



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

ISSN: 0718-6924

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología

Peña-Ochoa, Mónica A.; Bonhomme, Alfonso
Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde el aprendizaje situado
Psicoperspectivas, vol. 17, núm. 2, 2018, pp. 1-12
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Escuela de Psicología

DOI: 10.5027/Psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1170

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171059630013>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde el aprendizaje situado

Learning territories in vulnerable children: An approach from situated learning

Mónica A. Peña Ochoa*, Alfonso Bonhomme

Universidad Diego Portales, Santiago, Chile

*monica.pena@udp.cl

Recibido: 29-septiembre-2017

Aceptado: 15-junio-2018

RESUMEN

Dentro de un estudio más amplio sobre competencias críticas de niños y niñas en condición de vulnerabilidad, el espacio y la territorialidad aparecen como variables fundamentales para comprender el aprendizaje. Este trabajo muestra la organización espacial que hacen niños y niñas de sus aprendizajes dentro de sus escuelas (una urbana, otra rural). Se introduce el concepto de "vulnerabilidad" en las políticas públicas chilenas, luego se analiza brevemente conceptos relacionados al aprendizaje desde una perspectiva situada. La metodología se inscribe dentro de los principios de la investigación-acción, con el uso de mapas subjetivos y el análisis crítico de discurso. Los resultados dan cuenta de la valorización de los saberes sociales de la comunidad de niños y del lugar de los adultos en la institución como ordenador. Se finaliza reflexionando sobre la escuela como espacio y los posibles usos en intervención psico-educacional.

Palabras claves: aprendizaje situado, escuela, espacios de aprendizaje, infancia, saberes sociales

ABSTRACT

Within a broader study on critical skills of children in vulnerable conditions, space and territoriality appear as fundamental variables for understanding learning. This work shows the spatial organization that children make of their learning, within their schools (one urban, one rural). It introduces the concept of "vulnerability" in the Chilean public policy, it briefly analyzes the learning from a hegemonic perspective, showing some alternatives. The methodology takes part of the principles of action research, with the use of drawing maps and critical discourse analysis. The results show the enhancement of social and collaborative learning and the place of adults in the institution as the ones who make order. It ends with a reflection on the school as space and its potential uses in psycho-educational intervention.

Keywords: childhood, knowledge enhancement, learning spaces, school, situated learning

Financiamiento: FONDECYT Iniciación N° 11130092, "Jóvenes vulnerables como analistas críticos de discurso: Un estudio participativo sobre sus propios aprendizajes"

Cómo citar este artículo: Peña-Ochoa, M., Bonhomme, A. (2018). Territorios de aprendizaje en niños vulnerables: Un acercamiento desde aprendizaje situado. *Psicoperspectivas*, 17(2).

<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext1170>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

El lugar de los niños y niñas¹ en la escuela, más allá de su rol como alumnos, es un tema que ha empezado a estudiarse con mayor profundidad los últimos años. Los cambios de las estructuras familiares, del rol de la mujer y la organización del trabajo, incluyendo la imperativa necesidad de hablar desde los Derechos Universales de la Infancia; así como el desarrollo de los Nuevos Estudios de la infancia, han permitido que los niños tomen un rol más protagónico, en un mundo más bien adultocéntrico, expresado en conocimientos sobre la infancia orientados al futuro desarrollo de estos como adultos (James, & James, 2004), pero que de a poco ha comprendido el valor político-público de los niños en las instituciones y la sociedad en general.

Los Nuevos Estudios de la Infancia nace en la década de los noventas en Europa, desplegando su influencia en otros países, incluyendo Latinoamérica. Algunos principios de esta disciplina son la comprensión de los niños como sujetos sociales con clase social, etnia, y género, entre otras categorías (James, & James, 2004, 2008). Hay interés por trabajar en la actualidad del niño y no considerarlo un sujeto incompleto que sólo se completará en la adultez (James, & Prout, 1997; Mayall, 2002). Asimismo, hay consideraciones metodológicas en el trabajo de carácter cualitativo que acercan los estudios sobre y con infancia con los estudios post-coloniales y feministas, donde hay una preocupación especial por las relaciones de poder y asimetrías que la misma investigación puede contener (Burman, 1998).

La presente investigación toma parte de estos supuestos para acercarse a los discursos de los niños en relación al aprendizaje dentro del contexto escolar. El aprendizaje lo entendemos como un proceso de carácter más social que mental (Roberts, & Rogoff, 2012; Rogoff, 1990), una práctica social en la cual los sujetos trabajan de manera colectiva (Lave, & Wenger, 1991), aun cuando el aprendizaje escolar se concentre más en los procesos individuales. Desde esta perspectiva, el aprendizaje puede y debe ser entendido como proyecto político, dado su potencial transformativo. Es desde esta posición, cercana a las de las pedagogías críticas de Freire y Apple, así como del aprendizaje situado, donde los actores son agentes activos del aprendizaje (Rogoff, Lave, & Wenger), en que se inscribe este trabajo.

En Chile, asumir esta posición es complejo, dadas las políticas públicas que consideran al aprendizaje como una habilidad particular de los individuos, medible y falible, es decir, posible de no ser realizada, generalmente por la dificultad del aprendiz. El concepto de

“necesidades educativas especiales” por ejemplo, es una expresión que suele traducirse en diagnósticos, que pone las necesidades en el individuo, no en el grupo ni en el sistema educativo (Peña, 2013). La metodología de esta investigación es de carácter discursiva porque los discursos darían cuenta de la dimensión social y cultural del lenguaje, y en el caso particular de esta indagación, se integra una aproximación crítica que considera que los discursos no son sólo *textos* y *contextos*, sino que están cruzados por relaciones de poder, donde las significaciones pero también las formas de circulación discursivas definen y reproducen modos hegemónicos (Van Dijk, 2003; Wodak, 2012) que se reflejan en nuestros lenguajes y textos pero también en nuestras prácticas (Fairclough, 1989). El trabajo con estudios discursivos críticos con niños es algo que ha sido desarrollado por este equipo con anterioridad, en diversas investigaciones, generando algunos lineamientos que dan cuenta de la necesaria relación entre los discursos de los niños y sus contextos sociales (Vergara, Peña, Chávez, & Vergara, 2015).

Esta investigación se centra en los discursos de los estudiantes de dos escuelas con alto índice de vulnerabilidad en la periferia de Santiago y otra en un sector rural de la región del Maule. Lo presentado en este trabajo es una parte de esta investigación, que se centró en entender las relaciones entre pobreza y aprendizaje desde las perspectivas de los niños. Como el tema del territorio, es decir, el lugar donde se habita como determinante de los aprendizajes que encontramos como un discurso fundamental en la primera parte del estudio, este se centró en trabajar desde esa perspectiva metodológica. Para comenzar, se dará una breve cuenta de la idea de “vulnerabilidad” en la educación chilena y se profundizará en algunos aspectos de lo que entendemos por aprendizaje situado y su potencial subjetivante y colectivizador. Luego, se explicitarán los aspectos metodológicos y se discutirán los resultados obtenidos del análisis. Se finaliza con una reflexión sobre la escuela como espacio y los posibles usos en intervención psico-educacional.

¿Qué es vulnerabilidad?

El concepto de vulnerabilidad en Chile se ha usado fundamentalmente el contexto del financiamiento a la educación por medio de la subvención a la demanda. Con este concepto se demarca una política de focalización de gasto social, como la Ley de Subvención Escolar Preferencial (Ley SEP) y a la vez, es un concepto clave que ayuda a identificar los factores de riesgo de deserción escolar (Espinoza, Castillo, & Gonzáles, 2012; Sapelli, &

¹ De aquí en adelante se hablará de niños en genérico para referirse a niños y niñas.

Torche, 2004).

El 2008 el Ministerio de Educación (MINEDUC) incorporó la categoría de alumno vulnerable para identificar a la población escolar que recibe una asignación financiera especial, otorgada dentro del marco de la Ley SEP. La definición utilizada por la autoridad ministerial asocia la vulnerabilidad a ciertas características de orden socioeconómico, las cuales han sido reconocidas en la literatura como “factores de tipo extraescolar asociados a mayores niveles de abandono” (Espinoza, et al. 2012, p. 2). Pero también, la vulnerabilidad se asocia a ciertos tipos de intervención: “en el ámbito nacional, el empleo de este índice permite focalizar las políticas gubernamentales... centrado en las carencias de los/as estudiantes la utilización de este índice permite a las agencias realizar intervenciones preferentemente de carácter asistencial.” (Infante, Matus, Paulsen, Salazar, & Vizcarra, 2013, p. 289).

Desde esta perspectiva nos podríamos aproximar a una definición de aprendizaje en el campo político chileno: un resultado objetivo que puede ser medido por pruebas estandarizadas como el SIMCE y la PSU, que puede verse interrumpido por la vulnerabilidad social (según la Ley SEP) pero también por enfermedades que afectan cierto funcionamiento normal de la mente del individuo (como lo dice el Decreto 170, 2010, a través de la idea “necesidades educativas especiales”).

Los grupos llamados “vulnerables”, como dicen Infante y colaboradores (2012), si bien son el público objetivo de la mayoría de los programas sociales públicos, podrían ser entendidos como entes pasivos y no agentes de sus procesos de aprendizaje. Aquellos que son parte de los grupos sociales más pobres del país (cuarto y quinto quintil de ingreso) son considerados desde las perspectivas de las políticas públicas “vulnerables”, víctimas del “fracaso escolar”, en “desventaja” y en “riesgo”, todos conceptos verosímiles dado que efectivamente estos sujetos sí son más vulnerables frente a algunas situaciones y están en desventaja respecto de otros grupos (desventaja educativa, en salud, en previsión, en vivienda, por ejemplo).

Pero el concepto “vulnerable” se relaciona con una característica del sujeto y no del entorno. En otras palabras, es el sujeto el que está incapacitado o falto de alguna característica, y no es el ambiente o el medio el que presenta amenazas para ellos. Es necesario analizar a qué nos referimos con “vulnerabilidad” y al sujeto “vulnerable”, aquel que está en riesgo de fracaso y/o deserción escolar, riesgo de no convertirse en miembro útil para la sociedad, es decir, en riesgo de criminalización y/o patologización, pasando de ser “vulnerables” a

directamente “vulneradores de la sociedad”. ¿Quién - finalmente- es la población vulnerable? El cuidado de estos miembros de la sociedad pasa rápidamente a ser una forma de control de aquellos miembros que más que vulnerables, son también amenazantes para la sociedad.

Para quienes trabajamos con estudios discursivos es importante revisar algunos antecedentes externos del uso de ciertas formas lingüísticas. En el caso de la vulnerabilidad, en el año 1964, los doctores Morris Green y Albert Solnit publicaron el artículo “Threatened loss of a child: a vulnerable child syndrome”. Se describe el “Síndrome del niño vulnerable” con síntomas como dificultad de separación, infantilización, excesiva preocupación sobre el cuerpo y bajo rendimiento escolar. Además, los padres se muestran preocupados sobre la vida de sus hijos, o más bien en la capacidad de sus hijos de sobrevivir (Shonkoff, 1998). Acá la vulnerabilidad de los niños está puesta en su incapacidad de volverse sujetos autónomos en relación a los adultos.

Nos parece que el concepto de vulnerabilidad, tal como mencionan Infante y colaboradoras (2012), debe ser problematizado en tanto la política pública lo sitúa al lado de la pobreza al medir el índice a través del índice socio-económico y del lado del niño falto de agencia, que queda en un lugar asistencial. La pregunta sobre la relación entre esta posición y el aprendizaje desde la perspectiva de los niños es que lo que definió esta investigación.

Esbozos para entender el aprendizaje como situado

Cuando hablamos de aprendizaje situado no sólo hablamos del aprendizaje como contextualizado en un momento social e histórico. Las *formas* de vinculación con este contexto son fundamentales. No obstante, el modelo educacional chileno se basa en la premisa de un aprendizaje que ocurre en cada individuo, donde el profesor-adulto tiene un lugar fundamental en su producción. Los discursos que hablen de un aprendizaje *por fuera* de la relación profesor-alumno son casi inexistentes. Es así como podemos considerar que el aprendizaje, como discurso hegemónico, va alimentándose de modelos científico-teóricos, leyes, normas y programas de gobiernos, así como también de creencias generalizadas como el llamado “sentido común” (Shapiro, 1989). Desde esta perspectiva se consideraría que el aprendizaje es un constructo teórico al servicio de la enseñanza, como ocurre en los manuales de Psicología Educativa que abundan en las bibliotecas de las facultades de Psicología o Educación. Con esto nos referimos a la creencia de que hay tipos de aprendizaje (“conductista”, “asociativo”, “cognitivo” o “constructivista”) según las necesidades de el pedagogo en su enseñanza. Este es un modelo hegemónico porque se ajusta a las relaciones imperantes de poder en la sala

de clase, donde la verticalidad de la relación profesor/adulto se impone al alumno/niño.

Frente a la pregunta por el aprendizaje, la Psicología también ha ofrecido múltiples respuestas que no se limitan a las lógicas individuales ni a los resultados del proceso, como ha parecido ser la forma más tradicional de entender estos fenómenos. Actualmente, el tema del cómo se aprende tampoco se resuelve en la confirmación de los fenómenos neurológicos ni pedagógicos. Hoy sabemos que el aprendizaje se enmarca dentro de procesos sociales complejos que han sido investigados por autores del área de la Educación, la Psicología y la Sociología y que demuestran que aprender no es un asunto individual que ocurre en la mente del aprendiz, sino que es más bien la parte de una serie de procesos que se llevan a cabo en contextos (o estructuras, para algunos autores) que determinan no sólo los resultados sino las relaciones entre los sujetos que dependen de los modelos educacionales y las políticas a la base (Ver Apple, 1995; Bernstein, 2005; Giroux, 1992; y Vygotsky, 2014, entre otros).

La perspectiva que nos interesa para trabajar el concepto de aprendizaje son aquellas que se desprenden de la teoría sociocultural del aprendizaje desarrollada por Vygotsky. Esta obra es amplia y difusa. Como dice Van Oers (2004), es probable que el autor no haya tenido tiempo para sistematizar todos los aportes que hizo, e insiste que es una obra con múltiples lecturas, entre ellas una antropológica centrada en el lenguaje y la cultura, sus signos y los cambios que ocurren en torno a estos, pero también como una “interpretación teórica de la acción” (Van Oers, 2004, p. 9) que se concentra en considerar a los objetos culturales como objetos para la acción.

El aprendizaje situado: Contextos, relaciones y espacios

La perspectiva del aprendizaje situado nos parece relevante para pensar un aprendizaje que es también *político* en tanto rescata otras instancias de relación y participación de los sujetos, suponiendo posiciones alternativas a las que están expuestos los estudiantes. Para el aprendizaje situado, las relaciones en torno al aprendizaje generalmente suelen ser instancias construidas por los mismos participantes. En palabras de Wenger (1998):

(...) formar parte de una pandilla en el recreo o formar parte de un equipo de trabajo es al mismo tiempo un tipo de acción y una forma de afiliación. Esta participación no solo da forma a lo que hacemos, sino que también conforma quiénes somos y cómo interpretamos lo que hacemos. (p. 21).

El aprendizaje, desde esta perspectiva, no es una experiencia individual, sino que es un proceso que se da

al interior de comunidades de práctica (Wenger, 1998) y es al interior de estas comunidades que se produce el aprendizaje situado (Lave, & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Lave y Wenger acuñan el término de “Participación Periférica Legítima” para referirse a una participación legítima de los aprendices, comprometiendo su propósito por aprender de manera centrípeta, desde la periferia al centro, permitiendo legitimidad y membresía. Para estos autores, la participación periférica legítima no toma la enseñanza intencional como fuente o causa única del aprendizaje, sino que incluye a la estructura del mundo social dentro del análisis y se centra en la noción de que la práctica social posee una naturaleza conflictiva (Lave, & Wenger, 1991).

Desde la perspectiva sociocultural histórica, resulta relevante reconocer el papel que desempeña el contexto sociocultural para el aprendizaje, no solo por el interés de reconocer un aprendizaje situado en un lugar y un contexto determinado, sino como una fuente de análisis sobre las tareas y actividades que los sujetos deben desempeñar dentro del contexto educativo (Rogoff, 1990). Desde este aporte, emerge la importancia de dirimir respecto a qué tan partícipes son los aprendices respecto a los procesos de aprendizaje, pedagógicos o no, que llevan a cabo dentro de los establecimientos educacionales (Lave, & Wenger, 1991; Rogoff, 1990).

Ahora bien, desde la perspectiva sociocultural histórica del aprendizaje, el foco de atención es justamente aquella tensión que existe entre los agentes que participan de una vida juvenil cotidiana, rica y compleja, y las herramientas culturales de socialización (Rogoff, 1990; Wertsch, 1998, 1988, entre otros). Esto se sustenta en la idea de que el aprendizaje es un producto de la actividad situada, idea desarrollada en primera instancia por Vygotsky (véase Vygotsky, 2000 y 2014). Para este autor, dicha actividad situada se da mediante una interacción entre pares o una participación guiada con adultos (Chavajay, & Rogoff, 2008; Rogoff, 1990; Vygotsky, 2000).

Una de las características principales de los enfoques situados, es el descentramiento del análisis de los procesos y relaciones entre los agentes y contextos implicados, como lo es la relación aprendiz/maestro, o el aprendizaje centrado en el aula (Lave, & Wenger, 1991; Rogoff, 1990; Vygotsky, 2000; Wertsch, 1998; entre otros). De tal modo, Lave y Wenger (1991) defienden la idea de que el proceso de aprendizaje se da desde la participación periférica en su primera instancia, de modo que con la implicancia y legitimidad que el aprendiz adquiere a través de su participación activa en una comunidad de práctica, es que este transita de manera centrípeta hacia el centro, reconociéndose como parte del núcleo de la comunidad (Lave, & Wenger, 1991;

Wenger, 1998).

La noción de Participación Periférica Legítima de los procesos de aprendizaje en las comunidades de práctica implica reconocer aquellos lugares, agentes, tecnologías y/u objetos que cumplen un papel crucial en la introducción y participación activa del aprendiz en comunidad (Lave, & Wenger, 1991). El aprendizaje es un proceso complejo que se inserta en un contexto sociocultural determinado y en acción (Rogoff, 1990; Wertsch, 1998), y como tal, requiere analizar los sistemas de relaciones en que se implican los estudiantes como agentes activos, dispuestos a otorgarle sentido subjetivo a sus procesos de participación. También requiere reconocer aquellos factores que permiten a los y las estudiantes legitimar su condición de agentes que actúan y aprenden desde la periferia, las prácticas asociadas a una comunidad. Esta es la tarea que nos impusimos en este acercamiento a la perspectiva de los niños, dentro de las escuelas estudiadas.

Desde la perspectiva del aprendizaje situado se considera tanto el sentido subjetivo, las vivencias afectivas y la experiencia social de los estudiantes con respecto a los procesos socializadores (Dubet, 2011; González Rey, 2009), así como la historia de los procesos formales e informales de aprendizajes, junto con la significación de las actividades, herramientas y tareas que facilitan o tensionan los procesos de aprendizaje (Cole, 2005; Rogoff, 1990; Vygotsky, 2000; Wertsch, 1988, 1998); finalmente, aquellos sistemas descentralizados de relaciones en que se inscribe la participación periférica legítima que permite la construcción de identidades, la legitimidad y la membresía dentro de las comunidades de práctica (Lave, & Wenger, 1991; Wenger, 1998).

Finalmente, es fundamental remarcar la importancia de los aspectos materiales que el aprendizaje situado releva a un nivel fundamental como mediadores de los procesos de aprendizaje. Entre ellos, el espacio geográfico donde la experiencia del niño se desenvuelve, se transforma en más que un escenario que sustenta un hacer, sino que delimita y define esos haceres (Lopes, 2007). Tuan (1983, citado en Lopes, & Vasconcelos, 2006) dice que el mundo infantil y su relación con lo adulto ocurre en un campo geográfico, como cuando el adulto lo alimenta cuando tiene hambre, también lo acoge cuando siente miedo en un espacio solitario. Los niños aprenden con los adultos el sentido de un mundo “objetivo” (Tuan 1983, en Lopes, & Vasconcelos, 2006 p. 120), a través, por ejemplo, de la presencia adulta los primeros meses que da una relación de distancias para entender la realidad. Para entender estas relaciones complejas, la geografía de la infancia, heredera de la tradición vygotskiana que hemos visto se hace útil:

La búsqueda de comprensión de qué lugares ocupados en ese proceso de interacción niño con los demás sujetos de sus entornos (que son representados tanto por los ocupantes del espacio inmediato cuántos por los distantes, una vez que esas realidades se amalgaman) es uno de los esfuerzos de la geografía de la infancia. Sin embargo, no se agota ahí, pues el intento de este develamiento implica conceptos fundamentales, como el de espacio, el de territorio y el propio concepto de lugar, al que se agrega el de cultura. (Lopes, & Vasconcelos, 2006, p. 122).

Tener en cuenta los elementos espaciales se hace clave entonces en la perspectiva del aprendizaje situado que presentamos y que se desarrolla en el proceso investigativo de este trabajo.

Metodología

Contexto

Para comprender cómo el aprendizaje escolar es mucho más complejo y conflictivo que el que proponen los modelos hegemónicos, nos enmarcamos en el concepto de “reconceptualización” de Bernstein (ver Van der Leeuwen, 2008), ya que considera que el conocimiento se produce en un contexto pedagógico y ahí es reproducido y diseminado, tomando lugar saltos, cambios y transformaciones semánticas de acuerdo a principios de re-contextualización, que se relocalizan, reconcentran y relacionan con otros discursos de manera selectiva para construir sus propios órdenes y ordenamientos. Justamente esta reconceptualización es lo que nos interesa analizar junto a los estudiantes. De ahí la elección de la metodología de carácter analítica crítica, es decir, posicionada y contextualizada en un campo sociopolítico particular, así como los instrumentos aplicados, que fueron excepto el primero de ellos, emergentes según los resultados que los propios niños fueron generando en el proceso.

El análisis crítico de discurso (ACD) sostiene que el discurso es una práctica que media entre el texto y la práctica sociocultural a través de convenciones (Laclau, & Mouffé citado en Fairclough, 1995), por lo tanto, un objetivo fundamental del ACD es analizar cuidadosamente las relaciones entre discurso y lo hegemónico. Desde esta perspectiva, los textos pueden ser revestidos ideológicamente, ya que la ideología es una relación entre el texto y el poder, pero también es la relación del poder con los órdenes del discurso y el lenguaje.

Esta investigación ha sido un proceso cualitativo de largo aliento que sigue algunos principios de la investigación acción participativa, que pretende generar ciertos

cambios en la comunidad dónde se trabaja. Es fundamental el trabajo de escucha de la comunidad (Montero, 2000), y por ello es una investigación situada y emergente, que sigue las necesidades que se van planteando en el momento.

El proceso consistió 4 partes generales en las que participaron todos los niños parte del estudio (excepto en el seguimiento), siguiendo el principio de “inmersión progresiva” que propone Guber (2004) para el trabajo cualitativo, cuidando mantener a los niños como informantes del proceso investigativo.

Juego de Identidades Sociales

Basado en Boltanski y Thevenot (1983), que consistió en el uso de 64 fichas personales de estudiantes con información clave para la categorización social. El objetivo era conocer la capacidad de los niños de categorizar, pero también entender la conformación de grupos sociales y el lugar de la educación en este proceso. Este juego además permite el trabajo colaborativo, ya que según estos autores la crítica se despliega en la discusión con el otro. Los resultados del juego, analizados en detalle en otro artículo, muestran la importancia del territorio para categorizar clase social, especialmente en niños urbanos (ver Peña, 2017; Peña, & Toledo, 2017).

Objetos de Aprendizaje

A partir de los resultados anteriores trabajamos con *Objetos de Aprendizaje* (pruebas, guías de trabajo) de una niña (“Emilia”) de 7° básico de nivel socio económico medio-alto, proveniente de colegio particular pagado de la comuna de altos ingresos de Las Condes. Llamamos “objetos de aprendizaje” a cualquier objeto que esté relacionado con los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas. Los niños, sin tener acceso a la información demográfica, analizan a través de la discusión grupal los objetos y producen ciertos significados en referencia a ello. El uso de material “externo” en investigación con niños es una buena estrategia para sortear mejor las diferencias de clases y de generación que se produce entre niños y adultos, especialmente en ambientes escolares. Los niños, a partir de esto, eligen sus propios “objetos de aprendizaje”, es decir, lo que ellos consideran objetos asociados a sus procesos de aprendizaje. Los objetos que los niños mencionan son películas, video juegos y otras cosas que ocurren fuera de la escuela con mucho énfasis en las relaciones sociales.

Mapa Subjetivo de la Escuela

Una de las preguntas que nos surgió como investigadores de los pasos anteriores fue si había aprendizajes valorados dentro de la escuela, por ello usamos el “*Mapa Subjetivo de la Escuela*” y estos son los resultados

específicos que se muestran en este trabajo. El uso de mapas dibujados por niños y/o adolescentes ha sido un método utilizado en educación, especialmente en el trabajo para la comprensión de sus identidades (Hernández, 2004; Lopes, Melo, & Becerra, 2015). El trabajo con el plano de la escuela consistió en una sesión de trabajo grupal en cada escuela donde los niños dibujan un plano del establecimiento y marcan los lugares donde aprendieron, donde no aprendieron, donde lo pasaron bien (o donde asocian sentimientos positivos) y donde lo pasaron mal (donde asocian sentimientos negativos). Un trabajo parecido a este ya había sido realizado en otra investigación similar (Cubillos, Núñez, Peña, & Solorza, 2016).

Talleres

El último paso se trata de una serie de talleres de trabajo con algunos de los niños, donde se analiza el material y se hace seguimiento de sus trayectorias.

Participantes

Trabajamos con 16 niños y niñas de un 8° básico de una escuela municipal de una de las comunas de más alto nivel de pobreza y 20 niñas y niños de un 8° básico de una escuela rural de la Región del Maule, una de las regiones con más altas tasas de deserción escolar. El otro grupo de trabajo pertenecía a una escuela urbana de una comuna de la zona poniente de la ciudad de Santiago. Ambas escuelas fueron elegidas por el alto índice de vulnerabilidad (sobre 80%), pertenecer a comunas con alta deserción escolar y estar en zonas geográficas periféricas a las grandes ciudades. En ambos casos los grupos eran mixtos (niñas y niños) con 4 a 6 participantes. Las edades iban alrededor de los 13 años. Los grupos se mantuvieron estables durante todo el proceso, a excepción de los niños y niñas que faltaron a clases esos días por algún motivo personal.

Recolección de datos

El proceso de trabajo investigativo duró un semestre escolar en las dos escuelas participantes, con visitas semanales para la realización de los tres talleres, que fueron de 3 sesiones cada uno, de 45 minutos de duración. Entre los resultados anteriores, el tema del aprendizaje y el lugar donde éste ocurría pasa a ser un tema fundamental. La perspectiva que los niños presentan es en relación con el lugar donde la escuela se emplaza, lo que interpretamos como un efecto de la segregación socioeconómica, que es fundamentalmente socio-espacial (Peña, 2017). Es por ello que se insiste en el trabajo con la espacialidad. El diseño del “mapa subjetivo de la escuela” o juego del plano, se basa en algunos principios de la Geografía Humanista, que busca comprender la percepción y la representación que tienen los individuos del espacio. A la vez, esta disciplina

reconoce la pertenencia y el sentido de espacio compartido que tienen los individuos (Tuan, 1982 en Lopes, 2013). El juego se basa en algunos conceptos de Tuan (1980, en Lopes, 2013) como *topofilia* y *topofobia*, el lazo afectivo y el rechazo, respectivamente, que un individuo puede tener con el espacio que habita. En total, de ambas escuelas, analizamos 12 mapas o planos.

Modalidad de análisis de los datos

El análisis del material producido por los niños ha sido a través del Análisis Crítico de Discurso (ACD) dada la posición fundamental relacionada con el cambio que esta perspectiva propone (Fairclough, 1989, 2010). Nos interesaba provocar reflexiones críticas sobre lo que es *ser pobre* y la relación que los niños catalogados como tales por el sistema educacional (a través del índice de vulnerabilidad) con el aprendizaje en una escuela chilena considerada vulnerable, y para esto el ACD entrega contextos que son fundamentales para el trabajo crítico, ya que no nos interesaba el ejercicio puramente cognitivo sino la reflexión situada en un contexto que debimos crear y consensuar (Boltanski, 2010), a través del juego de identidades sociales con que comenzamos el trabajo.

El ACD, es un proceso de análisis discursivo, que incluye textos y sus contextos históricos y sociales y que se caracteriza por ser una metodología teórica donde el análisis más que resolver algo, presenta nuevos problemas y da nuevas puntuaciones a los temas ya existentes. En tal sentido, no busca un discurso representativo, en este caso, de la pobreza. Lo que buscamos, en este caso particular (y basada en tal premisa se sostiene el diseño investigativo - metodológico) son aquellos elementos significantes que den cuenta de la experiencia de pobreza dentro del campo convergente de la clase social y la educación de estos niños, reflejadas en sus textos.

Resguardos éticos

Los resguardos éticos, además de los protocolos de asentimiento de los niños y consentimiento de los adultos a cargo y las autoridades escolares, incluyeron protocolos para niños y adultos donde los participantes del seguimiento autorizaron a los investigadores para el uso de su material y sus nombres en algunos casos, p. ej. en el caso de una publicación del material analizado por ellos. Este artículo no incluye el punto 4 (seguimiento de talleres) y no toma el análisis de los niños a los que se les hizo seguimiento ya que esa parte aún está en curso.

Resultados

Las escuelas no sólo son parte de un territorio, sino ellas mismas lo son. Entendemos por territorio un espacio organizado en relación con otros espacios, una relación agonística en que un espacio define a otro, como bajo o alto, por ejemplo (Lopes, 2007). Dentro de sus límites, más o menos porosos, se dibujan espacios organizados por la institución, pero también por las experiencias de los sujetos que la habitan, ya sea en los espacios que la institución organiza de antemano, así como aquellos que son conquistados a través del uso. En este caso, la escuela es un territorio en disputa entre niños y adultos, disputa por los espacios de uso para niños sin la presencia de la vigilancia adulta, y como veremos, es un espacio que se organiza y se entiende como un lugar lleno de significaciones donde el aprendizaje se sitúa y se vuelve parte de la experiencia subjetiva de los miembros de la comunidad.

Abstraer los espacios y transformarlos en dibujos bidimensionales como planos y mapas les toma a los participantes tiempo y largas discusiones. Es un ejercicio que requiere planificación y acuerdo entre las partes. No obstante, los grupos con que trabajamos se mostraron intensamente comprometidos en el desarrollo del ejercicio. La reflexión sobre las propias prácticas, el ejercicio crítico de la auto-observación es un ejercicio que la mayoría de los niños mira, en principio, con sospecha. La repetición constante de que el ejercicio no es evaluado es parte fundamental de la consigna en el trabajo particular que realizamos y en general en la práctica investigativa con niños, ya que la naturalización de la labor evaluativa del adulto en el aula es la evidencia de una relación de poder constante que define y determina la posición subjetiva de los niños, que deben desmontar sus labores de ser alumnos para encontrarse con una práctica nueva, la de ser productores de conocimiento.

Niños y niñas de ambas escuelas logran, no obstante, dar cuenta a través del dibujo de lugares de aprendizaje diferentes en el territorio escolar. Estos espacios aparecen con descripciones heterogéneas, y que a fin de nuestro análisis hemos llamado “verticales” y espacios “horizontales”.

Por espacio vertical entendemos los espacios que además de tener límites definidos y poco porosos, los niños también suelen estar vigilados por algún adulto. Los

espacios horizontales en cambio serían aquellos generalmente al aire libre o más amplios, en términos materiales, y que no son espacios de encierro y vigilancia sistemática. Desde esta perspectiva, encontraremos que también hay espacios intermedios que oscilan de un lado a otro según la oportunidad, siendo los niños agentes que convierten espacios verticales en horizontales con la venia del adulto, pero también muchas veces sin ella.

En otras palabras, se podría interpretar desde la perspectiva de Lave y Wenger (1991) que hay espacios que permiten la trazabilidad de un trayecto del aprendizaje que va del afuera al adentro, que es un trayecto de encuentro y participación versus otro que es cerrado y fijo en el rol que se asume, donde cualquier trayecto del aprendiz es prácticamente inexistente.

Los espacios verticales de aprendizaje que mencionan y discuten son las salas de clases tradicionales, pero también la sala de computación, la biblioteca, la sala de música. Estos últimos espacios, pueden tener un orden distinto al de la sala de clases tradicional, por el uso de tecnologías de aprendizaje (entendiendo por ello herramientas culturales que potencian el aprendizaje, tales como el libro, el computador, o un instrumento musical). Aun así, estos espacios verticales tienen la presencia del adulto profesor, donde se normativizan las interacciones entre adultos y entre pares, pero también se caracterizan por permitir ciertas interacciones horizontales, más cercanas a la colaboración, cuando el profesor les da permiso o bien, deja los dispositivos de disciplinamiento de lado.

Asimismo, los niños detectan otros espacios de aprendizaje, los que llamamos “horizontales”, donde se cuentan el o los patios de la escuela, el sector de casilleros, y en ambas escuelas se mencionó como un lugar muy importante, los baños.

Los baños, si bien son lugares materialmente cerrados, se caracterizan entre otras cosas por ser de los pocos espacios de la escuela que permite cierta privacidad a los niños. En este caso, niños y niñas de alrededor de 13 años, el baño se presenta como un espacio para desplegar su intimidad no solo corporal sino fundamentalmente social. Es el espacio donde pueden interactuar sin la mirada del otro, en este caso podemos hipotetizar, el adulto profesor, pero también el sexo opuesto. En uno de los grupos, cuando se les pregunta por qué eligen el baño, una de las niñas dice “porque ahí copuchamos”, es decir, hay interacciones donde pueden hablar del otro, saber del otro, desplegar ese misterio en un espacio protegido de la mirada punitiva de lo adulto y de los pares.

Lugares intermedios son los espacios para hacer deporte como el gimnasio y las canchas. Son espacios intermedios porque si bien pueden estar vigilados, dan suficiente espacio de movilidad para los niños de tal manera que a veces puedan quedar fuera del ojo del profesor. Es muy llamativo que para los niños estos lugares son considerados espacios de aprendizaje especialmente cuando el profesor no está encima, considerando como aprendizaje aquellos elementos relacionados con la relación entre pares -generalmente prohibida por la autoridad adulta- más que lo que el profesor pueda entregar. Otro espacio con similares características es el comedor. Para la misma escuela, en uno de los casos, aparecen dos planos, uno que considera el comedor un espacio asociado a los malos ratos (la vigilancia adulta para que los niños obedezcan y se coman la comida, que muchas veces rechazan) mientras que otro plano pone el mismo lugar asociado a buenos momentos, porque vivían la camaradería con los compañeros.

Cuando se les pregunta por los lugares donde lo pasaron bien coinciden en la mayoría de los casos con los lugares donde aprendieron. Los lugares donde lo pasaron mal, sin excepción, están relacionados con lugares donde hubo interrelaciones sociales negativas tanto con adultos como con pares. Todos los grupos mencionan inspección u “oficina” como el lugar de “sufrimiento”, pero, por ejemplo, un grupo de niños marca la sala del 6º básico de la escuela, y mencionan que se llevaban mal con ese grupo, que había discusiones y peleas varias.

Una característica muy importante de los espacios de aprendizajes mencionados es que son espacios de interacciones más libres que la tradicional sala de clase, donde la autonomía y el movimiento de los niños tiene un lugar preponderante. En ese sentido, niñas y niños valoran cuando pueden tener experiencias que podríamos describir como agentes, es decir, como actores transformadores de sus entornos (James, & James, 2008).

Pero ¿qué es aprendizaje desde esta perspectiva? los aprendizajes que mencionan los participantes son aprendizajes *en relación con los otros*, pares generalmente. Toman fundamental importancia en la discusión las habilidades sociales que son útiles para la convivencia. Estas habilidades incluyen relatos de violencia entre pares, de aprender a pelear a golpes tanto como discutir y ganar discusiones. Pero los participantes también hablan de relaciones que buscan amorosamente al otro, donde la camaradería, la confianza, la conversación y la escucha toman lugares preponderantes.

Es necesario entender que la escuela, en este sentido, cuando es representada por los niños, no se presenta como un simple lugar de aprendizaje y no-aprendizaje, en una lógica binaria, sino que es fundamentalmente un lugar de *aprendizajes diversos*, donde aquellos aprendizajes que los niños valoran y validan como positivos, en la mayoría de los casos, no son los aprendizajes esperados por la institución o el profesor, al menos no explícitamente. El concepto de aprendizaje por parte de los niños, cuando se pone en discusión por parte de las investigadoras y se invita a los niños a reflexionar, suele ser amplio y complejo. Lejos de tener una mirada binaria, los niños y niñas se muestran más bien dispuestos a mover los límites del aprendizaje escolar del aula a una serie de habilidades sociales donde ellos toman protagonismo como agentes de su propio saber aun cuando el método escolar utilizado sea mayoritariamente vertical.

Lo anterior no quita que el mundo de los niños y niñas en la escuela se organiza en relación a su lugar y el de los adultos. La presencia-ausencia de lo adulto no es coincidencia. Es la vivencia del espacio acaso la forma más pura que tienen los sujetos, y especialmente los niños, de vivir su autonomía. Hay lugares donde los adultos no llegan, y una de las razones es porque simplemente es físicamente imposible. Lo que se vive como desventaja en la idea tradicional de infancia, su menor tamaño, por ejemplo, puede ser transformado en una ventaja que permite que se desplieguen aquellos aspectos agenciales que los niños necesitan en su socialización entre pares, es decir, la posibilidad de transformar sus entornos según sus necesidades colectivas.

La escuela no se muestra originalmente como un espacio de autonomía, pero los niños logran, en parte, transformarla en tal, en su experiencia situada. Desde esta perspectiva, creer que las instituciones educativas son puros espacios de reproducción es erróneo, especialmente cuando se trata de los niños, ya que se las arreglan para buscar espacios e invertir ciertos órdenes. La idea de vulnerabilidad de la infancia que las políticas públicas instalan en la comprensión de la infancia pobre que se educa en Chile, en estos niños, no aparece como tal. Por el contrario, son niños que se muestran como agentes activos y críticos de sus entornos, espacios, relaciones y aprendizajes.

Las perspectivas adultas en la escuela deben poder dar espacio a los estudiantes como sujetos que, más que resistentes al sistema, no siempre tienen muy claro lo que requieren del sistema educativo. Además, cabe destacar que el proyecto educacional de la educación formal - expresada por el currículo formal, por ejemplo-, no tiene una significativa relevancia para los proyectos de vida

juvenil de los estudiantes, pese a que les signifique parte importante de su experiencia de vida cotidiana. Como dice Dubet (2011):

En realidad, la mayoría de los estudiantes no son ni herederos «programados» para apasionarse por sus estudios ni becarios convencidos de la utilidad de sus estudios y sus esfuerzos. Casi todos se sienten atraídos también por una vida juvenil intensa que los aleja de un compromiso que se supone total para con sus estudios. (p. 68)

La idea de aprendizaje situado se enfrenta con cómo se experimenta el proyecto socializador de la institución, y esta socialización no es sólo vertical, sino fundamentalmente horizontal, aunque la institución no lo vea así. La tensión entre aprendices e institución no se manifiesta necesariamente en una cultura del rechazo, puesto que dicho conflicto es percibido más bien como un problema a resolver por parte de los estudiantes (Dubet, 2011). Esto, consideramos, es un tema fundamental que la escuela puede trabajar, no desde la disputa generacional sino desde la pregunta por el problema del aprendizaje situada en el mundo.

En términos teóricos es posible mirar el tema del espacio y del aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje situado. González Rey (2009), rescata de Vygotsky el concepto de sentido, poco trabajado por el último, asociado de algún modo a los montos afectivos como efectos de los medios semióticos proporcionados por otro agente social (Vygotsky, 2014). De este concepto, González Rey (2009) acuña la noción de sentido subjetivo mediante el cual se expresan “Los múltiples efectos de la experiencia vivida a través de producciones simbólico-emocionales que califican cualquier proceso psíquico o actividad humana” (p. 6). En efecto, es preciso hablar tanto de procesos de sentido como de procesos cognitivos dentro del campo del aprendizaje y dentro del contexto socializador de la institución educativa (González Rey, 2009).

Los niños poseen una vivencia particular respecto de sus procesos de aprendizaje. González Rey (2009) intenta conjugar junto con el concepto de *sentido subjetivo*, el concepto de *vivencia*. El objetivo de este concepto es comprender la influencia que ejerce el medio en que aprende el sujeto, así como en su desarrollo; considerar las características de las vivencias afectivas del sujeto para con el medio (González Rey, 2009). De la perspectiva del aprendizaje situado y la participación periférica legítima, se desprende la importancia del aprendizaje a través de la participación en comunidades de prácticas que tienen relevancia en la vida social del aprendiz (Lave, & Wenger, 1991; Wenger, 1998). Por ende, desde la perspectiva sociocultural histórica, se extrae la idea de

que los procesos de aprendizaje formales, se insertan en un sistema de relaciones con su propia historia (Cole, 2005), y que a su vez, dichos procesos formales se subscriben en contextos sociales particulares, con historias particulares, donde se enfrentan tareas particulares que implican o exigen el uso de herramientas particulares (Rogoff, 1990), donde emerge la distancia entre la internalización de *conceptos elementales cotidianos* y los *conceptos científicos* determinados por los sistemas de relaciones formales y tecnificados de los establecimientos educativos (Cole, 2005; Vygotsky, 2014).

Conclusiones

¿Es el aprendizaje un espacio? Espacio, para la Geografía, es el paisaje organizado por una sociedad. Una escuela es un espacio, una sala es un espacio (Lopes, 2007). Pero un espacio es también un campo de relaciones de poder, que los niños y niñas reconocen y viven como tal, es decir, el espacio es también un territorio (Lopes, 2007).

No tenemos que olvidar que Piaget e Inhelder (1948) toman en consideración la experiencia espacial del niño en su desarrollo, a través, por ejemplo, de la noción de cercanía, de separación, de orden y de límites, entre otras. Es así, que el estudio de la espacialidad infantil se ha concentrado más en la infancia temprana.

Creemos que los resultados, limitados a dos escuelas, son valiosos en el sentido que muestran por parte de los niños una visión positiva de sus establecimientos, una visión de un mundo propio donde ellos tienen experiencias que a veces no necesariamente son validadas por la institución, pero sí por ellos. Estos niños, considerados por las políticas públicas como vulnerables, se muestran agentes transformadores de su espacio escolar. Según Hernández (2004) los niños constituyen sus identidades en las experiencias escolares, por lo tanto, la representación de ellos como pobres, vulnerables, o cualquier otra representación del menoscabo existe, pero no es la única, no constituye automáticamente una identidad. Los niños son constructores activos de estas identidades, es por ello por lo que los adultos que trabajamos con ellos debemos ser conscientes de que muchos de sus comportamientos en la escuela tienen un sentido constructivo, en formas que nosotros no podemos ver, porque no estamos siempre incluidos en las experiencias de los niños en la escuela. En otras palabras, este ejercicio muestra a los adultos como una presencia, pero también como una ausencia. La adultez en la institución, para los niños no es una omnipresencia. Aceptar esta realidad nos hace adultos menos omnipotentes, lo que puede incidir en la relación de respeto que tengamos con los niños y

adolescentes, al entender que no siempre somos parte relevante en sus culturas y prácticas.

¿Puede el espacio escolar ser utilizado de manera más eficiente por la institución? Probablemente sí. Esto no quiere decir que la escuela deba siempre planificar y regular todos los espacios, lo que es imposible y éticamente cuestionable, en tanto la vigilancia no debe ser lo que comande todos los espacios escolares. La vigilancia desde este punto de vista es en relación a cómo la práctica pedagógica debe estar dispuesta no sólo a dejar espacios de autonomía sino principalmente a asumirlo, en tanto los niños se apropian de ellos sin un consentimiento necesario. La agencia de los niños como sujetos de aprendizaje está, existe y a veces se desarrolla en relación de los motivos docentes/adultos. Poder articular esas posiciones debería ser parte importante de las prácticas docentes situadas y se presenta como un desafío a trabajar en la formación docente y de psicólogos(as) respecto del concepto de aprendizaje, así como en la reflexión de las prácticas pedagógicas cotidianas.

Referencias

- Apple, M. (1995). *Education and power*. New York, NY: Routledge.
- Bernstein, B. (2005). *Clases, códigos y control*. Madrid, España: Akal.
- Boltanski, L. (2010). *On critique: A sociology of emancipation*. Cambridge, UK: Polity.
- Boltanski, L. & Thévenot, L. (1983). Finding one's way in social space: A study based on games. *Social Science Information*, 22(4), 631-680.
- Burman, E. (1998). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid, España: Visor Aprendizaje.
- Cole, M. (2005). Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of Education. *Human Development*, 195-216.
<https://doi.org/10.1159/000086855>
- Chavajay, P., & Rogoff, B. (2002). Schooling and traditional collaborative social organization of problem solving by Mayan mothers and children. *Developmental Psychology*, 38, 55-66.
- Decreto con toma de razón No. 0170: Subvención diferenciada para Necesidades Educativas Especiales. Santiago, Chile: MINEDUC. Disponible en
<http://www.mineduc.cl/biblio/documento/201005031126500.DEC200900170.pdf>
- Dubet, F. (2011). *La experiencia sociológica*. Barcelona, España: Gedisa.
- Espinoza, O., Castillo, D., & Gonzáles, L. E. (2012). Factores familiares asociados a la deserción

- escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales (RCS) FACES-LUZ*, 18(1), 136-150.
- Fairclough, N. (1989). *Language and power*. London, UK: Longman.
- Fairclough, N. (1995). *Critical discourse analysis: The critical study of language*. London, UK: Longman.
- Giroux, H. (1992). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- González Rey, F. (2009). La significación de Vygotsky para la consideración de lo afectivo en educación: Las bases para la cuestión de la subjetividad. *Actualidades Investigativas en Educación*, 1-24.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Hernández, F. (2004). *Mapping visual cultural narratives to explore adolescents' identities*. In F. Hernández, & I. Goodson (Eds.), *Social geographies of educational change* (pp. 91-102). New York, NY: Springer.
- James, A., & James, A. (2004). *Constructing childhood: Theory, police and social practice*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- James, A., & James, A. (2008). *Key concepts in childhood studies*. London, UK: Sage.
- James, A., & Prout, A. (1997). *Constructing and reconstructing childhood*. London, UK: Falmer Press.
- Infante, M., Matus, C., Paulsen, A., Salazar, A., & Vizcarra, R. (2013). Narrando la vulnerabilidad escolar: Performatividad, espacio y territorio. *Literatura y Lingüística*, 27, 281-308. <https://doi.org/10.4067/S0716-58112013000100014>
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Lopes, J. J., Mello, M. B., & Bezerra, A. C. (2015). Drawing maps: Historical-cultural theory and contributions to research with children and spatiality. *Fractal, Revista de Psicologia*, 27(1), 28-32. <https://doi.org/10.1590/1984-0292/1341>
- Lopes, J. J. (2013). Geografia da infância: Contribuições aos estudos das crianças e suas infâncias. *Revista Educação Pública Cuiabá*, 22(49/1), 283-294.
- Lopes, J. J. (2007). *Espaço, lugar e territórios de identidade: A invisibilidade das crianças migrantes*. En V. M. de Vasconcellos, & M. J. Sarmento, (Coords.), *Infância invisível* (pp. 151-172). Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores.
- Lopes, J. J., & Vasconcellos, T. (2006). Geografia da infância: Territorialidades infantis. *Currículo Sem Fronteiras*, 6(1), 103-127.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for childhood*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Ministerio de Educación, Chile (2008). Ley No. 20.248 Establece ley de subvención escolar preferencial. Disponible en http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103050142030.Ley_N_20248_Ley_de_Subvencion_Escolar_Preferencial.pdf
- Montero, M. (2000). Participation in a participatory action research. *Annual Review of Critical Psychology*, 2, 131-143.
- Núñez, C., Peña, M., Cubillos, F., & Solorza, M. (2016). Estamos todos juntos: El cierre de una escuela rural multigrado y sus implicancias para la cohesión social, según las niñas y niños. *Educação e Pesquisa*, 42(4). <http://doi.org/10.1590/s1517-9702201612152334>
- Peña, M. (2013). Análisis crítico de discurso del Decreto 170 de Subvención Diferenciada para Necesidades Educativas Especiales: El diagnóstico como herramienta de gestión. *Psicoperspectivas*, 12(2), 93-103. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol12-issue2-fulltext-252>
- Peña, M. (2017). No estar aquí: Exclusiones territoriales y discursivas en una escuela de estrato socioeconómico bajo de Santiago de Chile. *Educação & Sociedade*, 38(140), 751-766. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302017147697>
- Peña, M., & Toledo, C. (2017). Discursos sobre clase social y meritocracia de escolares vulnerables en Chile. *Cadernos de Pesquisa*, 47(164), 496-518. <https://doi.org/10.1590/198053143752>
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1948). *The child's conception of space*. New York, NY: W. W. Norton.
- Roberts, A., & Rogoff, B. (2012). Children's reflections on two cultural ways of working together: "Talking with hands and eyes" or requiring words. *International Journal of Educational Psychology*, 73-99.
- Rogoff, B. (1990). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona, España: Paidós.
- Sapelli, C., & Torche, A. (2004). Deserción escolar y trabajo juvenil: ¿Dos caras de una misma decisión? *Cuadernos de Economía*, 41(Agosto), 173-198. <https://doi.org/10.4067/S0717-68212004012300001>
- Shapiro, I. (1989). Educación y democracia: Estructuración de un discurso contra hegemónico del cambio educativo. *Journal of Curriculum Theorizing*, 8(3), 33-54.
- Van Dijk, T. (2003). *Ideología y discurso*. Madrid, España: Ariel.

- Van Oers, B. (2004). *Steps towards a sociocultural theory of learning*. Lecture in the University of Jyväskylä Finland, 10 December 2004. Disponible en <http://www.bertvanoers.nl/page6.php>
- Van der Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice*. New York: Oxford University Press.
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext544>
- Vygotsky, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Vygotsky, L. S. (2014). Pensamiento y lenguaje. En L. S. Vygotsky, *Obras Escogidas (Tomo II)*. Madrid, España: Antonio Machado.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Wertsch, J. (1988). *Vygotsky y la formación social de la mente*. Barcelona, España: Paidós.
- Wertsch, J. (1998). *Mind as action*. New York, NY: Oxford University Press.
- Wodak, R. (2012). Discrimination via discourse: Theories, methodologies and examples. *Zeitgeschichte*, 39(6), 403-421.