

## **LAS REPRESENTACIONES DE LOS ESTUDIANTES RESPECTO DE SUS PROCESOS ESCOLARES: UNA CONTRIBUCIÓN AL MEJORAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN**

Marcia Prieto Parra<sup>1</sup>

### **Abstract**

*This paper reports on the results of a study designed to identify the students' representations about their formative processes incorporating nine students that belong to four schools as co researchers. The results show a dichotomy between the processes they experience in classrooms and their expectations about them. On one hand, they live reproductive and prescriptive processes and on the other, they are expected to be participant and empowering. It is concluded that the forming process is being used to exert power and privilege, thus legitimating a symbolic violence inside the classroom as these practices affect their training in a crucial stage of their life. Consequently the need of promoting students as protagonists and their active participation in their formative process is shown, so as to support the development of their subjectivity, autonomy and responsibility. This requires building school ethics founded in a participant, tolerant and plural school community.*

### **Resumen**

Este trabajo da cuenta de los resultados de una investigación sobre las representaciones de los estudiantes acerca de sus procesos formativos, incorporando a nueve estudiantes pertenecientes a los cuatro establecimientos educacionales

---

<sup>1</sup> Doctor en Educación. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. E-mail: [mprieto@ucv.cl](mailto:mprieto@ucv.cl)

participantes como investigadores. Los resultados develaron una dicotomía entre lo que viven en las aulas y sus expectativas al respecto, dado que, por un lado experimentan procesos reproductores y prescriptivos y, por otro, esperan que sean participativos y emancipadores. Se concluye que el proceso formativo estaría siendo significado como un proceso para ejercer poder y privilegio, legitimando una violencia simbólica al interior del aula debido a que estas prácticas afectan su formación en una etapa crucial de su vida. En consecuencia, explicitan la necesidad de promover el protagonismo y la participación activa de los estudiantes, como una manera de apoyar el desarrollo de su subjetividad, autonomía y responsabilidad, lo que requiere la construcción de una ética escolar objetivada en una comunidad escolar participativa, plural y tolerante.

### **Introducción**

Cuando se observa el estado actual de la educación en el país, surgen numerosas preguntas asociadas a las razones de su baja calidad. No deja de llamar la atención que, no obstante los innumerables esfuerzos desplegados hasta ahora, las cuantiosas inversiones realizadas y las numerosas investigaciones desarrolladas, persistan los problemas que impiden mejorar su calidad. La mayoría de las investigaciones acerca de la calidad de los procesos formativos en la escuela no han incluido las voces de los estudiantes, ni han reportado sus visiones acerca de su calidad, no obstante ser sus principales protagonistas y sus beneficiarios directos. Si se considera que estos procesos implican profesores y estudiantes en relación, se subentiende la necesidad de entrar en el mundo de significaciones de los estudiantes para conocer y comprender, desde sus propias voces, sus representaciones al respecto, lo que constituyó el objetivo de una investigación cuyos resultados centrales se reportan en este artículo.

## **Antecedentes**

Existe preocupación respecto de la calidad de la educación, lo que se advierte en la realización de innumerables reflexiones y reuniones internacionales, tornándose cada vez más urgente mejorar su calidad. Sin embargo, pareciera importante conocer lo que los estudiantes opinan al respecto y significar sus voces como una nueva fuente de conocimiento sobre su calidad (Mitra, 2004). Ello implica construir un nuevo paradigma educativo que proporcione nuevos delineamientos acerca de su sentido, lo que requiere, entre muchos otros aspectos, reposicionar a los estudiantes en el epicentro del proceso educativo. En este contexto resultan muy atingentes los planteamientos de Sara Nieto, pues afirma que para mejorar la calidad de los aprendizajes y promover los cambios que lo permitan, es fundamental escuchar las voces de los estudiantes respecto de la calidad de los procesos vividos en la escuela (Nieto, 1993). No obstante, las escuelas no han sabido responder a este nuevo posicionamiento de los estudiantes ni atender a su compleja situación. Por el contrario, han permanecido incomprensiblemente indiferentes, sin considerar, ni menos resolver los cambios y fracturas que les aquejan y agobian. En efecto, aún cuando la sociedad los trata como consumidores prioritarios y les ha asignado la posición de actores, la escuela persiste en privarles de la posibilidad de opinar e influir en la calidad de sus procesos formativos (Mac Beath, Myers & Demetrious, 2001).

Sin embargo, las evidencias demuestran que los estudiantes son agudos observadores, han construido sus propias visiones respecto de lo que viven, han planteado preguntas respecto de la calidad de las situaciones que están viviendo e, incluso, han proporcionado propuestas para mejorarlas (Mitra, 2004; Ruddock & Flutter, 2004; Fielding & Bragg, 2003). Lo anterior demuestra la importancia de escuchar y promover sus voces y, dado que son los que producen los resultados escolares, resulta fundamental su involucramiento para mejorarlos.

### **La voz de los estudiantes**

Las voces de los estudiantes reflejan tanto sus esfuerzos por definir por sí mismos lo que experimentan y esperan respecto del mundo escolar, como sus propias características e identidades. Por lo tanto, permiten conocer su cultura juvenil, valorar sus aportes y considerar sus observaciones como contribuciones críticas para la interpretación y reconstrucción de la realidad escolar. Sin embargo resulta difícil identificar prácticas que motiven su expresión, por el contrario, se les ha infantilizado y estigmatizado atribuyéndoles una supuesta ideología de la inmadurez (Ruddock, et al., 1997). En efecto, ellos han sido domesticados para obedecer, callar y reproducir verdades supuestamente universales, que los han transformado en recipientes de conocimiento impuesto y sin ninguna posibilidad de expresar sus pensamientos (Prieto, 2005). Sin embargo sería pertinente preguntarse “¿qué pasaría si tratáramos a los estudiantes como personas cuyas voces nos importan?” (Fullan, 1991:70). Una de las repercusiones podría ser conocer y comprender sus representaciones acerca de sus procesos formativos.

### **Las representaciones de los estudiantes y los procesos formativos**

Las representaciones, en general, constituyen la manera como las personas organizan cognitivamente su experiencia social, configurando creencias, valoraciones, juicios, imágenes y actitudes en referencia a un objeto social. En el caso de los estudiantes, éstas no sólo permiten distinguir, clasificar y jerarquizar el significado atribuido a las situaciones que forman parte de la vida escolar cotidiana, sino que también constituyen un sistema de referencia que vuelve coherente la realidad, al organizar las explicaciones sobre los hechos y relaciones entre los actores que la componen (Martinic, 2003). Dadas las implicancias de lo anterior, resulta fundamental conocerlas y comprenderlas, pues expresan sus propios reportes

acerca de la realidad y sus perspectivas respecto de sus procesos formativos. Este fue el objetivo central del Proyecto Realidad de la Educación en Chile (REC).

### **El Proyecto REC**

Este proyecto, denominado así por los estudiantes investigadores, tuvo como objetivo central identificar las representaciones de los estudiantes acerca de los procesos formativos en las escuelas para conocer desde ellos mismos, qué prácticas docentes apoyan sus formación, cuáles las dificultan, cómo se desarrollan y cuáles son sus propuestas para mejorarlos.

### **Metodología**

La naturaleza del problema y el objetivo de la investigación requirieron de la aplicación de una metodología cualitativa-interpretativa, incluyendo a estudiantes como investigadores. En primer lugar, porque para estudiar una realidad social específica es preciso incorporar las significaciones de los actores involucrados (Carr y Kemmis, 1988). Ello facilita la construcción de conocimiento fidedigno acerca de la realidad estudiada y, en el caso de este estudio, permitió penetrar el mundo personal de los estudiantes, decodificar sus propias interpretaciones respecto de las situaciones escolares y develar sus significados e intenciones. En segundo lugar, tomó en cuenta las experiencias de algunos investigadores que han estudiado la realidad escolar incorporando a estudiantes como co-investigadores, no sólo porque facilitan la decodificación del uso y comprensión del lenguaje que les es propio, sino porque constituyen un apoyo crítico en la reconstrucción de la malla de representaciones sobre el problema en estudio. En esta investigación se incorporaron nueve estudiantes como investigadores pertenecientes a 4 escuelas de enseñanza media, los que participaron en todas las etapas del estudio, colaborando activa y responsablemente, tanto en la realización de 40 entrevistas en profundidad a sus

compañeros y cuatro grupos focales de 10 estudiantes cada uno, como en los procesos de análisis de los resultados y su respectiva triangulación.

Para generar nuevo conocimiento sobre la temática en estudio con estudiantes actuando como co-investigadores, era importante construir un equipo de trabajo que permitiera reconocer y respetar las diferencias individuales de los integrantes del equipo e incluir las preocupaciones culturales de todos. Para alcanzar lo anterior, se desarrollaron cuatro jornadas iniciales que permitieron construir esta comunidad de trabajo, identificar las comprensiones comunes respecto de los procesos formativos y calificar a los estudiantes como investigadores.

## **Resultados**

### **Construcción de una comunidad de trabajo**

Uno de los resultados tiene que ver con la exitosa constitución de una comunidad de trabajo que compartió comprensiones mutuas y decidió de manera conjunta. Ello requirió la generación de relaciones simétricas e inclusivas que permitió la convergencia de los significados y comprensiones acerca del sentido y naturaleza de los procesos formativos y decidir sobre las intenciones y las acciones que se emprendieron.

Un aspecto interesante surgido de este proceso de construcción, fue comprobar que los adultos no tienen las claves para descifrar sus voces. En efecto, los estudiantes expresaron que el trabajar de manera conjunta permitió dar a conocer sus propias visiones y así lo hicieron notar: “se han hecho supuestos sobre lo que pensamos los estudiantes, sin tomar en cuenta realmente nuestra voz”, pues “no es lo mismo lo que un adulto dice sobre lo que piensan los alumnos y lo que nosotros pensamos”. Sus expresiones, invalidan una vez mas, los intentos de los adultos por

hablar en nombre de los estudiantes, dado que: “tanto en la práctica de hablar por otros como en la de hablar acerca de otros me estoy involucrando en el acto de representar sus necesidades, objetivos y situaciones, y de hecho, estoy representado lo que son y [...] estoy participando en la construcción de sus posiciones de sujetos” (Alcoff, 1992:2).

Del mismo modo, los estudiantes tomaron conciencia que investigar es un proceso dialéctico e interactivo, dado que pudieron expresar sus ideas, y se escuchó tal como lo manifestaron: “la voz de los sin voz”, pues se generó una dinámica comunicativa que facilitó la actividad analítica y el desarrollo del sentido de corresponsabilidad. Ellos constataron que, si bien es cierto, los jóvenes y los adultos tienen miradas diferentes respecto de muchos tópicos, estas diferencias se difuminan, si se trabaja colegiadamente, construyendo relaciones y estructuras que permitan el diálogo abierto, la expresión de voces genuinas y el planteamiento de iniciativas.

### **Construyendo conocimiento sobre los procesos formativos**

Las entrevistas realizadas y sus respectivos análisis permitieron a los estudiantes investigadores constatar que habían sido capaces de construir conocimiento válido y confiable respecto del sentido, naturaleza y calidad de sus procesos formativos.

#### ***Sentido de los procesos formativos***

Los procesos formativos en la escuela representan los caminos por los que transitan los estudiantes hacia su emancipación como personas y resultan de la conjunción de dos procesos interdependientes y diversos: la enseñanza y el aprendizaje. Ambos conducen a alcanzar el desarrollo y florecimiento de los

estudiantes como personas. Así lo entendía uno de los estudiantes del estudio cuando afirmaba que estos procesos estaban asociados a “formar personas más que profesionales”. Es decir, estos procesos facilitan el desarrollo de todos los integrantes a partir de la implementación de prácticas que desarrollen la autonomía, fomenten la participación y desarrollen y cultiven los valores democráticos, entre otros aspectos. No obstante, en la actualidad éstos se han encaminado a que los estudiantes aprendan a moverse "exitosamente" en esta sociedad (Forrester, 1997) dado que la escuela en la actualidad responde, básicamente, a decisiones político-institucionales que privilegian el logro de objetivos instruccionales y no educativos, situación que los estudiantes rechazan y cuestionan.

### ***Calidad de los procesos formativos***

- **Procesos reproductivos.** El análisis de las entrevistas realizadas, evidencia la preeminencia de procesos reproductivos implementados a partir de prácticas transmisivas incompatibles con el sentido y naturaleza del proceso educativo. Los estudiantes consideran que el reiterado trabajo con dictados, guías, módulos instruccionales, resúmenes y ejercitaciones, constituyen prácticas directivas, rutinarias, monótonas y reproductivas, dado que, por una parte, son actividades que les conminan sólo al traslado de información carente de sentido y significado y, por otra, constituyen formas de trabajo que enfatizan la memorización y la reproducción de información. Expresiones como: “Hay profesores que llegan y te dicen: Lee de tal página a tal página y responde las preguntas que salen en el texto” o “En las guías de trabajo me dedico sólo a traspasar información” revelan, que estas prácticas impiden la construcción y reconstrucción del conocimiento, dado que deben simplemente resumir o transcribir información para ser posteriormente ‘repetida’ por éstos, transformándolos ‘en recipientes’ que deben ser ‘llenados’ por el educador (Freire, 1971:76).

Asimismo, el proceso formativo surge como centrado fundamentalmente en los profesores. Al respecto, un estudiante manifestaba “las clases no debían centrarse en el profesor y que él hable todo el tiempo”. Otro sostenía: “Los profesores abusan del poder que tienen y lo hacen notar”. Los estudiantes advierten que el profesor está desempeñando un lugar protagónico en el proceso formativo, dado que deciden lo que se debe decir y hacer en las aulas, y fijan los ritmos, tiempos y espacios de esa transmisión. Sus expresiones confirman, una vez más, que la actual cultura escolar está saturada de prácticas hegemónicas e imposición de verdades irrefutables que los profesores implementan “recurriendo a dogmas”, como lo afirmaba un estudiante. Es decir, el discurso de los profesores se ha convertido en un instrumento de poder a través del cual simbolizan persuasivamente la realidad, a partir del lenguaje de la recitación canonizada por la autoridad (Giroux, 2003).

La relación entre profesores y estudiantes es otro de los aspectos que los estudiantes identifican como un tópico crítico para su formación, lo que se advierte en relaciones marcadamente jerárquicas, por medio de las cuales les imponen verdades, reglas y normas: “los profesores nos reprimen y nos obligan a responder, o mejor dicho, a expresar opiniones que no compartimos”. Adaptados a prácticas asimétricas y opresoras, no tienen oportunidades de tomar decisiones y desarrollar la autodeterminación, situación que les impide constituirse como sujetos éticos capaces de asumir compromisos y responsabilidades. Ello, porque las prácticas represivas determinan una relación basada en posiciones, delimitando las fronteras de acción de los sujetos, y estableciendo una marcada separación entre las identidades en el aula y una fuerte clasificación entre categorías. Del mismo modo reclaman que sus profesores actúan con agresividad ante sus expresiones, lo que se materializa en un discurso docente normativo y prácticas autoritarias, lo que advierte en la expresión de un estudiante: “Los profesores no saben cómo plantear las cosas sin

tener que poner siempre por delante las reglas, las normas. Te anotan, te echan, o te suspenden”.

Sus expresiones revelan que el proceso formativo estaría siendo significado como un proceso para ejercer poder y privilegio, legitimando una violencia simbólica al interior del aula, debido a que estas prácticas afectan su formación en una etapa crucial de su vida. En efecto, en aquella en la que más necesitan sentirse afiliados y reconocidos, experimentan un profundo sentimiento de despersonalización, exclusión e indiferencia. Asimismo, cuando están construyendo sus identidades y deberían experimentar procesos formativos que les desarrollen su autonomía, están sometidos a órdenes y reglas. Cuando más necesitan desarrollar sus habilidades cognitivas superiores, se les somete a la memorización de verdades dogmáticas que les coartan sus posibilidades de pensar por si mismo (Darling-Hammond, 2001)

- **Procesos dialógicos.** Los estudiantes proponen que la escuela reoriente la finalidad del proceso formativo hacia formar personas autónomas, ciudadanos responsables y comprometidos con los destinos de su sociedad. Para ello, es vital que se enfatice la construcción de relaciones sociales sobre la base de la comunicación permanente y la reflexión conjunta y así lo expresan: “si te quieren formar como persona, como una verdadera persona, deberían darte las instancias para reflexionar”. Asimismo, anhelan un reposicionamiento de los estudiantes como protagonistas de su aprendizaje: “deseamos que el protagonismo de los estudiantes se viva constantemente en las clases”. De este modo esperan “que la participación del alumno sea lo más importante y que al profesor le interesa que tú aprendas, más que pasar la materia”.

Del mismo modo, postulan la construcción de relaciones dialógicas entre profesores y estudiantes para que ellos, como lo afirman: “escuchen y entiendan

lo que nosotros queremos y pensamos”, a la vez que solicitan que les permitan “hacer preguntas, formar debates respecto de lo que de verdad nos interesa, y discutir las materias tratadas”, pues ello les “despertaría el conocimiento oculto en nosotros y nos ayudaría a ser mejores personas”. Esto facilitaría la generación de un diálogo para una comprensión mutua, la acción conjunta y la corresponsabilidad.

## **Discusión**

La interpretación realizada acerca de las representaciones de los estudiantes acerca de sus procesos formativos no emana de la literalidad de sus discursos sino que debe entenderse en un contexto más amplio de significación. Ahora bien, uno de los aspectos surgidos desde los análisis de los resultados dice relación con la necesidad de reconocer que las escuelas no son terrenos neutrales, sino que *“espacios vividos, subjetivizados, no por personas consideradas individualmente, sino que por grupos sociales inscritos en particulares condiciones de existencia”* (Duschatsky, 1999:12). Sin embargo, cuando las prácticas escolares fomentan el acatamiento y el cumplimiento de normas y órdenes, se establece una relación de dominación-obediencia que impide la generación de procesos colaborativos y de reciprocidad (Alvarado y Ospina, 1998). En este sentido, las propuestas de mejoramiento de los estudiantes respecto de los procesos construidos en las escuelas, develan la importancia de desarrollar sus diversas subjetividades en consonancia con los fines educativos. Esta diversidad y potencialidades de cada cual, ellos la entienden como ventajas a ser aprovechadas y fomentadas a partir del trabajo conjunto, dado que apoyan el crecimiento y potencialamiento de todos y favorecen la construcción de la identidad propia y la consiguiente emancipación (Freire, 2002).

Sin embargo, las evidencias presentadas asociadas a las prácticas docentes permiten inferir que a los estudiantes se les está conculcando su capacidad para autodeterminarse, lo que se ha traducido en la generación de un sentido de sometimiento que les lleva, tanto a depender de los profesores y textos para proporcionar las respuestas adecuadas, como a sentirse impedidos de expresar sus propias ideas y construir conocimiento por sí mismo. Como consecuencia, muchos de ellos quedan prácticamente inhabilitados para reconstruir críticamente su propia experiencia, aprenden a desconfiar de sí mismos y empobrecen su autoimagen (Shor, 1996; O'Loughlin, 1995). Estas prácticas no estarían en consonancia con la advertencia de numerosos autores respecto de la necesidad de reposicionar al estudiante en un lugar de privilegio en su proceso formativo, despertando su curiosidad, desarrollando su autonomía, fomentando el rigor intelectual y su conciencia emancipadora, facilitando, de este modo, el desarrollo de sus subjetividades. Es decir, resulta imprescindible *“restituir al alumno el lugar prioritario dentro del sistema educativo y del proceso pedagógico, exigiendo definir y explicitar las visiones y conceptos de alumno que subyacen a las prácticas escolares”* (Torres, 2000: 123).

Lo anterior implica desarrollar procesos formativos que permitan a los estudiantes desplegar sus potencialidades, ensanchar sus horizontes discursivos y transformarse en personas emancipadas y comprometidas con sus propios procesos de desarrollo. Así lo confirman las palabras de un estudiante: “Cuando participamos, como que te estás creando tu futuro, creando tu camino y al sentirte partícipe estás siendo parte de un mundo que te está llamando. Siempre va a ser como ese círculo y uno es fundamental dentro de él”. Es decir, se les debería considerar como sujetos capaces de analizar, aportar y asumir responsabilidades, dejando de ser simples receptáculos de rutinas y experimentos (Fielding, 2003; Darling-Hammond, 2001; Fielding y Prieto, 2001; Torres, 2000). Si ello ocurriera, se estaría trasladando a los estudiantes desde una posición de objetos a quienes se les imponen órdenes,

conocimientos y significados, hacia una posición de sujetos, con el derecho, la capacidad y la responsabilidad para opinar y tomar decisiones sobre los procesos o asuntos que les conciernen.

Lo anterior implica superar la tradicional relación de poder vivida en las aulas y flexibilizar la exagerada preocupación por los objetivos y medios, dado que descuida la integridad del proceso. Asimismo, la transmisión de conocimiento supuestamente objetivo, impide la necesidad de reflexionar críticamente en torno a los factores que lo condicionan y afectan. Finalmente, las prácticas autoritarias desestiman el protagonismo de los estudiantes y obstaculizan el desarrollo de la propia identidad de los estudiantes (Darling-Hammond, 2003).

Para superar esta situación se requiere la construcción de una comunidad solidaria y autocrítica de personas que participan, se ayudan entre sí y forjan y reafirman sus subjetividades en un contexto plural que valora las diferencias. Así, sería posible desarrollar las subjetividades de los estudiantes, desarrollar su habilidades críticas y crear espacios de resistencia a través de los cuales ellos puedan afianzar sus propias identidades, neutralizando, así, las prácticas hegemónicas. Ello es importante puesto que “el si mismo sólo puede encontrar su identidad en y a través de los otros en el contexto de una comunidad. La posibilidad de compartir comprensiones requiere individuos que no sólo sean capaces de valorar a los otros, sino que también puedan crear comunidades en las cuales sea posible el florecimiento de las condiciones para la mutualidad y el aprendizaje” (Ramson et al., 1996:14). Una forma de materializar lo anterior es abrir las aulas a la participación y el encuentro entre subjetividades y construir formas de relaciones que incentivan el diálogo abierto, la expresión de voces genuinas, el planteamiento de iniciativas y la toma de decisiones de manera conjunta (Kirby, 2003). Es decir, formas de interacción que, como lo sostenía un estudiante: “Nos hagan pensar, nos desarrollen la creatividad, nos incentiven a discutir, a entregar nuestro conocimiento, a aprender

más, tomen en cuenta nuestras perspectivas, y las podamos expresar libremente”. Ello permitirá fomentar la colaboración y construcción de comprensiones más inclusivas, conjuntamente con el enriquecimiento de las propias. Estas prácticas representan una exigencia para las escuelas que desean lograr una verdadera formación integral pues permitiría transitar desde el control, la memorización y reproducción de información hacia el desarrollo de la autodeterminación, de las habilidades reflexivas y críticas de los estudiantes, transformándolos en sujetos autónomos y emancipados.

### **Conclusiones**

Conocer las representaciones de los estudiantes permite significarlos como actores que trabajan colaborativamente para mejorar los procesos formativos y, consiguientemente, formarse como personas e identificar nuevos saberes realmente significativos acerca de los procesos vividos en las escuelas eliminándose, de paso, la brecha existente entre vida cotidiana de los estudiantes y cultura escolar. Es decir, surge la necesidad de construir una ética escolar que tenga, como aspecto constitutivo y razón de ser, el desarrollo de la vida individual y social de los estudiantes, lo que implica promover el desarrollo de un orden social autofundado, que garantice la libre expresión de las ideas y la inclusión. En este contexto, se requiere desplegar una amplia y diversificada gama de experiencias formativas que les permitan construirse a sí mismos como sujetos críticos, que permitan la generación de nuevas y complejas comprensiones, en una interacción social que valida el poder de la palabra como acción liberadora y transformadora

La escuela sólo podrá recuperar su sentido si genera un diálogo permanente y fecundo entre la cultura juvenil y la escolar, las que a menudo surgen como culturas antagónicas y contradictorias, si favorece el despliegue de las superficies discursivas que las configuran y elimina el hermetismo y unilateralidad que las caracterizan. De

este modo, se visibilizaría la complejidad del contexto sociocultural que la enmarcan y se sentarían las bases para la comprensión mutua, el reconocimiento y valoración de los sentidos diversos, intentando su armonización. Si ello ocurriera, los estudiantes estarían en condiciones de generar y expresar sus propios juicios, se transformarían en verdaderos protagonistas de sus procesos formativos y agentes de las transformaciones requeridas en la escuela, desplegando sus potencialidades y poniendo en juego todas sus capacidades e intereses, en un contexto de cooperación, mutualidad y encuentro.

## BIBLIOGRAFÍA

- ALCOFF, L. (1992). The Problem of Speaking For Others. *Cultural Critique*, 20:5-34
- ALVARADO, S Y OSPINA, H. (1998). *La Escuela Como Escenario Potencial para la Construcción de la Paz. Los Niños y Niñas Como Sujetos Éticos. Ética Ciudadana y Derechos Humanos. Una Contribución a la Paz*. Santa Fe de Bogotá: Magisterio/CINDE.
- CARR, W & KEMMIS, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Editorial Martínez Roca
- DARLING-HAMMOND, L. (2001). *El Derecho de Aprender. Crear Buenas Escuelas para Todos*. España: Ariel Educación.
- DUSCHATSKY, S. (1999). *La Escuela Como Frontera*. México: Paidós.
- FIELDING, M. & PRIETO, M. (2001). The Central Place of Students Voice in Democratic Renewal: A Chilean Case Study. En: Schweissurth, M. Davies, L. & Harver, C. (Eds). *Learning Democracy and Citizenship*. Londres: Syposium Books.
- FIELDING, M. y BRAGG. (2003). *Students as Researchers: Making a Difference*. Cambridge: Pearson.

- FORRESTER, V. (1997). *El Horror Económico*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- FREIRE, P. (1971). *La Educación Como Práctica de la Libertad*. Santiago: ICIRA.
- FULLAN, M.(1991). *The Meaning of Educational Change*. London: Cassel.
- GIROUX, H. (2003). *Pedagogía y Política de la Esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- KIRBY, P. (2003). *Involving Young Researchers: How to Enable Young People to Design and Conduct Research*. York: Joseph Rowtree Foundation
- O'LOUGHLIN, M. (1995). Daring the Imagination: Unlocking Voices of Dissent and Possibility in Teaching'. *Theory into Practice*, v 34, 2:107-116
- MAC BEATH, J.; MYERS, K. y DEMETRIOU, H. (2001). Supporting Teachers in Consulting Pupils about Aspects of Teaching and Learning, and Evaluating Impact. *FORUM*, Vol. 43 (2):78-82
- MARTINIC, S. (2003). Las Representaciones de la Desigualdad y la Cultura Escolar en Chile. *Proposiciones* (34).
- MITRA, D. (2001). Opening the Floodgates: Giving a Voice in School Reforms. *FORUM*, Vol. 43, 2: 91-94.
- MITRA, D. 2004. The Significance of Students: Does Increasing 'Student Voice' in Schools Lead to Gains in Youth Development?. *Teachers College Record*, Vol. 106, 4: 651-688.
- NIETO, S. (1993). Lessons from Students on Creating a Chance to Dream. *Harvard Educational Review*, Vol. 64, 4:393-426.
- PRIETO, M. (2005). La Participación de los Estudiantes: ¿Un Camino Hacia su Emancipación? *THEORIA*, Vol. 14, 1:27-36
- RAMSON, S. et al. (1996). Towards a Theory of Learning. *British Journal of Educational Studies*, Vol. 44, 1:9-26.
- RUDDOCK, J Y FLUTTER, J. (2004). *How to Improve your School?* London: Continuum.

- RUDDOCK, J, WALLACE, G & DAY, J. (1997). Students Voices: What Can They Tell Us as Partners in Change? En K. Scott y V.N. Trafford (Eds) *Partners in Change: Shaping the Future*. Middlesex: University Press
- SHOR, I. (1996). *When Students Have Power*. Chicago: Chicago Press.

Artículo Recibido : 15 de Mayo de 2006

Artículo Aprobado : 14 de Junio de 2006