



# PASARLO BIEN JUNTOS: EXPERIENCIAS Y SIGNIFICADOS SOBRE PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL DESDE LA VOZ DE NIÑOS Y NIÑAS<sup>1</sup>

HAVING A NICE TIME TOGETHER: EXPERIENCES AND MEANINGS OF STUDENT PARTICIPATION FROM THE VOICES OF CHILDREN

**Carolina Urbina (\*)**  
**Camila Durán**  
Universidad Andrés Bello

**Patricia Allende**  
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

**Claudia Carrasco**  
Universidad De Playa Ancha

## Resumen

El propósito de este estudio fue comprender los significados sobre participación desde la voz de estudiantes de una escuela de la región de Valparaíso, quienes fueron convocados a compartir su experiencia en talleres grupales y entrevistas ad hoc. A partir de un análisis categorial temático de contenido de la información producida, se identificaron tres aspectos principales de la experiencia estudiantil: participar significa “pasarlo bien juntos”, siendo la diversión, cooperación y pertenencia a una comunidad aspectos centrales de la experiencia; los espacios de participación son interferidos por un adulto excluyente que beneficia a estudiantes con un perfil “esperado”, y las vivencias más significativas se desarrollan en espacios escolares informales. Los resultados evidencian la tensión derivada de la disputa entre poderes dentro de la escuela, que reclama la construcción de una escuela más democrática y atenta a la creación de entornos ciudadanos que sintonice y valore la perspectiva estudiantil.

**Palabras clave:** Participación estudiantil; democracia; educación ciudadana; escuela, infancia.

## Abstract

The purpose of this study was to understand the meanings of participation from the voices of students of a school in Valparaíso, who were invited to share their experience in group workshops and ad hoc interviews. From a thematic categorial analysis of content of the information produced, three main aspects of the student experience were identified: participating means “having a good time together”, where fun, cooperation and belonging to a community are central aspects of the experience; the spaces for participation are interfered by an excluding adult who benefits students that meet the “expected” profile; and the most significant experiences take place in informal school spaces. The results show the tension derived from the dispute between powers within the school, which calls for the construction of a school that is more democratic and attentive to the creation of citizen environments that tune in to and value the students’ perspective.

**Keywords:** Student Participation; democracy; citizenship education; school, childhood.

**(\*) Autor para correspondencia:**  
Carolina Urbina  
Facultad de Educación y Ciencias Sociales  
Universidad Andrés Bello  
Quillota 980, Viña del Mar, Valparaíso  
Correo de contacto: carolinauh@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional  
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 17.09.2020  
ACEPTADO: 24.09.2021  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.60-Iss.3-Art.1158

<sup>1</sup> Financiamiento aportado por FONDECYT- ANID - Chile Proyecto 11180634, Proyecto 11190339 y PIA ANID CIE 160009.

## 1. Introducción

Desde hace varias décadas, la Convención de los Derechos de la Infancia de Naciones Unidas reconoció formalmente el derecho de la infancia a participar de las decisiones que afectan su vida y expresar sus puntos de vista (Castro, Argos & Ezquerro, 2013). En consecuencia, el Estado de Chile, a través de sus diversos gobiernos, ha realizado esfuerzos por el mejoramiento de políticas públicas que logren fortalecer los sistemas democráticos y participativos de la ciudadanía, con la finalidad de involucrar a los integrantes de la sociedad civil incluyendo a la infancia y la adolescencia (Cortés, 2019; Lay-Lisboa & Montañés, 2018), de manera que logren que sus intereses tengan injerencia en la reivindicación de sus derechos (Díaz-Bórquez, Concretas-Shats & Bozo-Carrillo, 2017).

Se ha destacado a nivel nacional la creación del Consejo Nacional de la Infancia en el año 2015 y la Ley 20.911 en 2016 para fortalecer la democracia y fomentar la participación de niños, niñas y adolescentes a través de la creación de un plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2016). En el afán de mejorar la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, se ha querido garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela, con lo cual durante el año 2019, y a través de la actualización de la Política Nacional de Convivencia Escolar, se buscó promover la convivencia basada en la participación democrática y la colaboración, apuntando hacia la construcción e implementación de proyectos comunes y compartidos por los diversos actores de la comunidad educativa (MINEDUC, 2019).

No obstante lo anterior, investigaciones realizadas en los últimos años siguen confirmando la existencia de una participación tutelada (Ascorra, López & Urbina, 2016) y adultocentrista (Urbina, Ipinza & Gutiérrez, 2020), debido a la jerarquización de la escuela como institución social (Pérez & Ochoa, 2017) caracterizada por una relación asimétrica del poder entre adultos y jóvenes, en favor de los adultos, donde estos se ubican en una posición de superioridad y autoritarismo (Carrasco-Aguilar & Luzón, 2019; Carrasco-Aguilar et al., 2016). Prieto (2001), desde hace varios años, ha descrito el poder en la escuela en Chile ejercido verticalmente desde el profesorado y otros adultos, asociándolo al control de la información. Lo anterior no ha transformado casi nada las prácticas al interior del aula y ha fomentado poca participación de los estudiantes en sus propios procesos de desarrollo y aprendizaje (Prieto, 2001; Urbina et al., 2020). De esta forma, se ha fomentado el control social a través del proceso de transmisión cultural, conformando estudiantes alienados de su realidad cotidiana y sin capacidad reflexiva ni menos crítica, promoviendo la pasividad: “siendo parte de nada, no

defendiendo nada y sin tener un compromiso con nada” (Prieto, 2001, p. 2).

Históricamente, los niños y niñas han sido tratados como sujetos de protección, enfocándose en suplir necesidades, siempre desde las carencias y sin que ellos participen activamente, tanto en la sociedad como en el estudio mismo de la infancia (Corvera, 2011; Vergara, Peña, Chávez & Vergara, 2015). En muchas escuelas chilenas, la infancia es entendida como un espacio de tránsito e invalidada como una etapa en sí misma, lo que impacta en que el adultocentrismo se exprese en prácticas de control (Ascorra et al., 2016; Carrasco-Aguilar et al., 2016).

Si bien el concepto de participación ha sido definido como un proceso organizado donde los actores involucrados realizan distintas actividades con distintos grados de compromiso (Consuegra, 2011), otros autores como Hart (1993) han establecido que también implicaría perseguir una transformación o cambio social, de manera que supone compartir objetivos y valores comunes, en tanto compromete en su mayor grado el concordar decisiones que afecten la vida propia y de la comunidad en donde se vive.

En el ámbito escolar, la participación emerge como un concepto llamativo, tanto a partir del interés de las políticas públicas recientes como por el hecho de que la escuela es un escenario natural en donde se congrega gran parte de la infancia de un país, siendo un lugar donde se transmiten valores, se forman los estudiantes como ciudadanos y es un lugar público en el cual se puede aprender a vivir junto a otros y en democracia (Redón, 2014). En particular, la escuela como espacio de educación formal e institucionalizado, es un lugar de encuentro de niños, jóvenes y adultos, siendo un lugar relevante para el proceso de formación académica, valórica y ciudadana (Redón, 2014).

Si se define la escuela como una comunidad de aprendizaje, la participación aparece como un elemento aglutinador. En este escenario, el principio regulador es el aprendizaje dialógico, basado en las interacciones entre personas, la construcción conjunta de significados y el desarrollo de prácticas relacionales democráticas (Urbina et al., 2020). Esto contrasta con la visión de participación más bien normativa presente en las escuelas (Bardisa, 1997; Lucas, 2018; Mingorance & Estebaranz, 2009; Muñoz, 2011). Desde esta forma y tal como lo dice Rodríguez (2008), la participación se vuelve un gran reto para la educación, entendido el acto de educar como un acto político y ético que abre el camino al conocimiento y a la construcción de una nueva ciudadanía activa y comprometida.

Frente a este contexto, diferentes autores (Ascorra et al., 2016; Oraisón & Pérez,

2006; Ramírez & Contreras, 2015; Urbina et al., 2020) plantean la necesidad de una nueva escuela, que se transforme en un espacio de participación genuina, que supere el modelo adultocentrista para convertirse en un espacio en el cual los distintos agentes de la escuela puedan redefinir su rol, asumiendo la responsabilidad social de construir un entorno que permita la formación de una ciudadanía participativa. En palabras de Oraisón y Pérez (2006), implica la construcción de una participación crítica, al servicio de la transformación de un orden injusto socialmente impuesto.

En consecuencia, las actitudes participativas del estudiantado, desde un punto de vista social y político, son relevantes en los sistemas democráticos porque a largo plazo se presentan como un factor de participación política y estabilizador del Estado (Velásquez, 1997). Esto se relaciona con las consideraciones de Magendzo y Pavéz (2015) respecto a la educación en derechos humanos, pues en palabras de los autores “su propósito principal es una educación política, ya que intenta formar personas comprometidas con la transformación de la sociedad en una más justa e igualitaria y en la cual los derechos humanos sean parte integral de la cultura ciudadana” (p. 68). Por ello, en momentos en donde Chile enfrenta una crisis política y ciudadana importante, en un espacio histórico donde se escribirá una nueva constitución, merece la pena detenerse a comprender la participación en la escuela como parte de la educación para los derechos humanos, y así colaborar en avanzar hacia la construcción de la nueva escuela que se necesita.

La investigación sobre participación desde la perspectiva de niños y niñas es un desafío asumido por varios autores con el fin de aumentar el protagonismo del estudiantado en la comprensión del fenómeno (Ascorra et al., 2016; González & Medina, 2011; Lay-Lisboa & Montañés, 2018; Prieto, 2005). Prieto (2005), en un estudio sobre las representaciones sociales acerca de los procesos formativos de cuatro escuelas privadas de la región de Valparaíso, reveló una representación de participación restringida que surge de un sistema directivo y rutinario, con escasa reflexión por parte de los estudiantes. Por su parte, González y Medina (2011) indagaron sobre la participación estudiantil de los jóvenes en liceos de Santiago de Chile, buscando identificar los significados de estudiantes de tercero y cuarto medio en relación a la participación activa en sus establecimientos educacionales, identificando la existencia de pocos espacios para que estudiantes canalicen sus demandas o inquietudes dentro de sus establecimientos educativos, considerándolos como amenaza o estorbo para el sistema. También se acusó la falta de tiempos para realizar discusiones sobre temas relevantes en la escuela, lo que no les permite tomar decisiones acertadas para problemas que a ellos les interesan dentro de su comunidad educativa.

En este sentido, investigaciones posteriores siguen dando cuenta de la necesidad de desarrollar espacios de participación activos y con sentido de ciudadanía para los estudiantes (Ascorra et al., 2016), generando espacios relacionales que permitan una interacción dialógica entre adultos e infancias (Urbina et al., 2020). Y si bien se reconoce la participación adultocentrada como la dominante, se han identificado otras formas de posicionamiento presentes a favor de una participación estudiantil democrática, creativa e inclusiva (Lay-Lisboa & Montañés, 2018).

En este estudio en particular, y considerando los críticos resultados de investigaciones anteriores en el país, el estudio del significado de la participación se abordará desde la experiencia de los y las estudiantes en su escuela. La experiencia es entendida como “el estudio de lo educativo en tanto que vivido, en tanto que lo que se vive. Pero sobre todo es acercarse a lo que alguien vive, esto es, a lo que personas concretas viven, experimentan en sí mismas” (Contreras & Pérez de Lara, 2013, p. 23). Se ha pensado en educación como experiencia, en cuanto a acontecimientos vividos y a lo que han significado para quienes los viven. Tener experiencia de algo se entiende como estar inmerso en sucesos que han dejado impronta, por lo que se tiene algo que decir y relatar. Sin embargo, es condición de la experiencia estar implicado en un hacer, en una práctica, lo cual adquiere gran relevancia en el mundo educativo como campo de acción.

De esta forma, esta investigación ha querido enmarcarse en el enfoque de los nuevos estudios de la infancia que considera a los niños y niñas como sujetos sociales capaces de describir, reflexionar y teorizar sobre la realidad social en que viven (Lay-Lisboa & Montañés, 2018; Vergara et al., 2015).

Es en este contexto desafiante que esta investigación buscó comprender el significado de participación desde y con los estudiantes, centrándose en las experiencias y vivencias de los propios niños y niñas dentro de su escuela, analizando los aspectos que la posibilitan, las barreras con las que se encuentran y las sugerencias que proponen.

## 2. Metodología

Esta investigación se desarrolló desde una perspectiva cualitativa de investigación, a través del desarrollo de talleres participativos con estudiantes de una escuela municipal de Valparaíso, utilizando un diseño fenomenológico y participativo (Brasó i Rius & Torrebaddella, 2016;

Martínez, 2006; Silva-Peña, 2012). Esta perspectiva ha permitido considerar el carácter situado de la generación de conocimiento, su singularidad y particularidad (Canales, 2006; De Oliveira, 2015), destacando a los niños y niñas como agentes activos en dicha generación.

## 2.1. Participantes

Participaron de esta investigación un total de 15 estudiantes (ver Tabla 1), seleccionados a partir de un muestreo por conveniencia (Tójar, 2006), mediado y facilitado por un proyecto de investigación Fondecyt en desarrollo dentro de su escuela. Dicha escuela es pública, imparte solo educación primaria y tiene una matrícula total de 415 estudiantes, organizados en un curso por nivel desde pre-kínder a octavo grado. La escuela cuenta con 24 docentes, un psicólogo, una encargada de convivencia escolar, Programa de Integración Escolar (PIE), equipo de convivencia y equipo directivo.

La participación de los estudiantes fue mediada por el equipo de convivencia escolar. Todos los participantes llevaban entre 5 y 10 años estudiando en la misma escuela.

**Tabla 1**

*Características de los participantes*

Curso	Nº de participantes	Sexo (F/M)	Edades (años)	Años de permanencia en la escuela
5º grado	3	F/F/F	10	5 a 7
6º grado	4	F/M/F/F	11-12	6 a 8
7º grado	4	F/F/M/M	12-13	7 a 9
8º grado	4	F/F/F/M	13-14	8 a 10

**Fuente:** Elaboración propia.

## 2.2. Técnicas de producción de información

Se utilizaron dos técnicas de producción de información con los estudiantes: un taller participativo y entrevistas individuales en profundidad.

El taller participativo es una herramienta útil para investigar los relatos comunes de las acciones y encontrar la experiencia típica (Canales, 2006). Estas técnicas participativas permiten utilizar la experiencia a través de un proceso sistemático y ordenado para descubrir elementos comunes que posibilitan ubicar lo cotidiano dentro de lo social y colectivo (Vargas & Bustillos, 1987). Este taller se desarrolló en dos sesiones. Durante la primera sesión se utilizó la técnica de análisis general de la construcción de afiches (Vargas & Bustillos, 1987) para abordar

el concepto de participación e identificar los espacios e instancias donde los y las estudiantes consideraban que podían participar dentro de su escuela. En la segunda sesión se utilizó la técnica del espejo (Aguirre et al., 2018), en la cual se presentó la síntesis de la información producida en la primera jornada para organizarla críticamente y valorar los espacios de participación identificados en la escuela, además de profundizar la descripción de las experiencias de participación de los estudiantes.

Por otra parte, se realizaron entrevistas individuales en profundidad (Canales, 2006; Robles, 2011) a dos de los estudiantes que participaron del taller. Ambos fueron seleccionados por su activa participación e interés para profundizar la información producida. La entrevista tuvo como objetivo ahondar en las experiencias de participación y sus significados identificados desde la realización del taller.

### **2.3. Procedimiento**

Los encargados de convivencia de la escuela facilitaron la participación de los estudiantes en el taller, a través de una convocatoria abierta. De esta forma, los estudiantes participaron de ambas sesiones del taller de manera voluntaria, dando sus asentimientos verbales junto al consentimiento informado que firmaron sus padres previamente, para así resguardar los aspectos éticos de la investigación. Las dos sesiones del taller tuvieron una duración aproximada de 60 minutos cada una y se desarrollaron en dos semanas consecutivas. Ambas sesiones fueron realizadas dentro de la escuela durante la jornada escolar, gestionadas por parte del equipo de investigación y grabadas en audio para su posterior transcripción.

Las entrevistas se desarrollaron con posterioridad a los talleres, tuvieron una duración aproximada de 45 minutos y también fueron grabadas para su posterior transcripción.

### **2.4. Análisis de la información**

La información producida a partir del taller participativo y las entrevistas fue examinada a través de un análisis de contenido categorial temático (Vázquez, 1994). Para ello, se siguieron las etapas de pre-análisis, codificación y categorización. Así, cada integrante del equipo de investigación leyó todo el material producido y realizó una codificación abierta de la información considerando el objetivo de la investigación. Posteriormente, se organizaron categorías que permitieran comprender las experiencias de participación estudiantil, las cuales en una primera instancia fueron valoradas por un juez experto, ajeno al equipo. Luego de esta valoración, se redujeron las categorías utilizadas para, finalmente, consensuar la definición de cada categoría por criterio de acuerdo entre investigadores (Flick, 2014).

### 3. Resultados

Se identificaron cinco categorías para comprender el significado de participación construido por los estudiantes desde su experiencia dentro de la escuela (ver Tabla 2). Las tres primeras categorías referidas al concepto de participación, a los espacios de participación y la valoración de dichos espacios, se derivaron de las áreas temáticas incluidas en el taller participativo. Las siguientes dos categorías, participación guiada y sentido de pertenencia, fueron categorías emergentes desde el análisis de los talleres y luego la profundización en las entrevistas con estudiantes. A continuación, se describirá cada una de estas categorías.

**Tabla 2**

*Categorías identificadas*

<b>Categoría</b>	<b>Descripción breve</b>
Concepto de participación	Participar es divertirse, cooperar y ser comunidad.
Espacios de participación	Existen espacios formales para la participación en la escuela: gobierno estudiantil, talleres y aula.
Valoración de los espacios de participación	Los espacios de participación más valorados son aquellos donde hay más diversión, posibilidad de expresión y de desarrollar capacidades.
Papel de los adultos	La participación es guiada y potenciada por adultos de la escuela, quienes escogen a estudiantes de determinado perfil.
Sentido de pertenencia a la escuela	El sentido de pertenencia a la comunidad se identifica como una condición fundamental para querer ser parte de las actividades de la escuela, vivenciada esta como una gran familia.

**Fuente:** Elaboración propia.

#### 3.1. Concepto de participación: colaborar y divertirse

Esta categoría refirió a las ideas respecto al significado de la participación estudiantil, dentro de las cuales los estudiantes asociaron el concepto de participación con diversión, cooperación y un sentido comunitario.



De esta manera, los estudiantes al expresar sus ideas respecto a la participación, asociaron la colaboración y solidaridad a la descripción de su experiencia como elementos fundamentales del significado atribuido a participar:

*Pensamos que participar es como cooperar con las personas que están haciendo los talleres, las actividades, y además de cómo ayudarnos, porque así como que el trabajo tiene que estar haciéndose así más grande. Y ayuda a aportar más a las personas que se integren. (Estudiante 1, Sesión 1 Taller; 342-345)*

Así mismo, esta colaboración y solidaridad requería de un contexto de dispersión y entretención, en tanto divertirse juntos también fue un elemento que conformó el concepto de participación en los estudiantes:

*Estudiante 1: Nosotros pusimos “ayudar” y “aportar” al lado porque encontramos que las dos juntas son necesarias en la escuela, por ejemplo, ayudar a los compañeros y aportar a los profesores.*

*Facilitador 2: ¿Y la tercera?*

*Estudiante 2: “Hacer algo divertido”, porque eso es importante en la escuela, pasarlo bien juntos.*

*(Sesión 2 Taller; 253-257)*

De la misma forma, cuando se les solicitó que organizaran la información sistematizada desde la primera sesión según la importancia y prioridad que le otorgan a esta, los estudiantes asociaron el concepto de participación con un sentido de comunidad dentro de la escuela:

*Facilitadora 1: Ustedes también pusieron ayudar y aportar al principio, ¿por qué?*

*Estudiante 1: Porque pensamos que ayudar y aportar es el principio de hacer una buena acción.*

*Facilitadora 2: Y en tercer lugar pusieron...*

*Estudiante 1: Integrarse de manera diferente.*

*Facilitador 2: Qué interesante, el grupo anterior había puesto eso dentro lo que menos les gustaba y ustedes lo pusieron en tercer lugar, ¿por qué?*

*Estudiante 1: Porque encuentro que a los niños más pequeños les gusta integrarse de esa manera distinta no de esa manera que es como...*

*Estudiante 2: Muy cuadrada.*

*Estudiante 1: Sí, yo pienso así.*

*(Sesión 2 Taller; 207-217)*

### 3.2. Espacios de participación: existen espacios formales en la escuela

Esta categoría agrupó aquellos contenidos relacionados con los espacios identificados por los propios estudiantes en sus experiencias de participación dentro de la escuela. Los estudiantes fácilmente reconocieron a las actividades recreativas, celebraciones, actividades dentro del aula, actividades extraprogramáticas y del gobierno estudiantil como espacios que existen en la escuela para la participación estudiantil:

Estudiante 1: *Los talleres.*

Estudiante 2: *Los bailes.*

Facilitador 1: *¿Qué talleres tienen en el colegio?*

Estudiante 2: *Gimnasia rítmica, básquetbol.*

Estudiante 3: *Banda.*

Estudiante 4: *Taller de ecología.*

Estudiante 5: *Manualidades.*

Facilitadora 1: *De a uno, de a uno.*

Facilitadora 2: *¿Qué festivales?*

Estudiante 2: *Yo con la (...), festival del cantar.*

Facilitadora 2: *Tienen hartas cosas.*

Estudiante 3: *Este año no hicieron peña.*

(Sesión 1 Taller; 371-385)

Los participantes también identificaron las instancias dentro del aula como espacios de participación:

Entrevistador: *¿Qué otros espacios de participaciones tienes?*

Estudiante 2: *Cuando la profesora hace preguntas o cuando hay que leer algún fragmento de algún libro como que siempre tenemos que opinar o como decir lo que piensas del tema que estamos hablando y yo siempre trato de opinar ahí.*

(Entrevista estudiante 2; 94-97)

El gobierno estudiantil se identificó como una instancia de participación formal dentro de la escuela, específicamente desde la voz de una de sus integrantes:

Estudiante 1: *O sea nosotros, se supone que con toda la plata que se hace, se compran cosas pa' la misma escuela, o sea los premios para los chiquillos y eso...*

*o a veces regalos de los mismos profes, porque como que se celebra el día del profesor, se le compra el regalo.*

Entrevistadora: *Eso lo vi, me acuerdo de que estuve para el día del profesor. Entonces los regalos los compran ustedes...*

Estudiante 1: *Sí, el gobierno estudiantil, o sea, hay uno que lo hace el Centro de Padres y otro el gobierno estudiantil...*

Entrevistadora: *Ahí ya, entonces...*

Estudiante 1: *Igual es como un gobierno, jajá, sí porque cada uno tiene su por ser ministro de deporte, y cada uno se va especializando en cada una de las cosas.*

(Entrevista estudiante 1; 93-104)

### 3.3. Valoración de los espacios de participación

Esta categoría integró aquellos contenidos respecto al valor otorgado por los estudiantes a los espacios de participación ofrecidos por la escuela. Se identificó que las actividades que los estudiantes más apreciaban eran aquellas donde más se divertían, expresaban su voz y potenciaban sus capacidades, en desmedro de otras actividades menos relevantes.

Al solicitar a los estudiantes que jerarquizaran las actividades en que más valoraban participar en la escuela se pudo apreciar que dentro de los aspectos más importantes para los estudiantes estaba “ayudar” y “aportar”. Dichos aspectos se repitieron en los tres grupos conformados dentro del Taller. Por ejemplo:

[Al momento de ordenar jerárquicamente las actividades más valoradas en las que se participa, de mayor a menor] *ayudar, aportar, integrarse de manera distinta, dar ideas al colegio, participar de forma más reiterada, participar con actividades del gobierno estudiantil, hacer algo divertido, salidas a terreno, participar en talleres, participar en bailes, hacer los ejercicios que piden los profes.*

(Grupo 3, Sesión 2 Taller; 141-144)

Al momento de indagar respecto a estas actividades, en una de las entrevistas una de las estudiantes explicó la preferencia por aquellos espacios donde todos pueden compartir y divertirse juntos.

Entrevistadora: *Ah, ¿les gusta venir a despedirse de sus compañeros?*

Estudiante 2: *Sí, porque capaz que no los van a ver más.*

Entrevistadora: *Claro, porque los que se van...*

Estudiante 2: *Claro.*

Entrevistadora: *¿Y a ti te gusta venir a la convivencia?*

Estudiante 2: *Sí, porque la convivencia es un periodo en el que estamos todos como... estamos todos felices, encuentro como que todos estamos... hacemos lo que queremos, comemos y todos conversamos y contamos cosas y hacemos actividades.*

Entrevistador: *¿Y los hace feliz?*

Estudiante 2: *Sí [risas].*

(Entrevista estudiante 2; 309-321)

Por otro lado, se constató que a pesar de que una de las mayores instancias ofrecidas por la escuela para la participación de los estudiantes eran los talleres, estas actividades, al ser opcionales, no parecían tener mayor valoración como espacio de participación:

Facilitadora 2: *Ya y ¿por qué pusieron participar en talleres al último?*

Estudiante 3: *Porque eso es lo menos importante.*

Facilitadora 2: *Eso es lo menos importante según ustedes.*

Estudiante 4: *Sí.*

Facilitadora 1: *¿Y qué lo hace menos importante?*

Estudiante 3: *Que no mmm... no importa tanto porque no es necesario que estemos.*

Facilitadora 2: *A como que no es...*

Estudiante 5: *No es obligación.*

Estudiante 4: *Opcional.*

(Sesión 2 Taller; 167-175)

Por último, dentro de la valoración que realizaron los estudiantes a las actividades en las que participaron en la escuela, llamó la atención que para un grupo de los participantes la instancia de participación formal del gobierno estudiantil resultaba aburrida, contraria a las voces de algunos adultos de la escuela, quienes consideraban que era un espacio donde los estudiantes lo pasan bien y participan.

Facilitadora 2: *¿Y qué es lo que menos los hace feliz?*

Estudiante 6: *Hacer los ejercicios del profesor o a veces participar en actividades del gobierno estudiantil, que son aburridas.*

(Sesión 2 Taller; 280-282)

### 3.4. Papel de los adultos: participación guiada y potenciada por adultos

Esta categoría se relacionó con las maneras como se organizaba la participación de los estudiantes en la escuela, la cual mayoritariamente era a través de normas y propuestas preestablecidas por profesores y el equipo directivo. Es así como la experiencia de participación estudiantil estaba dirigida por los adultos de la escuela, en donde, además, los estudiantes que cumplían con el perfil esperado se identificaron con mayores posibilidades de participar.

Por ejemplo, en el siguiente extracto se presenta cómo en una actividad que hace la escuela para conmemorar su aniversario, los adultos de la escuela escogieron a los estudiantes que participarán de la celebración.

Facilitadora 1: *¿Y ustedes? Ustedes, el curso, ¿cómo lo hacían?*

Estudiante 1: *Igual, lo mismo.*

Facilitadora 1: *Escogieron el mejor, los mejores...*

Estudiante 2: *Sí, la mayoría de los cursos lo hacen así.*

Facilitadora 2: *¿Buscan las mejores notas?*

Estudiante 1: *El profesor lo elige.*

Estudiante 2: *A los más mateos [estudiosos].*

(Sesión 1 Taller; 430-436)

Respecto a las actividades relacionadas con el gobierno estudiantil, la guía de un adulto/a fue preponderante. En el siguiente ejemplo, relacionado con la realización de juicios a los estudiantes que tenían mala conducta en la sala de clases, se pudo visualizar cómo esta instancia estaba guiada por el profesorado, quienes no solo participaban tutelándola, sino también seleccionando a los estudiantes y dirigiendo la actividad.

Estudiante 1: *Todos los cursos sacaban a los peores niños, yo estoy sentada con el libro de clases (...) porque igual se le ve todo lo que el niño hace y todo lo que los profesores dejan escrito en el libro. Entonces ahora me toca, antes estaba contando los atrasos y cosas así, y ahora hasta ahora me toca estar con el libro de clases.*

Entrevistadora: *Ah y tú lo revisas, tú agarras el libro y tienes que empezar a ver.*

Estudiante 1: *Sí jaja [risas] tengo que empezar a ver las malas [refiriéndose a las anotaciones en el libro] y después las buenas, o las malas y después las buenas.*

Entrevistadora: *Ah, y tú las cuentas. O sea recae en ti el peso de ver quién va a ir a juicio.*

Estudiante 1: *Sí jaja [risas]. Aunque igual los profes van diciendo, o sea nos dicen quiénes son como los peores que se portan, los que no hacen caso, entonces sacan como a dos o tres de los niños y van pasando. Vienen con su abogado, claro.*

Entrevistadora: *Ah... verdad que van con su abogado...*

Estudiante 1: *Entonces le preguntamos ¿usted qué puede decir cosas buenas de este niño? Entonces igual, la tía [refiriéndose a la profesora] igual me apoya un poco, porque a veces me río mucho.*

(Entrevista estudiante 1; 673-686)

### 3.5. Sentido de pertenencia a la escuela como aspecto central para la participación

Esta categoría aludió al grado de compromiso de los estudiantes con su escuela y a la apropiación de las normas y valores al momento de compartir sus experiencias de participación estudiantil. Se identificó tanto una emocionalidad positiva como negativa relacionada con la participación, además de un profundo sentido de comunidad considerando a la escuela como parte de su familia.

En el siguiente ejemplo se aprecia cómo una estudiante consideraba que la escuela era estricta y disciplinada, dándole una connotación positiva a esos atributos, sin embargo, luego dice que es una escuela que presiona mucho, notándose una emocionalidad negativa a las características anteriormente mencionadas. Es así como se vislumbró que, a pesar de que las normas de la escuela fueran a veces vivenciadas como abrumadoras, los estudiantes le otorgaban valor y las cumplían para pertenecer a ella.

Entrevistadora: *¿Y qué te parece la escuela?*

Estudiante 2: *Yo encuentro que está súper bien porque es una escuela estricta entonces como que es como que hay más disciplina para aprender, entonces creo que es más fácil porque no hay como niños que hablen cosas nada que ver, todos son súper correctos entonces encuentro que es súper bueno eso.*

Entrevistadora: *¿Sí? ¿Te gusta que sean ordenaditos?*

Estudiante 2: *Sí jaja [risas], sí.*

Entrevistadora: *¿Y que más me puedes contar de la escuela?*

Estudiante 2: *Yo encuentro que hay ciertas cosas con las que nos presionan mucho.*

Entrevistadora: *¿Sí? ¿Como cuáles?*

Estudiante 2: *Como el uniforme, o no sé, que no se puede correr... como esas cosas que los niños necesitamos hacer.*

(Entrevista estudiante 2; 8-19)

Así mismo, se apreció cómo el ser parte del gobierno estudiantil representaba un orgullo para algunos estudiantes, lo que denotaba una emocionalidad positiva hacia la escuela y un sentido de pertenencia.

Entrevistadora: *¡¡Ahhhh!! No me acordaba de eso, no sabía que eras del gobierno... ¿Y qué se siente ser parte del gobierno?*

Estudiante 1: *O sea, igual es un orgullo, porque igual se representa a la escuela poh (...) igual es harta responsabilidad a cargo.*

(Entrevista estudiante 1; 41-44)

Del mismo modo, aparecieron sentimientos de pertenencia asociados a una historia y tradición familiar dentro de la escuela. Este punto es interesante de destacar, pues los estudiantes que fueron parte de la investigación llevaban en promedio 6 años en la escuela:

Entrevistador: *Ya eres parte de...*

Estudiante 1: *Sí... no, por eso no me quiero ir, si han pasado mis primos, mi hermana, mi otra hermana... todos han pasado por aquí (...) son muchos años, entonces igual uno se encariña. Igual la tía [profesora] que es la de los chiquititos, la que hacía clases cuando yo estaba en pre-kínder. O la otra tía, pero ella se fue.*

Entrevistador: *La tía es la guía del gobierno estudiantil, ¿no?*

Entrevistada: *Ella, sí, ella. Ella, sino la otra tía mi profe jefe que también es parte del gobierno, entonces ella me conoce desde la guatita [se refiere desde el embarazo de su madre], desde que... ni siquiera había nacido y ya me conocía. Aunque la mayoría de aquí me conocen de la guatita, entonces igual...*

(Entrevista estudiante 1; 440-450)

Finalmente, el sentimiento de familia también fue identificado por los estudiantes como parte de su experiencia de participación estudiantil:

Estudiante 1: *O sea en la sala multi-taller tienen como hartos teclados entonces el profe me deja tocar, jajá.*

Entrevistadora: *Ah.*

Estudiante 1: *Ve que hago todas las cosas con él sí...*

Entrevistadora: *En serio.*

Estudiante 1: *Es como mi segundo papá así, a veces me confundo y le digo papá.*

(Entrevista estudiante 1; 922-927)

## 4. Conclusiones

Reconocer la construcción de conocimiento como una práctica social ha implicado inmiscuirse en la vida de las escuelas para intentar comprender cómo los fenómenos de participación son experimentados y vivenciados por los estudiantes. De esta forma, la participación se conforma como un concepto desarrollado desde la cotidianidad de la escuela que se vive de acuerdo a acciones, emociones y reacciones que se desarrollan sistemáticamente y que colaboran en la comprensión sobre cómo la participación estudiantil se expresa y se construye en la interacción entre la infancia y el mundo adulto de la escuela. Tal como Canales (2006) plantea, estas relaciones y articulaciones no necesariamente son vistas u observadas por los sujetos, puede incluso que no se haya tomado conciencia de ellas, ni reconocido los elementos que se ponen en juego en este tipo de dinámicas generadoras y articuladoras de vida y sentidos en la cotidianidad.

A partir de los resultados obtenidos en esta investigación, ha sido posible acercarse no solo a la comprensión sobre el cómo vivencian y sienten la participación estudiantil, sino también a las posibilidades y limitaciones para la formación de ciudadanos que la escuela construye, lo cual convendría considerar para aportar a la discusión sobre el desarrollo de escuelas cada vez más democráticas en Chile, colaborando con el avance de otros estudios en la materia (Albornoz, Silva & López, 2015; Castillo, Rodríguez & Escalona, 2018; Urbina et al., 2020).

Como primer punto, los y las estudiantes que fueron parte de esta investigación declararon vivir la participación en su escuela como una diversión, es decir, un espacio en el cual lo “pasan bien juntos” y comparten alegrías en colectivo. Desde los espacios que ofrece la escuela, esto se puede relacionar con las instancias permitidas tales como los concursos, las conmemoraciones y las actividades recreativas. No obstante, en la conceptualización de la participación, los estudiantes vinculan la participación con conceptos como aportar y colaborar, lo cual implica una asociación a un sentido de comunidad, en donde la participación es una experiencia que se vive en conjunto de manera colaborativa (Mingorance & Estebaranz, 2009).

Así mismo, los espacios para la participación estudiantil que las y los estudiantes han identificado –actividades recreativas, instancias en clases, celebraciones, talleres y gobierno estudiantil–, se viven como una manera de fomentar la identificación y pertenencia a la escuela



(Martinic, 2010).

Sin embargo, desde el relato de los estudiantes, los espacios formales de participación que ofrece la escuela –gobierno estudiantil y talleres, por ejemplo– no han sido valorados con tanta relevancia como otras actividades más informales que impliquen la participación de todos los estudiantes en tanto puedan dar su opinión y compartir entre compañeros. Desde esta perspectiva, los estudiantes se identifican a sí mismos como un agente dispuesto a participar, pero desde la colaboración, ayuda y diversión, deseando espacios en donde se fomente el compañerismo y el sentido de comunidad, en contraposición al adultocentrismo, que, de forma sutil, están cuestionando (Ascorra et al., 2016; Oraisón & Pérez, 2006; Ramírez & Contreras, 2015).

En esta investigación, se sigue constatando que la participación en la escuela se desarrolla a través de propuestas y espacios preestablecidos por los adultos, en donde se ofrecen diversas instancias para que sus estudiantes participen –como talleres, concursos, actividades extraprogramáticas, entre otras–. Sin embargo, estas son instancias construidas por profesores y el equipo directivo, en las cuales los estudiantes no tienen mucha incidencia política ni posibilidades de autogestión o propuesta. Según Ascorra et al. (2016), nos encontramos con una participación tutelada, instrumental y utilitarista, en la que todos los estudiantes pueden participar de las actividades o en clases, mas solo los que cumplen con las normas y valores de la escuela (perfil esperado) son invitados o elegidos para participar en las instancias participativas formales, en las que los estudiantes tienen un rol pasivo, sin mayor incidencia en las decisiones de la escuela. Claramente esto confronta un espíritu de inclusión y justicia social en la participación (Albornoz et al., 2015; Lucas, 2018; Ochoa, 2019; Oraisón & Pérez, 2006).

De esta manera, el gobierno estudiantil simula una democracia representativa –como el modelo chileno– caracterizada por el voto y por la organización en Ministerios. No obstante, este sistema es dirigido por adultos y el gobierno no tiene mayor incidencia política dentro del establecimiento, siendo utilizado para replicar las lógicas de control y orden de la escuela, con escasa promoción del empoderamiento estudiantil.

Bajo esta mirada, la participación de los estudiantes en esta escuela sería una participación simbólica (Hart, 1993), con acciones para la participación de todos los estudiantes, pero de forma aparente. En el gobierno estudiantil, niños y niñas actúan imitando el sistema político chileno, realizando juicios a compañeros y campañas electorales, con una agenda presidencial, entre otras actividades, solo que “entrenados” y dirigidos por adultos.

Las políticas y leyes del sistema educativo en Chile buscan potenciar la participación de estudiantes y apoderados, con el objetivo de democratizar la cultura escolar y potenciar la formación ciudadana. Sin embargo, en esta escuela la participación se desarrolla como si fuera un marco normativo que reproduce el sistema político nacional, generando una serie de procedimientos y ritos que tienden a entrapar la participación (Muñoz, 2011). Con esto, es posible visualizar el desafío de avanzar hacia un sistema auténticamente democrático, en el cual niños, niñas y adolescentes puedan ejercer libremente sus derechos, promoviendo la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía, fomentando en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable y respetuosa (MINEDUC, 2016).

Por último, resulta interesante la pertenencia y emocionalidad de los estudiantes hacia su escuela, lo cual se vuelve una variable fundamental a la hora de analizar sus experiencias de participación. Los participantes de esta investigación son estudiantes que en promedio llevan seis años dentro de la escuela, y que tienen una alta disposición a participar de las actividades propuestas por profesores y equipo directivo, considerando también que muchos de ellos están desde la etapa preescolar en el establecimiento. Esta escuela tiene una fuerte tradición e identidad, que ha permitido que los estudiantes se sientan parte del lugar, que tengan un compromiso con ella, apropiándose de los espacios para participar y también adquiriendo valores y normas de la institución, llegando a encontrarle sentido al control y el orden, replicándolos en sus propias prácticas cotidianas. Siguiendo a Quaresma y Zamorano (2016), los estudiantes con un fuerte sentido de pertenencia hacia sus escuelas se refieren a ellas como una “segunda familia”, con las cuales comparten valores como el trabajo, esfuerzo, disciplina y mérito.

Desde esta mirada, la participación cumple un rol fundamental en la adquisición de los valores y normas, en donde, a través de instancias recreativas o de carácter ceremonial, los adultos fomentan en sus estudiantes pertenencia con su escuela, creando espacios para el compañerismo y el sentido de comunidad. Esto puede ser riesgoso, puesto que si bien la identidad institucional es clave en el sentido de comunidad, la adherencia a la escuela puede ser también un reflejo de la adherencia al orden social establecido adultocentrista, dificultando el mayor empoderamiento de estudiantes, y pudiendo convertir a la institución educativa en un canal de reproducción cultural (Oración & Pérez, 2006). De todos modos, las instancias propuestas para la participación son aprovechadas y vividas desde una emocionalidad positiva, dando ideas y colaborando en las labores realizadas dentro de la escuela, sin perder de vista la diversión.

Sigue siendo un imperativo urgente que las escuelas construyan colaborativamente espacios diseñados para la participación estudiantil, generando condiciones y contextos para que estudiantes expresen sus opiniones y voz, siendo escuchados y validados por la comunidad escolar.

De acuerdo con Rodríguez (2008), es necesario cultivar la participación con la formación del ser desde la infancia, eso se aprende y se cultiva, y si no se cultiva se pierde, y desaparece la posibilidad de convivencia democrática.

Tal como lo plantea la “política nacional de niñez y adolescencia” (Consejo Nacional de la Infancia, 2015), debe asumirse el desafío de avanzar progresivamente en la creación de las condiciones políticas, necesarias para la aplicación integral de la Convención sobre los Derechos del Niño, pues “no hay verdadera democracia si la dignidad y derechos de los niños, niñas y adolescente no es cabalmente respetada” (p. 8).

Y por sobre todo, debe construirse un sentido participativo, proponiendo que se establezca una comunicación dialógica entre adultez e infancias dentro del contexto escolar, basada en la confianza y en el reconocimiento legítimo del otro, que se disponga al servicio de la construcción de agencia individual y colectiva para construir una escuela democrática.

## 5. Referencias

- Aguirre, A., Benet, A., Moliner, O., Sales, A., Sanahuja, A., & Traver, J. (2018). *Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los procesos de mejora*. Barcelona: Universitat Jaume I.
- Albornoz, N., Silva, N., & López, M. (2015). Escuchando a los niños: Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios pedagógicos*, 41(especial), 81-96. doi: 10.4067/S0718-07052015000300006
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18. doi: 10.5354/0719-0581.2016.44686
- Bardisa, T. (1997). Teoría y Práctica de la micropolítica en las organizaciones escolares. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 13-52. doi: 10.35362/rie1501120
- Brasó i Rius, J., & Torreadella, X. (2016). Investigación-acción y método de proyectos en educación física: organización de un torneo de marro. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 21-37. doi: 10.4067/S0718-07052016000200002
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social*. Santiago de Chile: LOM.
- Carrasco-Aguilar, C., & Luzón, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-14. doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1494
- Carrasco-Aguilar, C., Verdejo-Valenzuela, T., Asun-Salazar, D., Álvarez, J. P., Bustos-Raggi, C., Ortiz-Mallegas, S., . . . Valdivia-Hennig, N. (2016). Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1145-1159. doi: 10.11600/1692715x.14218210814
- Castillo, V., Rodríguez, C., & Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 108-129. doi: 10.22235/pe.v11i2.1630

- Castro, A., Argos, J., & Ezquerro, P. (2013). La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria. *Perfiles Educativos*, 37(148), 34-49. doi: 10.1016/j.pe.2015.11.006
- Consejo Nacional de la Infancia. (2015). Política Nacional de Niñez y Adolescencia. Recuperado desde <http://www.creciendoconderechos.gob.cl/docs/Politica-Nacional-de-Nin%CC%83ez-y-Adolescencia.pdf>
- Consuegra, N. (2011). *Diccionario de Psicología*. Bogotá: Ecoe Ediciones.
- Contreras, J., & Pérez de Lara, N. (Comps.). (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Cortés, L. (2019). *Diagnóstico de los componentes participativos en el diseño e implementación de la política pública acerca de la infancia en Chile* (Tesis de maestría). Recuperado desde <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/12345-6789/4596/TMSOC%2007.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Revista Persona y Sociedad*, 25(2), 73-99. Recuperado desde <https://personaysociedad.uahurtado.cl/index.php/ps/article/view/215>
- De Oliveira, G. (2015). Investigación Acción Participativa: una alternativa para la epistemología social en Latinoamérica. *Revista de Investigación*, 39(86), 271-290. Recuperado desde [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1010-29142015000300014&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142015000300014&lng=es&tlng=es)
- Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N., & Bozo-Carrillo, N. (2017). Participación infantil como aproximación a la democracia: Desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 101-113. Recuperado desde <http://revistaumanizales.cinde.org.co/rlicsnj/index.php/Revista-Latinoamericana/article/view/3075/897>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- González, L., & Medina, P. (2011). *Participación Estudiantil de los Jóvenes de Liceos de Santiago de Chile* (Tesis de pregrado). Recuperado desde

<http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/1114/tpem07.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Hart, R. (1993). *Participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Recuperado desde [https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie\\_participation\\_spa.pdf](https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/ie_participation_spa.pdf)

Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: la otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2). doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176

Lucas, J. (2018). Sentidos y formas de participar en la escuela: la perspectiva de los jóvenes argentinos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(1), 396-416. doi: 10.15517/aie.v18i1.31810

Magendzo, A., & Pavéz, J. (2015). *Educación en derechos humanos: Una propuesta para educar desde la perspectiva controversial*. Recuperado desde [https://piensadh.cd hdf.org.mx/images/publicaciones/libro\\_electronico\\_y\\_conmemorativo/2015\\_Educacion\\_derechos\\_humanos.pdf](https://piensadh.cd hdf.org.mx/images/publicaciones/libro_electronico_y_conmemorativo/2015_Educacion_derechos_humanos.pdf)

Martínez, M. (2006). La investigación cualitativa (síntesis conceptual). *Revista IIPSI*, 9(1) 123-146. Recuperado desde [http://ateneo.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1598/revista\\_de\\_investigacion\\_en\\_psicologia08v9n1\\_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://ateneo.unmsm.edu.pe/bitstream/handle/123456789/1598/revista_de_investigacion_en_psicologia08v9n1_2006.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Martinic, S. (2010). La Evaluación y las Reformas Educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3(3), 30-43. Recuperado desde <https://revistas.uam.es/index.php/riee/article/view/4480>

Mingorance, P., & Estebaranz, A. (2009). Construyendo la comunidad que aprende: la vinculación efectiva entre la escuela y la comunidad. *Revista Fuentes*, 9, 179-199. Recuperado desde [http://institucional.us.es/revistas/fuente/9/art\\_9.pdf](http://institucional.us.es/revistas/fuente/9/art_9.pdf)

Ministerio de Educación de Chile. (2016). *Ley 20911*. Recuperado desde <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>

- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Política Nacional de Convivencia Escolar "La convivencia la hacemos todos"*. Recuperado desde <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Politica-Nacional-de-Convivencia-Escolar.pdf>
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿Cuánto se ha avanzado desde la normativa para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129. Recuperado desde <http://www.rexe.cl/19/pdf/196.pdf>
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 14(2), 184-194. doi: 10.17163/alt.v14n2.2019.03
- Oraisón, M., & Pérez, A. (2006). Escuela y participación: El difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*, (42), 15-29. Recuperado desde <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a01.pdf>
- Pérez, L., & Ochoa, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria: retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(72), 179-207. Recuperado desde [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662017000100179&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662017000100179&lng=es&tlng=es)
- Prieto, M. (2001). *La investigación en el aula: una tarea posible*. Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Prieto, M. (2005). *La participación de los estudiantes: ¿Un camino hacia su Emancipación?* Valparaíso: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Quaresma, M., & Zamorano, L. (2016). El sentido de pertenencia en las escuelas públicas de excelencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(68), 275-298. Recuperado desde <https://www.redalyc.org/pdf/140/14043472012.pdf>
- Ramírez, M., & Contreras, S. (2015). Concepciones juveniles sobre participación infantil y derechos del niño. *Liberabit*, 21(2), 261-268. Recuperado desde

[http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1729-48272015000200009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1729-48272015000200009&lng=es&tlng=es)

Redón, S. (2018). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 233-259. doi: 10.4067/S0718-07052010000200013

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. Recuperado desde [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592011000300004&lng=es&tlng=es)

Rodríguez, J. (2008). La participación como un acto educador y constructor de la Ciudad Educadora. *Revista Iberoamericana de Educación*, 45(2), 1-22. Recuperado desde <https://rieoei.org/RIE/article/view/2140>

Silva-Peña, I. (2012). Investigación-acción realizada por docentes chilenos como una vía para su desarrollo profesional: caracterización de dos experiencias. *Paradigma*, 33(1), 27-44. Recuperado desde [http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1011-22512012000100003&lng=es&tlng=es](http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512012000100003&lng=es&tlng=es)

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Urbina, C., Ipinza, R., & Gutiérrez, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3). doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045

Vargas, L., & Bustillos, G. (1987). *Técnicas participativas para la educación popular*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE]. Recuperado desde <https://docenteslibresmdq.files.wordpress.com/2014/04/cide-tecnicas-participativas-para-la-educacion-popular-ilustradas.pdf>

Vásquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: el análisis temático*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.



Velázquez, R. (1997). La participación del alumnado en los institutos de educación secundaria: una aproximación a su realidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 15, 75-100.  
doi: 10.35362/rie1501122

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. Recuperado desde <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/544>