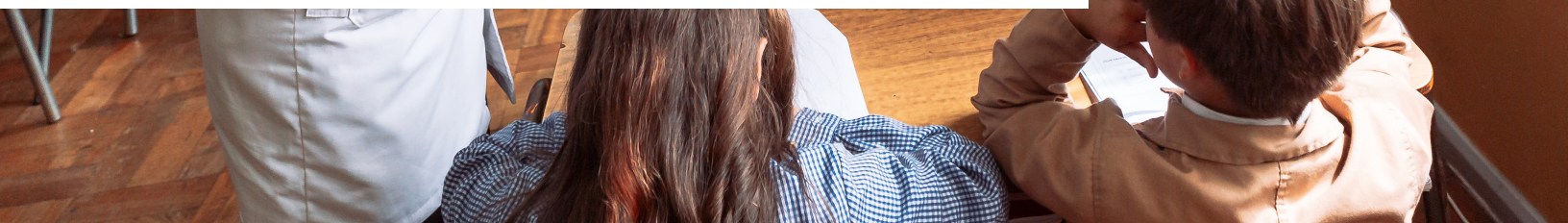




Nota técnica

Desafíos de la participación estudiantil para la toma de decisiones en la escuela

Mauricio Cavieres, Pamela Hernández, Sergio Saldivia y Giannina Ureta



C Líder

Una alianza de:



PUCV
LIDERES
EDUCATIVOS

CIAE
CENTRO DE INVESTIGACION
AVANZADA EN EDUCACION
UNIVERSIDAD DE CHILE



SABERES
DOCENTES

CENTRO DE ESTUDIOS
Y DESARROLLO DE
EDUCACION CONTINUA
PARA EL MAGISTERIO

arauco

Fundación
Educativa

LIDERAZGO EDUCATIVO **udp**
FACULTAD DE EDUCACION



Institución asociada:

OPORTUNIDAD
FUNDACION EDUCACIONAL



Desafíos de la participación estudiantil para la toma de decisiones en la escuela.

Mauricio Cavieres, Pamela Hernández, Sergio Saldivia y Giannina Ureta

Nota Técnica
Noviembre, 2023

Para citar este documento:

Cavieres, M., Hernández, P., Saldivia, S. y Ureta, G. (2023). Desafíos de la participación estudiantil para la toma de decisiones en la escuela. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educativo: Valparaíso, Chile.

Diseño gráfico editorial:

Matías Mancilla

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el director”, “el líder” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo para referirse a hombres y mujeres). Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto a cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión lectora.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| Introducción | 4 |
| Participación auténtica vs simulada | 5 |
| Convivencia escolar y participación estudiantil | 7 |
| Participación en el currículum y el proceso de enseñanza | 11 |
| Participación estudiantil en la gestión escolar | 14 |
| Reimaginar espacios de participación estudiantil en la escuela | 16 |
| Referencias | 18 |

1. Introducción

En esta nota técnica nos proponemos analizar críticamente distintas formas en que se generan espacios para la participación estudiantil, al tomar decisiones que guían el quehacer educativo al interior de las comunidades escolares. Ofrecemos algunas reflexiones acerca del tipo de relaciones que se dan en la escuela entre personas adultas y estudiantes, y cómo estas relaciones enmarcan las posibilidades de incorporar la voz de los y las estudiantes en la toma de decisiones que les afectan. Proponemos algunas formas en que las y los estudiantes pueden participar del proceso de toma de decisiones en la vida escolar, y algunas condiciones para que estos espacios de participación puedan pensarse y generarse en la escuela, de manera que signifiquen una auténtica redistribución de poder.

En este texto nos enfocaremos en tres áreas de la vida escolar en las que puede ocurrir participación de estudiantes: La convivencia en la escuela, el currículum y la gestión escolar. La discusión de la participación de estudiantes en estos dominios se nutre de consideraciones teóricas tomadas de marcos conceptuales asociados a la pedagogía crítica (Freire, 1969; 1974; 1975; 1993) y el liderazgo democrático (Díaz y García, 2018; Murillo, 2016; Noffke, 1995). También, incorporamos lo aprendido por el equipo de trabajo del que somos parte en el Centro de Liderazgo Educativo de la Universidad de Magallanes, parte de C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional, durante el trabajo que hemos realizado con trabajadores y trabajadoras de la educación (Lira et al., 2021; Lira, 2022; Saldivia et al., 2019) y nuestras propias experiencias como docentes.

2. Participación auténtica vs simulada

La participación de diversas y diversos actores en el proceso educativo, en particular estudiantes y familias, se propone hoy en día como algo a promover en todos los niveles del sistema educativo en Chile (Mineduc, 2015; 2019). La necesidad de participación de los y las estudiantes en procesos educativos de diversa índole se ha hecho notar también por ellas y ellos mismos en las últimas décadas. Una forma en que esto ha ocurrido, ha sido a través de los levantamientos estudiantiles a nivel nacional. En este tipo de manifestaciones, las y los estudiantes han demandado cambios al sistema educativo y social, así como mayor participación en la toma de decisiones que les afectan (Falabella, 2008; Garces, 2006).

En un examen de la participación de estudiantes en la vida escolar cotidiana, Albornoz (2014) resalta que las y los estudiantes perciben que no pueden opinar, decidir y participar con poder real de decisiones que les afectan. Las y los jóvenes entrevistados consideran que, tanto docentes como directivos y directivas, tienen desinterés en escucharles. Este desinterés potencia en las y los jóvenes bajas expectativas respecto de su poder de generar cambios en su entorno. Esto debería invitarnos a reflexionar sobre los espacios de participación y escucha que ocurren en nuestras escuelas y liceos, y si estos son consistentes con una formación para la democracia en que los y las ciudadanas se sientan escuchados y escuchadas.

A pesar de que la participación de estudiantes se declara como algo importante, y que en nuestras escuelas y liceos existen instancias de participación institucionalizadas, dichos espacios tienden a ser limitados (Susinos y Ceballos, 2012). Más simbólicos que auténticos, y parecen responder más a las necesidades de las personas adultas de la escuela, de mantener un control sobre lo que ocurre dentro de ella, que a un interés real de incorporar a las y los estudiantes en la toma de decisiones acerca de lo que pasa en la escuela y en el aula. Estas formas de participación y escucha, donde se invita a estudiantes a opinar sobre cosas que, finalmente, son decididas o ya han sido decididas por las personas adultas, se parecen más a una estrategia de control que a un auténtico espacio de diálogo. En muchos casos, además, la participación estudiantil se enmarca en espacios que pueden ser importantes pero que no tocan decisiones importantes. Por ejemplo, se les puede permitir opinar con poder de decisión respecto de actividades recreativas mucho más frecuentemente que acerca de decisiones curriculares.

Para intentar definir lo que consideramos una participación auténtica, tomamos la forma como Anderson (2009) conceptualiza lo auténtico de las interacciones y discursos que se manifiestan en la escuela: La autenticidad ocurre cuando hay coherencia entre lo que se dice y lo que se hace, entre los valores declarados y las acciones que se emprenden. Por ejemplo, si se invita a alguien a una conversación para tomar una decisión, quienes tomen esa decisión considerarán lo dicho por las personas que son parte de ese espacio.

Las personas que juzgan si un espacio de participación es auténtico o no, son quienes son invitados e invitadas a participar. Es importante considerar que, cuando las personas hacen el juicio de autenticidad, ese juicio no se hace en el vacío. Hay un contexto en el cual aparecen elementos como la historia previa de conversaciones y relaciones entre las partes involucradas. Si en esa historia hay experiencias catalogadas como inauténticas o si, a menudo, se abre participación real sólo en temas que a las personas invitadas no les parecen importantes, es posible que exista desconfianza cuando se les invite a opinar de algo trascendente. Si ese es el caso, construir o reconstruir la confianza entre las partes es necesario y esto es un proceso donde no basta un evento. Construir espacios de participación que sean percibidos como auténticos, por quienes participan de ellos, puede llevar tiempo.

A continuación exploramos tres áreas de la vida escolar donde nos parece que las y los estudiantes pueden ser invitados e invitadas a participar con poder real: La convivencia escolar, la gestión pedagógica y la gestión escolar.

3. Convivencia escolar y participación estudiantil

Los espacios de participación auténtica de los y las estudiantes en la vida escolar parecen ser escasos. Una posible razón es el adultocentrismo (Defensoría de la niñez, 2022), que se hace presente en las relaciones entre educadores, educadoras y estudiantes, que pone a los segundos en una posición de subordinación. El adultocentrismo de las relaciones escolares deriva en que las personas adultas de la escuela tienden a separar a los niños, niñas y adolescentes (de ahora en adelante NNA) del concepto de "participación", pues se asocia éste a la idea de "ciudadanía" y ambos criterios exigen la mayoría de edad.

Sin embargo, como propone Torrado M. (2016), más allá de una condición definida por las normas legales, la ciudadanía es una forma de reconocimiento de las personas como miembros plenos de una sociedad. La ciudadanía no se agota en el derecho a votar, involucra también los vínculos y relaciones entre las personas, los colectivos y las instituciones sociales. Un espacio donde se aprende a construir estos vínculos es la escuela.

Esta idea es propuesta en declaraciones de política educativa vigente y en recomendaciones para la práctica educativa. La escuela pública, por ejemplo, se constituyó como un espacio para la formación de ciudadanía, con el objetivo de socializar principios básicos de vida cívica, para contribuir a la cohesión política (Redon, 2010). La formación ciudadana y la escuela son vehículos de socialización política y se considera importante su fortalecimiento para formar ciudadanos y ciudadanas informadas y comprometidas con los asuntos públicos (Disi y Mardones, 2021). En otras palabras, la educación debe "ciudadanizar" la política y "politizar" la ciudadanía, y los pilares fundamentales que se entrelazan y dependen el uno del otro son ciudadanía, democracia y educación (Redon, 2010). No obstante, los y las estudiantes perciben que la escuela no cumple el rol de enseñarles a ser ciudadanos y ciudadanas. Se considera necesario hacer un análisis exploratorio de la relación entre formación ciudadana y la disposición a participar políticamente en Chile (Mardones y Cárcamo 2020).

La dinámica de participación presente en las escuelas es coherente con el sistema neoliberal inserto en nuestro país, el cual promueve ideas democráticas individualistas y con un bajo compromiso por el bienestar común (Anderson, 2009; Apple, 2001). Así, la participación auténtica de NNA, y el desarrollo de habilidades que conllevan los procesos de decisión democráticos, puede resultar incómodo para el status quo. Así lo deja ver el estudio chileno "Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena" (Díaz-Bórquez et al., 2017), el cual se centra en la participación auténtica de NNA y el desarrollo de habilidades relacionadas con los procesos de decisión democrática. Este estudio, analiza la experiencia de Chile en incentivar la participación infantil desde procesos participativos utilizados como insumo para el diseño de la Política Nacional de Infancia. Los aspectos clave de este estudio son los siguientes:

- 1 La necesidad de contar con espacios de participación que permitan la expresión y respeto de las opiniones de los niños, niñas y adolescentes.
- 2 La importancia de avanzar hacia una mayor autonomía y responsabilidad en la participación de los niños y niñas en la toma de decisiones.
- 3 Los desafíos que enfrenta Chile en la implementación de políticas y programas de participación infantil.

Frente a esto, consideramos muy relevante los avances que, a nivel nacional, se han propuesto desde espacios como la Defensoría de la Niñez y otras experiencias territoriales que se enmarcan en un avance hacia la concepción de la niñez ciudadana (Fundación Paniamor, 2010). Los cuales se basan, a la vez, en el concepto de ciudadanía social, experiencias que han abierto espacios también en otros países de Hispanoamérica, como Costa Rica (González Coto, 2012). La ciudadanía social, traducido en “educación para la ciudadanía” es concebida como un reto del sistema educativo chileno, y se busca que los y las estudiantes desarrollen habilidades y competencias que les permitan participar, activamente, en la sociedad y en la toma de decisiones democráticas (Salazar, 2021). Uno de los desafíos presentes en esto es la necesidad de contar con espacios de participación que permitan la expresión y respeto de las opiniones de los y las estudiantes (Olivo, 2017).

En la vida escolar cotidiana, las comunidades educativas pueden ser un espacio para la práctica de la ciudadanía social. La participación activa de los y las estudiantes en la toma de decisiones y en la resolución de problemas locales, puede contribuir a la formación de ciudadanos y ciudadanas responsables, participativos, participativas, comprometidos y comprometidas con el rol que tienen al interior de la sociedad democrática (Salazar, 2021).

Sumado a factores emergentes y sociales, la forma como se definen los roles en la escuela y las presiones a las que responden las personas que habitan esos roles también atenta contra la apertura de espacios de diálogo abiertos que vayan en sintonía con la idea de “ciudadanía social”. Las personas que trabajan directamente en la gestión de la convivencia, dada la presión por el control del comportamiento de los y las estudiantes, deben hacer frente a una multiplicidad de tareas centradas, principalmente, en el control de las interrupciones y la atención de casos. Dejando escaso tiempo para tareas propositivas, preventivas y que apunten a la construcción de comunidad (Aravena, 2022).

Pese a las presiones antes expuestas, consideramos importante avanzar hacia una propuesta respecto al quehacer de las y los encargados de convivencia escolar, que pensamos a partir de potenciar un rol articulador clave. El cual debe facilitar las conversaciones entre las y los diversos actores educativos, a través de la indagación y la participación auténtica, generando microespacios (reuniones de equipo, de departamentos e incluso conversaciones informales “de pasillo”), que permitan tomar decisiones y generar información útil a las comunidades para poder reconocer la relevancia de la construcción de comunidad.

En los espacios de desarrollo profesional en ejercicio, que hemos desarrollado en los últimos años, dirigidos a directivos, directivas, docentes y equipos de convivencia, hemos propuesto comprender la participación auténtica de estudiantes como un

quehacer educativo que se hace necesario al reconocer la condición básica de la dignidad humana que les es propia y reconocerles como sujetos y sujetas de derecho (Lira et al., 2021; Lira, 2022; Saldivia et al., 2019). Nuestra propuesta formativa concibe la convivencia escolar como la construcción y cuidado de las relaciones entre personas que, aunque representan distintos roles dentro de una institución, tienen intereses, inquietudes, necesidades y saberes que necesitan ser reconocidos e integrados en la tarea educativa. Este reconocimiento nos invita a abrir espacios para la toma de decisiones que escuchen a todas y todos los actores que componen la comunidad educativa.

En el espacio de la convivencia escolar, abrimos a cambiar la forma como pensamos e integramos la agencia de las infancias y adolescencias¹ en el quehacer escolar nos permite repensar lo que significa inclusión. Entender a NNA como sujetos y sujetas de derecho, que pueden tener voz propia, abre nuevas posibilidades en la forma como se dan las relaciones sociales de la escuela, reconociendo el valor de la diversidad en las relaciones democráticas.

El reconocimiento y apreciación de la diversidad, unido a la apertura a escuchar las voces de quienes son parte de la escuela, son necesarios para el proceso de co-construcción de comunidades inclusivas y de cuidado (Alberti y Pedrol, 2017). Nos parece que la valoración de la autonomía progresiva de las y los estudiantes debería estar al centro del proceso educativo, en la medida que este reconocimiento permite relaciones de cuidado co-responsable, superando la condición de vulnerabilidad que el adultocentrismo coloca sobre las infancias.

Una de las formas en que, en nuestros programas de formación, hemos propuesto a educadoras y educadores integrar la voz de sus estudiantes en la co-construcción de la convivencia, ha sido a través de acompañar procesos de Investigación Acción Participativa o IAP en el aula y en la escuela. Aquí, los y las estudiantes conforman equipos de investigación con educadores y educadoras.

La IAP, generada desde los intereses de los y las propias estudiantes, produce información relevante a propósito de los desafíos que surgen, tanto para el mundo adulto que habita el espacio escolar, como también para el estudiantado, que no se ha visto involucrado cotidianamente en espacios de participación auténtica. Además, el trabajo formativo que hemos hecho, tomando como base ideas asociadas a la IAP nos ha permitido acompañar a educadores, educadoras y estudiantes que intentan comprender los desafíos de la convivencia en sus escuelas, y buscan soluciones a estos desafíos con pertinencia territorial.

Una parte importante de ese proceso de acompañamiento, consiste en ayudar a las y los educadores participantes a examinar la forma en cómo se incorpora a sus estudiantes en la toma de decisiones. Nos interesa resaltar que el propio proceso de indagación y búsqueda conjunta de soluciones es una forma de construir comunidades inclusivas. Es decir, no sólo abrimos participación para construir una mejor convivencia. Creemos que generar participación auténtica es, en sí mismo, parte importante de construir una mejor convivencia.

La IAP, que integra a estudiantes como investigadores e investigadoras de su propia realidad, nos parece un camino para abrir conversaciones en torno a la convivencia en la

1 Decidimos hablar de infancias y adolescencias en plural, a partir de una comprensión que busca reconocer tránsitos múltiples, diferentes y cada vez más afectados por la desigualdad (Carli, 1999) durante estas etapas de la vida.

escuela. Asimismo, la Pedagogía Culturalmente Relevante (Ladson-Billings, 2006) nos parece que ofrece principios teóricamente relevantes a la hora de analizar la importancia de la participación auténtica del estudiantado, desde el concepto de construcción de comunidades de cuidado basados en la inclusión, como son la competencia cultural y la conciencia sociopolítica; donde las y los estudiantes reconocen y honran sus propias creencias y prácticas culturales al mismo tiempo que acceden a la cultura más amplia.

4. Participación en el currículum y el proceso de enseñanza

Hasta este punto, hemos establecido que la participación auténtica de las y los estudiantes es menester para la gestión de la convivencia, construcción de comunidad y el desarrollo del sentido de ciudadanía. No obstante, comprendemos que, como docentes, a menudo nos enfrentamos a barreras institucionales y estructurales que dificultan la movilidad hacia el cambio y la escucha de las voces de NNA en la toma de decisiones.

La estandarización de los contenidos educativos, que apuntan hacia la rendición de pruebas estandarizadas, como el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) o la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES), han propiciado una lógica reduccionista de la educación, que lleva a las escuelas a enfocarse en los resultados de las pruebas para posicionarse en los rankings más altos y, así, mejorar sus matrículas. Lo anterior, a su vez, se traduce en mayores ingresos para las escuelas (Apple, 1999). La lógica del sistema educativo, de cierta forma, obliga a las escuelas a mantener un currículum limitado y poco flexible (UNESCO, 2007), carente de la voz de los y las estudiantes en su conformación.

Antes de adentrarnos a formas que intentan cambiar este paradigma, resulta necesario manejar un marco conceptual que nos ayude a imaginar las posibilidades de participación en el currículum. De acuerdo a lo planteado por Hart (1993), con base a los grados de participación, identificamos 8 niveles que van desde el tramo de no-participación (manipulación, decoración, participación simbólica), hasta el tramo de participación (Figura 1). En este último, existen 5 niveles: asignados pero informados (se asigna un proyecto a los y las estudiantes y se les informa el propósito de éste con antelación); consultados e informados (los y las estudiantes comprenden el proceso del proyecto y sus opiniones son escuchadas y tomadas con seriedad); iniciada por las y los adultos, decisiones compartidas con los y las niñas; iniciada y dirigida por los y las niñas; iniciada por los y las niñas, decisiones compartidas con las y los adultos (estos últimos entregan apoyo).

Figura 1. Participación y grados de participación.



Hart, R. (1993). La participación de los niños: De la participación simbólica a la participación auténtica.

Al comprender que la participación auténtica se desarrolla en distintos niveles, y teniendo en consideración que toda nueva práctica que llevamos al aula debería ser introducida de forma progresiva, la literatura nos muestra que la participación auténtica en el currículum propicia la apertura al diálogo y legitimidad sobre el propio aprendizaje. Así, el poder de decisión sobre qué aprender, recae en las distintas dimensiones del currículum, como los objetivos (expectativas de aprendizaje), métodos (procedimientos para mejorar el aprendizaje), materiales (medios para presentar los contenidos) y evaluación (recopilación de información para determinar conocimientos y tomar decisiones educativas fundadas) (Pastor et al., 2013). De esta manera, los y las profesionales de la educación, en conjunto con estudiantes, tienen la posibilidad de determinar qué dimensiones y niveles de participación llevarán a la práctica, transformándose en co-diseñadores y co-diseñadoras del currículum.

Al respecto, podemos nombrar experiencias en torno al co-diseño curricular como en Acharán (2020), en que, a través de la participación de estudiantes en la creación de material didáctico para la clase de matemáticas, no sólo se observó mejoras en el aprendizaje, sino que también en el desarrollo y fortalecimiento de habilidades socio-afectivas de las y los estudiantes. En esa línea, Ferreira y Meirelles (2010), quienes entrevistaron a 15 estudiantes de 6to básico, en torno al consumo de agua y la salud, pudieron conocer las concepciones, ideas y contenido relevante para los niños y niñas sobre dicha temática. Lo anterior, permitió la creación de material didáctico que intencionó la reflexión sobre la salud. Las temáticas que surgieron desde este diálogo fueron investigadas por este grupo de estudiantes, quienes luego compartieron sus hallazgos. Más allá del conocimiento nuevo, las autoras destacan el aumento del autoestima desde la validación de sus conocimientos, la identificación de problemas y soluciones que surgieron de ellos y ellas mismas.

Las experiencias que buscan integrar a los y las estudiantes en el co-diseño curricular, adquiriendo un rol activo en su aprendizaje, pudiendo decidir qué y cómo aprender,

sigue la línea de principios presentados por Freire (1996). Dicho autor, destaca la importancia de promover en los y las estudiantes su capacidad crítica, y las y los invita a sentirse partícipe del proceso de aprendizaje, activando sus pensamientos, intereses y curiosidad. Además, destaca la importancia de promover instancias para la construcción del aprendizaje en conjunto, proceso en el que el y la estudiante no es la única persona que aprende, si no que el y la docente también aprende al enseñar al estudiante (Freire, 1996).

Así, damos cuenta que, a pesar de las dificultades propias del sistema educativo, es necesario reconocer los saberes de NNA y legitimar su poder de decisión sobre su propio aprendizaje. A partir de su participación auténtica del currículum en sus diversas dimensiones, vemos resultados positivos, tanto en aspectos formales (cognitivos) como informales (afectivos), aportando al desarrollo integral de nuestros y nuestras estudiantes.

5. Participación estudiantil en la gestión escolar

Es necesario problematizar lo que significa la participación estudiantil en el contexto de las decisiones que afectan a la comunidad en su conjunto. Esto, porque a menudo se pasa por alto la diferencia entre los espacios institucionales de representación de estudiantes y una participación auténtica en las decisiones que se toman en cada establecimiento. En este sentido, considerar la participación como un espectro de posibilidades parece más apropiado que una distinción binaria de participación o no participación (Thomson y Holdsworth, 2003).

De la misma manera, resaltamos la necesidad de pensar la participación como un proceso, más que como un evento en la vida escolar. La participación puede verse de diversas maneras en distintas escuelas (Graham et al., 2018) y el proceso de generar espacios de participación que se perciban como auténticos puede tener avances y retrocesos, desde el punto de vista de quienes son parte de estos espacios.

La política nacional de convivencia escolar (Mineduc, 2019) enfatiza en la importancia de la participación democrática de las y los múltiples actores que componen la comunidad educativa en “la construcción e implementación de un proyecto común y compartido por los actores, que se orienta a la formación integral de los estudiantes como propósito central” (p. 14).

Como mencionamos anteriormente, los estudios disponibles sobre participación de actores escolares en la toma de decisiones en escuelas en Chile, indican que los espacios de participación tienden a los niveles más bajos en la caracterización propuestas por Hart (1993) citada anteriormente. Un estudio realizado por Leiva-Guerrero, Loyola y Halim (2022) sugiere que los niveles de participación están correlacionados con el éxito escolar, en el sentido en que las escuelas con mayor nivel de desempeño también muestran mayores oportunidades de participación. Este impacto positivo es también sugerido por una revisión de estudios relativos a participación estudiantil, realizada por Mager y Nowak (2012), quienes encuentran que mayores niveles de participación de los y las estudiantes en la toma de decisiones se correlaciona, de manera positiva, con habilidades sociales, autoestima, habilidades democráticas y de ciudadanía, y relaciones entre jóvenes y personas adultas.

La participación de estudiantes y sus familias en la construcción de un proyecto común y compartido, implica que participen de manera auténtica en la generación de documentos institucionales como el Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), los reglamentos de convivencia, el Plan de Formación Ciudadana y otros, pero no necesita agotarse en esos espacios. Asimismo, las instancias de representación, como los consejos escolares, centros de padres y madres o centros

de estudiantes son importantes, pero tampoco agotan las posibilidades de integrar la voz de distintos actores a la gestión escolar.

Hay algunas experiencias de participación estudiantil en la gestión escolar, descritas en la literatura, sobre participación estudiantil. Una que nos interesa destacar, puesto que es parte de la inspiración del trabajo de indagación en convivencia escolar que describimos más arriba, es la iniciativa de Youth Participatory Action Research (YPAR) o Investigación Acción Participativa con jóvenes (Ginwright, 2008; Tuck, 2009; Tuck y Yang, 2011). Este modelo de trabajo, inspirado en los principios de Freire y la pedagogía crítica, invita a las comunidades escolares a hacer parte a los y las estudiantes de la toma de decisiones en la escuela, en un proceso cíclico que se desarrolla en varias etapas, pero donde lo central es que grupos de estudiantes identifican temas que les inquietan y que quieren mejorar de sus escuelas. Con apoyo de las personas adultas de la escuela, los y las estudiantes se embarcan en procesos de indagación acerca de esos temas, y proponen soluciones y/o sucesivas indagaciones que ayuden a abordarlos.

En nuestra experiencia, este tipo de trabajos son complejos de realizar, pero muy gratificantes. Una de las complejidades viene de cuestionar supuestos que están a la base de las dinámicas tradicionales de relación entre las personas adultas y estudiantes. Estos supuestos, generalmente, ponen a las y los adultos sobre las y los estudiantes en más de un sentido. Por ejemplo, se espera que las y los adultos sepan y las y los estudiantes no, se espera también que las soluciones a los problemas sean entregadas por las y los adultos lo más pronto posible, apenas surge un problema. Además, se espera que sean las y los adultos de la escuela quienes definan lo que es un problema, cuáles problemas vale la pena solucionar y cómo hacerlo.

El proceso de la YPAR o Investigación Acción Participativa (IAP) con jóvenes cuestiona estos supuestos. Al estar basado en principios de pedagogía crítica, el cuestionamiento de las relaciones de poder, tradicionales entre estudiantes y personas adultas, se pone en cuestionamiento a lo largo de todo el proceso indagatorio. Se cuestiona, también, la posición de certeza en la que, tradicionalmente, se ubican las y los adultos en el proceso educativo, ya que al poner al centro la indagación (y una indagación basada en intereses de los y las estudiantes), el proceso es abierto a lo que vayan revelando las indagaciones que se generan. También, se pone en cuestión el sentido del proceso educativo, y desde una perspectiva crítica, el sentido del trabajo. Además de abordar los problemas específicos que preocupan a los y las estudiantes, apunta a develar y avanzar en superar las injusticias e inequidades sociales que están detrás de muchos de los problemas que ocurren en la escuela.

6. Reimaginar espacios de participación estudiantil en la escuela

Actualmente, existe la necesidad de generar formas auténticas de participación estudiantil. Esto se hace presente en lineamientos ministeriales recientes y ha sido planteado en distintos momentos por los y las mismas estudiantes. Sin embargo, generar y sostener instancias de participación estudiantil, que sean vistas como auténticas por los y las estudiantes, es aún un desafío en muchas comunidades educativas.

Algunas de las dificultades que aparecen están asociadas a formas de entender la relación entre las personas adultas y estudiantes, que ponen a los segundos en una posición de subordinación. Desde esta posición, no son vistos como interlocutores e interlocutoras válidas para participar de decisiones que se consideran prerrogativas de las y los adultos. Es común, por ejemplo, que cuando se identifiquen problemas que les aquejan o de los que son parte, los y las estudiantes sean vistas como objeto de intervención por parte de las y los adultos y no como sujetos y sujetas activas, con voz en la solución de los mismos problemas. Incluso, cuando hay disposición entre los y las adultas de la escuela (o de una mayoría de ellos y ellas) a generar espacios de participación, aparecen dificultades asociadas a la falta de tiempo y espacios apropiados, y a no contar con claridad acerca de cómo gestionar estos espacios de una manera auténtica.

Creemos que un espacio de oportunidad aparece con el rol de los y las encargadas de convivencia. Este es un rol que tiene el potencial de ser articulador de conversación entre distintos actores de la escuela, pero es necesario proteger esa dimensión del rol, para que no sea consumido por la presión de solucionar conflictos o atender a estudiantes que son vistos o vistas como problemáticos y problemáticas de manera individual.

Nos parece necesario desarrollar instancias formativas dirigidas, específicamente, a acompañar a las personas adultas de la escuela en la generación de espacios de conversación e indagación. El foco de estos espacios, debería estar en cómo facilitar la participación y la escucha auténtica, y cómo integrar las voces de los y las estudiantes en el trabajo educativo y en la toma de decisiones que les afectan. El camino mostrado por iniciativas como YPAR o Investigación Acción Participativa (IAP) con jóvenes y otras variantes de metodologías de indagación participativa son una vía para fortalecer programas de desarrollo profesional en esta área. Un desarrollo profesional docente que incluya la dimensión de participación auténtica de las y los estudiantes, podría ser un elemento para avanzar en este tema, pues permitiría construir un sentido de comunidad y levantar necesidades de aprendizaje desde las y los estudiantes.

Abrir espacio a las y los estudiantes en la toma de decisiones que les afectan, presenta una oportunidad única en nuestra sociedad para generar relaciones inclusivas que se construyan a partir de las necesidades identificadas por ellas y ellos mismos. Este tipo de trabajo, abre la posibilidad de hacer visible formas de exclusión que, en muchas comunidades, están escondidas a los ojos de muchas y muchos adultos. A la vez, que pueden generar retroalimentación importante, sobre temáticas en las que las conclusiones previas en el mundo educativo han sido basadas principalmente en la percepción de las y los adultos sobre los conflictos que se vivencian en las comunidades educativas.



Referencias

Acharán, S. (2020). Yo diseño mis clases. *Revista Observatorio del Juego*. 2, 10-13.

Alberti Cortes, Monica y Pedrol, Montse. (2017). El enfoque restaurativo en el ámbito educativo. Cuando innovar la escuela es humanizarla. *Educación Social* 6, Educación social y justicia restaurativa. 67. 47-72.

Albornoz N. (2014). *Perspectivas de estudiantes sobre su participación en la institución escolar*. Memoria para optar al Título de Psicóloga. Repositorio académico de la Universidad de Chile. <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/135088>

Anderson, G. L. (2009). *Advocacy leadership: Toward a post-reform agenda in education*. Routledge.

Anderson, G y Herr, K. (2007). El docente-investigador: Investigación - Acción como una forma válida de generación de conocimientos. (Teacher Research: Action Research as a valid form of knowledge generation.) In I. Sverdlick (Ed.) *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y de acción*. Noveduc.

Apple, M. (1999). El Neo-liberalismo en educación. *Revista Docencia* N°9, Colegio de Profesores de Chile, Santiago.

Apple, M. (2001). *Educating the "right" way: Markets, standards, god, and inequality*. Routledge.

Aravena, F. (Octubre, 2022). Liderando la sinergia: Coordinando la acción conjunta de los equipos técnico-pedagógicos y de convivencia escolar [archivo PDF]. Líderes Educativos: <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/liderando-la-sinergia-coordinando-la-accion-conjunta-de-los-equipos-tecnico-pedagogicos-y-de-convivencia-escolar/>

Carli, S. (1999) *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Buenos Aires, Argentina: Santillana.

Defensoría de la Niñez. (2022). Informe Anual 2022. Derechos humanos de niños, niñas y adolescentes en Chile.

Díaz, M. y García, I. (2018). Liderazgo Democrático en la Formación de Directores, Elementos Básicos Para una Propuesta Didáctico-Investigativa, Avances en democracia y liderazgo distribuido en educación: Actas del II Congreso Internacional de Liderazgo y Mejora de la Educación. Coord. F. Javier Murillo. Madrid: RILME, 2018. 53-56.

Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N. y Bozo-Carrillo, N. S. (2017). Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 16(1), 101–113. <https://doi.org/10.11600/1692715x.16105>

Disi, R. y Mardones, R. (2021). Enseñando con actitud: ¿Cuán efectiva ha sido la formación ciudadana en Chile? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(15). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4969>

Falabella, A. (2008). "Democracia a la Chilena: Un análisis del movimiento estudiantil y de su desenlace". *Revista Docencia*, 36: 5-17.

Falls Borda, O. (1985). *Conocimiento y Poder Popular*. Siglo XXI.

Ferreira, C. P. y Meirelles, R. M. S. D. (2010). Participación de los alumnos en la construcción de un material didáctico: sus concepciones sobre el tema El Agua y la Salud como base para preparación de las actividades.

Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

Freire, P. (1974). *Concientización. Teoría y práctica de la Liberación*. Búsqueda.

Freire, P. (1975). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía. No hay docencia sin discencia*. (pp. 11-22). Recuperado de la base de datos U-Cursos.

Fundación Paniamor. (2010). *Proyecto Niñez Ciudadana*. Documento interno.

Garcés, M. (2006). "Los secundarios en movimiento: El retorno a la historia social de Chile", En J. Ortega y otros, *Me gustan los estudiantes*. LOM.

Ginwright, S. (2008). Collective radical imagination: Youth participatory action research and the art of emancipatory knowledge. In Julio Cammarota & Michelle Fine (Eds.), *Revolutionizing education: Youth participatory action research in motion* (pp.13-22). Routledge.

González Coto, M. (2012). La agencia de la niña y el niño en la condición pre-ciudadana / Agency childhood in the pre-citizen condition. *Actualidades Investigativas En Educación*, 12(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v12i2.10287>

Graham, A., Truscott, J., Simmons, C., Anderson, D. y Thomas, N. (2018). Exploring student participation across different arenas of school life. *British Educational Research Journal*. 44. 10.1002/berj.3477.

Hart, R. (1993). La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica. UNICEF Innocenti research Centre, Innocenty Essay.

Ladson-Billings, Gloria. (2006). "Yes, But How Do We Do It? Practicing Cultural Relevant Pedagogy". ESED 5234 - Master List. 37. <https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/esed5234-master/37>

Leiva-Guerrero, M., Loyola, C. y Halim, R. (2022). Liderazgo y participación en escuelas públicas chilenas. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(45), 149-167. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v21.n45.2022.008>

Lira, A., Saldivia, S. y Cárcamo, M. (2021) *Pedagogía de la Incertidumbre: Una propuesta de Formación para un Liderazgo Democrático y Profesionalizante*. Nota Técnica. C Líder: Centro Asociativo para el Liderazgo Educacional: Valparaíso, Chile.

Lira, A. (2022). Investigación Acción Participativa para el Liderazgo Democrático. *Practica de Liderazgo*. PUCV Lideres Educativos. Disponible en <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/investigacion-accion-participativa-para-el-liderazgo-democratico/>

Mager, U. y Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at school. A systematic review and synthesis of empirical research, *Educational Research Review*, Volume 7, Issue 1, p. 38-61.

Mardones, R.H y Cárcamo. (2020). NOCIÓN DE CIUDADANÍA: SIGNIFICADOS DE PROFESORES DE ESCUELAS PÚBLICAS DE CHILLÁN *Revista Reflexión e Investigación Educativa* Vol. 3, N° 1/2020 EISSN: 2452-4638

Martínez, M. (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*, 7(1), 27-39.

Mineduc. (2015). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018.

Mineduc. (2019). Política Nacional de Convivencia Escolar 2019/2022.

Murillo, P. J. M. (2016). El liderazgo escolar como instrumento para fomentar la democracia participativa. *Dominio de las Ciencias*, 2(1), 17-29.

Noffke, S. (1995). Action research and democratic schooling: Problematics and potentials, en S. Noffke y R.B. Stevenson (eds) *Educational action research: Becoming practically critical*. New York y Londres: Teachers College Press.

Olivo, María G. (2017). Educación para la Ciudadanía en Chile. *Información tecnológica*, 28(5), 151-164. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642017000500016>

Pastor, C. A., Hípola, P. S., Serrano, J. M. S., y del Río, A. Z. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*.

Redon Pantoja, S. (2010). LA ESCUELA COMO ESPACIO DE CIUDADANÍA. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 213-239. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>

Salazar, R. (2021). Educación Ciudadana, un reto al sistema educativo chileno. Mesa Técnica de Formación Ciudadana en la Educación Superior del Consorcio de Universidades Estatales.

Saldivia, S., Lira, A., Villarroel, P. y Oyarzún, L. (2019). Investigación-Acción Participativa: Una experiencia de indagación escolar con estudiantes. Nota Técnica N° 8. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Valparaíso, Chile.

Sirvent, M. T. y Rigal, L. (2012). Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática. Proyecto Páramo Andino.

Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, 24-44.

Thomson, P. y Holdsworth, R. (2003). Theorizing change in the educational 'field': Re-readings of 'student participation' projects. *Int. J. Leadership in Education*. 6. p. 371-391. 10.1080/1360312032000150751.

Torrado, M. C. (2016). La ciudadanía social de los más pequeños. Recuperado de <https://maguared.gov.co/la-ciudadania-social-de-los-mas-pequenos/>

Tuck, E. (2009). Re-visioning Action: Participatory Action Research and Indigenous Theories of Change. *Urban Rev* 41, 47–65 . <https://doi.org/10.1007/s11256-008-0094-x>

Tuck, E. y Yang, K.. (2011). Youth resistance revisited: New theories of youth negotiations of educational injustices. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 24. 521-530. 10.1080/09518398.2011.600274.

UNESCO. (2007). "El salto desde la igualdad en el acceso, a la igualdad en los aprendizajes". *Docencia*, 4-19.



Una alianza de:



Institución asociada:



www.celider.cl