



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
CARRERA DE PSICOLOGÍA

# **PERSPECTIVAS DE ESTUDIANTES SOBRE SU PARTICIPACIÓN EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR**

Análisis de los relatos de jóvenes de un liceo municipal de la Región  
Metropolitana

Memoria para optar al Título de Psicóloga

Autora:  
Natalia Albornoz Muñoz

Profesor Patrocinante:  
Mauricio López Cruz

Mayo de 2014

## **AGRADECIMIENTOS**

A mis papás por enseñarme lo más importante con su entrega, con su ejemplo y con su convicción.

A Camila, mi hermana, por aprender conmigo.

Al equipo FONDECYT de inclusión educativa: A Ingrid, a Pilar, a Claudia y a Loreto, por compartir los momentos buenos y malos y por enseñarme que el verdadero aprendizaje nunca es egoísta y es siempre colectivo. Al profesor Mauricio y a Natalia por su encuadre, flexibilidad, disposición, apoyo, retroalimentaciones exhaustivas y, especialmente, por las entusiasmadas discusiones en torno a los disensos.

A David y a Patricio por sus aportes estéticos y teóricos.

A mis amigas/os y compañeras/os que con ideas, frases y experiencias, sin saberlo tal vez, han contribuido en el proceso de construir, de-construir y reconstruir esta memoria.

A los profesores del área de Psicología Educacional que han sido parte de mi formación a través de sus clases, sus experiencias, sus posturas y sus consejos.

A las y los estudiantes que fueron parte de esta investigación y que desinteresadamente compartieron narraciones, vivencias y sentimientos con sinceridad y autenticidad.

## ÍNDICE

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. RESUMEN.....</b>   | <b>3</b>  |
| <b>2. INTRODUCCIÓN.....</b>  | <b>4</b>  |
| <b>3. MARCO TEÓRICO.....</b>   | <b>8</b>  |
| 3.1 EDUCACIÓN, PARTICIPACIÓN Y APRENDIZAJE .....                                     | 8         |
| 3.2 PARTICIPACIÓN EN LA INSTITUCIÓN ESCOLAR.....                                     | 11        |
| 3.2.1 <i>Tres significados de Participación</i> .....                                | 11        |
| 3.2.2 <i>La perspectiva de la inclusión educativa</i> .....                          | 12        |
| 3.2.3 <i>Los principios, las declaraciones y el marco legal en Chile</i> .....       | 14        |
| 3.3 PERSPECTIVAS CRÍTICAS SOBRE LA PARTICIPACIÓN ESTUDIANTIL.....                    | 16        |
| 3.3.1 <i>“La Escuela Democrática”</i> .....  | 17        |
| 3.3.2 <i>“La Participación Auténtica”</i> .....                                      | 18        |
| 3.3.3 <i>Reproducción y Resistencia en la institución escolar</i> .....              | 19        |
| 3.3.4 <i>Rescatar la voz de los estudiantes y sus significados</i> .....             | 20        |
| <b>4. OBJETIVOS.....</b>   | <b>22</b> |
| 4.1 OBJETIVO GENERAL .....   | 22        |
| 4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....   | 22        |
| <b>5. MARCO METODOLÓGICO.....</b>  | <b>23</b> |
| 5.1 ENFOQUE METODOLÓGICO.....  | 23        |
| 5.2 LOS PARTICIPANTES .....  | 23        |
| 5.3 TÉCNICAS DE PRODUCCIÓN DE DATOS.....   | 24        |
| 5.4 PROCEDIMIENTO.....   | 26        |
| 5.5 ANÁLISIS DE DATOS .....  | 28        |
| 5.6 CONSIDERACIONES ÉTICAS .....   | 29        |
| <b>6. RESULTADOS.....</b>  | <b>30</b> |
| 6.1 SIGNIFICADOS DE PARTICIPACIÓN .....  | 30        |
| 6.1.1 <i>Primera idea sobre participación</i> .....                                  | 30        |
| 6.1.2 <i>La participación y su relación con el aprendizaje dentro del aula</i> ..... | 32        |
| 6.1.3 <i>Participación en tres dimensiones dentro del liceo</i> .....                | 35        |
| 6.2 BARRERAS Y RECURSOS PARA LA PARTICIPACIÓN.....                                   | 47        |
| 6.2.1 <i>Barreras</i> .....  | 47        |
| 6.2.2 <i>Recursos</i> .....  | 52        |
| 6.3 PROPUESTAS.....  | 54        |
| <b>7. DISCUSIÓN.....</b>   | <b>57</b> |
| <b>8. CONCLUSIONES.....</b>  | <b>64</b> |
| <b>9. REFERENCIAS.....</b>   | <b>66</b> |
| <b>ANEXOS .....</b>  | <b>71</b> |

## 1. RESUMEN

Esta investigación se aproxima a la participación de los estudiantes en el espacio escolar, a partir de diversos enfoques tales como: la teoría socio-cultural, la propuesta de la inclusión educativa y algunas miradas críticas. El objetivo general es conocer y comprender las perspectivas que construyen los estudiantes sobre su participación en el liceo. El estudio es exploratorio, con un enfoque cualitativo, utiliza metodologías participativas de investigación social y trabaja con estudiantes de primero medio de un establecimiento municipal de la Región Metropolitana. Los principales resultados dan cuenta de perspectivas estrechas sobre participación, limitadas por barreras como la inautenticidad de las vías formales para participar, la disposición de docentes y directivos y los reducidos espacios para la negociación de significados. Perspectivas que, a su vez, se potencian con algunos recursos como los vínculos afectivos y prácticas cooperativas entre compañeros y con incipientes nociones de participación no formal.

**Palabras clave:** *participación estudiantil, voz de los estudiantes, formación ciudadana.*

## **2. INTRODUCCIÓN**

En los últimos años el término participación ha sido nombrado por diversas voces, como consigna, como eslogan, como demanda o como principio de múltiples políticas educativas. La participación aparece también como un derecho básico en declaraciones internacionales como la Convención de los Derechos del Niño de 1989 y la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, adquiriendo particular relevancia, al menos a nivel discursivo, en las sociedades occidentales contemporáneas.

En el contexto socio-político actual, se habla de “crisis” de participación juvenil aludiendo a la baja adscripción a partidos políticos tradicionales y a la alta abstención electoral. Otras visiones en cambio, comienzan a hablar de formas de participación no convencionales, ajenas al entramado institucional dispuesto desde arriba (Instituto Nacional de la Juventud [INJUV], 2012).

En el ámbito educativo, el movimiento social en Chile desde 2006 en adelante ha puesto en cuestión la estructura del sistema educacional transformando, entre otras cosas, las concepciones sobre participación dentro del aula y fuera de ella. Sus principales críticas apuntan a la inequidad y la segregación de la educación, y la exigencia de mayores espacios de participación sigue creciendo, pasando del “peticionismo” a las propuestas de reformas profundas (Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH], 2011).

No obstante, la participación de la sociedad civil en el ámbito educativo no es nueva, pues en diversas épocas de la historia de Chile los movimientos sociales han levantado demandas y propuestas al Estado, además de generar espacios propios en que han ejercido su derecho a la educación (Reyes, 2005). Cabe destacar que estas vías de participación no han sido las formalmente establecidas y los mayores cambios producidos no surgieron desde la institucionalidad.

En el sistema educativo formal, la idea de participación también ha aparecido desde hace algún tiempo, en las reformas curriculares cuando se incorpora como contenido junto a los conceptos de ciudadanía y democracia o cuando se intenta aplicar como prácticas institucionalizadas a través de estructuras representativas en las escuelas (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2004).

En este sentido, la UNESCO señala a la participación como un mecanismo fundamental para la toma de decisiones en las comunidades educativas, donde se consideren los puntos de vista de padres, profesores y alumnos (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2007). En la misma línea, la participación de estudiantes en el espacio escolar es un tema relevante para tendencias actuales como la inclusión educativa, que plantea la eliminación de barreras con el fin de que todas y todos puedan aprender y participar en los centros educativos (Booth y Ainscow, 2000).

Específicamente, a nivel de la institución escolar, la participación está normada no sólo por regulaciones legales que establecen instancias formales, por las bases curriculares o por reglamentos internos, sino también por prácticas y por culturas. En otras palabras, la dimensión simbólica, la micropolítica, las relaciones intersubjetivas y los significados que median estas relaciones son un ámbito fundamental a considerar cuando se habla de participación. Por esta razón, es difícil determinar finalmente qué es participar en la escuela, qué implica, hasta dónde se puede llegar a incidir y qué concepciones de ciudadanía y de democracia hay detrás de la participación.

De esta forma, y aunque según la RAE participar es “tomar parte en algo”, el uso de dicho término parece bastante amplio y su definición en el ámbito educativo no es clara. Lo que sí parece evidente es que la participación se considera un aspecto imprescindible de la formación ciudadana que es una de las finalidades de la educación. Sin embargo, las investigaciones demuestran que en la cultura escolar siguen vigentes las prácticas autoritarias que niegan muchas veces el derecho a la participación de todos los miembros de la comunidad y particularmente de los estudiantes (Pérez, 2009; Muñoz, 2009; Cerda, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004).

Hasta ahora en Chile existen diversas investigaciones que abordan la temática de la participación en educación tales como: recorridos históricos de participación de actores en la elaboración de políticas educativas (Reyes, 2005; Cornejo, González y Caldichoury, 2007); etnografías sobre la formación ciudadana desde el aula (Cerda et al, 2004); los significados atribuidos a instancias formales de participación en la escuela (Pérez, 2007); la disolución de los centros de alumnos como centro de la representación (Inzunza, 2009); participación en comunidades auto-gestionadas (Colectivo Diatriba y OPECH/Centro

Alerta, 2011); la participación de los estudiantes como investigadores (Prieto, 2005), entre otras.

En suma, la participación en el sistema educativo tiene variadas dimensiones de análisis y se puede entender desde las perspectivas de distintos actores que forman parte de dicho sistema – directivos, apoderados, docentes, asistentes de la educación, estudiantes—. Ahora bien, es necesario relevar la visión y la voz de aquellos actores que se supone son los principales sujetos de la acción educativa: los estudiantes. Esto, debido a que los estudiantes son los aludidos cuando se habla de formar ciudadanos para un futuro próximo, de aprender a participar democráticamente, del pleno ejercicio del derecho a la educación y son ellos quienes han salido a las calles cuando las vías formales de participación no han sido suficientes.

De esta manera, y a pesar de que las investigaciones antes citadas aportan una riqueza de información a la comprensión del fenómeno de la participación en el sistema educativo, es indispensable conocer las perspectivas de los estudiantes sobre la realidad y las prácticas más cotidianas del contexto escolar.

La “voz de los estudiantes”, además de ser en sí misma una forma de participación, puede ser un aporte para el aprendizaje, para mejorar el entorno y las relaciones interpersonales y sobre todo para la implementación de cambios en las instituciones escolares. En otras palabras, la voz de los estudiantes tiene un gran “potencial transformador” que contribuiría mucho, no sólo a cambiar concepciones arraigadas en la cultura escolar, sino también las prácticas cotidianas de los centros educativos (Rudduck y Flutter, 2007). En la misma dirección, según Giroux (2003), para entender la ideología dominante en la institución escolar es necesario conocer la “voz estudiantil” que construye múltiples significados y que entra en conflicto con la voz docente o con la voz de la escuela.

Es así que relevar la voz de los estudiantes es fundamental en el actual contexto de críticas al sistema educativo formal y de grandes demandas por cambios profundos tanto a la estructura del sistema, como a sus culturas y prácticas dentro de la escuela. Se vuelve pertinente avanzar hacia una definición de participación que surja desde los propios actores, en tanto parece ser un concepto con variadas acepciones y muy aludido por distintos discursos en la actualidad.

Entonces, sería un aporte comprender qué piensan, cómo ven y cómo significan los estudiantes su participación en el contexto escolar, qué barreras y qué recursos perciben en los establecimientos y cómo podrían ellos mantener, mejorar o transformar esa participación. Así, luego del problema planteado se llega a la siguiente pregunta central de la investigación:

**“¿Cuáles son las perspectivas que los estudiantes de enseñanza media de la Región Metropolitana construyen sobre su participación en la institución escolar?”**

Cabe destacar que este estudio corresponde a uno de los objetivos específicos de una investigación mayor sobre inclusión educativa<sup>1</sup>. En este marco, la presente memoria intenta dar una respuesta a la pregunta realizada y en este informe se plasman los pasos que se siguieron durante la investigación. Entre estos pasos están: la problematización ya expuesta, a partir de la cual se realiza una revisión teórica sobre el concepto de participación, considerando aportes de diversos autores y corrientes, y que constituye la base conceptual para abordar el problema.

Posteriormente, se presenta el objetivo general que apunta a las perspectivas de los estudiantes sobre su participación en la institución escolar. Estas perspectivas más amplias se desglosan en objetivos específicos relacionados con distintas dimensiones, como significados, barreras/recursos y posibles propuestas de los estudiantes en torno a su participación en el establecimiento.

Para lograr los objetivos mencionados se utiliza una metodología desde el enfoque cualitativo, con técnicas participativas y con una muestra constituida por estudiantes de un liceo municipal semi-rural de la región metropolitana. Esta metodología permitió producir resultados a partir del análisis de los datos obtenidos. Luego, se propone una discusión en que los resultados se confrontan con los distintos aportes teóricos revisados.

Finalmente, se detallan algunas conclusiones sobre el tema estudiado que, más que dejar certezas, abren nuevas preguntas tendientes a contribuir de alguna manera a la conceptualización de la participación y a su “bajada” a la realidad cotidiana.

---

<sup>1</sup> Proyecto FONDECYT Nº 1110141 "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración". mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración".

### **3. MARCO TEÓRICO**

En el siguiente apartado se presenta una revisión teórica en torno al concepto de participación en educación, que se nutre de variados enfoques con el fin de enriquecer la mirada del fenómeno estudiado. Para comenzar, se expone brevemente una relación entre el aprendizaje y la participación en el marco de la educación en su sentido más amplio. Posteriormente, se presenta una mirada sobre la participación en la institución escolar, que incluye declaraciones internacionales, la normativa en Chile y la propuesta de la inclusión educativa. Finalmente, se recorren algunas perspectivas críticas respecto a la participación estudiantil que ayudan a leer la realidad actual y tensionan el discurso oficial –entendido como declaraciones, principios y normativas– frente a las condiciones concretas de la institución escolar.

#### **3.1 Educación, Participación y Aprendizaje**

La Educación, en un sentido amplio, puede ser definida como la articulación de cuatro grandes procesos: i) *el proceso de evolución cultural*, relacionado con la producción y acumulación de logros culturales de la especie, que deben ser transmitidos a las nuevas generaciones, las que a su vez pueden innovar y transformar esa herencia; ii) *el proceso de enseñanza*, mediante el cual las comunidades o sociedades intencionadamente transmiten la cultura; iii) *el proceso de aprendizaje*, a través del cual el individuo se apropia y asimila elementos de la cultura impulsando su propio desarrollo como sujeto iv) *el proceso de desarrollo e individuación*, que se produce en la medida que los individuos participan en procesos culturales y procesos instruccionales (Molina, 2006).

A partir de la definición anterior, la educación en general comprende procesos que apuntan a la transmisión de la cultura –con posibilidades de transformación– y a la formación del sujeto que se desarrolla activamente a la vez que se hace consciente de su realidad y contexto.

En otra línea, para Freire (1970) la educabilidad del ser humano radica en su inacabamiento, en su inconclusión. En este sentido, cuando el sujeto se hace consciente de dicho inacabamiento a través de la educación problematizadora permanente, es cuando aparece la posibilidad de su acción en la historia y de la transformación del mundo. En palabras del autor: “Inacabado y consciente de su inacabamiento, histórico, el

ser humano se haría necesariamente un ser ético, un ser de opción, de decisión” (Freire, 2002, p.104).

Respecto a la educación formal, si bien es sólo una parte de lo que se entiende por educación en términos amplios, es el mecanismo que la sociedad estructura de manera sistemática e intencionada para la socialización y formación de los seres humanos (Molina, 2006). Es así que las instituciones escolares y los sistemas educativos en general, tienen por objeto transmitir la cultura, integrar a los sujetos al grupo social e impulsar su desarrollo individual a través del proceso enseñanza-aprendizaje.

El aprendizaje por su parte, es un proceso de naturaleza social que “remolca” el desarrollo de los sujetos y por medio del cual pueden entrar al mundo intelectual del que son parte (Vigotsky, 1978). Por lo tanto, la participación de los sujetos en la vida mental que les rodea y en actividades culturales en que comparten con otros, les permite internalizar herramientas que primero se encuentran en el plano inter-psicológico (en relación con otros) y luego pasan al plano intra-psicológico (Vigotsky, 1978).

Respecto a la relación entre participación y aprendizaje en contextos grupales, Rogoff (1997) propone dos conceptos ilustrativos: la *participación guiada* y la *apropiación participativa*. El primero se refiere a la implicación mutua entre sujetos de un grupo, que se comunican y coordinan en la medida en que participan de una actividad colectiva culturalmente estructurada. Por otra parte, la apropiación participativa es el proceso mediante el cual los sujetos transforman su comprensión y responsabilidad en el grupo o comunidad a través de su participación e implica, por tanto, una reconstrucción y transformación de los conocimientos de los cuales el aprendiz se va apropiando.

No es objeto de esta investigación profundizar en los procesos de enseñanza-aprendizaje y en la compleja interacción entre aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, parece conveniente destacar la “naturaleza social” del aprendizaje, pues supone la necesaria participación del sujeto en una relación social que le permitirá acceder a un mundo de significados –cultura– y desarrollarse.

Bruner (1986) propone una visión interesante sobre cómo se estructuran las relaciones al interior de la institución escolar y al interior del aula específicamente. Para este autor los significados sociales no residen en la cabeza de las personas ni en una realidad física

concreta, sino en la negociación interpersonal. La cultura entonces, al ser recreada y renegociada constantemente, constituye un *foro* que sirve tanto para negociar los significados como para entregar especificaciones a la acción.

Asimismo, el lenguaje de la educación que pretende objetividad y neutralidad absoluta, que se acompaña de actitudes cerradas al diálogo y que no invita a los educandos a especular, a reflexionar, a usar el pensamiento y a transformar lo que se presenta como verdad, no permite la elaboración de cultura, en la medida que no permite la negociación de significados. Según Bruner (1986), el lenguaje de la educación debe acompañarse de indicios de actitudes que permitan la negociación de significados, la reflexión y la transformación creativa, que permitan finalmente la participación activa del sujeto en la elaboración de cultura.

No obstante, esto no sucede en las escuelas y, en general, la enseñanza está marcada por una interacción vertical en que la autoridad –para este caso el docente– muestra los contenidos como verdades absolutas, en el marco de una “racionalidad técnica” la cual implica:

“un modelo pedagógico construido en la transmisión de un cuerpo de información dado, de valores y creencias [y] no cuestiona si éstos están justificados [...] en este contexto se espera que los maestros y estudiantes sean consumidores pasivos o transmisores del conocimiento, en vez de negociadores del mundo en el que trabajan y actúan” (Giroux, 1992, p.227).

En esta lógica se desconoce además lo político del acto de enseñar, se desconocen los efectos que tiene una determinada forma de presentar el conocimiento, pudiendo ésta llamar a la inmovilidad del educando o a su posibilidad de transformar el entorno. En palabras de Freire (2002) la educación es política y, en consecuencia, la práctica de los educadores no puede ser neutra, exige una toma de posición y una definición de parte del docente.

De esta forma, el contexto educativo formal al ser uno de los principales foros de la sociedad, debería ser un espacio en que los estudiantes negocien los significados que van construyendo en su experiencia con otros: “No se trata sólo de que el educando realice individualmente su lección, sino que la lección misma sea un ejercicio colectivo,

que dependa de la armonización del maestro con las expresiones e intentos de los miembros de una clase” (Bruner, 1986, p.137).

En este punto, cabe destacar los aportes de Dewey (1960), quien enfatiza en la necesidad de que la escuela misma genere experiencias democráticas y que los sujetos puedan ser partícipes de actividades conjuntas con el fin de lograr una significación común. Así lo describe el propio autor:

“Aquél [ambiente social] es verdaderamente educador en sus efectos en la medida en que un individuo comparte o participa en alguna actividad conjunta. Al realizar su participación en la actividad asociada, el individuo se apropia el propósito que la motiva, se familiariza con sus métodos y materias, adquiere la destreza necesaria y se satura de su espíritu emocional” (Dewey, 1960, p.31).

La importancia de incluir los argumentos de esta sección –educación, participación y aprendizaje– se encuentra en la necesidad de entender la participación en las interacciones de los contextos educativos y no sólo a través de estructuras diseñadas para tal efecto. En otras palabras, la participación, la democracia y la ciudadanía pueden desplegarse en todos los espacios en que un sujeto se inserta y se desarrolla.

### **3.2 Participación en la Institución Escolar**

En este sub-apartado se presentan distintas conceptualizaciones que se han hecho sobre la participación en la institución escolar. Se comienza por tres acepciones de participación que permiten mirar el fenómeno desde varios niveles. Luego, se presenta la perspectiva de la inclusión educativa que aporta una mirada interactiva de las barreras y recursos para la participación. Finalmente, se expone el discurso oficial sobre la participación en el sistema formal de educación.

#### **3.2.1 Tres significados de Participación**

Como se dijo anteriormente, a partir de los fines y principios manifiestos en la política educativa, las definiciones muchas veces no son exhaustivas y no reflejan necesariamente la realidad cotidiana de una institución escolar. Por otra parte, también es importante considerar la participación en todos los espacios, tanto dentro del aula como fuera de ella. Es así que para efectos de esta investigación se van a presentar tres

significados o acepciones de participación de los estudiantes en el establecimiento educativo propuestos por Blanco (2006).

En primer lugar, está la participación en su sentido más básico como es que todos puedan ser y sentirse parte del sistema escolar, del currículo y de las actividades educativas, de manera conjunta, independiente de las diferencias y condiciones de los estudiantes (Blanco, 2006). Este primer significado está relacionado con el acceso de todos a la educación y con el derecho a la no discriminación, desde una perspectiva inclusiva y respetuosa de la diversidad. De igual modo, en esta primera acepción se enfatiza la importancia de que el sujeto sea y se sienta parte de una comunidad educativa, en la cual se valore y respete la diversidad, entendiéndola como un aporte al proceso educativo.

En segundo lugar, la autora define la participación como el derecho de los niños a ser informados, a ser escuchados, a que se consideren sus opiniones y a incidir en aquellos ámbitos que respecten a sus vidas. Dicha acepción es parte de la Convención de los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (1989), la cual indica en su artículo 12:

“Los Estados Partes garantizarán al niño que esté en condiciones de formarse un juicio propio el derecho de expresar su opinión libremente en todos los asuntos que afectan al niño, teniéndose debidamente en cuenta las opiniones del niño, en función de la edad y madurez del niño (...). Con tal fin, se dará en particular al niño oportunidad de ser escuchado, en todo procedimiento judicial o administrativo que afecte al niño, ya sea directamente o por medio de un representante o de un órgano apropiado, en consonancia con las normas de procedimiento de la ley nacional” (pp.13-14) .

Y en tercer lugar, se encuentra la participación en un marco democrático, donde los estudiantes puedan tomar decisiones en su contexto junto a otros actores educativos (Blanco, 2006). La acepción vinculada con la formación ciudadana y en valores democráticos de los estudiantes es una de las más desarrolladas cuando se habla de participación.

### 3.2.2 La perspectiva de la inclusión educativa

La inclusión educativa es un movimiento a nivel mundial, que en las últimas décadas ha planteado una crítica a la forma tradicional en que se ha entendido la diferencia en la

institución escolar. Esta propuesta es de creciente interés en el debate educativo, tiene un enfoque de derechos y postula que la participación de todos y todas sin discriminación a las diferencias, es uno de los objetivos de la escuela inclusiva, de la cual todos pueden ser y sentirse parte. De esta forma, un primer paso para la participación plena sería el “principio de educación integrada, que permite matricularse a todos los niños en escuelas ordinarias” (UNESCO, 1994, p.9).

Pero más allá del principio de integración, según Booth y Ainscow (2012) la participación en la inclusión educativa tiene directa relación con involucrarse activamente en el aprendizaje y tomar decisiones sobre la propia vida, considerando las ideas de libertad y democracia. Según lo anterior, se vuelve un horizonte imprescindible para este enfoque la participación activa de todos los estudiantes. Participación que no se reduce al acceso a las escuelas, sino que implica también el desarrollo de prácticas que permitan educar a los sujetos en valores democráticos y donde su voz sea primordial al momento de tomar decisiones (Booth y Ainscow, 2012).

#### - *Barreras y Recursos para la Participación*

Dos conceptos centrales en la Inclusión que ayudan a entender la interacción de los estudiantes y su contexto educativo son las barreras y los recursos para el aprendizaje y la participación. Dichos conceptos aportan una forma de entender la realidad escolar sin atribuir responsabilidades a actores específicos y a sus disposiciones, sino viendo las dificultades y los facilitadores de la participación de forma interactiva entre los distintos actores y el sistema educativo.

Por lo tanto, las barreras que dificultan y limitan el aprendizaje y la participación de los estudiantes se encuentran en las distintas estructuras del sistema educativo: en la comunidad, en las políticas locales o nacionales y en las escuelas mismas (Booth y Ainscow, 2000). La importancia de este concepto es que implica dejar de atribuir las dificultades a un individuo y las pone en la interacción del sujeto y su entorno.

En cuanto a los recursos, éstos también se encuentran en todo el sistema educativo y deben movilizarse y potenciarse con el fin de reducir las barreras para implementar un proceso que avance hacia la inclusión. Además, en este proceso es muy importante la creación de apoyos al aprendizaje y a la participación de todos en el centro escolar,

entendiendo los apoyos como acciones que aumentan la capacidad de responder a la diversidad de niños y niñas (Booth y Ainscow, 2012).

Otro aspecto pertinente que entrega la mirada inclusiva a la presente memoria, es la crítica que hace a las concepciones tradicionales que han guiado las prácticas educativas. Esta forma tradicional ha estado marcada por el modelo médico que enfatiza en el déficit de los estudiantes, individualiza las dificultades y desconoce las falencias del propio sistema educativo que no logra responder a la diversidad (Echeita, 2006). En este sentido, las prácticas de un modelo individualista no sólo tienden a homogeneizar la diversidad dejando fuera a quien no se adapta, sino que también limitan las distintas formas de participar e interactuar colaborativamente de los estudiantes.

La educación inclusiva está basada en un modelo social según el cual las dificultades para el aprendizaje y la participación se dan en la interacción de los estudiantes y su contexto educativo. Dichas dificultades se deben principalmente a características propias del sistema educativo, que se van constituyendo en barreras para el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes (Booth y Ainscow, 2000).

Entonces, la inclusión educativa puede ser definida como el proceso continuo de búsqueda de una educación de calidad para todos, respondiendo a la diversidad y a las diferentes necesidades, habilidades, características y expectativas de los estudiantes y comunidades, eliminando todas las formas de discriminación (UNESCO, 2007). De igual modo puede entenderse como la tarea de identificar y superar las barreras que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los niños y niñas y que se encuentran en el sistema educativo: en las políticas, en las culturas y en las prácticas.

### 3.2.3 Los principios, las declaraciones y el marco legal en Chile

La participación es un concepto recurrente en declaraciones de organismos internacionales del ámbito educativo, siendo relevada como uno de los principios fundamentales para una “educación de calidad”. Así, una de las misiones educativas de la escuela es preparar al individuo para una vida de participación ciudadana tal como indica el conocido Informe Delors:

“En realidad, cada miembro de la colectividad debe asumir su responsabilidad para con los demás de forma cotidiana, en su actividad profesional, cultural,

asociativa y de consumidor. Por consiguiente, hay que preparar a cada persona para esa participación, enseñándole sus derechos y sus deberes, pero también desarrollando sus competencias sociales y fomentando el trabajo en equipo en la escuela. La preparación para una participación activa en la vida ciudadana se ha convertido en una misión educativa tanto más generalizada cuanto que los principios democráticos se han difundido por todo el mundo” (UNESCO, 1996, p.65).

En la misma línea, la UNESCO (2007) señala que la no discriminación y la plena participación son principios fundamentales del ejercicio del derecho a la educación. En este sentido, la no discriminación es una forma de asegurar que todos puedan ingresar y participar de un sistema escolar gratuito y obligatorio, sobre todo a grupos históricamente excluidos como minorías étnicas o personas con discapacidad, entre otros. Además, define a grandes rasgos la plena participación en el ámbito educativo:

“Participar no sólo es tomar parte de una actividad. Es también la posibilidad de compartir decisiones que afectan a la propia vida y a la de la comunidad en la que uno vive; es decir, es el derecho a expresar la propia opinión, que es una de las libertades fundamentales de las sociedades democráticas. La participación involucra procesos democráticos de toma de decisiones considerando los puntos de vista de todos los actores de la comunidad educativa, constituyendo un mecanismo fundamental para el ejercicio de los derechos de padres, profesores y alumnos” (UNESCO, 2007, p. 33).

En el caso de Chile, la formación ciudadana en la escuela ha tomado importancia desde la reforma educacional de los '90, que a través del currículum pretendía el desarrollo de la capacidad de comunicar, debatir y construir una opinión propia por parte de los estudiantes (Gangas, 2006). Por otra parte, diversas políticas educativas mencionan la importancia de la participación de todos los actores de la comunidad escolar incluyendo a docentes, estudiantes y familias. Por ejemplo, según la Ley General de Educación “los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de los centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares”.

Siguiendo con la legislación chilena y como se mencionó antes, a partir de la normativa vigente se establecen instancias formales de participación dentro de las instituciones escolares que reciben subvenciones por parte del Estado. Entre estas instancias se cuentan los centros de alumnos, los centros de padres y apoderados, los consejos de profesores y los consejos escolares.

En Chile, a partir del Decreto 524 promulgado en 1990, se regula la organización y funcionamiento de los Centros de Alumnos. Estas estructuras representativas tienen como función permitir el desarrollo de pensamiento reflexivo, juicio crítico y formar a los estudiantes para la vida democrática (MINEDUC, 1990). Dicho reglamento contempla otras instancias de participación estudiantil como los consejos de curso, las asambleas generales y el consejo de delegados.

Asimismo, el Decreto 24 del MINEDUC en el 2005 reglamenta los Consejos Escolares, que deben estar integrados por ciertos miembros del establecimiento: sostenedor, director, un representante de los profesores, presidente del centro general de padres y presidente del centro general de alumnos. El Consejo Escolar tiene un carácter informativo, propositivo y consultivo y sólo si el sostenedor así lo determina, puede ser una instancia resolutoria, es decir donde se tomen decisiones respecto a la institución.

Si bien, este tipo de declaraciones y legislaciones entregan lineamientos que van a regular la implementación de las políticas educativas, no hay especificaciones explícitas sobre los significados e implicancias concretas de conceptos tales como participación, ciudadanía y democracia. Al contrario, según perspectivas más críticas estos principios manifiestos muchas veces son parte de un “discurso participacionista” en educación que legitima el *statu quo* y permite la gobernabilidad (González, 2009).

### **3.3 Perspectivas críticas sobre la participación estudiantil**

Como antes se mencionó, la participación en la escuela puede ser vista en el marco de procesos democráticos con el fin de formar ciudadanos para la sociedad. En este sentido, las declaraciones internacionales, las políticas educativas y las nuevas tendencias en educación apuntan a generar instancias de participación dentro de la escuela para la formación ciudadana.

No obstante, los conceptos utilizados no son estáticos y sus significados van a variar en función del proyecto de sociedad que haya detrás de ellos. Es por esta razón, que perspectivas críticas han problematizado las prácticas más tradicionales de la institución escolar y también han contribuido a entender la participación, de los actores educativos y de los estudiantes, particularmente. Algunas de estas perspectivas se revisarán a continuación:

### 3.3.1 “La Escuela Democrática”

La palabra democracia tiene significados ambiguos y se ha utilizado como lema retórico con distintos fines en todo el mundo. Esta confusión con el término ocurre también en el ámbito educativo, donde constantemente aparece como un principio fundamental, a pesar de que en la vida cotidiana de la escuela se desdibuja en el entramado de prácticas de una institución históricamente poco democrática (Apple y Beane, 2005).

En este sentido, la construcción de una escuela democrática es siempre una lucha, dado lo fácil que es caer en democracias ilusorias y reducidas a la “gestión del consentimiento”, en que las autoridades llaman a la participación para legitimar sus posturas (Graebner, 1988 citado en Apple y Beane, 2005).

En el marco de la lucha por construir escuelas democráticas, Apple y Beane (2005) proponen dos líneas de trabajo al interior de la institución: primeramente, la creación de estructuras y procesos democráticos en que se asegure la participación de todos los actores –estudiantes, docentes, directivos–. Para entender la participación, el autor alude a la comunidad de aprendizaje, en que se considera la diversidad como fuente de riqueza y que está marcada por la cooperación. Además, una de las características más importantes de estas escuelas es que se ven a sí mismas como parte de una comunidad más amplia, que también debe avanzar hacia sociedades más democráticas.

La segunda línea de trabajo es la construcción participativa de un currículum democrático, entendiendo que el conocimiento se produce socialmente y por personas con valores e intereses propios. De esta forma, en una escuela democrática los estudiantes deben aprender a ser “intérpretes críticos” de los contenidos impartidos, pues “un currículum democrático invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo de consumidores de conocimiento y asumir el papel activo de fabricantes de significado” (Apple y Beane, 2005, p.34). Por otra parte, un currículum democrático debe considerar no sólo conocimientos

producidos por una elite fuera de la escuela, sino también los saberes emergidos de la investigación docente y del diálogo local con el entorno.

En síntesis, si la escuela democrática quiere realmente cumplir su objetivo manifiesto de formación ciudadana para sociedades más justas, debe ser un espacio en que efectivamente se pueda vivir la experiencia de la democracia, en todas sus prácticas cotidianas. Ya que sólo haciendo que el sujeto sea parte de una actividad compartida y cooperativa –en este caso de la experiencia democrática–, la educación puede avanzar hacia fines sociales (Dewey, 1960).

### 3.3.2 “La Participación Auténtica”

Tal como se vio en el segundo apartado del marco teórico, las declaraciones internacionales y el marco legal en Chile, aluden en distintas ocasiones a la participación en la institución escolar, como derecho y como medio para formar ciudadanía. Sin embargo, las prácticas y los significados desplegados en las instituciones escolares son parte de una realidad más compleja y los principios explícitos no necesariamente se traducen en acciones afines.

De esta forma, Anderson (2002) advierte que el discurso de la participación, muy presente en las reformas educacionales, no se ha traducido necesariamente en prácticas más democráticas. La definición del concepto, por su parte, se encuentra en disputa por distintas posturas y teorías de la democracia –democracia radical, democracia liberal o representativa, democracia participativa, entre otras–.

El autor señala que el discurso de la participación ha generado distintas formas de participación inauténtica en educación: i) la participación como *relaciones públicas*, en que la comunicación es unidireccional desde autoridades a otros actores y se realizan rituales que avalan las condiciones existentes y que van a legitimar el orden de la institución; ii) la participación como práctica disciplinaria y como *tecnología de control*, en que los distintos miembros de la institución son los que ejercen un rol de vigilancia hacia los otros miembros con un sentido de eficacia; iii) la participación como forma de *manipulación* y de mantención del *statu quo*, que se produce cuando, aun existiendo instancias para que los actores puedan incidir en las decisiones, en la micro-política de la escuela el poder, la influencia y la palabra final continúan en manos de las minorías que representan la autoridad.

Como alternativa a estas formas inauténticas de participación, Anderson (2002) propone el concepto de “Participación Auténtica”, que implica crear espacios seguros y estructurados para que todas las voces sean escuchadas y cuyo fin último sea “la constitución de una ciudadanía democrática y una mayor justicia redistributiva para los grupos desfavorecidos” (p.9). La participación auténtica no se limita a la inclusión de todos los actores, sino que implica que éstos tengan un impacto significativo en las decisiones y define a la democracia como participativa más que meramente representativa. Además, la participación de los sujetos debe incidir tanto en ámbitos macro-políticos, por ejemplo, en elaboración de política educativa, como en ámbitos micro-políticos como las relaciones al interior de la escuela.

### 3.3.3 Reproducción y Resistencia en la institución escolar.

Hasta ahora se han expuesto visiones diversas –divergentes quizás– sobre la participación en el ámbito educativo, describiendo principalmente cuáles son los mecanismos formales para participar que se despliegan en la institución escolar. Sin embargo, es necesario considerar que las definiciones más críticas de participación, abarcan no sólo las instancias entregadas por la institución, sino también otras formas de participar que no obedecen necesariamente a la lógica representativa que reproducen las instancias establecidas. Es así que, en este sub-apartado se describen brevemente algunos aportes teóricos que pueden ayudar a la comprensión de las distintas formas de participar de los estudiantes en el contexto escolar, pudiendo ser éstas más o menos evidentes.

En el contexto chileno, Inzunza (2009) analiza la figura de los Centros de Alumnos que, como se dijo anteriormente, corresponde a un organismo establecido legalmente para la participación dentro de los liceos y que reproduce la lógica representativa del sistema político actual. Para este autor, los Centros de Alumnos han dejado de ser el centro de la participación y han emergido otras formas de ejercer “lo político ciudadano” al interior de la institución escolar. Estas formas emergentes, se pueden caracterizar por un “descentramiento del liderazgo”, las prácticas más bien horizontales, la aparición de la figura del “vocero” y no del dirigente, entre otras. Las movilizaciones estudiantiles del 2006 permiten entender cómo la asociatividad juvenil dentro de los liceos ha transformado la política de la representación y de las prácticas verticales (Inzunza, 2009).

Si bien, las movilizaciones estudiantiles del 2006 son un ejemplo de formas de participación que escapan a la lógica representativa y vertical propia de las vías instituidas en la escuela, es necesario recordar que existen también otras prácticas de resistencia que se aprecian en la cotidianidad del mundo escolar (Giroux, 1985).

Cabe destacar que no todo acto de oposición es necesariamente de resistencia al orden dominante que se reproduce en las escuelas, ya que muchas de esas prácticas no constituyen realmente una crítica –implícita o explícita– a los valores hegemónicos. No obstante, diversas prácticas cotidianas en la institución escolar sí pueden ser vistas como actos de resistencia en la medida que encarnan principios contrarios a los que se transmiten en la institución. Este espacio abre la posibilidad de resistencia y transformación frente a la reproducción del orden represivo (Giroux, 1985).

En la misma línea, Giroux (2003) señala la necesidad de considerar “la voz estudiantil” y cómo ésta se contrapone a los intereses predominantes en la escuela. Así, entender la escuela como un espacio de posibilidad y no como un espacio de mera reproducción, permite ver la importancia del agenciamiento humano en una relación dialéctica con la estructura establecida. La necesidad de considerar la voz de los estudiantes se profundiza en el siguiente sub-apartado.

#### 3.3.4 Rescatar la voz de los estudiantes y sus significados

Tal como se señaló previamente, la voz de los estudiantes es un constructo importante al momento de abordar la participación de estos actores dentro de los centros educativos. Al respecto, Rudduck y Flutter (2007) señalan que “la voz del alumnado” en general no ha sido considerada en la institución escolar, debido entre otras cosas a una percepción pública de la infancia que no toma en serio a los niños y a los jóvenes. Sin embargo, estos autores plantean que considerar la voz de los estudiantes sería un gran aporte para: mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje; mejorar las relaciones entre los distintos actores de la comunidad educativa; aumentar la sensación de respeto y de pertenencia de los alumnos en el establecimiento; implementar cualquier proceso de cambio en la institución escolar y finalmente, rescatar la voz de los estudiantes sirve como forma de participar de manera democrática dentro de los centros escolares.

En una línea un tanto más crítica, Fielding (2011) destaca la importancia de considerar la voz del alumnado como un elemento indispensable de la constitución de comunidades

democráticas, teniendo las precauciones debidas para que no se transforme en un mecanismo de control. Adicionalmente, dar un lugar a la voz del alumnado permite, por una parte avanzar hacia una verdadera inclusión, que contemple la participación de todos en la escuela y no sólo de grupos específicos. Por otra parte, permite construir un modelo participativo de democracia, en que jóvenes y adultos en permanente diálogo, sean compañeros y co-creadores de comunidades con concepciones de aprendizaje distintas a las tradicionales (Fielding, 2011).

Un concepto central para comprender la voz de los estudiantes, es el diálogo en la relación que puedan establecer los distintos actores dentro de contextos educativos, entre ellos la escuela (Fielding, 2011; Rudduck y Flutter, 2007; Freire, 1970; 2002). El diálogo va más allá de la interacción de dos individuos que se comunican, el diálogo implica un encuentro de dos sujetos que *pronuncian* el mundo, que lo problematizan y que van tomando conciencia de que puede ser transformado (Freire, 1970). En la misma dirección, para construir comunidades democráticas dentro de la institución escolar la forma de escucha debería ser dialógica y para ello se necesita “una apertura genuina mutua, una reciprocidad interesada y despierta a la riqueza de la humanidad de cada persona, en lugar de una consulta desinteresada e indiferente” (Fielding, 2011, p. 51).

En este marco dialógico, la voz de los educandos tiene la posibilidad de ir construyendo y negociando –en términos de Bruner (1986)– los significados con la voz del educador. No obstante, en la educación formal se encuentran barreras que dificultan el diálogo, la participación y con ello, la posibilidad de negociar significados de parte de los estudiantes. De igual modo, existen recursos que permiten la emergencia de prácticas dialógicas, participativas y de construcción de significados. Eventualmente, pueden emerger también ideas de parte de los estudiantes para transformar ese contexto escolar en pos de mayor participación y mayor diálogo.

A partir del problema expuesto y el marco teórico que entrega una base conceptual para abordarlo, es que se han planteado un objetivo general y tres específicos. Estos objetivos van a guiar el presente estudio que intenta dar una posible respuesta a la pregunta de investigación y se detallan en el siguiente apartado.

## **4. OBJETIVOS**

### **4.1 Objetivo General**

Conocer y comprender las perspectivas que construyen los estudiantes sobre su participación en el liceo.

### **4.2 Objetivos Específicos**

- Comprender los significados que construyen los estudiantes en torno a su participación en el liceo.
- Describir las barreras y los recursos respecto a la participación de los estudiantes en el liceo a partir de sus relatos.
- Identificar propuestas de los estudiantes para mejorar su participación en el contexto educativo a partir de sus relatos.

## **5. MARCO METODOLÓGICO**

En la presente sección se abordan los aspectos metodológicos de la investigación. En primer lugar, se justifica el uso del enfoque cualitativo. En el segundo sub-apartado se detalla el procedimiento mediante el cual se recogió la información. Como tercer punto se mencionan las técnicas utilizadas durante el procedimiento para obtener los relatos de los participantes. En cuarto lugar, se caracteriza a los participantes de la investigación. Posteriormente, se describe el procedimiento de análisis de los datos obtenidos en el estudio. Finalmente, se puntualizan las consideraciones éticas de la investigación.

### **5.1 Enfoque metodológico**

Para el logro de los objetivos antes planteados, el estudio se posiciona desde un enfoque cualitativo de investigación social. Según Flick (2004), la metodología cualitativa permite conocer las perspectivas, las rutinas y los significados subjetivos que construyen los participantes sobre su contexto o entorno. A partir de este enfoque se diseñó un estudio de tipo exploratorio, pues buscaba indagar en un fenómeno con escaso desarrollo en la literatura revisada utilizando técnicas innovadoras en investigación social (Hernández, Fernández y Baptista, 1999).

Es necesario aclarar que la investigación busca conocer las perspectivas de los estudiantes sobre su participación en un contexto determinado, considerando aspectos subjetivos y sociales, por lo que el foco estuvo centrado en sus relatos y en su experiencia cotidiana. En este sentido, el punto de partida de la investigación cualitativa son las ideas de los sujetos sobre un fenómeno o acontecimiento, ideas que se comunican, que se comparten, que entran en conflicto y que son tomadas como reales (Flick, 2004).

### **5.2 Los participantes**

Los participantes del estudio, formaban parte de la muestra perteneciente a la investigación sobre inclusión educativa en Chile, en la cual se enmarca la presente memoria. La muestra original estaba constituida por cuatro establecimientos municipales de la Región Metropolitana, tres de ellos correspondientes a escuelas básicas y uno correspondiente a un liceo de enseñanza media.

Junto al equipo de investigación se decidió que el establecimiento de enseñanza media constituiría la muestra de esta memoria en particular, debido a la necesidad de indagar en torno a la participación de jóvenes en su contexto escolar. Se utilizó un criterio de accesibilidad (Valles, 1999) para definir el liceo, pues el departamento de Psicología de la Universidad de Chile –institución a la que se adscribe esta investigación– ya había trabajado en el lugar y tenía contactos clave.

Específicamente, se decidió en equipo trabajar con un curso completo dentro de la institución, debido a tres razones: i) que la interacción entre los estudiantes sería más fluida en el marco de técnicas participativas si los estudiantes se conocían previamente; ii) que pudieran dialogar en torno a su vida cotidiana dentro del aula compartida diariamente y iii) la factibilidad práctica de realizar un taller en un curso completo dentro del horario de clases.

Luego de entablar el diálogo con la institución y de solicitar los permisos correspondientes, se conversó con los directivos sobre la propuesta de realizar un taller de cuatro sesiones durante un mes aproximadamente. En base a la respuesta positiva de la institución, se trabajó con un curso perteneciente a un liceo municipal de modalidad científico-humanista, semi-rural, ubicado en las afueras del Gran Santiago en la Región Metropolitana. El establecimiento tenía un alto índice de vulnerabilidad educativa, una amenaza constante de cierre por la disminución progresiva de matrícula, con muchos estudiantes de bajos recursos, en peligro de deserción y siendo parte de ellos expulsados de otros colegios. El curso seleccionado fue un primer año medio que contaba con 30 estudiantes, seis de ellos pertenecientes al proyecto de integración por distintos diagnósticos. Se trabajó con el primero medio, principalmente por la sugerencia de los directivos, ya que en este nivel no están las presiones de pruebas estandarizadas como es el caso del cuarto medio y del segundo medio.

### **5.3 Técnicas de producción de datos**

Para la producción de datos, se utilizaron técnicas participativas de investigación cualitativa con el fin de indagar en profundidad en los relatos de los estudiantes. En este marco, la modalidad del taller como herramienta permitió el despliegue de otras maneras de expresión distintas a la palabra y posibilitó el acercamiento a dimensiones sensibles de las vivencias de los sujetos (Ibáñez y Michelazzo, 2013).

El uso de imágenes y la modalidad de trabajo grupal fueron herramientas pertinentes para responder a los objetivos de investigación. Por una parte, el uso de imágenes permitió generar ciertas emociones y mantener la atención de los participantes. Por otra parte, la modalidad de trabajo grupal permitió interacción y relatos cruzados entre los participantes. En palabras de Ibáñez y Michelazzo (2013), el uso de estos recursos visuales como forma de indagación es:

“una apuesta (teórica, metodológica y política) por explorar y sistematizar modalidades y técnicas que recuperen la experiencia de los sujetos pero que también constituyan vías de expresividad: dar lugar a la propia voz a partir de las prácticas creativas, dar sentido a lo producido, objetivar la mirada en un proceso de co-construcción que permita reconocer sentidos, sentires y deseos de los sujetos” (p.2).

Entre las técnicas utilizadas se cuenta la *foto-elicitación* consiste en presentar imágenes a los participantes, a partir de las cuales se reflexiona y se discute de forma grupal. El objetivo de esta técnica es revelar emociones, gatillar recuerdos, experiencias, declaraciones y relatos, que serían difíciles de obtener por medio de otras técnicas (Faccioli y Lossaco, 2006).

También se realizaron *grupos focales*, que consisten en un relato del grupo sobre sus acciones, que permite al investigador acceder a la práctica de los mundos sociales y a la experiencia vivida de los sujetos (Canales, 2006). Con el fin de potenciar esta técnica, durante la sesión se agregaron otros elementos como el dibujo y el diseño de afiches, con el objetivo de que los participantes pudieran plasmar en un objeto sus opiniones.

Otra técnica utilizada fue la *fotografía participativa*, que implica facilitar cámaras a los participantes para que ellos mismos puedan captar imágenes de la recreación de su vida cotidiana, revelando situaciones que posteriormente son discutidas (González, 2011). Esta técnica otorga un carácter interpretativo a los relatos que se generen a partir de las fotografías y permite que los participantes hablen de sus prácticas de manera más fluida.

#### 5.4 Procedimiento

En primer lugar, se seleccionó a los participantes pertenecientes a un liceo municipal y que se encuentra ubicado en las afueras de Santiago, en la Región Metropolitana. En esta primera etapa de acercamiento, se presentaron a la institución los objetivos y las condiciones necesarias para la realización del estudio y se firmaron los consentimientos informados correspondientes (ver Anexo N°1).

Luego, se diseñó un taller que facilitara la discusión y permitiera que la mayoría de los estudiantes pudiera participar a través de la utilización de distintas técnicas. Este taller constó de cuatro sesiones de 90 minutos cada una, realizadas dentro del horario de la jornada escolar.

En todas las sesiones se ordenó a los participantes en grupos de cuatro o cinco integrantes. Cada grupo estuvo a cargo de un facilitador, miembro del equipo de investigación, quien moderó las discusiones.

- *Primera Sesión:* Se mostró a los participantes un conjunto de imágenes (ver Anexo N°3) extraídas de internet, seleccionadas por el equipo de investigación y que se relacionaban con temáticas de inclusión, aprendizaje y participación<sup>2</sup>. En los grupos se discutieron las situaciones de cada imagen, indagando en las impresiones, opiniones y experiencias de los estudiantes. Posteriormente, se pidió a cada grupo que eligieran dos imágenes bajo la consigna: “escojan la imagen que más les gusta y la que menos les gusta”. Para terminar, se facilitó a cada grupo una cámara fotográfica dando algunas directrices para tomar fotografías en su liceo durante una semana bajo la consigna: “Espacios o momentos en que me sienta participando dentro de mi liceo”.
- *Segunda sesión:* Durante esta sesión nuevamente se presentó a los participantes un conjunto de imágenes seleccionadas para la ocasión (ver Anexo N°4), pero esta vez relacionadas específicamente con las distintas acepciones de participación. Es necesario consignar que debido a disposiciones del establecimiento escolar y de la profesora jefe del curso, la segunda sesión debió ser postergada, cambiando la planificación inicial con el fin de abordar los objetivos específicos del estudio. Luego

---

<sup>2</sup> Cabe destacar que los objetivos de las sesiones no sólo correspondieron a participación sino también a otras temáticas relacionadas con la inclusión educativa, debido a que era parte de una investigación mayor.

se discutió sobre las imágenes, pidiendo a los estudiantes que eligieran las dos situaciones expuestas en las fotografías que con mayor y con menor frecuencia aparecían en su liceo. Finalmente, se realizó una plenaria en que cada grupo mostró al resto del curso las imágenes escogidas y las razones de la elección.

- *Tercera sesión:* En la tercera sesión se retomaron las discusiones de las sesiones pasadas y se pidió a los estudiantes que relataran los aspectos que en su opinión facilitaban y dificultaban su participación dentro del liceo. Después de llegar a algunos consensos en cada grupo, se pidió a los participantes que dibujaran o diseñaran un afiche que plasmara lo que ellos cambiarían de su establecimiento educacional. Al finalizar, se realizó una plenaria en que los grupos presentaron los afiches y dibujos a sus compañeros (ver anexo N°6).
- *Cuarta sesión:* En última sesión, se trabajó con las fotografías que los propios estudiantes habían tomado previamente y siguiendo las instrucciones entregadas en la primera sesión. Se profundizó con cada grupo en las situaciones captadas en las fotografías, preguntando por qué esos momentos o espacios eran entendidos como instancias de participación (ver Anexo N°5). Ya que esta sesión fue la última del taller, se realizó un cierre en que se abordaron los temas de las sesiones pasadas, se evaluó el proceso en conjunto con los estudiantes y se agradeció su participación en la investigación.

En la última etapa del trabajo en terreno se comenzó a analizar la información, generando algunos resultados preliminares con el fin de hacer una devolución al establecimiento. En este marco, se realizó una presentación a docentes y directivos del establecimiento que, de manera general, exponía los hallazgos más destacados de la investigación. En esta sesión de devolución de la información a la institución, se generó una reflexión sobre los resultados y sobre lo que pensaban los estudiantes de su participación. En cuanto a la devolución a los estudiantes, a pesar de que se intentó acordar una sesión con este objetivo, esto no pudo concretarse ya que la institución no mostró disposición a seguir con el trabajo.

En la tabla 1 se resumen los objetivos de cada sesión y la técnica utilizada:

**Tabla 1: Técnicas utilizadas durante la investigación**

| <b>Sesión</b> | <b>Técnica utilizada</b>                 | <b>Objetivo específico</b>  |
|---------------|--|---|
| Primera       | Foto-elicitación y grupo focal           | Conocer los significados que los estudiantes atribuyen a la diversidad.                               |
| Segunda       | Foto-elicitación y grupo focal           | Comprender los significados que construyen los estudiantes en torno a su participación en el liceo.   |
| Tercera       | Grupo Focal con uso de afiches y dibujos | Describir las barreras y los recursos respecto a la participación de los estudiantes en el liceo.     |
| Cuarta        | Fotografía Participativa                 | Conocer algunas propuestas de los estudiantes para mejorar su participación en el contexto educativo. |

### **5.5 Análisis de datos**

Para el procesamiento de los datos se realizó análisis de contenidos siguiendo el modelo propuesto por la Teoría Fundamentada, particularmente las etapas de la codificación abierta y la codificación axial (Strauss y Corbin, 2002). Cabe destacar que en la presente investigación los objetivos no contemplaban la construcción de una teoría –como plantea la Teoría Fundamentada–, sino más bien indagar y conocer una perspectiva con un carácter exploratorio.

Como primer paso para el análisis, se transcribieron los audios de los grupos de las cuatro sesiones (ver Anexo N°7). En un segundo momento, se hizo una lectura general de las transcripciones de todas las sesiones con el fin de familiarizarse con los datos. Luego, se siguió con la codificación abierta, generando códigos *in vivo* derivados del lenguaje empleado por los actores sociales (Coffey y Atkinson, 2003). Un cuarto paso, acordado junto al equipo, fue agrupar los códigos *in vivo*, creando códigos más bien conceptuales utilizando términos relacionados con el marco teórico y con los objetivos de la investigación.

Posteriormente, se realizó una codificación axial en que se fueron relacionando los códigos *in vivo* y los códigos conceptuales, ejercicio que quedó graficado en redes conceptuales y donde fueron emergiendo subcategorías. Estas subcategorías, a su vez

quedaron agrupadas en las categorías que correspondían a los objetivos específicos del estudio. En este sentido, el proceso de análisis tuvo un carácter inductivo y los pasos siguieron un continuo desde las citas textuales a la conceptualización.

El procesamiento de la información fue realizado por medio del programa computacional ATLAS.ti 6.2, diseñado para el análisis cualitativo de datos textuales, el cual permitió ordenar el proceso y tener un registro digital. Sobre este aspecto, cabe destacar que el análisis se realizó exclusivamente sobre las transcripciones de los relatos recogidos y las imágenes utilizadas fueron sólo un medio para facilitar dichos relatos.

## **5.6 Consideraciones éticas**

Antes de comenzar el taller con los estudiantes, se presentaron los objetivos e implicancias de la investigación a los padres y apoderados del curso en el marco de la reunión mensual de apoderados. En esta ocasión, dado que los participantes eran menores de edad, se entregó a los apoderados una carta de consentimiento informado que firmaron voluntariamente, aprobando la participación de sus hijos en la investigación.

Asimismo, en el caso de los estudiantes se presentaron los objetivos y las implicancias del estudio en una visita al curso previa al inicio del taller, aclarando que la participación era voluntaria y que quien quisiera podía restarse en cualquier momento del proceso. En esta instancia se conversó también con la profesora jefe, acordando los horarios y las fechas en que se realizarían las sesiones.

Por otra parte, para mantener el principio de confidencialidad acordada con los participantes se modificaron sus nombres y se borraron sus rostros de las fotografías en la presentación de resultados.

## 6. RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados ordenados según los objetivos específicos de la investigación. En primer lugar, se describen los significados que se dividen en tres subcategorías construidas durante el análisis. En segundo lugar, se presentan las barreras y los recursos para la participación presentes en el establecimiento educativo. Y en tercer lugar, se resumen ideas que se podrían constituir en propuestas de los estudiantes para mejorar su participación en el centro escolar.

Con el fin de complementar la información de los relatos, en la presentación de resultados se incluyen las imágenes utilizadas en la *fotoelicitación* y las fotografías captadas por los participantes, que si bien no fueron analizadas en sí mismas, constituyen un aporte para la comprensión.

### 6.1 Significados de participación

Esta categoría responde al primer objetivo específico del estudio, por medio de tres subcategorías emergidas del análisis: la primera idea sobre participar que surge al preguntar directamente por el concepto de participación a los estudiantes; la relación entre participación y aprendizaje circunscrita al aula de clases; y la participación en un sentido amplio a través algunas dimensiones descritas en la literatura.

#### 6.1.1 Primera idea sobre participación

La primera noción que tienen los estudiantes está asociada al “levantar la mano en clases” o “responder preguntas del profesor” relacionadas con los contenidos.

|  |
|--|
| <b>Fragmento 1. Grupo Focal A: segunda sesión.</b>   |
| <b>E1: No sé, ustedes díganme, ¿qué es participación?</b>  |
| P3: No sé, participar no sé... cuando nos preguntan algo en la clase. No sé, si nos preguntan algo se responde no más, se responde.” |

Al indagar en sus relatos, los estudiantes describen participar como una reacción ante solicitudes de otro –ya sea el liceo como institución o profesores que hacen preguntas– como “actuar en actos cívicos” cuando le corresponde a su curso o a asistir a competencias deportivas representando a la institución. En general, las primeras

respuestas suelen ser restringidas a frases cortas y sin previa reflexión, esto se aprecia tanto el fragmento 1 como en el fragmento 2:

|   |
|---|
| <b>Fragmento 2. Grupo Focal A: segunda sesión.</b>            |
| <b>E1: Algún otro... [Espacio donde participen]</b>           |
| P1: En lo deportivo   |
| P3: Ah sí.  |
| <b>E1: ¿En los talleres?</b>                                  |
| P3: En los talleres.  |
| P1: Los actos igual.  |
| <b>E1: ¿En los actos?, ¿Y qué hacen ustedes en los actos?</b> |
| P2: A él lo hacen leer y a mí me hacen tocar...               |
| <b>E1: ¿Tocar qué cosa?</b>                                   |
| P3: Tocar saxo.   |

Sin embargo, cuando se pidió a los estudiantes reconocer momentos o espacios de participación en las fotografías que habían tomado en su liceo, éstos apuntaban siempre a imágenes grupales. Al profundizar en la elección, los jóvenes argumentaron que participaban al estar con otros –sus compañeros específicamente– compartiendo en grupo e interactuando en distintos espacios. A continuación, se muestra el diálogo generado en torno a la fotografía 7C (figura 1), que capta uno de los momentos de participación identificados por los estudiantes:

|   |
|---|
| <b>Fragmento 3. Grupo Focal D: Cuarta sesión.</b>   |
| <b>E1: El Alejandro decía que están compartiendo ¿Algo más que agregar? Tú Alejandro. Ya, ésta es la última foto que sacaron</b>              |
| P1: Están jugando <i>ping pong</i>  |
| <b>E1: Están jugando <i>ping pong</i> y ¿Quién está jugando <i>ping pong</i>? O sea, no me refiero que me digan quién así específicamente</b> |
| P3: Los alumnos con un profesor   |
| <b>E1: Los alumnos con un profesor [...] ¿En qué momento se imaginan que está pasando?</b>  |
| P2: En el recreo  |
| P3: En el recreo  |
| <b>E1: Y ésta ¿Creen que es una forma de participación en la escuela o no?</b>  |
| P1: Sí  |
| <b>E1: Sí ¿Por qué sí?</b>  |
| P3: Porque están todos jugando  |
| P1: Están compartiendo  |

**Figura 1:**  
**Fotografía 7C. Fotografía Participativa**



Entonces, se observa que a pesar de que la primera noción de participación es reducida, los estudiantes asocian el concepto a estar con otros, con sus pares, sus amigos. En otras palabras, la participación es asociada con la idea de interactuar, de relacionarse, con sentirse parte de un grupo.

#### 6.1.2 La participación y su relación con el aprendizaje dentro del aula

Un aspecto que destaca en los relatos de los estudiantes es cómo éstos van caracterizando el ambiente de aprendizaje que se genera dentro del aula, en el cual su participación no parece tener relevancia. En primer lugar, los relatos hacen alusión reiteradamente a metodologías que ellos califican como “fomes” en que no hay mayor interacción con los docentes, pues éstos están generalmente escribiendo en la pizarra.

#### **Fragmento 4. Grupo Focal C: Segunda sesión.**

**E1: Y si ustedes estuvieran demandando algo, exigiendo algo, ¿qué cosas exigirían?**

P2: La enseñanza

**E1: Mira a él le gustaría cambiar la enseñanza, ¿Cómo te gustaría que fuera la enseñanza?, y ¿cómo les gustaría las clases?, además de volver a explicar, ¿qué otras cosas les gustaría que pasaran para que pudieran entender mejor?**

P2: Que hagan actividades que no sean puras cuestiones en la pizarra.

**E1: Por ejemplo, ¿les gustaría alguna estrategia distinta?**

P3: Sí, porque todos los profesores hacen lo mismo, por ejemplo hacen un ejercicio en la pizarra y dejan que lo copiemos y nunca explican, o sea, explican una pura vez y después nada más.

**E1: ¿Qué te gustaría que usaran además de la pizarra?**

P3: No sé, que se acerquen a los alumnos y que les expliquen más

En la misma dirección, los estudiantes creen que los profesores no tienen disposición para explicar más de una vez los contenidos, no logran un trato personalizado y sólo cumplen con el ritual de “pasar la materia”, debido –según los relatos– a que no tienen interés en la educación. Esa visión se aprecia en numerosas opiniones y a continuación se muestra una de las más representativas:

**Fragmento 5. Grupo Focal A: tercera sesión.**

**E1: ¿Qué es lo malo de acá de la educación chilena?**

P3: A ver, creo que no les interesa mucho a los profes la educación, así.

**E1: ¿A los profes no les interesa?**

P3: O sea pasan materia y si entendiste, entendiste no más

P5: O si no, ahí quedaste no más.

P4: Jodiste...

**E1: O sea no sienten que se preocupan de que de verdad aprendan ustedes.**

P3: A lo mejor algunos, pero pocos.

P1: Porque si no preguntas ahí quedas colgado, pero si preguntas te van a decir.

En segundo lugar, se aprecia que los estudiantes prefieren no hacer preguntas aclaratorias a los profesores, pues éstos sólo explican una vez y se enojan cuando los estudiantes requieren de explicaciones adicionales. Esta situación es explicada por los estudiantes como una falta de paciencia de parte de los profesores, quienes además expresan molestia ante las preguntas reiteradas o ante la petición de atención más personalizada. En el fragmento siguiente se narra una situación vivenciada por el participante P1 del grupo focal A y que parece ser parte de la cotidianeidad de las prácticas en el aula:

**Fragmento 6. Grupo Focal A: tercera sesión.**

**E1: ¿Con quiénes aprenden más? ¿Con los profes? Ya, ¿ustedes qué dicen?**

P1: Con los profes, sí.

P2: No, porque a veces los profes uno les pregunta así, y como que no están ni ahí.

**E1: Ya, ¿y les preguntas a tus compañeros entonces? ¿Sí?**

P3: Con los dos, es lo mismo. Pero con los compañeros, que explican más, y más veces, no se enojan.

**E1: ¿Ah?**

P1: Por ejemplo, con algunos profes, por ejemplo con la profe de matemáticas. Yo de repente, voy y le pregunto, ¿profe, cómo se hace esto? Y me dice: “ya, tenís que hacer eso, eso y eso”. Y yo le digo “ah, no entendí”. Y me dice: “ah, vaya a sentarse”, me dice. Después voy, donde no sé, adonde algunos de mis compañeros, le digo, ¿cómo se hace? Y si no entiendo, le digo “no entendí”, y como que se ríen, me miran y me siguen explicando, hasta que entienda. Tienen como más paciencia que los profes.

En tercer lugar, se aprecia que las relaciones cooperativas en el aprendizaje no son fomentadas por los docentes, entre otras razones para no alterar el “orden” que se establece al momento de enseñar. De esta forma, se limita la posibilidad de compartir, de interactuar, de negociar significados y se limita también uno de los pocos mecanismos que los estudiantes identifican como participación. En el siguiente fragmento, un participante describe cómo una profesora le llama la atención cuando él intentaba enseñarle a un compañero:

**Fragmento 7. Grupo Focal E: tercera sesión.**

**E1: ¿Puedes describir eso? ¿Quién te echó?**

P2: La Juanita [profesora]. Que la profesora me enseñó de una manera y lo hice de esa manera y me dijo que estaba mal, después lo hice de otra manera y me dijo que también estaba mal, después lo hice a mi manera y le estaba enseñando a un compañero y la profesora me dijo “no porque la que enseña aquí soy yo” y yo le dije “dígame eso cuando sepa enseñar”.

A modo de síntesis, a nivel del proceso de enseñanza-aprendizaje al interior del aula, los estudiantes relatan no tener espacios para poder negociar ningún tipo de decisión respecto a los contenidos, a las metodologías y ni siquiera pueden preguntar sus dudas. En este contexto los significados de participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje que los estudiantes van construyendo tienen relación con los reducidos mecanismos o espacios que son permitidos como levantar la mano, responder preguntas, entre otras.

### 6.1.3 Participación en tres dimensiones dentro del liceo

Este sub-apartado se estructura en torno a tres dimensiones o niveles para entender la participación desde la propuesta de Blanco (2006) expuestas en el marco teórico. Se decidió ordenar así porque dichas dimensiones aparecen claramente en los relatos de los estudiantes y además los dispositivos metodológicos habían sido diseñados considerando estos niveles de participación.

#### - *Ser y sentirse parte:*

En un primer nivel de participación, entendido como ser y sentirse parte de la institución, se puede apreciar que los estudiantes no sienten mayor cercanía con el establecimiento. Al contrario, continuamente en los relatos se distinguen críticas a profesores, a directivos y al liceo mismo. Estas críticas apuntan principalmente a los tratos indiferentes o lejanos por parte de profesores, dentro y fuera del aula. Es así que cuando se pregunta a los participantes sobre qué podrían hacer ellos para ser escuchados, responden lo siguiente:

#### **Fragmento 8. Grupo Focal D: Segunda sesión.**

**E1: Entonces tú me decías que tú crees que se llega a ese punto [llegar a las movilizaciones estudiantiles] porque no los....**

P4: Porque no los escuchan [los profesores].

**E1: Y cómo... ¿crees que tú podrías hacer algo?, tal vez para no tener que llegar a eso, pero sí para ser escuchado.**

P4: Pero es que no se ha podido nunca, porque uno habla a veces y te dicen "ya, ya", pero no te escuchan, no te dan consejos, entonces siento que no...

**E1: ¿Y eso por qué crees que pasa, que te digan así como "ya, ya"?**

P4: No sé, como que no les interesa.

Sin embargo, los participantes señalan que al estar con sus compañeros y amigos es cuando más sienten que son parte del liceo. Esto es afirmado de forma explícita por los estudiantes y también se refleja en su interés por el espacio del recreo y por aquellas instancias que les permiten interactuar con sus pares. Por ejemplo:

#### **Fragmento 9. Grupo Focal E: Tercera sesión**

**E1: Volviendo al tema, el liceo ¿ustedes creen que ha sido importante en sus vidas?**

P1: Sí.

P2: Sí

P4: Sí, porque salimos de las casas.

**E1: ¿Por qué, porque salen de la casa?**

P4: Porque no veo a mis papás (risas). Me estresa verlos.

**E1: ¿A ti Yasna?**

P5: A mí me gusta venir al liceo.

**E1: Te gusta. ¿Pero en tu vida, tú sientes que las personas que hay acá te han aportado? [...] Y tú Javiera, ¿sientes que el liceo ha sido importante en tu vida?**

P3: Sí, pero no por la enseñanza, más que nada por las personas que hay.

**E1: ¿Me podrías explicar un poco más eso? ¿Por qué no por la enseñanza?**

P3: Porque eso lo podría aprender en cualquier otro lado.

En este sentido, se destacan las relaciones establecidas dentro del espacio escolar, las que fueron aludidas reiteradamente por los jóvenes tanto de forma negativa –respecto a docentes y directivos– como positiva –respecto a compañeros–. Por lo tanto, los resultados indican que si bien los estudiantes no parecen sentirse parte de la institución escolar como tal, sí se sienten parte de un conjunto de vínculos y relaciones, de grupos conformados principalmente por pares y amigos.

- *Ser escuchado y dar la opinión:*

A partir del análisis realizado, se desprende que los estudiantes no se sienten escuchados por los directivos del liceo ni por los profesores. Es así que al igual que lo descrito en el apartado anterior sobre la enseñanza-aprendizaje dentro del aula, los estudiantes han asumido que no son escuchados porque a las autoridades y docentes no les interesa.

Ellos perciben que especialmente a los docentes no les interesa escucharlos, ni vincularse con sus alumnos más allá de “pasar la materia”. Según los relatos de los participantes, los profesores no se interesan por “las vidas de los alumnos”, por sus experiencias, por sus preferencias, por sus proyectos o por sus problemas personales.

#### **Fragmento 10. Grupo Focal E: Tercera sesión**

**E1: ¿Y a ustedes los ha apoyado el liceo en sus problemas? Aparte de los compañeros**

P3: Yo creo que nosotros buscamos ayuda en los compañeros porque les tenemos confianza y que sabemos que no van a decirle nada a nadie.

**E1: ¿Y en los profes, en los directivos?**

P3: No

**E1: ¿Por qué?**

P3: Porque no creo que les interese tanto saber nuestras vidas tampoco.

P4: Es que si yo les dijera, tengo problemas en mi casa, no me pescaría.

Los jóvenes expresaron que su opinión no es escuchada ni considerada al momento de tomar decisiones importantes en el establecimiento. Ante este escenario, ellos argumentan que ni siquiera intentan dar su opinión a docentes y autoridades, pues aunque éstos tuvieran la disposición para escuchar, no los tomarían en cuenta. En el siguiente fragmento se refleja esta percepción que tienen los estudiantes sobre los profesores:

**Fragmento 11. Grupo Focal E: Segunda sesión**

**E1: ¿y qué exigirían como derecho en caso de que estuvieran como en la toma?**

P3: Que nos tomen en cuenta.

**E1: Pero tú me dijiste que sí los tomaban en cuenta.**

P3: Pero en más...

P5: Pero tampoco tanto.

P3: A fondo así.

P5: No, y como 'ah, ya' y era.

P3: Como que nos toman en cuenta para ver...

**E1: A ver, cómo, explícame eso. ¿Cómo los toman en cuenta, pero a la vez no?**

P3: O sea, que le pedimos permiso pa' algo y nos dicen 'ya bueno, podría ser', pero después no lo hacen y toman en cuenta a otros.

P2: Como que dicen que sí pa' que ya te aburras de...

P4: Pa' que no leesees más.

**E1: Entonces en verdad ustedes no toman decisiones acá.**

P3: O sea, a veces cuando son cosas simples nos toman en cuenta, pero pa' cosas que valen la pena... A veces nos dicen 'ya, bueno ya' y después hacen otra cosa que les dijo otro alumno.

Además de no ser escuchados, los participantes del describen determinadas situaciones que viven en el liceo como injustas pues mientras a ellos no se les escucha, los docentes y las autoridades del liceo les obligan a escuchar y finalmente siempre toman las decisiones de acuerdo a su punto de vista. En el siguiente relato se clarifica la opinión de los estudiantes:

### **Fragmento 12. Grupo Focal C: Segunda sesión**

P3: Yo, el sistema del liceo, lo encuentro injusto.

**E1: ¿Por qué lo encuentras injusto?**

P3: Porque en ocasiones hay diferencias de puntos de vista u opiniones en las cuales siempre el profesor o un inspector o alguien que es del liceo van a tener la razón. Como que la voz de nosotros, de los estudiantes como que no es nada frente al profesor, entonces nunca nos dejan explicar, y cualquier problema que pase. Yo tengo como cinco hojas de anotaciones y las cuales nunca me han dicho por qué.

**E1: ¿Te gustaría que te dijeran por qué?**

P3: No, si yo sé por qué, porque me porto mal a veces. Pero hay ocasiones, la mayoría de las veces, que ellos mandan para abajo....voy a explicar pero no escuchan.

P2: No, no escuchan.

P3: Porque siempre salimos perjudicados nosotros, los profesores nunca.

P2: Nosotros a veces somos los que tenemos la razón y el profesor obviamente que siempre va a ganar, nosotros perdimos siempre.

Es más, durante la sesión de foto-elicitación cuando se pide a los participantes que escojan la imagen que mejor identifica lo que pasa en el liceo, dos de los cinco grupos señalan la fotografía 7 (Figura 2). Esta imagen reflejaría lo que pasa siempre en el liceo desde la perspectiva de los estudiantes, que los obligan a escuchar pero no son escuchados:

**Figura 2:  
Fotografía 7B. Foto-elicitación**



**Fragmento 13. Grupo Focal D: Segunda sesión**

**E1: Ésta la eligieron [Figura 2] como la que más se da en el liceo.**

P4: Eso es lo que más se da, nos obligan a escuchar.

Por otra parte, aparece reiteradamente en los relatos una asociación entre ser escuchado y considerado y el “ser aplicado”. Es decir, para los estudiantes poder dar a conocer su opinión ante los docentes está condicionado principalmente al rendimiento escolar y a su comportamiento en el liceo. Asimismo, los estudiantes que se consideran desordenados asumen que su derecho a opinar se reduce, como narran los participantes frente a una pregunta sobre su capacidad de organizar una actividad:

**Fragmento 14. Grupo Focal E: Segunda sesión**

**E1: Pero ustedes tienen cero fe de que los van a pescar [respecto a poder organizar un campeonato en el liceo].**

Todos: Sí po’

P2: Cero, cero, cero.

P1: Usted está hablando con los más desordenados de aquí oiga.

**E1: Pero yo no entiendo. Mira, ustedes me dicen que se sienten parte, que se sienten escuchados, que igual pueden decidir, después me dicen ‘no, es que no podemos hacer esto, porque no nos van a pescar’. ¿Qué pasa al final?**

P2: Él dice eso, pero yo no. Y él tampoco, él tampoco, él tampoco.

P3: ¿De qué?

P2: De que somos escuchados. A vos te escuchan, pero a mí no po’.

P4: Es que son como [quienes no son escuchados]... están condicionales o si no siempre los echan de la sala.

**E1: ¿Pero qué tiene?**

P3: Sí po’.

P4: Menos lo van a escuchar.

P2: Son como la oveja negra del curso.

Esto ejemplifica cómo los estudiantes van significando la participación no sólo a través de los reducidos mecanismos que se presentan en su vida cotidiana, sino que además la van asociando a determinado perfil de conducta y de rendimiento. Es decir, la participación se ve como algo a lo que se puede acceder a partir de ciertas condiciones que no todos reúnen.

- *Tomar decisiones en un marco democrático:*

La toma de decisiones está muy relacionada con la acepción anterior sobre ser escuchado y dar la opinión, pues este derecho de los estudiantes debería derivar en una incidencia real al interior del liceo. Dentro de las instancias instituidas para la participación en el liceo se encuentran el Consejo de Curso, las Asambleas de Delegados, que funcionan a través de organismos como la directiva de curso y el Centro General de Alumnos.

En este sentido, los estudiantes perciben que las organizaciones formales dentro del liceo no tienen autonomía para tomar decisiones importantes, que están influidas, limitadas y condicionadas por la aprobación de docentes y directivos. Las actividades que están en manos de instancias representativas como el Centro General de Alumnos son principalmente las festividades y celebraciones en días especiales, por lo que las decisiones se reducen a la organización de eventos, tal como indica el siguiente extracto:

**Fragmento 15. Grupo Focal A: Segunda sesión**

**E1: ¿Y qué conversan [El centro de alumnos con los profesores asesores]?**

P3: De lo que hay que hacer, qué va a pasar. Por ejemplo el viernes hubo una reunión de lo que vamos a hacer la próxima semana, pa' Navidad.

P1: ¡Uh!

P5: ¿Pa' qué?

P2: Pa' Navidad.

**E1: Pero ustedes se juntan con directivos, profes, ¿con ellos?**

P3: Sí po', el Centro de alumnos, la directiva y el profesor que está a cargo.

**E1: Ya, el profe asesor. Ya, y ¿qué cosas deciden, por ejemplo?**

P3: De por ejemplo qué vamos a hacer pa' la Navidad o pa' alguna actividad que se venga, fiestas patrias, alianzas.

**E1: Ya, y aparte de fiestas, ¿ustedes no pueden decidir de otras cosas más como en qué se va a gastar la plata o si quieren por ejemplo...?**

P4: ¡Qué plata! (risas)

P1: ¡Qué plata!

En la misma dirección, el siguiente fragmento refuerza la idea de que el centro de alumnos se dedica casi exclusivamente a organizar eventos y además, se ve como algo lejano, que corresponde sólo a quienes ocupan el cargo. En general, los estudiantes

parecen ajenos y reticentes a participar de la instancia formal del centro de alumnos y tampoco hay claridad sobre las funciones del organismo.

**Fragmento 16. Grupo Focal A: Segunda sesión**

**E1: ¿Y este año así como temas más políticos no se han tocado aquí en el liceo?... ¿Y qué hace el centro de alumnos ahora?**

P3: Lo único que hacen es realizar fiestas o algún evento, nada más.

P4: Hacen actividades y nada más.

**E1: ¿Y ustedes no participan?**

P3: No.

**E1: ¿Cómo se comunican los cursos, la gente de los cursos con el centro de alumnos?... ¿Tú eres el puente entre el centro de alumnos y el curso?**

P2: No, es que ellos como son más, entonces ellos hablan con los presidentes de otros cursos y ahí se conversa. Y aquí uno igual les dice pero no ponen mucha atención.

**E1: ¿Y ustedes tiene como posibilidad de opinar o tomar decisiones aquí en la escuela?**

P1: No, yo creo que no.

En cuanto a los Consejos de Curso y a su directiva, los participantes señalan que a nivel de grupo curso tampoco existe mayor organización, atribuyendo la responsabilidad a otros –ya sea la profesora o compañeros de la directiva– sobre el funcionamiento del espacio. En sus palabras:

**Fragmento 17. Grupo Focal C: Segunda sesión**

**E1: ¿Y esas cosas no las piden a través de los delegados?**

P2: Si es que no hacemos casi nunca consejo de curso.

**E1: ¿No hacen siempre?**

P2: Si po', es que la profe no hace na'

P3: Si po' es que en el curso además se han cambiado como tres veces este año a los presidentes.

**E1: ¿Cómo funciona el consejo de curso?**

P2: Lo que hace la profe es escribir las notas en la pizarra, y eso no más.

**E1: No se discute lo que está pasando**

P3: No

**E1: ¿No ponen temas para discutir en el consejo de curso?**

P2: No po' lo tiene que hacer el Pedro [compañero que ocupa un cargo en la directiva del curso], pero el Pedro tampoco hace nada.

P5: No hacemos ni paseos.

Dicha situación fue explicada por los estudiantes en base a dos ideas: primero por la disposición de profesores jefe (idea que se retomará en el sub-apartado de barreras) y segundo por un desinterés de parte de los estudiantes. Por ejemplo, cuando se les preguntó en un grupo focal por qué no expresan su opinión o disconformidad ellos relatan:

#### **Fragmento 18. Grupo Focal E: Segunda sesión**

**E1: ¿Les gusta ese proceso [proceso eleccionario del centro de alumnos] o creen que es muy...?**

P3: No, está bien.

P1: Es más organizado.

**E1: ¿Y les gustaría que fuera más allá de un voto solamente, que ustedes pudieran como opinar, levantar la mano y decir 'oye, yo creo esto'?**

P1: Porque nadie lo hará. Nadie de aquí opina, nadie opina nada.

**E1: ¿Nadie opina nada?**

P3: Hacemos lo que nos dicen después.

P1: Sí po'.

**E1: ¿Y por qué?**

P1: Porque aquí somos todos desordenados y cuando tienen que opinar algo, se nos hace así [nos da miedo, angustia] a todos (risas). Sí po'.

**E1: Eh...pero es que no entiendo, ¿ustedes no tienen opinión, les da lo mismo o no se atreven a decirla?**

P1: No, nos da lo mismo.

**E1: Les da lo mismo.**

Nuevamente, en el relato anterior se puede ver cómo la figura del “desordenado” se excluye de la posibilidad de participar, de decidir y de opinar, además esta figura se asocia a la indiferencia ante procesos formales de participación como lo es votar para un centro de alumnos.

A pesar del desinterés de los estudiantes en instancias formales de participación, en algunos relatos se distinguen autocríticas por la “falta de unión” y de organización de los estudiantes para expresar su opinión o para participar de instancias alternativas o no formales. Por ejemplo, durante la segunda sesión de foto-elicitación los integrantes de un grupo focal eligieron una imagen de la asamblea de un liceo movilizado argumentando que esa unión de estudiantes no se daba en su contexto:

**Fragmento 19. Grupo Focal D: Segunda sesión**

**E1: Ésta es la que menos se da en el liceo [Ver Figura 3] y que les gustaría que se diera más ¿Y por qué la eligieron?**

**P1: Porque están todos unidos. Y eso no se da acá en el liceo.**

**Figura 3:  
Fotografía 6B. Segunda Foto-elicitación.**



En la misma línea, los estudiantes reconocen que en su liceo hay diversas causas para movilizarse y que su problema es la falta de unión y organización. Es así que uno de los grupos elige una foto (ver figura 4), expresando su interés en la situación captada y en la unión de estudiantes que se ven protestando.

**Figura 4:**  
**Fotografía 5B. Foto-elicitación**



Este tipo de intervenciones, en que se hace una autocrítica respecto a la propia organización de parte de los estudiantes, si bien no son generalizadas, aparecen en distintos momentos de las sesiones, sobre todo cuando se muestran fotografías de otros grupos de jóvenes en el marco de las movilizaciones sociales. En el siguiente extracto se evidencia esta reflexión sobre la situación del liceo respecto a la fotografía 5:

**Fragmento 20. Grupo Focal C: Segunda sesión.**

**E1: ¿Tú por qué elegiste esa foto (Figura 4)?**

P3: Porque se ve que están protestando.

**E1: ¿Por qué te llamo la atención?**

P3: No sé, porque se ve hartos estudiantes juntos por una misma causa, que es como algo que igual nos hace falta a nosotros

**E1: ¿Tú encuentras que les falta tener una causa?, ¿Tú encuentras que les falta tener una causa o les falta organizarse?**

P3: O sea, no una causa sino que en el liceo hay hartas causas, pero falta organizarse, pero como nadie va a decir nada, siempre se quedan callados.

Relacionado con lo anterior, un menor número de participantes destaca la baja participación del liceo en las movilizaciones estudiantiles de los últimos años en el país, aludiendo a varias razones. Por un lado, ellos creen que sus compañeros son “flojos” y que por esta razón no se movilizan. En relación a la Fotografía 4 (Figura 5) los estudiantes expresan:

**Fragmento 21. Grupo Focal E: segunda sesión.**

**E1: Ya, explícame un poco la foto por favor.**

P4: Que están en una toma del liceo.

**E1: Ya.**

P4: Están haciendo desorden.

P3: Oye cállate po' hombre!

**E1: Ya, una toma. Y ¿por qué te gustó?**

P4: Porque me dan ganas de hacer eso.

**E1: ¿Te dan ganas?**

P4: Sí.

**E1: ¿Y acá nunca lo han hecho?**

P4: No.

P3: No.

P2: Yo eso lo he hecho. Adentro de colegio sí, cerrar las puertas y todo.

P4: Yo lo hice el año pasado [en otro colegio].

P2: Pero las marchas no.

**E1: Y, y ¿por qué no lo han hecho este año?**

P5: Son más pajeros.

P1: Oye, son flojos, no pajeros.

P2: Porque no hay nada pa' protestar aquí.

P5: No sé, como que te dicen 'no, vamos a hacer esto, no, si vamos a hacer esto' y después les da flojera.

**E1: Pero y ustedes, ¿no tienen Centro de Alumnos?**

P5: Sí.

P1: Sí, son flojos.

**Figura 5:  
Fotografía 4B. Foto-elicitación**



Además, se pide a los estudiantes la opinión con respecto al futuro del liceo y si la situación de la fotografía sería posible en su contexto, ante lo que ellos argumentan que es muy difícil por la falta de unión, a pesar de que existen personas que sí podrían estar de acuerdo con la movilización, así se expresa en siguiente extracto, también sobre la figura 5:

**Fragmento 22. Grupo Focal D: segunda sesión.**

**E1: Y tú, la situación que describiste en la foto (Figura 5), ¿tú crees que la situación se da en el liceo?**

P4: El año pasado se dio po' (risas), pero yo no estuve.

**E1: ¿Y tú crees que este año se podría dar o no?**

P4: No.

**E1: ¿Por qué no?**

P4: No sé, pero no creo. Porque no veo a nadie que sea... que piense así. O sea hay hartas personas que piensan así, pero no creo que se den el tiempo de hacer eso, de unir a todo el liceo para que los escuchen.

Recopilando, se alude a la falta de unión entre los estudiantes y a los bajos niveles de organización e interés dentro del liceo, y por otro lado nuevamente se atribuye la falta de participación a la flojera de los estudiantes.

## **6.2 Barreras y Recursos para la participación**

Se decidió ordenar las barreras y los recursos identificado en el análisis de los datos, a pesar de que gran parte de los elementos mencionados fueron descritos como parte de los significados. Sin embargo, se cree conveniente hacer la división para facilitar la lectura de los resultados y responder a los objetivos específicos de la investigación.

### **6.2.1 Barreras**

Entre las barreras a la participación se pueden distinguir algunas en un nivel más descriptivo del espacio escolar. La primera que emerge es la falta de disposición en la mayoría de los docentes y de los directivos para escuchar a los estudiantes. Más bien, parece haber una indiferencia por parte de los adultos del liceo frente a las opiniones de los jóvenes. Ante una pregunta por la baja participación de los estudiantes y el rol del profesor frente a eso, un participante afirma lo siguiente:

#### **Fragmento 23. Grupo Focal D: segunda sesión.**

**E1: ¿Y eso tú crees que se da acá en el liceo [Que todos participen y jueguen juntos]?**

P3: No mucho.

**E1: No mucho. ¿Crees que haya alguna razón?**

P3: Que algunos participan y los otros no. El profesor los deja no más.

**E1: ¿Cómo?**

P3: Que el profesor los deja ahí, que los otros se queden sentados.

**E1: ¿Y te gustaría que fuese distinto?**

P3: No sé.

**E1: ¿Y qué crees que podrías hacer tú para que esa situación cambiara?**

P3: (risas) No, porque los profesores mandan, uno no les puede decir nada si no escuchan.

Muy relacionada con la anterior, otra barrera es la ausencia de instancias en que los estudiantes puedan dar su opinión respecto a temas curriculares o a la metodología utilizada por docentes dentro del aula. En este sentido, los participantes dicen no participar de las decisiones que se toman respecto de su aprendizaje.

Una tercera barrera es la falta de autonomía y la mínima incidencia que tienen los organismos representativos del estamento, como el centro de alumnos o las directivas de los cursos. Esta barrera se puede apreciar en una situación puntual vivida durante un proceso de movilización del que fue parte el liceo, en que varios de los estudiantes debieron repetir el año escolar y en que la postura de centro general de alumnos no fue considerada por los directivos:

**Fragmento 24. Grupo Focal A: Segunda sesión.**

**E1: ¿Y los directivos?**

P1: El director no nos apoyaba tanto, después hicieron un desalojo, se metieron los pacos y quedó la cagá' y después se lo volvieron a tomar de nuevo.

**E1: Y estuvieron tres meses adentro**

P1: Tres meses en toma.

**E1: ¿Muchos perdieron el...? Perdón "repetieron".**

P1: Sí po', repetí yo, repitió un compañero igual, repitieron varios el año pasado.

**E1: ¿Repetieron porque ustedes decidieron repetir?**

P1: No, porque nos juzgaron porque íbamos a las protestas, si varios repitieron por eso.

**E1: Ah ¿y cómo que los obligaron a repetir?**

P1: Sí, el director como que nos hizo repetir a todos, una cosa así.

**E1: ¿Y ahí como que no hubo organización por parte de los estudiantes para frenar eso?**

P1: No.

**E1: ¿El centro de alumnos tomó lugar ahí?**

P1: Que sea, el centro de alumnos igual alegó, alegó y todo, pero al final igual nos dejaron repitiendo, igual quedaron varios po'.

Como se aprecia en el fragmento anterior las peticiones del centro de alumnos no son consideradas y, si bien se resguarda el proceso eleccionario, no hay una participación efectiva del estamento en las decisiones que se toman al interior del liceo. Adicionalmente, en la cita se puede ver que hubo en el establecimiento una suerte de

castigo a formas de participación no instituidas, como son las surgidas durante un contexto de movilizaciones.

La falta de autonomía de los organismos instituidos, se observa también en las limitaciones que tienen los estudiantes para postular a cargos, en que los profesores jefe interfieren condicionando la participación según los resultados académicos y el comportamiento de sus alumnos. Particularmente, hay docentes que deciden quiénes pueden participar en instancias representativas, negando la oportunidad a estudiantes que han repetido el año escolar:

**Fragmento 25. Grupo Focal C: cuarta sesión.**

**E1: ¿Y qué se siente cuando repiten?, se sienten como que... ¿sienten como que el resto de la escuela los mira como distinto?**

P4: Pero es que todos han repetido

**E1: ¿Todos han repetido? ¿Tú también, tú sientes que en la escuela te miran distinto, los profesores, los compañeros?**

P4: Los profesores sí

P1: Nos discriminan

**E1: ¿Ah?**

P1: Nos discriminan

**E1: ¿Los discriminan? ¿Por qué?**

P1: No, pero es que ya saben que somos repitentes igual dicen 'no po', por ejemplo 'tu repetiste y no podís ser presidente' o algo así. Porque eso pasó al principio ¿cierto?

P3: Sí

Por otra parte, el no cumplimiento de los tiempos instaurados para la organización como son los consejos de curso es también una barrera para la participación de los estudiantes. Según lo narrado por los jóvenes, esto se debe principalmente a disposiciones del profesor jefe, quien determina distintos usos de la hora supuestamente destinada a la organización interna de cada curso. Así lo expresó un participante de la investigación durante el transcurso de un grupo focal:

**Fragmento 26. Grupo Focal D: segunda sesión.**

**E1: [...] en general aquí en la sala de clases, ¿ustedes sienten que pueden opinar o participar o...?**

P2: A veces.

**E1: ¿A veces? ¿Por qué a veces?**

P2: Porque no siempre po'. Creo que el consejo de curso tendría que ser eso, pero la profesora nunca hace nada, siempre llega a sentarse y entrega una hoja, siempre dice que hay... después nos retira temprano, porque está aburrida (risas).

Una cuarta barrera está relacionada con la disposición de los propios estudiantes a participar de manera activa en el liceo. Y es que ellos justificaban su escaso interés en organizarse o exigir ciertas condiciones propicias para su participación, basados en el desinterés e indiferencia de parte del resto de los actores del liceo en sus opiniones.

**Fragmento 27. Grupo Focal A: segunda sesión.**

**E1: ¿Y ustedes no tienen ninguna selección de deporte, de ciencias, de historia?**

P1: No.

P2: Al profesor de física le decimos, de educación física, que haga un...

P3: Campeonato.

P2: Un campeonato y nunca lo hace. Está como de hace tres meses diciendo 'ya, ya, lo voy a hacer, lo voy a hacer'.

**E1: ¿Ustedes no lo pueden organizar?**

Todos: No.

**E1: ¿No les dan...?**

P4: Tampoco nos pescarían.

P2: No, porque la señorita DD no va a querer.

P1: Sí po'.

P2: El jefe de UTP tampoco.

**E1: ¿Pero lo han intentado?**

P1: No.

P4: (risas).

P2: Pero pa qué, si ya sabemos que no.

Finalmente, otra barrera muy importante para la participación que se desprende de los análisis realizados, son las bajas expectativas que tienen los estudiantes en sí mismos y en su futuro. Esto se vincula con la opinión que ellos tienen del liceo –como una institución con “mala fama”– y con sus reducidas posibilidades personales en tanto “desordenados” y “flojos” que sólo buscan pasar de curso y terminar cuarto medio. El siguiente fragmento refleja lo que piensan muchos de los participantes sobre su situación

en el contexto escolar. Se da un diálogo interesante entre los integrantes del grupo, pues mientras uno que cree que asistir al liceo implica “protestar por algo justo”, otro argumenta sobre la utilidad de estudiar para “ser alguien en la vida”. Sin embargo, el primero replica que las posibilidades reales de movilidad social que entrega su liceo son mínimas:

**Fragmento 28. Grupo Focal A: segunda sesión.**

**E1: ¿Cuál es ese sentido que le das [A venir al liceo]?**

P3: Eh... protestar por algo justo.

**E1: Ves la escuela como un espacio para protestar.**

P3: Sí po’.

P1: No, pero igual venir al liceo pa’ estudiar, pa’ ser alguien en la vida po’, no pa’ estar en las marchas así solo no más, si no venís al colegio.

P3: Si la idea es que... yo sé que aquí no es muy buena la educación, no es como ir a un liceo de Santiago, no es como ir al liceo nacional, el Instituto Nacional, no es la misma educación que acá. En otros les hacen estudiar pa’ ser mejores, a nosotros nos enseñan pa’ ser trabajadores no más.

**E1: ¿Ustedes lo sienten así?**

P3: Sí, y eso muestra igual.

**E1: ¿Por qué?**

P3: No sé po’, no es la misma educación. Un primo que está en un liceo emblemático allá en Santiago y allá lo hacen estudiar caleta o lo hacen pasar buena materia, mejores libros y también es municipal.

**E1: ¿Dónde estudia tu primo?**

P3: Allá en Santiago, en... un liceo donde van puros hombres, no me acuerdo como se llama.

**E1: ¿Lastarria? Lastarria. Bueno sí po, ahí tenis un liceo que está en providencia y que la cantidad de recursos que se invierten son... completamente distintas.**

P3: Yo después voy a limpiarle sus cosas, voy a andar en el supermercado pidiendo plata (risas).

P2: Es que los recursos se van a los liceos más cuicos, no a los que necesitan realmente.

**E1: ¿Acá los cabros después que salen de 4° medio estudian, trabajan?**

P3: Algunos se van a trabajar altiro.

P4: Después no están las monedas pa’ ir a estudiar a una universidad. Que lata igual po.

P3: Vamos a pelear por una educación gratis. Yo iba a salir de 4° medio e iba a entrar altiro a estudiar, pero ahora no voy a poder por falta de moneda, así que ahora voy a trabajar de

seguridad de aeropuerto, donde revisan los bolsos y todo eso. Entonces ahí voy a juntar las monedas pa' ir a la universidad.

Si bien la participación reducida de los estudiantes no se puede atribuir únicamente a las bajas expectativas que tienen de sí mismos, se podría pensar que es una barrera que dificulta las posibilidades de organización y de búsqueda de espacios de participación, sean éstos institucionales o alternativos.

## 6.2.2 Recursos

Lo que más destaca como recurso, son las relaciones que establecen los jóvenes entre sí en el espacio escolar. Destaca por ejemplo, que digan que la presencia de pares con quienes se vinculan es la principal razón para asistir a las clases diariamente.

### **Fragmento 29. Grupo Focal E: primera sesión.**

**E1: ¿Pero ustedes nunca han necesitado algún apoyo especial? ¿Nunca les ha costado algo más? ¿Aprender algo?**

P2: Es que yo soy el mateo, ellos son los porritos

**E1: No me refiero a las notas, me refiero a... a todos nos cuesta algo de repente ¿o no?**

P5: Es que nos apoyamos entre nosotros mismos

**E1: ¿Se apoyan entre ustedes mismos?**

P5: Si po'

P2: Sí, por ejemplo yo era antes como todo pollito y ellos me ayudaron a cambiar, a tener más perso'

P4: Yo tengo un don

P3: Era como que era así no más, y a éste lo avispamos más

P4: Antes era *nerd*, cuando yo llegué era *nerd*

P2: Y ahora todavía tengo buenas notas pero...

P4: Y le dimos las ideas de, del *fashionista* [Al compañero que antes era *nerd*]

P1: Le cambió el peinado, le sacamos los lentes

P4: Se cambió el peinado, *apitilla* los pantalones

P2: *Apitillo* los pantalones. Los lentes me da lo mismo ocuparlos

P4: Me copió la chaqueta, pero no importa porque es mi amigo

P3: Se saca las cejas ahora

Cabe destacar también, que los estudiantes no sólo creen que sus compañeros son la principal razón para asistir a clases, sino que también con ellos forman vínculos y sienten que pertenecen a un determinado grupo de pertenencia, con su estética y normas propias.

Además, los jóvenes relevan el papel de sus compañeros al momento de aprender, pues muchas veces cuando los profesores se niegan a repetir explicaciones son los pares con mejor rendimiento escolar quienes enseñan a los otros.

**Fragmento 30. Grupo Focal C: tercera sesión.**

**E1: ¿Cómo te gusta trabajar? ¿Más en grupo o en forma individual?**

[...]

E1: En grupo. ¿Por qué?

P4: Porque así como que...

**E1: ¿Por qué?**

P3: Porque así le ayudan los otros.

**E1: ¿Así te ayudan? ¿Y tú sientes que aprendes más con tus compañeros o con el profesor?**

P4: Con los compañeros.

**E1: Ustedes ¿Sienten que aprenden más con los compañeros o con el profesor, o de las dos formas?**

P3: Yo creo que más con los compañeros. Porque la, por ejemplo, la profesora te explica así súper rápido y tú no entendí y de repente no te quiere de nuevo ayudar, o sea, no sé cómo lo hará, pero, uno le pide ayuda y dice no, yo ya lo dije, y si un compañero va y tú le decís me podís ayudar él va y te lo explica.

**E1: Tú sientes que los compañeros, el, el trabajo día-, ¿y ustedes hacen trabajo en grupo acá en la...?**

P2: A veces.

P3: Poco.

P4: Casi na'.

**E1: ¿Y les gustaría tener más trabajos grupales?**

P3: Sí.

P1: Sí.

**E1: ¿Tú aprendes más con los compañeros o con la profesora?**

P3: Con los compañeros que me dicen cosas.

Como se explicó en el apartado de significados de participación, las prácticas de aprendizaje cooperativo son más bien espontáneas, ya que en general no son fomentadas por las metodologías usadas por los docentes. Dichas prácticas no tienen sólo un fin instrumental, sino que permiten generar vínculos que los estudiantes definen como amistades.

En relación a los profesores, a pesar de lo señalado en las barreras, los estudiantes relataron que existen algunos docentes –calificados como excepciones–, quienes muestran mayor interés y cercanía con sus alumnos. Así lo señaló uno de los participantes de un grupo focal:

|   |
|---|
| <b>Fragmento 31. Grupo Focal A: tercera sesión.</b> |
| P3: Y el profe, pero el mejor es el profe Mejía.    |
| <b>E1: ¿Sí?</b>                                     |
| P3: Ese es el que...                                |
| <b>E1: ¿Y por qué es el mejor?</b>                  |
| P3: No sé, porque te escucha, te da cien (risas).   |
| P1: Te da cien (risas).                             |
| P3: No sé, porque conversa.                         |

Estos docentes que mantienen una actitud de escucha y que comparten fuera del aula, son muy valorados por sus alumnos y fomentan su participación y su aprendizaje. Por lo tanto, la presencia de esta minoría de docentes se vuelve un recurso importante para que los jóvenes se sientan parte del espacio escolar.

### 6.3 Propuestas

Cuando se pidió a los estudiantes que hicieran propuestas para mejorar su participación, una respuesta recurrente fue que no importaba lo que hicieran, porque la situación del liceo no iba a cambiar. Por ejemplo, un participante afirma que:

|   |
|---|
| <b>Fragmento 31. Grupo Focal A: tercera sesión.</b>                               |
| <b>E1: ¿Y cuál es la participación de ustedes para decidir esas reglas?</b>       |
| P3: Nula...   |
| <b>E1: Nula, ¿por qué? ¿Porque no quieren? ¿Porque no los dejan? Porque no...</b> |

P3: Es que nunca nos han preguntado.

**E1: Nada.**

P3: Tampoco, si nos preguntaran, tampoco nos harían caso.

Luego de insistir, algunos participantes plantearon ideas más o menos elaboradas que podían contribuir a mejorar las condiciones para su participación dentro del liceo. La mayoría de estas ideas hacen alusión, por una parte, a la infraestructura del liceo: cortinas en las ventanas de la sala, colores distintos en las paredes, implementos deportivos, entre otras. Por otra parte, se entregaron algunas ideas para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, como por ejemplo el orden de las mesas en la sala, la necesidad de incluir actividades con “más movimiento” o salir de la sala de clases:

#### **Fragmento 32. Grupo Focal C: Tercera sesión.**

P3: Es que de repente estamos mucho rato sentados.

**E1: ¿Y les gustaría hacer actividades con más movimiento?**

P3: Sí.

**E1: ¿Como por ejemplo qué? ¿Qué les gustaría hacer, además de estar aquí en la sala sentados?**

P1: Sí

P2: [Ir a] Un museo.

Las relaciones interpersonales son el aspecto más reiterado en las narraciones de los estudiantes, si bien se piden cambios más estructurales o de recursos, la apelación a una mayor vinculación de parte de otros actores del liceo es constante. De esta forma, uno de los aspectos más mencionados es la necesidad de cambiar la disposición que tienen los docentes y directivos en las relaciones interpersonales que se establecen en el liceo:

#### **Fragmento 33. Grupo Focal D: Cuarta sesión**

**E1: Están compartiendo. ¿Ustedes creen que los profes compartan con los estudiantes fuera de la sala de clase? ¿Y por qué sí?**

P3: Porque tienen una mejor relación con los profesores

**E1: Y tú Javiera ¿Tú crees que no es importante o no se te ocurre nada?**

P2: No, no se me ocurre

**E1: Para tener una mejor relación entonces, y esa relación ¿quedaría ahí como una**

**relación de recreo?**

P3: No, yo creo que no

**E1: Tú crees que no ¿Qué pasaría?**

P3: Se llevarían mejor en la sala, todo

**E1: Actualmente ¿Pasa eso en el liceo o no?**

P3: Muy poco

En otro ámbito, aparecen algunas opiniones referidas al centro de alumnos, pues para varios de ellos se debería recurrir a iniciativas o instancias alternativas a dicha estructura representativa. Así lo propone una estudiante:

**Fragmento 34. Grupo Focal A: Tercera sesión**

**E1: Como que ven la participación sólo en esos términos. Así como de presidente, secretario, Centro de alumnos...**

P3: Secretario (risas).

**E1: ¿O se imaginan otra forma de participación al interior del colegio? [...]**

P3: Ah sí po', podríamos crear...no sé po', podríamos crear algo alternativo así, no, sus propuestas.

**E1: ¿Y como qué?**

P3: No sé po'... (Risas). [...]

P3: Como otro consejo de alumnos.

En la misma dirección, opiniones puntuales afirmaban que una forma de participar sería protestar, asistir a marchas o “tomar” el edificio del liceo, exigiendo diversas demandas que no se profundizaron mayormente.

Resumiendo, los estudiantes entregan algunas ideas que, eventualmente, podrían constituirse en propuestas y que están muy relacionadas con sus condiciones inmediatas dentro del espacio escolar a nivel micro. Aparece también la apelación a otros actores, docentes especialmente, para generar vínculos más cercanos. En otra línea, de manera incipiente, los estudiantes vislumbran la necesidad de auto-organización y de unión para lograr algunas transformaciones en su contexto.

## 7. DISCUSIÓN

El propósito de esta investigación ha sido comprender las perspectivas que estudiantes de enseñanza media construyen sobre su participación en el contexto escolar. Con este fin se indagó en los significados que los estudiantes han elaborado en su vida cotidiana, buscando barreras, recursos y también ideas a modo de propuestas para transformar o mejorar esa participación. En este sentido, a la luz del marco teórico presentado y de los resultados producidos, se han definido algunos ejes que permiten responder a la pregunta de investigación.

### *La institución escolar como la negación a la negociación de significados*

Para los participantes del estudio, la institución escolar se constituye como un espacio formal que no permite el diálogo con sus directivos y profesores, tanto en las prácticas del aula como en el liceo en general. Desde la disposición física de la sala de clases hasta las actitudes de los docentes en el proceso de enseñanza, las instancias para opinar ya sea sobre los contenidos así como de otros asuntos relativos a la organización interna, son notoriamente reducidas.

En relación al aula, se evidencia lo que Bruner (1986) apunta como un lenguaje de la educación que pretende neutralidad y objetividad, presentando los conocimientos como verdades absolutas sin dar espacio a los educandos para la especulación y la negociación de significados. La institución escolar y los docentes particularmente, no incentivan la participación de los educandos en el “foro” que debería ser la educación para permitir a los sujetos acceder y transformar la cultura (Bruner, 1986). Tampoco se genera el diálogo, la actitud de escucha y la apertura genuina a los conocimientos de los educandos en el marco de lo que entiende Freire como práctica educativa liberadora (Freire, 1970).

En la misma dirección, se observa que la falta de pertinencia y de sentido que tiene para los estudiantes la mayor parte del currículum, se relaciona con la nula participación en su elaboración. Es decir, en la institución escolar se omite que el conocimiento es socialmente producido y tampoco se fomenta el rol de “intérpretes críticos” que, según Apple y Beane (2005), deberían tener los estudiantes frente a dicho conocimiento. Igualmente, se evidencia una estrechez en los significados de participar cuando los estudiantes expresan que su primera idea de participación es levantar la mano para

responder preguntas del docente. Por otra parte, la primera idea de participar –levantar la mano– reproduce lo que los profesores identifican como una forma central de participación de los estudiantes en clases (Cerdea et al., 2004).

Muy relacionado con la escasa participación de los estudiantes en las decisiones sobre sus aprendizajes, está la reducida flexibilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje dentro del aula. Esto actúa como una barrera para que todos puedan aprender y participar, de acuerdo a sus características y a la diversidad presente dentro de la sala de clases (Booth y Ainscow, 2000). La reducida participación sumada al progresivo empobrecimiento del currículum debido, entre otras cosas, al abuso de pruebas estandarizadas en el sistema educativo (OPECH, 2006), constituyen una barrera que dificulta la posibilidad de construir un currículum democrático.

En definitiva, es relevante abordar los procesos al interior del aula, la relación entre estudiantes y la relación estudiante-profesor, pues esta vinculación intersubjetiva es fundamental para el aprendizaje y para el desarrollo del sujeto (Vigotsky, 1978). Asimismo, debe entenderse que la participación, la democracia y la formación ciudadana no sólo se constituyen a través de estructuras a nivel macro, sino también en espacios micro, cotidianos, cercanos como es el aula misma (Cerdea, et al., 2004).

#### *La naturalización del no poder opinar, decidir, participar*

A partir de los resultados se puede inferir que la participación de los estudiantes es muy reducida incluso en un nivel básico, entendido como ser y sentirse parte de la institución escolar (Blanco, 2006). Lo mismo sucede con la segunda acepción presentada en el marco teórico, relacionada con el enfoque de derechos y que entiende la participación como un derecho fundamental de los niños a ser escuchados y a que se considere su opinión en lo que concierne a sus vidas. Si bien es necesario aclarar que en los relatos hay referencias a docentes con quienes los estudiantes mantienen una relación cercana y de mayor confianza, que posibilita su participación en términos de entregar opiniones, esto no se constituye como una práctica generalizada ni incentivada por la institución.

En este contexto, los estudiantes reconocen que no son escuchados atribuyéndolo, principalmente, a la baja disposición y al desinterés de los docentes y de los directivos del establecimiento. Por la misma razón, no muestran interés en manifestar sus opiniones, ni

en buscar formas alternativas para expresarse, ni en generar propuestas para mejorar su participación. Esta barrera que se presenta en la interacción de los estudiantes con otros actores del liceo, parece haber sido naturalizada por los participantes del estudio a tal punto que no tienen mayores expectativas en la institución escolar ni en su poder para transformar su entorno.

Por otra parte, la asociación que hacen los estudiantes entre el poder participar y sus conductas y calificaciones se constituye como una barrera importante, puesto que de alguna forma se naturaliza que sólo algunos tienen derechos y que además están condicionados a ciertas características personales. Lo cual, según la Convención Internacional sobre los derechos del Niño, no debería ocurrir, pues los derechos son universales y no se deben condicionar a los deberes (UNICEF, 1989).

#### *Los formas de participación inauténtica*

Las instancias formales contempladas por el marco legal y normativo de la educación chilena –centro de alumnos, asamblea de delegados, consejos de curso–, son vistas por los estudiantes como espacios dedicados a la organización de eventos, muy distantes de sus preocupaciones, influenciados por la autoridad y sin peso en las decisiones importantes dentro del liceo. Desde los planteamientos de Gary Anderson (2002), estas estructuras de participación aseguradas por la legislación chilena, cumplirían un rol más bien de relaciones públicas, de tecnología de control y de mantención del *statu quo*.

Esta perspectiva, además es coincidente con lo propuesto por Inzunza (2009) sobre la disolución del centro de alumnos como “sujeto de la representación”, dado que no hay una construcción de sentido en torno a esta instancia. En la misma línea, se pueden situar los consejos escolares, que si bien son un intento de aumentar la participación de todos los estamentos, terminan siendo un espacio sólo consultivo, limitado, inefectivo e intervenido, donde director y/o sostenedor despliegan su poder y toman las decisiones importantes (Pérez, 2009).

#### *Las barreras, los recursos y el horizonte de la inclusión*

En términos generales, en el espacio escolar caracterizado en este estudio, se presentan un gran número de barreras para la participación, que se constituyen tanto en la

estructura de la institución como en las prácticas y la cultura en general. En esta línea, y siguiendo los planteamientos de Booth y Ainscow (2000), las barreras que limitan la participación de los estudiantes se encuentran en la interacción sujetos-estructuras y en la interacción entre los sujetos. Esta mirada aporta para comprender cómo las dificultades que impiden la participación plena de los estudiantes en el liceo son parte de un sistema y no se deben a disposiciones o características personales de los actores en cuestión.

Por su parte, los recursos que facilitan o potencian la participación, aparecen en menor medida y principalmente en las prácticas espontáneas de los propios jóvenes. En este sentido, si se intenta avanzar hacia sistemas educativos inclusivos, como se ha expresado en distintos discursos y documentos de política educativa es necesario potenciar el importante recurso que muchas veces se descuida: los vínculos y las relaciones establecidas por los estudiantes al interior de la institución escolar. Además de potenciar los recursos, para avanzar hacia el ideal inclusivo (UNESCO, 2007) es también imperativo reducir las barreras, no sólo cambiando las estructuras, sino también las prácticas y las culturas.

*“No es anomia, es realismo político”<sup>3</sup>*

Frente al escenario en que se naturalizan barreras para la participación y en que las estructuras formalmente establecidas sirven a fines inauténticos, se podría hablar de un “realismo político” y no de la tesis de anomia social postulada por una mirada más determinista. Siguiendo a Cerda et al. (2004), hablar de realismo político es enfatizar que el desinterés en participar a través de instancias formales se basa en una percepción de “inutilidad” y falta de autenticidad de dichas vías y no en un desinterés *per se*. Hacer esta distinción es importante pues permite visualizar alternativas de participación que emergen desde prácticas y significados definidos o, mejor dicho, construidos por los propios actores y no desde las disposiciones convencionales.

Pensar la reducida participación como anomia de los estudiantes conlleva, además, situar la responsabilidad en la disposición de un solo actor, sin considerar las barreras que se pueden encontrar en todos los niveles del sistema educativo y en la interacción de los sujetos con la estructura. Si bien no es posible extrapolar lo que sucede en la sociedad a

---

<sup>3</sup> Concepto tomado de la etnografía “El complejo camino a la formación ciudadana” de Cerda et al (2004).

lo que sucede en una institución educativa, se podría pensar una relación de analogía entre la supuesta “crisis” de la participación juvenil (INJUV, 2012) y lo que aparece a simple vista en este estudio. Sin embargo, es necesario ir más allá y pensar en la falta de sentido que parecen tener las instancias formales de participación propias de la democracia representativa (González, 2009). En otras palabras, parece ser que tal como es para un ciudadano votar en rituales eleccionarios cada cierto período, es para un estudiante levantar la mano en clases para responder preguntas.

*“El lenguaje y el espacio de la posibilidad”<sup>4</sup>*

En términos generales, para los estudiantes la participación no es un concepto que parezca tener centralidad en la constitución de su experiencia escolar tanto por la forma en que la significan, como por las prácticas que se sustentan en dichos significados. Sin embargo, es indispensable reconocer elementos de los relatos que entregan una perspectiva menos pesimista y más esperanzadora sobre las descripciones de lo que sucede en el espacio escolar (Giroux, 2003).

En primer lugar, se observa la importancia que los estudiantes otorgan al hecho de que el liceo sea un espacio para estar con otros, específicamente con sus compañeros, asumiendo que ellos son la principal razón para asistir a clases. En este sentido, la reconstrucción de los vínculos con fines cooperativos debe ser vista como un acto de resistencia e incluso de emancipación, frente al contexto escolar que tiende a reproducir las lógicas de atomización, competencia y relaciones instrumentales de la sociedad (Giroux, 2003).

En segundo lugar, los estudiantes identifican puntos críticos del sistema educativo que no sólo apuntan a las ya conocidas demandas realizadas por el movimiento estudiantil de los últimos años (OPECH, 2011). Estos puntos críticos apelan a cambios en la micropolítica del aula y en las relaciones al interior del establecimiento tales como: la falta de pertinencia y relevancia de contenidos –recordando que no hay una construcción democrática del currículum–; la actitud distante de los docentes que no potencian la posibilidad de establecer vínculos con los estudiantes; la falta de autonomía y de autenticidad de las estructuras formales de participación y la percepción de que dentro del liceo las problemáticas tienden a resolverse de manera injusta.

---

<sup>4</sup> Concepto tomado de la propuesta de Henry Giroux en *Pedagogía y Crítica de la Esperanza*.

En tercer lugar, y de manera muy incipiente, en algunos relatos aparecen posturas que apelan a los propios compañeros a construir organización interna, buscando caminos alternativos a los institucionalmente dispuestos. Estas perspectivas son indicativas de posibilidades de cambios no sólo concretos en las relaciones al interior del establecimiento, sino también contra la lógica de no participación que se reproduce en los relatos de los estudiantes.

A modo de recapitulación, se presenta en la Figura 6 un esquema con los elementos que influyen en las perspectivas de los estudiantes sobre su participación en el contexto escolar. En esta figura se aprecian tres niveles desde los cuales se puede comprender la participación en educación: el aula, la institución escolar y el espacio extraescolar.

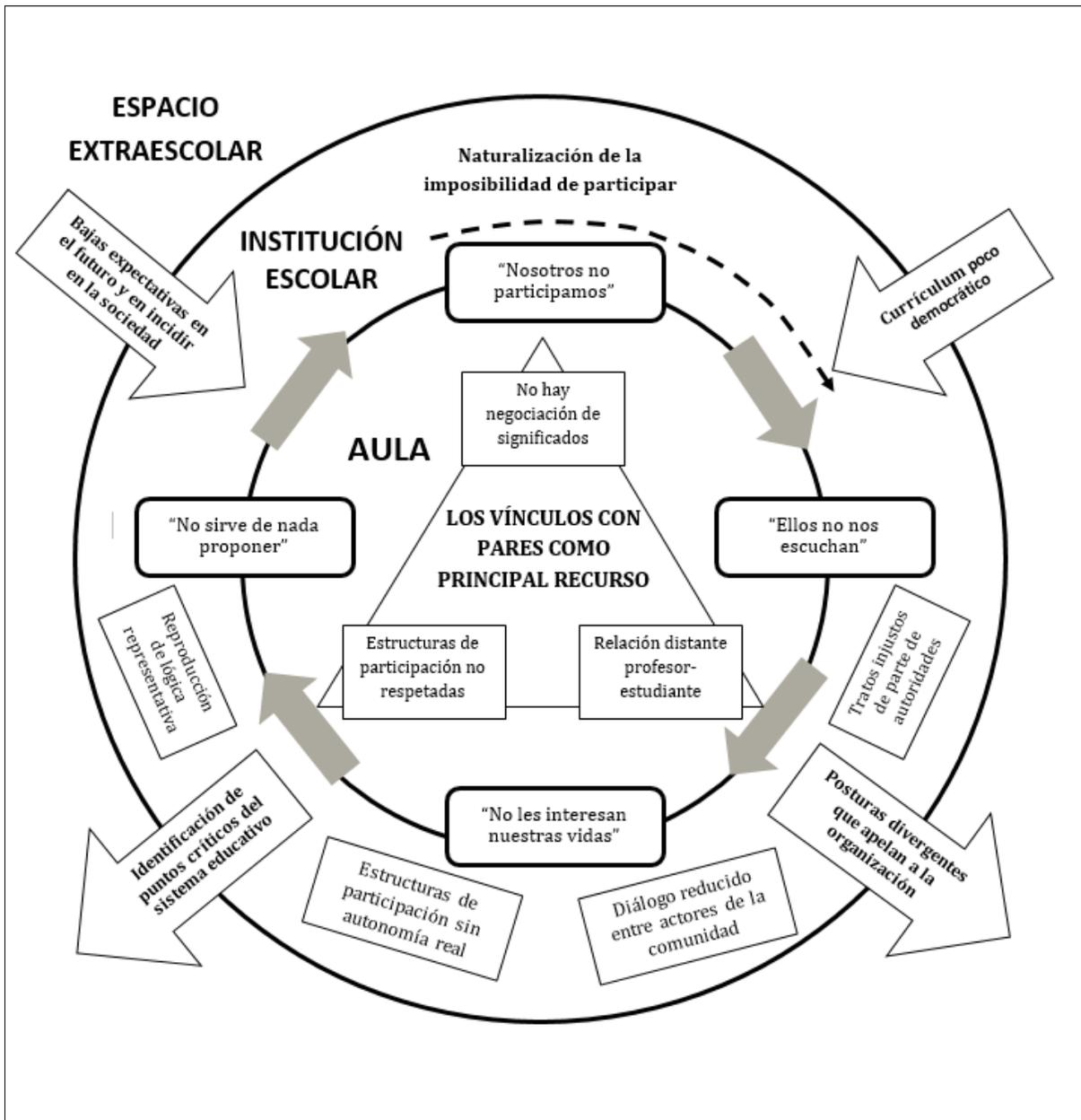
En el primer nivel, circunscrito al aula, se observan tres importantes barreras que limitan la participación, ligadas al aprendizaje y a la incidencia de los estudiantes. Se observa también el principal recurso que se asocia a la participación de los estudiantes: los vínculos con pares.

Entre el primer y el segundo nivel, se consigan algunas expresiones de los estudiantes que en una suerte de lógica circular, justifican su reducida participación y su escaso interés en cambiar esa situación. Esto, refleja de algún modo cómo se van naturalizando las barreras y las condiciones del contexto que se terminan asumiendo como inmutables por parte de los sujetos.

En el segundo nivel, correspondiente a la institución escolar, se presentan barreras, asociadas principalmente a las estructuras formales de participación y a la ausencia de diálogo con las autoridades del liceo.

El tercer nivel –espacio extraescolar– se representan las barreras en la parte superior y los recursos en la parte inferior que, respectivamente, dificultan y facilitan la participación de los estudiantes. Si bien, este nivel no fue abordado en los objetivos del estudio, se incluye en el esquema debido a que hay barreras y recursos trascienden a la institución escolar, pasando por todo el sistema educativo y por la sociedad misma.

**Figura 6: Elementos que influyen en las perspectivas de los estudiantes sobre su participación en el contexto escolar**



## 8. CONCLUSIONES

La presente investigación ha intentado aproximarse a las perspectivas de estudiantes de enseñanza media sobre su participación en el contexto escolar encontrando como resultado principal una estrechez en dichas perspectivas. Las perspectivas reducidas de los estudiantes, se relacionan principalmente con atender a preguntas o peticiones como levantar la mano o actuar en actos cívicos, que no tienen real incidencia en las decisiones del establecimiento. Estas perspectivas se explican a partir del lugar en el que se sitúan los estudiantes –institución escolar–, el cual condiciona la participación a través de las barreras presentes en sus estructuras, culturas y prácticas. Sin embargo, aparecen también recursos, surgidos principalmente de los propios estudiantes, quienes por medio de los vínculos que van construyendo van redefiniendo un tipo de participación distinta.

Es decir, las perspectivas aparecen como constreñidas por diversas barreras presentes en el espacio escolar y en sus prácticas. No obstante, estas perspectivas reducidas, se tensionan con ideas incipientes de transformación por parte de los estudiantes. Ideas, que a su vez, se potencian con algunos recursos y que se expresan en atisbos de propuestas para mejorar la participación en la institución escolar.

En relación a los aportes del estudio, un aspecto que podría ser considerado como tal es el uso de distintas técnicas que al incorporar las imágenes como una herramienta complementaria, no sólo permiten relatos más fluidos, sino también mayor diálogo con los actores aportando quizá pequeñas instancias para la reflexión sobre sus prácticas. En la misma dirección, cabe destacar que la metodología utilizada permitió explorar y profundizar en significados que probablemente no se hubieran logrado con el uso de técnicas más tradicionales basadas exclusivamente en la palabra.

Adicionalmente, en el estudio se exploró la voz de los propios actores sobre un concepto muy vigente en la actualidad, desde diversos enfoques teóricos y abordando distintas dimensiones –desde el aula hasta la estructura institucional–. Por otra parte, la investigación se llevó a cabo en un contexto poco estudiado: un liceo semi-rural, municipal, que atendía a estudiantes con bajas expectativas de su futuro y con alto índice de vulnerabilidad educativa. Este establecimiento, además, tenía una inminente amenaza de cierre por la baja progresiva de matrícula, que finalmente se concretó al año siguiente de realizado el estudio.

Teniendo esto en cuenta, una de las limitaciones del estudio es que rescata las perspectivas exclusivamente a través de los relatos de los estudiantes y no recurre a la observación de prácticas e interacciones entre los actores del liceo. De esta forma, se dejan de lado dinámicas relevantes de ser comprendidas que podrían ser abordadas mediante enfoques etnográficos, por ejemplo.

Los resultados de la investigación dejan diversas preguntas para posibles nuevas investigaciones. Una posible línea podría ser rescatar otras voces respecto a la participación en el contexto escolar y en el sistema educativo, tales como las perspectivas de docentes, de directivos, de apoderados o de asistentes de la educación. En este sentido, también sería interesante conocer las perspectivas de estudiantes de contextos educativos distintos con el fin de realizar comparaciones cualitativas y comprender cómo se van diferenciando las perspectivas sobre participación desde lugares disímiles.

De igual modo, sería un gran aporte conocer en qué otros espacios educativos no formales e informales los jóvenes están participando y formándose como sujetos y como ciudadanos, cuáles son los significados que se (de)construyen y las prácticas que se desarrollan en aquellos lugares.

## 9. REFERENCIAS

- Anderson, G. (2002) Hacia una participación auténtica. Deconstrucción del discurso de las reformas participativas en educación. En M. Naradowski, *Nuevas tendencias de las políticas educativas. Estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Recuperado de [http://www.ddhh.gov.cl/filesapp/Declaracion\\_Universal\\_DDHH.pdf](http://www.ddhh.gov.cl/filesapp/Declaracion_Universal_DDHH.pdf)
- Asamblea General de las Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado de [http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar\\_insumos\\_Convencionetusmanos.pdf](http://www.unicef.org/argentina/spanish/ar_insumos_Convencionetusmanos.pdf)
- Apple, M. y Beane, J. (2005). *Escuelas Democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Blanco, R. (2006). La Equidad y la Inclusión Social: Uno de los Desafíos de la Educación y la Escuela de Hoy. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(3), 1-15.
- Booth, T., y Ainscow, M. (2000). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Booth, T y Ainscow, M. (2012). *Guía para la inclusión educativa. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago: Fundación Creando Futuro.
- Bruner, J. (1986). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM
- Cerda, A., Egaña, L., Magendzo, A., Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: LOM
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2003). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos. Estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia.

- Colectivo Diatriba y OPECH/Centro Alerta (2011). *Trazas de Utopía. La experiencia de autogestión de cuatro liceos chilenos durante 2011*. Santiago: Quimantú.
- Cornejo, R., González, J. y Caldichoury, J.P. (2007). *Participación e incidencia de la sociedad civil en las políticas educativas: el caso chileno*. Buenos Aires: Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.
- Dewey, J. (1960). *Democracia y educación*. Buenos Aires: Losada.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la Inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid: Narcea.
- Faccioli, P. y Lossaco, G. (2009). Postales desde Roma. *Bifurcaciones*, 9, 1-24. Recuperado de <http://www.bifurcaciones.cl/009/Faccioli-Losacco.htm>
- Fielding, M. (2011). La voz del alumnado y la inclusión educativa: una aproximación democrática radical y para el aprendizaje intergeneracional. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(25), 31-61
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la Esperanza*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1985). Teorías de Reproducción y Resistencia. *Cuadernos Políticos*, 44, 36-65
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*. Madrid: Siglo XXI
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Gangas, R. (2006). *Los jóvenes y la política. Profundización democrática en el Sistema Educativo chileno a partir de la Reforma Educativa*. Tesis para optar al grado de Magíster en Ciencias Políticas. Universidad de Chile.
- González, J (2009). Ciudadanía juvenil en el Chile post-dictadura. El movimiento secundario del año 2006 y las organizaciones de auto-educación popular en Santiago de Chile. En OPECH/EPE: *Juventud y enseñanza media en el Chile*

*Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina.* Santiago: Observatorio Chileno de Políticas Educativas.

González, P. (2011). La fotografía participativa como medio de investigación y análisis social. *Quaderns-e Institut Català d'Antropologia*, 16(1-2), 147-158

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1991). *Metodología de la Investigación.* México: McGrawHill.

Ibáñez, I. & Michelazzo, C. (2013). Expresividades escópico, espacialidad y sensibilidades. *Forum Qualitative Social Research*, 14(1). Recuperado de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1301265>

Instituto Nacional de la Juventud [INJUV] (2012). *Séptima Encuesta Nacional de la Juventud.* Santiago: Ministerio de Desarrollo Social.

Inzunza, J. (2009) La asociatividad juvenil en los liceos públicos chilenos: la disolución de los centros de alumnos. En OPECH /EPE: *Juventud y enseñanza media en el Chile Bicentenario. Antecedentes de la revolución pingüina.* Santiago: Observatorio Chileno de Políticas Educativas.

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2004). *Informe Comisión Formación Ciudadana.* Santiago: Dirección Comunicaciones MINEDUC

Ministerio de Educación [MINEDUC] (1990). *Decreto N° 524. Aprueba reglamento general de Organización y Funcionamiento de los Centros de Alumnos de los Establecimientos educacionales segundo ciclo de Enseñanza Básica y Enseñanza media.* Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=13994>

Ministerio de Educación [MINEDUC] (2005). *Decreto con toma de razón N° 24. Reglamenta Consejos Escolares.* Recuperado de [http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103041415520.Decreto\\_con\\_Toma\\_de\\_Razon\\_N24\\_Reglamenta\\_Consejos\\_Ecolares.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041415520.Decreto_con_Toma_de_Razon_N24_Reglamenta_Consejos_Ecolares.pdf)

Molina, V. (2006). Currículo, Competencia y noción de Enseñanza-aprendizaje. *Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe* (3) 50-63. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf>

- Muñoz, G. (2009) ¿Políticas para democratizar la cultura escolar? *Revista Docencia* (39), 18-30.
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPECH] (2006). *Sistema de medición de la calidad de la educación - SIMCE: balance crítico y proyecciones imprescindibles*. Documento de trabajo. Recuperado el 25 de mayo de 2013 de [http://opech.cl/inv/documentos\\_trabajo/Doc\\_Trab\\_SIMCE\\_Final\[1\]-1.pdf](http://opech.cl/inv/documentos_trabajo/Doc_Trab_SIMCE_Final[1]-1.pdf)
- Observatorio Chileno de Políticas Educativas [OPEH] (2011). El movimiento estudiantil más allá del “peticionismo”. En J. González, R. Sánchez y M. Sobarzo (comp.), *Aportes para interpretar una década de lucha por autoeducación*. Santiago: Quimantú (pp.99-101).
- OREALC/UNESCO (2007). El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3) 1-21.
- Pérez, M. (2009) Alumnos en el Consejo Escolar: ¿del optimismo a la desilusión? *Revista Docencia* (39), 55-65.
- Pérez, M. (2007). *Democracia y Educación. Una reflexión a partir del significado que le otorgan los alumnos a su participación en el “Consejo Escolar” y en las “organizaciones estudiantiles”*. Tesis para optar al grado de Magíster en Educación, mención Currículum y Comunidad Educativa. Universidad de Chile.
- Prieto, M. (2005). La participación de los estudiantes ¿un camino hacia su emancipación? *Theoria*, 14(1), 27-36
- Reyes, L. (2005). *Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile (1921-1932 y 1977-1994)*. Tesis para optar al grado de Doctor en Historia. Universidad de Chile.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación Participativa, Participación Guiada y Aprendizaje. En J. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (comp.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar dando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la Investigación Cualitativa*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.

UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado de UNESCO: [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_S.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF)

UNESCO (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. México: UNESCO.

OREALC/UNESCO (2007). El Derecho a una Educación de Calidad para Todos en América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.

Vigotsky, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Editorial Síntesis.

## LEYES

Ley 20.370. *Ley General de Educación*. (2009). Recuperado de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

# ANEXOS

## **Consentimiento Informado para Apoderados de Alumnos que participan en Grupo de discusión**

### **Información sobre el presente estudio**

El propósito de este documento es confirmar la participación su hijo o hija (su representado) en la investigación "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración", desarrollada por académicos del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y financiada por FONDECYT.

Este estudio tiene como objetivo identificar factores facilitadores y obstaculizadores de los procesos de mejora de la inclusión educativa y la atención a la diversidad del alumnado en establecimientos educacionales del país.

La entrevista grupal en la que participará su hijo o hija (su representado) busca que los alumnos del establecimiento, conversen acerca de impresiones y vivencias acerca de los proyectos de integración, y de las relaciones entre compañeros.

La entrevista se realizará en la escuela, en un espacio adecuado para el desarrollo de la conversación. Solicitamos, asimismo, su autorización para registrar, mediante una grabadora digital, el audio de la conversación. La información obtenida serán de carácter confidencial y sólo conocida por el equipo de investigación; garantizando en la publicación de resultados la privacidad y la no identificación de quién ha emitido los juicios y opiniones; es decir no se individualizará por persona, no siendo facilitados estos datos individualizados a terceros, ni tampoco serán comercializados. El compromiso de parte de los investigadores es utilizar estos datos con fines exclusivamente de investigación. El responsable por la custodia de la información recogida será el investigador responsable del Proyecto, Dr. Mauricio López Cruz, y el material quedará debidamente resguardado en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

La participación es voluntaria. Si lo estima conveniente, Ud. podrá dar por concluida la participación de su hijo o hija (su representado) en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones. De la misma forma, en cualquier etapa de la investigación, Ud. podrá solicitar al equipo de investigadores la no utilización de la información entregada, sin recibir ningún perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

Los participantes se comprometen a mantener la confidencialidad sobre los dichos de los demás participantes.

Durante la realización del estudio, los participantes podrán acercarse a los entrevistadores o al investigador responsable para aclarar cualquier duda que pueda surgir.

Un informe escrito con los resultados de este estudio será entregado al Director de la escuela, durante el año siguiente al término de la investigación.

## CONSENTIMIENTO

Por la presenta carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que mi hijo o hija (mi representad) ha aportado a través de su participación en la entrevista grupal para el proyecto FONDECYT N°11110141 "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración". Además señalo que mi hijo o hija (o representado) y yo hemos sido informados de los objetivos y alcances de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, mi hijo o hija (o representado), puede retirarse de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre la participación en la entrevista grupal, la que acepto voluntariamente.

---

Nombre y Firma del Apoderado (representante)

---

Nombre y Firma del Investigador

Fecha: \_\_\_\_\_

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dr. Mauricio López Cruz  
Investigadora Responsable  
mandrelopez@gmail.com  
Departamento de Psicología Universidad de Chile  
Ignacio Carrera Pinto 1045  
Fono: (2) 9787785

También puede comunicarse con el Comité de Ética que aprobó este estudio, dirigiéndose a:

Raúl Villarroel

Presidente

Comité de Ética de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades

Consultas a: Profesora Sandra Baquedano

Av. Ignacio Carrera Pinto 1025. Ñuñoa, Santiago.

comitedeetica@uchile.cl

Una copia de esta carta queda para el entrevistado

## **Asentimiento de Alumnos que participan en Grupo de discusión**

### **Información sobre el presente estudio**

El propósito de este documento es confirmar tu participación en la investigación "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración", desarrollada por profesores del Departamento de Psicología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile y financiada por FONDECYT.

Este estudio tiene como objetivo conocer lo positivo y lo negativo de la experiencia escolar de los alumnos y alumnas, para ello, te pedimos que participes en una entrevista grupal en la que tú y tus compañeros conversarán sobre sus vivencias en la escuela.

La entrevista se realizará en la escuela, en un espacio adecuado y cómodo para ello, y el audio será registrado mediante una grabadora digital. La información obtenida será de carácter confidencial, es decir, conocida sólo por el equipo de investigación y nunca se publicará o difundirá la identidad de las personas participantes. La información se utilizará con fines exclusivamente de investigación. El responsable por la custodia de la información recogida será el investigador responsable del Proyecto, Dr. Mauricio López Cruz, y el material quedará debidamente resguardado en el Departamento de Psicología de la Universidad de Chile.

La participación es voluntaria. Además, podrás dejar de participar en cualquier momento durante la entrevista sin tener que dar explicaciones, como también podrás solicitar al equipo de investigadores la no utilización de la información entregada, sin recibir ningún perjuicio por ello. La participación de los/las entrevistados/as, no implica ningún tipo de beneficio económico, ni perjuicios de ningún tipo.

Los participantes se comprometen a mantener la confidencialidad sobre los dichos de los demás participantes y a no comentar públicamente lo que los compañeros han dicho durante la entrevista grupal.

En cualquier momento, podrás acercarse a los entrevistadores o al investigador responsable para aclarar cualquier duda que tengas.

## **ASENTIMIENTO**

Por la presenta carta doy mi consentimiento para el uso de los datos que he aportado a través de mi participación en la entrevista grupal para el proyecto FONDECYT N°11110141 "Inclusión educativa en Chile. Recursos y barreras de los procesos de mejora de la atención a la diversidad a través de un estudio de casos de establecimientos educacionales municipales con proyectos de integración". Además señalo que he sido informado de los objetivos de este proyecto; que para el uso y publicación de estos datos se respetará la confidencialidad, y que, como participante, puedo retirarme de esta investigación en el momento que lo desee. He tenido tiempo para hacer preguntas y se me ha contestado claramente. No tengo ninguna duda sobre mi participación, la que acepto voluntariamente.

---

Nombre y Firma del Participante

---

Nombre y Firma del Investigador

Fecha: \_\_\_\_\_

Cualquier información, duda o comentario pueden dirigirla a

Dr. Mauricio López Cruz  
Investigador Responsable  
mandrelopez@gmail.com  
Departamento de Psicología Universidad de Chile  
Ignacio Carrera Pinto 1045  
Fono: (2) 9787785

También puede comunicarse con el Comité de Ética que aprobó este estudio, dirigiéndose a:

Raúl Villarroel

Presidente

Comité de Ética de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades

Consultas a: Profesora Sandra Baquedano

Av. Ignacio Carrera Pinto 1025. Ñuñoa, Santiago.

comitedeetica@uchile.cl

Una copia de esta carta queda para el entrevistado

# **ANEXO N°2**

## PLANIFICACIÓN Y GUIÓN TEMÁTICO PRIMERA SESIÓN

**Lunes 28 de octubre de 2012**

Técnica: Foto-elicitación

Objetivo: Conocer los significados que los estudiantes otorgan a la diversidad en su institución escolar.

Procedimiento:

1. Presentación del equipo de investigación. explicación de las actividades a realizar en las sesiones y objetivo del proyecto.
2. Dividir al curso en grupos y cada uno con un facilitador, revisa las imágenes de la foto-elicitación
3. Plenaria de presentación de las dos fotos seleccionadas
4. Breve explicación del uso de cámaras fotográficas y de la actividad a realizar con las cámaras.

Materiales: Imágenes impresas. Cámaras fotográficas. Afiche explicativo para el curso sobre el uso de las cámaras. Grabadoras.

|   |
|---|
| <b>Guión temático</b>                         |
| Discapacidad en el aula regula                |
| Diferencia en el aula regular                 |
| Relaciones interpersonales con compañeros     |
| El aprendizaje y la participación en el liceo |
| Apoyos en el liceo                            |

## PLANIFICACIÓN Y GUIÓN TEMÁTICO SEGUNDA SESIÓN

### Segunda Sesión. Miércoles 05 de diciembre de 2012

Técnica: Fotoelicitación. Se presentarán 10 fotografías relacionadas con el tema de la participación en tres acepciones:

Objetivo: indagar en los significados que tienen los estudiantes respecto a su participación en la escuela.

Procedimiento:

1. Presentación del equipo de investigación. explicación de las actividades a realizar en las sesiones y objetivo del proyecto.
2. Dividir al curso en grupos y cada uno con un facilitador, revisa las imágenes de la foto-elicitación
3. Plenaria de presentación de las dos fotos seleccionadas

Materiales: fotografías impresas.

|  |
|--|
| <b>Guión temático</b>  |
| Indagar si los estudiantes se sienten parte del liceo                                |
| Indagar si los estudiantes se sienten escuchados                                     |
| Indagar si los estudiantes forman parte de las estructuras formales de participación |
| Indagar en cómo los estudiantes aprenden   |

## **PLANIFICACIÓN Y GUIÓN TEMÁTICO TERCERA SESIÓN**

### **Tercera Sesión. Viernes 07 de diciembre de 2012**

Técnica: Grupo focal, realización de dibujos.

Objetivo: describir algunas propuestas de los estudiantes para mejorar su participación.

Procedimiento:

1. Se realizará una introducción retomando lo realizado en la sesión anterior.
2. Posteriormente cada grupo conversa sobre lo que no le gusta de la escuela y cómo lo mejoraría.
3. Los grupos realizan sus dibujos o afiches considerando las mejoras propuestas en la conversación previa.
4. Finalmente se realizará una plenaria en que cada grupo deberá exponer al curso su dibujo y explicar las razones de la elección.

Materiales: papelógrafos, plumones de colores, hojas en blanco.

|   |
|---|
| <b>Guión temático</b>   |
| Indagar en las experiencias de participación de los estudiantes |
| Indagar en las formas en que se hacen escuchar en el liceo      |
| Indagar en qué mejorarían los estudiantes de su liceo           |
| Indagar en qué no les gusta de su liceo                         |

## PLANIFICACIÓN Y GUIÓN TEMÁTICO CUARTA SESIÓN

Lunes 10 de diciembre de 2012

Técnica: Fotografía participativa.

Objetivo: conocer barreras y recursos presentes en la institución escolar para la participación de los estudiantes.

1. Se arman los grupos de trabajo. Se presentan las fotografías tomadas por los estudiantes.
2. Se conversa sobre las situaciones captadas en cada fotografía. Pidiendo que elija la que más les gusta.
3. Se hace una plenaria en que cada grupo presenta.
4. Se realiza un cierre, se dan los agradecimientos al curso y se pide opiniones sobre el trabajo realizado.

Materiales: fotografías tomadas en la primera sesión.

| <b>Guión temático</b>   |
|---|
| Indagar en las barreras y recursos para la participación en el liceo. |
| Indagar en la experiencia de cada uno dentro del liceo.               |
| Indagar en otras formas de participación                              |
| Indagar por qué las situaciones captadas son formas de participación. |

# **ANEXO N°3**

**FOTOGRAFÍAS UTILIZADAS DURANTE LA PRIMERA SESIÓN DE FOTO-ELICITACIÓN**

**Fotografía 1A. Foto-elicitación.**



**Fotografía 2A. Foto-elicitación.**



**Fotografía 3A. Foto-elicitación.**



**Fotografía 4A. Foto-elicitación.**



**Fotografía 5A. Foto-elicitación.**



**Fotografía 6A. Foto-elicitación.**



**Fotografía 7A. Foto-elicitación.**



**Fotografía 8A. Foto-elicitación.**



**Fotografía 8A. Foto-elicitación.**



**Fotografía 10A. Foto-elicitación.**



Fotografía 11A. Foto-elicitación.



# **ANEXO N°4**

## FOTOGRAFÍAS UTILIZADAS DURANTE LA SEGUNDA SESIÓN DE FOTO-ELICITACIÓN

Fotografía 1B. Foto-elicitación. Segunda sesión



Fotografía 2B. Foto-elicitación. Segunda sesión



**Fotografía 3B. Foto-elicitación. Segunda sesión**



**Fotografía 4B. Foto-elicitación.**



Fotografía 5B. Foto-elicitación.



Fotografía 6B. Foto-elicitación.



**Fotografía 7B. Foto-elicitación.**



**Fotografía 8B. Foto-elicitación.**



**Fotografía 9B. Foto-elicitación.**



**Fotografía 10B. Foto-elicitación.**



**Fotografía 11B. Foto-elicitación.**



**Fotografía 12B. Foto-elicitación.**



# **ANEXO N°5**

**Fotografía 1C. Fotografía Participativa.**



**Fotografía 2C. Fotografía Participativa**



**Fotografía 3C. Fotografía Participativa.**



**Fotografía 4C. Fotografía Participativa.**



Fotografía 5C. Fotografía Participativa.



Fotografía 6C. Fotografía Participativa.



Fotografía 7C. Fotografía Participativa.



Fotografía 8C. Fotografía Participativa.



**Fotografía 9C. Fotografía Participativa.**



**Fotografía 10C. Fotografía Participativa.**



**Fotografía 11C. Fotografía Participativa.**



**Fotografía 12C. Fotografía Participativa.**



Fotografía 13C. Fotografía Participativa.



Fotografía 14C. Fotografía Participativa.



**Fotografía 15C. Fotografía Participativa.**



**Fotografía 16C. Fotografía Participativa.**



**Fotografía 17C. Fotografía Participativa.**



**Fotografía 18C. Fotografía Participativa.**



**Fotografía 19C. Fotografía Participativa.**



**Fotografía 20C. Fotografía Participativa.**



**Fotografía 21C. Fotografía Participativa.**



**Fotografía 22C. Fotografía Participativa.**



Fotografía 23C. Fotografía Participativa.



Fotografía 24C. Fotografía Participativa.



Fotografía 25C. Fotografía Participativa.



# **ANEXO N°6**





### Afiche Grupo Focal E. Tercera Sesión.

