



**LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL EN LA GESTIÓN
RESPONSABLE DEL TERRITORIO COMO ESTRATEGIA PARA EL
DESARROLLO SOSTENIBLE DE LAS COMUNIDADES**

STUDENT PARTICIPATION IN THE RESPONSIBLE MANAGEMENT OF THE
TERRITORY AS A STRATEGY FOR THE SUSTAINABLE DEVELOPMENT OF
COMMUNITIES

**Trabajo de Investigación para optar al
Grado Académico de Bachiller en Educación**

Autores

Flor de Maria Asteria Rodriguez Vasquez
<https://orcid.org/0009-0000-1428-2342>

Juan Edgar Salazar Rojas
<https://orcid.org/0000-0002-9080-8796>

Asesor

Angela del Carmen Romero Gutierrez
<https://orcid.org/0009-0009-8803-171X>

**Lima-Perú
2026**

2. Monografía FLOR DE MARIA y JUAN V3

ID : fdd9015dcc3af58ad691b68d4f04ee5297e36dcc

 **15%**
Textos sospechosos

Nombre del fichero : 2. Monografía FLOR DE MARIA y JUAN V3.txt
Tamaño del archivo original : 3,89 MB
Número de palabras : 11.879

Depositante : Ángela del Carmen ROMERO GUTIERREZ
Fecha de depósito : 30 de junio de 2026
Tipo de carga : interface
fecha de fin de análisis : 30 de junio de 2026

Resumen (sección 1/3)

Localización de los textos sospechosos en el documento :



Incluido en el porcentaje de textos sospechosos :

 **Similitudes** **11%**

 Sintáctica 5%  Semántica 6%

Pasajes con similitudes a fuentes encontradas en diferentes colecciones.



 **Detección de IA** **0%**

Textos estilísticamente próximos a un texto generado por una IA.

Este índice es un indicador y no una prueba. Comprueba con el autor si domina los conocimientos mencionados en el documento.

 **Idiomas no reconocidos** **5%**

Pasajes en los que parte del vocabulario utilizado no forma parte del diccionario de la lengua.

Puede tratarse de un intento del autor de modificar el texto para evitar ser detectado.



DEDICATORIA

A Dios, por guiar mis pasos y darme la fortaleza para alcanzar esta meta. A mis queridos padres, por su amor y enseñanzas; especialmente a mi padre, quien, aunque ya no está físicamente conmigo, permanece presente en mi corazón como ejemplo de nobleza, integridad y perseverancia. A mi esposo, por su apoyo incondicional, comprensión y confianza durante todo este proceso. A mi adorada hija, quien llegó para transformar mi vida y llenarla de amor, alegría y esperanza, convirtiéndose en mi mayor inspiración para seguir creciendo y superándome cada día.

Flor de María Asteria Rodriguez Vasquez

Dedico este trabajo en primer lugar a Dios, quien me ha mostrado el camino, fortalecido mi fe y me ha enseñado que los obstáculos son oportunidades de crecimiento. A mi madre, eterna representante del esfuerzo, sacrificio y amor incondicional, por enseñarme que el verdadero poder proviene de la resistencia. A mi amada, amiga y confidente, que ha caminado y camina a mi lado, me ha inspirado a seguir adelante cuando estaba en mi mayor agotamiento y me ha impulsado a recordar que la única forma de alcanzar los sueños es esforzarse por ellos y seguir adelante.

Juan Edgar Salazar Rojas

RESUMEN

La presente monografía se centra en cómo la participación estudiantil en la gestión responsable del territorio contribuye al desarrollo sostenible de la comunidad. Reconoce que los problemas sociales y ambientales existentes exigen formas de educación que trasciendan la transmisión de conocimientos y se enfoquen, en cambio, en el desarrollo de ciudadanos conscientes del medioambiente y socialmente comprometidos. Examinada desde una perspectiva teórico-documental y basada en contribuciones conceptuales sobre la participación estudiantil, la educación para el desarrollo sostenible, la educación ambiental y la gestión territorial, la participación estudiantil se considera primero como una oportunidad para fortalecer la práctica democrática y la ciudadanía activa, el pensamiento crítico y la responsabilidad compartida. Posteriormente, se presentan perspectivas sobre ciudadanía, sostenibilidad y educación ambiental; cada una de ellas demuestra cómo las escuelas pueden ser agentes de transformación al convertir a las comunidades escolares en agentes de cambio. También se muestra cómo los espacios y procesos participativos en la escuela conectan la escuela, la comunidad y la pedagogía sostenible en la realidad. En conclusión, se puede decir que la participación estudiantil fomenta actitudes responsables hacia el territorio y refuerza el desarrollo sostenible comunitario al generar ciudadanos positivos, críticos y comprometidos con los cambios sociales y ambientales.

Palabras clave: participación estudiantil; gestión territorial; desarrollo sostenible; responsabilidad territorial; formación ciudadana.

ABSTRACT

This monograph explores the role of student participation in the responsible management of territory and its contribution to sustainable community development. It recognizes that current social and environmental challenges require educational approaches that move beyond the simple transmission of knowledge, focusing instead on shaping environmentally aware and socially responsible citizens. From a theoretical and documentary perspective, and drawing on key concepts related to student participation, education for sustainable development, environmental education, and territorial management, student involvement is first understood as a means of strengthening democratic values, active citizenship, critical thinking, and shared responsibility. The study then examines different perspectives on citizenship, sustainability, and environmental education, highlighting how schools can become spaces for transformation by encouraging students to take an active role within their communities. In this sense, schools are not only places of learning but also platforms for meaningful participation that connect educational practices with real community needs. Furthermore, it illustrates how school processes and participatory spaces help bridge the gap between the school, the community, and sustainable pedagogical practices in a practical and applied manner. In conclusion, student participation promotes responsible attitudes toward the territory and supports sustainable community development by fostering proactive and critical individuals who are committed to social and environmental change.

Keywords: student participation; territorial management; sustainable development; territorial responsibility; civic education.

ÍNDICE

DEDICATORIA	iii
RESUMEN	iv
ABSTRACT	v
INTRODUCCIÓN	8
CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES	10
1.1. Participación estudiantil: definición y alcance	10
1.1.1. La participación	10
1.1.2. Formas de participación.....	11
1.1.3 Niveles de participación	13
1.1.3.1. No participación.....	14
1.1.3.2. Participación auténtica.....	15
1.1.3.3. Participación como práctica ciudadana.....	16
1.1.3.4. La percepción de los estudiantes sobre su participación en la escuela.....	18
1.2. Educación para el desarrollo sostenible.....	19
1.2.1. Marco internacional y lineamientos.....	19
1.2.2. Perspectiva latinoamericana y peruana.....	20
1.2.3. Educación ambiental crítica vs. educación ambiental tradicional	21
1.3. Gestión responsable del territorio	22
1.3.1. Territorio.....	22
1.3.2. Gestión responsable	23
1.3.3. El territorio como espacio pedagógico	23
CAPÍTULO II: PROCESOS ESCOLARES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE COMUNITARIO	25
2.1. Los procesos escolares como eje de transformación educativa.....	25
2.1.1. Procesos escolares	25
2.1.2. Características de los procesos escolares.....	25
2.1.3. Prácticas escolares para la sostenibilidad	26
2.2. Educación ambiental en el contexto escolar.....	27
2.2.1. Educación ambiental: sentido y finalidad.....	27
2.2.2. Integración de la educación ambiental en los procesos escolares	27
2.3. Mecanismos y espacios de participación estudiantil en la escuela	28

2.3.1. Participación y formación ciudadana.....	30
2.3.2. Limitaciones y tensiones en la participación escolar.....	31
CONCLUSIONES.....	32
REFERENCIAS	33

INTRODUCCIÓN

Los cambios sociales, ambientales y territoriales que experimenta la sociedad hoy en día obligan a cuestionar el rol que tiene la educación en el desarrollo y construcción de comunidades sostenibles. El aumento de problemáticas vinculadas con el declive ambiental, la explotación desmedida de los recursos naturales, la exclusión social y la fragilidad de la participación ciudadana ha desencadenado un requisito indispensable en la optimización de los procesos y modelos pedagógicos que permitan formar sujetos capaces de comprender críticamente su realidad e intervenir responsablemente en ella (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco], 2020).

En este contexto, la escuela ya no es un lugar donde se transfiere conocimiento; se convierte en un lugar donde las personas pueden reunirse para participar, deliberar y actuar como un colectivo. Desde una postura democrática, Dewey (1998) afirmó que una escuela debe funcionar como una pequeña comunidad. Allí, un estudiante puede experimentar y aprender cómo ser un ciudadano responsable, participando y asumiendo la responsabilidad por la comunidad y el medioambiente. Esta respuesta sigue siendo válida hoy en día al considerar las nuevas preguntas que surgen del desarrollo sostenible de las comunidades.

La participación activa, considerada como una técnica educativa de los estudiantes, ayuda a fortalecer el compromiso colectivo y el ejercicio de la ciudadanía de manera continua y progresiva. Por ello, es importante reconocer a las niñas, niños y adolescentes como agentes activos en los procesos de toma de decisiones (Hart, 1992). En esa línea, la Unesco (2019), sostuvo que la educación para el desarrollo sostenible capacita a los estudiantes para asumir sus roles como agentes de cambio como respuesta a los problemas ambientales y los desafíos sociales.

De manera similar, la gestión responsable del territorio se centra en el uso sostenible de los recursos, la responsabilidad conjunta y la participación comunitaria como práctica social y ética (Leff, 2019). Desde este punto de vista, existen elementos sociales, culturales y fenómenos de convivencia e identidad, dentro de la dimensión física de un territorio. Por lo tanto, la presente monografía parte de la premisa: la participación estudiantil contribuye en la gestión responsable del territorio y en el desarrollo sostenible de las comunidades.

En coherencia con ello, se plantea como objetivo general analizar el papel de la participación estudiantil en la gestión responsable del territorio como estrategia para promover el desarrollo sostenible de las comunidades. De igual manera, nos enfocamos en tres objetivos particulares: primero, analizar las fuentes que explican la participación estudiantil en la educación y su vínculo con la gestión responsable del territorio; segundo, presentar los marcos teóricos que fundamentan el vínculo entre la ciudadanía, la educación ambiental y las dimensiones del desarrollo sostenible; tercero, identificar procesos escolares que vinculan la participación estudiantil con la educación ambiental que promueve el desarrollo sostenible en la comunidad.

Para alcanzar dichos objetivos, el presente estudio está contemplado en dos capítulos. El primero aborda el marco conceptual ligado a la participación estudiantil, la educación para el desarrollo sostenible y la gestión responsable del territorio. El segundo capítulo profundiza en cómo los procesos escolares de la participación estudiantil y la educación ambiental contribuye al fortalecimiento de la asociación: ámbito escolar, ámbito comunitario y sostenibilidad ambiental.

CAPÍTULO I: FUNDAMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

1.1. Participación estudiantil: definición y alcance

1.1.1. La participación

La definición que más aceptación supone la participación es la propuesta por Hart (1992), quien la definió como un proceso de implicación auténtica en la toma de decisiones, donde los niños dejan de ser receptores pasivos para convertirse en agentes capaces de influir en lo que ocurre en su entorno. Lundy (2007) resaltó que la participación denota un comportamiento político en el que las personas se ven a sí mismos como actores que pueden cambiar y alterar los espacios sociales en los que viven. Por lo tanto, la participación se considera como aquel sistema complejo y multifacético que abarca la interacción entre individuos en distintos niveles y ámbitos de acción de la vida diaria.

Hart (1992, 2001) diferenció ocho niveles de participación en los centros educativos ordenados en un diagrama con forma de escalera. Dentro de estos niveles, destacó tres inferiores en los que no considera que se lleve a cabo una participación verdadera del alumnado, en contraposición a los cinco superiores en los que sí está presente en menor o mayor medida, dependiendo de los aspectos en los que se vea implicado: escoge o no en qué participar, se le consulta algún aspecto, las tomas de decisiones son completamente conjuntas, etc.

Shier (2001) señaló que la propuesta de Hart permite comprender la participación no como un evento, sino como un proceso de ampliación del poder infantil, en el que los adultos ceden espacios reales de decisión a los niños. Por otro lado, Lundy (2007) afirmó que Hart muestra que la participación auténtica implica reconocer a los niños y jóvenes como actores capaces de incidir en la vida colectiva, superando prácticas de manipulación o tokenismo. Asimismo, Hart (1992) describió que su escalera sigue siendo un instrumento fundamental que ayuda a identificar el grado de influencia de participación que los estudiantes tienen de manera realista en los procesos educativos, con el fin de evitar ejercicios superficiales de participación sin poder.

En la misma línea, en el contexto sudamericano, predomina el enfoque que brinda la Convención sobre los Derechos del Niño (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, 1989) en las diferentes políticas públicas y sociales que se vinculan con la identificación de los

infantes como sujetos de derechos y seres capaces de ejercer una participación activa. Esto se aprecia en los artículos 12 y 17, en donde se menciona la importancia de la opinión de los niños, niñas y adolescentes, además del acceso a una adecuada información, respectivamente. Hernández Velásquez (2021) indicó cómo la participación de la niñez contribuye a la ciudadanía (artículo 12) y Lazo (2019) analizó cómo los niños deben tener acceso a información relevante para participar en las decisiones que les conciernen (artículo 17).

El Ministerio de Educación (Minedu, 2020) enfatizó que la participación no solo es vista como un derecho, sino también se proyecta como un proceso que fomenta la creación de relaciones interpersonales de los estudiantes en sus primeros tres, cuatro y cinco años, con miras a formar ciudadanos que, desde pequeños, se formen como ciudadanos democráticos que sean capaces de valorar la diversidad de ideas, opiniones, creencias y perspectivas, fundamentando sus puntos de vista en la argumentación y el pensamiento crítico. Por tal razón, Tenorio (2022) afirmó que la participación implica transitar desde la escucha pasiva hacia la construcción conjunta de decisiones, reconociendo a los estudiantes como sujetos de derechos y no solo como receptores de normas.

1.1.2. Formas de participación

La literatura reciente acerca de la participación infanto-juvenil ha hecho posible comprender que las formas en que los estudiantes participan en la vida escolar no son homogéneas ni equivalentes, sino que constituyen diferentes grados, modalidades y estructuras diferenciadas en torno al poder, la responsabilidad y la capacidad de influencia que se les asigna en los procesos de toma de decisiones. Con la propuesta de Hart (1992), la participación se puede visualizar en forma de un *continuum* que diferencia entre participación de forma simbólica y participación de hecho, diferenciación que se ha mantenido en las investigaciones posteriores.

Desde la perspectiva de Shier (2001), esta interpretación se complejiza al proponer que cualquier forma de participación requiere que existan estructuras institucionales que generen espacios de escucha activa para los estudiantes, así como para la toma de decisiones de carácter institucional, asociando la responsabilidad de la escucha a los adultos y la sostenibilidad de los espacios de participación a los jóvenes. Thomas y Percy-Smith (2010) afirmaron que la participación auténtica va más allá de la mera recolección de opiniones para convertirse en una práctica relacional que altera los marcos institucionales y crea nuevas dinámicas de corresponsabilidad entre estudiantes y adultos.

La participación estudiantil precisa la manera en que los estudiantes participan en las actividades diarias que ofrece la escuela como en los eventos que ocurren fuera de la escuela en la comunidad. Consiste en el accionar de los estudiantes en el ámbito escolar en los planos académico, social y cultural, así como también en el tiempo y espacio fuera de la escuela (Cantón Mayo, 2018). Sin embargo, es preciso reconocer que, del abordaje más común que se presenta en el trabajo de la participación estudiantil, centrarse en la voz de los estudiantes evita la reproducción de un enfoque sobre la participación que se considera adulto y autoritario (Dávila León et al., 2005; López Messenger y Aparicio Herguedas, 2024).

Esto lleva a considerarlos como meros receptores de información, cuando lo que se pretende es que se construyan como agentes de cambio, que sean completos en la colaboración, para que sean libres de pensar y actuar de manera crítica, incidiendo en la transformación de su contexto más próximo. Rogers (1959), desde la perspectiva de su teoría humanista del desarrollo de la personalidad, intentó comprender el comportamiento humano y se informó por las experiencias que los estudiantes acumulan en su trayectoria educativa. Estas experiencias son fundamentales para el desarrollo y evolución del ser humano.

Pérez Galván y Ochoa Cervantes (2017) indicaron que, desde esta perspectiva, la participación es el suelo de las oportunidades donde los estudiantes son parte activa de los conflictos sociales y culturales, involucrándose en las estrategias que se enmarcan y en la resolución de conflictos. Por lo tanto, la participación implica el poder activo de decisión de un individuo sin ninguna restricción de participación. Así, la participación activa es el derecho que todo estudiante debe ejercer sin miedo a la exclusión o rechazo y ser escuchado en asuntos que son esenciales, según sus intereses, expectativas y necesidades. Esto puede materializarse de manera segura y protectora para garantizar una participación responsable en asuntos contradictorios que contribuyen a la búsqueda del bien colectivo (Minedu, 2020).

Rudduck y Flutter (2007) atribuyeron a la participación estudiantil la mejora de la práctica del docente, aduciendo que es el espacio donde los estudiantes participan voluntariamente en una estrategia pedagógica con propósito, donde asumen habilidades sociales colectivas para unas relaciones interpersonales saludables en el entorno escolar. Desde este punto de vista, participar implica tener el compromiso permanente en las actividades escolares diarias y asumir responsabilidades de gestión y la toma de decisiones.

La participación de los estudiantes provoca su desarrollo en el aspecto socioemocional, ya que se involucra en el liderazgo, la autonomía y la autorregulación. Mitra (2018) estableció que la participación también fomenta una forma de motivación intrínseca y un sentido de propósito que se traduce en un mejor rendimiento académico y en relaciones mejoradas. Como afirmaron Ryan y Deci (2020), la teoría de la autodeterminación enfatiza el papel que juega un sentido de autonomía y competencia en la mejora del bienestar y el aprendizaje de una persona, que se extiende cuando se les da a los estudiantes oportunidades para participar en la gobernanza de la escuela y cuando asumen responsabilidades reales. Para Bourke (2022), esto implica alcanzar un desarrollo personal que va más allá del entorno escolar. Por lo tanto, la participación de los estudiantes tiene un lado formativo que fortalece los aspectos emocionales, sociales y cognitivos del estudiante (Bourke, 2022; Mitra, 2018; Ryan y Deci, 2020).

El Minedu (2021) considera la participación estudiantil como una forma de derecho en la escuela, lo cual implica el derecho a informarse, expresarse, participar en una organización estudiantil y deliberar, siendo uno de los pilares para la formación de ciudadanos responsables. En el Currículo Nacional de la Educación Básica (CNEB), la participación estudiantil es un componente clave en el desarrollo de los elementos del perfil de egreso, las competencias, las habilidades y los enfoques transversales (Minedu, 2016a). Sin embargo, la participación en la escuela suele ser muy limitada; por ello, se crearon los municipios escolares, los talleres artísticos y los comités de vigilancia para que los estudiantes tengan la posibilidad de involucrarse en su educación de manera más significativa.

1.1.3 Niveles de participación

La participación, aquel sistema complejo y multifacético que abarca la interacción entre individuos en distintos niveles y ámbitos de acción de la vida diaria, se precisa con mayor detalle en la escalera de la participación propuesta por Hart (1992), que ilustra diferentes niveles de participación y lo único que los diferencia es el público.

La escalera de la participación de los niños de Hart (1992) es una tipología que abarca ocho niveles de participación infantil (o peldaños) que examinan la no participación (manipulación, decoración y tokenismo) y la participación genuina (asignación de labores informativas, consulta informada, decisiones compartidas, y decisiones lideradas por los niños con apoyo institucional). Lansdown (2010) criticó el enfoque de escalera o niveles, ya que la participación no debe ser evaluada desde un peldaño, sino que debe ser evaluada desde prácticas situadas, contextualizadas y relacionales; es decir, lo que en un contexto es

considerado participación plena, en otro puede ser muy limitada. Esta tipología, ampliamente discutida, respalda el hecho de que la participación no es un fenómeno binario sino un *continuum*, donde el efecto que los alumnos generan depende de la intensidad con que se trate el tema de la participación (Hart, 1992; Mitra, 2018; Lansdown, 2010).

Aunque puede ser beneficioso que los niños participen en niveles superiores, no es necesario, lo que sí es crucial es proporcionarles oportunidades, conocer cómo operan y saber las decisiones que van tomando en los contextos asignados (Hart, 1992). No obstante, su nivel de participación debe estar dentro del límite de sus habilidades, en el sentido de que su participación sea consciente. Esto constituye la verdadera participación de los niños en el trabajo, que es incluir y beneficiar directamente a los niños.

1.1.3.1. No participación

Es llamada la “falsa participación”, ya que la participación de los niños se ve limitada, porque no se consideran sus opiniones ni intereses. Hart (1992), en su escalera, detalló tres niveles:

- Manipulación: Los niños son inducidos o forzados por adultos a participar, sin que ellos comprendan el propósito, las posibles consecuencias de sus acciones y la razón de su participación. En este nivel, la implicación y participación generan una práctica participativa, lo cual es problemático, ya que es casi imposible demostrar un interés genuino de los niños. En muchos casos, los infantes continúan “participando” hasta el final de la actividad.
- Decoración: Los niños son utilizados como elementos ornamentales para complementar actividades impulsadas por adultos, lo único que lo diferencia del nivel anterior es que los infantes son conscientes del propósito del uso de su imagen e incluso pueden mostrar cierta predisposición a las actividades. Sin embargo, su participación en la organización es inexistente o muy limitada.
- Participación simbólica: Los niños pueden manifestar sus propias perspectivas sobre algo, pero solo lo pueden hacer con el permiso de los adultos. Sin embargo, su participación es algo restringida, dado que el objetivo no está en considerar las apreciaciones que podrían ser de gran utilidad, sino más hacia su simple asistencia al evento. Asimismo, los intereses de los niños son completamente ignorados, ya que los organizadores controlan y deciden quiénes participan.

1.1.3.2. Participación auténtica

Tal participación se extiende hacia los cinco últimos peldaños de la escalera de la participación de Hart (1992):

- Asignados pero informados: Aquí se presenta formalmente a los niños el proyecto, la actividad y el evento en el que pueden participar de forma voluntaria. Aunque este nivel aprecia el valor de una fase informativa, el adulto, principalmente autoridades o guardianes, aún elige a los participantes.
- Consultados e informados: En este nivel, se reconoce y valora a los niños, desde el inicio de la actividad, como miembros consultores; sin embargo, los adultos son los organizadores formales y, a su discreción, asignan la participación a los niños. La característica más sobresaliente de este nivel es el reconocimiento de que las opiniones de los niños pueden tener cierta influencia en el desarrollo de la actividad.
- Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños: En este nivel, en la mayoría de los casos, las actividades de participación y promoción son iniciadas por los adultos. Las decisiones que guían a los adultos también se comparten con los niños y los aportes de ambos son de igual importancia, dado que los infantes están en un proceso educativo continuo.
- Iniciada y dirigida por los niños: Los adultos adoptan posturas de facilitadores y espectadores a lo largo de todo el proceso, ya que las acciones son lideradas por los niños, quienes son los protagonistas en la ejecución de diversas actividades, así como en los eventos y proyectos. Un ejemplo de ello es la existencia formal de municipios escolares en cada escuela pública, donde la iniciativa principal depende de los estudiantes y del apoyo y orientación de varios docentes y directores escolares.
- Iniciada por los niños con decisiones compartidas con los adultos: Los niños toman la iniciativa y su participación es libre y voluntaria a lo largo del desarrollo de todas las actividades de planificación y ejecución. Cabe señalar que este proceso se lleva a cabo con la colaboración de los adultos y solo cuando los niños los invocan. Para Estrada et al. (2000), la existencia de personas con autoridad o adultos es indispensable, ya que impulsa el potencial creativo de los niños, donde se espera

que participen activamente en cada etapa del proceso para mejorar sus ideas. A su vez, los autores mencionaron que los beneficios adquiridos serían la cooperación, el respeto y la solidaridad, los cuales contribuyen al desarrollo de individuos competentes y hábiles en el ejercicio de derechos y en la aceptación de obligaciones y responsabilidades ciudadanas.

1.1.3.3. Participación como práctica ciudadana

Los centros educativos, más que enseñar a los niños conocimientos académicos, forman estudiantes responsables de sus comunidades sociales y políticas. Dewey (1998) sostuvo que las escuelas deberían ser comunidades pequeñas y democráticas donde los niños puedan practicar la ciudadanía colectiva y responsable, a través de la deliberación y la colaboración. La participación en la comunidad escolar permite a los alumnos practicar los valores que son importantes para la democracia, tales como la responsabilidad cívica y el respeto por los demás (Dewey, 1998; Fielding, 2012).

Las prácticas de ciudadanía, basadas en actividades entre los estudiantes, también construyen capital social. Los alumnos desarrollan habilidades de negociación, comunicación y colaboración, así como una comprensión de la responsabilidad, mientras participan en diversos ámbitos como asambleas, comités o proyectos comunitarios (Malone y Hartung, 2010). Además, estos espacios desarrollan redes de apoyo, solidaridad y compromiso juvenil, vitales en la construcción de una democracia. A pesar de que en América Latina se evidencien desigualdades y exclusión social, la ciudadanía y la participación social entre los estudiantes representan oportunidades de inclusión social y de acción cívica colectiva para reconocer la presencia de la periferia (Fielding, 2012; Malone y Hartung, 2010).

La participación pública en las escuelas contribuye a la comunidad en la creación de proyectos ambientales, sociales, culturales o de trabajo comunitario. De acuerdo con Scherak y Rieckmann (2020), la participación de los estudiantes en proyectos reales que abordan problemas comunitarios y que fomentan la democracia participativa como una integración de la escuela, la comunidad y la participación es muy valiosa. De este modo, la escuela se convierte en un facilitador de acciones sociales y comunitarias participativas dentro de su entorno social y regional (Fielding, 2012; Rieckmann, 2022). Sobre lo anterior, Reyes Juárez (2020) afirmó lo siguiente:

Las escuelas secundarias, además de los mecanismos de control y disciplina que ponen en marcha para tratar de anclar al sujeto a la sociedad, también prevén tiempos y espacios para ser y aprender a ser un adolescente y un ciudadano. El distanciamiento de los adolescentes de su socialización resiste la homogenización institucional al instalar la diversidad dentro de ella y contribuir a la formación de un espacio caracterizado por intereses distintos en juego, por las asimetrías y relaciones de poder que están en conflicto. Las escuelas secundarias, como lugares para que el adolescente viva, también son lugares de tensión, que forman parte de las tensiones más amplias que se desarrollan en los ámbitos político, económico, social y cultural. (p. 150)

El interés de amplificar las oportunidades de participación comunitaria aumenta junto con la difusión del discurso de la crisis de la democracia o del déficit democrático (López Meseguer y Aparicio Herguedas, 2024). La participación como acto no es periférica, sino que es un compromiso cívico instrumental. Puig Rovira et al. (2011) afirmaron que los estudiantes adquieren la condición de ciudadanos cuando asumen la responsabilidad democrática en los asuntos cívicos y políticos que afectan a su comunidad; en ese sentido, la participación es una práctica social instrumental que vincula la escuela y la comunidad.

Reguillo Cruz (2000) resaltó una escasa evidencia vinculada con las prácticas del sujeto involucrado; no obstante, la vida cotidiana, como parte de su mundo empírico, no es el objeto de estudio, sino el sitio de la metodología para comprender la vida social. Los jóvenes, como sujetos políticos con responsabilidades cívicas fortalecidas, crean la necesidad de una mayor coherencia, tanto en las ventajas como en las prácticas ejecutadas en sus vidas privadas, lo cual expresa la totalidad de ese sujeto político, que se crea mediante el liderazgo y el ejemplo (Agudelo-Ramírez et al., 2013). En consecuencia, los jóvenes interactúan e intercambian ideas en espacios familiares, sociales y comunitarios, así como en contextos laborales y virtuales, gracias a la creación de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (Reyes Juárez, 2020).

Los jóvenes participan en actividades que abarcan una variedad de compromisos personales y relacionales, de naturaleza singular y colectiva, lo que significa que de ninguna manera están restringidos a un solo ámbito de interés o actividad (Agudelo-Ramírez et al., 2013). Un ejemplo son los alumnos de secundaria, que son miembros activos de la comunidad, y la escuela, que es uno de los muchos contextos en los que los adolescentes (agentes sociales) se involucran (Reyes Juárez, 2020). Agudelo-Ramírez et al. (2013) argumentaron:

Los jóvenes saben que todas las acciones, por pequeñas que sean, forman parte de un movimiento social y son conscientes de los pequeños efectos que pueden tener en la sociedad y de la necesidad de que los individuos hagan cosas para lograr un cambio social. Los adolescentes comprenden que el proceso de lograr un cambio no proviene de una sola persona trabajando sola, sino de las acciones únicas e insustituibles de cada persona, hacia la conciencia colectiva de todas las personas. (p. 596)

1.1.3.4. La percepción de los estudiantes sobre su participación en la escuela

Es importante conocer la percepción que tengan los estudiantes sobre la escuela. Lundy (2007) mencionó que los estudiantes solo alcanzan a participar de manera significativa si tienen la oportunidad de estar presentes, si tienen voz, si hay una audiencia que los escuche y si hay algún tipo de influencia. Por su parte, Ott et al. (2023) indicaron que los estudiantes perciben su participación de manera positiva cuando la escuela escucha y responde a sus planteamientos. Entonces, la percepción de los estudiantes es el resultado de experiencias que van más allá de los espacios que se les otorgan.

Diversas investigaciones y estudios recientes han evidenciado que el contexto y los rasgos individuales de los estudiantes han influido en sus percepciones sobre la participación escolar. Thomas y Percy-Smith (2021) señalaron que los factores socioeconómicos, sociales, culturales y relacionales influyen en cómo los estudiantes comprenden la idea de participación. Bourke (2022) determinó que los jóvenes de entornos, que disponen de mayor capital social, perciben que se les escucha más que los jóvenes que provienen de entornos que tienen escaso acceso a recursos.

Otra línea de investigación relaciona la percepción de los alumnos con el desarrollo de lo que podríamos denominar eficacia política en el futuro. Stojnic Chávez (2021) explicó que, al graduarse y pasar a la condición de exalumnos, los que tuvieron una alta participación en la vida escolar tienen una mayor autoeficacia política. Mitra (2018) señaló que esto pasa porque la participación, desde el inicio de la trayectoria educativa, sirve para construir la identidad de una ciudadanía activa. Thomas y Percy-Smith (2010) respaldaron dicha teoría al manifestar que una percepción positiva en relación con la participación indica un compromiso futuro responsable con la democracia. Todo lo anterior demuestra que la percepción es importante, tanto en el ámbito escolar como en el ámbito cívico que se desarrollará en el futuro.

Las percepciones negativas suelen aparecer cuando los estudiantes sienten que la participación es simbólica o superficial. Hart (1992) sostuvo que la falta de participación auténtica y certera es el resultado de una participación y compromiso superficial. Lundy (2007) afirmó que, cuando no existe influencia concreta, los estudiantes perciben la participación como un proceso vacío. Ott et al. (2023) resaltaron que dicha sensación reduce significativamente el bienestar emocional escolar. El aporte combinado de estos autores evidencia que la percepción depende de la autenticidad de la participación.

La actitud de los profesores también tiene un impacto en la percepción de los estudiantes. Según Fielding (2012), los profesores que implementan pedagogías democráticas crean experiencias participativas más positivas. Mitra (2018) propuso que los profesores asuman el rol de facilitadores para que los estudiantes sientan que sus voces importan. En ese sentido, la participación del docente se convierte en el factor principal.

La calidad del clima escolar se encuentra estrechamente vinculada con los niveles de percepción estudiantil. La Unesco (2020) sostuvo que los espacios de diálogo institucional generan percepciones más optimistas. Anderson et al. (2022) mostraron que la percepción de la participación anticipa indicadores de bienestar, tales como la seguridad emocional y el nivel de compromiso escolar. Mitra (2018) señaló que la autoestima académica se incrementa en los estudiantes cuando perciben que la escuela tiene confianza en ellos. Esto señala que la percepción positiva tiene efectos en áreas clave del desarrollo estudiantil.

1.2. Educación para el desarrollo sostenible

1.2.1. Marco internacional y lineamientos

Macedo y Salgado (2007) indicaron que la Unesco incluyó el tema ambiental como recurso educativo con un estudio comparativo sobre la manera de abordar los temas del medioambiente en la escuela, detectando cuáles eran las actividades educativas que se realizaban en los países. Esta investigación mencionó en sus resultados la necesidad de abordar la temática ambiental desde una perspectiva transversal, criterio que luego sería uno de los principios de la EA.

La Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS) se consolidó como un marco global en el 2000. Según la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2015), se constituye como un eje estratégico para alcanzar los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), en particular el ODS 4.7, que demanda que los alumnos adquieran conocimientos y habilidades para promover estilos de vida sostenibles y ciudadanía global. Para Morin (1999), la educación contemporánea

debe asumir la complejidad de los problemas planetarios, integrando dimensiones sociales, ambientales y éticas. Ante los cambios en materia ambiental y la necesidad de propender a un desarrollo que beneficiará a todos y abarcará todos los ámbitos ambientales, económicos y sociales, se consideró necesario avanzar desde la visión de “ecodesarrollo” hasta la de “desarrollo sostenible” (Macedo y Salgado, 2007, p. 32).

Esta se convirtió en un término global después del Informe Brundtland originado por la ONU, definiendo el desarrollo sostenible como la capacidad del presente para satisfacer sus propias necesidades sin dañar la capacidad de las futuras generaciones (ONU, 1987). Según la Unesco (2019), la educación para la sostenibilidad trasciende el contenido al integrar mecanismos de cambio social y equipa a los estudiantes para convertirse en agentes de cambio social y ambiental.

La EDS no debe limitarse solo a la educación ambiental, sino que debe desarrollar habilidades que permitan a los aprendices participar como ciudadanos activos y comprometidos, y desarrollar el pensamiento crítico y la capacidad de asumir la responsabilidad global para abordar los problemas interrelacionados de las inequidades sociales y ambientales (Unesco, 2020). Por otro lado, Sterling (2010) sostuvo que los sistemas educativos deben avanzar desde una lógica transmisiva hacia enfoques transformadores que promuevan cambios culturales profundos orientados a la sostenibilidad.

1.2.2. Perspectiva latinoamericana y peruana

En Latinoamérica, según Duquino Rojas (2014), la sostenibilidad debe comprenderse dentro de una “racionalidad ambiental” propia, que no puede reducirse a los lineamientos internacionales, sino que exige interpretar las dinámicas históricas de exclusión, pobreza y explotación de recursos. Esto se basa en el hecho de que los países latinoamericanos han enfrentado la contradicción entre crecimiento económico y protección ecológica, motivo por el cual la EDS debe promover una visión alternativa basada en el Buen Vivir y en el respeto a la biodiversidad (Gudynas, 2011). Por ello, los procesos educativos en la región deben reconocer la dimensión cultural y territorial de las comunidades, puesto que la sostenibilidad no puede separarse de las identidades ancestrales (Escobar, 2011).

La Organización de Estados Iberoamericanos (OEI, 2010) propuso la integración curricular de contenidos ambientales, competencias ciudadanas y enfoques interculturales, lo que permitió que la educación ambiental en América Latina evolucionara hasta enfoques más

críticos y sociopolíticos (De Moura Carvalho, 2004). No obstante, los contextos latinoamericanos requieren modelos pedagógicos donde la participación comunitaria y la reflexión ética ocupen un lugar central (Sauvé, 2004), ya que la EDS debe orientarse a la transformación social y no únicamente a la sensibilización (Loureiro, 2012). Por ello, uno de los factores clave ha sido la diversidad sociocultural, la cual ha demandado enfoques interculturales que integren saberes indígenas y prácticas comunitarias en los procesos educativos. Toledo y Barrera-Bassols (2008) señalaron que los sistemas de conocimiento indígena poseen estructuras ecológicas profundamente arraigadas, lo que ofrece valiosos aportes para la educación sostenible.

En Perú, la EDS se ha ido fortaleciendo por iniciativas orientadas a la gestión ambiental escolar, teniendo base en las políticas educativas planteadas por la Unesco y la ONU. El Minedu (2016a) precisó la importancia de colocar la educación ambiental en el CNEB junto con habilidades para la ciudadanía activa y la gestión responsable de recursos. No obstante, recientes investigaciones muestran que la educación ambiental tiene diversas limitaciones (Quispe-Muñoz et al., 2023). Una de ellas es que muchos docentes no cuentan con una adecuada formación en sostenibilidad, limitando sus habilidades para presentar propuestas elaboradas en las aulas. Además, De La Hoz Blanco (2017) señaló que las instituciones educativas peruanas aún privilegian prácticas tradicionales que dificultan el desarrollo del pensamiento crítico ambiental.

1.2.3. Educación ambiental crítica vs. educación ambiental tradicional

En América Latina y el mundo, la educación ambiental refleja concepciones distintas sobre la relación sociedad-naturaleza, reflejándose dos enfoques distintos:

- Educación ambiental tradicional: Se caracteriza por la transmisión de conocimientos científicos sobre ecología y conservación, sin profundizar en los factores sociales, económicos y políticos que generan los problemas ambientales. Para Sauvé (2004), se basa en una visión naturalista que concibe al ambiente como un conjunto de elementos biofísicos aislados de las dinámicas sociales, convirtiendo al estudiante en un receptor pasivo de información, siguiendo actividades prediseñadas y conductistas. Según Gutiérrez et al. (2016), esto reduce su capacidad para interpretar críticamente los problemas, cuya visión ignora las particularidades históricas y culturales de los territorios (De Moura Carvalho, 2004).

- Educación ambiental crítica: Concibe al estudiante como un agente activo, capaz de participar en procesos de transformación. Según Jensen y Schnack (2006), sus aprendizajes se orientan a la acción informada y responsable, porque la sostenibilidad se construye mediante experiencias participativas que integran diversas voces (Wals, 2015). Por ende, su aprendizaje surge del diálogo y la problematización (Freire, 1970), e integra el análisis del poder, la desigualdad y la justicia ambiental, que indican los conflictos ambientales ligados a disputas territoriales y modelos económicos extractivistas (Duquino Rojas, 2014).

Es importante reconocer que la sostenibilidad no puede enseñarse sin comprender los procesos sociales que afectan a las comunidades (Escobar, 2011) y el rol de los saberes ancestrales como parte fundamental del conocimiento ambiental (Toledo y Barrera-Bassols, 2008).

1.3. Gestión responsable del territorio

1.3.1. Territorio

El territorio implica dos dimensiones: la dimensión física, que considera el espacio geográfico, y la dimensión simbólica, que involucra un entramado de significados, prácticas y relaciones de poder que configuran la vida en comunidad (Haesbaert, 2011). El territorio surge cuando las personas y grupos intervienen en el espacio, lo organizan, lo simbolizan y lo dotan de sentido (Raffestin, 2013).

La gestión responsable del territorio implica asumir una postura ética y corresponsable respecto al uso de los recursos naturales, la planificación del espacio y el cuidado de los bienes comunes. Según Bozzano (2018), gestionar un territorio supone coordinar acciones sociales que equilibren el desarrollo, la conservación y el bienestar social, articulando decisiones comunitarias con políticas públicas. No obstante, la gestión territorial requiere un enfoque de justicia ambiental, donde las comunidades puedan decidir sobre el uso de su territorio y promover prácticas sostenibles a largo plazo (Leff, 2019). Por ello, es importante tener en claro que la corresponsabilidad territorial implica que ciudadanos, escuelas y autoridades asuman un rol activo frente a problemas como la contaminación, el deterioro del espacio público o la pérdida de áreas verdes (Svampa, 2019). La escuela desempeña un papel fundamental, puesto que, al fomentar actividades comunitarias, posibilitará comprender el contexto social, con el objetivo de desarrollar en los estudiantes actividades conscientes y cívicas críticas.

1.3.2. Gestión responsable

La actividad humana es la responsable de las condiciones del territorio, por lo que debe considerar su capacidad regenerativa para evitar modelos extractivos que destruyan las bases del bienestar (Gudynas, 2015). Por tal motivo, el uso adecuado y responsable del territorio asegura la sostenibilidad ecológica, la justicia social y el equilibrio cultural. Al ser el territorio un bien común, la corresponsabilidad social es fundamental, porque los actores involucrados deben asumir compromisos compartidos para sostener y mejorar las condiciones del espacio común.

La gestión territorial exige una planificación que considere tanto las dinámicas ecológicas como las estructuras sociales que configuran los espacios (Bozzano, 2018). El territorio es un espacio de disputas y significados donde se manifiestan relaciones de poder ligadas a modelos de desarrollo (Leff, 2019), cuya defensa debe realizarse mediante la colaboración entre actores comunitarios, movimientos sociales, escuelas y municipalidades (Porto-Gonçalves, 2015).

En línea con la perspectiva anterior, el uso responsable se convierte en una práctica ética, porque los territorios tienen usos tradicionales y saberes locales que orientan la relación de las comunidades con la naturaleza, lo cual constituye un componente fundamental del cuidado ambiental (Toledo y Barrera-Bassols, 2008). Según Sauvé (2014), cuidar el ambiente va más allá del cumplimiento de normas, implica reconocer que la vida humana depende de ecosistemas saludables y que el daño ambiental afecta especialmente a los sectores vulnerables. De esta forma, se fortalece la perspectiva del uso responsable, el cuidado y la corresponsabilidad territorial.

1.3.3. El territorio como espacio pedagógico

El territorio contribuye a la creación de escenarios en donde se desarrollan experiencias, aprendizajes y prácticas sociales significativas, que deben ser desarrolladas mediante metodologías activas, con el objetivo de propiciar que los estudiantes comprendan el entorno, interpreten problemas, identifiquen oportunidades y fortalezcan vínculos comunitarios (De Moura Carvalho, 2016). Además, permiten recuperar la memoria histórica, los saberes locales y las identidades culturales, generando aprendizajes contextualizados y significativos (Torres Carrillo, 2018).

Los territorios son espacios de vida y cultura que deben vincular el proceso educativo para el reconocimiento de los contextos reales, a fin de promover en los estudiantes los procesos de autonomía y empoderamiento comunitario. Esto permite que los alumnos participen en la toma de decisiones colectivas, para así fortalecer la participación comunitaria y la construcción de ciudadanía, formar críticos capaces de intervenir en su comunidad, valorar los saberes locales y construir diálogos interculturales esenciales para superar la fragmentación social (De Sousa Santos, 2010).

CAPÍTULO II: PROCESOS ESCOLARES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL PARA EL DESARROLLO SOSTENIBLE COMUNITARIO

2.1. Los procesos escolares como eje de transformación educativa

2.1.1. Procesos escolares

Los procesos escolares son el conjunto de acciones pedagógicas, organizativas y de convivencia que permiten el funcionamiento de la institución educativa y orientan el logro de aprendizajes significativos. Según el Minedu (2016b), estos procesos articulan la gestión pedagógica, institucional y comunitaria, y garantizan una educación de calidad. Asimismo, Fullan (2002a) sostuvo que los procesos escolares son mecanismos de cambio capaces de transformar la cultura educativa, cuando promueven participación, innovación y trabajo colaborativo. Por ende, adquiere relevancia como eje de la transformación educativa.

2.1.2. Características de los procesos escolares

Moliner García et al. (2016) afirmaron que los procesos escolares democráticos deben promover la participación, la colaboración y la relación activa con el territorio y la comunidad. A partir de estos planteamientos teóricos, los procesos escolares pueden comprenderse a través de las siguientes características:

- Integralidad: Se debe desarrollar de manera articulada para garantizar aprendizajes significativos y el desarrollo integral de la comunidad educativa (Minedu, 2016b).
- Dinamismo: Se adapta continuamente a nuevas necesidades y desafíos, promoviendo procesos de innovación y mejora permanente (Fullan, 2002b).
- Participación democrática: Se involucra activamente a estudiantes, docentes, directivos, familias y comunidad en la construcción de la vida escolar (Moliner García et al., 2016).
- Contextualización: Adquieren sentido cuando se vinculan con la realidad y las necesidades de la comunidad, permitiendo que los aprendizajes se relacionen con experiencias concretas del contexto (Batalloso Navas y Moraes, 2020).

- Flexibilidad: Permiten adecuar estrategias pedagógicas, metodologías y formas de organización según las necesidades e intereses de los estudiantes y del contexto educativo, lo cual contribuye a una educación más inclusiva y pertinente frente a la diversidad de realidades presentes en la escuela
- Trabajo colaborativo: Fortalece la convivencia, la corresponsabilidad y la construcción de aprendizajes (Unesco, 2020), lo cual ayuda a comprender que la educación para el desarrollo sostenible pasa por procesos de interacción y transformación permanente, evidenciándose que tiene su base en la participación, la contextualización del entorno y el trabajo en conjunto.

2.1.3. Prácticas escolares para la sostenibilidad

Para la Unesco (2020), se deben promover experiencias formativas que impulsen la participación de los estudiantes en la construcción de sociedades más sostenibles. Por ello, se debe realizar un conjunto de acciones pedagógicas, organizativas y participativas que permitan que los estudiantes adquieran conocimientos y desarrollen actitudes, valores y compromisos, frente a los problemas ambientales y sociales de su entorno.

El Minedu (2016a) señaló que la educación ambiental se implementa mediante la transversalización del enfoque ambiental en la gestión escolar, promoviendo prácticas relacionadas con la conservación de la biodiversidad, la adaptación al cambio climático y el uso sostenible del agua y la energía. Asimismo, González Barajas y Dsilva (2024) afirmaron que los proyectos ambientales escolares permiten promover prácticas sostenibles y fortalecer la participación activa de los estudiantes en la solución de problemas ambientales de su contexto. Desde esta perspectiva, la educación ambiental supera el enfoque exclusivamente teórico y se orienta hacia experiencias pedagógicas integrales que articulan escuela, comunidad y territorio.

Los Proyectos Educativos Ambientales Integrados (PEAI) son considerados como estrategias integradoras y movilizadoras que se enfocan en los problemas ambientales e involucran a toda la comunidad educativa, articulando diversas competencias y enfoques transversales del CNEB (Minedu, 2022a). Dentro de las principales acciones y proyectos ambientales, promovidos en las instituciones educativas peruanas, destacan los proyectos de reciclaje y manejo adecuado de residuos sólidos, de ecoeficiencia y ahorro de agua y energía, de huertos escolares y alimentación saludable, de conservación de la biodiversidad y áreas

verdes, de educación frente al cambio climático, y de gestión del riesgo de desastres y cultura de prevención. Estas son relevantes porque promueven la participación activa en el cuidado del ambiente, con estilos de vida sostenibles.

2.2. Educación ambiental en el contexto escolar

2.2.1. Educación ambiental: sentido y finalidad

La Unesco (1978) indicó que la educación ambiental permite que las personas aprendan sobre el entorno natural y social, y que comprendan la importancia de su conservación, para así formar ciudadanos respetuosos del ambiente. Su proceso formativo, según Martínez Castillo (2012), implica la adquisición de conocimientos acerca de los aspectos naturales, culturales y sociales que contribuyen a la solución de los problemas ambientales, porque conlleva un cambio de actitud y una participación responsable. De este modo, se fomenta el compromiso de contribuir al cambio social, cultural y económico, lo que conlleva a fomentar valores y actitudes que promuevan prácticas sostenibles.

La educación ambiental debe desarrollarse desde edades tempranas y producirse de forma continua, integrándose en los diferentes niveles educativos y contextos sociales. De acuerdo con Díaz (2024), fomenta la conciencia ecológica sólida y duradera, permitiendo que se desarrolle el diálogo, para así crear soluciones integrales que no solo protejan el entorno, sino que también garanticen un desarrollo equilibrado para las futuras generaciones.

2.2.2. Integración de la educación ambiental en los procesos escolares

La incorporación de las temáticas de educación ambiental, basadas en situaciones de su entorno, permite integrar principios ecológicos en la planificación institucional, las actividades pedagógicas y la convivencia escolar, lo cual favorece la formación integral de los estudiantes, que permite que el estudiante decida sobre el cuidado, la protección y el manejo adecuado del ambiente para la generación de acciones comunes (Albarracín Lara, 2017).

Para el Minedu (2022a), la educación ambiental se realiza a través de la transversalización del enfoque ambiental en la gestión escolar, la cual es incorporada en la propuesta de gestión, para luego plasmarse en la propuesta pedagógica basada en experiencias de aprendizaje que se evidencian en las unidades y sesiones de aprendizaje. Estas propuestas resultan ser una estrategia para la formación de ciudadanos con conciencia crítica y colectiva sobre la problemática ambiental, lo que fortalece su compromiso con un entorno sostenible.

Según Villar Solozábal (2013), la educación ambiental debe propiciar cambios culturales y sociales que permitan construir sociedades más responsables con el ambiente. Por tal razón, la educación ambiental como eje transversal implica que su enseñanza no se limite a una sola asignatura, sino que se integre en todas las disciplinas del currículo escolar, para así favorecer la formación integral y sostenible de sujetos éticos, críticos y comprometidos con su entorno, capaces de analizar y comprender los problemas ambientales desde diferentes perspectivas. Así, se contribuye a la reconstrucción de comunidades más resilientes, enfocadas, solidarias y capaces de afrontar los desafíos ambientales actuales (Bastidas Cerón et al., 2026).

En suma, la educación ambiental busca fortalecer procesos de enseñanza y aprendizaje que fomenten una comprensión integral del ambiente y desarrollar capacidades que permitan a las personas actuar responsablemente frente a los problemas ambientales (Unesco, 1978), ya que “una tendencia de la educación ambiental después de los noventa, refleja en cada momento histórico las condiciones de cada uno de esos contextos” (Unesco, 2019, p. 39). En consecuencia, la relación entre la educación ambiental y los procesos pedagógicos permite que la educación pase de la transmisión de conocimientos a la promoción de cambios de comportamiento y estilos de vida.

2.3. Mecanismos y espacios de participación estudiantil en la escuela

La escuela debe constituirse como un espacio democrático que favorezca el ejercicio de la ciudadanía desde edades tempranas. En concordancia con ello, el Minedu (2022b) señaló que los espacios de participación estudiantil permiten reconocer y ejercer el derecho de niñas, niños y adolescentes a involucrarse activamente en la vida escolar, fortaleciendo la convivencia democrática y el compromiso con el bien común. Cuando los estudiantes tienen oportunidades reales para expresar sus opiniones, asumir responsabilidades y participar activamente en las decisiones relacionadas con su entorno escolar, se le denomina participación auténtica (Hart, 1992).

Dewey (1998) afirmó que la escuela debe funcionar como una comunidad democrática donde los estudiantes aprendan ciudadanía a través de experiencias reales de participación y toma de decisiones. En el contexto educativo, uno de los principales espacios de participación es el municipio escolar, el cual permite que los estudiantes ejerzan funciones de representación, organización y propuesta frente a las necesidades de la institución educativa (Minedu, 2022b).

Otros espacios importantes de participación estudiantil son las asambleas de aula, las brigadas escolares y los comités estudiantiles, ya que permiten que los estudiantes dialoguen sobre situaciones de convivencia, propongan acuerdos y participen activamente en actividades relacionadas con el ambiente, la salud, la gestión del riesgo, el apoyo comunitario y la solución de problemas vinculados con la dinámica escolar (Minedu, 2022a). De esta forma, desarrollan mayor sentido de pertenencia y compromiso con la mejora de la escuela (Mitra, 2018).

El municipio escolar es la organización que representa a los estudiantes de la institución educativa; son elegidos de forma democrática a través del voto universal y secreto. Esta iniciativa tiene como finalidad promover la participación estudiantil para el ejercicio de sus derechos y responsabilidades (Minedu, 2011). Según Vargas Alcarraz (2020), el rol representativo de los estudiantes, en un espacio democrático como los municipios escolares, permite que los estudiantes establezcan una relación dependiente entre la participación y la democracia. Asimismo, los municipios suplen la necesidad de ser representados. Por todo ello, se debe iniciar con la elección democrática de los líderes estudiantiles, quienes son escogidos a través de votaciones legítimas (Díaz-Bórquez et al., 2018).

La organización del concejo escolar depende de la directiva del municipio escolar y los delegados de aulas. La directiva del municipio escolar está conformada por una lista completa de estudiantes, cada uno con un cargo específico: alcaldesa o alcalde, teniente alcalde y regidores (Minedu, 2011). Bosch Mogín (2010) indicó que estos tipos de espacios o instancias de representación son ideales para desarrollar una participación cotidiana, ya que permite un adecuado desenvolvimiento de los niños en situaciones cercanas a ellos, logrando mejorar su participación al identificar necesidades cotidianas, construir soluciones viables y formular demandas sociales.

González Gaudiano (2003) afirmó que la educación ambiental debe trascender el aprendizaje teórico y orientarse hacia la formación de ciudadanos capaces de intervenir críticamente los problemas socioambientales de su comunidad. Las brigadas ambientales cumplen un rol muy importante, porque promueven la participación activa de los estudiantes en la conservación del entorno, la gestión del riesgo y la construcción de escuelas sostenibles (Minedu, 2020). Desde esta perspectiva, las brigadas ambientales no solo cumplen una función ecológica, sino también formativa, al fortalecer el liderazgo, la corresponsabilidad y la participación democrática de los estudiantes dentro de la vida escolar.

Por su lado, el concejo o los delegados de aula son parte de un espacio democrático de representación estudiantil que permite a los estudiantes ejercer liderazgo, expresar sus opiniones y participar activamente en la organización de la vida escolar (Minedu, 2011). En relación con ello, Dewey (1998) expresó que la democracia debe aprenderse mediante la práctica y la experiencia dentro de la escuela, ya que los alumnos desarrollan capacidades ciudadanas cuando participan en actividades de organización, cooperación y resolución de problemas comunes.

Acción por los Niños (2011) señaló que el concejo de aula constituye la organización básica del municipio escolar, ya que permite canalizar la participación estudiantil y fortalecer la representación democrática dentro de la institución educativa. En relación con ello, el Minedu (2011) estableció que esta instancia está conformada por estudiantes elegidos democráticamente entre los integrantes del mismo salón; así, se promueve una participación más organizada y descentralizada dentro de la escuela.

2.3.1. Participación y formación ciudadana

La educación ciudadana promueve experiencias que permiten a los estudiantes formar actitudes y valores. Puig Rovira et al. (2011) la relacionaron con la interacción cotidiana con los demás, mientras que Dewey (1998) explicó que la escuela debe configurarse como una comunidad democrática donde los estudiantes aprendan ciudadanía mediante experiencias reales de participación, diálogo y responsabilidad colectiva. La participación estudiantil y la formación ciudadana son conceptos estrechamente relacionados, aunque presentan diferencias en cuanto a su alcance y finalidad educativa, debido a que ambas buscan fortalecer el ejercicio democrático desde la escuela, pero responden a dimensiones distintas del proceso educativo (Cortina, 1997; Unesco, 2022).

Esto implica ejercer derechos y responsabilidades mediante acciones concretas como participar en elecciones del municipio escolar, intervenir en asambleas, desarrollar proyectos ambientales e integrar brigadas estudiantiles (Minedu, 2020). Por otro lado, la formación ciudadana constituye un proceso educativo más amplio y orientado al desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes que permitan a los estudiantes actuar como ciudadanos críticos, responsables y comprometidos con el bienestar común (Unesco, 2022). Desde esta perspectiva, la formación ciudadana no se limita únicamente a la participación en actividades escolares, sino que busca fortalecer competencias éticas, democráticas y sociales necesarias para la vida en comunidad (Cortina, 1997).

2.3.2. Limitaciones y tensiones en la participación escolar

A pesar de que las políticas educativas promueven la participación estudiantil como un derecho y un componente fundamental de la formación ciudadana en las instituciones educativas, todavía persisten diversas limitaciones que dificultan el desarrollo de una participación auténtica y democrática (Hart, 1992; Pérez Galván y Ochoa Cervantes, 2017). Hart (1992) señaló que los alumnos identifican carencias de espacios y horarios para reunirse y planificar la necesidad de aprobaciones de docentes y directivos para implementar sus propuestas, así como la presencia de un enfoque adultocéntrico que reduce su participación a niveles simbólicos.

Una de las principales limitaciones de la participación escolar es la falta de espacios y horarios adecuados para que los estudiantes puedan reunirse, organizarse y planificar actividades colectivas. Esta problemática fue identificada por Hart (1992), quien señaló que las instituciones educativas muchas veces no destinan tiempos ni condiciones adecuadas para el desarrollo de iniciativas impulsadas por los propios estudiantes. Shier (2001) señaló que muchas veces la voz de los estudiantes es escuchada, pero no considerada realmente en la toma de decisiones, lo que genera formas superficiales de participación.

Los modelos educativos verticales limitan el diálogo y reducen las posibilidades de construir procesos democráticos dentro de la escuela (Freire, 2005). Por ello, muchas instituciones educativas promueven discursos participativos, mientras mantienen estructuras jerárquicas que restringen la intervención real de los estudiantes (Fielding, 2011). En diversos contextos escolares, la participación estudiantil suele desarrollarse bajo mecanismos controlados por los adultos, lo que reduce las oportunidades de deliberación y protagonismo juvenil dentro de la comunidad educativa (Ochoa Cervantes, 2019). Además, Shier (2001) sostuvo que escuchar la voz de los estudiantes no garantiza necesariamente su participación efectiva, ya que solo se concreta cuando sus opiniones se toman en cuenta en los procesos de toma de decisiones.

CONCLUSIONES

1. La participación estudiantil es un derecho que permite a los estudiantes involucrarse activamente en las decisiones de su escuela y comunidad; además, desarrolla habilidades como la autonomía, el liderazgo, el pensamiento crítico y el compromiso con el bienestar común. Asimismo, les brinda la oportunidad de participar en la búsqueda de soluciones para los problemas que afectan su entorno.
2. El territorio no debe entenderse solo como un espacio físico, porque es un lugar donde se construyen relaciones sociales, culturales y políticas, convirtiéndose en un escenario de aprendizaje que ayuda a los estudiantes a comprender mejor su realidad, participar como ciudadanos responsables y promover el cuidado de los recursos y bienes comunes.
3. El cuidado y manejo responsable del territorio es una tarea compartida entre los ciudadanos, las instituciones educativas, las autoridades y la comunidad. Si trabajan de manera conjunta, es posible promover acciones sostenibles que favorezcan el bienestar de las personas y la conservación del ambiente para las futuras generaciones.
4. Los procesos que se desarrollan en la escuela son fundamentales para mejorar la educación, ya que integran actividades pedagógicas, organizativas y comunitarias, que contribuyen a que los estudiantes aprendan de manera significativa, participen democráticamente y se formen como ciudadanos comprometidos con el desarrollo sostenible de su comunidad.
5. La participación estudiantil y la formación ciudadana están estrechamente relacionadas. La participación permite poner en práctica los principios de la democracia, mientras que la formación ciudadana brinda los conocimientos, valores y habilidades necesarios para actuar de manera responsable en la sociedad. En conjunto, ayudan a que los estudiantes enfrenten de forma consciente los desafíos sociales y ambientales de su territorio.
6. La revisión teórica realizada respalda la premisa de investigación al demostrar que la participación estudiantil fortalece las competencias ciudadanas, ambientales y democráticas. Estas competencias favorecen una gestión más responsable del territorio y contribuyen al desarrollo sostenible de las comunidades mediante el trabajo conjunto, la corresponsabilidad y el compromiso con la mejora de los contextos locales.

REFERENCIAS

- Acción por los Niños. (2011). *Manual de municipios escolares*.
<https://www.accionporlosninos.org.pe/manual-de-municipios-escolares/>
- Agudelo-Ramírez, A., Murillo-Saá, L., Echeverry-Restrepo, L. y Patiño-López, J. A. (2013). Participación ciudadana y prácticas políticas de jóvenes en la cotidianidad. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(2), 587-602.
<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v11n2/v11n2a10.pdf>
- Albarracín Lara, S. J. (2017). *Concepciones y prácticas de educación ambiental desde la gestión institucional: Un estudio de caso en el nivel preescolar de colegios oficiales de la localidad Antonio Nariño, Bogotá D.C.* [Tesis de maestría, Universidad Santo Tomás].
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=336005>
- Anderson, D., Graham, A., Simmons, C. t Thomas, N. P. (2022). Positive links between student participation, recognition and wellbeing at school. *International Journal of Educational Research*, 111, Artículo 101896. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101896>
- Arnstein, S. R. (2007). Una escalera de participación ciudadana. *Revista del Instituto Americano de Planificadores*, 35(4), 216-224.
<https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Bastidas Cerón, E.; Bolaños Tacan, G.; Melo Delgado, C. y Castro Reyes, M. (2026). La educación ambiental como eje transversal en el currículo educativo: un enfoque de la economía circular. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 10(2), 3665-3688.
https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v10i2.23404
- Batalloso Navas, J. M. y Moraes, M. C. (2020). Contextualización educativa: diálogo, epistemología y complejidad. *Debates em Educação*, 12(28), 576-595.
<https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/9943>
- Berg, J. K. y Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 122-139.
<https://doi.org/10.1037/spq0000132>
- Bosch Mogín, I. (2010). Participación infantil en la política de infancia. *Papeles salmantinos de educación*, (14), 183-196. <https://bienestaryproteccioninfantil.es/participacion-infantil-en-la-politica-de-infancia/>
- Bourke, R. (2022). Student voice and the building of democratic schools. En R. Bourke y J. Loveridge (Eds.), *Radical Collegiality through Student Voice. Educational Experience, Policy and Practice* (pp. 143-157). Springer.
- Bozzano, H. (2018). Territorios posibles e inteligencia territorial: una fórmula entre la gente la ciencia y las políticas públicas. Casos en Argentina y Colombia. *Memoria Académica*, (54), 26-85. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.11609/pr.11609.pdf

- Cantón Mayo, I. (2018). Recensión bibliográfica de: Wood, P., & Smith, J. (2018). Investigar en educación: Conceptos básicos y metodología para desarrollar proyectos de investigación. Madrid: Narceo, 132 pp. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 32(1), 153-154. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27454937015>
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. (3ª ed.). Alianza Editorial.
- Dávila León, O., Ghiardo Soto, F. y Medrano Soto, C. (2005). *Los desheredados: trayectoria de vida y nuevas condiciones juveniles*. Ediciones CIDPA. <https://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/Desheredados.pdf>
- De La Hoz Blanco, J. E. (2017). Estilos de gestión y cultura institucional en las organizaciones escolares. *Revista Encuentros*, 15(1), 61-75. <https://www.redalyc.org/pdf/4766/476655855004.pdf>
- De Moura Carvalho, I. C. (2004). *Educação ambiental: princípios e práticas*. Cortez Editora.
- De Moura Carvalho, I. C. (2016). Educación ambiental: la formación del sujeto ecológico. *Revista Investigación y Educación Ambiental*, 11(1), 29-40. <https://ambiental.uaslp.mx/historico/foroslp/cd/M-Carvalho-Ext-ES.pdf>
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Ediciones Trilce. https://periferiaactiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/descolonizar-el-saber_final-de-souza-santos.pdf
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación*. (3ª ed.). Ediciones Morata. <https://circulosemiotico.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/10/dewey-john-democracia-y-educacion.pdf>
- Díaz, I. (2024). *Educación Ambiental: Cómo Fomenta la Sostenibilidad Real*. Ecología digital. <https://ecologiadigital.bio/como-la-educacion-ambiental-fomenta-la-sostenibilidad/>
- Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N., y Bozo-Carrillo, N. (2018). Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1). <https://doi.org/10.11600/1692715x.16105>
- Duquino Rojas, L. G. (2016). Enrique Leff, La apuesta por la vida: Imaginación sociológica e imaginarios sociales en los territorios ambientales del Sur, 2014. *Revista Opera*, (19). <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18601/16578651.n19.11>
- Escobar, A. (2011). Territorios de diferencia: la ontología política de los “territorios–cuerpo–tierra”. *Revista Tabula Rasa*, 14, 45-66. <https://www.redalyc.org/pdf/838/83824463002.pdf>
- Estrada, M. V., Madrid-Malo, E. y Gil, L. M. (2000). *La participación está en juego*. Unicef. <https://www.unicef.org/colombia/media/2256/file/La%20participaci%C3%B3n%20est%C3%A1%20en%20juego.pdf>

- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa una aproximación democrática radical para el aprendizaje intergeneracional. *RIFOP*, (70), 31-62. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3426240>
- Fielding, M. (2012). Beyond student voice: Patterns of partnership and the demands of deep democracy. *Review of Education*, 1(1), 65-91. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-195>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2006). *Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. (2ª ed.). Siglo XXI Editores. https://docs.enriquedussel.com/txt/Textos_200_Obras/Filosofia_liberacion/Pedagogia_oprimido-Paulo_Freire.pdf
- Fullan, M. (2002a). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Akal.
- Fullan, M. (2002b). The change leader. *Educational Leadership*, 59(8), 16–20. <https://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396052090.pdf>
- González Barajas, L. J. y Dsilva, F. (2024). Educación ambiental en instituciones educativas rurales de San Andrés, Santander: una perspectiva integral de los proyectos ambientales escolares (PRAE). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 10222-10248. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.10334
- González Gaudiano, E. (2003). Educación para la ciudadanía ambiental. *Interciencia*, 28(10), 611-615. <https://www.redalyc.org/pdf/339/33908509.pdf>
- Gudynas, E. (2011). *Buen Vivir: germinando alternativas al desarrollo*. Abya-Yala. <https://www.Gudynas.com/publicaciones/articulos/GudynasBuenVivirGerminandoALAI11.pdf>
- Gudynas, E. (2015). *Extractivismos: ecología, economía y política de un modo de entender el desarrollo y la naturaleza*. CLAES. <https://www.cedib.org/wp-content/uploads/2015/03/Extractivismos-Gudynas.pdf>
- Gutiérrez, F., Benayas, J. y Pozo, R. (2016). Educación para la sostenibilidad: Evaluación de retos y oportunidades del decenio 2005-2014. *Revista Iberoamericana de Educación*, (40), 33-50. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie40a01.pdf>
- Haesbaert, R. (2011). *El mito de la desterritorialización: Del “fin de los territorios” a la multiterritorialidad*. Siglo XXI Editores. <https://teoriassobreespacio.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/09/libro-el-mito-de-la-desterrito.pdf>
- Hart, R. (1992). *Children's Participation: From Tokenism to Citizenship*. Unicef.

- Hart, R. A. (2001). *La participación de los niños en el desarrollo sostenible*. Unicef.
- Hernández Velásquez, A. Z. (2021). *La participación infantil en la construcción de la ciudadanía* [Trabajo de investigación de bachiller, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/23379>
- Jensen, B. B. y Schnack, K. (2006). The Action Competence Approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 12(3-4), 471-486. <https://sci-hub.box/10.1080/13504620600943053>
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: critical reflections. En B. Percy-Smith y Thomas, N. (Eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation Perspectives from theory and practice* (pp. 11-23). Routledge. https://nmd.bg/wp-content/uploads/2013/02/Routledge-A_Handbook_for_Children_and_Young_Peoples_Participation.pdf
- Lazo, C. M. (2019). El derecho a la información de la infancia: participación de los menores en decisiones que les afectan. *Derecho y Educación*, 1-20. <https://revistas.ucm.es/index.php/DERE/article/view/95397/4564456568959>
- Leff, E. (2019). *Ecología política: de la deconstrucción del capital a la territorialización de la vida*. Siglo XXI Editores. <https://www.redcolca.org/wp-content/uploads/Leff-Ecologia-Politica-Una-perspectiva-latinoamericana.pdf>
- López Meseguer, R. y Aparicio Herguedas, J. L. (2024). Participación estudiantil y desarrollo de la competencia ciudadana en la escuela: apuntes para la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 99(38.3). <https://recyt.fecyt.es/index.php/RIFOP/article/view/101939/81426>
- Loureiro, C. F. B. (2012). Educação Ambiental Crítica: reflexões teóricas e práticas sociais. *Revista de Pesquisa em Educação Ambiental*, 7(1), 11-24. <https://arquivo.ambiente.sp.gov.br/cea/2011/12/FredericoLoureiro.pdf>
- Lundy, L. (2007). Voice" is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942. <https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Macedo, B. y Salgado, C. (2007). Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en América Latina. *Revista de la Cátedra Unesco sobre desarrollo sostenible*, 1(1), 29-37. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8820401>
- Malone, K. y Hartung, C. (2010). Challenges of participatory practice with children. En B. Percy-Smith y Thomas, N. (Eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation Perspectives from theory and practice* (pp. 24-38). Routledge. https://nmd.bg/wp-content/uploads/2013/02/Routledge-A_Handbook_for_Children_and_Young_Peoples_Participation.pdf
- Martínez Castillo, R. (2012). Ensayo crítico sobre educación ambiental. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 12(24), 70-104.

- <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/es/article/view/1056>
- Merkel, W. (2014). Is there a crisis of democracy? *Democratic Theory*, 1(2), 11-25.
<https://doi.org/10.3167/dt.2014.010202>
- Ministerio de Educación. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*.
<https://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Lineamientos para la Gestión Educativa Descentralizada*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/4735>
- Ministerio de Educación. (2020). *Orientaciones generales para docentes tutoras/es sobre el acompañamiento socioafectivo y cognitivo de las y los estudiantes que reingresan al servicio educativo*. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7602>
- Ministerio de Educación. (2021). *Orientaciones para promover la participación estudiantil en las instituciones educativas en la modalidad a distancia para docentes tutores y tutoras*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/8315>
- Ministerio de Educación. (2022a). *Guía para la elaboración del Proyecto Educativo Ambiental Integrado (PEAI) “Manejo de residuos sólidos” – MARES*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/11416>
- Ministerio de Educación. (2022b). *Orientaciones para promover el Municipio Escolar en el marco de la estrategia de participación estudiantil “Somos Pares”*.
<https://hdl.handle.net/20.500.12799/10691>
- Mitra, D. L. (2018). Student voice in school reform: reframing student-teacher relationships. *McGill Journal of Education*, 38(2). <https://mje.mcgill.ca/article/view/8686>
- Moliner García, O., Traver Martí, J. A., Ruiz Bernardo, M. P. y Segarra Arnau, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129.
<https://www.redalyc.org/pdf/155/15545663009.pdf>
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta: repensar la reforma, reformar el pensamiento*. Nueva Visión.
<https://doctoradousbcienciaseducacion.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/01/morin-edgar-la-cabeza-bien-puesta.pdf>
- Ochoa Cervantes, A. de la C. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad*, 14(2).
<https://revistas.ups.edu.ec/index.php/alteridad/article/view/2.2019.03>
- Oficina Nacional de Procesos Electorales. (2017). *Manual para organizar Elecciones de Municipios Escolares dirigido a estudiantes*.
<https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/6086538/5386234-manual-elecciones-de-municipios-escolares-estudiantes.pdf?v=1710969243>
- Organización de Estados Iberoamericanos. (2024). *La educación transformadora para el*

- desarrollo sostenible en Iberoamérica*. <https://oei.int/wp-content/uploads/2024/03/la-educacion-transformadora-para-el-desarrollo-sostenible-en-ib.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (1978). *Intergovernmental Conference on Environmental Education: Final report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). *Education for sustainable development: Towards achieving the SDGs (ESD for 2030)*. UNESCO Publishing. <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education/toolbox>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2020). *Educación para el desarrollo sostenible: Hoja de ruta*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374802>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381_spa
- Organización de las Naciones Unidas. (1987). *Informe de la Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo*. https://www.ecominga.uqam.ca/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_1/CMMAD-Informe-Comision-Brundtland-sobre-Medio-Ambiente-Desarrollo.pdf
- Organización de las Naciones Unidas. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. <https://sdgs.un.org/es/2030agenda>
- Ott, M. B., Meusburger, K. M. y Quenzel, G. (2023). Adolescents' participation opportunities and student well-being in school. *Teacher Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1111981>
- Pérez Galván, L. M. y Ochoa Cervantes, A. de la C. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100179
- Porto Gonçalves, C. W. (2015). Del desarrollo a la autonomía: la reinención de los territorios; el desarrollo como noción colonial. *Revista Kavilando*, 7(2), 157-161. <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/63510>
- Puig Rovira, J. M., Gijón Casares, M., Martín García, X. y Rubio Serrano, L. (2011). Aprendizaje-servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación* (Extraordinario), 45-67. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Quispe-Muñoz, Y., Pilco-Montes de Oca, T., Calisaya-Huanchi, D. O. y Cáceres Cáceres, G. E. (2023). El Estado peruano y la educación ambiental: el sueño de construir un modelo de escuela verde. *Revista Agustina de Educación*, 3(1), 168-181.

<https://doi.org/10.71727/rae.v3i1.168>

- Raffestin, C. (2013). *Por una geografía del poder*. Ediciones del Serbal. <https://www.revistaixaya.cucsh.udg.mx/index.php/ixa/article/view/3480/3263>
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de Culturas Juveniles. Estrategias del desencanto*. Grupo Editorial Norma.
- Resolución Viceministerial N° 0067 - 2011 - ED. (2011). *Aprueban "normas y orientaciones para la organización, implementación y funcionamiento de los municipios escolares"*. Ministerio de Educación. <https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/171132-0067-2011-ed>
- Reyes Juárez, A. (2020). Adolescentes, formación ciudadana y participación: una reflexión desde la escuela secundaria. *Política y Cultura*, (53), 131-153. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26763954006>
- Rieckmann, M. (2022). *La formación de competencias clave para el desarrollo sustentable en la educación superior* [Conferencia] Incorporar els ODS a la docència: Comencem pels TFG y TFM, Barcelona, España.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships: As developed in the client-centered framework. En S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a Science* (pp. 184-256). McGraw-Hill. https://www.beeleaf.com/wp-content/uploads/2017/09/rogers_chapter_in_koch-1.pdf
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). Pupil participation and pupil perspective: “carving a new order of experience”. En G. Wells & G. Claxton (Eds.), *Learning for Life in the 21st Century: Sociocultural Perspectives on the Future of Education* (pp. 159-176). Blackwell Publishing.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic Motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61, Artículo 101860. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101860>
- Sauvé, L. (2004). Environmental education and Sustainable development: A further appraisal. *Canadian Journal of Environmental Education*, 9, 5-42. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ540073.pdf>
- Sauvé, L. (2014). Educación ambiental y ecociudadanía. Dimensiones claves de un proyecto políticopedagógico. *Revista Científica*, 18(1), 12-23. <https://www.redalyc.org/pdf/5043/504373316002.pdf>
- Scherak, L. y Rieckmann, M. (2020). Developing ESD competences in higher education institutions — Staff training at the University of Vechta. *Sustainability*, 12(24), Artículo 10336. <https://doi.org/10.3390/su122410336>
- Shier, H. (2001). Pathways to participation: Openings, opportunities and obligations. *Children & Society*, 15(2), 107-117. <https://doi.org/10.1002/chi.617>

- Sterling, S. (2010). Transformative learning and sustainability: Sketching the conceptual ground. *Learning and Teaching for Sustainability*, 1(1), 7-30. <https://doi.org/10.1017/9781788216920.011>
- Stojnic Chávez, L. (2021). Participación escolar y percepción sobre el poder para incidir en la arena pública: el caso de un grupo de estudiantes peruanos graduados de la educación secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9(18), 45-61. <https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/69>
- Svampa, M. (2019). *Las fronteras del neoextractivismo en América Latina*. Universidad de Guadalajara.
- Tenorio, M. C. (2022). *Escuela y ciudadanía infantil: Hacia una cultura de participación democrática*. Fondo Editorial PUCP.
- Thomas, N. y Percy-Smith, B. (2010). Introducción. En B. Percy-Smith y Thomas, N. (Eds.), *A Handbook of Children and Young People's Participation Perspectives from theory and practice* (pp. 1-8). Routledge. https://nmd.bg/wp-content/uploads/2013/02/Routledge-A_Handbook_for_Children_and_Young_Peoples_Participation.pdf
- Toledo, V. M. y Barrera-Bassols, N. (2008). *La memoria biocultural: la importancia ecológica de las sabidurías tradicionales*. Icaria Editorial. <https://www.uv.mx/orizaba/mgas/files/2016/03/memoria-biocultural.pdf>
- Torres Carrillo, A. (2018). Educación popular y construcción de ciudadanía territorial. *Revista Latinoamericana de Educación Popular*, 16(2), 55-73. <https://dalbandhassan.wordpress.com/wp-content/uploads/2011/04/educacion-popular-a-torres.pdf>
- Vargas Alcarraz, M. A. (2020). *Participación estudiantil en la gestión escolar, promovida por espacios institucionales. Caso: Municipio Escolar* [Tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/16588>
- Villar Solozábal, F. (2013). Novo Villaverde, María (1998). La Educación Ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas. Madrid:UNESCO/ Universitat. 290 págs. *Contextos Educativos. Revista De Educación*, (2), 310-311. <https://doi.org/10.18172/con.417>
- Wals, A. E. J. (2015). *Beyond unreasonable doubt: Education and learning for socio-ecological sustainability*. Wageningen University. <https://edepot.wur.nl/365312>