
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Discursos sobre la participación en la escuela entre estudiantes de educación básica en Chile

Javier Mercado Guerra^a y Sixtina Pinochet Pinochet^b
Universidad Católica del Norte, Antofagasta, Chile.

Recibido: 24 de febrero 2020 - Revisado: 14 de octubre 2020 - Aceptado: 15 de octubre 2020


RESUMEN

Esta investigación busca evidenciar cómo conciben los estudiantes de educación básica la participación al interior de los centros educativos escolares. La metodología de investigación se sustenta en el estudio de caso colectivo. Se seleccionaron dos centros, uno público y otro subvencionado, estableciendo criterios de diferenciación interna entre ambos casos. Por medio de grupos focales aplicados a estudiantes de educación básica, se evidencia el predominio de un discurso que sitúa a la participación en contextos externos al aula y preferentemente en espacios extracurriculares, restringida a un nivel de participación simple y simbólica. Esto sucede porque se promueve la participación en aquellos espacios que no generan un real impacto en el funcionamiento escolar. Además, se evidencia que el mundo adulto trata de regular las instancias que cuentan con más autonomía por parte de la infancia, como son el juego y el recreo, para reglar desde una mirada adultocéntrica cómo se deben desenvolver niños y niñas. Se hace necesario resignificar el potencial que tiene la escuela para que el estudiantado pueda transitar hacia un nivel de participación proyectiva.

Palabras Clave: Participación; democracia; educación ciudadana; escuela básica; estudio de caso.

[†]Correspondencia: jmercado02@ucn.cl (J. Mercado).

^a  <https://orcid.org/0000-0003-3453-4660> (jmercado02@ucn.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-9252-5669> (sixtina.pinochet@ucn.cl).

Discourses on school participation among elementary school students in Chile

ABSTRACT

This research seeks to show how elementary school students conceive participation in schools. The research methodology is based on a collective case study. Two schools were selected, one public and the other subsidized, establishing internal differentiation criteria between both cases. Through focus groups applied to elementary school students, the predominance of a discourse that places participation in contexts outside the classroom and preferably in extracurricular spaces, restricted to a simple and symbolic level of participation, is evident. This happens because participation is promoted in those spaces that do not generate a real impact on school functioning. In addition, it is evident that the adult world tries to regulate the instances that have more autonomy for children, such as play and recreation, in order to regulate from an adult-centric point of view how children should develop. It is necessary to redefine the potential of the school so that students can move towards a level of projective participation.

Keywords: Participation; democracy; citizenship education; elementary school; case study.

1. Planteamiento del problema

La participación se ha constituido en un aspecto crítico y fundamental a la hora de intentar generar una mayor democratización al interior de los espacios escolares (Apple y Beane, 1997; Reichert y Print, 2018). Sin embargo, se han identificado diversos factores que impiden el desarrollo de una efectiva cultura democrática y participativa al interior de las escuelas. Uno de los factores principales, es el giro de los sistemas educativos hacia lógicas de mercado, provocando la conformación de un nuevo profesionalismo que ha desplegado mayores controles verticales sobre las prácticas organizacionales de las instituciones escolares (Anderson y Saldivia, 2015; Evetts, 2011). La constitución de este nuevo profesionalismo, situado en una perspectiva gerencial, ha hecho que profesores y profesoras vean disminuida su autonomía y sus capacidades profesionales, ya que sistemáticamente “son objeto de medidas estandarizadas, formas de regulación externas, medidas de rendición de cuentas hacia arriba” (Anderson y Saldivia, 2015, p. 59). Esta manera de entender las lógicas relacionales genera un impacto directo en las formas que adquiere la participación al interior de las escuelas, ya que profesoras y profesores no se sienten parte en la toma de decisiones. Esto se traduce en la reproducción de lógicas autoritarias y unidireccionales en el profesorado al momento de relacionarse con sus estudiantes, las cuales condicionan el tipo de participación que promueven en estos (Jacobsen y Casalaspí, 2018), así como también la forma de reconocimiento de su derecho a la participación (Waldron y Oberman, 2016).

En lo que respecta a la perspectiva del estudiantado, se ha señalado que la cultura escolar es autoritaria, jerárquica y homogeneizadora de las particularidades intrínsecas de sus actores, por lo que la escuela ha utilizado la participación como un mecanismo de legitimación de prácticas restrictivas, que buscan imitar o reproducir la forma de participación representativa y delegada que existe en la sociedad (Palma, 2013). Así mismo, las escuelas introducen

determinadas prácticas de ficción democrática consideradas universales, pero que en muchos casos no coinciden con las tradiciones culturales específicas donde se sitúan (Botero, Betancur y Quirama, 2019). En el ámbito del currículo, por lo general no existe una mirada sobre la necesidad de considerar las voces de niños, niñas y adolescentes en su construcción. Algo similar ocurre con la normativa que rige la vida y las relaciones al interior de los establecimientos, las que muchas veces son unidireccionalmente, respondiendo únicamente a las necesidades de un mundo adulto responsable de tomar las decisiones. Esto mismo se evidencia en la circulación de algunas categorías sociales construidas por el mundo adulto –por ejemplo, los significados de la niñez y las diferencias de género– que determinan cómo ha de ser la participación diferenciada de unos y otros estudiantes (García, Becerril y Hernández, 2019).

Con un panorama como el descrito, es común encontrar importantes barreras al interior de la escuela cuando se promueven instancias de participación más auténticas, como ha sucedido, por ejemplo, con las orientaciones establecidas por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) para elaborar de manera participativa y colaborativa el Plan de Formación Ciudadana, y, tomando en cuenta las necesidades de los distintos actores (MINEDUC, 2016). Reconociendo las limitantes a la participación efectiva en la elaboración de los Planes de Formación Ciudadana al interior de los establecimientos educacionales (PNUD, 2018; Pinochet y Mercado, 2017, 2018), se publicaron con posterioridad las *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana* (MINEDUC, 2017). En éstas, se invita a la comunidad educativa a utilizar las distintas instancias existentes al interior de las escuelas para promover la participación. Se da una mirada amplia con respecto a estos espacios, ya que se considera que el aula es el primer lugar donde se aprende a participar, pero también se destacan otras instancias formales como los consejos escolares, los centros de padres, madres y apoderados, los centros de estudiantes, los consejos de profesores, entre otros.

En este entendido, resulta necesario comprender cómo, por un lado, una cultura escolar que posee espacios de participación usualmente reducidos y con un impacto acotado, es capaz de concebir la elaboración de un Plan de Formación Ciudadana como una instancia propicia para generar una cultura participativa auténtica; que se inicie en el espacio escolar, pero que sea capaz de impactar en el contexto social en el que sitúa. En este sentido, se plantea que:

“la participación se encuentra a la base de los procesos formativos, considerándola como un elemento central de la vida comunitaria en las organizaciones educativas. La participación, como otros procesos que son consustanciales al educativo, requiere de formación, práctica y oportunidades para ejercerla. De este modo, participar permite de mejor forma alcanzar objetivos colectivos. Esta es una actividad que desarrollan día a día establecimientos educacionales y jardines infantiles a través de las prácticas pedagógicas” (MINEDUC, 2017, p. 13).

De la mano con esta declaración, se presenta la definición de lo que se entiende –desde la perspectiva de la institucionalidad educativa chilena– por participación en la escuela:

“acción de involucramiento y colaboración de las y los integrantes de la comunidad educativa en un marco de respeto, permitiendo que la gestión global de la misma cuente con mayores niveles de legitimidad. Esta participación se entiende como una fuente de experiencias sistemáticas en que las y los actores escolares comprenden el valor de la opinión del otro y la búsqueda del bien común” (MINEDUC, 2017, p. 13).

Las orientaciones de las políticas educacionales en Chile dan cuenta de un problema creciente a nivel global, que viene a tensionar el fuerte carácter reproductivo de la escuela con la necesidad de ir generando espacios de apertura y participación auténtica de todos sus actores en la toma de decisiones; es decir, avanzar hacia una democratización efectiva del espacio escolar al interior de una institución fuertemente regulada y controlada por el mundo adulto. Desde esta perspectiva, el objetivo de esta investigación es evidenciar cómo conciben los estudiantes de educación básica la participación al interior de sus escuelas, considerando las propuestas teóricas disponibles en la investigación internacional para interpretar sus discursos y experiencias.

1.1 Los niveles de participación en la escuela

Aun cuando la mayor parte de las instituciones escolares generan mecanismos concretos para fomentar participación de sus estudiantes y de toda la comunidad, muchas veces esa participación se restringe a un ámbito que no involucra la toma de decisiones sobre aspectos relevantes o fundamentales de la vida escolar. Desde este punto de vista, resulta necesario indagar en las formas o niveles en que la participación en la escuela puede desplegarse, para luego contrastar, empíricamente, cómo es que los discursos de los mismos actores –estudiantes en este caso- refieren a la participación en la escuela.

Desde una perspectiva de derechos -siguiendo el argumento de [Trilla y Novella \(2011\)](#)- existen por lo menos tres razones que fundamentan el desarrollo de la participación de niños y niñas en el espacio escolar. En primer lugar, es un derecho que poseen y que se encuentra consagrado en la Convención de los Derechos del Niño (CDN). Esta Convención propone que sean los intereses de niños, niñas y jóvenes lo primero a tener en consideración en cualquier instancia que les afecte, comprendiendo que la participación y el derecho a ser escuchados es una condición mínima para que ello sea posible. Al ser un derecho, es una obligación generar las condiciones para que la participación de las infancias pueda ponerse en ejercicio. Sin embargo, es necesario advertir que la CDN “no es un documento de niños y niñas, sino más bien es una convención de adultos para los/as niños/as” ([Lay-Lisboa y Montañés, 2018, sp.](#)). En este sentido, la paradoja que evidencia la CDN es que la infancia debe ser protegida de quien ha de protegerse, es decir, del mundo adulto ([Liebel, 2019](#)).

Una segunda razón que fundamenta la necesidad de la participación de las infancias en los espacios escolares, se relaciona con la mejora y la optimización en los ámbitos en que ella se produce. Como señalan [Rudduck y Flutter \(2007\)](#), los niños y las niñas son quienes mejor conocen los problemas que les aquejan, por lo que también pueden y deben participar de la búsqueda de sus soluciones, sobre todo en lo que respecta a las problemáticas que se viven en el espacio escolar (relaciones entre pares, problemas de aprendizaje, etc.). Además, participar de la toma de decisiones impacta positivamente en el desarrollo de una mayor motivación para la acción, y da más legitimidad a los distintos procesos, ya que son los propios protagonistas quienes participaron en su desarrollo. Finalmente, una tercera razón radica en que la participación tiene un fin educativo, formar buenas y buenos ciudadanos ([Trilla y Novella, 2011](#)). Al respecto, es necesario destacar que este ideal debe ser puesto en el presente de niños y niñas como tales, y no como potenciales ciudadanos adultos del futuro, lo cual requiere un giro desde una comprensión tradicional de la infancia como una etapa pre-ciudadana o incompleta, hacia una real comprensión de niños y niñas como actores protagónicos y con capacidad de decisión en el presente. En este punto radica gran parte de los desafíos actuales y las necesidades urgentes de transformación de los espacios escolares.

Las premisas presentadas por [Trilla y Novella \(2001, 2011\)](#) destacan el protagonismo de niños y niñas como sujetos con agencia y participes del cambio social. Desde una perspectiva

situada en las infancias, la participación debe ser considerada como “un componente social, político, cultural y ético, enfatizando el derecho que tiene cada sujeto/a como actor/actriz principal de su propia vida, y no solo como participe de ella” (Lay-Lisboa, Araya-Bolvarán, Marabolí-Garay, Olivero-Tapia y Santander-Andrade, 2018, p. 153). En estos planteamientos se reconoce la existencia de una cierta gradualidad en la participación de niñas, niños y jóvenes. Una de las propuestas más conocidas es la clasificación de Hart (1993), donde –a partir de la metáfora de la escalera- describe ocho niveles o escalones crecientes por medio de los cuales se puede comprender la participación de niñas, niños y jóvenes en diferentes proyectos. Los tres primeros niveles (manipulación; decoración; participación simbólica) constituyen formas de no participación, mientras que los cinco restantes (asignados pero informados; consulados e informados; iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños; iniciada y dirigida por niños; iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos) constituyen formas progresivas de participación. Por su parte, en lo que se refiere específicamente al ámbito escolar, Trilla y Novella (2001) proponen una tipología diferente, donde establecen igualmente una gradualidad en los niveles de participación, que pueden ser fácilmente asimilados a los ocho escalones propuestos por Hart (Tabla 1):

Tabla 1

Tipos de participación según Trilla y Novella (2011).

Tipos de participación	Descripción	Equivalencia con niveles de Hart
Simple	En este tipo de participación el proyecto viene desde afuera, por lo que se participa como espectador o ejecutante. No se tiene mayor injerencia en la toma de decisiones. La participación puede incidir en el desarrollo del proceso, pero la responsabilidad en este es ajena a la mayor parte de los participantes.	1. Manipulación. 2. Decoración. 3. Participación simbólica. 4. Asignados, pero informados.
Consultiva	En este modelo el proyecto también viene desde afuera, pero se diferencia con el anterior en que si se toma en cuenta la voz o demandas de los participantes. La consulta puede estar presente en distintos momentos: antes, durante o después. El proyecto puede venir desde arriba o desde abajo. La participación consultiva vinculante forma parte de este tipo de participación.	5. Consulados e informados. 6. Iniciada por los adultos, decisiones compartidas con los niños.

<p>Proyectiva</p>	<p>Es uno de los tipos de participación que genera mayor impacto, ya que el proyecto es levantado por las y los participantes, quienes se sienten responsables de su ejecución y resultados.</p> <p>Es una participación más exigente, ya que requiere compromiso y co-responsabilidad.</p> <p>Este tipo de participación incluye las fases de definición del proyecto, sentidos y objetivos; diseño, planificación y preparación; gestión, ejecución y control del proceso; valoración.</p> <p>Niños y niñas utilizan este tipo de participación desde muy temprana edad, por ejemplo, cuando organizan sus juegos.</p> <p>Este tipo de participación establece la visión de la infancia como protagonista.</p>	<p>7. Iniciada y dirigida por niños.</p> <p>8. Iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos.</p>
<p>Metaparticipación</p>	<p>Este tipo de participación se da cuando actores y actrices piden y exigen y generan nuevos mecanismos de participación, o que el derecho a la participación les sea respetado.</p> <p>El principal objetivo de la metaparticipación es la participación.</p> <p>Los protagonistas de este tipo de participación son los mismos actores y actrices que levantan el proyecto.</p>	<p>8. Iniciada por los niños, decisiones compartidas con los adultos.</p>

Fuente: Adaptado de [Trilla y Novella \(2011\)](#) y [Hart \(1993\)](#).

Al analizar y comparar la propuesta de Trilla y Novella con la de Hart, se puede evidenciar que la participación simple correspondería en buena parte a los niveles de no participación propuestos por Hart. Así mismo, el nivel de metaparticipación, puede ser comprendido también como parte del último nivel de la propuesta de Hart, en el entendido de que la exigencia organizada del derecho a la participación debe ser una demanda dirigida, compartida o negociada, en último término, con el mundo adulto. En cuanto a los niveles de participación consultiva y proyectiva, se relacionan de manera muy evidente con la propuesta inicial de Hart. Para el desarrollo del análisis, se trabajará con la propuesta de Trilla y Novella, tomando el aporte de Hart a manera de especificación de algunas de las tipologías generales. Por último, es necesario destacar que, si bien las propuestas de clasificación revisadas se presentan como universales –considerando incluso experiencias latinoamericanas–, una labor investigativa necesaria es desplazar la mirada y contrastar dichas propuestas con las realidades particulares de escuelas situadas en contextos socioculturales del sur global ([Santos, 2013](#)). Esto último invita a prestar atención y considerar las diferencias histórico-estructurales que tienen las experiencias de participación en escuelas latinoamericanas, en relación a otras realidades situadas en sociedades metropolitanas del norte.

2. Método

La estrategia metodológica utilizada es cualitativa y se sustenta en el estudio colectivo de casos (Stake, 1999). La investigación emerge a partir de un proceso de acompañamiento a 55 establecimientos educacionales ubicados en la Región de Antofagasta (Chile), cuyo objetivo fue colaborar en la elaboración e implementación del Plan de Formación Ciudadana. A raíz de este proceso de acompañamiento realizado entre los años 2016 y 2018, se desarrolló una primera etapa de análisis sobre el proceso de elaboración de los planes de formación ciudadana, enfocado al estudio de casos individuales para cada uno de los establecimientos educacionales (Pinochet y Mercado, 2017, 2018).

En una segunda etapa de análisis, se trabajó en la generación de una tipología de casos que permitiera evidenciar elementos comunes y diferencias existentes entre los establecimientos educacionales acompañados en relación a tres ejes: visión institucional, rol del profesorado y experiencias de participación. Los ejes fueron pesquisados por medio de evidencias recogidas a lo largo del proceso de elaboración del Plan de Formación Ciudadana en cada escuela (Pinochet y Mercado, 2019). De esta forma, se determinó la presencia de al menos dos casos tipo-ideal –con matices intermedios– de escuelas con énfasis diferenciados de aproximación hacia la formación ciudadana: cívica-institucional, por una parte, y ciudadana-participativa, por otra. Estos énfasis coinciden en buena medida con lo evidenciado en los estudios sobre educación ciudadana y educación cívica a nivel mundial, iberoamericano, latinoamericano y chileno (Castillo, Rodríguez y Escalona, 2018; Kerr, 2015; Mardones, 2015; Pagès y Santisteban, 2007; Quiroz y Jaramillo, 2009; Schulz y Sibberns, 2004; Torney-Purta y Amadeo, 2015).

Finalmente, y como parte del desarrollo de la tercera etapa del análisis, se ha generado una indagación en profundidad en dos casos tipo-ideal, donde se abordan específicamente los discursos producidos por estudiantes de educación básica respecto a los tipos y niveles de participación en la escuela. En el presente trabajo de investigación se reportan los resultados que emergen de este tercer nivel de análisis.

2.1 Descripción de los casos

Los casos a analizar están conformados por dos establecimientos educacionales ubicados en la comuna de Antofagasta, Chile, los cuales formaron parte del proceso de acompañamiento en la elaboración e implementación del Plan de Formación Ciudadana iniciado en el año 2016. Se trata de establecimientos educacionales que cuentan con características diferenciadoras entre sí, de las cuales se han considerado: tipo de dependencia, niveles educativos impartidos, orientación religiosa, número de matrícula de educación básica, Índice de Vulnerabilidad y, finalmente, el énfasis diferenciado en cuanto a la formación ciudadana que promueven (Tabla 2).

Tabla 2*Criterios diferenciadores de los casos.*

Criterios diferenciadores	Caso 1	Caso 2
Tipo de dependencia	Corporación municipal	Particular subvencionado
Niveles educativos	Educación Parvularia, Educación Básica	Educación Parvularia, Educación Básica, Educación Media Humanista-Científica
Orientación religiosa	Laica	Católica
N° matrícula educación básica (2018)	870	651
IVE-SINAE (2018) ¹	77,24%	33,79%
Énfasis Plan de Formación Ciudadana	Ciudadano-participativo	Cívico-institucional

Fuente: Elaboración propia a partir de datos [JUNAEB \(2020\)](#) y [MINEDUC \(2020\)](#).

La incorporación de estos criterios diferenciadores entre los dos casos, tiene por objetivo contar con una amplitud representativa -en términos descriptivos- de la variabilidad de discursos que se pueden configurar en uno y otro caso. Aquello permite desarrollar una estrategia de mayor consistencia en la interpretación general de los datos recogidos ([Schwandt y Gates, 2018](#)). Resulta necesario señalar que los datos de matrícula e IVE corresponden al año 2018, mismo año en que se desarrollaron las actividades de levantamiento de la información cualitativa con estudiantes.

2.2 Técnica de producción de información

Se utilizó la técnica del grupo focal para producir los discursos de los estudiantes de educación básica respecto a la participación en la escuela. Se seleccionó esta técnica puesto que permite establecer determinados focos discursivos, comprendiendo que dicho discurso colectivo pueda aportar un mundo figurado sobre los tópicos ya determinados de la investigación ([Kamberelis, Dimitriadis y Welker, 2018](#)). Desde esta perspectiva, el grupo focal se comprende como una técnica cualitativa que permite captar los discursos de los participantes, expresados en una instancia de influencia recíproca entre pares, permitiendo entonces mantener la individualidad y subjetividad propia de los relatos, en el marco de la apertura a un escenario colectivo de enunciación ([Krueger y Casey, 2000](#)).

Los estudiantes participantes de los grupos focales fueron 16, pertenecientes al segundo ciclo de educación básica (5° y 6° año, en específico), con una edad que fluctúa entre los 10 y 12 años. Para la participación, se procuró contar con una paridad de género en ambos casos. Los grupos focales se desarrollaron al interior de los establecimientos educativos, en un salón con presencia del/la investigadora y los estudiantes, únicamente. La selección e invitación hacia los y las estudiantes participantes, se hizo de común acuerdo con la dirección del establecimiento y las docentes a cargo de los cursos. Previo al desarrollo de los grupos focales, se contó con la firma del asentimiento de los y las estudiantes, en conjunto con el consentimiento de sus padres, madres y/o tutores; en concordancia con las exigencias éticas de la investigación, que procuran resguardar el anonimato de los participantes y la confidencialidad en el uso de los datos.

1. Se refiere al Índice de Vulnerabilidad calculado con la metodología establecida por el Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), la cual "permite identificar distintos grupos dentro de la población de estudiantes de educación básica y media de establecimientos municipales o particulares subvencionados del país, de acuerdo al nivel de vulnerabilidad que presentan" ([JUNAEB, 2020, s.p.](#)).

Tabla 3*Códigos de los participantes.*

Caso	Código
Caso 1	Estudiantes: EE1A-EE1B-EE1C-EE1D-EE1E-EE1F-EE1G-EE1H
Caso 2	Estudiantes: EE2A-EE2B-EE2C-EE2D-EE2E-EE2F-EE2G-EE2H

Fuente: Elaboración propia.

2.3 Estrategia de análisis

La información producida a partir de los grupos focales fue analizada siguiendo la estrategia de la indagación narrativa, la cual se define como el análisis de distintas formas de discursos que otorgan sentido a las acciones sociales, sean estas pasadas, presentes o futuras (Chase, 2018). Si bien el foco de la indagación narrativa está puesto en los discursos orales y escritos, en los últimos años se ha incorporado la mirada hacia otro tipo de producción narrativa articulada a aspectos de la cultura material o dispositivos visuales (Chase, 2018). En este caso, se trabajó únicamente con el discurso oral de los estudiantes, cuyo análisis se realizó a partir de transcripciones a documento textual-escrito, procurando resguardar algunas características relevantes del discurso oral.

El análisis narrativo condujo la generación de categorías temáticas asociadas a las tipologías de participación propuestas por Trilla y Novella (2001), complementadas con la propuesta de Hart (1993). Esta orientación implicó establecer ciertas categorías de análisis estables –provenientes de las revisiones teóricas–, y en paralelo, ir desarrollando categorías de análisis emergentes. Luego de este proceso, se generó una codificación axial de jerarquías entre las categorías, para luego elaborar un análisis consolidado de la información. Este trabajo de codificación y desarrollo de categorías, se realizó con el apoyo del software Atlas.ti para análisis cualitativo.

3. Resultados

A partir del análisis de los discursos de las niñas y los niños participantes de los grupos focales, es posible reconocer que ellos y ellas interpretan el concepto de participación a partir de sus propias experiencias en el espacio escolar. Las y los estudiantes reconocen ciertos espacios en los cuales son invitados a participar por el mundo adulto, mientras que también visualizan aquellos espacios en los que son ellas y ellos mismos los encargados de gestionar la participación, ya sea porque deben resolver situaciones que son de su propio interés, o porque situaciones contextuales les llevan a tomar la decisión de gestionar la participación. Dependiendo desde donde surgen o se desarrollan los espacios de participación, es el papel y relevancia que asumen en ésta. De sus discursos, también se desprende que dan una mirada sobre cómo el mundo adulto desarrolla su propia participación en aquellas instancias que escapan a la formalidad de la sala de clases, y que se focalizan en actividades que van dirigidas hacia los y las estudiantes.

Para realizar el análisis de la información, hemos decidido trabajar con dos niveles de análisis. Un primer nivel orientado a establecer cómo los estudiantes entienden la participación, y un segundo nivel, donde la mirada está puesta en cómo a la luz de la teoría se desarrolla la participación en los casos analizados.

3.1 Miradas para entender la participación y los espacios de participación

Los niños y las niñas participantes de la escuela 1, al ser consultados sobre cómo entienden la participación en su centro, lo que hacen en la mayoría de los casos es acudir a describir situaciones en los que consideran que se expresó la participación, ya sea de parte de ellos mismos, o de los adultos con los que interactúan cotidianamente. La mayoría de estas instancias de participación están situadas en actividades recreativas asociadas a la celebración de aniversarios o fiestas de cumpleaños: “Haciendo actividades como las que hicieron la vez pasada, como que hicieron campeonatos así de las tías” (EE1A), “O ese día del niño, que se disfrazaron todos, y para el aniversario hicieron competencias de apoderados también” (EE1B), “Cuando bailaron saya los profesores, o sea no sé si eran los de UTP y la directora y la directora se cayó” (EE1D). Cuando se sigue indagando en qué se entiende por la participación, niños y niñas tienden a relacionar el concepto con acciones que no son cotidianas, que se expresan en ciertos momentos festivos, y que se caracterizan por evidenciar que el mundo adulto, en este caso, las profesoras, profesores y directivos, juegan algún rol de mayor cercanía, o realizan acciones que no es posible observar en el día a día de la escuela.

Cuando se sigue indagando con los niños y niñas de la escuela 1 para comprender si visualizan otros acercamientos al tema de la participación, comienzan a emerger discursos que nos evidencian que en algunos momentos son “consultados” sobre aspectos como actividades a desarrollar en el horario de libre disposición, a quiénes se elegirá como representantes para las actividades de aniversario o sobre la pertinencia del cambio en el uniforme escolar. Resulta claro que estas consultas surgen desde el mundo adulto, para validar la toma de ciertas decisiones. Al respecto, se presentan como bastante críticos, ya que consideran que sus voces sólo a veces son escuchadas, y que detrás de ese reconocerles la palabra hay otros intereses: “si es como que a veces, cuando no más... cuando era lo del SIMCE², *altiro* o sea escuchaban así *altiro* pero si es algo así que nos pasa, como que hay veces que no” (EE1H). Ante esta misma discusión, otro de los participantes también hizo alusión a que sólo en algunas ocasiones se les presta atención o escucha.

De los discursos de los estudiantes de la escuela 1, se desprende que consideran importante involucrarse y dar a conocer su opinión sólo cuando algo es de su interés o les afecta directamente. Su explicación a esta posición está dada porque consideran que hay algunos ámbitos en los que se les pide opinar, sabiendo que la resolución final está tomada por los adultos. Por eso, en estos casos, no presentan un mayor compromiso con la participación: “cuando es algo interesante, sí importa que nos lo pidan [la opinión]” (EE1G); “si hay veces que nos da lo mismo, porque ya como que igual sabemos que si decimos sí o no, no le va a importar entonces, ¿para qué nos preguntan?” (EE1H).

A pesar de que las y los estudiantes del caso 1 tienen una mirada crítica con respecto a la participación en su escuela, de todas formas, la reconocen como un espacio en el que deberían aprender a participar: “Porque la escuela o en todos lados tenemos que educarnos y acá nos educan, nos enseñan, por ejemplo nos hacen opinar y si lo hacemos mal nos vuelven a enseñar, entonces nos enseñan cosas de lenguaje, matemáticas, a los niños más chiquitos les enseñan a leer, a sumar, a pronunciar” (EE1E).

2. El SIMCE es el Sistema Nacional de Medición de Aprendizajes en Chile. A través de una prueba estandarizada que deben rendir todos y todas las estudiantes de segundo, cuarto, sexto y octavo de educación básica, y segundo y tercer año de educación media, se miden los aprendizajes en las áreas de lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias e inglés. Además, se aplica un cuestionario para el apoderado, y una escala sobre educación ciudadana. Los resultados obtenidos en estas evaluaciones tienen un impacto directo en la evaluación del desempeño de los establecimientos educacionales.

En el caso de la escuela 2, las y los estudiantes al ser consultados sobre la participación, también acuden a situaciones de su vida cotidiana para explicar cómo la entienden y qué tan relevante es. Al respecto, consideran que uno de los elementos más importantes de la participación se relaciona con escuchar y entender las opiniones distintas, y respetar las decisiones de los compañeros y compañeras. Para ejemplificar, acuden a situaciones en las que se ha tenido que elegir un representante para que participe en torneos deportivos o culturales. En esas instancias, aducen que lo más importante es que decidan los mismos estudiantes si participaran o no, y que se respete la decisión del consultado: “yo en mi sala nunca he visto que los elijan al azar, el que quiere, quiere y el que no quiere, no quiere, en mi sala yo nunca he visto que tú eres bueno participas, si no, participas igual” (EE2D); “el que quiera jugar que juegue y el que no, no juega” (EE2A). Para explicar sus posiciones, señalan que en caso de que sea muy necesario que participe alguien que no lo quiera hacer, el rol del resto de sus compañeros y compañeras es motivarlo para que acceda a participar. Con respecto al rol de los adultos en la toma de sus decisiones, señalan que esto es pertinente sólo en algunos casos: “o igual el profe sabe quién es más bueno para el fútbol por ejemplo y ahí le puede decir van a jugar estos cinco porque son los más buenos, pero igual debe ir haciendo cambios” (EE2F).

Resulta destacable evidenciar que niños y niñas valoran las instancias de juegos y torneos como una de las instancias más importantes en la que despliegan su participación. Según las evidencias, se asigna un valor a la participación en estos escenarios puesto que son ellos y ellas quienes efectivamente deciden si participar o no. Al respecto, señalan que estos espacios permiten el aprender a participar desde la misma práctica. En medio de la discusión sobre la relevancia que le asignan a la participación en el contexto del juego, destacan que es muy importante participar: “porque la base de todo es la participación, es todo, cuando eres niño tienes que participar, cuando eres adulto tienes que participar, siempre tienes que participar, y tienes que aprender a participar” (EE2E). Es considerable además destacar que ellos reconocen el derecho a no querer participar, y la necesidad de que este también sea respetado. Al respecto dos estudiantes expresaron: “si no quieres participar, entonces que no participes” (EE2F); “sí, porque uno no puede ser obligado a algo que no quiere” (EE2G).

En un ámbito más político, los estudiantes de la escuela 2 valoran que en su establecimiento se den ciertas instancias de participación formales que les permiten tener representantes que llevan sus ideas a la directiva del establecimiento. Al respecto señalan que cada año eligen a las niñas y niños que conformaran el “CEALITO”, un centro de estudiantes que reúnen a las y los representantes de los niveles de cuarto a octavo año de educación primaria. Esta forma de tomarles en cuenta es valorada positivamente, ya que destacan que el CEALITO cumple un rol similar al del centro de estudiantes de educación media. De todas maneras, explican que esta instancia de participación tiene ciertas limitantes que están establecidas por el mundo adulto que gestiona las actividades al interior del espacio escolar: “tienes que tener la aprobación de dirección y tiene que ser oficial, y yo lo sé porque lo tuve que ver porque mi hermana es del CEALITO y todo es con dirección, porque si no te aprueba la dirección tú no puedes hacer nada, porque se lo dices al profe, y el profe a la dirección y recién tú *podis* ver si es que se puede hacer o no” (EE2F).

3.2 Modelos de participación

Como pudimos evidenciar a partir de los fragmentos presentados en el apartado anterior, es posible reconocer que la participación en ambas escuelas se mueve entre formas consultivas (participación en CEAL) y en algunos casos transita hacia un modelo proyectivo (a través de juego), pero que en muchos casos es limitado por las decisiones que toma el mundo adulto sobre cómo deben funcionar las relaciones en el ámbito escolar.

Como pudimos leer, tanto a los estudiantes del establecimiento 1 como 2 se les consulta sobre una serie de actividades y acciones que se desarrollarán en sus escuelas. Estas consultas generalmente están enfocadas en recoger información sobre actividades deportivas, de esparcimiento o recreativas. Al ser actividades que no tienen un real impacto en las lógicas de funcionamiento de los establecimientos, se les da la palabra a los estudiantes y se toma en cuenta sus opiniones. Los estudiantes del establecimiento 2 se sienten mucho más escuchados por los adultos de sus escuelas, ya que consideran que tanto profesores, como inspectores y el CEAL toman en cuenta sus posiciones (EE2C; EE2E). En cambio, en el discurso de los estudiantes del establecimiento 1 pareciera ser que ven el ser escuchados como un proceso que han comenzado a experimentar a partir del cambio en la dirección: “con la nueva directora que llegó ahora todos nos hacen valer nuestra opinión, como algo más democrático” (EE1E).

Para los estudiantes del establecimiento 1, un hito que marca este giro en la gestión de las opiniones tiene que ver con el tema del cambio en el uniforme. De los testimonios de niños y niñas queda en evidencia que fueron ellos y ellas quienes solicitaron esta modificación, ya que eran hostigados por estudiantes de otro colegio, que señalaban que les habían “copiado el uniforme”: “los niños de la [otra escuela] molestaban a los niños de [esta escuela] diciéndoles que les había copiado, que la cambiáramos, nos molestaban... nos veían y nos decían, son copiones” (EE1D). Los estudiantes participantes señalaron que le solicitaron a la directora cambiar el uniforme, y que producto de aquello se generó una consulta que terminó con el reemplazo del antiguo uniforme.

Estos espacios de participación y consulta establecidos en la escuela 1, contrastan con los discursos que emergen entre los mismos estudiantes al analizar la toma de decisiones con respecto a sus espacios de esparcimiento al interior de la escuela. Aquí emergen dos tipos de discursos, unos que observan como una instancia de participación que desde el mundo adulto se promueva la búsqueda de “ayudantes de inspectoría”, los que en cierta medida colaboran con el mundo adulto a regular las conductas de niños y niñas en ese espacio y tiempo propio como lo son el recreo y patio: “Se me olvidó contarles que ya ahora existen ayudantes de inspectoría y se los van a presentar a la directora, y vamos a tener nuestro uniforme igual, y vamos a hacer un desfile... vamos a ayudar acá en los juegos porque los niños se amontonan, y también vamos a poner a cinco niños acá y cinco en la cancha” (EE1C). Al ser consultados sobre la importancia de este cargo, la estudiante señala que es muy útil para que las y los estudiantes “no se desordenen o que no se tiren encima”. Para el resto de los integrantes del grupo focal la medida es un tanto polémica. Ocupan la instancia de la conversación para cuestionar la medida de dejar un espacio con juegos sólo para los niños y niñas más pequeñas: “creo que hace poquito no más pusieron los juegos, pero igual no fue tan bueno lo que hicieron porque dejaron solamente que los niños de primer ciclo se subieran y que los de segundo ciclo no se pudieran subir... no se puede jugar” (EE1E). Los discursos de ambos miembros del grupo focal nos evidencian la intromisión de adultos en espacios que ellos mismos han establecido como propios de la infancia. Con tal de generar una mayor regulación, se busca que niños y niñas seleccionados ayuden a promover un orden en ese tiempo que es de mayor libertad: el recreo. Así mismo, los adultos van reglando el uso de los espacios, por medio del establecimiento de límites según la edad de los estudiantes. De esta manera, al no ser tomada en cuenta la decisión u opinión de niños y niñas se promueve una participación simple, ya que no son ellos y ellas las encargadas de establecer medidas que regulen sus acciones durante el periodo de recreo, o el uso del patio y sus espacios de juego.

Cuando hacen referencia a la participación desde una perspectiva más político-formal, se explicita a través de sus discursos que el ejercicio de la votación es comprendido como una instancia que les ayuda a prepararse para su futura vida como ciudadanos, pero no ven de manera clara, que ese ejercicio les permite comenzar a constituirse como ciudadanos del

presente, y no tan sólo del futuro: “nos ayuda por ejemplo cuando nosotros... cuando las personas grandes porque nosotros no podemos, cuando los mayores eligen un presidente, y lo eligen porque saben que ellos lo van a ayudar” (EE1C).

Con respecto al tipo de participación que se promueve en las aulas, esta apenas aparece en los discursos de los estudiantes de la escuela 1. Solamente se hace referencia a dos situaciones. La primera, corresponde a una problemática de convivencia protagonizada por dos estudiantes de un curso, en ésta, no hubo mayor gestión por parte de los adultos: “sí, algunas veces tenemos acusaciones de otros compañeros y la asistente de aula nos dice que no quiere escuchar *cahuines* y no nos escucha” (EE1E). Las situaciones problemáticas son un espacio ideal para ser aprovechadas pedagógicamente, ya que permiten enseñar a niños y niñas a gestionar sus conflictos, pero los adultos optan por ignorar este escenario pedagógico. Por otra parte, se hace referencia a una instancia educativa en lo que respecta al desarrollo de competencias ciudadanas asociadas al desarrollo de ciertas habilidades de empatía y cooperación; esta instancia es la “banda”. En ella, niños y niñas reconocen que se prestan ayuda entre sí, se apoyan, e incluso se colaboran frente a las dificultades académicas: “no entendemos algo, así como de alguna asignatura, le pedimos ayuda al instructor [de la banda] y el instructor nos ayuda en todo, siempre está para nosotros. Yo creo que la banda a todos nos ha ayudado” (EE1H). Así mismo otro de los compañeros señala: “ahora lleva súper poquito, y, o sea, todos nos ayudamos, y siempre estamos para el otro, para apoyarnos” (EE1C). La instancia de la participación en la banda ha generado que se promuevan formas de participación que podrían ser potencialmente proyectivas, ya que si bien la figura del instructor –un adulto- aparece como clave, es posible reconocer que niños y niñas han ido condicionando, a partir de sus propias necesidades, cuáles son los temas que se abordan en la agenda de la banda.

Con respecto a los modelos de participación imperante en la escuela 2, de los discursos se desprende una importante presencia de participación consultiva. Esto se evidencia en que recurrentemente señalan que, para tomar distintas decisiones, ellos utilizan el voto como una forma de resolver distintas problemáticas: “yo creo que en el aniversario empieza como el derecho a votar, porque no llaman a todo el curso... pero llaman al presidente que representa a todo el curso, y cada uno tiene que votar lo que uno quiere” (EE2F). Si bien, esta no es la única oportunidad en la que se hace referencia a la relevancia de la votación, es posible reconocer que a las y los estudiantes del establecimiento 2 también les gustaría utilizar el voto como una forma de influir en las decisiones pedagógicas que se toman en el aula: “yo creo que podríamos también hacer una votación, los profesores y los alumnos puedan votar qué quieren hacer, y se podría llegar a un consenso y hacer algo” (EE2D). A pesar de esto, pareciera ser que los adultos juegan un rol de mayor mediación cuando se vivencian conflictos en la escuela 2, y esto es valorado por niños y niñas como una instancia para establecer mayores lazos de confianza, los que impactarían en el desarrollo de la participación al interior del aula.

Como una parte importante de los espacios de participación se generan en actividades extra programáticas -como aniversarios o instancias deportivas-, niños y niñas de la escuela 2 consideran que el objetivo principal de la participación es la diversión. Sólo un estudiante da una mirada diferente, al señalar que por medio de la participación se pueden generar los cambios que permitan contribuir a la construcción de otra sociedad, pero que esto requiere de una acción consiente y sistemática: “Hay una frase que dicen... quieren el cambio, pero no hacen el cambio, como que quieren que alguien más lo haga por ellos, porque nosotros somos jóvenes, somos niños, podemos comenzar a empezar a hacer cosas, pero nadie las hace” (EE2H).

4. Discusión

La escuela es uno de los principales espacios para que niños y niñas empiecen a desarrollar habilidades que les permitan ejercer desde ese escenario su ciudadanía. No obstante, los discursos de los y las participantes de la investigación nos dejan en evidencia que un ámbito fundamental de la educación para la ciudadanía -como lo es la participación- aún sigue presentándose de manera direccionada desde el mundo adulto, sobre todo en aquellos espacios en los cuales habitan la mayor parte del tiempo niños y niñas dentro de las escuelas (la sala de clases y las relaciones pedagógicas). Es el mundo adulto el que la mayoría de las veces decide cuándo dar la voz y permitir que niños y niñas den a conocer sus opiniones, y ejecuten las acciones que consideran más pertinentes para regular sus relaciones tanto dentro como fuera del aula. Cuando los adultos establecen espacios generadores de participación, estos son más bien excepcionales, y se encuentran adscritos a situaciones coyunturales.

Resulta paradójico que el aula, y las relaciones pedagógicas que se generan en ésta, no sean reconocidos por niños y niñas como un escenario para ejercer la participación o para aprender a participar. Al mismo tiempo, se revela como problemático que el mundo adulto constituido por docentes y directivos no valore el potencial que tiene “dar la voz al estudiantado” (Rudduck y Flutter, 2007), al momento de pensar en qué es lo que se debe aprender en las salas de clases, cómo se debe aprender, y cuáles son los caminos a seguir para abordar las dificultades que se experimentan en este proceso. Como lo señalan Rudduck y Flutter (2007), niños y niñas son quienes mejor conocen qué es lo que resulta más interesante de aprender, qué es lo que resulta más útil y aplicable a sus vidas, y cómo pueden aprender apoyándose a través de la colaboración con sus pares, por lo que resulta clave generar escenarios educativos que permitan promover esta participación protagónica en el proceso de desarrollo de los aprendizajes. Al respecto, las orientaciones de la institucionalidad educativa en Chile indican que la participación debe comenzar en las relaciones dentro del aula (MINEDUC, 2017) y desde ahí proyectarse a la escuela y a todos sus actores.

Niños y niñas son conscientes de la relevancia de la participación, y sobre cómo ésta podría generar impactos en el espacio escolar y fuera de este. De hecho, si consideramos las coyunturas de movilización social y estudiantil de los últimos años en Chile, el papel de los estudiantes –y no solamente secundarios, sino que también de educación básica- ha sido crucial en el levantamiento de demandas que finalmente pueden ser asimiladas al nivel de metaparticipación, cuyo resultado es la participación misma (Cavieres, 2015; Garcés, 2020; Trevino, Villalobos, Bejares y Naranjo, 2019).

5. Conclusiones

En los discursos analizados predominan claramente propuestas simples o consultivas de participación (Trilla y Novella, 2011), fundamentalmente porque se promueve en aquellos ámbitos que no generan un mayor impacto en el funcionamiento del espacio escolar. Es este tipo de participación, iniciada por el mundo adulto, es la que tiende a destacarse como característica de las escuelas. Son pocas las ocasiones en que es posible evidenciar un desarrollo más autónomo en la participación estudiantil, y cuando ello sucede, se genera en ámbitos donde no se discuten aspectos fundamentales para la vida cotidiana y el funcionamiento escolar. Sumado a ello, se puede evidenciar que el mundo adulto genera estrategias para permear espacios de mayor autonomía, como el juego y el recreo, para reglar desde su mirada adultocéntrica cómo se deben desenvolver niños y niñas.

Es interesante destacar, que si bien niños y niñas se encuentran en un proceso de construcción de la valoración de cuáles son los ámbitos de participación más efectivos, consideran que es clave participar para abordar aquellos aspectos de la vida escolar que a ellas y ellos

les parecen importantes. Esto nos interpela también a nosotros como investigadores/as/as-adultos para comprender desde la perspectiva infantil el valor de los espacios de participación, porque resulta claro para ellos y ellas que los ámbitos que se deben defender y proteger de la intromisión de una mirada adultocéntrica son los del juego y esparcimiento; espacios que parecieran permitir desplegar con mayor libertad la agencia de niños y niñas, contribuyendo a su constitución como sujetos y sujetas protagonistas (Lay-Lisboa et al., 2018).

Se hace necesario que quienes nos desempeñamos en las escuelas y otros espacios formativos que impacta en ellas, también reconozcamos el potencial que tiene la apertura de instancia de participación para ayudar a niños y niñas a transitar hacia un nivel proyectivo. De persistir la promoción de modelos simples o consultivos, no nos debería extrañar que estos niños y niñas una vez adultos, sigan promoviendo un modelo de participación del cual no se sienten parte, o en el cual participarán únicamente cada cierto periodo de tiempo para elegir a sus representantes. Hoy se hace necesario, más que nunca, repensar con las infancias como generar espacios de participación que les permitan constituirse como actores y actrices protagónicas en la construcción del futuro, desde su propio presente.

Agradecimientos

Se agradece el apoyo y financiamiento de los proyectos VRIDT-UCN N°205/16 “Concepciones sobre la formación ciudadana en establecimientos educacionales de la Región de Antofagasta” y UCN1895 “Educación, ciudadanía e interculturalidad”, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Referencias

- Anderson, G., y Saldivia, S. (2015). Directores y docentes, ¿contrincantes o aliados? Repensando el profesionalismo. *Docencia*, 56, 58-68.
- Apple, M., y Beane, J. (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Botero, F., Betancur, H., y Quirama, A. (2019). Deformación de la participación y la democracia en la elección de los personeros estudiantiles. *Logos, Ciencia & Tecnología*, 11(2), 78-85. Doi: <http://dx.doi.org/10.22335/rict.v11i2.615>.
- Castillo, V., Rodríguez, C., y 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: <https://dx.doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>.
- Cavieres, E. (2015). Enseñando ciudadanía en medio del conflicto: Profesores de Historia y movilizaciones estudiantiles en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1311-1334.
- Chase, S. (2018). Narrative inquiry: toward theoretical and methodological maturity. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th Edition). (pp. 692-716). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Consejo de Europa. (2018). *Competencias para una cultura democrática. Convivir en pie de igualdad en sociedades democráticas culturalmente diversas*. Lima: IPEDEHP.
- Evetts, J. (2011). A new professionalism? Challenges and opportunities. *Current Sociology*, 59(4), 406-422. Doi: <https://doi.org/10.1177/0011392111402585>.
- Garcés, M. (2020). *Estallido social y una nueva Constitución para Chile*. Santiago: LOM.
- García, J., Becerril, A., y Hernández, C. (2019). Alumnas tranquilas: una categoría social para analizar la participación de las estudiantes en la escuela desde un enfoque de género. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(38), 41-54. Doi: <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838garcia3>.

- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Oficina Regional para América Latina y el Caribe.
- Jacobsen, R., y Casalaspí, D. (2018). If someone asked, I'd participate: teachers as recruiters for political and civic participation. *Journal of Adolescent Research*, 33(2), 153-186. Doi: <https://doi.org/10.1177/0743558416674813>.
- JUNAEB. (2020). *Prioridades 2018 con IVE SINAE Básica, Media y Comunal*. Junta Nacional de Auxilio Escolar y Beca-JUNAEB, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Recuperado de <https://www.junaeb.cl/ive>.
- Kamberelis, G., Dimitriadis, G., y Welker, A. (2018). Focus group research and/in figured world. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th Edition). (pp. 692-716). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: Una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En C. Cox y P. Castillo (eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados*. (pp. 113-141). Santiago: Ediciones UC.
- Krueger, R., y Casey, M. (2000). *Focus groups. A practical guide for applied research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Marabolí-Garay, C., Olivero-Tapia, G., y Santander-Andrade, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, 2(1), 147-170. Doi: <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>.
- Lay-Lisboa, S., y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: la otra participación infantil. *Psicoperspectiva*, 17(2). Doi: <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivasvol17-issue2-fulltext-1176>.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. Lima: IFEJANT.
- Mardones, R. (2015). El paradigma de la educación ciudadana en Chile: Una política pública inconclusa. En C. Cox y J. Castillo (eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. (pp. 145-174). Santiago: Ediciones UC.
- MINEDUC. (2016). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación ciudadana*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2017). *Orientaciones para la participación en las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago: Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC. (2020). *Listado Comunal*. Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. Recuperado de <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/portada>.
- Pagès, J., y Santisteban, A. (2007). Educación para la ciudadanía hoy. En J. Pagès, J. y A. Santisteban (coords.), *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos. Educación. Guías para la enseñanza secundaria obligatoria* (pp. 1-23). Wolters Kluwer.
- Palma, E. (2013). Derechos Humanos y memorias del pasado reciente: límites y posibilidades de su tratamiento en la escuela chilena. *Docencia*, 50, 56-67.
- Pinochet, S., y Mercado, J. (2017). Educación para la participación ciudadana: Algunos desafíos en la implementación de la Ley 20.911 de Formación Ciudadana en los establecimientos educacionales. *Tierra Nueva*, 14, 35-43.

- Pinochet, S., y Mercado, J. (2018). Construyendo ciudadanía: la experiencia de Antofagasta frente a los Planes de Formación Ciudadana (Chile). En B. Tosar, A. Santisteban y J. Pagès, (eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. (pp. 147-155). Barcelona: GREDICS, Univesitat Autònoma de Barcelona.
- Pinochet, S., y Mercado, J. (2019). Reflexiones en torno a la implementación del Plan de Formación Ciudadana en la Región de Antofagasta: perspectivas desde los equipos responsables. En C. Orellana, R. Salazar y V. Hasse (eds.), *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualizaciones, avances y experiencias*. (pp. 221-240). Santiago: RIL.
- PNUD. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Quiroz, R., y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación? *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 123-138.
- Reichert, E., y Print, M. (2018). Civic participation of high school students: the effect of civic learning in school. *Educational Review*, 70(3), 318-341. Doi: <https://doi.org/10.1080/00131911.2017.1316239>.
- Rudduck, J., y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: LOM.
- Schulz, W., y Sibberns, H. (2004). *IEA Civic Education Study. Technical Report*. Amsterdam: IEA.
- Schwandt, T., y Gates, E. (2018). Case study methodology. En N. Denzin e Y. Lincoln (eds.), *The SAGE Qualitative Research* (5th Edition). (pp 341-358). Thousand Oaks: Sage Publication.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Torney-Purta, J., y Amadeo, J. (2015). El estudio de la educación cívica y política: Historia e implicancias para Chile y América Latina. En C. Cox y P. Castillo (eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*. (pp. 53-73). Santiago: Ediciones UC.
- Trevino, E., Villalobos, C., Bejares, C., y Naranjo, E. (2019). Forms of youth political participation and educational system: the role of the school for 8th grade students in Chile. *Young*, 27(3), 279-303. Doi: <https://doi.org/10.1177/1103308818787691>.
- Trilla, J., y Novella, A. (2001). Educación y participación social de la infancia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 26, 137-164. Doi: <https://doi.org/10.35362/rie260982>.
- Trilla, J., y Novella, A. (2011). Participación, democracia y formación para la ciudadanía. Los consejos de infancia. *Revista de Educación*, 356, 23-43.
- Waldron, F., y Oberman, R. (2016). Responsible citizens? How children are conceptualised as rights holders in Irish primary schools. *The International Journal of Human Rights*, 20(6), 744-760. Doi: <https://doi.org/10.1080/13642987.2016.1147434>.