



Sinéctica

ISSN: 1665-109X

ISSN: 2007-7033

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de
Occidente, Departamento de Educación y Valores

Burger, Vincent; Santibáñez, Constanza; Sepúlveda, Kevin; Urbina, Carolina; López, Verónica
Experiencias de participación estudiantil en contextos de crisis desde una perspectiva intercultural
Sinéctica, núm. 57, e1290, 2021, Enero-Diciembre
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente, Departamento de Educación y Valores

DOI: [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-002)

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99869779010>

- 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

Experiencias de participación estudiantil en contextos de crisis desde una perspectiva intercultural

Experiences of student participation in contexts of crisis from an intercultural perspective

VINCENT BURGER*

CONSTANZA SANTIBÁÑEZ**

KEVIN SEPÚLVEDA***

CAROLINA URBINA****

VERÓNICA LÓPEZ*****

La crisis social en Chile que desencadenó el “estallido social” a finales de 2019 produjo el cierre momentáneo de escuelas y la reorganización de la cotidianidad de gran parte de la población. Esta investigación busca comprender la experiencia vivida desde la voz de estudiantes de primaria de una escuela pública chilena, enmarcado en un proceso de investigación-acción participativa de dos años con el equipo de convivencia de ese establecimiento. Se realizaron talleres participativos y entrevistas semiestructuradas con estudiantes de 5° a 8° grado, que fueron analizados desde un enfoque intercultural y participativo. Los resultados mostraron que la experiencia de cierre de la escuela tuvo consecuencias negativas para el estudiantado y que, cuando esta reabrió, se constituyó en un espacio protector que permitió enfrentar la crisis social colectivamente entre pares: reconociendo sus recursos personales y colectivos como actores sociales y deseando más espacios de juego y mayor participación como sujetos políticos dentro de la escuela. Se concluye sobre la pertinencia de estos resultados en el contexto de la situación actual por la COVID-19, en especial en cuanto a la necesidad de promover mediaciones interculturales, participación estudiantil y un acompañamiento emocional en un contexto de crisis.

Palabras clave:

escuela,
estudiantes,
participación,
educación
intercultural,
Chile,
clima escolar

Recibido: 1 de febrero de 2021 | **Aceptado para su publicación:** 13 de mayo de 2021 |

Publicado: 5 de julio de 2021

Cómo citar: Burger, V., Santibáñez, C., Sepulveda, K., Urbina, C. y López, V. (2021). Experiencias de participación estudiantil en contextos de crisis desde una perspectiva intercultural. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (57), e1290. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-002](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-002)

The social crisis in Chile that triggered the social outbreak or Chilean Spring at the end of 2019 produced the momentary closure of schools and the reorganization of daily life for a large part of the population. In this framework, this study sought to understand, from the voices of primary school students from one Chilean public school, the experiences they lived and how they relate to school life. The study was framed in a two-year participatory action research with the school's school climate team. Participatory workshops and semi-structured interviews were held with students from 5th to 8th grade, which were analyzed from an intercultural and participatory approach. The results showed that the experience of school closure had negative consequences for the students, and that when the school reopened, it was signified as a protective space that allowed students to face the social crisis collectively among peers, by recognizing their personal and collective resources as social actors. Students called for more play spaces and greater participation as political subjects within the school. We discuss the relevance of these results in the context of the current situation due to COVID-19, especially regarding the need to promote intercultural mediations, student participation, and emotional support within the context of crises.

Keywords:

school, student, participation, crisis, intercultural education, Chile, school climate

* Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Docente colaborador en el taller de análisis en las organizaciones, carrera de Psicología, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Líneas de investigación: ciberpsicología y poshumanismo filosófico. Correo electrónico: vburgerleal@gmail.com/ <https://orcid.org/0000-0002-6959-7461>

** Magíster en Gestión Cultural por la Universidad de Chile. Docente colaboradora en la carrera de Psicología en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y psicóloga clínica del Servicio Médico Estudiantil de la misma Casa de Estudios. Líneas de investigación: participación estudiantil e interculturalidad, patrimonio cultural inmaterial y terapia familiar de enfoque sistémico. Correo electrónico: constanza.santibanez@pucv.cl/ <https://orcid.org/0000-0001-6715-6868>

*** Psicólogo de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Ha trabajado realizando atención clínica y psicoeducativa individual y familiar en Clínica Kinésica y en la Clínica Psicológica de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Líneas de investigación: interculturalidad y metodologías participativas. Correo electrónico: kevinsepulveda@outlook.com/ <https://orcid.org/0000-0002-4283-4156>

**** Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesora investigadora en la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Andrés Bello, sede Viña del Mar, Chile. Líneas de investigación: convivencia escolar, inclusión educativa y crisis sociales. Correo electrónico: carolina.urbina@unab.cl/ <https://orcid.org/0000-0001-7051-4654>

***** Doctora en Psicología por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Profesora titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Directora e investigadora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (EduInclusiva) y Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar. Líneas de investigación: convivencia escolar, inclusión educativa, exclusión educativa. Correo electrónico: veronica.lopez@pucv.cl/ <https://orcid.org/0000-0001-7405-3859>



INTRODUCCIÓN

Todo sistema social se encuentra expuesto a procesos críticos en los cuales su organización es cuestionada (Cárdenas *et al.*, 2018). Las crisis suponen un estado de desorganización producto de una situación que altera la vida cotidiana de las personas y sobrepasa sus capacidades habituales para hacerles frente (Arón, Milicic y Machuca, 2010). El despliegue de estrategias de afrontamiento implica el uso de recursos psicológicos de cada persona para evitar o disminuir el malestar frente a escenarios amenazantes o abrumadores (Amarís *et al.*, 2013; Gerrig & Zimbardo, 2002).

Chile no ha estado exento de eventos críticos para la experiencia social en la escuela durante los últimos dos años. En 2019 ocurrió el llamado “estallido social chileno” (Briebea, 2020; Jiménez-Yáñez, 2020) y, desde 2020, la crisis sanitaria derivada por la pandemia ocasionada por la enfermedad del coronavirus (COVID-19). Estos acontecimientos han resultado en el cierre de las escuelas y la suspensión de clases.

Específicamente, durante el “estallido social” se gestó un movimiento social en el contexto de una suma de luchas sociales e históricas, y cuyas críticas se dirigieron hacia el gobierno de Chile por las desigualdades económicas y la precariedad de los servicios públicos (Fleet, 2019). Esta crisis originó protestas civiles en las que se cometieron graves violaciones a los derechos humanos por parte de las fuerzas de seguridad del Estado, bajo el mando del presidente Sebastián Piñera, como el uso excesivo de la fuerza en las calles y abusos en las detenciones (Human Rights Watch, 2019), que afectaron a un número importante de niñas y niños.

Hasta el 28 de noviembre de 2019 se consignó que 165 niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) (44% del total de afectados) sufrieron vulneraciones mientras participaron en marchas o manifestaciones; un 7% de ellos correspondieron a NNA inmigrantes (Defensoría de la Niñez, 2019). Las vulneraciones sufridas por NNA en Chile durante la crisis social (Defensoría de la Niñez, 2019; Human Rights Watch, 2019) condujeron a pensar en las repercusiones sobre el cuidado y la protección de los derechos de la infancia, deber que recae en órganos estatales para garantizar el desarrollo durante la infancia y potenciar, así, el aprendizaje de roles como ciudadanas y ciudadanos (UNICEF, 1989).

En los contextos de crisis, los grados de vulnerabilidad y malestar de las niñas y los niños se han relacionado, tradicionalmente, con las redes de apoyo y contención movilizadas desde la esfera adulta para poder comprender y elaborar lo sucedido (Arón, Milicic y Machuca, 2010). No obstante, desde una perspectiva social de la infancia (Vergara *et al.*, 2014), las redes de apoyo y contención también pueden sustentarse en redes de apoyo entre pares, entre niños y niñas, como sujetos políticos y agentes de su propia vida.

El Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2011) ha considerado indispensable levantar propuestas participativas que permitan a las comunidades educativas sistematizar los aprendizajes del proceso vivido y proponer marcos de acción conjuntos que les ayude a enfrentar situaciones de crisis de una forma más tolerable. En consecuencia, esta investigación se ha construido desde la premisa que los NNA también son gestores y gestoras de estrategias de cuidado y garantía de sus propios derechos, con lo cual su red de pares constituye un factor indispensable a considerar en contextos críticos como los actuales.

MARCO TEÓRICO

Perspectiva de derecho e infancia migrante

Frente a la necesidad de establecer y defender los derechos de la infancia, la Convención de los Derechos del Niño ha estipulado el derecho a expresar opiniones y a la libertad de expresión como espacios vitales en los cuales se debe garantizar la experiencia en la infancia (UNICEF, 1989). También, se ha propuesto la dimensión recreativa, que se refiere a los espacios de juego, esparcimiento y actividades culturales de amplio alcance en la socialización en la escuela (UNICEF, 1989) y que, en el contexto de una crisis, ha cobrado relevancia como forma de construcción de nuevos elementos de metaforización y elaboración en la niñez (Contreras y Pérez, 2013). La Convención de los Derechos del Niño, además, prepara a niños y niñas para asumir responsabilidades como miembros de la comunidad a la cual pertenecen, y garantiza su derecho a la protección, a la escucha y el respeto en sus opiniones, diferencias y creencias (UNICEF, 1989).

Los derechos en la infancia no debieran estar supeditados a ninguna clase de discriminación, ya sea por edad, género, orientación sexual, etnia o país de origen (UNICEF, 1989). Por consiguiente, ha surgido la interrogante por la doble vulnerabilidad en la que estudiantes procedentes de otros países se encuentran en el contexto de crisis chilena, dada su calidad de infantes y, a su vez, su condición de migrantes, por lo que crece potencialmente el riesgo de que sus derechos sean vulnerados (OIM e IPPDH Mercosur, 2016).

La inmigración ha constituido un fenómeno histórico y mundial que ha crecido de forma importante en el último tiempo. En Chile, de 2015 a 2017, la cantidad de estudiantes extranjeros en establecimientos educacionales aumentó de 30,635 a 77,608; la mitad de estos (57.5%) ha asistido a establecimientos educacionales públicos (Ministerio de Educación de Chile [Mineduc], 2018). La aceptación y demanda de esta realidad ha supuesto, de manera urgente, la construcción y el fortalecimiento de relaciones interculturales en las comunidades educativas (Mineduc, 2018).

En Chile, la eliminación de las barreras para la presencia, participación y aprendizaje de los estudiantes que se encuentren en riesgo de exclusión (Booth & Ainscow, 2005) se ha encontrado tensionada por prácticas comprobadas de segregación escolar basadas en dimensiones étnicas, residenciales y educativas. Estas dimensiones derivaron en una distribución homogeneizante de grupos sociales que favorecieron trayectorias desiguales entre estudiantes (Elacqua, 2009; Treviño, Valenzuela y Villalobos, 2016). La discriminación, los prejuicios y el racismo están presentes en el sistema escolar chileno (Aravena y Alt, 2012; Pavez, 2012; Riedemann y Stefoni, 2015; Salas, Kong y Gazmuri, 2017; Salgado y Castillo, 2018; Tijoux, 2013), lo que da cuenta de la complicada realidad que experimentan estudiantes de diferentes países de origen.

Enfoque intercultural y participación

Ante sistemas educativos homogeneizantes como el caso chileno, la interculturalidad ha intentado dar espacio a la diferencia cultural y a identidades de origen diverso (Treviño, Morawietz y Villalobos, 2017). El enfoque intercultural ha defendido

una interacción equitativa entre grupos culturales en virtud de generar expresiones culturales asentadas en el respeto mutuo y el diálogo (Unesco, 2006). Esto ha implicado que los marcos culturales de referencia tanto propios como ajenos se han visto transformados, pues “cualquier proceso de acomodación de la diversidad implica un proceso de deconstrucción, con el fin de compartir, mover, transferir y modificar la cultura propia” (Zapata-Barrero, 2013, p. 57).

Según las estrategias de la escuela para afrontar la llegada, permanencia y trayectoria de estudiantes inmigrantes, y acorde con los valores que han nutrido sus prácticas pedagógicas, las experiencias del alumnado podrían transitar entre el éxito y el fracaso en múltiples ámbitos (Jiménez, 2014).

El enfoque intercultural ha asumido entre sus principios que el conflicto es inevitable al poner en diálogo distintos puntos de vista y, por ello, ha adoptado una postura positiva y constructiva frente a él en cuanto rescata y valora la diversidad (Aguado, Melero y Gil-Jaurena, 2018). Para ello ha postulado cuán necesario es crear un espacio que sea seguro, sincero y abierto, y que posibilite convertir el conflicto en una oportunidad de aprendizaje a través de la escucha activa y creativa (Aguado, Melero y Gil-Jaurena, 2018). Por consiguiente, la participación en esos espacios, entendida desde un enfoque intercultural, podría propiciar la relevación de problemáticas y soluciones invisibles a los ojos nativos (Aguado, Melero y Gil-Jaurena, 2018; Parrilla, 2009).

La participación, por su parte, implica la posibilidad de que estudiantes de una comunidad escolar puedan ser parte de la toma de decisiones que les afecten, con base en un trabajo colectivo y colaborativo, una valoración de la diversidad de identidades, y en el marco de relaciones de respeto, reconocimiento y aceptación (Aguado, Melero y Gil-Jaurena, 2018; Ainscow, Booth & Dyson, 2006; Albornoz, Silva y López, 2015; Hart, 1993).

Aguado, Melero y Gil-Jaurena (2018) distinguieron cuatro niveles progresivos de participación: informativo, consultivo, implicativo y resolutivo. En el primero, los estudiantes serían receptores de información. En el segundo nivel de participación se avala una escucha de los estudiantes, pero sin capacidad de influencia sobre las decisiones. El tercer nivel consistiría en una capacidad de influencia sobre algunos aspectos, pero sin control sobre las decisiones y los resultados que de ellas emanen. Por último, el cuarto nivel de participación corresponde a la autogestión, en el que existe y se garantiza una influencia plena sobre las decisiones. Diversos estudios han evidenciado que el tipo de participación proporcionado y promovido por las escuelas está en su mayoría orientado a lo informativo y lo consultivo (Aguado, Melero y Gil-Jaurena, 2018; Albornoz, Silva y López, 2015; Ascorra, López y Urbina, 2016; Castillo, Rodríguez y Escalona, 2016; Muñoz, 2011; Redón, 2010).

En consecuencia, se ha identificado el valor de las experiencias subjetivas que los alumnos y las alumnas construyen respecto a sus espacios de participación, y que son representantes dinámicos de las diversas formas culturales que se cruzan en sus experiencias de crisis.

La experiencia se vincula a lo que se presenta de forma imprevista o inesperada, sin obedecer a un orden preestablecido de las cosas y “es experiencia precisamente porque irrumpe ante lo que era previsto” (Contreras y Pérez, 2013, p. 25). La condición de

investigar desde la experiencia demanda la inmersión en una práctica o en un hacer, ya que la experiencia es algo que sucede y afecta, al dejar una marca respecto a la cual se tiene algo que decir (Contreras y Pérez, 2013).

Considerando lo anterior, la crisis social que atraviesa Chile, como resultado del estallido social y la COVID-19, interroga respecto a cómo se está entendiendo la participación de los estudiantes en la escuela, e interpela al sistema educativo en su rol para enfrentar el gran desafío político y social de las múltiples realidades escolares, entre ellas las complejidades derivadas desde lo intercultural. Las escuelas chilenas han debido constituirse en lugares de diversidad humana, y enfrentarse a reconocer y valorar el aporte que la diversidad cultural puede ofrecer si se gestiona desde la participación favorecida desde la interculturalidad y, sobre todo, en contextos de crisis.

Por ello, el objetivo de este estudio fue comprender cómo se han configurado, desde un enfoque intercultural, los espacios de participación estudiantil en un colegio público de Valparaíso en el contexto de la crisis social vivida en Chile a finales de 2019. Específicamente, buscamos conocer cómo los alumnos y las alumnas estaban vivenciando la crisis social; identificar sus estrategias individuales y colectivas para enfrentar la crisis social en el contexto educativo; analizar esas estrategias desde los principios de la interculturalidad; y promover el diálogo y la formulación de propuestas de participación ciudadana y apoyo mutuo desde el estudiantado en el ámbito de la crisis social.

METODOLOGÍA

Este estudio se puso en marcha al comienzo de la crisis social de Chile, entre octubre y diciembre de 2019. Durante este periodo, gran parte de las escuelas del país suspendieron sus actividades académicas y cerraron sus dependencias físicas en los momentos más álgidos del estallido social por temor a la seguridad de los integrantes de las comunidades escolares. En el caso de la escuela participante en este estudio, aun cuando las clases presenciales se retomaron después de cinco a seis semanas del inicio de la crisis, el fin de año académico (que suele ocurrir en diciembre en el hemisferio sur) fue un periodo con baja asistencia de los estudiantes, con una planificación a corto plazo y contingente de las actividades curriculares, con número de docentes reducido por las paralizaciones del gremio y, en algunos casos, con suspensión temprana de la jornada debido a incendios forestales que también afectaron el sector donde se ubica el colegio participante.

Diseño

Este estudio fue de carácter cualitativo y participativo, y es parte de una investigación mayor con diseño de investigación-acción-participativa (IAP) cuyos objetivos se relacionan con el acompañamiento a las escuelas en la gestión de una convivencia escolar inclusiva, participativa y democrática. Este estudio buscó aportar información para guiar la toma de decisiones colaborativa con estudiantes de enseñanza primaria respecto a la situación de regreso a clases en contexto de crisis social (Salgado, 2007). El trabajo consideró etapas de diagnóstico y construcción de propuestas de acción, las cuales, además, alimentarán los ciclos posteriores de la IAP desarrollada en la investigación más amplia.

Participantes

Este estudio se llevó a cabo en una escuela pública seleccionada bajo el criterio de muestreo por conveniencia (Tójar, 2006) con base en dos motivos principales: uno, está participando en una investigación mayor con diseño IAP; dos, posee un sello intercultural declarado en su proyecto educativo institucional. El colegio tiene una matrícula total de 560 estudiantes (10% correspondiente a estudiantes migrantes), desde enseñanza preescolar hasta la secundaria completa. Posee un índice de vulnerabilidad escolar para los estudiantes de primaria de 95.9%, lo que significa que este porcentaje de estudiantes pertenece a los dos primeros quintiles más pobres de Chile.

En este estudio específico participaron 29 estudiantes de segundo ciclo de enseñanza primaria (de 5º a 8º grado), quienes aceptaron participar voluntariamente; se formó un grupo heterogéneo en función de género y condición de migrantes o nativos (ver tabla). Los participantes fueron distribuidos en cinco grupos para la organización de un taller participativo de dos sesiones.

Tabla. Estudiantes participantes del estudio

	5° año				6° año				7° año				8° año				Total
	Migrante		Nativo		Migrante		Nativo		Migrante		Nativo		Migrante		Nativo		
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
Grupo 1	-	1	1	2	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	6
Grupo 2	1	1	1	1	-	-	1	-	-	-	-	1	-	-	-	-	6
Grupo 3	1	-	-	1	-	-	-	-	-	-	2	-	-	-	1	-	5
Grupo 4	1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	1	-	6
Grupo 5	-	-	2	1	-	-	-	1	-	-	2	-	-	-	-	-	6
Total	5		10		0	2		0		9						29	

De este mismo grupo de participantes, seleccionamos a tres estudiantes de 5º grado para ser entrevistados; dos eran estudiantes migrantes provenientes de Venezuela y uno era chileno; dos niñas y un niño. Los consideramos informantes clave (Stringer, 2013) porque habían estado en las dos sesiones de taller y porque mostraron una gran disposición a participar, un alto nivel de compromiso y aportes constructivos a la realización del taller. Todos los estudiantes participantes se mantuvieron hasta la conclusión del estudio.

Técnicas de producción de información

El diseño del taller participativo (Tójar, 2006) constó de dos sesiones cuyo objetivo fue describir las propias experiencias, conocimientos y capacidad propositiva de los estudiantes en cuanto agentes de transformación social y partícipes clave en identificar caminos para afrontar el contexto de crisis derivada del estallido social. La primera sesión se orientó a conocer las experiencias individuales y colectivas en torno a la crisis mediante: a) experiencia individual: ¿cómo ha sido este último mes para ustedes? ¿Cómo se han sentido? ¿Qué han hecho y con quiénes han compartido en este tiempo?; b) experiencia colectiva: ¿cómo creen que están sus compañeros y compañeras? ¿Cómo los han visto?; c) experiencia escolar: cuando han vivido situaciones complicadas, por ejemplo, lo que ha estado ocurriendo en el país, ¿qué ha hecho el colegio para apoyarlos? ¿Cómo han participado ustedes?

La segunda sesión hizo hincapié en identificar, a través de la figura de un árbol, las fortalezas y los recursos reconocidos por los estudiantes para hacer frente a la crisis. Estos fueron ubicados en las raíces del árbol. Este ejercicio permitió formular propuestas para afrontar colectivamente y desde la experiencia escolar la situación de crisis. Estas propuestas fueron ubicadas como hojas en las ramas. Se utilizó el método gráfico de árboles (Harden *et al.*, 2000) con la finalidad de desarrollar un producto que permitiera poner en práctica la capacidad del alumnado de opinar libre, respetuosa y en conjunto.

Además, aplicamos entrevistas semiestructuradas a tres estudiantes identificados como informantes clave (Canales, 2006), las cuales se realizaron de manera individual y tuvieron una duración de entre treinta y cuarenta y cinco minutos. Estas permitieron indagar las experiencias subjetivas exploradas en los talleres y profundizar en los aportes que los informantes clave habían efectuado. Tanto las sesiones del taller participativo como las entrevistas fueron grabadas en audio y luego transcritas.

Procedimiento y aspectos éticos

El establecimiento escolar nos otorgó autorización y, cumpliendo con las normativas vigentes para proyectos que impliquen investigación en seres humanos y uso de sus datos personales, solicitamos el consentimiento informado a las familias y el asentimiento informado del grupo de estudiantes, documento que hizo explícitos los objetivos de la investigación, el resguardo de la confidencialidad y la voluntariedad de la participación. Durante todo el proceso, resguardamos la identidad individual de cada participante en los momentos de análisis, sistematización y socialización. Frente a la posibilidad de malestar emocional durante alguna etapa de la producción de información, garantizamos la disposición de sus profesoras y el psicólogo de la escuela para contención de manera individual y privada. Cabe señalar que no fue necesario recurrir a esta medida. Durante todo el proceso de producción de información, mantuvimos una coordinación permanente con las profesoras de los cursos participantes y el equipo de convivencia de la escuela.

El taller se llevó a cabo en dos jornadas consecutivas durante noviembre de 2019. Después de la sistematización y revisión de las transcripciones correspondientes, en diciembre del mismo año, se hicieron las entrevistas. Luego del análisis de la información, y a modo de devolución y socialización, el equipo investigador presentó a cada curso participante un árbol común que aunaba las ideas principales vertidas en cada grupo de trabajo. Esa instancia contó con la presencia de parte del equipo docente, pues se efectuó el penúltimo día de clases debido a un cierre temprano e imprevisto del año escolar. En el presente año, y en modalidad en línea, se realizó la devolución final al equipo de convivencia del colegio.

Los profesores tutores de cada curso, junto con el equipo IAP de la escuela (psicólogo, encargado de convivencia y orientador), colaboraron en la gestión de los espacios para el desarrollo de los talleres participativos, las entrevistas y la gestión de los consentimientos/asentimientos informados con los estudiantes.

Plan de análisis

Este consistió en el análisis cualitativo de contenido (Cáceres, 2003) de las transcripciones del taller, las de entrevistas semiestructuradas y el texto plasmado en los árboles creados. El análisis de contenido permitió interpretar el contenido manifiesto y latente presente de manera textual. Consecuentemente, el análisis de contenido se desarrolló como un proceso deductivo-inductivo (Cáceres, 2003) cuyo marco de análisis fue el enfoque intercultural. Se utilizó el programa Atlas.ti versión 8.4.

RESULTADOS

Estos se organizaron en función de las experiencias y estrategias de afrontamiento señaladas por los estudiantes, y las propuestas que ellos formularon para promover su participación como sujetos políticos dentro de su escuela en contexto de crisis.

Experiencias y estrategias de afrontamiento en la crisis social por parte de los estudiantes

La crisis social implicó alteraciones en la vida de los estudiantes y constituyó el punto de partida de una serie de cambios en la cotidianidad, los cuales se vieron reflejados, principalmente, en la interrupción y readaptación de sus procesos de aprendizaje en la escuela debido a la planificación de cada jornada basada en la contingencia del día a día, por lo que manifestaron preocupación en la discontinuidad de los procesos de enseñanza de los cuales formaban parte:

P1 [P indica participante]: Que todo el país, ya nadie va a seguir la educación, así como está el país.

Mod [Mod indica moderador/a]: ¿Y cómo es esa educación?

P1: Cómo nuestros derechos, tener que estudiar, no solo venir al colegio aquí, hacer actividades. No ponemos asistencia, no pasamos materia.

P2: No estamos poniendo notas y falta la mitad de la clase (taller sesión 1, grupo 1).

Estrechamente vinculados a los cambios en la cotidianidad, se identificaron hechos de violencia en el marco de las manifestaciones sociales, que fueron exhibidos en diversos medios de comunicación y redes sociales a las que el estudiantado había tenido acceso, lo que provocó experiencias emocionales valoradas de modo negativo. Los participantes señalan haber sentido pena, incomodidad, miedo e inseguridad producto de la situación del país:

P1: Incómodo por lo que está pasando en el país, inseguro porque en cualquier momento puede pasar algo malo [...] ¿quién le dice que su familia va a estar segura?, ¿qué pasa si les pasa algo? (taller sesión 1, grupo 1).

P2: A mí me da pena ver a Valparaíso así todo destruido (taller sesión 1, grupo 3).

Las experiencias emocionales negativas se vieron acompañadas, en algunos casos, de un sentimiento de esperanza ligado a los cambios que se persiguen mediante el movimiento social, de modo que se pueda poner fin a la injusticia económica y social percibida:

P1: He sentido también que está bien, y feliz también, porque todos luchen por sus derechos, si puede ser que, por decirle, que todos los días mi papá se rompe la espalda todos los días para que le den una pensión de cuánto, ¿70 lucas [70,000 pesos chilenos]? No puede ser, ¿y cuánto les quitan a todos los trabajadores? (taller sesión 1, grupo 4).

Los participantes manifestaron sentir preocupación y asombro frente a videos que difundieron el uso desmedido de la fuerza policial y militar, así como de armas químicas para reprimir las manifestaciones. A su vez, dieron cuenta sobre cómo fueron vivenciando la crisis social a través de la relación que establecieron por medio de redes sociales y las tecnologías de información, lo que implicó un manejo de la información que otorgó mayor accesibilidad y, a su vez, menores filtros: “P3: Los pacos [Carabineros] han matado a personas. Vi un video que a un niño le llegó un perdigón el ojo, salió humo” (taller sesión 1, grupo 5).

Considerando los efectos de la crisis señalados hasta el momento, la gran mayoría del estudiantado no asistió al colegio durante los primeros días tras el estallido social producto de diversas situaciones: riesgo durante su traslado, desastres naturales y paro docente. En este sentido, fue posible identificar y situar una sensación de aislamiento vivido como una experiencia negativa compartida, y caracterizado como un retiro de la vida social en la escuela, involuntario y secundario a la crisis social:

P1: Yo me encerré, ay lo que no me gusta es estar todo el rato encerrada, porque antes pasaba todo el rato saliendo y ahora no.

P2: Noo mi mamá estaba traumada, no quería que saliera a ningún lado (taller sesión 1, grupo 3).

Mod: Yo estaba muy aburrida en mi casa, quería venir, estar con mis amigos (entrevista 1, participante de Venezuela).

En relación con estos hechos, los participantes indicaron que su derecho a la recreación se vio afectado durante la crisis dado que no pudieron reunirse y salir a jugar como solían hacerlo debido a los miedos e inseguridades que experimentaban junto a sus familias. Esta situación se vio agravada por la declaración de toque de queda y la presencia de militares asociada a esta decisión de Estado:

P6: Los toques de queda salen justo cuando quiero salir a jugar (taller sesión 1, grupo 2).

P3: Sí, mi amigo y yo antiguamente nos quedamos hasta la noche jugando, pero desde que comenzó esto nos quedamos hasta las 6...

P4: Yo los primeros días no podía salir a la calle.

P5: El toque de queda tampoco dejaba (taller sesión 1, grupo 4).

Además de la crisis social y la experiencia emocional ligada a ella, la comunidad escolar debió enfrentar un permanente estado de emergencia ambiental (Shrivastava, 1993) producto de los constantes incendios forestales que hubo en la cercanía del colegio. Esta situación impactó en la vida diaria del estudiantado y el desarrollo de sus procesos de enseñanza, pues implicó la suspensión temprana de las jornadas escolares debido a la mala calidad del aire. Ante ello, los participantes indicaron:

P1: Yo [me he sentido] un poco mal por los incendios que ha habido [...] porque es como que salgo de la casa y veo humo por todas partes (taller sesión 1, grupo 4).

P3: La otra vez hubo un incendio y el humo había llegado.

P4: Y nos dejaron irnos más temprano porque el humo era como muy...

P5: Muy fuerte, muy tóxico (taller sesión 1, grupo 1).

Para hacer frente a estas crisis, el estudiantado recurrió a diversas estrategias de afrontamiento, ideas y conductas asociadas a actividades recreativas y deportivas, lo que da cuenta de que la distracción y el entretenimiento brindados por el juego los ayudó a sobrellevar la crisis. Al preguntar cuáles actividades realizaron en la escuela para sentirse mejor durante la crisis, señalaron que las actividades recreativas más comunes consistían en juegos de cartas y el pillar (juego infantil), y deportes como tenis de mesa y fútbol.

Por otra parte, el estudiantado también reconoció el sostén emocional brindado por redes de apoyo formales e informales. Estas últimas estuvieron conformadas por estudiantes del mismo colegio y se remitieron a espacios de conversación en recreos o tiempos libres durante la jornada escolar:

P1: Yo me siento mejor a veces cuando hablo a mis compañeros

Mod: ¿Qué les hace sentir mejor de hablar con los compañeros o de compartir con ellos?

P3: No siempre hablamos de esto de lo que pasó acá, [también] hablamos de otras cosas (taller sesión 1, grupo 2).

Las redes de apoyo formales estuvieron compuestas por estudiantes y por representantes del mundo adulto, como docentes o integrantes del equipo de convivencia, quienes generaron espacios para que niñas y niños pudieran distraerse, expresar y compartir con los demás sus ideas y sentimientos sobre la crisis que atraviesa el país:

Mod: Y por ejemplo, ¿qué han hecho esas personas que trabajan acá en el colegio para ayudarlos a ustedes? ¿Cuándo necesitan algo o en este minuto por ejemplo cuando está el incendio?

P4: Hablar con nuestros papás, hablar con nosotros, apoyándonos, conversar de lo que está pasando (taller sesión 1, grupo 4).

No obstante, parte del estudiantado priorizó las redes de apoyo con sus compañeros y compañeras frente a las formales, constituidas por espacios organizados por docentes y equipos de dirección: “P1: Es que uno no viene tanto a las actividades de hablar, viene a estar en el colegio, con los compañeros” (taller sesión 1, grupo 3).

La situación de crisis ha permitido dar cuenta de las diversas estrategias de afrontamiento con las cuales contó el estudiantado, sobre todo centradas en la activación de redes de apoyo a través del juego y el diálogo. El juego cobró una relevancia mayor en este contexto de crisis en virtud de que ha sido un espacio que se vio modificado por los acontecimientos y que formaba parte de su vida diaria. Lo anterior entró en directa relación con la facilitación de espacios gestionados por el colegio y cómo este pudiese, a su vez, proporcionar estrategias de afrontamiento comunitarias por medio

de funcionarias y funcionarios (docentes, asistentes, equipo directivo, equipo de convivencia escolar, entre otros) para brindar espacios de elaboración de experiencias emocionales positivas y negativas dentro de la crisis.

Participación política

La participación se puede entender como aquellas acciones individuales y colectivas que posibilitan la incidencia de personas y colectivos en los espacios públicos, que forman parte de las decisiones que influyen en sus respectivos modos de habitar y transitar en sociedad (Aguado, Melero y Gil-Jaurena, 2018). En consonancia, los participantes mostraron interés y disposición para expresar opiniones políticas sobre la crisis, lo que atravesó todas las fases de producción de información, y otorgó fuerza a la premisa señalada sobre la capacidad de los niños y las niñas de formar y expresar una visión sobre cualquier asunto, incluyendo los políticos (UNICEF, 1989); por ejemplo, acerca de la crisis social, una de las participantes expresó:

P5: Igual yo he escuchado muchas cuestiones, decir que quiere que todo vuelva a la normalidad, pero yo no estoy segura de eso porque igual no puede esto no ser por nada, si ha muerto gente, gente ha perdido los ojos ¿y no va a pasar nada? ¿Va a ser todo igual? Entonces todo esto es pa' tener un cambio po', no pa' que todo vuelva a ser como en la normalidad (taller sesión 1, grupo 4).

Tal fue el interés en participar y expresar sus opiniones sobre la contingencia nacional que, durante la confección de los árboles en los talleres participativos, los participantes incluyeron opiniones escritas, aun cuando ello no formó parte de las instrucciones dadas por el equipo de investigadores: “La muerte de todos los civiles, jamás será en vano. No más AFP [Administradora de Fondos de Pensiones]; no más TAG [dispositivo instalado en los automóviles para generar cobros automáticos de peajes en carreteras chilenas]” (ver figura).

Retomando los tipos de participación señalados por Aguado, Melero y Gil-Jaurena (2018), observamos la importancia que le otorgan los estudiantes a la participación implicativa:

E3 [E indica entrevistado/a]: Porque si nosotros hablamos de una cosa la dirección no se va a enterar de lo que estábamos hablando y si alguien hizo una propuesta súper buena, no sé, como la del socialismo... ¿la del socialismo cierto?

Mod: ¿La de socializar?

E3: Socializar [...] y jugar más o salir a jugar más y estudiar, esto sería una buena propuesta, ¿por qué? porque si la dirección cumple eso podría mejorar esto (entrevista 3, participante de Venezuela).

E1: De todo, que nos pregunten, que si queremos tener eso, si no queremos tener eso, que no sólo ellos tomen la decisión, que son los adultos (entrevista 1, participante de Venezuela).

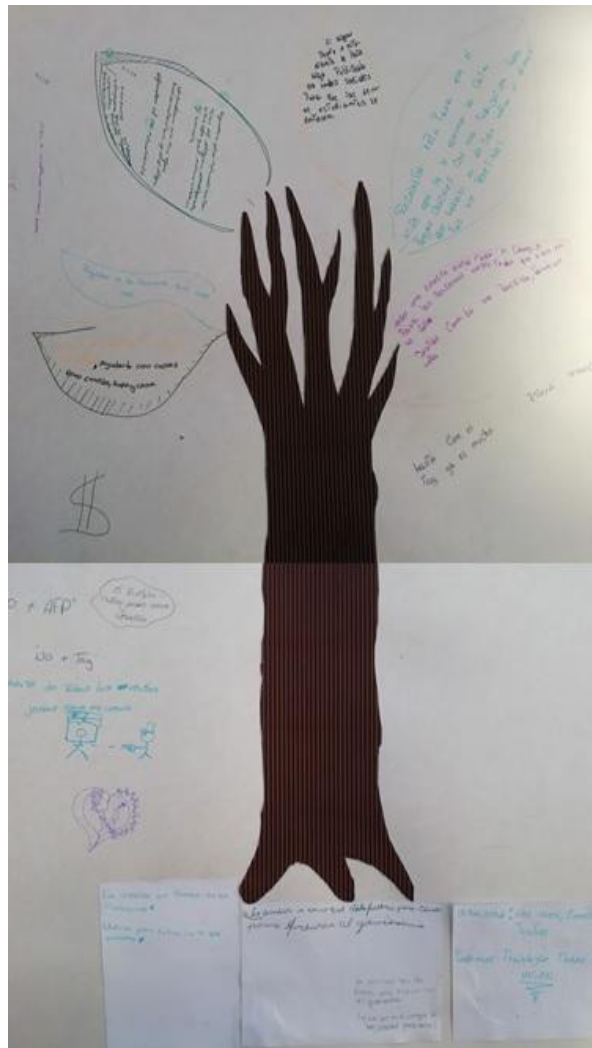


Figura. Árbol confeccionado por estudiantes del grupo 2.

El análisis permitió identificar un fuerte vínculo entre participación e interculturalidad, y observar ejemplos de diálogo intercultural vehiculado por el compartir experiencias y opiniones entre estudiantes de Venezuela y Chile:

Mod: ¿Y si tuvieras que elegir una cosa que sientes tú que tus compañeros de otros países o culturas te han podido aportar?

E3: Contando. [Nombra a un compañero venezolano] me ha podido contar mucho de allá. Me ha contado que allá estaban viviendo cosas difíciles, hasta yo he visto en las noticias que en Venezuela están allá en pobreza.

Mod: ¿Y eso cómo te ha ayudado a ti, que él te haya podido contar sus experiencias, las cosas que le han pasado? En este contexto de crisis, ¿cómo te ayudó?

E3: Emmm...bien. Es como que yo le hubiera sacado todas las tristezas. Tranquilizarlo.

Mod: Sí, entiendo. Puede ser súper importante tener a alguien a quien contar las cosas. ¿Tú le has podido contar a compañeros de otros países algo tuyo?

E3: Al [nombra al mismo compañero]. Él también es confiable (entrevista 2, participante de Chile).

Por último, la necesidad formulada por el estudiantado respecto a sentirse partícipe de los acontecimientos históricos, tal como han dado cuenta que lo hacen sus padres, madres, profesorado, hermanas y hermanos, amistades, y el apronte a la participación política, se expresó como voluntad de co-participar en las manifestaciones ciudadanas en ese momento histórico en Chile:

Mod: ¿Cómo podrían apoyarse más entre ustedes si pasase algo así nuevamente?

P1: Puro cacerolazos no más (participante 1, grupo 2).

La amistad que tenemos con los profesores. Unirse para luchar por lo que queremos.

Tenemos la amistad, es como que daba fuerzas para tener para enfrentar al gobierno (árbol grupo 4).

En síntesis, los estudiantes manifestaron con claridad su interés en compartir con más estudiantes y referentes del mundo adulto sus opiniones políticas vinculadas a la crisis, y hacer explícito su deseo de que estas sean consideradas al momento de tomar decisiones que les afecten y valorar el diálogo intercultural presente en sus experiencias en el colegio.

CONCLUSIÓN

En el contexto del estallido social ocurrido en Chile desde finales de octubre de 2019, que provocó el cierre temporal de escuelas al final del año académico correspondiente, el objetivo de este estudio fue comprender cómo se han configurado, desde un enfoque intercultural, los espacios de participación estudiantil en un colegio público, y construir con ellos y ellas, a través de un diseño participativo, propuestas de acción basadas en sus recursos personales y colectivos para enfrentar la crisis de mejor manera en el ámbito escolar.

Uno de los resultados más relevantes fue el carácter colectivo de las estrategias de afrontamiento desplegadas por el estudiantado y sus propuestas de acción, basadas en fortalecer los lazos sociales para enfrentar la crisis mediante el juego, el deporte y el diálogo. Ello subvierte paradigmas adultocéntricos y evidencia que una amplia mayoría de estudiantes pueden reconocer, presentar y crear estrategias de afrontamientos para sí mismos y para su grupo de pares, con independencia del mundo adulto.

Por otra parte, los resultados mostraron que el cierre provisorio de la escuela provocó un alto grado de aislamiento social, lo cual pudo haber resultado en conductas desadaptativas al no tener una canalización adecuada (Fouce, 2018). En contraposición, el regreso a clases fue significado por el estudiantado como un espacio de protección y despliegue de estrategias de afrontamiento individuales y colectivas.

De esta forma, podemos concluir que el estudiantado tiene gran interés en compartir sus opiniones políticas en cuanto a las situaciones de crisis y a las demandas ciudadanas contingentes, ligado con un reclamo y demanda por una mayor participación implicativa (Aguado, Melero y Gil-Jaurena, 2018) en sus espacios educativos. Parece evidente que los NNA resienten que, a la luz de políticas nacionales e internacionales relacionadas con esta crisis y otras, persiste una posición adultocéntrica

que pone a los estudiantes en una posición de sujetos pasivos y subordinados al orden social adulto. Como ejemplo podemos mencionar que los resultados de este estudio cobraron relevancia ante las declaraciones de la entonces ministra de Educación de Chile, acerca de un posible proyecto de ley que sanciona el “adoctrinamiento político” a menores en jardines infantiles y escuelas (Mineduc, 2019).

Lo anterior podría hacer peligrar los derechos de NNA a opinar y expresarse libremente (UNICEF, 1989), y mermar su contribución activa a “una convivencia democrática que promueva la argumentación y el debate reflexivo [que] resulta clave para la cohesión social, así como para el desarrollo moral y del pensamiento crítico” (López, 2019). Respecto a la COVID-19, son pocos los gobiernos a nivel mundial que se han preocupado por escuchar las voces de los niños sobre la crisis, tanto para conocer sus opiniones como su experiencia; una excepción es la primera ministra de Noruega (*El Mostrador*, 2020).

La actual crisis sanitaria derivada de la COVID-19 y el cierre de los establecimientos educativos ofrecen una oportunidad para desarrollar y poner en práctica metodologías de participación que se nutran del diálogo intercultural. En medio de un ciclo de crisis política, social y sanitaria, el foco de la interculturalidad arroja luces sobre la noción de cultura, que concibe a la infancia y la adultez como culturas distintas, que dialogan para crear saberes compartidos, y generan y fortalecen las estrategias de afrontamiento colectivas en tiempos de crisis.

En Chile, las medidas adoptadas por el gobierno han asegurado únicamente la transmisión de contenidos curriculares vía remota mediante las orientaciones del Mineduc (2020a) y en la plataforma en línea Aprendo en Línea. Se ha creado, además, una señal televisiva (TV Educa Chile) que provee contenido educativo y de entretenimiento infantil (Mineduc, 2020b). Estas medidas no han considerado la importancia de la creación y mantención vía remota de espacios de encuentro entre estudiantes y docentes y, sobre todo, entre estudiantes.

Los resultados de nuestro estudio afirman la importancia del cuidado de estos vínculos, ya que guardan relación no solo con sus procesos de aprendizaje y bienestar en general, sino también con la función social de la escuela. Así, los resultados sugieren que la escuela viene a ser para niñas y niños un espacio de generación y fortalecimiento de estrategias de afrontamiento para las crisis, basadas en el diálogo intercultural, el juego, y la posibilidad de compartir opiniones políticas y propuestas de acción. Los espacios de encuentro social en línea (u otro canal) mediante el uso de las tecnologías podrían llegar a ser fundamentales para mantener encuentros y cuidar los lazos sociales con compañeras, compañeros y estudiantes con equipos escolares.

Los NNA son candidatas y candidatos ideales para la formulación de propuestas creativas respecto a procesos que a ellos mismos les atañen, considerando también su cualidad de nativas y nativos digitales, con un conocimiento vasto respecto al potencial de las herramientas digitales para su comunicación, aprendizaje y convivencia en el marco de la educación actual. De esta manera, los resultados sugieren tomar en cuenta las opiniones y propuestas de los estudiantes, incluidos los de enseñanza primaria, en el diseño e implementación de las respuestas educativas entregadas en los distintos niveles del sistema escolar.

La metodología utilizada y sus resultados han permitido visualizar cómo entre estudiantes nativos y migrantes y con investigadores hubo encuentros culturales, entre adultez e infancia, en los que se pudieron asumir posiciones no neutrales que enriquecieron visiones del mundo mutuas, al compartir experiencias respecto a la crisis para enfrentarlas y convertirlas en aprendizajes colectivos intergeneracionales.

Ante la urgencia de practicar la distancia física durante la pandemia global por la COVID-19 y en medio de una crisis social de gran envergadura en Chile, se vuelve indispensable la creación y apertura de espacios colectivos permanentes entre pares niños y niñas, donde se reconozcan y compartan las experiencias en crisis para, desde ahí, fortalecer estrategias colectivas de resiliencia. Las crisis en sí mismas constituyen un momento propicio para aumentar la complejidad de los sistemas sociales (Cárdenas *et al.*, 2018); por tanto, este periodo constituye una oportunidad para desarrollar y mover el margen del tipo de relaciones entre adultez e infancia en la escuela hacia una perspectiva más democrática e intercultural.

Instalar como prácticas cotidianas los espacios de cuidado mediante los vínculos sociales intergeneracionales e interculturales en la escuela permitirá hacerle frente a la imprevisibilidad de las múltiples crisis de la actualidad y del futuro, las cuales demandan otro modo de organización social. En estos momentos críticos de transformación, lo que la infancia tiene que decir y que aportar es un factor imprescindible y central. Tejer la red con niños y niñas debe constituirse como un camino ineludible para articular el poder amoroso de la infancia como sostén para la creación de nuevos espacios sociales que nos ayuden a acompañarnos para la co-construcción de las transformaciones necesarias para abordar las nuevas realidades a las que desafiamos como sociedad.

Agradecimientos

Fondecyt 11180634, Fondecyt 1191267, ANID Conacyt 160009

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguado, T., Melero, H. y Gil-Jaurena, I. (2018). Propuestas educativas desde una mirada intercultural. *Relieve*, vol. 24, núm. 2, pp. 1-21. <http://doi.org/10.7203/relieve.24.2.13194>
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools. Developing inclusion*. Londres: Routledge.
- Albornoz, N., Silva, N. y López, M. (2015). Escuchando a los niños. Significados sobre aprendizaje y participación como ejes centrales de los procesos de inclusión educativa en un estudio en escuelas públicas en Chile. *Estudios Pedagógicos*, vol. 11, núm. 1, pp. 81-96. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052015000300006>
- Amarís, M., Madariaga, C., Valle, M y Zambrano, J. (2013). Estrategias de afrontamiento individual y familiar frente a situaciones de estrés psicológico. *Psicología desde el Caribe*, vol. 30, núm. 1, pp. 123-145. <http://www.scielo.org.co/pdf/psdc/v30n1/v30n1a07.pdf>
- Aravena, A. y Alt, C. (2012). Juventud, migración y discriminación en el Chile contemporáneo. *Última Década*, vol. 20, núm. 36, pp. 127-140. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362012000100006>

- Arón, A. M., Milicic, N. y Machuca, A. (2010), *Manual de primer apoyo crisis. Centro de Estudios y Promoción del Buen Trato* (2a. ed.). Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile-Escuela de Psicología.
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, vol. 25, núm. 2, pp. 1-18. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Booth, T. & Ainscow, M. (2005). *From them to us: An international study of inclusion in education*. Londres: Routledge.
- Briebe, D. (2020). El estallido social en Chile desde el igualitarismo relacional de Elizabeth Anderson. *Revista de Sociología*, vol. 35, núm. 1, pp. 31-42. <https://doi.org/10.5354/0719-529X.2020.58105>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, vol. 2, núm. 1, pp. 53-82. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Cárdenas, J. P., Vidal, G., Urbina, C., Olivares, G., Rodrigo, P. y Fuentes, M. (2018). Social crises: Signatures of complexity in a fast growing economy. *Complexity*, ID9343451. <https://doi.org/10.1155/2018/9343451>
- Castillo, V., Rodríguez, C. y Escalona, J. (2016). Participación, vida democrático y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, vol. 11, núm. 2, pp. 108-129. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>
- Contreras, J. y Pérez de Lara, N. (2013). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- Defensoría de la Niñez (2019). *Informe situación de niños, niñas y adolescentes en el contexto de estado de emergencia y crisis social en Chile*. <https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2019/11/>
- Elacqua, G. (2009). *The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile*. Centro de Políticas Comparadas de Educación.
- El Mostrador* (2020, 8 de abril). Autoridades de Noruega dan un alto al adultocentrismo y hacen conferencia exclusiva para hablar del coronavirus con niñas y niños. <https://www.elmostrador.cl/braga/2020/04/08/autoridades-de-noruega-dan-un-alto-al-adultocentrismo-y-hacen-conferencia-exclusiva-para-hablar-del-coronavirus-con-ninas-y-ninos/>
- Fleet, N. (2019). Protesta social y crisis del poder neoliberal en Chile 2011-2019. *Pléyade*, número especial, pp. 1-5. <http://www.revistapleyade.cl/protesta-social-y-crisis-del-poder-neoliberal-en-chile-2011-2019/>
- Fouce, J. (2018). Psicología en tiempos de crisis. *Psicología y derechos humanos. Papeles del Psicólogo*, vol. 39, núm. 3, pp. 1-17. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2871>
- Gerrig, R. & Zimbardo, P. (2002). *Psychology and life*. Boston: Allyn & Bacon.
- Harden, J., Scott, S., Backett-Milburn, K. & Jackson, S. (2000). Can't talk, Won't talk?: Methodological issues in researching children. *Sociological Research Online*, vol. 5, núm. 2, pp. 1-12. <https://doi.org/10.5153/sro.486>
- Hart, R. (1993). *Participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. http://opac.pucv.cl/pucv_txt/txt-8000/UCD8121_01.pdf

- Human Rights Watch (2019). *Chile: llamado urgente a una reforma policial tras las protestas. Uso excesivo de la fuerza contra manifestantes y transeúntes; graves abusos en detención*. <https://www.hrw.org/es/news/2019/11/26/chile-llamado-urgente-una-reforma-policial-tras-las-protestas>
- Jiménez, F. (2014). Modelos de gestión de la diversidad cultural para la escolarización de alumnado inmigrante en las escuelas: desafíos para la interculturalidad actual. *Estudios Pedagógicos*, vol. 40, núm. 2, pp. 409-426. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300024>
- Jiménez-Yáñez, C. (2020). Chile despertó: causas del estallido social en Chile. *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 82, núm. 4, pp. 949-957. <http://dx.doi.org/10.22201/iis.01882503p.2020.4.59213>
- López, V. (2019, 29 de noviembre). Proyecto de Ley sobre Adoctrinamiento Político. *La Tercera*. <https://www.latercera.com/opinion/noticia/proyecto-ley-adoctrinamiento-politico/919850/>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2020a). *Orientaciones Mineduc Covid-19*. <https://www.mineduc.cl/orientaciones-mineduc-covid-19/>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2020b, 14 de abril). *Presidente Piñera anuncia nueva señal de TV educativa para ayudar a alumnos a estudiar desde sus casas*. <https://prensa.presidencia.cl/comunicado.aspx?id=150099>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2019, 25 de noviembre). *Ministerio de Educación da a conocer medidas por adoctrinamiento político a menores en colegios y jardines infantiles*. <https://www.mineduc.cl/2019/11/25/mineduc-anuncia-medidas-por-adoctrinamiento-politico-en-los-colegios/>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2018). Política Nacional de Estudiantes Extranjeros. <https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2018/06/POLITICA-NACIONAL-EE-Final-1-1.pdf>
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, vol. 10, núm. 19, pp. 107-129. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/123>
- Organización Internacional para las Migraciones (OIM) e Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos Mercosur (IPPDH-Mercosur) (2016). *Derechos humanos de la niñez migrante*. Buenos Aires. <http://www.ippdh.mercosur.int/wp-content/uploads/2017/02/Derechos-Humanos-de-la-Ninez-Migrante.pdf>
- Parrilla, A. (2009). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfico-narrativa. *Revista de Educación*, núm. 349, pp. 101-117. <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:a18a2023-3394-40cf-9014-a6064de8a3f7/re34905-pdf.pdf>
- Pavez, I. (2012). Inmigración y racismo: experiencias de la niñez peruana en Chile. *Si Somos Americanos*, vol. 12, núm. 1, pp. 75-99. <https://doi.org/10.4067/S0719-09482012000100004>
- Redón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, vol. 32, núm. 2, pp. 213-239. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>
- Riedemann, A. y Steffoni, C. (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. *Polis (Santiago)*, vol. 14, núm. 42, pp. 191-216. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682015000300010>

- Salas, N., Kong, F. y Gazmuri, R. (2017). La investigación socio territorial: una propuesta para comprender los espacios de inclusión de los migrantes en las escuelas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, vol. 11, núm. 1, pp. 73-91. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100006>
- Salgado, A. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, vol. 13, núm. 13, pp. 71-78. http://ojs3.revis-taliberabit.com/publicaciones/revistas/RLE_13_1_investigacion-cualitativa-disenos-evaluacion-del-rigor-metodologico-y-retos.pdf
- Salgado, M. y Castillo, J. (2018). Differential status evaluations and racial bias in the chilean segregated school systems. *Sociological Forum*, vol. 33, núm. 2, pp. 354-377. <https://doi.org/10.1111/socf.12426>
- Shrivastava, P. (1993). Crisis theory/practice: towards a sustainable future. *Industrial & Environmental Crisis Quarterly*, vol. 7, núm. 1, pp. 23-42. <https://doi.org/10.1177/108602669300700103>
- Stringer, E. T. (2013). *Action research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Tijoux, M. (2013). Las escuelas de la inmigración en la ciudad de Santiago: elementos para una educación contra el racismo. *Polis (Santiago)*, vol. 12, núm. 35, pp. 287-307. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200013>
- Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.
- Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C. y Villalobos, E. (2017). *Educación intercultural en Chile. Experiencias, pueblos y territorios*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Treviño, E., Valenzuela, J. y Villalobos, C. (2016). Within-school segregation in the Chilean school system: What factors explain it? How efficient is the practice for fostering student achievement and equity? *Learning and Individual Differences*, vol. 51, pp. 367-375. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.021>
- Unesco (2006). *Guidelines on Intercultural Education*. <http://www.ugr.es/~javera/pdf/DB2.pdf>
- UNICEF (2011). *Para reconstruir la vida de los niños y niñas. Guía para apoyar intervenciones psicosociales en emergencias y desastres*. [https://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Guia%20EMERGENCIAS%20\(1\).pdf](https://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/Guia%20EMERGENCIAS%20(1).pdf)
- UNICEF (1989). Convención de los Derechos del Niño. https://www.unicef.cl/web/informes/derechos_nino/convencion.pdf
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P. y Vergara, E. (2014). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, vol. 13, núm. 1, pp. 55-65. https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14_issue1-fulletxt-544
- Zapata-Barrero, R. (2013). Fundamentos de las políticas interculturales en las ciudades: respuestas a tres preguntas frecuentes. En R. Zapata-Barrero y G. Pin-yol (eds.) *Manual para el diseño de políticas interculturales* (pp. 45-63). Universitat Pompeu Fabra. <https://www.upf.edu/documents/3329791/3455370/MANUALgritim.pdf/7a5a6983-f0b1-492b-bca1-feed21598bc2>