



# “LA MEJOR CLASE DEL MUNDO”: RELATOS Y SUEÑOS DE ESTUDIANTES EN CHILE

“THE BEST CLASS IN THE WORLD”: STORIES AND DREAMS OF CHILEAN STUDENTS

**René Valdés (\*)**

*Universidad Andrés Bello*

**Cecilia Olivares**

*Universidad Andrés Bello y Universidad de Playa Ancha*

**Carmen Gloria Garrido**

*Universidad Andrés Bello*

## Resumen

El desarrollo de una experiencia escolar integral requiere de la promoción de espacios pedagógicos de involucramiento estudiantil. El objetivo de este artículo es comprender el ideal de enseñanza desde la perspectiva de las infancias y adolescencias escolarizadas. Mediante una metodología cualitativa basada en cartas al director, se encuestaron a 160 estudiantes de educación inicial, básica y media. Las respuestas se analizaron con un análisis de contenido de tipo inductivo a partir de la elaboración de categorías emergentes. Los principales resultados muestran que las y los estudiantes sueñan una clase que desarrolle un aprendizaje más participativo, con otra organización del tiempo y del espacio de aula y con nuevos formatos para evaluar sus aprendizajes. Sin embargo, se perciben contrastes según los niveles escolares. Las conclusiones señalan la importancia de adoptar una práctica pedagógica más provocadora y significativa para el alumnado, con el fin de propiciar condiciones auténticas de participación estudiantil.

Palabras clave: Participación estudiantil; enseñanza; pedagogía; estudiante-docente; aprendizaje activo.

## Abstract

(\*) Autor para correspondencia:

René Valdés  
Universidad Andrés Bello  
Quillota 980  
Viña del mar  
Correo de contacto: rene.valdes@unab.cl

©2010, Perspectiva Educacional  
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 16.02.2024  
ACEPTADO: 04.03.2025  
DOI: 10.4151/07189729-Vol.64-Iss.3-Art.1548

International literature agrees that student participation is a fundamental pillar for the advancement towards inclusive school experiences. However, multiple barriers—adultcentrism, the primacy of academic performance, and rigid school structures that characterize advanced neoliberalism—systematically constrain the expression of student voice and the possibility for children and adolescents to shape their own learning experiences. In this context, the question arises about how students imagine “the best class in the world,” understanding such imagination as a critical lens for identifying pedagogical conditions of teaching. The aim of this study is to understand the ideal of teaching from the perspective of students in early childhood, primary, and secondary education in Chilean schools. A qualitative design was employed, derived from a larger research project on innovative pedagogical practices in vulnerable schools. We worked with playful research methodologies, specifically the “letters to the principal” technique, in which 160 students answered the question: “What would your best class in the world be like?” Data were collected through online forms and oral recordings and analyzed using inductive content analysis supported by open coding in ATLAS.ti. Five emerging categories were identified: (1) school climate and coexistence, (2) participatory learning, (3) meaningful learning, (4) organization of educational space and time, and (5) assessment for learning. The results show a strong student orientation toward participatory methodologies and a desire to move beyond traditional, lecture-based approaches. The two most recurrent categories were Participatory Learning and Organization of Educational Space and Time, highlighting the need to energize learning experiences through practical, collaborative, and playful activities, as well as to introduce greater flexibility in the temporal and spatial structure of the classroom. The importance of open and natural spaces, the search for emotionally supportive environments, and the value placed on a harmonious climate intensify notably in secondary education. Additionally, though less frequently, upper-grade students expressed explicit critiques of current evaluation models, calling for more formative, diversified, and less punitive assessments. The category Meaningful Learning underscores the need to connect curricular content with students’ interests, experiences, and issues relevant to everyday life. The level-by-level analysis reveals differentiated patterns: play predominates in early childhood education; in the first cycle of primary school, breaking routines becomes central; in the second cycle, concerns about coexistence and evaluation increase; and in secondary school, space, emotional climate, and aesthetically cared-for environments gain prominence. Overall, the study shows that students envision a class that requires transformations in how educational space,

methodologies, and pedagogical relationships are organized. This vision challenges teacher education, urging the re-imagination of the classroom as a dynamic, cultural, and emotional space where student participation is a condition—not a consequence—of learning. Finally, the study provides evidence for developing school practices that recognize children and adolescents as social subjects with voice and agency, contributing to the construction of more democratic schools.

Keywords: Student participation; teaching; pedagogy; student-teacher; active learning.

## 1. Introducción

El Informe de la comisión internacional sobre los futuros de la educación de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2020) señala que un nuevo contrato social para la educación requiere de un compromiso de la sociedad en general, de incluir a todos en los debates públicos sobre los temas educativos. Para esto, propone la promoción de una ciudadanía activa, el fomento de una participación democrática y el desarrollo del pensamiento crítico de todo el alumnado. Lo anterior, ha sido apoyado por organismos como el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020), por centros de investigación y por líneas de trabajo basadas en enfoques de inclusión y de justicia social (Manghi et al., 2022; Sandoval & Waitoller, 2022).

En este trabajo entendemos que la escuela, en su dimensión pedagógica democrática, debe valorar y promover la colaboración y la participación estudiantil como condiciones base de una experiencia escolar integral (Valdés et al., 2020). Concebimos, también, la práctica pedagógica como una acción participativa que debe dar voz a las y los estudiantes con el propósito de configurarlos como actores sociales capaces de protagonizar la adquisición de aprendizajes (Ochoa et al., 2020). Sin embargo, generar espacios de voz e implementar estructuras de participación estudiantil son tareas que enfrentan múltiples barreras (Figuerola, 2016; Jiménez & Valdés, 2022). Una primera barrera es el adultocentrismo, que reduce las oportunidades de expresión ante la falta de reconocimiento de la participación como un derecho estudiantil (Lay-Lisboa et al., 2022). Una segunda barrera es la obsesión por el rendimiento académico, que desvirtúa la participación y minimiza las opciones de abordar de manera plena otras dimensiones escolares (Ramírez et al., 2020). Una tercera barrera es contextual, y es entender el caso chileno como ejemplo de neoliberalismo avanzado<sup>1</sup> (Sisto, 2019). Esto implica una orientación al mercado y a la productividad en desmedro de otros objetivos y de otras áreas de interés para el sistema escolar, impactando en la multidimensionalidad de la escuela (Bellei, 2015).

De esta manera, el desafío es avanzar hacia el desarrollo de una participación estudiantil genuina y reconocer la voz del alumnado como parte de un modelo participativo que se eleva desde la propia práctica pedagógica como una base comunitaria coconstruida para la generación de modelos de escucha y vínculos escolares. Por lo anterior, el objetivo de este artículo es comprender el ideal de enseñanza desde la perspectiva de las infancias y adolescencias escolarizadas, tomando como interés clave la discusión sobre las condiciones

---

<sup>1</sup> Se acuña este concepto a partir de la irrupción de fuerzas sociales que promueven el giro neoliberal y que constituyen una alianza conductora de la acción estatal hacia modalidades extremas de subsidiariedad, accionando políticas económicas de orden monetarista (Ruiz, 2013).

pedagógicas que deben darse en la escuela y en el espacio de aula, para promover condiciones genuinas de voz estudiantil.

## 2. Los estudiantes como actores sociales

En los últimos años, el concepto de experiencia integral en educación ha sido materializado en tres dimensiones o procesos: el acto de estar en la escuela (presencia), el acto de aprender en la escuela (rendimiento escolar) y el acto de participar en la escuela (ser parte de la cultura escolar). Sobre este último punto, Booth y Ainscow (2015) toman un posicionamiento y declaran que el foco de una escuela para todas las personas está en la participación, especialmente en la participación del estudiantado, señalando que “la participación implica dos elementos: la acción participativa o actividad y la participación en sí misma” (p. 27). Si bien parece sensata la idea de señalar que la participación va más allá de estar, también es necesario advertir que parece confusa la idea de que la participación implica una acción participativa. Su tautología limita la posibilidad de profundizar en las infancias y adolescencias como actores sociales, lo que significa, por lo tanto, un cambio en los sistemas educativos y la mejora de las condiciones escolares para responder a la diversidad del alumnado, mediante discursos, prácticas y estrategias que permitan que todos tengan la posibilidad de ser parte del espacio escolar que habitan (Nieto Mendoza et al., 2023).

Cuando nos referimos a niños, niñas y jóvenes escolarizados (NNJE) como actores sociales, lo hacemos desde un enfoque que los considera sujetos con derecho a participar e incidir activamente en la vida social en que se desenvuelven (Corvera, 2011; Cousiño & Foxley, 2011). Sin embargo, la evidencia no condice con esta realidad, ya que la literatura consultada muestra que los espacios escolares son gestionados en todas sus dimensiones por el mundo adulto, siendo los NNJE un grupo que no disputa los espacios de poder, lo que hace casi imposible que puedan decidir e incidir en los asuntos políticos, económicos y sociales que les afectan directamente (Jiménez & Valdés, 2022; Lay-Lisboa et al., 2022; Gaitán & Liebel, 2011; Pavez & Sepúlveda, 2019).

Para que la participación del estudiantado se haga efectiva, es necesario repensar las escuelas desde sus propias prácticas. Volver a pensar de esta forma las escuelas nos ayuda a evaluar la idea de mejora escolar desde otros aspectos que no son medidos en las políticas educativas: mediante diálogo, resignificación, participación democrática, aprovechando la experiencia que ya tiene el alumnado, la colaboración y reflexión y más allá de la sola presencia en actividades o el solo hecho de ejercer un voto en relación con alguna elección.

Proponemos ampliar esta perspectiva de participación —como sujeto valorado dentro del ámbito escolar— considerando los aportes de los Nuevos Estudios de la Infancia, hacia quienes

participan de la escuela en calidad de actores sociales. Si ser NNJE es una construcción sociohistórica y una institución social, configurada a partir de la sedimentación de procesos materiales y simbólicos acumulados que configuran la manera en que entendemos a los niños y las niñas (James & James, 2004), la escolarización puede ser reconocida como situada históricamente, donde sus participantes habitan un espacio social y lo reproducen, así como, a la vez, contribuyen a su transformación. Los NNJE se constituirían a partir de sus relaciones con el mundo adulto, las que son históricamente configuradas y establecidas a partir de la subordinación de las y los estudiantes (Mayall, 2002; Vergara et al., 2015). Esto, entonces, implicaría que los NNJE no solo participan dentro de la escuela, sino fuera y a través de ella, ya que uno de los propósitos de la participación sería la transformación del espacio históricamente construido.

Según señala Vergara et al. (2015), debemos pensar al estudiantado como actores sociales y escuchar su(s) palabra(s) desde tres dimensiones. Primero, como discursos culturales y socialmente construidos que pueden expresar ideas novedosas y emergentes. Segundo, hay que considerar que sus discursos sociales, así como los de todos los actores, han sido conformados en lo social, es decir, no se trata de voces “puras”, inmunes a las determinaciones sociales. La tercera dimensión implica considerar a las y los estudiantes y sus discursos, no solo como una determinada generación, sino también a partir de sus condiciones de clase, de género, de etnicidad, sujetos complejos insertos en relaciones sociales diversas (Vergara et al., 2015).

Las dificultades para que participen en las escuelas y piensen su experiencia escolar tienen su raíz en el adultocentrismo, puesto que los diferentes dispositivos de escolarización han sido diseñados y aplicados por personas adultas (Jiménez & Valdés, 2022). Esto se traduce en que, por un lado, sean estos quienes interpreten las necesidades de los estudiantes desde su propia visión y, por otro lado, que intenten satisfacerlas desde los propios códigos de la adultez. Esto genera, finalmente, una marginalización de las infancias en tanto se les excluye de lo público.

Por esta razón, hay que avanzar en participación estudiantil, entendiendo esta como la experiencia personal y colectiva que les permite implicarse en proyectos sociales y educativos. La participación sería la puerta de entrada al protagonismo estudiantil, la cual debe ser crítica y no reproductora de desigualdades e injusticias (Lay et al., 2018). Además, el estudio de las voces y la participación estudiantil en la escuela permite comprender las dinámicas relacionales del aula, las estructuras de autoridad y el desarrollo de prácticas inclusivas en espacios democráticos (Heid et al., 2023). Se trata de reconocer el potencial inclusivo y democrático de la voz estudiantil para avanzar hacia una pedagogía más integral, más allá de las diferencias entre el mundo adulto y el mundo escolarizado.

### 3. Método

#### 3.1. Diseño

Este estudio deriva de una investigación mayor cuyo propósito es contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras en dos escuelas vulnerables en Chile. Para este caso en específico, se optó por un diseño cualitativo basado en las metodologías lúdicas de investigación (Gómez, 2015) para producir datos con estudiantes de ambas escuelas.

#### 3.2. Participantes y trabajo de campo

Los dos centros escolares participantes son particulares subvencionados, urbanos, gratuitos, no realizan procesos de selección de estudiantes y trabajan en contextos de vulnerabilidad. Cuentan con programas de apoyo de atención a la diversidad y equipos interdisciplinarios. Uno de ellos pertenecía a la comuna de Quilpué, con la participación de 75 estudiantes, y el otro a la comuna de Valparaíso, con 85 alumnos, todos pertenecientes a los niveles de educación inicial, básica y media. Para la selección de las escuelas se ha utilizado una técnica de muestreo intencional (Flick, 2015) que permite identificar casos específicos que resulten adecuados para la construcción de un corpus de ejemplos que permitan analizar de manera instruida un objeto de estudio.

Siguiendo las metodologías lúdicas de investigación (Gómez, 2015), se trabajó con una estrategia llamada *cartas al director*, que consiste en que los estudiantes escriban pensando en una columna en el diario dirigida al director en relación a la pregunta: ¿Cuál sería tu mejor clase del mundo? Para recoger la información se optó por usar un formulario de Google para el caso de los estudiantes que podían escribir; y un abordaje presencial-oral para el caso de las y los estudiantes que no manejaban el lenguaje escrito, como en educación inicial y los primeros cursos del nivel básico. Se solicitaron y se respetaron todos los protocolos éticos de la investigación social.

#### 3.3. Análisis de datos

Las respuestas se analizaron a través de un análisis de contenido de tipo inductivo a partir de la definición de categorías emergentes que derivan de las respuestas entregadas por las y los encuestados (Flick, 2015). Debido a la técnica de producción de datos utilizada, el análisis de contenido permite mayores posibilidades metodológicas para ordenar los mensajes explícitos otorgados por el alumnado.

Los pasos realizados fueron los siguientes: en primer lugar, se organizó el material, transcribiendo los datos de audio y sistematizando las respuestas del formulario de Google. Se llevó a cabo una lectura exhaustiva de las cartas para obtener una comprensión global de las respuestas. Luego, se utilizó el software ATLAS.ti para llevar a cabo la codificación abierta, segmentando los textos en unidades de significado relacionadas con las dimensiones de la clase ideal. Finalmente, se procedió a la categorización de los datos, agrupándolos en categorías emergentes de trabajo referidos al contenido de los mensajes y respuestas. Se dio prioridad a las categorías con mayor cantidad de fragmentos.

En base a las textualidades aportadas por las y los estudiantes se pudieron definir las categorías de: Convivencia Escolar (CE), Aprendizaje Participativo (AP), Aprendizaje con Sentido (AS), Organización del Espacio y Tiempo Educativo (OET) y Evaluación para el Aprendizaje (EA).

Respecto a la categoría de Convivencia Escolar, se incluyeron todas las respuestas que enfocaban su fundamentación en la mejora de aspectos relacionados con las convivencia y clima escolar. Asimismo, se consideraron respuestas que hacían referencia a la incorporación de aspectos emocionales, relacionales e interpersonales en la realización de la clase ideal.

En Aprendizaje Participativo se agruparon todas las respuestas que argumentaban la clase ideal a partir de mejoras en las estrategias metodológicas hacia dinámicas más participativas o en donde los estudiantes tomaban un rol más activo dentro de su propio aprendizaje. También se incluyeron respuestas que expresaban la necesidad de generar mayores interacciones o que señalaban lo lúdico como un factor relevante para el logro de objetivos de aprendizaje.

En lo que se refiere a Aprendizaje con Sentido, se asociaron todas aquellas respuestas que hacían énfasis en el contenido o temas abordados durante la clase y la importancia de vincular lo trabajado con los intereses y motivaciones de las y los estudiantes, así como la incorporación de experiencias previas y el contexto específico de cada comunidad.

La categoría Organización del Espacio y Tiempo Educativo emergió a partir de un grupo de respuestas que hacían referencia a la clase ideal basándose en la modificación de la estructura del espacio educativo. En ese sentido se incluyeron respuestas que, por ejemplo, señalaban la importancia de considerar el espacio abierto como valioso para el aprendizaje y la parcelación de los tiempos de dedicación a las distintas labores asociadas a las actividades. También considera ciertas dinámicas como el escuchar música, más pausas y tiempos para poder alimentarse y compartir de otras formas con las y los compañeros.

Por último, Evaluación para el Aprendizaje agrupa todas aquellas respuestas que dentro de su fundamentación incluyeron argumentos respecto de la necesidad de modificar el foco de la evaluación, desde un enfoque punitivo-sumativo a uno más formativo e integral, que les

permitiese comprender los errores y, a partir de ellos, lograr los aprendizajes esperados. También se agruparon respuestas que hacían énfasis en la evaluación como un nodo crítico respecto de ansiedades y problemas de estrés y agobio.

## 4. Análisis de resultados

### 4.1. Análisis general

En este apartado se incluye la totalidad de las respuestas por todos los niveles en desglose por categorías.

**Tabla 1**

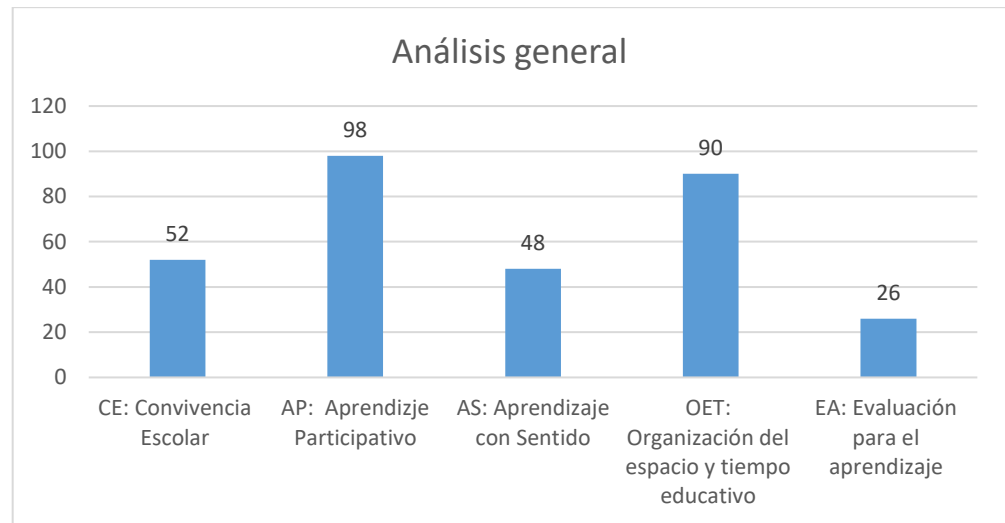
*Categorías y frecuencia de citas*

Categoría	Frecuencia
Total de respuestas	160
CE: Convivencia Escolar	52
AP: Aprendizaje Participativo	98
AS: Aprendizaje con Sentido	48
OET: Organización del Espacio y Tiempo Educativo	90
EA: Evaluación para el Aprendizaje	26



**Figura 1**

*Análisis general del número de respuestas que contienen la categoría*



En la revisión general de respuesta se puede apreciar que las categorías con más presencia dentro de las fundamentaciones de las y los encuestados sobre la clase ideal son Aprendizaje Participativo (31 %) y Organización del Espacio y Tiempo Educativo (29 %).

La primera de ellas marca una preponderancia de respuestas que señalan la importancia de transitar hacia metodologías más activas, que involucren al estudiante y que se alejen de formas tradicionales y más expositivas de enseñar. En esta categoría se evidencian comentarios que enfatizan que las clases tradicionales suelen ser aburridas y con poca interacción, mientras que existe una búsqueda por espacios en donde se puedan generar más dinámicas de grupos, proyectos y trabajo en conjunto:

*La mejor clase del mundo para mí sería adquirir el conocimiento a través de la misma experiencia, ejemplo: si vamos a aprender sobre las células podría hacer una actividad divertida y que tenga relación con el tema, no solo a papel y lápiz. (Carta, estudiante primer ciclo, escuela 1)*

Por otra parte, surge el juego y lo lúdico como una alternativa deseada para desarrollar experiencias de aprendizaje y el “aprender en la práctica” como una condición necesaria por sobre el conocimiento teórico.

La segunda categoría con mayor presencia expone un malestar respecto a las estructuras generales de la escuela. En estas respuestas encontramos comentarios, en primer lugar, asociados al tiempo escolar y su distribución poco flexible. Al respecto, las y los estudiantes señalan la necesidad de incorporar más pausas y mayor capacidad de adaptación de los

tiempos escolares a dinámicas grupales y sociales de los cursos. En segundo lugar, se señalan aspectos relacionados con el espacio y entorno en donde se desarrollan las experiencias de aprendizaje:

*La mejor clase del mundo para mí sería una donde en vez de estar encerrados en una sala casi toda la semana, pudiéramos tener salidas pedagógicas por lo menos una vez al mes, en la naturaleza o al aire libre con el fin de ver todo con nuestros ojos y no a través de libros, también que las clases tengan alfombra para que sea opcional el sentarse en mesas.* (Carta, estudiante educación media, escuela 2)

En este punto se evidencian textualidades que indican los espacios naturales y abiertos como ideales para aprender mejor y en un “clima” más armónico. También se comentan aspectos del ambiente de las salas relacionados con la comodidad, confort e incluso cualidades estéticas de los espacios de formación, que perjudicarían el aprendizaje y la motivación.

Las categorías con una menor presencia en las respuestas son Evaluación para el Aprendizaje y Aprendizaje con Sentido, con un 8 % y un 15 % en las respuestas. La primera categoría se evidencia principalmente transitando desde el segundo ciclo a educación media en donde se comentan aspectos nocivos y poco beneficiosos para el aprendizaje respecto de las modalidades y formas de realizar la evaluación: “También me gustaría que la forma de evaluación fuera 100% práctica para así aplicar todos los conocimientos aprendidos y de ese modo recordarlo por más tiempo” (Carta, estudiante segundo ciclo, escuela 1). Surge la crítica explícita a la evaluación como un mecanismo que no permite aprender ni reconocer los avances respecto de un objetivo específico.

La segunda categoría, Aprendizaje con Sentido, tiene una presencia más transversal a todos los niveles y se asocia, por una parte, a expresiones en donde se manifiesta la necesidad de incorporar temáticas de interés de los estudiantes a las clases, y, por otra, a incorporar al currículo aprendizajes que son necesarios para la vida y que son percibidos como ausentes por parte de las y los estudiantes, como los vinculados con la naturaleza y el medio ambiente: “La mejor clase del mundo para mí sería una donde se hablara de un tema interesante, en un lugar tranquilo y todos dieran sus distintas opiniones para así abrir espacio al debate, ojalá afuera, en lo libre” (Carta, estudiante segundo ciclo, escuela 2). Por el contrario, se señalan también valoraciones positivas respecto de determinadas asignaturas y la preferencia de focalizar el tiempo de aprendizaje en aquellos temas y contenidos que son de mayor interés.

## 4.2. Análisis por nivel

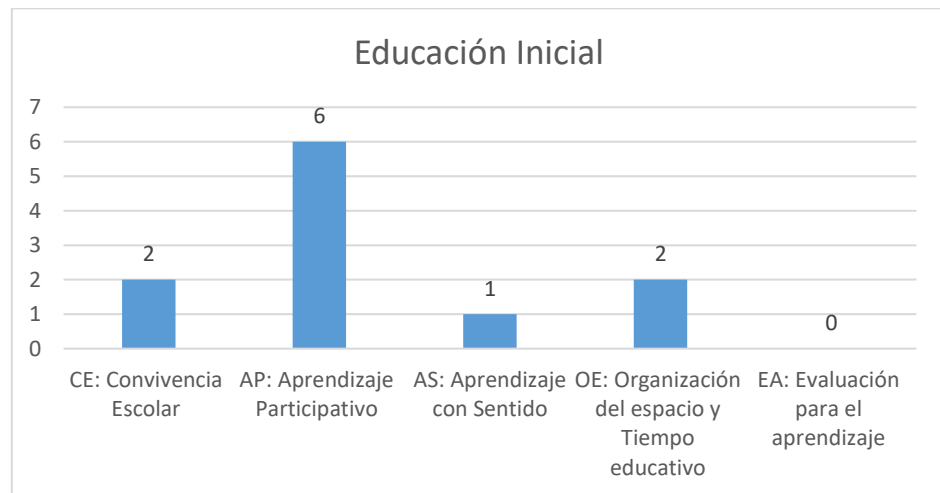
**Tabla 2**

*Educación inicial (Total de respuestas: 6)*

Categoría	Frecuencia
CE: Convivencia Escolar	2
AP: Aprendizaje Participativo	6
AS: Aprendizaje con Sentido	1
OET: Organización del Espacio y Tiempo Educativo	2
EA: Evaluación para el Aprendizaje	0

**Figura 2**

*Análisis general de número de respuestas*



Como se puede apreciar en los datos, este nivel es el que presenta una menor cantidad de respuestas y, por otra parte, una mayor concentración en algunas categorías. Aprendizaje activo está presente en todas las respuestas ya que surge el juego y lo lúdico como un eje fundamental dentro de la clase ideal. En segundo lugar, aparece la categoría de Convivencia Escolar vinculada a la importancia de las relaciones interpersonales y la categoría Organización del Espacio y Tiempo educativo referida a algunos aspectos favorables que los estudiantes

señalan como importantes de ser consideradas al momento de estructurar las experiencias de aprendizaje.

Por otra parte, se puede evidenciar que la categoría Aprendizaje con Sentido tiene poca presencia y no se observan textualidades que hagan referencia a la evaluación dentro del proceso de aprendizaje.

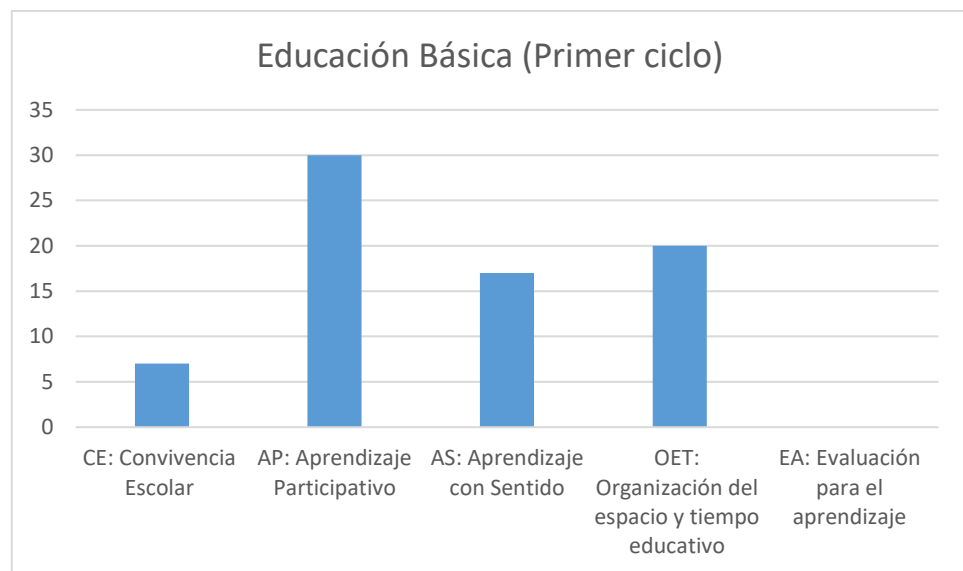
**Tabla 3**

*Educación Básica (Primer ciclo. Total de respuestas: 74)*

Categoría	Frecuencia
CE: Convivencia Escolar	7
AP: Aprendizaje Participativo	30
AS: Aprendizaje con Sentido	17
OET: Organización del Espacio y Tiempo Educativo	20
EA: Evaluación para el Aprendizaje	0

**Figura 3**

*Número de respuesta que contiene la categoría Educación Básica (primer ciclo)*



En el primer ciclo básico el Aprendizaje Participativo y la Organización del Espacio y Tiempo educativo tienen una mayor presencia (41 % y 27 %, respectivamente), seguidos de Aprendizaje con Sentido (23 %) y Convivencia Escolar (9 %). Al igual que en el ciclo preescolar, la evaluación no aparece como una categoría relevante (0 % de respuestas asociadas).

En este nivel, el Aprendizaje Participativo se asocia a lo lúdico, pero también a la necesidad de potenciar las interrelaciones entre compañeros. Se percibe una forma de aprendizaje demasiado frontal y llena de rutinas, en donde escribir en el cuaderno y las clases expositivas se señalan como lo más común. Al respecto, se señala que la clase ideal debe incorporar estrategias más activas y lúdicas que movilicen al estudiante a aprender a través de la experimentación.

La Organización del Espacio y Tiempo Educativo se vincula principalmente a generar pausas y quiebres en la rutina escolar y, además, se señalan sugerencias de incorporar más libertad respecto de la alimentación e hidratación. El Aprendizaje con Sentido se asocia, en la mayoría de las respuestas, a asignaturas de preferencia o temas que serían de especial interés de los estudiantes por sobre otros que no son tan valorados. Respecto de la Convivencia Escolar, se señala en algunos casos bastante menores la necesidad de trabajar en mejores estrategias para el respeto y ciertos marcos valóricos entre compañeros.

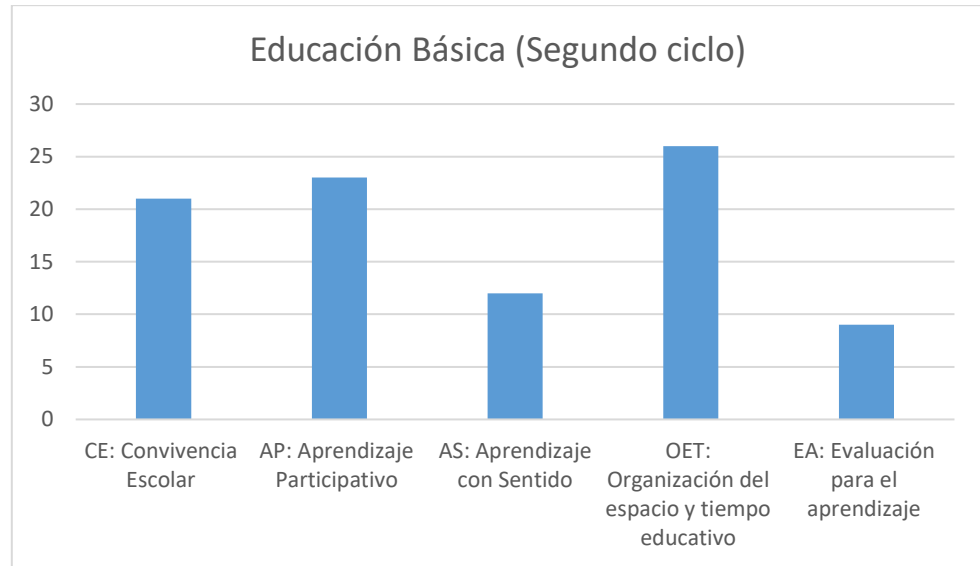
**Tabla 4**

*Educación Básica (Segundo ciclo – Total de respuestas 52)*

Categoría	Frecuencia
CE: Convivencia Escolar	21
AP: Aprendizaje Participativo	23
AS: Aprendizaje con Sentido	12
OET: Organización del Espacio y Tiempo Educativo	26
EA: Evaluación para el Aprendizaje	9

**Figura 4**

*Número de respuesta que contiene la categoría Educación Básica (segundo ciclo)*



En el segundo ciclo la mayor parte de las respuestas se concentró en las categorías Organización del Espacio y Tiempo Educativo (29 %) y Aprendizaje participativo (25 %) en contraste con un 10 % de Evaluación para el aprendizaje (10 %) y Aprendizaje con Sentido (13 %). Es importante destacar que algunas respuestas en este nivel no se pudieron clasificar en ninguna categoría ya que reflejaban respuestas que no se ajustaban a las preguntas planteadas o contenían comentarios que evidencian poca coherencia respecto de lo consultado.

Las respuestas asociadas a Organización del Espacio y Tiempo educativo hicieron énfasis en aspectos de tiempo escolar y su estructura, y en características de espacio y ambiente que incidirían en el aprendizaje.

El Aprendizaje Participativo en este nivel se vinculó principalmente a la necesidad de clases más activas y con mayor protagonismo por parte de los estudiantes, en conjunto con una demanda por mayores interacciones entre compañeros/as. La Convivencia Escolar se manifestó en aspectos vinculados al orden, el respeto y el silencio durante las clases, así como también se evidenciaron algunas respuestas que denotaron posibles instancias de maltrato y posible *bullying* hacia compañeros/as específicos/as. Al mismo tiempo, se observan referencias a armas de diversa índole. El Aprendizaje con Sentido se asoció principalmente a temáticas de interés que los estudiantes esperaban que se integraran a las clases y, en algunos casos, a la importancia de considerar sus intereses y motivaciones al momento de desarrollar espacios de aprendizaje.

La categoría de evaluación por primera vez surge como un aspecto relevante al mencionarse comentarios que señalaban la importancia de desarrollar evaluaciones con metodologías diversas y con incidencia real en el aprendizaje respecto de los contenidos abordados.

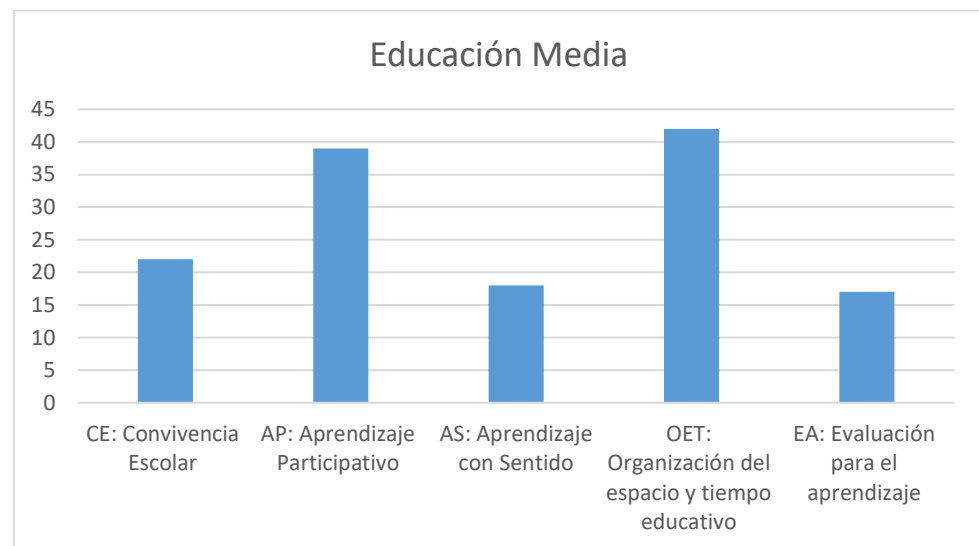
**Tabla 5**

*Educación Media (Respuestas totales: 138)*

Categoría	Frecuencia
CE: Convivencia Escolar	22
AP: Aprendizaje Participativo	39
AS: Aprendizaje con Sentido	18
OET: Organización del Espacio y Tiempo Educativo	42
EA: Evaluación para el Aprendizaje	17

**Figura 5**

*Número de respuesta que contiene la categoría Educación Media*



Las respuestas de este nivel manifestaron un mayor desarrollo en varios casos, ya que se abordaron distintos aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje, abarcando, en algunos casos, hasta 4 categorías en una misma respuesta.

La categoría con mayor presencia fue la de Organización del Espacio y Tiempo educativo (30 %), asociada a la necesidad de desarrollar experiencias de aprendizaje en espacios fuera del aula y vinculados a entornos más naturales. También se visualiza una necesidad de estos espacios por aspectos más emocionales, como el desarrollo de clases con dinámicas diferentes a las tradicionales y con un clima que permita vincular lo emocional con los contenidos trabajados. Por último, se señalaron algunos aspectos estéticos y de recursos que podrían considerarse para hacer el espacio escolar más “agradable” para el aprendizaje.

La segunda categoría con mayor presencia fue la de Aprendizaje Participativo (28%), en donde surge la demanda de un aprendizaje que se vincule más con lo práctico y con aplicar los contenidos trabajados por los docentes. Se manifiesta una crítica al formato más “tradicional” de clases y la búsqueda con un aprendizaje que genere más interacciones entre compañeros/as y trabajo colaborativo para el logro de los objetivos.

En tercer lugar, la categoría de Convivencia Escolar (16 %) manifiesta bastantes problemáticas relacionales entre los estudiantes. Se señala una falta de respeto por opiniones diversas, así como una falta de consideración por el otro respecto de sus experiencias e intereses. En este nivel la convivencia aparece como un elemento relevante dentro de las dinámicas que se establecen en la experiencia de aprendizaje ya que, al no percibirse normas o un marco de valores para el desarrollo de las clases, se ve afectada la motivación y el interés por participar y/o generar dinámicas que involucren interacciones entre compañeros y compañeras.

En cuarto lugar, la categoría Aprendizaje con Sentido se focaliza principalmente en que las y los estudiantes demandan abordar temáticas relevantes “para la vida” dentro de las clases, así como tomar más en cuenta sus propios intereses en las actividades que se desarrollan. Por otra parte, algunos comentarios señalan que los docentes no considerarían tantos factores contextuales de las y los estudiantes que podrían incidir en la motivación y la vinculación con los contenidos y habilidades que se espera trabajar.

Por último, la Categoría Evaluación para el Aprendizaje, si bien tiene un bajo porcentaje de presencia, surge como un elemento relevante en varios de los comentarios ya que se manifiesta desde una crítica más explícita y directa a las formas de evaluar, que se perciben focalizadas en la memorización y en un desempeño más individual, mientras que se expresa la valoración por cultivar instancias de evaluación más formativas y de aprendizaje colectivo que permitan, a través de las interacciones, generar retroalimentaciones que mejoren los resultados y nivel de logro de los objetivos propuestos.



## 5. Conclusión y discusiones

El objetivo de este estudio fue comprender el ideal de enseñanza desde la perspectiva de las infancias y adolescencias escolarizadas. Mediante un diseño cualitativo orientado en las metodologías lúdicas de investigación basado en *cartas al director*, se consultaron a 160 estudiantes de educación inicial, básica y secundaria.

Como se puede evidenciar en las respuestas entregadas, en los niveles de formación más iniciales del ciclo escolar, se suele dar una mayor preponderancia a la necesidad de desarrollar metodologías más activas, lúdicas y que consideren los intereses de los estudiantes, así como la urgencia de reestructurar los tiempos educativos y los espacios en que se planifican las experiencias de aprendizaje. A medida que se transita a los niveles superiores, se observa una mayor relevancia del espacio educativo y la convivencia como ejes fundamentales dentro del proceso de aprendizaje. También la evaluación surge como un elemento crítico, ya que se percibe como poco significativa y que no aportaría a una visión más integral de las formas de aprendizaje y la diversidad del alumnado. El foco en la convivencia y en la importancia del espacio educativo se consolida en la educación media, donde gran parte de las respuestas aborda aspectos vinculados al entorno y la percepción de un espacio “agradable” como un eje fundamental para el desarrollo de una clase ideal.

Los datos destacan la importancia de crear un espacio de atención que se centre en lo que sucede en el aula. Las interacciones sociales y los aspectos pedagógicos son de interés primordial. A pesar de las diferencias entre los niveles, la constante es la necesidad de que el aula, ya sea dentro o fuera, sea un lugar para la discusión sobre las experiencias de los estudiantes, fomentando la expresión individual. Esto implica un compromiso con la exploración de saberes, impulsado por la curiosidad y el placer de pensar, como lo señala Meirieu (2016).

El análisis global muestra de manera evidente que la experiencia escolar debiese transitar en una acción provocadora que tenga sentido para el estudiantado. Esto se liga con la necesidad de una nueva organización de ese lugar donde sucede la clase. Una distribución con una voz más preponderante del estudiante, y donde se transite de un espacio rígido o estático del tiempo escolar a uno de mayor acción transformadora. Las menciones a diversos y distintos espacios crean un imaginario que considera una dinámica y un tiempo de trabajo que no omita la noción de sorpresa o la idea de romper la rutina en clase, así como de explorar lo que puede parecer inicialmente poco interesante, transformándolo en algo atractivo. La evaluación se alinea perfectamente con esta visión de una clase deseada, en la que se imagina una nueva

forma de ocupar el aula, un enfoque pedagógico diferente y una redefinición de la evaluación, enfatizando la importancia de atribuir sentido en todo el proceso.

En el nivel inicial se reafirma un imaginario centrado en la actividad, porque ese es habitualmente el escenario más cotidiano, lo que permite explorar nuevas formas de búsqueda y experimentación. Sin embargo, esto no excluye otras posibilidades de implicarse en la sala de clases y en la transformación de los espacios pedagógicos.

En el primer ciclo básico se intensifica el imaginario de la actividad, de la consideración de los intereses y de una organización de la clase que evite la rutina y que favorezca formas diversas de trabajo escolar. Se configura así una idea de clase con mayor libertad y con una configuración espacial diversa. En el segundo ciclo esto se mantiene, pero se explicita una clase con mayor participación de los estudiantes en temas de su interés, considerando diversidad de actividades y espacios de aprendizaje. Se promueve, además, una dinámica más armónica y tranquila en las relaciones pedagógicas.

En Enseñanza Media surge la demanda por reorganizar las clases y habilitar otros espacios de aprendizaje, especialmente fuera del aula y en contacto con entornos naturales. Esta necesidad apunta a diversificar experiencias pedagógicas y a generar ambientes emocionales más favorables, con dinámicas distintas a las tradicionales y un clima que integre afectividad y contenidos. Asimismo, se mencionan mejoras estéticas y de recursos que vuelvan el espacio escolar más acogedor y estimulante, junto con actividades que favorezcan la participación del estudiantado. En conjunto, se proyecta una clase más grata y humana, centrada en las voces de todos y en la circulación de afectos mediante gestos cotidianos (Masschelein & Simons, 2014).

Los resultados de este estudio se alinean con lo señalado por diversos autores y autoras, quienes evidencian las percepciones que niñas, niños y adolescentes tienen sobre los espacios de aula y las limitaciones que enfrentan para construir voces activas de participación (Bernal, 2021; Heid et al., 2023; Lay-Lisboa et al., 2022; Skliar & Brailovsky, 2021; Westendarp, 2023). En particular, las evidencias invitan a recuperar y valorar las expresiones infantiles, evitando considerarlas como simples objetos de estudio sin incidencia en las posibilidades de participación (Cunningham & Rioux, 2015). Asimismo, destacan que las concepciones históricas acerca de lo que entendemos por sala de clases condicionan la presencia significativa de la niñez, una realidad reconocida por las propias infancias y adolescencias (Jiménez & Valdés, 2022). Por último, como señalan Messiou et al. (2024), las infancias no solo pueden participar en los procesos de aula, sino que, además, pueden arrojar perspectivas importantes para que las escuelas sean más democráticas e inclusivas.

Las discusiones se centran en las implicaciones pedagógicas que surgen a partir de estos análisis, con el fin de avanzar hacia espacios auténticos de participación. En las respuestas de los grupos hay una necesidad de movimiento en cuestiones relativas a la forma de habitar el espacio de aula y a la vez abrir la posibilidad de otros lugares, lo que lleva a preguntarse ¿cuál es el lugar del aula y cómo habitarlo? Este lugar o lugares del aula se constituyen en posibilidades de ampliar miradas, de detenerse y prestar atención, de pasar de una primera cultura, la de la propia biografía, a una segunda cultura, o bien pasar de la denominación de alumno, dada por la institucionalidad educativa, a la de estudiante, esa que configura el espacio de la escuela como un tiempo para estudiar, pensar, descubrir e indagar y conversar, pero se requiere lentitud para el encuentro con otros, para el encuentro con los libros, para esa conexión con la propia historia, para el encuentro de sentidos. Se genera entonces siempre una tensión entre ese movimiento del profesor y ese movimiento del currículo o de la institución, incluso con ese movimiento propio de una sociedad rápida y de productos inmediatos y de esa novedad obligada que sumerge a los estudiantes en una falsa profundidad.

Otro aspecto relevante es lo que se omite, lo que no está en las respuestas que fundamentalmente dice relación con lo denominado convivencia, porque si bien en algunos niveles aparece con un peso más importante en las respuestas de los estudiantes, no se constituye en el eje principal. Si bien se expresan conflictos o la necesidad de un espacio agradable, estos son secundarios a un modo de hacer y de habitar el espacio de aula.

Los elementos señalados en los distintos niveles educativos no se presentan de manera separada: hay una conjunción que otorga una identidad deseada. Las referencias apelan al paso de una forma de clase a una diversidad de formas bajo el principio de participación e interpelación (Jiménez & Valdés, 2022). Una clase que los haga trabajar juntos en la exploración y descubrimiento, que se construye, vinculando con historias e intereses o formas de vida, donde es fundamental despertar el interés en cuestiones que pueden parecer lejanas o aburridas, haciéndola atractiva y envolvente y que permita abrir los contenidos y las cosas para extraer de ellas su visibilidad. En resumen, se busca transformar la clase en un lugar donde la participación, el descubrimiento y la construcción conjunta se convierten en el enfoque principal, lo que requiere repensar la forma en que se enseña y se aprende para abrir el mundo con aquello que se explora o descubre (Larrosa & Rechia, 2018).

Los hallazgos exigen un giro en la formación docente, donde la experiencia en el aula se convierte en un proceso de construcción emocional, histórica y cultural que altera lo habitual. Se busca la incorporación de la irregularidad y la incerteza, desechando el libreto rígido docente y promoviendo un constante devenir. Se cuestiona, de alguna manera, la

estandarización de los procesos de enseñanza y los hallazgos sugieren nuevas dimensiones, nuevas preguntas y nuevos cuestionamientos en la formación docente (Carrasco et al., 2023).

Se establecen principios que dinamizan las clases, fomentando la reflexión y la acción. El espacio de clase debe estar en constante cambio, permitiendo el estudio, la reflexión y la interacción. La educación no se resuelve solo con innovación o metodologías avanzadas, sino que depende de preguntas fundamentales como ¿por qué aprendemos? Y ¿con quién y bajo qué horizonte de sentido?

El desafío es construir comunidades pedagógicas que rompan con la linealidad del conocimiento en el aula. La formación docente debe enfocarse en ir elaborando una forma de hacer las cosas que vaya más allá de su disciplina, donde se indague, se busque, se lea, se estudie, se exija una autodisciplina evitando un pensar frágil y avanzar hacia un pensar que interpela y que vincula con el mundo y unas formas de hacer clases donde todo tiene importancia: la disposición de las cosas, la acogida, las relaciones pedagógicas, el pensar diálogos posibles, el diseñar los espacios, el estar disponible para acompañar, conversar y generar un acto viajero con sus participantes. Se busca así una pedagogía transformadora que fomente el pensamiento, el estudio y la reflexión, donde la clase se conciba como un espacio cultural, hermenéutico y de aplicación, donde se traduzcan conceptos de forma personal y colectiva, y se promueva la curiosidad y la gratuidad, vinculando las subjetividades de docentes y estudiantes. De este modo, se transforma el aula en un espacio de voces y libertad creativa, desafiando el monopolio del saber experto.

Para esto es necesario entender que crear una comunidad pedagógica implica conversar y dar voz a todos, conectando con sus diversidades. La formación docente debe considerar principios que atraviesen todas las acciones de la clase y que otorguen una racionalidad formativa, una base epistemológica que sustente la reflexión y la acción. El espacio de clase debe estar en la multiplicidad de experiencias que permitan estudiar, reflexionar, circular en intuiciones y singularidades y encontrarse sabiendo de antemano que en ese encuentro nos afectamos todos y que siempre algo cambia, algo se inaugura, algo tiene sentido. La educación, entendida así, es una práctica de renovación constante que requiere diversidad metodológica y que, a la vez, se pregunta por formas y sentidos del enseñar y aprender (Garcés, 2020). Hacer comunidad pedagógica y conversar entre profesores y estudiantes permite abordar cuestiones desde distintas posiciones y sensibilidades, cambiando la dinámica del aula y extendiéndola a diversos espacios para explorar, observar, sentir y problematizar. Se busca conectar las voces, miradas y sensibilidades de los estudiantes con el mundo a través de la conversación. En este sentido, la potencialidad de las escuelas está en la posibilidad de un trabajo sistemático de

diálogo pedagógico o inteligencia cooperativa entre profesores y profesores con estudiantes para abordar cuestiones propias de su praxis pedagógica, problematizaciones y afecciones en su relación con el mundo. Se trata, en definitiva, de hacerse preguntas como ¿qué tipo de experiencias o conversaciones instalar para los estudiantes? (Bárcena, 2005; Brailovsky, 2019; Freire, 2015).

Las proyecciones empíricas son seguir documentando las voces de las y los estudiantes para explorar nuevas posibilidades pedagógicas tanto en la formación de profesores como en el trabajo de las propias escuelas. Las limitaciones de estudio radican en no considerar técnicas de investigación que demanden mayores niveles de argumentación por parte del alumnado.

## 6. Referencias

- Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Paidós.
- Bellei, C. (2015). *El Gran Experimento: Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.
- Bernal, H. (2021). La participación de la niñez a la luz de la sociología de las ausencias. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, (21), 44-52.  
<https://doi.org/10.4995/reinad.2021.14360>
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (Adaptación de la 3ª edición revisada del *Index for Inclusion*). Fuhem & OEI (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura).
- Brailovsky, D. (2019). *Pedagogía (entre paréntesis)*. Novedades Educativas.
- Carrasco, C., Ortiz, S., Verdejo, T., Vergara, L., Cárdenas, J., & Figueroa, S. (2023). Formación inicial docente y políticas de estandarización: análisis de cuatro propuestas formativas en Chile. *Perspectiva Educacional*, 62(4), 2-27.  
<https://dx.doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.4-Art.1394>
- Corvera, N. (2011). Participación ciudadana de los niños como sujetos de derechos. *Persona y Sociedad*, 25(2), 73-99. <https://doi.org/10.53689/pys.v25i2.215>
- Cousiño, F., & Foxley, A. M. (2011). *Políticas públicas para la infancia*. UNESCO.
- Cunningham, M., & Rious, J. B. (2015). Listening to the voices of young people: Implications for working in diverse communities. *American Journal of Orthopsychiatry*, 85(6, Suppl), S86-S92. <https://doi.org/10.1037/ort0000132>
- Figueroa, C. (2016). ¿Ciudadanía de la niñez? Hallazgos de investigación sobre el movimiento por una cultura de derechos de la niñez y la adolescencia en Chile. *Última Década*, 24(45), 118-139. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362016000200007>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Guía de sensibilización sobre convivencia digital*. UNICEF. <https://www.unicef.org/argentina/informes/guia-de-sensibilizacion-sobre-convivencia-digital>

- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles. Por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI.
- Gaitán, L., & Liebel, M. (2011). *Ciudadanía y derechos de participación de los niños*. Editorial Síntesis.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de Aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- Gómez, V. (2015). El juego como metodología de investigación e intervención con niñas, niños y adolescentes. *Revista Perspectivas*, (26), 163-175.  
<https://doi.org/10.29344/07171714.26.434>
- Heid, H., Jüttler, M., & Kärner, T. (2023). Participation in the classroom as a basis for democracy education? A conceptual analysis of the concept of student participation. *Frontiers in Political Science*, 5, Artículo 1225620. <https://doi.org/10.3389/fpos.2023.1225620>
- James, R., & James, M. (2004). Teaching career and technical skills in a “mini” business world. *Business Education Forum*, 59(2), 39-41.  
<https://doi.org/10.1177/1080569912460400>
- Jiménez, L., & Valdés, R. (2022). Participación, ciudadanía y educación inclusiva: posibilidades para pensar al estudiante como sujeto político. *Estudios pedagógicos*, 48(4), 297-315. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000400297>
- Larrosa, J., & Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Noveduc.
- Lay, S., Araya, E., Marabolí, C., Olivero, G., & Santander, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de ciudadanía. *Sociedad e Infancias*, (2), 147-170. <https://doi.org/10.5209/SOCI.59474>
- Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J., & Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 463-489.  
<https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
- Manghi, D., Valdés, R., Godoy, G., López, T., Melo-Letelier, G. Aranda, I., & Carrasco, P. (2022). Repensando la escuela inclusiva desde la perspectiva de los/as estudiantes. *Calidad en la educación*, (57), 231-260. <https://doi.org/10.31619/caledu.n57.1191>

- Masschelein, J., & Simons, M. (2014) *Defensa de la escuela: una cuestión pública*. Miño y Dávila editores.
- Mayall, B. (2002). *Towards a Sociology for childhood: Thinking from children's live*. Open University Press.
- Meirieu, P. (2016). *Recuperar la pedagogía*. Paidós.
- Messiou, K., De los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P., & Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>
- Nieto Mendoza, I., Ribon Pérez, L., Ortiz Padilla, M., Cárdenas Ortiz, L. C., Villasmil Molero, M., & Camargo Sibaja, L. (2023). Cuando el estudiantado habla: Percepciones y miradas sobre las metodologías de enseñanza de la filosofía en educación media. *Revista Educación*, 47(2), 538-565. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i2.53838>
- Ochoa, A., Díez, E., & Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica*, (54), 2-19. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-003)
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación*. UNESCO.
- Pavez, I., & Sepúlveda, N. (2019). Concepto de agencia en los estudios de infancia. Una revisión teórica. *Sociedad e Infancias*, (3), 193-210. <https://doi.org/10.5209/soci.63243>
- Ramírez, L., Baleriola, E., Sisto, V., López, V., & Aguilera, F. (2020). La managerialización del aula: La gramática del rendimiento desde las narrativas de los estudiantes. *Curriculo sem Fronteiras*, 20(3), 950-970. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v20.n3.17>
- Ruiz, C. E. (2013). *Conflicto social en el “neoliberalismo avanzado”: Análisis de clase de la revuelta estudiantil en Chile*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/becas/20131023010020/RuizEncina.pdf>



- Sandoval, M., & Waitoller, F. (2022). Ampliando el concepto de participación en la educación inclusiva: un enfoque de justicia social. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 7-20. <https://doi.org/10.5569/23405104.10.02.01>
- Sisto, V. (2019). Managerialismo versus prácticas locales. La decolonización del discurso managerial desde la vida de la Escuela. *Cuadernos de Administración*, 32(58). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cao32-58.mvpl>
- Skliar, C., & Brailovsky, D. (2021). Dar infancia a la niñez. Notas para una política y poética del tiempo. *Childhood & Philosophy*, 17. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2021.56316>
- Valdés, R., Manghi, D., & Godoy, G. (2020). La participación estudiantil como proceso de inclusión educativa. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (55), 1-27. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2020\)0055-008](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2020)0055-008)
- 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://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544>
- Westendarp, P. (2023). Nociones sobre poder, política y participación en grupos de niños y niñas de educación primaria en Querétaro (México). *Sociedad e Infancias*, 7(2), 217-231. <https://dx.doi.org/10.5209/soci.90385>