internacional de Ciencias Humanas "Actualidad de lo clásico y saberes en disputa de cara a la sociedad digital". Escuela de Humanidades, Universidad Nacional de San Martín, San Martín.

REGUILLO, R. (2012): Culturas juveniles: Formas políticas del desencanto, 1ª ed. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editores.

TECNOLOGÍAS DIGITALES PARA UN NUEVO FUTURO: eLAC 2022, Agenda digital

para américa Latina y el Caribe, CEPAL; ONU, 2021

VOMMARO, P. (2013) “Las formas de participación política juvenil en la democracia argentina: treinta años de encuentros, divergencias, cambios y persistencias”. Buenos Aires.





# **APORTES PARA LA REFLEXIÓN SOBRE LOS DESAFÍOS DE UNA EDUCACIÓN DESDE Y PARA LA CIUDADANÍA EN LAS ESCUELAS SECUNDARIAS**

Beatriz Schiffino



## RESUMEN

Este capítulo examina la relación entre la escuela secundaria, las juventudes y la participación ciudadana, situando al ámbito escolar como un espacio clave de socialización política. La autora analiza cómo las representaciones y prácticas participativas de los jóvenes son moldeadas por la cultura institucional y el clima escolar. Se problematiza la visión adultocéntrica que percibe a los adolescentes como ciudadanos en preparación, proponiendo en su lugar una concepción de sujetos de pleno derecho con capacidad de incidencia en su presente. A través de un abordaje cualitativo y bibliográfico, se destaca que mecanismos como el Presupuesto Participativo Educativo (PPE) no solo funcionan como herramientas de gestión, sino como dispositivos pedagógicos que fortalecen la autonomía, la convivencia y el sentido de pertenencia a una comunidad democrática.

Palabras clave: Escuela secundaria, Juventudes, Participación ciudadana, Socialización política, Clima escolar.

## ABSTRACT

This chapter examines the relationship between high school, youth, and civic participation, positioning the school environment as a key space for political socialization. The author analyzes how the participatory representations and practices of young people are shaped by institutional culture and school climate. It problematizes the adult-centric view that perceives adolescents as citizens-in-training, proposing instead a conception of subjects with full rights and the capacity to influence their present. Through a qualitative and bibliographic approach, it highlights that mechanisms such as School Participatory Budgeting (SPB) function not only as management tools but as pedagogical devices that strengthen autonomy, coexistence, and a sense of belonging to a democratic community.

Keywords: High school, Youth, Civic participation, Political socialization, School climate.



## Introducción

Desde sus orígenes, la escuela secundaria cumplió con la tarea de llevar adelante la educación ciudadana de los/las estudiantes. Si bien el sentido de esta formación fue cambiando porque estuvo atravesada por intereses y matices ideológicos (Siede: 2010), en este trabajo se sostiene que presentó un carácter excluyente, en tanto, los sujetos de esta educación fueron despojados de ese estatus que implicaba, en principio, la posesión de un conjunto de derechos y responsabilidades característicos/as del mundo adulto.

En el presente, la incorporación de los/ las jóvenes como sujetos de derechos en diferentes leyes, documentos y declaraciones de DDHH plantearon nuevos retos para el agenciamiento de las juventudes en general y, en los ámbitos escolares en particular, incorporándose a su vez en resoluciones y documentos ministeriales este paradigma que los reconoce como ciudadanos/as. En este modelo, ya no se propone que la escuela deba educar para el futuro ejercicio de la ciudadanía sino de considerar los escenarios escolares como espacios donde puedan desplegarse experiencias que incluyan la participación de los/las estudiantes, reconociéndolos como sujetos plenos de derechos.

Teniendo en cuenta estos aspectos, el artículo propone en primer lugar un recorrido sobre algunos de los desafíos que presentó la educación ciudadana en la Argentina para reflexionar sobre las oportunidades que

presenta en la actualidad a partir del análisis de una experiencia concreta de implementación de un Presupuesto Participativo Educativo en una de las escuelas preuniversitarias dependientes de la Universidad Nacional de Rosario .

En este sentido, se plantea que los PPE constituyen un aporte innovador en tanto pueden ayudar a fortalecer experiencias de participación y agenciamiento de los/las estudiantes que ya están presentes en los lineamientos generales que se proponen en el nivel secundario, en ciertas dinámicas institucionales y, asimismo, en debates y propuestas que, en diferentes contextos, problematizaron sobre el carácter que debía adquirir la educación ciudadana en nuestro país.

## La enseñanza de la ciudadanía en la escuela

La relación entre escuela y ciudadanía es compleja porque atraviesa diferentes dimensiones y su análisis acabado nos remonta a los orígenes mismos del sistema educativo. En este apartado elegimos recortar el abordaje de ese vínculo al nivel secundario y a los siguientes ejes: qué enseñar, para qué y cómo en relación a la educación ciudadana centrándonos para ese análisis en algunos de los espacios curriculares a los que se le asignó esta tarea. Para llevar adelante este objetivo el Estado definió un conjunto de contenidos que debían ser dictados a través de la escuela. En este marco, ingresó tempranamente a los planes de estudio la materia “Instrucción Cívica”.

Sin embargo, en nuestro país, el espacio curricular abocado a esta formación cambió su nombre y contenidos en más de una oportunidad.

Los aportes de Manelly (2023:150) resultan interesantes en este sentido, en tanto, para el autor la formación ciudadana está atravesada por múltiples complejidades, entre las que queremos señalar especialmente “... su sensibilidad a los cambios políticos en la medida en que, al tratarse de los desarrollos curriculares de la propuesta cultural del Estado, está sujeto al contexto institucional y político”.

No obstante, sin desconocer este aspecto, en relación a los contenidos programáticos es posible reconocer desde sus inicios la inclusión de un grupo de saberes escolares que podemos sintetizar en los siguientes ejes: la moral cívica, los derechos, las responsabilidades, las leyes y la Constitución Nacional.

A pesar de los cambios en las propuestas curriculares y los avatares políticos a los que la educación ciudadana se adaptó a lo largo del siglo XX, se trata de un conjunto de contenidos que la acompañaron desde los inicios del sistema educativo y que se caracterizan por un abordaje normativo del concepto de ciudadanía que tuvo una fuerte influencia en las propuestas curriculares.

A partir de la lectura de los primeros planes de estudio es posible sostener que la enseñanza de la ciudadanía se enfocó en su dimensión formal, relacionándola principalmente a la posesión de los derechos civiles y políticos y circunscribiendo la participación a los procesos electorales en el marco de un Estado caracterizado por su organización republicana, representativa y federal, de acuerdo a los principios constitucionales fundamentales. En este sentido, la educación ciudadana debía enfocarse en la transmisión de aquellos saberes relacionados a la posesión de

un conjunto de derechos y obligaciones propios del mundo adulto, excluyéndose a los/las jóvenes de ese estatus.

Por otro lado, el abordaje escolar de la educación ciudadana fue problematizado desde los inicios del sistema educativo a nivel nacional, no sólo en relación a los contenidos a impartir sino también a los aspectos vinculados a su enseñanza. En relación a este punto y, para evitar su estudio memorístico, ya en 1908 Pablo Pizzurno (1908:348) invitaba al maestro de educación primaria a incentivar el estudio de la Instrucción Cívica "...a través de ejemplos concretos, ejercicios especiales hechos en la escuela, confiando representaciones, acordando premios, mediante el voto de los alumnos".

En relación a las didácticas que buscaron revisar el rol de docentes y estudiantes en un modelo pedagógico que podemos caracterizar como adultocéntrico, es posible rescatar miradas alternativas que ofrecieron nuevas propuestas y oportunidades para el abordaje de la ciudadanía, vinculándola a la participación y a la toma de decisiones en las propias instituciones escolares, incluso, por fuera del dictado específico de una materia y/o asignatura en particular.

Los aportes de Ernesto Nelson se inscriben de lleno en los debates de la época sobre la función e importancia de la educación. Desde una mirada claramente cuestionadora e influenciado por las ideas del pedagogo norteamericano John Dewey, en 1915 presentó un plan de reformas a la enseñanza secundaria. Su figura resulta especialmente relevante, en la medida que, desde su perspectiva la escuela debía contribuir al desarrollo de la democracia (Dussel, 1997). Sin embargo, desde su mirada, una

escuela enfocada en la transmisión de verdades y en el estudio memorístico de los saberes escolares no podía coincidir con ese objetivo. Abocado a aquella tarea reformista en materia educativa propuso modificar los rasgos fundacionales del colegio secundario, reforzando los aspectos prácticos de la educación sobre su carácter excesivamente teórico y desvinculado de la realidad.

Si bien para la materia Instrucción Cívica no se observan modificaciones en relación a los contenidos tradicionales, su propuesta se enfoca en los procedimientos, ejercicios y prácticas que estudiantes y profesores/as debían llevar adelante para contribuir a la vida democrática, aspecto que requería a su vez una escuela renovada, capaz de generar curiosidad en los/las estudiantes y capacidades para pensar por sí mismos a partir del desarrollo de un método que incentivara la producción de saberes (y no la mera repetición).

Avanzado el siglo XX e influenciadas por las nuevas ideas pedagógicas distintas experiencias cuestionaron la perspectiva adultocéntrica imperante en el modelo normalista y generaron prácticas que incluyeron otras manera de pensar los aprendizajes y la participación estudiantil, incluso dentro de las escuelas oficiales. En este mismo sentido, en los años 30, se destaca la experiencia de la reconocida maestra Florencia Fossati a través de los tribunales infantiles para las escuelas primarias .

Más allá de las dificultades que aquellas experiencias debieron enfrentar en relación a su continuidad o perdurabilidad —o debido a eso— es que resultan antecedentes valiosos a considerar en nuestro análisis, en

tanto, desde diferentes tradiciones plantearon otras maneras de habitar la escuela, cuestionaron el carácter enciclopedista de la educación y propusieron llevar adelante experiencias donde la participación de los/las estudiantes podía ejercerse en el ámbito escolar.

Otros trabajos (Alucin, 2018; Shapiro, 2020) han destacado los cambios propuestos con la incorporación de la materia Estudio de la Realidad Social Argentina a partir de 1973. La iniciativa se inscribe en la intención de modificar el carácter teórico de la educación ciudadana a través de la modificación de contenidos y programas que propusieron el involucramiento de los/las estudiantes en la realidad social y un abordaje más sociológico, inspirado en las influencias de las ideas freirianas, que buscaba reemplazar su carácter memorístico por una orientación pedagógica que proponía estimular el pensamiento autónomo y guiar a los/las “...educandos para que sean partícipes de la construcción y transformación de su realidad” (Alucin, 2018: 52).

Si bien podemos reconocer en la nueva propuesta la convivencia de viejos y nuevos contenidos, el mayor aporte de esta iniciativa se relacionó a un cambio de enfoque en las prácticas de enseñanza que requería enseñar a un “...alumno que no puede ser un mero receptor de conocimientos, sino que debe participar creativamente en la organización de los temas y de las actividades” (Ministerio de Cultura y Educación, 1974: 9). Se destaca que la iniciativa planteaba una modificación de las formas de evaluación tradicionales en una materia que se orientaba ahora a la formación de un estudiante partícipe de ese proceso de reconstrucción nacional anunciado por el gobierno.



## PIEZA CLAVE

La escuela no debería educar solo para el futuro ejercicio de la ciudadanía, sino constituirse como un espacio donde se desplieguen experiencias participativas con **estudiantes** reconocidos como **sujetos plenos de derechos**.

Aun cuando esta participación se encontraba atada a la consecución de unos fines establecidos previamente en los planes de estudio oficiales, la lectura de esta propuesta debe enmarcarse también en un contexto donde la participación de las juventudes había tomado características notables no solo en el ámbito de las escuelas sino en la vida política nacional en general que fue violentamente interrumpida a partir de 1976.

## Los ciudadanos van a la escuela

Con el retorno de la democracia en la Argentina en 1983 se producen importantes cambios políticos que van a repercutir en la enseñanza de la educación ciudadana. En consonancia con el espíritu de época, la re-democratización de las escuelas se vuelve un tema central debido a las prácticas autoritarias que la dictadura había instaurado en el ámbito educativo. Siguiendo estos objetivos, desde el gobierno se encaró la formulación de un nuevo plan para la materia Educación Cívica que reemplazó a los planes vigentes durante la última dictadura cívico-militar.

En relación a la organización del programa, Becerra (2016) sostiene que con esta iniciativa ingresaron nuevos contenidos y una recuperación de las innovaciones pedagógicas que estaban presentes en el diseño de ERSA, enfatizándose el protagonismo estudiantil en los procesos de aprendizaje. A través de una serie de documentos y capacitaciones destinadas a las escuelas secundarias se buscó modificar conductas arraigadas en la educación ciudadana e incentivar a los/las docentes a introducir prácticas que pusieran al estudiante en el centro del aprendizaje, estimulando el pensamiento, la reflexión y una actitud crítica y participativa en la realidad política y cultural. Se buscó así que la asig-

natura colabore en ese proceso de redemocratización por el que estaba atravesando la escuela como institución y la sociedad en su conjunto.

Más allá de los resultados concretos que estos impulsos alcanzaron, para nuestro análisis se quiere destacar dos aspectos. Por un lado, la persistencia de una orientación gubernamental que depositó su confianza en la escuela como institución social, en este caso, en relación a su capacidad para dotar de sentidos la educación ciudadana de las juventudes. En segundo lugar, la necesidad de llevar adelante cambios que habiliten nuevas formas de abordar las relaciones escolares, asumiendo que esas transformaciones curriculares de la asignatura demandaban un sujeto escolar al que se lo reconociera como tal, dotado de capacidades para el ejercicio de prácticas democráticas en la escuela.

De esta manera, fue en la escuela donde se depositó la esperanza de una renovación acorde a los procesos por los que estaba atravesando el país, planteándose nuevos desafíos para el abordaje escolar de la ciudadanía, aspecto que implicó que al enfoque normativo tradicional se incorporara un fuerte énfasis en el diálogo y la participación como elementos de la educación ciudadana que —desde esta perspectiva— requería un modelo pedagógico que la habilite desde las aulas.

En relación al presente, el texto de la Ley de Educación Nacional recupera algunos de estos sentidos al explicitar que la educación se constituye en política de Estado para profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y que, en todas sus orientaciones, la escuela tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes para el pleno ejercicio de sus derechos en el ámbito de la educación secundaria. Al mismo tiempo si

bien en los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios se recupera parte importante de sus contenidos tradicionales también se incorporan otros nuevos que dan cuenta de un paradigma enfocado en la adquisición de habilidades y/o capacidades.

En este sentido, nos interesa enfatizar el reconocimiento de la escuela como espacio de participación, respeto y exigibilidad de los derechos, promoviendo, entre otras, las instancias de representación estudiantil y la consideración de la escuela como el ámbito propicio para:

“ofrecer situaciones de enseñanza que promueva en los/ las estudiantes la participación activa en experiencias áulicas, institucionales y comunitarias de ejercicio efectivo de ciudadanía en el marco valorativo de los Derechos Humanos, asumiendo una posición crítica, autónoma, responsable y solidaria. (Ministerio de Educación, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, 2011:22)”

A partir de este recorrido, podemos sostener que con la recuperación y consolidación democrática se reforzó en el campo de la educación ciudadana una perspectiva maximalista de la ciudadanía conducente a una participación activa de los jóvenes, coincidente con una tendencia que, de acuerdo a otros estudios (Cox et al: 2014), adquirieron también los currículos de la región durante los años 90’ y 2000.

Por otro lado, Hernández (2021:54) plantea que desde ciertos autores es posible “hablar de un cambio de paradigma tradicional que enfocaba el currículum de la «educación cívica» en el conocimiento de las formas de gobierno y sus instituciones, hacia una nueva conceptualización — que aquí denominaremos paradigma contemporáneo— según la cual

la «educación ciudadana» debe centrarse en lograr ciertas habilidades, actitudes y competencias”.

La ciudadanía en la escuela puede ser analizada como contenido a enseñar y, a su vez, como condición o estatus que gozan los/las jóvenes porque son reconocidos/as como sujetos poseedores de un conjunto de derechos y responsabilidades. Aspecto que – como se señaló - ha sido reforzado en las últimas décadas a través de una serie de cambios normativos que han reconocido nuevos derechos a niños/as y adolescentes.

A su vez, la ampliación de los derechos electorales a partir de la aprobación de la ley 26774 en el año 2012, da cuenta de un cambio de modelo enfocado en el reconocimiento de las capacidades políticas que poseen los/las adolescentes, disociando la participación electoral del ingreso al mundo adulto como condición para su ejercicio.

En el ámbito escolar, otros cambios importantes fueron la aprobación de la ley 26877 que reconoció a los Centros de Estudiantes como órganos democráticos de representación estudiantil, la revisión de los regímenes disciplinarios y la paulatina incorporación de los llamados Sistemas de Convivencia que propusieron habilitar “...la posibilidad de participar a los/las estudiantes en decisiones de cuestiones que los involucran y en la resolución democrática de los conflictos, pasando de un lugar de receptor de las normas a una instancia de productores” (Litichever, 2019:151).

Teniendo en cuenta estos elementos es posible sostener que si en las políticas gubernamentales nacionales en relación a la ciudadanía de

los/las jóvenes en edad escolar ha cobrado cada vez mayor relevancia un abordaje que pone el foco en la inclusión de su dimensión participativa, este proceso implicó a su vez su institucionalización a través de diferentes mecanismos de representación que regularon el ejercicio de ese derecho.

La inclusión de la participación como una dimensión de la ciudadanía está presente también en los lineamientos curriculares nacionales y constituye un aspecto a tener en cuenta en la medida que da cuenta de este paradigma contemporáneo que señalamos como característico de una nueva época en relación a la educación ciudadana. En consonancia con lo dicho, en los NAP de la asignatura Formación Ética y Ciudadana se señala que su enseñanza deberá orientarse en el ciclo básico a la:

“construcción y revisión permanente de normas y códigos para la convivencia en la escuela, basados en principios de equidad, por medio de la participación deliberativa; el reconocimiento de la escuela como un espacio de participación, respeto y exigibilidad de los derechos, que educa y favorece el ejercicio ciudadano; el conocimiento y comprensión de la Constitución Nacional como fuente organizadora de participación ciudadana en el estado de derecho, el conocimiento de los derechos civiles, políticos y sociales (...) y los procedimientos que los garantizan; la participación reflexiva en la construcción de proyectos grupales, institucionales y comunitarios así como en la organización de cooperativas y mutuales escolares” (Ministerio de Educación, Núcleos de Aprendizaje Prioritarios, 2011: 19)

En relación a este punto, el aula y las prácticas que allí se despliegan constituyen aspectos fundamentales a considerar para que esa dimensión participativa a partir de la reflexión y el debate pueda desarrollarse

desde la escuela. Retomando los aportes de Siede, la riqueza y potencialidad del aula radica en que, como espacio público, está atravesada por debates y controversias. Desde esta perspectiva es allí donde los y las estudiantes son reconocidos como ciudadanos/as en tanto “...no se preparan para ejercer la ciudadanía, sino que la ejercen, pues toman posición, argumentan, plantean interrogantes y propuestas acerca de problemas y circunstancias de la realidad social (2022:47)”.

Considerando estos aspectos señalados sostenemos que uno de los principales desafíos consiste en poder desplegar ambas dimensiones en el ámbito de la educación ciudadana. Esto es, enlazar las experiencias referidas a las prácticas reflexivas y dialógicas que promueve el debate en las aulas con aquellas que habilitan instancias y/o mecanismos de participación para la toma de decisiones en el ámbito de lo escolar, posibilitando el pasaje

“...de una noción de ciudadanía conceptualizada en abstracto para su proyección en la vida adulta, que remite a la ciudadanía para después de la escuela, hacia una definición de ciudadanía indisociable de la práctica, que no se reduce a la simulación didáctica de una práctica posterior, sino que expresa el reconocimiento de la subjetividad y agencia de los/las jóvenes como ciudadanos, hacia los confines del espacio escolar y más allá de él (Nuñez 2024:7).”

## Una experiencia: el Presupuesto Participativo Educativo

A partir del recorrido propuesto, nos interesa enfocarnos en los PPE como experiencias de aprendizaje que pueden constituirse en oportunidades para problematizar la ciudadanía en la escuela desde nuevas

perspectivas e incentivar abordajes que pongan el énfasis en su dimensión participativa a través del diálogo y la toma de decisiones.

La Escuela Superior de Comercio es una institución de nivel secundario y terciario de amplia trayectoria educativa en la ciudad de Rosario. Concluidos los cinco años de educación obligatoria otorga a sus egresados/as el título de Bachiller en Economía y Administración. Si bien el proyecto educativo se distingue por su perfil comercial, se trata de una escuela reconocida por su formación integral que se refleja en la participación destacada del estudiantado en diferentes propuestas curriculares y extracurriculares que trasciende una formación estrictamente comercial.

Se destaca además por sostener una importante trayectoria de participación estudiantil a través del funcionamiento de su Centro de Estudiantes creado en 1916 y que, en distintos momentos y a lo largo de las diferentes generaciones que lo integraron, desplegó experiencias de participación muy activas, tanto en relación a los procesos de construcción de la memoria reciente como en los procesos de reconocimiento de derechos en general, destacándose diferentes acciones en defensa de la educación pública, gratuita y de calidad y en el reconocimiento de la Educación Sexual Integral como un derecho de los jóvenes.

A estos aspectos que continúan presentes a través de diferentes acciones que se llevan adelante desde la conducción del CE por medio de la organización de actividades conmemorativas y/o reflexivas relacionadas a fechas y acontecimientos de nuestra historia (24 de marzo, 8M o 16 de septiembre) - para nombrar solo algunas de las más emblemáticas - debe sumarse un conjunto muy amplio de actividades extracurriculares que

se desarrollan través de las secretarías que lo integran, conformándose además en un importante canal de comunicación entre el estudiantado y las autoridades escolares a través de los mecanismos establecidos institucionalmente para plantear demandas del sector estudiantil o incluso coordinar acciones en común con los equipos directivos, departamentos académicos y diferentes áreas en relación al desarrollo del proyecto pedagógico-institucional.

Más recientemente, con la reforma del estatuto de la UNR que reconoció la ciudadanía universitaria esta participación se vio ampliada en la medida que los estudiantes pasaron a formar parte junto a docentes, nodocentes y graduados de los Consejos Académicos de las diferentes escuelas, la Asamblea Universitaria y a participar de forma directa del proceso de elección del/la Director/a.

La enseñanza escolar de un conjunto de contenidos, las prácticas del CE y el funcionamiento de diferentes instancias de participación y representación política forman parte de un entramado institucional que también posibilitó el despliegue de una educación ciudadana que se desarrolló a partir de un conjunto de experiencias de participación, deliberación y toma de decisiones entre sus estudiantes que ocurre tanto en sus aulas como fuera de ellas.

En este marco, en el año 2020 comenzaron las primeras reuniones que tuvieron como objetivo dar a conocer la propuesta del PPE en el ámbito de la institución. Más allá de los cambios que diferentes factores demandaron en relación a su implementación desde su primera versión, el proyecto se desplegó a partir de un conjunto de etapas que posibi-

litaron la colaboración, co-producción y co-decisión en la comunidad educativa (de estudiantes, docentes, nodocentes y graduados) del presupuesto asignado, posibilitando en un mismo espacio (físico o virtual) el encuentro entre diferentes actores escolares a través del desarrollo de prácticas deliberativas y de toma de decisiones que pueden evaluarse como uno de los principales aportes de la experiencia a la realidad institucional.

En lo que sigue, nos interesa especialmente centrarnos en las oportunidades que su implementación puede generar en relación a prácticas deliberativas y de toma de decisiones (etapas dos y tres) que posibilitan la construcción de un espacio común para la participación y el intercambio de ideas, opiniones y proyectos de actores institucionales que, por las propias dinámicas escolares, encuentran muchas veces dificultades para hacerlo, planteándose su implementación también como una oportunidad para remover ciertas jerarquías que caracterizan a los territorios escolares, no sólo entre docentes y estudiantes (más comunes y fáciles de identificar) sino incluso al interior del mismo cuerpo estudiantil.

De este modo, los Consejos Escolares posibilitaron por un lado el encuentro entre docentes y estudiantes en espacios de reflexión y debate sobre las propuestas presentadas en los Foros y, al mismo tiempo, que estudiantes de diferentes cursos y niveles se encontraran en un mismo lugar, diluyéndose las rígidas fronteras que impone la gradualidad del sistema.

En el primer sentido indicado, un aporte fundamental de la iniciativa refiere a las posibilidades que abrió al diálogo intergeneracional en el in-

terior de la comunidad a través de instancias deliberativas y decisorias por intermedio del funcionamiento de los Foros y Consejos Escolares integrados por los diferentes claustros que componen la institución, posibilitando espacios de encuentro donde pudieron escucharse sus voces en igualdad de condiciones. Cabe señalar que esta democratización que puede habilitar el PPE no es espontánea, por el contrario, requiere de decisiones institucionales, encuentros y tiempos que posibiliten que las voces de sus participantes puedan expresarse.

De este modo, los estudiantes participantes conformaron junto a sus docentes y demás integrantes de la escuela, los espacios en los que debatieron y proyectaron qué hacer y cómo con el presupuesto asignado. Fue en estas instancias donde intercambiaron ideas, perspectivas y se implicaron en el diálogo y el intercambio de opiniones y argumentos sobre por qué algunas propuestas podrían ser consideradas relevantes o necesarias, excluyéndose unas y fortaleciéndose otras. Poniéndose en discusión —a veces subrepticamente— debates más profundos en relación a los sentidos que los diferentes actores presentan respecto a lo escolar.

De esta manera, mientras para algunos grupos el presupuesto debía invertirse en “algo útil” como reformas edilicias que mejoraran la infraestructura de la escuela, para otros, se planteaba como una oportunidad para ayudar a estudiantes y/o familias que no dispusieran de recursos económicos para la adquisición de material de estudio. De este modo, a través de los Foros primero y con el funcionamiento de los Consejos Escolares después, la experiencia posibilitó no solo la evaluación y formulación de proyectos factibles sino también la identificación de demandas y necesidades comunes y/o individuales que, aún cuando no

pudieran en algunos casos ser resueltas a través del PPE, permitieron reconocer expectativas entre los diferentes actores y ponerlas en debate entre los/las participantes.

Con respecto a la formulación de los proyectos y su diagnóstico, esta instancia implicó la puesta en práctica de tareas que requerían un mayor grado de complejidad en la medida que a partir de diferentes reuniones, el Consejo Escolar definió —por intermedio del asesoramiento de los equipos técnicos de la UNR— qué proyectos estaban en condiciones de pasar a la próxima etapa (votación). De este modo, ocurrió que propuestas valiosas para algunos grupos de personas quedaran descartadas, fueran reformuladas por no ser factibles en el marco normativo del PPE, o que pequeñas ideas se ampliarán integrando otras por temas afines, conformando un proyecto más robusto y con posibilidades reales de ser implementado.

A partir del desarrollo de esta experiencia y en relación a los aprendizajes que puede favorecer su implementación en la comunidad en general, podemos afirmar que se trata de una propuesta valiosa, en primer lugar, porque no se planteó como un dispositivo de simulación participativa sino de un instrumento de política pública donde quienes participaron se involucraron de diferente manera en la toma de decisiones reales en relación al presupuesto, fortaleciendo así una perspectiva de la participación como un proceso donde se comparten las decisiones que afectan la vida propia y la de la comunidad en la cual se vive (Hart, 1993).

En relación a los aprendizajes cívicos que el PPE despliega se destaca también el hecho de que fortalece una perspectiva de la participación

como proceso, revalorizando por lo tanto las instancias directas de involucramiento en el debate y la toma de decisiones frente a prácticas democráticas más tradicionales donde la misma se encuentra circunscrita a procesos electorales.

En términos pedagógicos, podemos afirmar que el PPE invita a la puesta en práctica de una pedagogía activa que genera las condiciones para que los/las jóvenes se involucren en la resolución de problemas reales orientando los aprendizajes a la elaboración de proyectos donde pueden desplegarse además de las habilidades cognitivas tradicionales, aquellas otras relacionadas a las socioemocionales como el pensamiento creativo, la colaboración y la comunicación (UNESCO, 2023).

A través de su participación, los estudiantes se ejercitan en el diálogo argumentativo, la escucha y la búsqueda de fundamentos que permiten sostener una posición, una propuesta o buscar una solución a un problema orientándolos también en la búsqueda de información y argumentos tanto para sostener ideas propias como para debatir otros enfoques, favoreciendo de este modo la adquisición de habilidades necesarias no solo en la escuela sino también en otros espacios, incluso, una vez finalizado el tránsito por la educación obligatoria.

Asimismo, en el trabajo áulico y en las diferentes asignaturas la experiencia puede habilitar el desarrollo de aprendizajes basado en proyectos que estimulen a su vez el trabajo interdisciplinar. De este modo, puede constituirse en una oportunidad para el desarrollo de prácticas de investigación y búsqueda de información de problemáticas que son transversales a diferentes materias, promoviendo habilidades para la so-

lución de problemas concretos desde un enfoque que permite “...ofrecer experiencias educativas contextualizadas y cercanas a la vida de los estudiantes” (Consejo Federal de Educación: 2017: 6).

Lejos de poder establecer a priori cuáles pueden ser estas posibles articulaciones para el abordaje curricular del PPE, se quiere destacar que las oportunidades que abre para el trabajo interdisciplinar en las aulas dependerán del contenido de los proyectos que se formulen y de los contextos institucionales. Así, en el caso de proyectos que expresan un interés por problemáticas ambientales, las áreas de ciencias naturales y sociales pueden ser estratégicas a los fines de integrar los contenidos de sus respectivos campos disciplinares tanto en la etapa de proyección como en las instancias reflexivas/deliberativas sobre la pertinencia y factibilidad de las propuestas.

Por lo tanto, solo a modo orientativo se señalan algunos ejemplos que pueden dar cuenta muy sucintamente de las oportunidades que esta experiencia puede ofrecer en algunas materias.

En el área de sociales, y, especialmente en la FeyC, puede ser una oportunidad para problematizar sobre la democracia, la participación y sobre los derechos y las responsabilidades implicadas en el ejercicio de la ciudadanía, invitando a los/las estudiantes a reflexionar también sobre la importancia de las normas y los procedimientos en el marco de los procesos deliberativos que pueden ofrecer las experiencias de participación directa e involucrar incluso a los jóvenes en la fiscalización de las elecciones al momento de votar los proyectos presentados.



## CRITERIO PARA ARMAR

La democratización  
que puede habilitar el PPE  
no es espontánea,  
**requiere de decisiones institucionales,  
encuentros y tiempos**  
que posibiliten que las voces  
de sus participantes  
puedan expresarse.

En relación a los procesos de escritura puede incentivar el involucramiento de los/las docentes de Lengua, implicando a los/las estudiantes en la redacción de textos coherentes y atractivos a los fines de convencer a los/las posibles votantes, en un trabajo conjunto con las áreas de Arte, Comunicación e Informática que podrán colaborar en la difusión de las propuestas en diferentes formatos y soportes (afiches, videos, stories, etc.) dependiendo de los recursos y posibilidades de cada escuela. Finalmente, en áreas como Economía y Matemática, podrá invitarse a los cursos a reflexionar sobre qué es un presupuesto, cómo se construye, cuál es su importancia y utilidad, analizar y calcular los aspectos a considerar en su formulación planteando sus riesgos, las prioridades y los recursos disponibles considerando las diferentes propuestas.

Teniendo en cuenta estos aspectos, podemos sostener que el PPE constituye una oportunidad que trasciende la educación ciudadana como espacio curricular en particular, posibilitando el desarrollo de habilidades para el pensamiento creativo, el saber hacer y la resolución de problemas en la escuela en general y en las diferentes áreas del currículum.

## Reflexiones finales

A partir del recorrido que propusimos puede observarse que la preocupación por la educación ciudadana acompañó a la escuela secundaria desde sus orígenes. Imaginada como la institución que tenía entre sus objetivos brindar esta formación, en la actualidad presenta desafíos renovados. En este sentido, la experiencia del PPE nos permitió reflexionar sobre sus potencialidades en relación a los aprendizajes cívicos que puede desplegar no solo en un espacio curricular sino en la escuela en general.

Estar dispuestos a ofrecer experiencias educativas que colaboren en el desarrollo de prácticas ciudadanas que interpelen el orden de lo establecido, que busquen el desarrollo de habilidades para la búsqueda de información y argumentos, retomando un aspecto clásico de la ciudadanía que se relaciona a la participación y el involucramiento en el espacio público a través del diálogo, el debate y a tomar parte en la construcción de lo común para la toma de decisiones, asumiendo las responsabilidades que estas tareas conllevan, constituyen desafíos que podemos incentivar a construir y/o fortalecer desde la escuela.

Sin embargo, solo en la medida en que nos arriesgamos a revisar nuestras propias prácticas de enseñanza y a afrontar las consecuencias, a veces inciertas, que las nuevas propuestas de aprendizaje pueden habilitar en las aulas, la escuela podrá constituirse en espacio para una educación desde y para la ciudadanía, capaz de ofrecer herramientas que colaboren en la búsqueda de nuevos sentidos en relación al tránsito por la escuela secundaria en las nuevas generaciones.



## Referencias bibliográficas

ALUCIN, Silvia (2018), “Luces y sombras de la política en la escuela secundaria: breve historización de la educación ciudadana”, Revista SAAP, V.12, núm.1, pp. 45–70.

BECERRA, Manuel J. (2016), Asignatura pendiente: la reforma curricular nacional de Educación Cívica de 1984 en el contexto de la transición democrática (Tesis de Maestría en Historia, Universidad Nacional de San Martín/ Instituto de Altos Estudios Sociales). <https://ri.unsam.edu.ar/handle/123456789/822>

BUSTAMANTE, Lucía (2023), “Una aspiración que asusta»: el debate por la implementación del autogobierno escolar en Mendoza a principios de la década del treinta en Argentina”, Itinerarios Educativos, núm.19. <https://doi.org/10.14409/ie.2023.19.e0054>

COX, Cristian; BASCOPE, Martín; CASTILLO, Juan C.; MIRANDA, Daniel y BONHOMME, Macarena (2014), Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares. Ginebra: Unesco-IBE.

DE MARCO, Miguel Ángel (2021), “Los orígenes de la Escuela Superior de Comercio y sus consecuencias”, Revista BCR. Recuperado el 14 de marzo de 2026, de [https://www.bcr.com.ar/sites/default/files/2021-05/revista\\_bcr\\_1541\\_nota\\_8.pdf](https://www.bcr.com.ar/sites/default/files/2021-05/revista_bcr_1541_nota_8.pdf)

DUSSEL, Inés (1997), Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920), Oficina de Publicaciones del CBC, UBA.

HART, Roger A. (1993), “La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica”, Serie Ensayos Innocenti, 4, disponible en: <https://ideas.repec.org/p/ucf/inness/inness93-13.html> (consultado el 14/03/26).

HERNÁNDEZ, Andrés (2021), A Copiar, discutir y protestar: una antropología de la formación ciudadana en escuelas (Tesis de Posgrado Ciencias Antropológicas), Universidad Nacional de Córdoba. <https://ffyh.unc.edu.ar/noticias/08/2021/nueva->

publicacion-de-la-serie-tesis-de-posgrado-copiar-discutir-y-protestar-de-andres-hernandez/

INFORME UNESCO (2023), Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales, disponible en: <https://www.unesco.org/es/articles/aportes-para-la-ensenanza-de-habilidades-socioemocionales-estudio-regional-comparativo-y-explicativo> (última consulta 14/03/26).

LITICHEVER, Lucía (2019), Dinámicas de la Convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas. En Nuñez, P. et al. (Ed) Escuela Secundaria, Convivencia y Participación (pp. 145-167). Eudeba.

MANELLY, Matías (2023), “Construcción de Ciudadanía en la Escuela Secundaria: temas y enfoques en la investigación educativa en Argentina”. Espacios en blanco. Serie indagaciones, vol. 1, núm. 33, pp. 146-159. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Argentina. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=384570804009>

NÚÑEZ, Pedro; SECA, V. y CASTELLO, A. (2023) “Escuela secundaria y juventudes en Argentina: los Centro de Estudiantes y las demandas de Educación Sexual Integral como soportes de las experiencias escolares”. Vol. 23 Núm. 82 pp. 97-115. Iberoamericana. DOI: <https://journals.iai.spk-berlin.de/index.php/iberoamericana/article/view/2998>

NÚÑEZ, Pedro (2024), “Ciudadanía en la escuela secundaria. Tensiones, dilemas y paradojas para un diálogo intergeneracional”. Documento de Trabajo N°227. Buenos Aires: CIPPEC.

PIZZURNO, Pablo (1908), “La educación Patriótica: instrucciones al personal docente”. El Monitor de la Educación Común Año 28, no. 426, pp. 341-351. En línea: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/monitor/monitor/426.pdf>

SHAPIRO, Carmina (2020), “Revisión del concepto de ciudadanía en los espacios curriculares de Instrucción Cívica, Cultura Ciudadana y ERSa en la educación

secundaria argentina". Disponible en: <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/976/1020> (consultado el 14/03/26).

SIEDE, Isabelino (2010), "Educar al soberano del siglo XXI" [En línea] Archivos de Ciencias de la Educación, 4a. época, 4(4). Disponible en Memoria Académica: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.4773/pr.4773.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.4773/pr.4773.pdf)

SIEDE, Isabelino (2022), Lo que el virus nos dejó: desafíos para la educación ciudadana del siglo XXI ¿Qué escuela para la postpandemia? / Fernando Avendaño... [et al.]; coordinación general de Fernando Avendaño; Susana Copertari.

SIGNORELLI, Gisela (2022), "Presupuestos Participativos en las Universidades Nacionales Públicas Argentinas: ¿Se atreven a hacer lo que recomiendan a otros que hagan?". En G. Signorelli, M. Suárez, J. Mérida, & L. Del Prado (Eds.), Experiencias participativas en el sur global: ¿otras democracias posibles? (pp. 203–232). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv2v88drg.11>

SIGNORELLI, Gisela y PINILLOS, Cintia (2025), "Instituciones informales efectivas y arraigo de la participación: Presupuesto Participativo escolar en la Universidad Nacional de Rosario (2020-2023)", Cuadernos de Gobierno y Administración Pública. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5209/cgap.103611>

TEDESCO, Juan Carlos (1996), "La educación y los nuevos desafíos de la formación del ciudadano", Nueva Sociedad, núm. 146, pp. 74-89.

## **Documentos ministeriales y legislación nacional**

CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN (2017). Resolución 330/17. [https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res\\_cfe\\_330\\_17\\_0.pdf](https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/res_cfe_330_17_0.pdf) (consultado 14/03/26).

LEY 26.206. (2006). Ley de Educación Nacional, 27/12/2006, núm. 31062.

MINISTERIO DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1974). Curso Estudio de la Realidad Social Argentina. Material elaborado por la Comisión Res. 1774 <http://www.bnm.me.gov.ar/>

giga1/documentos/EL004645.pdf (consultado 14/03/26).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA (2011). Núcleos de Aprendizaje Prioritarios Formación Ética y Ciudadana, Ciclo Básico Educación Secundaria. <https://www.educ.ar/recursos/110576/nap-formacion-etica-y-ciudadana-educacion-secundaria-ciclo-basico> (consultado 14/03/26).





# PRESUPUESTO PARTICIPATIVO ESCOLAR PARA ARMAR

Arquitecturas de diseño  
que promueven la participación juvenil  
en tiempos de instantaneidad

Cintia Pinillos

Gisela Signorelli



## RESUMEN

Este capítulo presenta los hallazgos de un mini-laboratorio (MiniLab) de diseño institucional de Presupuesto Participativo (PP) escolar realizado en la Escuela Preuniversitaria de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina) en noviembre de 2024. A través de un ejercicio de diseño en situación con estudiantes de 1.º y 2.º año, las autoras identifican preferencias consistentes sobre la arquitectura del proceso participativo: la conformación de un “núcleo ampliado” de participantes (incluyendo docentes y personal), el desarrollo del dispositivo dentro del horario escolar, y un esquema de decisión basado en el voto secreto con boleta única articulado con etapas previas de debate y evaluación de viabilidad técnica. El texto problematiza el diseño de los dispositivos en contextos de “instantaneidad” y concluye que el empoderamiento y la densidad pedagógica del PP escolar no se desprenden automáticamente del rótulo participativo, sino que dependen de la estructuración de reglas y mediaciones que garanticen el pasaje efectivo de la decisión a la implementación.

Palabras clave: Presupuesto Participativo Escolar, Diseño institucional, MiniLab, Participación juvenil, Escuela secundaria.

## ABSTRACT

This chapter presents the findings of a mini-laboratory (MiniLab) for the institutional design of School Participatory Budgeting (SPB) conducted at the Pre-university School of Social Sciences and Humanities of the National University of Rosario (Argentina) in November 2024. Through an in-situ design exercise with 1st and 2nd-year students, the authors identify consistent preferences regarding the architecture of the participatory process: the formation of an “expanded core” of participants (including teachers and staff), the implementation of the mechanism within school hours, and a decision-making scheme based on secret voting with a single ballot combined with prior stages of debate and technical feasibility assessment. The text problematizes the design of these mechanisms in contexts of “immediacy” and concludes that empowerment and pedagogical density in SPB do not automatically emerge from the participatory label, but rather depend on the structuring of rules and mediations that ensure an effective transition from decision-making to implementation.

Keywords: School Participatory Budgeting, Institutional design, MiniLab, Youth participation, High school.



## Introducción

En los últimos años, los procesos participativos orientados a juventudes enfrentan una tensión creciente: mientras se amplían los dispositivos y se acumulan expectativas sobre su aporte a la convivencia democrática, se vuelve más difícil sostener las condiciones materiales que estos requieren para no degradarse en participación episódica o meramente formal. La participación demanda tiempo institucionalmente asignado, atención sostenida, reglas comprensibles y capacidad de implementación. Sin estos soportes, la experiencia tiende a traducirse en fatiga, frustración y, en el mediano plazo, desafección. Esta tensión se vuelve especialmente visible en el ámbito escolar, donde las relaciones están jerarquizadas, el tiempo se encuentra estrictamente estructurado por el calendario académico y las exigencias evaluativas, y donde la participación compite con rutinas de alto rendimiento, el uso del tiempo libre escolar (como recreos, entre horas o almuerzos) y baja tolerancia a las demoras.

En ese contexto, la decisión de la Universidad Nacional de Rosario de sostener durante cuatro años consecutivos (2020–2024) ediciones de Presupuesto Participativo en escuelas medias de su órbita constituye un antecedente relevante. La continuidad del proceso, la diversidad de participantes (jóvenes de 13 a 18 años, junto con docentes, personal escolar y graduados/as) y la exigencia de implementación generan evidencia sobre las tensiones mencionadas y, al mismo tiempo, sobre el

potencial del PP escolar como práctica de profundización democrática, tal como se ha discutido a lo largo del libro.

Este capítulo, por su parte, aborda dichas tensiones desde una perspectiva de diseño institucional. En lugar de tratar la participación juvenil como un asunto de predisposiciones individuales, se propone leerla como un fenómeno dependiente de arquitecturas participativas: reglas y acuerdos institucionales (formales e informales), secuencias, soportes y mecanismos de implementación que distribuyen costos de involucramiento, protegen (o no) el tiempo común y producen (o no) trazabilidad. La pregunta que organiza el análisis es ¿qué combinaciones de diseño maximizan la inclusión juvenil en procesos participativos bajo condiciones de instantaneidad?

En este marco, la *instantaneidad* se entiende como un régimen de expectativas de respuesta rápida y baja tolerancia a la espera, que reconfigura la manera en que se evalúan los procesos colectivos: su legitimidad depende cada vez más de señales verificables de avance e implementación.

Desde un enfoque de educación cívica basada en experiencias, la OCDE (2023) ha señalado que los aprendizajes cívicos se fortalecen cuando se habilitan oportunidades de participación significativa que ubican a estudiantes como actores del proceso —y no como receptores pasivos de contenidos—, mediante formatos de aprendizaje experiencial dentro y fuera del aula.

Con el supuesto de que parte de las respuestas a la pregunta planteada pueden emerger con mayor claridad del propio estudiantado, a fines

de 2024 se diseñó un mini-laboratorio de diseño institucional de Presupuesto Participativo escolar en la Escuela preuniversitaria de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad Nacional de Rosario<sup>1</sup>. Participaron 65 estudiantes de 1.º y 2.º año (cohortes)<sup>2</sup>, organizados en diez equipos, con acompañamiento de facilitadores/as del equipo de investigación. La dinámica trabajó cinco dimensiones del diseño del PP —quiénes participan, cómo se participa, cómo se decide, cómo se usa el dinero y qué características tienen los proyectos— e incorporó una sexta dimensión abierta para captar impresiones sobre reglas y condiciones emergentes. Como síntesis, se construyeron dos “rompecabezas” por cohorte con las seis dimensiones, que condensan combinaciones de reglas propuestas por los propios jóvenes.

El capítulo busca derivar, a partir de estos insumos, principios de arquitectura institucional para PP escolares que incorporen a la variable tiempo como dimensión política central del diseño, sin asumir que las combinaciones identificadas agoten las alternativas posibles ni que sustituyan la evaluación de su implementación. Para ello, la estructura se organiza en cuatro movimientos. Primero, se construye un marco conceptual —basado en el posicionamiento de Hartmut Rosa y Byung-Chul Han— que explica por qué el tiempo se convirtió en una variable política central del diseño participativo y por qué la participación puede

---

1. La Escuela preuniversitaria de Ciencias Sociales y Humanidades fue creada por la Universidad Nacional de Rosario a finales de 2022, y la primera cohorte comenzó en el año 2023. A diferencia de las históricas escuelas medias de la UNR, en las que las experiencias de PP escolar se incorporaron en una trama de participación institucionalizada preexistente, en la escuela de sociales la primera experiencia de PP escolar coincidió con el inicio de las actividades.

2. Para noviembre de 2024 la Escuela contaba con 90 estudiantes en 1º y 60 estudiantes en 2º año. Jóvenes entre 14 y 15 años. La dirección del establecimiento educativo seleccionó a quienes conformaron los 5 grupos de cada cohorte cuyo pedido del equipo facilitador fue que no superaran las 7 personas por mesa.

vivirse como costo en contextos de aceleración y cultura del rendimiento. Segundo, se describe el mini-lab como dispositivo metodológico de diseño en situación. Tercero, se presentan los resultados por dimensión e identifican emergentes transversales (transparencia, comunicación de plazos, tensión entre voluntariedad y obligatoriedad). Cuarto, se propone una lectura de conjunto en términos de combinaciones de diseño que tienden a sostener la inclusión juvenil bajo condiciones de instantaneidad: reglas que reducen costos de participación y reglas que sostienen legitimidad a lo largo del ciclo de implementación.

## **Temporalidades aceleradas, cultura del rendimiento y resonancia juvenil en arquitecturas participativas**

Tal cual como fue reseñado en el capítulo 9, para Hartmut Rosa, los patrones temporales constituyen una dimensión central de la calidad de vida y de la posibilidad misma de sostener vínculos sociales y proyectos colectivos. En la modernidad tardía, el tiempo deja de organizarse como una trama ética y compartida y pasa a estructurarse mediante imperativos sistémicos que imponen ritmos, reglas y expectativas. En ese marco, la aceleración social puede describirse como un régimen temporal con tres dimensiones discernibles: la aceleración tecnológica, la aceleración del cambio social y la aceleración del ritmo de vida (Rosa, 2016).

Esta reconfiguración no opera sólo como contexto, sino como presión estructural: impulsa a hacer más en menos tiempo y produce una sensación persistente de escasez temporal que erosiona la disponibilidad para prácticas sostenidas, especialmente aquellas que requieren coordinación, deliberación y seguimiento. De allí que la participación deje

de competir únicamente con preferencias o intereses alternativos y comience a competir con calendarios saturados, demandas simultáneas y expectativas de inmediatez. Rosa subraya, además, una paradoja ampliamente reconocible: el incremento tecnológico no se traduce linealmente en “tiempo liberado”, sino que suele intensificar la experiencia de falta de tiempo (Rosa, 2016). A la vez, el aumento de la velocidad social puede pensarse como una intensificación del presente: se contrae la distancia entre expectativas y experiencias, porque se adelantan los horizontes de lo esperable mientras se comprime el espacio de lo vivido (Rosa, 2016).

En ese escenario, Rosa observa que la lógica competitiva tiende a consolidar una relación reificante con el mundo, donde la alteridad se vive como amenaza y el cambio como lesión. Frente a ello, el autor sostiene la importancia de mantener abierta la posibilidad de un modo alternativo de estar en el mundo basado en la escucha y la respuesta, y no en el dominio y la disposición. En sus términos, se trata de afirmar un ser-en-el-mundo caracterizado por “la forma de relación del escuchar y el responder” (Rosa, 2019: 80).

Como contrapartida a la indiferencia y al distanciamiento que pueden derivarse de este régimen temporal, Rosa propone la categoría de resonancia. Hay resonancia cuando algo —una actividad, una institución, una idea o una experiencia— afecta a los sujetos, suscita una respuesta activa y, en ese intercambio, se produce alguna transformación tanto del sujeto como de su relación con el mundo (Rosa, 2019). Esta relación resonante no equivale a armonía ni puede producirse por decreto: presenta un componente de indisponibilidad. En esa dirección, Rosa marca cuatro rasgos clave de la resonancia: i) Afectación (*ser tocados*): el

mundo no pasa como ruido de fondo; algo importa, conmueve o interpela. ii) Respuesta (*contestar*): no es pasividad; hay una contestación, una implicación, una acción. iii) Transformación mutua: la persona no queda igual y la relación con el mundo tampoco (aunque sea mínimamente). iv) Indisponibilidad: la resonancia no se puede fabricar a voluntad ni garantizar como un resultado; se puede favorecer creando condiciones (tiempo, confianza, sentido, reconocimiento), para fomentar una actitud disposicional sensible a la resonancia.

Este diagnóstico puede complementarse con una lectura crítica de la cultura del rendimiento propuesta por Byung-Chul Han. En su interpretación, las sociedades contemporáneas tienden a desplazarse desde una lógica disciplinaria —centrada en la obediencia a mandatos externos— hacia un régimen de rendimiento que opera mediante la internalización del imperativo de producir, optimizar y superarse. El resultado es una forma específica de violencia: no tanto la coerción ejercida desde afuera, sino la autoexplotación asumida como elección, acompañada por un cansancio que se vuelve estructural y, en muchos casos, crónico (Han, 2012). La fatiga ya no aparece como un accidente del exceso, sino como un efecto sistemático de una subjetividad que se entiende a sí misma como proyecto, como capital a gestionar y como desempeño a medir.

En ese contexto, la participación se reconfigura. Deja de presentarse primordialmente como un derecho político o como una práctica formativa y pasa a vivirse como un “costo” adicional: tiempo que se quita de otras obligaciones y metas, esfuerzo cognitivo que compite actividades académicas, evaluaciones y rutinas de alta demanda. Esto es especialmente relevante en experiencias de participación juvenil: la adhesión al pro-

ceso no depende sólo de la voluntad, sino de la energía disponible y de la capacidad de sostener atención, deliberación y seguimiento. Así, aun cuando exista interés por decidir o por incidir, la participación puede quedar atrapada en un dilema típico del régimen de rendimiento: existe un deseo de involucramiento, pero no se dispone de tiempo subjetivo ni de “margen mental” para sostenerlo.

Además, Han (2012) sugiere que la cultura del rendimiento tiende a erosionar disposiciones necesarias para la vida pública, porque expulsa el tiempo lento, debilita la atención sostenida y degrada las condiciones de escucha. La esfera común se vuelve más frágil cuando la experiencia cotidiana está organizada por urgencias, métricas de productividad y comparaciones competitivas. En esa clave, el problema no es meramente la falta de información o de motivación, sino la dificultad de producir temporalidades compartidas donde sea posible detenerse, argumentar, revisar y asumir compromisos. El efecto político es doble: por un lado, se reduce la disponibilidad para prácticas colectivas sostenidas; por otro, se incrementa la intolerancia a la espera y a los procesos no lineales, lo que vuelve crucial que los dispositivos participativos ofrezcan secuencias claras, apoyos concretos y señales verificables de avance.

Esta lectura no implica asumir que la participación está condenada por la aceleración. Pero sí obliga a tratar el tiempo como variable política central del diseño institucional. En regímenes de rendimiento, la participación se sostiene cuando logra disminuir costos de involucramiento (por ejemplo, integrándose a tiempos protegidos, como el horario escolar) y cuando vuelve visible su eficacia mediante trazabilidad, comunicación de plazos y justificación explícita de demoras. De lo contrario, incluso dispositivos bien intencionados tienden a percibirse como cargas

adicionales o como promesas difíciles de cumplir, reforzando el círculo de fatiga, distancia y desafección.

A partir de Rosa y Han, podemos inferir que la dificultad de sostener participación juvenil puede leerse menos como un déficit de disposición cívica y más como un problema de temporalidad: la aceleración y el régimen de rendimiento encarecen la coordinación colectiva, comprimen la atención y reducen la tolerancia a procesos largos o poco trazables. En este marco, el Presupuesto Participativo escolar se vuelve un dispositivo particularmente sensible al diseño: su viabilidad depende de cómo organiza el tiempo, distribuye los costos de involucramiento y produce señales verificables de avance. En este punto, interesa subrayar un aspecto que conecta directamente con la noción de resonancia: en condiciones de instantaneidad, la participación difícilmente se sostenga si no existe una cadena reconocible de escucha–respuesta–consecuencia, esto es, si no se vuelve plausible que la institución “responda” a lo decidido con acciones, plazos y rendición de cuentas (Rosa, 2019). En ese sentido, el mini-laboratorio permite observar, en clave de arquitectura participativa, qué reglas y combinaciones son percibidas por los propios estudiantes como condiciones de posibilidad del proceso.

En este capítulo se utiliza la noción de *arquitectura participativa* para referirse al conjunto de decisiones de diseño que estructuran quiénes pueden participar, bajo qué modalidad, cómo se decide, cómo se asignan recursos y cómo se implementa lo acordado. Esta arquitectura no es neutral: produce incentivos, distribuye costos temporales y cognitivos, y define la experiencia de justicia y eficacia del proceso. En contextos acelerados, la arquitectura funciona como un dispositivo de “protección del tiempo común”: cuando reduce fricciones y vuelve trazable la ejecu-

ción, incrementa la disposición a sostener la participación; mientras que cuando no lo hace, intensifica fatiga, frustración y desafección. Esta idea dialoga con evidencia comparada que advierte que las experiencias cívicas centradas sólo en procedimientos (por ejemplo, un voto aislado, con deliberación acotada) tienden a debilitar aprendizajes relacionales y sentidos de pertenencia, mientras que diseños de mayor densidad experiencial fortalecen agencia y compromiso, siempre que existan condiciones institucionales para sostenerlos (OECD, 2023).

Si bien parte de la literatura sobre Presupuesto Participativo se desarrolló a partir de experiencias municipales, aquí se la utiliza de modo acotado: como puente para discutir la dimensión educativa de la participación y los efectos formativos asociados a decidir sobre recursos. Sin embargo, el PP escolar presenta especificidades institucionales —tiempos escolares, autoridad pedagógica, obligatoriedad y dispositivos de cuidado— que justifican tratarlo como subcampo propio. Por ello, el análisis se apoya principalmente en la literatura emergente sobre *school participatory budgeting* —en diálogo con el estado del arte sobre PPE desarrollado en el capítulo 1 de este libro— y en la evidencia del mini-laboratorio.

En esa línea, resultan útiles comparaciones entre modelos presenciales y digitales que subrayan que la metodología del proceso no es un aspecto secundario: cuando el diseño se concentra en la fase de votación y reduce espacios de intercambio, aparecen límites para aprendizajes asociados a habilidades sociales y vínculos, mientras que formatos con mayor densidad deliberativa tienden a producir aprendizajes más visibles (López Ronda & Gil-Jaurena, 2024). Al mismo tiempo, la evidencia sobre presupuestos participativos juveniles muestra que el “empoderamiento” no se desprende automáticamente del rótulo participativo,

sino que depende de cómo se estructuran reglas, mediaciones y el pasaje entre decisión e implementación, con variaciones según contextos institucionales y culturales (Radzik-Maruszak et al., 2025). En convergencia, estos debates se articulan con hallazgos previos sobre la relevancia de las instituciones informales escolares para el arraigo participativo (Pinillos y Signorelli, 2025).

En conjunto, este marco permite tratar las preferencias expresadas en el MiniLab no como opiniones aisladas, sino como indicios sobre umbrales de viabilidad, legitimidad y densidad pedagógica del PP escolar bajo condiciones de instantaneidad. En particular, orienta una lectura de conjunto que distingue dos funciones complementarias del diseño: reglas que reducen costos de participación (tiempo, esfuerzo, exposición) y reglas que sostienen legitimidad a lo largo del ciclo (trazabilidad, comunicación de plazos, factibilidad e implementación). Sobre esa base, el siguiente apartado describe el dispositivo metodológico y reconstruye los resultados por dimensión.

## **Método para armar: cómo se construyó el mini-laboratorio “PP para armar”**

El mini-laboratorio se diseñó como un ejercicio de *diseño en situación* orientado a reconstruir, desde la perspectiva del estudiantado, combinaciones posibles de reglas para un Presupuesto Participativo (PP) escolar. En lugar de relevar opiniones generales sobre “participación”, el dispositivo buscó producir definiciones situadas sobre arquitectura participativa con piezas sobre quiénes participan, bajo qué modalidades, cómo se decide, cómo se usan los recursos y qué rasgos deben tener los

proyectos. La premisa metodológica fue que las preferencias se vuelven más legibles cuando se expresan como reglas y secuencias, y cuando deben, luego, articularse en un rompecabezas coherente.

## Contexto, participantes y organización del trabajo

El Mini-Lab se realizó en noviembre de 2024 en la Escuela Preuniversitaria de Ciencias Sociales y Humanísticas de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina). Participaron 65 estudiantes de 1.º y 2.º año, organizados en diez equipos. Cada equipo trabajó con acompañamiento de facilitadores/as pertenecientes al equipo de investigación, con un rol de guía del proceso, registro y sistematización del intercambio. Una particularidad de estos grupos fue que los integrantes de la comisión de 2º año habían participado de una experiencia de PPUNR durante el año anterior, mientras que los de 1º no registraban antecedentes de participación en este tipo de dispositivos. Esta diferencia no debe leerse como más o menos compromiso de una cohorte, sino como un punto de partida distinto: para 2.º año, el diseño se piensa con memoria de implementación (incluyendo expectativas, promesas y fricciones), mientras que en 1.º año predomina una reflexión más proyectiva.

## Instrumento de trabajo: dimensiones y opciones

El diseño del taller estructuró la discusión en cinco dimensiones “clásicas” del PP escolar y una sexta dimensión abierta, destinada a capturar reglas emergentes y condiciones de posibilidad. El instrumento no pretendió forzar consensos, sino ofrecer un marco común para comparar elecciones y racionalidades entre equipos y cohortes.

**Tabla 13: dimensiones del PP para armar en cada lienzo de rompecabezas**

| <b>Dimensión</b> | <b>Pregunta guía</b>                                                                                 | <b>Opciones trabajadas (taller)</b>                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>D1</b>        | <i>¿Quiénes participan?</i>                                                                          | 1) Estudiantes (todos o con criterios de inclusión) 2) Estudiantes + Docentes 3) Estudiantes + Docentes + Personal de la Escuela 4) Estudiantes + Docentes + Personal de la Escuela + Familias                                                                                                      |
| <b>D2</b>        | <i>¿Cómo se participa?</i>                                                                           | 1) En postas (cambian las personas según etapa del proceso) 2) Grupo de representantes (y suplentes) que participa en todo el proceso 3) Virtual o presencial (indicando modalidad preferida) 4) Virtual + presencial                                                                               |
| <b>D3</b>        | <i>¿Cómo se toman las decisiones?</i>                                                                | 1) Votación secreta (voto ponderado o 1 persona = 1 voto) 2) Votación pública a mano alzada en el aula 3) Otro método que no sea votar                                                                                                                                                              |
| <b>D4</b>        | <i>¿Cómo se usa el dinero?</i>                                                                       | 1) Todos los proyectos reciben fondos iguales 2) Todos reciben dinero, pero varía según orden de priorización (primeros reciben más) 3) sólo los primeros reciben dinero en cantidades iguales 4) sólo los primeros reciben dinero en cantidades distintas 5) sólo el primer proyecto recibe dinero |
| <b>D5</b>        | <i>¿Qué características tienen los proyectos?</i><br>(nota: combina tres atributos; puede separarse) | 1) Temáticos 2) Generales 3) Impacto dentro de la Escuela 4) Impacto fuera de la Escuela 5) Benefician sólo a estudiantes 6) Benefician a toda la comunidad educativa                                                                                                                               |

|           |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>D6</b> | <i>Nueva dimensión abierta</i> (reglas/ condiciones emergentes) | Banco de opciones para proponer y abrir debate: 1) Temporalidad del proceso (duración total) 2) Tiempo para la ejecución de proyectos 3) ¿Se hace dentro del horario escolar? 4) ¿Es obligatorio participar? 5) Condiciones para participar (¿cuáles?) 6) Origen de las ideas (¿de dónde surgen?) 7) ¿Pueden participar autoridades de la escuela? 8) ¿Proyectos pequeños/bajo costo o proyectos macro? |
|-----------|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fuente: Elaboración propia.

## Procedimiento de implementación del taller

El trabajo se desarrolló en dos momentos articulados:

### 1. Trabajo por equipos sobre una dimensión predefinida.

Cada equipo trabajó durante 15 minutos con una dimensión asignada de las 5 dimensiones clásicas más 10 minutos posteriores para la elaboración de la dimensión abierta. La consigna se orientó a discutir opciones, justificar criterios y arribar a una elección o combinación preferida.

### 2. Registro en ficha y síntesis por cohorte.

A medida que los equipos finalizaban el intercambio, se les entregó una ficha vacía para completar y dejar asentadas las definiciones acordadas. Al cierre del taller se construyeron dos “rompecabezas” —uno por cada

año curricular— integrando las cinco dimensiones originales y un conjunto acotado de opciones para la dimensión 6. El rompecabezas operó como artefacto de síntesis: obligó a compatibilizar decisiones entre dimensiones y a explicitar reglas complementarias (por ejemplo, secuencias, criterios de factibilidad o pautas de implementación).

## Material empírico producido y estrategia analítica

El corpus de análisis se compuso de tres tipos de insumos producidos durante el mini-laboratorio:

- Fichas completadas por los equipos, con elecciones y justificaciones por dimensión.
- Rompecabezas finales por cohorte, que condensan combinaciones integradas de reglas.
- Relatorías y registros de facilitadores/as, utilizadas para reconstruir argumentos, tensiones, racionalidades y condiciones de discusión (por ejemplo, desacuerdos, criterios de justicia, preocupaciones por tiempos y viabilidad, demanda de transparencia y comunicación, tensiones voluntario/obligatorio).

La estrategia analítica se orientó a identificar patrones de preferencia y racionales recurrentes, sin presentarlos como mediciones duras. Se trabajó con dos operaciones: (a) comparación entre cohortes (1.º vs 2.º año) a partir de los rompecabezas; (b) lectura transversal de emergentes (trans-

parencia, plazos, comunicación de demoras, factibilidad, obligatoriedad/voluntariedad), apoyada en registros de facilitadores/as para contextualizar “por qué” y “bajo qué supuestos” se seleccionan ciertas reglas.

**Figura 5: Diseño del lienzo para el laboratorio**



Fuente: creación del equipo de investigación para el laboratorio

## Alcances y limitaciones del dispositivo

El mini-laboratorio debe leerse como un dispositivo de producción de insumos de diseño, no como una medición representativa. En particular:

- No busca generalizar preferencias de “las juventudes”, sino reconstruir umbrales de viabilidad y legitimidad percibidos por estudiantes en un contexto escolar concreto.
- Las elecciones expresan reglas deseables, pero no sustituyen la evaluación ante la implementación: el propio diseño del PP escolar depende de capacidades institucionales, recursos, coordinación y comunicación posterior.
- La dimensión comparativa entre cohortes permite observar variaciones significativas en la forma de secuenciar el proceso y en las reglas complementarias (especialmente en la dimensión abierta), pero el objetivo es analítico: comprender combinaciones y tensiones, no establecer jerarquías normativas entre diseños.

En suma, este apartado metodológico delimita un procedimiento orientado a producir arquitecturas participativas posibles. Sobre esta base, el apartado de resultados presenta preferencias por dimensión y emergentes transversales, y el apartado siguiente propone una lectura de conjunto (doble arquitectura).



## PIEZA CLAVE

La arquitectura institucional debe leerse como un conjunto de condiciones institucionales **que pueden favorecer experiencias de resonancia**, esto es, procesos donde la escuela escucha, los/las estudiantes responden y la participación deja huellas verificables en decisiones e implementación, contribuyendo al **arraigo participativo**.

## Resultados para armar: preferencias por dimensión y emergentes transversales

Según lo propuesto en la metodología, se consolidaron dos rompecabezas, uno por cohorte. A los fines de hacer más legibles las fotografías, se presenta a continuación la tabla 14 con la escritura textual de los resultados por dimensión y por cohorte que será posteriormente analizada.

**Figura 6: Rompecabezas primer año**



Fuente: foto por el equipo de investigación tomada al finalizar el laboratorio

**Figura 7: Rompecabezas segundo año**



Fuente: foto por el equipo de investigación tomada al finalizar el laboratorio

## DI ¿Quiénes participan? Núcleo ampliado intraescolar y familias como frontera discutida

En ambas cohortes se consolida una preferencia por un núcleo ampliado dentro de la escuela: estudiantes, docentes y personal. La inclusión de las familias aparece como una zona ambivalente, con posiciones divi-

didadas. En relatorías de facilitación se registran formulaciones de rechazo a su pertinencia (se considera a las familias como “afuera” de la escuela y, por tanto, del dispositivo) y, al mismo tiempo, la idea de que conviene que participen “chicos y grandes” como parte de una comunidad escolar ampliada. El punto es tratado como un modo de definir quién integra la comunidad decisoria legítima del PP escolar.

**Tabla 14: resultados por dimensión y por cohorte**

| Dimensión                                | Subdimensión | 1.º año (rompecabezas)                                                                                           | 2.º año (rompecabezas)                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>D1 ¿Quiénes participan?</b>           | —            | Estudiantes + Docentes + Personal de la Escuela                                                                  | Estudiantes + Docentes + Personal de la Escuela + Familias                                                                                                                                                  |
| <b>D2 ¿Cómo se participa?</b>            | —            | Virtual + presencial                                                                                             | En postas (cambian las personas según etapa) + Virtual + presencial                                                                                                                                         |
| <b>D3 ¿Cómo se toman las decisiones?</b> | —            | Votación secreta (voto ponderado o 1 persona = 1 voto)                                                           | Secuencia en etapas: presentar ideas y debatir → votar con boleta única para pasar a segunda etapa → debate final con referentes por proyecto → votación con boleta única; si hay empate, se vuelve a votar |
| <b>D4 ¿Cómo se usa el dinero?</b>        | —            | Todos los proyectos reciben dinero, pero la cantidad varía según el orden de priorización (primeros reciben más) | Todos los proyectos reciben dinero, pero la cantidad varía según el orden de priorización (primeros reciben más)                                                                                            |

| Dimensión                                                    | Subdimensión              | 1.º año (rompecabezas)                                                                                                                                                                                                                  | 2.º año (rompecabezas)                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>D5 ¿Qué características tienen los proyectos?</b>         | 5A Temática               | Generales                                                                                                                                                                                                                               | Temáticos + Generales                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|                                                              | 5B Alcance / impacto      | Impacto dentro de la Escuela                                                                                                                                                                                                            | Impacto dentro de la Escuela                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                                                              | 5C Población beneficiaria | (No explicitado en el rompecabezas)                                                                                                                                                                                                     | Benefician a toda la comunidad educativa                                                                                                                                                                                                                                                  |
| <b>D6 Dimensión abierta (reglas/ condiciones emergentes)</b> | —                         | Participación no obligatoria; promover delegados; participación de directivos; realizar dentro del horario escolar; “si no participa, que después no se queje”; tamaño/ valor de proyectos varía según necesidades o deseos de cada año | Grupo de implementación con representantes de cada sector; realizar en horario de cursado; claridad sobre cómo se participa; comunicación sobre uso del dinero; apoyo de expertos para factibilidad; opcional debatir prioridades pero obligatorio votar; sin condiciones para participar |

Fuente: elaboración propia en base a los rompecabezas del MiniLab

## D2 ¿Cómo se participa?

### Más que el canal, importa el tiempo institucional

Aunque se valoran esquemas mixtos (virtual + presencial) y, en 2.º año, la participación por etapas (postas) como forma de distribuir la carga, el criterio que se vuelve condición de posibilidad es otro: que el proceso

ocurra dentro del horario escolar. Las relatorías lo justifican en términos directos (“muchas horas de clase”, “no nos queda tiempo”), lo cual vuelve visible que el diseño se evalúa por costo temporal real. En este punto, lo virtual aparece menos como “solución” que como complemento: si el PP no se integra a la jornada, tiende a volverse selectivo.

### **D3 ¿Cómo se decide?**

#### **Voto + deliberación encuadrada en etapas**

En ambas cohortes se valora la votación como mecanismo decisorio, con una preferencia explícita por voto secreto y boleta única. En términos de arquitectura, esto cumple dos funciones: (i) protección frente a presiones (ya que disminuye la exposición y las posibles sanciones informales) y (ii) legibilidad del procedimiento (reglas claras y comparables).

El 2.º año introduce, además, un diseño en etapas más elaborado: presentar ideas y debatir; seleccionar para una segunda etapa mediante boleta única; debate final con referentes por proyecto; votación final con boleta única y mecanismo de desempate. Este punto es relevante porque muestra que, aun en condiciones de instantaneidad, no se busca eliminar deliberación sino ordenarla y encuadrarla para que no desborde el tiempo disponible. En 1.º año, en cambio, el esquema aparece más condensado: decisión por voto secreto y presencia de una instancia de viabilidad con apoyo experto como condición previa.

#### **D4 ¿Cómo se usa el dinero?**

##### **Orden como criterio de justicia y sentido del voto**

Este es, probablemente, el resultado más robusto: ambas cohortes rechazan el reparto igualitario de fondos y prefieren asignación diferenciada según priorización. La relatoría registra una formulación particularmente contundente: “si todos se llevan igual dinero, no me interesa votar”. El argumento es claro: priorizar implica consecuencias, y esas consecuencias deben ser visibles en materias de recursos. En clave de arquitectura participativa, esto no es un detalle técnico: es la condición de que la decisión sea considerada significativa y no meramente ritual.

#### **D5 ¿Qué características tienen los proyectos?**

##### **Cartera mixta, con predominio de impacto dentro de la escuela**

En 1.º año se privilegian proyectos generales con impacto dentro de la escuela. En 2.º año se amplía la cartera: proyectos temáticos y generales, impacto dentro de la escuela, con orientación a beneficiar a la comunidad educativa. Las relatorías aportan una racionalidad que vale retener: combinar proyectos pequeños (con capacidad de abarcar más intereses) con proyectos más grandes (con impacto visible).

## **D6 Dimensión abierta: tres emergentes que “ordenan” el problema**

La dimensión abierta concentra los elementos que vuelven al diseño un asunto de gobernanza y no sólo de procedimiento. Se consolidan tres emergentes transversales:

### **a) temporalidad del proceso**

Reaparece la exigencia de realizar el proceso participativo “dentro del horario escolar” y la preocupación por la duración del proceso y el tiempo de ejecución de los proyectos elegidos. En 2.º año, esta preocupación se articula con la memoria de experiencia previa: el diseño incorpora más explícitamente la necesidad de ordenar etapas y prever qué ocurre después de la votación.

### **b) trazabilidad, transparencia y comunicación de plazos**

Se registran demandas de transparencia sobre el monto disponible para el diseño de proyectos, plazos y estado de ejecución, y un reclamo específico: comunicación institucional cuando existen demoras o cuando una idea no puede realizarse. Este punto se vuelve más saliente en 2.º año, coherentemente con la experiencia previa de PP: cuando hay antecedentes, la principal fuente de desgaste no es el debate en sí, sino la brecha entre decisión y ejecución, y la opacidad sobre sus motivos.

### c) voluntariedad vs. Obligatoriedad

En 1.º año aparece la preferencia por participación no obligatoria acompañada de una regla de responsabilidad informal (“si no participa, que después no se queje”). En 2.º año se propone una fórmula híbrida: debate opcional, voto obligatorio. Este emergente es clave porque muestra que la inclusión juvenil se piensa como equilibrio entre libertad de involucramiento (no exigir todo a todos) y legitimidad del mecanismo decisorio (garantizar un mínimo común).

## **Síntesis: patrón común y efecto de la experiencia previa**

En conjunto, el MiniLab permite identificar:

- 1) que existe un patrón común de diseño que atraviesa ambas cohortes: ampliar el núcleo de participación dentro de la escuela, institucionalizar el proceso en el horario escolar, proteger la decisión (voto secreto/boleta única), evitar reglas distributivas que vacíen de sentido la priorización y combinar proyectos de distinto alcance.
- 2) que la experiencia previa del 2.º año en el PPUNR parece influir en la densidad del diseño: se observa mayor preocupación por la secuencia completa (etapas), por la implementación (grupo de seguimiento, claridad sobre cómo se participa) y por la comunicación institucional sobre plazos y demoras.

Esta distinción prepara la lectura del apartado siguiente: en tiempos de instantaneidad, sostener inclusión juvenil parece depender de una doble arquitectura de reglas: 1) unas orientadas a reducir costos de participación; 2) otras, a sostener legitimidad a lo largo del ciclo de implementación.

## **Diseño para armar: la doble arquitectura del PP escolar para favorecer la resonancia participativa**

Este apartado propone una lectura de conjunto de los resultados del mini-laboratorio en términos de combinaciones de diseño que tienden a sostener la inclusión juvenil en tiempos de instantaneidad. La idea central es que, para volverse viable y pedagógicamente significativo, el PP escolar necesita articular dos familias de reglas que cumplen funciones distintas pero complementarias. Por un lado, reglas orientadas a reducir costos de participación —tiempo dentro de la jornada escolar, esfuerzo organizativo y exposición—; por otro, reglas orientadas a sostener legitimidad a lo largo del ciclo —claridad sobre el uso del dinero y los plazos, evaluación de factibilidad, comunicación e implementación—.

En línea con el marco conceptual, esta doble arquitectura no debe leerse sólo como un arreglo de eficiencia, sino como un conjunto de condiciones institucionales que pueden favorecer experiencias de resonancia, esto es, procesos donde la escuela escucha, los/las estudiantes responden y la participación deja huellas verificables en decisiones e implementación, contribuyendo al arraigo participativo (Bossu et al., 2022; Pinillos, Signorelli, 2026). Al mismo tiempo, y precisamente por el componente de indisponibilidad que subraya Rosa, no se trata de pro-

ducir resonancia como un resultado asegurado, sino de diseñar reglas que aumenten la probabilidad de que la participación no se degrade en un ritual ni se quiebre entre la decisión y la ejecución. Esta doble arquitectura no describe un modelo ideal cerrado, sino un patrón que aparece en las preferencias expresadas por los/las estudiantes al diseñar el proceso.

### **Primera familia: reglas de economía de participación (hacer posible involucrarse)**

La primera familia de reglas apunta a que participar no implique más costos en tiempo, atención o exposición. Su función es reducir fricciones y distribuir dichos costos de involucramiento de forma equitativa. Bajo condiciones de instantaneidad, esta economía de la participación se expresa, de manera convergente, en decisiones de diseño que integran el proceso a tiempos institucionalmente asignados, privilegian procedimientos legibles y protegidos para decidir (disminuyendo incertidumbre y exposición) y organizan la participación de modo sostenible (evitando sobrecarga concentrada). El resultado no es un proceso más liviano en términos pedagógicos, sino un proceso más accesible al reducir barreras de entrada y aumentar la probabilidad de participación sostenida, especialmente para quienes no disponen de márgenes temporales o cognitivos.

En clave de resonancia, estas reglas operan como condiciones mínimas para la respuesta: cuando la participación se vuelve practicable y protegida, se habilita que el estudiantado conteste, se implique y actúe, en lugar de quedar como espectador, en términos de Rosa (2019), o como “invitado” a una instancia que sólo algunos pueden sostener.

## Segunda familia: reglas de legitimidad del ciclo (hacer creíble el proceso)

La segunda familia de reglas aparece cuando el diseño incorpora la pregunta por *el después* de la decisión: ¿por qué se sostendría el vínculo con el dispositivo si la ejecución se demora, si existen restricciones materiales o si la institución no responde de manera verificable? Su función es proteger la legitimidad en el tramo más frágil del PP escolar: el pasaje entre decisión e implementación. En esta familia se agrupan componentes como: transparencia sobre recursos (monto disponible y criterios de asignación), evaluación de factibilidad con apoyo experto (para cuidar expectativas sin sustituir la decisión), comunicación institucional sobre plazos y demoras (para evitar opacidad) y estructura mínima de implementación y seguimiento (para sostener responsabilidad y rendición de cuentas).

En clave de resonancia, estas reglas inciden en la transformación: sin implementación y sin trazabilidad, la participación difícilmente deje huella; en cambio, cuando la institución hace visibles sus respuestas (plazos, avances, límites), se vuelve plausible una relación de escucha-respuesta-consecuencia. Dicho de otro modo, la legitimidad del ciclo funciona como condición para que la participación no se perciba como promesa incumplida y, por esa vía, no bloquee resonancia futura (Rosa, 2019).



## CRITERIO PARA ARMAR

**Para ser viable  
y pedagógicamente significativo,**  
el PP escolar necesita articular reglas  
que reduzcan costos de participación  
y reglas que sostengan legitimidad  
durante todo el ciclo.

## Qué aporta esta lectura: del rompecabezas a principios de diseño orientados a favorecer la resonancia participativa

El valor de la doble arquitectura propuesta radica en que permite evitar dos fallas típicas. En primer lugar, reducir costos sin reglas de legitimidad tiende a producir participación efímera: el proceso ocurre, pero se desgasta cuando no hay continuidad o trazabilidad. A la inversa, reglas exigentes de legitimidad sin economía de participación tienden a volver el proceso selectivo: sostiene estándares, pero excluye por costos temporales o cognitivos. En esta modernidad tardía (Byung-Chul Han, 2012), el desafío no es optar por rapidez o densidad, sino diseñar una secuencia que mantenga densidad pedagógica sin volver inviable el involucramiento. Esta lógica también organiza la tensión voluntariedad/obligatoriedad: los diseños que ensayan soluciones híbridas (mínimos comunes y máximos optativos) pueden leerse como intentos de sostener la inclusión sin diluir el carácter vinculante del mecanismo decisorio.

A la luz de Rosa, ambos principios son, además, condiciones para favorecer resonancia: habilitan que algo afecte (sentido de la priorización y del voto), que exista respuesta (participación practicable y protegida) y que haya transformación verificable (implementación trazable). Al mismo tiempo, preservan la advertencia de indisponibilidad (Rosa, 2019). Como fue precisado en el capítulo 8 sobre motivaciones para la participación: la inclusión juvenil no depende de una motivación única ni estable, sino de un repertorio que se activa o se enfría según el diseño y, sobre todo, según lo que el proceso devuelve. En ese análisis se observa que predominan motivaciones vinculadas a resolver problemas concretos, la curiosidad por el dispositivo, el deseo de sostener una idea/proyecto y la

búsqueda de compartir un espacio común; mientras que la obligación y los lineamientos organizativos aparecen con menor peso relativo.

Este patrón es consistente con la indisponibilidad de la resonancia: no es algo que la institución “produzca” por decreto, pero sí algo que puede favorecer cuando construye condiciones para que la participación afecte y tenga respuesta. En clave de la experiencia del MiniLab, eso permite releer los hallazgos como un intento de alinear arquitectura institucional con repertorios motivacionales plausibles: el horario escolar y la simplificación procedimental reducen el costo de entrar (curiosidad/primer impulso); las etapas de debate y factibilidad protegen el deseo de “sostener una idea” evitando promesas inviables; y la trazabilidad (transparencia, plazos y comunicación de demoras) sostiene la motivación instrumental cuando el proceso entra en su fase más frágil, la implementación.

En condiciones de instantaneidad, esa resonancia no se juega en la intensidad del comienzo, sino en la continuidad: en si la escuela responde con tiempos, información y acciones que mantengan vivo el sentido de participar y la confianza en la democracia participativa. En este punto, las instituciones informales efectivas y su papel en el arraigo participativo resultan un soporte clave: cuando las reglas formales se enlazan con prácticas y acuerdos cotidianos, la participación se vuelve más habitable y menos dependiente de entusiasmos fugaces (Pinillos & Signorelli, 2025).

## Reflexiones finales

A lo largo del capítulo, a partir de la experiencia del MiniLab desarrollado en 2024 en la Escuela Preuniversitaria de Ciencias Sociales y Humanís-

ticas de la Universidad Nacional de Rosario, se analizaron tensiones actuales que atraviesan un tipo particular de política participativa juvenil: los presupuestos participativos escolares. El objetivo no fue evaluar predisposiciones individuales a participar, sino reconstruir qué condiciones de diseño hacen que un dispositivo de este tipo sea viable, creíble y pedagógicamente significativo.

Como se señaló al inicio, hoy se observa una tensión persistente: mientras se amplían dispositivos y expectativas sobre el aporte de la participación a la convivencia democrática, se vuelve más difícil sostener los soportes que evitan que estos dispositivos se transformen en eventos episódicos o meramente formales. La participación demanda tiempo institucionalmente asignado, atención sostenida, reglas comprensibles y capacidad de implementación. Cuando estos elementos fallan, el rendimiento político del dispositivo puede invertirse: en lugar de fortalecer el compromiso, puede producir fatiga, frustración y, en el mediano plazo, desafección participativa.

La incorporación de perspectivas teóricas que problematizan la temporalidad en las sociedades contemporáneas permitió reposicionar **el tiempo como una variable política central del diseño participativo**. En clave de Han (2012), la cultura del rendimiento erosiona disposiciones necesarias para la vida pública: expulsa el tiempo lento, debilita la atención sostenida y degrada condiciones de escucha. La esfera común se vuelve más frágil cuando la experiencia cotidiana está organizada por urgencias, métricas de productividad y comparaciones competitivas. En esa clave, el problema no es meramente falta de información o de motivación, sino la dificultad de producir temporalidades compartidas: donde sea posible detenerse, argumentar, revisar y asumir com-

promisos. En este marco, la aparente indiferencia se explica menos por un rasgo generacional que por un régimen temporal que encarece la coordinación colectiva y reduce la tolerancia a procesos largos u opacos. En palabras de Rosa, “no logramos hacer que el tiempo de nuestra experiencia sea nuestro tiempo” (Rosa, 2016:171).

**Una arquitectura de presupuesto participativo escolar que favorezca la resonancia participativa puede hacer que el tiempo de esa experiencia sea el tiempo de las juventudes que la habitan.** Esto en consonancia con lo desarrollado en el capítulo 8 de este libro sobre las motivaciones de las juventudes y sus variaciones a lo largo del proceso participativo. En condiciones de instantaneidad, el nudo del PP escolar es gobernar el tiempo del proceso: quién aporta tiempo, cuándo se lo reconoce institucionalmente y qué garantías existen para que ese tiempo invertido no se sienta como tiempo perdido.

La doble arquitectura propuesta en el apartado anterior incluye una familia de reglas orientadas a reducir costos de participación y otra familia de reglas orientadas a sostener legitimidad a lo largo del ciclo. Así, ofrece una respuesta al problema de temporalidad política. Si esa combinación funciona, no garantiza resonancia (por su característica de indisponibilidad), pero vuelve plausible una relación institucional con criterios de afectación donde el tiempo colectivo invertido produce consecuencias verificables.

En este sentido, si bien el diseño no crea motivación, puede evitar que esta se evapore, ya que transforma disposiciones dispersas en participación sostenida al asegurar una cadena reconocible entre lo que se propone, lo que se decide y lo que efectivamente ocurre.

Ahora bien, en el ámbito escolar existe un matiz que el capítulo considera una ventaja comparativa: la escuela ya es, en sí misma, una forma intensa de comunidad. Dispone de rutinas, espacios y una gramática de la convivencia que, potencialmente, sostienen lo común. Fomentar allí temporalidades compartidas es integrar la participación en la vida escolar con una pedagogía de eficacia democrática. En este sentido, la sugerencia no es agregar tiempo por fuera de la escuela, sino organizar el proceso de modo que la participación tenga un tiempo propio dentro de la institución y una continuidad comprensible entre deliberación, decisión e implementación. **La temporalidad compartida, aquí, funciona como criterio de diseño:** una secuencia reconocible y comunicable que vuelve razonable el esfuerzo colectivo y evita que el tiempo invertido se experimente como tiempo perdido.

Sobre esta base, el apartado final traduce el rompecabezas del MiniLab en pautas de gobernanza: decisiones de diseño orientadas a sostener la inclusión juvenil (con arraigo participativo), convirtiendo al PP escolar en una experiencia donde decidir no sea un gesto aislado, sino una experiencia con continuidad y retorno. Aunque en la coyuntura actual esa diferencia, más que metodológica, es política.



## Referencias bibliográficas

BUSSU, S. et al. (2022). Introduction: Embedding participatory governance. *Critical Policy Study*, 16(2), pp. 133-145. <https://doi.org/10.1080/19460171.2022.2053179>

HAN, B.-C. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.

LÓPEZ RONDA, S. y GIL-JAURENA, I. (2024). El Presupuesto Participativo como escuela de ciudadanía: Comparativa entre modelos presenciales y digitales. *Revista Prisma Social*, (46). <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/5506>

OECD. (2023). *Engaging young citizens: Civic education practices in the classroom and beyond* (OECD Education Policy Perspectives, No. 65). OECD Publishing. [https://www.oecd.org/en/publications/engaging-young-citizens\\_2166378c-en.html](https://www.oecd.org/en/publications/engaging-young-citizens_2166378c-en.html)

PINILLOS, C. y SIGNORELLI, G. (2025). Instituciones informales efectivas y arraigo de la participación: Presupuesto Participativo escolar en la Universidad Nacional de Rosario (2020-2023). *Cuadernos de Gobierno y Administración Pública*, 12(2), e103611. <https://doi.org/10.5209/cgap.103611>

RADZIK-MARUSZAK, K., KOŁOMYCEW, A., SZULC-WAŁECKA, E. M., & LEHTONEN, P. (2025). Youth empowered or just involved? Exploring youth participatory budgeting in Finland and Poland. *International Journal of Adolescence and Youth*, 30(1). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02673843.2025.2570232>

ROSA, H. (2011). Aceleración social: Consecuencias éticas y políticas de una sociedad de alta velocidad desincronizada. *Persona y Sociedad*, 25(1), 9–49. <https://mastor.cl/2021/wp-content/uploads/2015/08/Rosa-Hartmut.-Conseucienas-eticas-y-politicas-de-la-aceleracion.41-pags-pdf.pdf>

ROSA, H. (2016). *Alienación y aceleración: hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Buenos Aires, Katz.

ROSA, H. (2019a). La “resonancia” como concepto fundamental de una sociología de la relación con el mundo. Revista Diferencias, N. 7, XXX-XXX. <https://www.revista.diferencias.com.ar/index.php/diferencias/article/view/165/94>

ROSA, H. (2019b). Resonancia: Una sociología de la relación con el mundo (A. E. Gros, Trad.). Katz Editores.





# **CIERRE. ¿QUÉ ESCUELAS PARA QUÉ DEMOCRACIAS?**

**Criterios para una propuesta de PPE**

Alberto Ford y Gisela Signorelli





Este libro se cierra en un tiempo en el que la pregunta por la democracia exige una reformulación. No alcanza con interrogar su calidad en términos electorales, ni con limitar el análisis a los procedimientos formales de la representación. Las democracias también se juegan en las prácticas cotidianas que enseñan —o desalientan— la confianza, la escucha, la convivencia entre diferentes, la cooperación, el desacuerdo, la responsabilidad compartida y la potencia de cuerpos y subjetividades para incidir sobre lo común.

En los últimos años, el contexto político nacional argentino mostró con crudeza hasta qué punto las instituciones pueden ser tensionadas cuando se debilitan los acuerdos sociales básicos. Estas dinámicas producen efectos pedagógicos sobre la vida democrática: enseñan, de manera explícita o silenciosa, qué valor tiene una regla, cuánto pesa una decisión colectiva, qué ocurre cuando una institución es desautorizada y qué lugar ocupa la ciudadanía frente a decisiones que afectan su vida común.

Por eso, insistimos tanto en este libro —desde diferentes aristas— con **el ejercicio de la democracia** en la escuela. Si la democracia se vuelve frágil cuando sus instituciones pierden espesor, la escuela puede ser uno de los espacios donde se reconstruyan prácticas capaces de sostenerla. No porque la escuela pueda resolver por sí sola los retrocesos democráticos sino porque sigue siendo una de las pocas instituciones en las que distintas generaciones conviven de manera cotidiana, comparten reglas, elaboran conflictos, construyen pertenencias y ensayan formas posibles de vida en común.

**La escuela** no es únicamente un espacio de transmisión de conocimientos. Es también una **institución productora de vínculos**. En tiempos de fragmentación social, aceleración digital, incertidumbre institucional y crisis de confianza, esa dimensión vincular adquiere una centralidad renovada. Además, estamos atravesando tiempos donde están cambiando las preguntas por el conocimiento: se encuentra en disputa lo que se entiende por “saber”. La expansión de la inteligencia artificial generativa tensiona las formas tradicionales de producir, validar y transmitir saberes. Si una parte creciente de las tareas escolares puede ser asistida, resumida, automatizada o simulada por sistemas técnicos, entonces la escuela necesita fortalecer aquello que no puede reducirse a la disponibilidad de información: la experiencia compartida, la interpretación situada, el juicio crítico, el cuerpo presente, la conversación con otros, la toma de decisiones y la responsabilidad por sus consecuencias. **La reconversión de la escuela requiere producir experiencias subjetivas valiosas**, capaces de dejar huellas memorables en la formación de las juventudes.

A la luz del recorrido realizado en este libro, el Presupuesto Participativo Educativo puede ser leído como una arquitectura institucional concreta para producir ese tipo de experiencia: una práctica donde la palabra juvenil encuentra lugar para diagnosticar problemas, priorizar recursos, negociar alternativas, decidir colectivamente y reconocer que una decisión común puede transformar, aunque sea parcialmente, el espacio que se habita.

Los capítulos precedentes ofrecen evidencia para sostener esta afirmación. El análisis de las trayectorias y perfiles de participación permite observar que el PPE no moviliza únicamente conocimientos cívicos en

sentido estricto, sino también un conjunto de habilidades blandas decisivas para la vida democrática. En el caso de Rosario, las competencias evaluadas muestran diferencias a favor de quienes participaron o manifestaron intención de participar en el PPE, aunque también advierte un dato relevante: muchas de esas habilidades no aparecen plenamente consolidadas, lo que confirma la necesidad de generar más experiencias institucionales donde puedan ser ejercitadas. Dicho de otro modo, el PPE crea condiciones para que esas capacidades se desplieguen, se fortalezcan y adquieran sentido en una práctica concreta.

El análisis en este libro realizado sobre motivaciones juveniles permiten precisar todavía más este punto. La participación no se sostiene solo por interés político en términos tradicionales. Las razones que llevan a las juventudes a involucrarse combinan motivaciones instrumentales, expresivas, identitarias, relacionales, normativas y, en algunos casos, extrínsecas. A lo largo del proceso, esas motivaciones pueden desplazarse: la curiosidad inicial, la invitación de una persona adulta o la expectativa de lograr una mejora concreta pueden transformarse en reconocimiento, pertenencia, confianza y agencia. Allí aparece esta dimensión central de la escuela como constructora de vínculos: participar supone poner el cuerpo, tomar la palabra, exponerse ante otros, tramitar la inhibición, asumir una posición y reconocerse como parte de una comunidad. Esa experiencia subjetiva no es un efecto secundario del PPE; es una de sus contribuciones pedagógicas y democráticas más importantes.

Los casos analizados también permiten extraer balances sobre las condiciones que favorecen la sostenibilidad y los efectos del PPE. Arizona, por su parte, muestra el valor de la continuidad institucional: una experiencia que comenzó como iniciativa acotada en una escuela logró ex-

pandirse durante más de una década a más de cien establecimientos, con miles de participantes, reconocimiento oficial como oportunidad ejemplar de aprendizaje ciudadano y apropiación por parte de distritos escolares. Su principal enseñanza no reside solo en la escala alcanzada, sino en la combinación entre autonomía escolar, recursos disponibles, acompañamiento técnico, comunidades de aprendizaje y evaluación continua.

Molina de Segura y Trenčín aportan evidencias complementarias. Los resultados destacan una valoración positiva del clima escolar y mayores niveles de confianza institucional entre quienes participaron. Un dato relevante es que varios centros incorporaron el proyecto en su planificación escolar, lo que muestra que el PPE gana potencia cuando deja de ser una actividad excepcional y se integra a la vida institucional. En conjunto, estos casos muestran que el PPE produce mejores condiciones de aprendizaje democrático cuando combina incidencia real, acompañamiento adulto, adaptación contextual y protagonismo juvenil efectivo.

A su vez, los casos analizados en este libro muestran que no existe un único modelo de PPE. Las experiencias de Rosario, Arizona, Molina de Segura, Trenčín y el mapeo global permiten advertir una diversidad de escalas, diseños institucionales, grados de articulación curricular, modalidades de acompañamiento adulto, niveles de digitalización, formas de votación y estrategias de implementación. Esa diversidad es una fortaleza, siempre que no se confunda flexibilidad con improvisación. Un PPE situado necesita adaptarse a cada contexto, pero requiere mínimos institucionales claros para no diluirse en una actividad aislada o en una simulación participativa.



## PIEZA CLAVE

Las juventudes  
no son la ciudadanía del futuro,  
sino **sujetos políticos del presente.**

A partir de los aprendizajes reunidos en este libro, una **propuesta flexible de PPE** debería apoyarse en algunos criterios básicos.

# 1

En primer lugar, debe partir de un **acuerdo institucional explícito**. Toda la comunidad educativa necesita saber qué se pone en juego, qué recursos estarán disponibles, qué decisiones podrán tomar los participantes, cuáles serán los límites del proceso y qué compromisos asume la institución. Los presupuestos participativos, diría nuestro querido Profesor Yves Cabannes, tienen una dimensión participativa y otra presupuestaria que no debe soslayarse ni minimizarse. La convocatoria a la participación pierde legitimidad cuando promete incidencia y luego no puede sostenerla.

# 2

En segundo lugar, **el diseño debe incluir a sus propios actores**. No basta con implementar un formato ya definido por adultos, especialistas o autoridades. Las reglas del PPE —sus etapas, tiempos, formas de deliberación, criterios de factibilidad, mecanismos de votación y seguimiento— deberían ser discutidas y ajustadas con participación de la comunidad educativa, especialmente adolescentes y jóvenes. Diseñar el proceso también es parte del aprendizaje democrático.

### 3

En tercer lugar, **el PPE necesita integrarse a la vida escolar**. Puede tener momentos específicos, pero no debería quedar reducido a una jornada excepcional. Su mayor potencia aparece cuando dialoga con contenidos curriculares, proyectos institucionales, centros de estudiantes, consejos escolares, tutorías, espacios de convivencia y prácticas docentes. Allí deja de ser una actividad agregada y se convierte en un dispositivo pedagógico. Esto es evidentemente complejo, porque las currículas y las instituciones suelen ser rígidas y los cuerpos docentes suelen estar sobrecargados de tareas. Es importante diseñar los PPE tomando en cuenta estos condicionamientos.

### 4

En cuarto lugar, debe **cuidar la calidad del proceso**, no solo el resultado. El proyecto que se concrete importa; pero también importa cómo se llega a esa decisión. El encuentro en espacios adecuados, la deliberación, la escucha, la justificación de argumentos, la inclusión de voces menos escuchadas, la transparencia de la información y el seguimiento posterior son dimensiones centrales para que el PPE produzca aprendizajes democráticos. Todo eso implica inversión de recursos y tiempo.

## 5

En quinto lugar, requiere una **combinación inteligente entre presencialidad y herramientas digitales**. Las tecnologías pueden ampliar la información, facilitar registros, ordenar propuestas y mejorar la comunicación. Sin embargo, no reemplazan la densidad del encuentro, la presencia de los cuerpos, especialmente en contextos escolares atravesados por problemas de convivencia, aislamiento, ansiedad, desigualdades de acceso y debilitamiento de vínculos. El desafío no es elegir entre lo digital y lo presencial, sino diseñar mediaciones que fortalezcan la participación sin vaciarla de experiencia contemplando el factor de la temporalidad.

## 6

En sexto lugar, el PPE debe asumir que **las juventudes** no son la ciudadanía del futuro, sino **sujetos políticos del presente**. Esto implica abandonar miradas adultocéntricas que reducen su participación a entrenamiento, ensayo o preparación. Las juventudes ya interpretan su mundo, producen demandas, construyen pertenencias, se organizan, disputan sentidos y elaboran formas propias de presencia pública.

## 7

Una **propuesta situada** de PPE, entonces, no debería presentarse como receta cerrada. Puede pensarse más bien como una arquitectura mínima: un acuerdo institucional, un presupuesto definido, lugares y tiem-

pos adecuados para la participación, un proceso de diagnóstico participativo, una etapa de formulación de propuestas, una instancia de deliberación y factibilidad, una votación clara, una implementación efectiva y un mecanismo de seguimiento y devolución. Cada escuela podrá ajustar tiempos, escalas, formatos y actores según su realidad. Pero estos componentes permiten preservar lo esencial.

En términos de implementación, una propuesta de PPE debería comenzar preferentemente como **experiencia piloto** antes de avanzar hacia procesos de ampliación o escala. El primer año requiere un acompañamiento cercano por parte de personas o equipos con familiaridad en Presupuestos Participativos Educativos o procesos participativos similares. Este acompañamiento cumple una función clave: genera confianza en equipos docentes y estudiantes, reduce riesgos de implementación, ayuda a resolver incertidumbres iniciales y permite construir capacidades para que la escuela pueda sostener el proceso con mayor autonomía en ciclos posteriores. Las experiencias de Arizona y Trenčín son ejemplificadoras en ese sentido.

## 8

Asimismo, el PPE debería incorporar **instancias sistemáticas de evaluación**. Una evaluación de proceso al finalizar cada ciclo permite identificar aciertos, obstáculos, aprendizajes organizacionales y aspectos a mejorar en la siguiente edición. El caso de Rosario muestra la importancia del monitoreo permanente con los propios protagonistas del proceso participativo y la centralidad de grupos motores para garantizar la mirada situada. De este modo, el PPE no se consolida solo por repetición,

sino por aprendizaje institucional: cada ciclo debería dejar capacidades instaladas, información útil y mejores condiciones para su continuidad.

## 9

A estos componentes institucionales se suman implicancias específicas para el trabajo con juventudes y adolescentes. Esto exige prestar atención a condiciones que no siempre aparecen en los diseños formales. La participación se vuelve más significativa cuando se vincula con problemas próximos, identificables y capaces de generar algún **efecto visible en la vida escolar**. No se trata solo de que los estudiantes “participen”, sino de que puedan reconocer que su intervención modifica algo, abre una conversación o deja una marca en el espacio común. Esa expectativa de incidencia es decisiva para iniciar el involucramiento y también para sostenerlo en el tiempo. Del mismo modo, el PPE requiere ser pensado como una **experiencia de encuentro**. Esto cobra especial relevancia con quienes transitan el último año, porque su participación suele estar atravesada por una temporalidad particular: pueden comprometerse con decisiones cuyos resultados quizá no lleguen a habitar. Por eso, ofrecerles lugares de mayor protagonismo en la definición de problemas, criterios y proyectos permite reconocer su aporte más allá de la permanencia inmediata en la institución. Finalmente, el diseño debe cuidar un equilibrio delicado: abrir márgenes reales de decisión para fortalecer la agencia estudiantil, sin convertir la participación en una obligación encubierta ni trasladar a las juventudes responsabilidades que deben ser asumidas por la institución.

# 10

Estas definiciones pueden traducirse en orientaciones operativas específicas. Un PPE debería reducir las barreras de entrada sin perder claridad sobre el alcance del proceso, sus reglas y sus consecuencias; **diversificar los incentivos de participación**, reconociendo que las motivaciones juveniles son heterogéneas y pueden cambiar a lo largo del tiempo; y habilitar formas de expresión que integren dimensiones racionales, emocionales y corporales. También requiere fortalecer la **trazabilidad de las decisiones**, asegurar mecanismos visibles de devolución pública y resguardar la voluntariedad de la participación en contextos escolares atravesados por relaciones jerárquicas. Finalmente, sostener espacios relacionales que favorezcan la pertenencia y monitorear los cambios motivacionales durante el proceso permite adaptar el dispositivo sin perder su sentido democrático ni pedagógico.



## CRITERIO PARA ARMAR

**Reducir barreras de entrada**  
no implica diluir el proceso:  
**exige claridad**  
sobre reglas,  
alcances y consecuencias.

El recorrido de este libro deja una convicción: las democracias se sostienen mejor cuando existen instituciones capaces de producir experiencias democráticas significativas. Y esas experiencias no se declaran; se diseñan, se practican, se cuidan y se evalúan. El PPE no es una solución total para la crisis escolar ni para la crisis democrática. Es una herramienta concreta, limitada y potente, para aprender, convivir, decidir y transformar.

En definitiva, la pregunta por las escuelas que necesitamos es, en última instancia, una pregunta por las formas de vida democrática que todavía somos capaces de construir. En un tiempo en que las instituciones se tensionan, los vínculos se debilitan y los saberes están en disputa, el PPE ofrece una experiencia concreta para volver a hacer de la escuela un lugar donde la palabra, la decisión y la responsabilidad común sean decisivas. **Su escala puede ser modesta, pero su sentido político es profundo:** allí donde una comunidad educativa aprende a decidir sobre lo que comparte, también aprende a imaginarse como parte de una democracia posible.



**La pregunta por las escuelas  
que necesitamos  
es, en última instancia,  
una pregunta por las formas  
de vida democrática  
que todavía somos capaces  
de construir.**







# **SOBRE LOS AUTORES**



## ALBERTO FORD

Magister y Doctor en Ciencias Sociales de FLACSO-Argentina. Profesor Titular de Teoría Política II en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario. Docente en la Universidad para Personas Mayores, UNR. Investigador en temas de democracia participativa. Miembro del Consejo de Investigaciones de People Powered. Mail: [profesoralford@gmail.com](mailto:profesoralford@gmail.com)



## GISELA SIGNORELLI

Doctora en Ciencia Política (UNR, 2015). Especialización en Gestión de las Organizaciones Públicas (UNR, 2013). Licenciada en Ciencia Política (UNR, 2009). Diplomatura en Cooperación Sur-Sur y Triangular (FLACSO, 2024). Diplomatura en Innovación Abierta (2024). Docente Titular en la Facultad de Ciencia Política de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) e Investigadora (Categoría Independiente) del CIUNR. Autora de numerosos artículos en libros y revistas científicas vinculados a la participación ciudadana, la innovación pública, el gobierno abierto y la inteligencia artificial. Integrante del Grupo de Trabajo CLACSO “Procesos y metodologías participativas”. Docente Posgrado CLACSO. Miembro del Hub Global de People Powered. Mail: [gisela.signorelli@fcpolit.it](mailto:gisela.signorelli@fcpolit.it)



## PATRICIA MARIEL SORRIBAS

Patricia Mariel Sorribas es Lic. y Dra. en Psicología y Magíster en Sociología (Universidad Nacional de Córdoba). Diplomada Universitaria en Ética Climática para la Gestión Local y el Desarrollo y doctoranda en Ciencia Política (Centro de Estudios Avanzados, UNC). Su tesis doctoral sobre modelos de participación política obtuvo el 2° puesto en el III Premio a la innovación y mejoramiento de las políticas públicas (Instituto Nacional de la Administración Pública, Argentina). Actualmente es Investigadora Adjunta (CONICET). Prof. en la Universidad Nacional de Córdoba e integrante del Consejo Directivo del IECET. Integra la International Network for Comparative Analysis of Social Inequalities (INCASI) y la red Justice in the XXI Century: A Perspective from Latin America (JUSTLA). Integra la Red Ciudadana Nuestra Córdoba (2012) y coordina el Grupo Democracia Local (2017). Ha participado del Programa Demo.Reset./Lab, Demo.Reset./Residency y del People Powered Research Grant. (People powered, Extituto y National Endowment for Democracy). Mail: [patricia.mariel.sorribas@unc.edu.ar](mailto:patricia.mariel.sorribas@unc.edu.ar)



## AGUSTINA DEUX

Lic. en Ciencia Política (UNR). Actualmente se desempeña como Directora de la Escuela de Oficios de la Universidad Nacional de Rosario y Coordinadora de Políticas de Gestión Territorial en el Área de Extensión y Territorio. Es coautora de trabajos sobre extensión universitaria y ha presentado ponencias en congresos nacionales de ciencia política, especializándose en políticas territoriales, extensión universitaria y formación profesional. Mail: [agustinadeux10me@gmail.com](mailto:agustinadeux10me@gmail.com)



## JOSÉ MANUEL MAYOR BALSAS

Profesor del Departamento de Sociología de la Universidad de Murcia. Doctor Internacional Cum Laude en Ciencia Política y Administración Pública (UM). Miembro del Grupo de Estudios Cívicos e Innovación Social (GECIS) y el Observatorio Fiscal de la Universidad de Murcia. Autor de

diversos artículos de investigación y de capítulos de obras colectivas. Sus líneas de investigación principales son la participación ciudadana, la transparencia y la sociología fiscal. Ha participado como investigador en diversos proyectos de investigación y contratos con entidades públicas tanto a nivel nacional como internacional. Mail: josemanuel.mayor@um.es



## BEATRIZ SCHIFFINO

Licenciada, Profesora y Doctora en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Rosario. Se desempeña como profesora de nivel secundario en las áreas de Formación Ética y Ciudadana, Filosofía e Historia en diferentes instituciones públicas de la ciudad de Rosario. Trabajó como asesora en el ámbito legislativo de la Provincia de Santa Fe y en el Ministerio

de Educación. Actualmente se desempeña como Secretaria Académica de la Escuela Superior de Comercio (UNR). Mail: beatrizschiffino@gmail.com



## CINTIA PINILLOS

Politóloga. Profesora Titular de Política Comparada e integrante del Comité Académico del Centro de Estudios Comparados en la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario. Ha participado y dirigido diversos proyectos de investigación sobre política comparada, representación y participación democrática. Es compiladora de diversos volúmenes, autora de capítulos

de libros y artículos científicos que forman parte de publicaciones académicas de Argentina y el exterior sobre metodología y política comparada, política latinoamericana contemporánea y políticas participativas. Coordinadora del Presupuesto Participativo de la Universidad Nacional de Rosario. Actualmente, es decana de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR y Vicepresidenta de la Sociedad Argentina de Análisis Político. Mail: cintia-pinillos@gmail.com



## MARINA CUELLO PAGNONE

Prof., Lic. y Dra. en Psicología (UNSL). Especialista en Ciencias Sociales (FLACSO). Docente de la Universidad Nacional de San Luis con trayectoria en cursos de Psicología Social, Psicología Política, Psicología Educacional y Enseñanza de la Psicología. Exbecaria de CONICET en temas de participación política y representaciones sociales. Coordinadora del Programa de Egreso

para estudiantes de la Facultad de Psicología (UNSL). Docente y tutora en Especialización en estudios de género y Especialización en intervenciones psicoanalíticas en infancias, niñeces y adolescencias. Mail: marina.cuello.pagnone@gmail.com



## CATALINA BRESSÁN

Doctora en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Rosario y Licenciada en Ciencia Política por la Universidad Nacional de Entre Ríos. Es Profesora adjunta Ordinaria de la cátedra de Políticas Sociales de la licenciatura en Ciencia Política de la Facultad de Trabajo Social, Universidad Nacional de Entre Ríos (FTS/UNER). También es Profesora Adjunta Ordinaria de la

cátedra de metodología titulada: “Investigación Social II” de la licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad Nacional del Litoral (FCJS/UNL). Actualmente, es directora del Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Entre Ríos. Dirige el proyecto de investigación titulado: “La gestión participativa de la política social a escala subnacional. Análisis de los instrumentos de la participación ciudadana en una ciudad intermedia de la provincia de Entre Ríos durante el periodo 2008-2019”, de la Facultad de Trabajo Social (UNER). Mail: ccatibressan@gmail.com



## MARÍA DE LOS ÁNGELES ZAYAS

Directora de Ambiente de la Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional de Rosario. Estudiante de la Licenciatura en Ciencia Política en la Universidad Nacional de Rosario. Su trayectoria se centra en la planificación institucional, la

gestión académica y el desarrollo de políticas participativas, especialmente en el diseño, implementación y coordinación de Presupuestos Participativos en el ámbito universitario y escolar. Integró el equipo de coordinación del Presupuesto Participativo de la Facultad (2014–2019) y posteriormente del Presupuesto Participativo de la UNR (desde 2020), participando también en el asesoramiento para su creación a nivel universitario. En 2024 ha coordinado iniciativas de innovación democrática y deliberación en la Escuela de Ciencias Sociales y Humanísticas de la UNR. Mail: maria.zayas@fcpolit.unr.edu.ar



## DANIEL SCHUGURENSKY

Es profesor titular en la Escuela de Asuntos Públicos y en la Escuela de Transformación Social de Arizona State University, donde es director del Centro de Gobernanza Participativa, del Programa de Posgrado en Pedagogía Social y Cultural, y de la Especialización en Transformación Social. Anteriormente trabajó en la Universidad de Toronto, la Universidad de California y la Universidad de Alberta. Fue profesor visitante en universidades de varios países, incluyendo Argentina, Bélgica, Brasil, Canadá, Japón, Francia, Malta, México, España y Estados Unidos. Ha participado en docenas de proyectos de investigación y desarrollo, y ha publicado extensamente sobre educación ciudadana, educación de adultos, pedagogía social, educación superior, innovaciones democráticas, economía social y desarrollo comunitario, entre otros temas. Recientemente ha sido miembro durante 6 años en la Neighborhood Advisory Commission de la ciudad de Tempe. Mail: dschugur@asu.edu



## MARTINA BENZONI BALÁŽ

Candidata a doctorado (PhD) en el Departamento de Ciencias Políticas (Comenius University de Bratislava, Eslovaquia). Tras completar sus estudios de máster en el ámbito de la economía (Universidad de Economía de Bratislava, Eslovaquia) y de las ciencias políticas (Universidad de Pavía, Italia), centra su investigación en un tema que combina ambos campos: los métodos innovadores en los gobiernos locales. Actualmente, su tesis doctoral y sus actividades de investigación están dedicadas al tema del presupuesto participativo, la inclusión y el empoderamiento de la juventud y de los grupos marginados. Es Subdirectora de la Red de Institutos y Escuelas de Administración Pública en Europa Central y Oriental (NISPAcee). Mail: martina.benzonibalaz@gmail.com



## MARIELA DANERI

Licenciada en Comunicación Social, Especialista en Entornos Virtuales de Enseñanza y Aprendizaje, (Diplomatura de Estudios Avanzados por la UNR) y Magíster en Gestión Pública de la UNR. Doctoranda del Doctorado en Comunicación Social. Investigadora, extensionista y docente de pregrado, grado y posgrado. Docente Titular

de la asignatura “Cultura y Subjetividad”, adjunta a cargo de “Institución y Sociedad” y “Residencia Integral” (Lic. en Comunicación Social y Prof. de Comunicación Educativa - Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales de la UNR) Docente y coordinadora académica de la Especialización de Posgrado en Gestión Cultural (CEI UNR), y miembro del Comité Académico del Centro de Investigaciones en Comunicación en Contextos Socioeducativos (CICSE-UNR). Ha publicado diversos artículos, capítulos y libros que abordan lo comunicacional, cultural y los procesos de subjetivación en perspectiva histórico-social. Mail: marieladaneri4@gmail.com

# ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y GRÁFICOS

## TABLAS

|                                                                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 1. Diferencias metodológicas entre estudios de referencia y el caso Rosario                                                        | 71  |
| Tabla 2. Instrumento: conocimiento político, subdimensiones, variables y opciones de respuesta según caso analizado                      | 72  |
| Tabla 3. Instrumento del repertorio participativo: dimensiones, subdimensiones, variables y opciones de respuesta según casos analizados | 74  |
| Tabla 4. Síntesis de la evolución del PPUNR                                                                                              | 128 |
| Tabla 5. Votantes por claustro en Escuelas                                                                                               | 132 |
| Tabla 6. Evolución del Presupuesto Participativo Joven de Molina de Segura                                                               | 152 |
| Tabla 7. Dimensiones y variables de análisis                                                                                             | 215 |
| Tabla 8. Matriz mínima de registro internacional de PPE                                                                                  | 233 |

|                                                                                  |     |
|----------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Tabla 9. Diferencias en las competencias de estudiantes según vínculo con el PPE | 249 |
| Tabla 10. Empoderamiento psicológico de estudiantes según vínculo con el PPE     | 251 |
| Tabla 11. Percepción del clima escolar de la escuela según vínculo con el PPE    | 253 |
| Tabla 12. Prácticas participativas de estudiantes según vínculo con el PPE       | 255 |
| Tabla 13. Dimensiones del PP para armar en cada lienzo de rompecabezas           | 403 |
| Tabla 14. Resultados por dimensión y por cohorte                                 | 411 |

## FIGURAS

|                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1. Dimensiones del PPE                             | 38  |
| Figura 2. Comparativo PP joven–PP escolar                 | 40  |
| Figura 3. Mapeo global de casos de PPE                    | 219 |
| Figura 4. Visualización del caso incorporado al sitio web | 222 |
| Figura 5. Diseño del lienzo para el laboratorio           | 406 |
| Figura 6. Rompecabezas de primer año                      | 409 |

|                                       |     |
|---------------------------------------|-----|
| Figura 7. Rompecabezas de segundo año | 410 |
|---------------------------------------|-----|

## GRÁFICOS

|                                                                                          |     |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 1. Habilidades y capacidades generales (%)                                       | 187 |
| Gráfico 2. Creencias sobre la sociedad y la política en general (%)                      | 190 |
| Gráfico 3. Proporciones de respuestas correctas en las preguntas de conocimiento general | 192 |
| Gráfico 4. Creencias sobre la comunidad escolar (%)                                      | 193 |
| Gráfico 5. ¿Qué confianza generan las siguientes autoridades en ti? (%)                  | 195 |
| Gráfico 6. Clima escolar o ambiente (%)                                                  | 198 |





ISBN 978-987-702-781-5

# DEMOCRACIA PARA ARMAR

Piezas clave para un Presupuesto  
Participativo Educativo

Gisela Signorelli y Alberto Ford  
COMPILADORES

