

Sophia Austral

Cabildo ciudadano en educación básica. Convivencia escolar democrática y formación ciudadana en el norte de Chile

Citizen council in primary education. Democratic school coexistence and citizenship education in northern Chile

JUAN SALINAS-VALDÉS^a, KATHERINE L. LÓPEZ-JIMÉNEZ^b, DELFIN ORTEGA SANCHEZ^c

OPEN ACCES

Recibido: 11/03/2024

Aceptado: 24/04/2025

Versión Final: 10/07/2025

Para citar:

Salinas - Valdés, a., (2025).
Cabildo ciudadano en educación básica. Convivencia escolar democrática y formación ciudadana en el norte de Chile.
Sophia Austral, 31, 07
<https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20253107>

Financiamiento:

ID/FONDECYT/Iniciación 11251768

^a Salinas-Valdés, Juan J.*

Universidad de Los Lagos
orcid.org/0000-0003-3999-6231
[✉juan.salinas@ulagos.cl](mailto:juan.salinas@ulagos.cl)

^b López-Jiménez, Katherine L.

Universidad de Los Lagos
<https://orcid.org/0009-0003-8570-1032>
[✉katherinelizette.lopez@alumnos.ulagos.cl](mailto:katherinelizette.lopez@alumnos.ulagos.cl)

^c Ortega-Sánchez, Delfín

Universidad de Burgos
<https://orcid.org/0000-0002-0988-4821>
[✉dosanchez@ubu.es](mailto:dosanchez@ubu.es)

RESUMEN

Este artículo presenta una indagación evaluativa que constituye el diagnóstico de una investigación-acción más amplia orientada a la construcción democrática de acuerdos de convivencia y el desarrollo de competencias ciudadanas en educación básica. Tuvo dos objetivos: identificar los desafíos en convivencia de un grupo curso y valorar sus posibilidades para trabajar de forma colaborativa y dialógica. Para ello, se implementó un cabildo ciudadano en el cual el alumnado de tercero básico (n=39) abordó sus problemas como curso y desarrolló acuerdos de aprendizaje. La información fue recogida a partir de la producción de los estudiantes, cuestionarios y notas de campo, y procesada mediante un análisis temático cualitativo de contenido con Atlas.ti. Los resultados identificaron una serie de desafíos que afectan la convivencia democrática del grupo; evidenciaron que es posible trabajar con el alumnado de forma colaborativa y dialógica bajo un modelo didáctico participativo; y recomiendan su adopción en las escuelas. Finalmente, se expone la hipótesis-acción derivada de dichos resultados.

Palabras claves: educación básica, educación ciudadana, convivencia escolar, participación de los estudiantes, democracia.

ABSTRACT

This article presents an evaluative research carried out as a diagnosis of a broader action-research oriented towards the democratic construction of coexistence agreements and the development of civic competences in basic education. It had two objectives: to identify the challenges in coexistence of a class group and to assess its possibilities to work collaboratively and dialogically. To achieve them, a citizen council was implemented in which the third-grade students (n=39) addressed their problems as a class and developed learning agreements. The information was collected from the students' production, questionnaires and field notes, and processed through a qualitative thematic content analysis using Atlas.ti. The results identified a series of challenges that

affect the democratic coexistence of the group, showed that it is possible to work with students in a collaborative and dialogical way under a participatory didactic model; and recommend its adoption in schools. Finally, the hypothesis-action derived from these results is presented.

Keywords: primary education, citizenship education, school coexistence, student participation, democracy.

INTRODUCCIÓN

El presente artículo da cuenta de una indagación evaluativa que constituye el diagnóstico de una investigación-acción cogenerativa y emancipatoria más amplia, orientada a la construcción de la convivencia democrática y el desarrollo de competencias ciudadanas de estudiantes de un grupo curso de tercer año de educación básica. El estudio se llevó a cabo en el contexto del *practicum* de una docente en formación de Pedagogía en Educación Básica (magisterio en primaria) en el norte de Chile, en una situación inicial marcada por un alumnado habituado a clases expositivas con pocas posibilidades de participación y con serios desafíos de convivencia escolar. Tuvo dos objetivos: 1) identificar los desafíos para la convivencia democrática en el grupo; y 2) valorar las posibilidades del alumnado para trabajar de forma colaborativa y dialógica. Para lograrlos, se diseñó y aplicó una secuencia didáctica denominada *cabildo ciudadano*, que finalizó con el desarrollo colaborativo y democrático de *acuerdos de aprendizaje*. Los resultados obtenidos permitieron establecer la hipótesis-acción de la ulterior investigación-acción.

El problema de investigación abordado en este estudio emerge de la necesidad de profundizar el conocimiento disponible sobre el desarrollo de competencias ciudadanas (Teegelbeckers *et al.*, 2025), así como sus posibilidades en la educación primaria, una materia aún poco explorada (González *et al.*, 2023). Por otro lado, si bien existe abundante literatura sobre convivencia escolar, hay poca evidencia sobre cómo -en la práctica- fomentar su mejora a partir de la participación del alumnado (Ávalos y Berger, 2021). A su vez, surge de un problema situado en la práctica docente: un clima de aula que afectaba la convivencia de un grupo curso concreto, manifestado en múltiples conflictos constatados en registros en inspectoría y en el libro de anotaciones escolares.

La investigación durante las prácticas profesionales (*practicum*) de docentes en formación tiene el potencial de favorecer procesos educativos transformadores (Vieira *et al.*, 2021), pues, según Mérida *et al.* (2020), permite establecer teorías que emergen de la práctica, a partir de relaciones simétricas que promueven un diálogo profesional en el cual se recrean y confrontan las situaciones vividas con los postulados teóricos. Al menos en el caso chileno, la investigación apunta a que las y los docentes en formación siguen perpetuando metodologías de enseñanza tradicionales durante sus procesos de práctica, con pocos espacios para la reflexión crítica y el intercambio de ideas o propuestas (Meneses y Berríos, 2023). El presente estudio busca romper con dicha tendencia.

La educación ciudadana ha sido crecientemente valorada en los últimos 30 años en muchos países de América Latina, Asia y Europa (Veugelers y De Groot, 2019), pues se le considera una herramienta útil para fortalecer la democracia y abordar los problemas sociales. Dicha valoración, se ha expresado en políticas públicas que han incluido leyes y reformas curriculares, así como en la elaboración y descripción de competencias ciudadanas. A nivel europeo, por ejemplo, se han establecido *Competencias Ciudadanas para una Cultura Democrática* (Council of Europe, 2018), mientras que el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2004) levantó una propuesta sistematizada de este tipo de competencias para su propio sistema educativo.

La política pública chilena, por su parte, estableció la transversalidad de los aprendizajes ciudadanos en la reforma curricular llevada adelante entre 1996 y 2002, aunque con escasos resultados, evidenciados en los *Civic Studies* de 1999, 2009 y 2016 (Schulz *et al.*, 2017). Por ello, la Ley 20.911 (2016) ha establecido una serie de medidas para fortalecer esta área en los centros educativos reconocidos por el Estado: el desarrollo de un Plan de Formación Ciudadana; el uso del juego en la educación preescolar; y la incorporación de una asignatura de *formación ciudadana* en los dos últimos años de secundaria. Sin embargo, sus logros han sido limitados (Carvajal *et al.*, 2022; PNUD, 2018; Quintana, 2022).

Ante el panorama descrito, el PNUD (2021) ha propuesto *12 Claves para Fortalecer la Educación Ciudadana en Chile*. Entre ellas, en el ámbito de la convivencia escolar y la participación de la infancia, destacan las que llaman a fortalecer: 1) los espacios de participación democrática al interior de las instituciones educativas; 2) un clima de aula abierto; 3) las pedagogías participativas; 4) el aprendizaje a través de la experiencia; y 5) la construcción de un *nosotros colectivo*. Asimismo, en dicha área se debe tener presente: a) la influencia que tiene la convivencia escolar en el

aprendizaje; b) la participación activa del alumnado en la gestión de las normas -o acuerdos- de convivencia para su empoderamiento con estas (Ávalos y Berger, 2021; García y López, 2014; NAEYC, 2020); y c) el derecho humano de niños, niñas y adolescentes a ser escuchados (INDH, 2014).

La convivencia escolar también ha sido un área de creciente preocupación para el sistema educativo chileno, el cual ha establecido desde 2002 cinco políticas nacionales para esta. Dichos instrumentos, emanados desde el Ministerio de Educación de Chile, orientan la acción de las escuelas en la materia y han mostrado un progresivo cambio de enfoque: desde la prevención de las acciones violentas a uno más integral de participación y valoración de la comunidad en este ámbito. De esta forma, la última de dichas políticas (MINEDUC, 2024) hace énfasis en que la convivencia es un aspecto transversal a la comunidad educativa, por lo cual considera que tanto estudiantes como adultos son aprendices y enseñantes de esta.

Pese a los esfuerzos realizados en Chile en materia de convivencia escolar, en las aulas del país aún impera un abordaje restringido de la misma (Ortiz *et al.*, 2023). Al mismo tiempo, se registra un fenómeno de crecientes *violencias* (en plural, pues no es solo el alumnado quien la ejerce) en el sistema educativo (Neut, 2019; Zurita, 2023). No obstante la preocupación que existe por estas violencias y los cambios en las políticas nacionales en convivencia escolar, esto no se ha traducido en un cambio sustancial para muchas escuelas chilenas (López *et al.*, 2023). Por ello, resulta especialmente valioso contribuir desde la investigación educativa con la valoración de prácticas reales en convivencia escolar democrática que aporten a la transformación de la cultura de los centros de enseñanza.

En la fase inicial de la investigación-acción de la cual el presente estudio forma parte, también fueron analizadas las estrategias de sumisión empleadas por la escuela contra el alumnado indagado, así como las resistencias de este. Dicha tarea, fue abordada desde el análisis crítico del discurso del estudiantado y del reglamento de convivencia escolar del centro. No obstante, debido a la profundización teórica y metodológica requerida, los resultados de tal análisis son presentados en un trabajo complementario.

CONVIVENCIA ESCOLAR DEMOCRÁTICA

La convivencia escolar constituye un elemento central de la formación integral que aspiran entregar las instituciones educativas contemporáneas (Ascorra, *et al.*, 2021). Esta no solo facilita el aprendizaje, sino que también tiene el potencial para desarrollar aprendizajes ciudadanos (Ávalos y Berger, 2021). Por ello, diversos autores le asignan un rol valioso en la construcción de comunidades escolares integradas, respetuosas, participativas y democráticas, orientadas a la formación de sujetos críticos (Fierro y Carbajal, 2019; García y García, 2022; Magendzo *et al.*, 2018; Ríoseco y Barría, 2021). En dicha tarea, es necesario considerar la importancia de formar en ciudadanía desde las primeras etapas educativas (González *et al.*, 2023), pues en ellas se construye una parte importante de la subjetividad política de los seres humanos.

La participación activa de los estudiantes en la regulación colectiva del clima de aula tiene el potencial de aportar a la convivencia escolar (Ávalos y Berger, 2021), especialmente cuando se produce en el desarrollo democrático de acuerdos y normas. Esta participación, a la vez, contribuye a promover la adhesión a ellas (Carbajal, 2018; NAEYC, 2020; Stojnic, 2020). Para lograr esto, el papel del profesorado es particularmente importante, pues tiene la responsabilidad de generar espacios dialógicos y participativos en un plano de horizontalidad (Álvarez *et al.*, 2010; Carbajal, 2016; Jiménez *et al.*, 2021) y su formación en la materia resulta esencial (Loubiès *et al.*, 2020).

Más allá de las caracterizaciones generales, en la literatura se aprecia una diversidad de matrices teóricas y modelos desde los cuales se ha abordado el concepto de convivencia escolar (Carbajal, 2016; Fierro y Carbajal, 2019). Al respecto, se destacan dos enfoques principales: el restringido y el democrático, los cuales, si bien concuerdan en considerar la convivencia como un pilar básico de la calidad educativa, presentan notables diferencias. El primero usa las teorías de la eficiencia social para disminuir los niveles de violencia escolar en base al desarrollo de las habilidades individuales del estudiante, sin cuestionar la violencia estructural, con lo que contribuye a reforzar *el statu quo*; mientras que el segundo asume una visión amplia al promover relaciones democráticas en las dimensiones institucional, cultural e interpersonal, a partir de estructuras de participación (Carbajal, 2016; Magendzo *et al.*, 2018). Por ello, este enfoque asume a la escuela como un espacio político (Nishiyama, 2021), en el cual la voz estudiantil, la participación colaborativa del alumnado en la toma de decisiones y las relaciones docente-estudiante basadas en el respeto mutuo son elementos fundamentales (Conner *et al.*, 2024; Korkmaz y Erden, 2014; Proffitt *et al.*, 2025).

El presente estudio se alinea a la comprensión crítica del concepto *convivencia escolar* y su *enfoque democrático*, pues se posiciona desde el objetivo de avanzar hacia relaciones cada vez más simétricas, dialogantes e inclusivas en el aula (Freire, 2020, 2022). Por consiguiente, se convierte en un fin pedagógico en sí mismo, para la formación de sujetos críticos y la generación de comunidades educativas justas y solidarias (Apple y Beane, 2022).

FORMACIÓN CIUDADANA Y COMPETENCIAS PARA UNA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA

Existe una relación estrecha entre las ideas de los docentes sobre la ciudadanía y una determinada forma de practicar la educación ciudadana (Veugelers *et al.*, 2017). Así, una visión limitada o minimalista de esta difícilmente conducirá a practicar una educación ciudadana para la transformación, aunque una visión amplia -o maximalista- tampoco la garantiza. En relación a las prácticas en educación ciudadana, en el ámbito lingüístico iberoamericano, es posible reconocer tres enfoques: la Educación Cívica (EC), la Educación para la Ciudadanía (EpC) y la Formación Ciudadana (FC).

La EC se limita a la memorización de contenidos sobre el sistema político-administrativo, bajo un modelo de enseñanza tradicional orientado a la adaptación del ciudadano jurídico al sistema, mientras que las EpC y la FC proponen aprendizajes activos y el desarrollo de habilidades, valores y conocimientos. La diferencia entre estas últimas, según Benjumea *et al.* (2011), radica en que la EpC es un área escolar normada por disposiciones legales y limitada a las fronteras del centro educativo, que busca -bajo el modelo de ciudadanía instituido por la autoridad- educar ciudadanos responsables, cívicos, democráticos y participativos, aunque sin considerar la pluralidad que habitan ni el proyecto político que impera en su sociedad; mientras que la FC es un proceso de formación de la subjetividad política, que se desarrolla de forma intersubjetiva y se extiende a lo largo de toda la vida en el marco de una relación dialéctica con un proyecto político, según la cual ciudadano y proyecto político se forman mutuamente. De esta forma, la FC excede las fronteras de los centros educativos para abordar los problemas de la sociedad y cuestionar el sistema imperante, desde un modelo didáctico basado en la *isegoría* o simetría en las pretensiones de validez entre los discursos de docentes y estudiantes.

El estudio aquí presentado asumió el modelo de FC, pues este dialoga coherentemente con su objetivo político-pedagógico -en el sentido expresado por Freire (2022)- de formar ciudadanas y ciudadanos democráticos. Asimismo, las nociones de proyecto político construido intersubjetivamente y de *isegoría* fueron fundamentales en el diseño y desarrollo de la estrategia didáctica implementada: el *cabildo ciudadano*.

El desarrollo de competencias ciudadanas ha sido señalado como un elemento fundamental para comprender el mundo y actuar sobre sus problemas (González *et al.*, 2024), y existe acuerdo respecto a que su aprendizaje exige la implementación de experiencias didácticas centradas en la participación activa del alumnado (Teegelbeckers et al, 2025). No obstante, pese a que se registra una amplia literatura sobre competencias ciudadanas, hay pocas propuestas concretas. Entre aquellas, dos poseen elementos especialmente propicios para diseñar proyectos educativos para la construcción de la convivencia democrática: la del MEN (2004), sobre todo en cuanto a sus competencias asociadas a la convivencia y a la participación constructiva en procesos democráticos en el aula y el medio escolar; y la del Consejo de Europa (2018), relativas a la comunicación, el respeto por la dignidad de todas las personas, la valoración de los derechos humanos, el interés por los asuntos públicos y el ejercicio de la participación política.

El uso del concepto *competencia* en educación ha sido criticado por algunos autores, pues lo consideran una herramienta dirigida a alinear el sistema educativo con los intereses productivos y económicos (Del Rey, 2010). Por ello, Joris et al. (2022) proponen superar su sentido meramente práctico e individual, y fomentar una agencia que vaya más allá de competencias predefinidas, a partir de la integración crítica del contexto sociopolítico del alumnado y de condiciones estructurales que permitan una participación democrática genuina. De esta forma, es posible trabajar una variedad de conocimientos, habilidades y valores desde el sentido que elijamos darle a nuestra práctica educativa. Por otro lado, si bien Benjumea *et al.* (2011) posicionan las competencias en la EpC, parece posible considerarlas de forma abierta y referencial en proyectos de FC (Salinas *et al.*, 2020) y así evitar la desconexión con el mundo escolar. En este sentido, se asume, como lo hace Giroux (2004), que una pedagogía para la transformación debe unir el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad, pues nada es más contradictorio que una pedagogía crítica aislada de las prácticas reales, así como el discurso inmovilizante que pretende dar sustento a dicho aislamiento.

INVESTIGACIÓN-ACCIÓN COGENERATIVA Y EMANCIPADORA

El enfoque tradicional de la investigación-acción propugna que esta debe ser desarrollada en la propia práctica (Latorre, 2016), no obstante, la *propia práctica* de los investigadores profesionales suele estar situada en educación superior, lo cual ha limitado sus posibilidades para transformar el quehacer escolar. Si bien expandir el *saber hacer* asociado a la investigación-acción entre el profesorado continúa siendo una aspiración del campo de la pedagogía crítica, no es aceptable permanecer inmóvil *hasta que suceda*. Por ello, la investigación-acción, de la cual la indagación evaluativa presentada en este artículo es parte, asumió un modelo cogenerativo que permitiese superar las limitaciones señaladas.

La investigación-acción cogenerativa es un enfoque de indagación basado en la colaboración entre investigadores profesionales e interesados locales para resolver problemas de la vida real con orientación al cambio social, y se expresa en el abordaje conjunto de tareas como la definición del problema a abordar; la recogida y análisis de la información; y el diseño de las intervenciones (Greenwood y Levin, 2012). También contribuye a la democratización de la producción de conocimiento, pues ambos actores, desde una relación democrática y horizontal, aportan saberes igual de valiosos. En este sentido, los primeros entregan un conocimiento especializado que incide en la rigurosidad del estudio, mientras los interesados locales proporcionan saberes de gran utilidad para la comprensión de las problemáticas y las posibilidades de acción sobre las mismas (Salinas *et al.*, 2021). Asimismo, el proceso de investigación genera un coaprendizaje para todos los actores involucrados (Karlsen y Larrea, 2015).

Una investigación-acción orientada a la emancipación, según Colmenares y Piñero (2008), se define por los siguientes componentes: contribuye a un contexto social y educativo más justo y democrático; posee una base teórica crítica; apunta a la colaboración para lograr cambios; y pone énfasis en la formación permanente del profesorado, en su capacidad reflexiva y en su acción transformadora. Asimismo, según dichos autores, necesita herramientas de diseño e interpretación situadas en el campo de la teoría y la pedagogía crítica. En línea con tales planteamientos, a continuación, se destacan cuatro elementos considerados en el estudio:

1) La *educación como herramienta para la transformación social*: es una idea que aborda la educación como una parte integral de la sociedad que, además, posee el potencial para transformarla (Apple, 2018), para lo cual es necesario el desarrollo de una escuela democrática (Apple y Beane, 2022), a fin de lograr aquello que Freire (2020) denomina *transitividad crítica*, es decir, una sociedad basada en la participación democrática y la justicia social. Por ello, este estudio se propuso transformar la organización de la enseñanza y de las relaciones de poder al interior de un aula concreta -entendida como una *microsociedad* clave en el desarrollo del comportamiento social-, liberándola de los dictados de la tradición y la coerción, para problematizar las prácticas y los valores asociados a la misma (Kemmis y McTaggart, 1988).

2) La *Teoría Dialógica de la Acción* como base de una educación liberadora: se fundamenta en el diálogo con los demás y con los problemas de la sociedad (Freire, 2023). Se trata de un elemento que rompe con el tradicional silenciamiento del alumnado en las escuelas y que resulta esencial para examinar críticamente la propia realidad (Giroux, 2004). En línea con este planteamiento, Habermas (2007) considera el diálogo y la comunicación como herramientas fundamentales para abordar los problemas del mundo y lograr relaciones sociales justas y democráticas.

El aprendizaje dialógico enfatiza la importancia de generar contextos educativos guiados por los principios del diálogo igualitario, la participación democrática, la solidaridad y el respeto a la diferencia (Aubert *et al.*, 2008; García y García, 2022). Según esta perspectiva, el conocimiento se construye colectivamente mediante el intercambio de distintos saberes culturales en un marco de relaciones simétricas entre todos los actores (Flecha, 1997). Así, a diferencia del modelo transmisivo vertical, se valora la voz de cada integrante por igual y se resuelven los conflictos mediante el consenso orientado al entendimiento mutuo. De esta forma, la acción dialógica freireana y el aprendizaje dialógico comparten el enfoque comunicativo-crítico para empoderar a los y las estudiantes, superar injusticias y crear espacios educativos verdaderamente democráticos, inclusivos y transformadores (García y García, 2022). Por ello, un abordaje dialógico resulta clave tanto para lograr aprendizajes significativos como para gestionar una convivencia escolar democrática, un tema clave en el estudio presentado en este trabajo.

3) La *centralidad del pensamiento crítico y del pensamiento creativo*: el primero permite pensar de forma compleja y autónoma los problemas públicos, por lo que Giroux (2004) ha destacado su importancia para desarrollar cuestionamientos sociales sobre cómo son las cosas y cómo deberían ser, mientras que hooks¹ (2022) ha defendido que este se manifiesta con naturalidad desde la infancia, pues: “El motor del pensamiento crítico es el anhelo de saber, de

¹ La autora escribía su nombre y apellido en minúscula.

comprender cómo funciona la vida” (p.17), lo que abre la posibilidad de potenciarlo desde la primera etapa escolar. Por su parte, el pensamiento creativo resulta clave para buscar alternativas para enfrentar dichas problemáticas (Canals y Pagès, 2011). Por ello, el desarrollo de ambos tipos de pensamiento -muy relacionados entre sí- es fundamental para educar ciudadanos democráticos desde la educación básica.

4) El *abordaje pedagógico del poder*: existen dos sistemas principales para el análisis y tratamiento del poder (Ávila, 2006) que, si bien provienen de tradiciones distintas, resultan igual de necesarios para comprender y abordar el poder en el aula. El primero de ellos se fundamenta en el sistema jurídico y tiene su base en el contractualismo ilustrado, considera el poder como un derecho originario que *se posee* y que, según las condiciones en que *los soberanos* lo entregan, otorga legitimidad o no al sistema político, configurando así una relación de contrato legítimo o, por el contrario, de opresión. En la educación, dicho sistema se expresa, por ejemplo, en el pensamiento de autores como Freire (2022), Apple y Beane (2022), quienes han defendido la importancia de avanzar hacia la democratización del poder en las escuelas, es decir, hacia una *posesión* compartida del mismo que, por tanto, dota de legitimidad a la escuela como sistema político. En cuanto al presente estudio, esta vía para tratar el poder resulta especialmente útil para comprender y actuar en las relaciones de contrato-opresión establecidas a partir de la generación democrática de normas o de su imposición desde el poder central de la escuela.

El segundo sistema para abordar el poder responde a la teoría de Foucault (2023), según la cual este no corresponde a una propiedad -que pueda ser *poseída*-, sino a una estrategia que se ejerce para lograr la sumisión. Se trata, así, de comprender el poder como una relación bélica, impulsada por la inclinación de la humanidad hacia el dominio incesante (Ávila, 2006). A nivel de las aulas, dicho sistema resulta útil para comprender cómo el saber oficial, la enseñanza tradicional y el castigo corresponden a estrategias para la sumisión, que persiguen un alumnado inmóvil y silencioso en el aula -ya que sus conocimientos vernáculos no se consideran necesarios-; así como para analizar los comportamientos disruptivos del estudiantado. Estos últimos, entendidos como la resistencia contrapuesta, o *contrapoder*, que está presente en toda relación de poder (Foucault, 2023; 2024).

El objetivo educativo de la propuesta didáctica implementada -*cabildo ciudadano*- fue incidir en la convivencia escolar y el desarrollo de competencias ciudadanas mediante un enfoque dialógico y la democratización del poder en la construcción de las normas de la clase, lo cual se aleja de los planteamientos de Foucault. Primero, respecto al lenguaje y la comunicación, los cuales dicho autor considera invariablemente dotados de dispositivos de dominación y, segundo, en cuanto a su concepción del poder como estrategia y no como una propiedad *democratizable*. No obstante, su valor para comprender las estrategias de sometimiento y contrapoder en el ámbito estudiado es innegable, por ello, en el trabajo complementario ya señalado en la introducción, la teoría de *poder/saber* (Foucault, 2023) contribuye a la discusión de tales dispositivos.

DESCRIPCIÓN DEL CABILDO CIUDADANO

La secuencia didáctica *cabildo ciudadano* surgió en el contexto del *practicum* de una estudiante de pedagogía en educación básica (primaria), quien debió asumir la docencia de un curso de tercer año básico (39 niños y niñas) caracterizado por tener serios problemas en sus relaciones interpersonales y con los docentes, así como por la falta de diálogo u otras estrategias para resolver los conflictos entre pares. Asimismo, no existían acuerdos o normas de aprendizajes creadas por el alumnado, y las normas impuestas a nivel central por la escuela eran desconocidas o simplemente ignoradas, tampoco eran visibles en el aula. Ante tal panorama, surgió la necesidad de fortalecer la convivencia democrática y las competencias ciudadanas del estudiantado, por lo que la labor de la docente en formación se orientó hacia el logro de tales objetivos.

Clase 1. Inicio del cabildo ciudadano

Tras las explicaciones iniciales, se formaron equipos de trabajo de seis estudiantes. Luego, se realizó una lectura colaborativa de un cuento denominado *La Desentropía Estelar* (Figura 1), el cual fue escrito por la docente en formación para esta experiencia educativa en base a lo observado en la aproximación inicial. De hecho, el cuento, desde una metáfora cósmica, describe al grupo curso mismo y sus conflictos, y les alienta a alcanzar acuerdos para resolverlos. Posteriormente, se realizó una reflexión colectiva y se instruyó a cada grupo a contrastar la narrativa con el ambiente y las problemáticas de su propia clase.

Figura 1. Cuento *La Desentropía Estelar*

La desentropía estelar
 Katherine López Jiménez

Había una vez, en un rincón del universo, un grupo de estrellas muy traviesas. Estas estrellas, a diferencia de sus hermanas las brillantes y organizadas en el firmamento, eran conocidas por su comportamiento caótico.

Cada día, al llegar la hora de clases en la Escuela de Estrellas, las estrellas, desordenadas y traviesas se reunían en su pequeña sala en el espacio profundo. En lugar de tomar asiento estas revoltosas jugaban a empujarse. ¡Todos los días lo mismo! había días que se aglomeraban en el rincón de la sala, riendo y charlando de las vueltas que da la vida en el espacio infinito. Tanto reían y charlaban que parecía que no hubiese maestro estelar frente a ellas.

El profesor, una estrella sabia y brillante llamado Estelarino, intentaba enseñarles sobre el universo, las constelaciones y la importancia de iluminar la noche, pero las estrellas revoltosas no le prestaban atención. Se pasaban las horas distraídas, realizando bromas, algunas molestaban a otras e incluso se iban a los golpes. Definitivamente ese grupo de estrellas vivía en el caos de la vibrante entropía.

Ni hablar de su sala de clase, había manchas de polvo estelar en las ventanas, en las mesas, en las paredes... Buff eso era una verdadera entropía. En cuanto a las mesas de la sala, parecían pared de baño público, pues estaban llenas de garabatos. Ni pensar en los libros, no se podían leer ya que le faltaban un montón de páginas. Las muy traviesas las había arrancado para no leer en clases.

Estelarino, se preocupaba profundamente por cada una de sus estudiantes desordenadas. Él sabía que cada una de ellas tenía el potencial de brillar intensamente, que sus brillos guiarían a los viajeros nocturnos en la Tierra, no obstante, debían aprender a respetarse y dialogar.

Un día, el esperanzado profesor tuvo una idea. El muy astuto invitó a las estrellas desordenadas a una noche especial de observación estelar. Les enseñó constelaciones hermosas mientras las hablaba de lo mágico que es

iluminar la noche. Las estrellas, quienes nunca callaban- por primera vez guardaron silencio y prestaron atención. ¡Ufff eso fue un verdadero milagro!!

Las muy traviesas al ver la belleza del cosmos, fueron invadidas por el asombro y admiración, pues comprendieron su papel en el universo. Al fin, se percataron de que si querían ser estrellas verdaderamente especiales debían dialogar y aprender a convivir.

Las estrellas desordenadas, que ahora se habían transformado en ordenadas, decidieron cambiar. Limpiaron su sala de clases, no gritaban, eran respetuosas entre ellas. Tan grande fue el cambio, que Estelarino al entrar a la sala, y observar al curso en armonía y escucharlas dialogar, pensó que se había equivocado de sala. Tanta fue la sorpresa al ver que realmente estaba en el curso de las traviesas.

Con el pasar del tiempo, brillaron con una luz más intensa que nunca, sus destellos luminosos embriagaban de belleza los ojos humanos. Tan hermosos eran que hasta la luna ocultó su belleza para contemplarlas brillar.

Fue de esta manera, que las estrellas desordenadas y traviesas aprendieron que, aunque comenzaron su viaje en el universo de forma caótica, pudieron encontrar la tranquilidad y el propósito de su existencia. Cada una de ellas se convirtió en una guía brillante en vasto cielo, recordándonos que, incluso en medio del caos, con esfuerzo, paciencia, respeto y dialogo podemos brillar a cualquier altura de la inmensidad del cosmos.

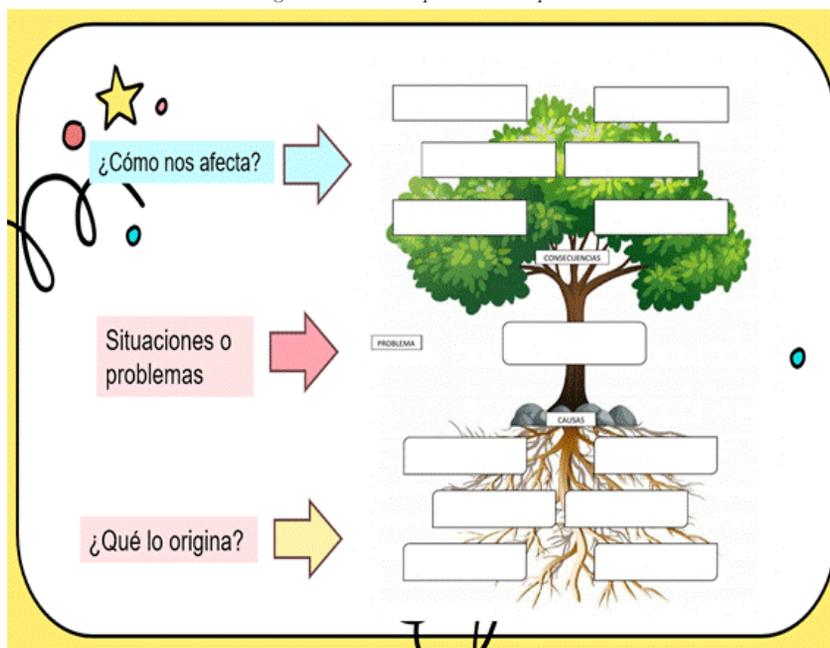


Fuente: elaboración propia.

Para apoyar la reflexión y la discusión en los grupos se empleó una guía de aprendizaje basada en la técnica denominada *Árbol de Problemas* (Figura 2), la cual sirvió para identificar problemas o situaciones que afectaban sus relaciones y aprendizajes. Asimismo, se incluyeron preguntas orientadoras para propiciar la reflexión.

En el tronco del árbol cada grupo identificó el problema en la convivencia percibido como el más importante, en las raíces sus causas y en las hojas sus consecuencias (Figuras 3 y 4). Todo ello fue realizado en un ambiente de participación activa y colaboración.

Figura 2. Árbol de problema empleado



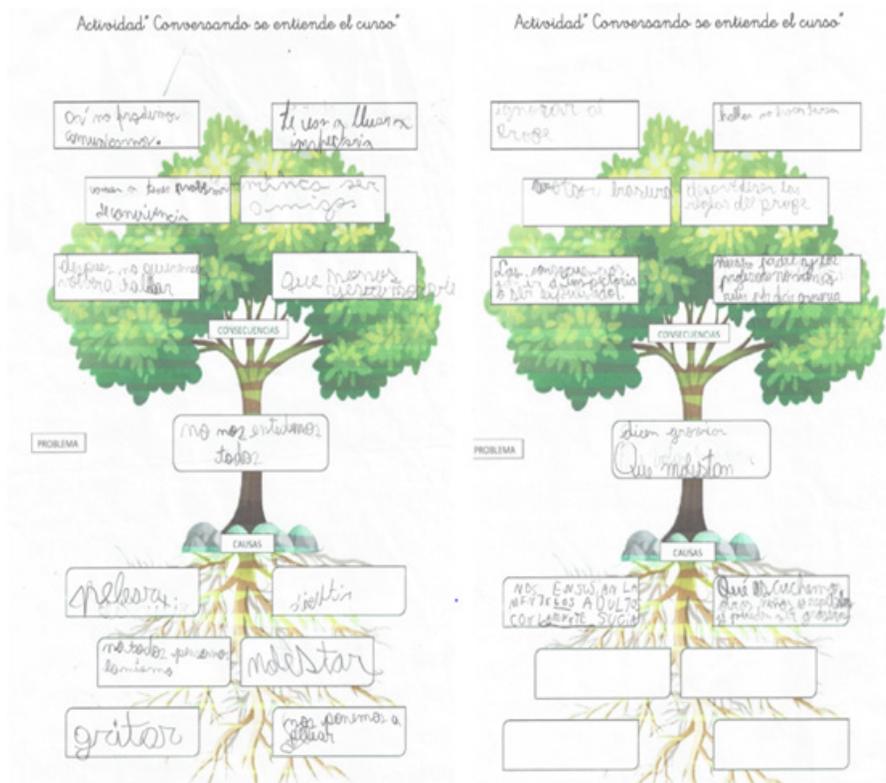
Fuente: adaptado de Fundación Vida Independiente Chile (2020).

Figura 3. Estudiantes discutiendo su árbol de problemas durante su cabildo ciudadano



Fuente: registro propio.

Figura 4. Respuestas del alumnado en árboles de problemas



Fuente: producción de alumnado.

Clase 2. Análisis del árbol de problemas y propuestas

A partir de los árboles de problemas trabajados la clase anterior, cada grupo desarrolló dialógicamente dos *acuerdos de aprendizaje* para solucionar el problema identificado. Luego, designaron un vocero que los presentó al curso y argumentó su utilidad. Finalmente, se realizó una *tertulia dialógica*, en la que el curso discutió las propuestas presentadas y conjuntamente estableció un primer compendio de dichos acuerdos.

Figura 5. Voceros explicando al curso las propuestas de sus grupos



Fuente: registro propio.

Clase 3. Votación de los acuerdos

En esta clase se votaron los acuerdos de aprendizaje propuestos en la clase anterior. Para ello, se dispusieron las formalidades de un proceso eleccionario: sufragio secreto y urnas custodiadas por vocales de mesa. Existió un alto grado de involucramiento e interés del alumnado en la actividad, que les permitió -con una tutorización mínima- autogestionar adecuadamente su propia participación (Figura 6). Los *acuerdos de aprendizajes*, desarrollados de forma colaborativa y democrática, fueron aprobados casi unánimemente.

Figura 6. Votación y conteo de votos

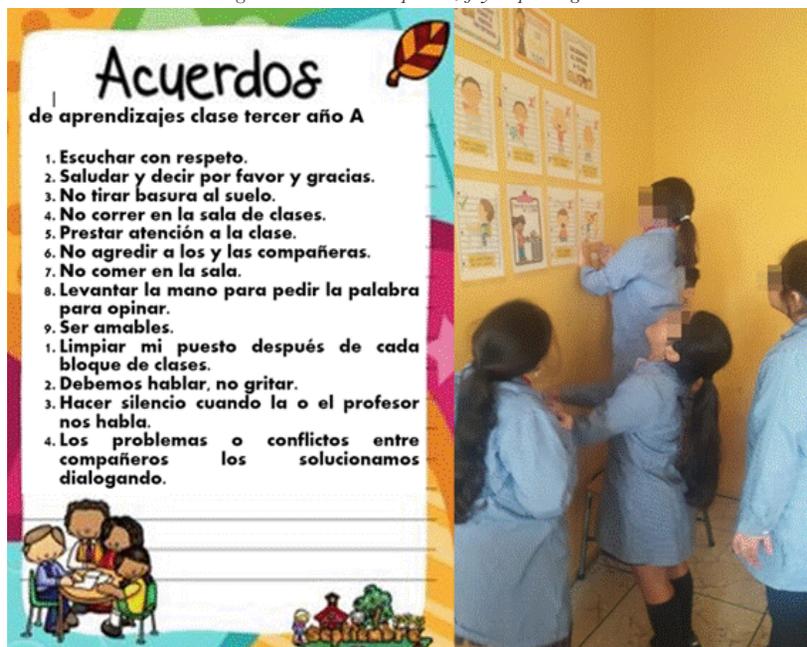


Fuente: registro propio.

Clase 4. Promulgación de los acuerdos

Tras la aprobación de los acuerdos de aprendizaje, la docente en formación presentó los acuerdos impresos y termolaminados. Luego el alumnado procedió a su promulgación, que consistió en pegarlos solemnemente en la pared del aula, a la vista de todos y todas (Figura 7). Finalmente, el curso contestó una valoración de la experiencia de aprendizaje.

Figura 7. Acuerdos de aprendizaje y su promulgación



Fuente: registro propio.

MARCO METODOLÓGICO

El estudio realizado se inserta en el modelo de la investigación cualitativa para la transformación (Castellví et al., 2023; Creswell y Poth 2018; Martínez, 2016). En concreto, corresponde a una indagación evaluativa, entendida como un proceso de recogida y análisis de información que permite emitir juicios de mérito o valor sobre sujetos, objetos o intervenciones (Martínez, 2016). En este caso, implementada como el diagnóstico de una investigación-cogenerativa (Colmenares y Piñero, 2008; Greenwood y Levin, 2012) más amplia. Sus objetivos de indagación (diagnóstico) fueron: 1) identificar los desafíos para la convivencia democrática en el grupo curso; y 2) valorar sus posibilidades para trabajar de forma colaborativa y dialógica (Tabla 1).

En el estudio participó un grupo mixto de 39 estudiantes de tercer año básico (22 niñas y 17 niños, con 8-9 años), de una escuela particular subvencionada (concertada) de orientación católica, ubicada en el norte de Chile. Se trató de un curso con un clima de aula marcado por conflictos interpersonales. Por ello, para lograr los objetivos de indagación, se desarrolló una propuesta didáctica denominada *cabildo ciudadano*, que permitió al alumnado expresar sus percepciones y reflexionar sobre su convivencia escolar. La elección del grupo curso responde a criterios de accesibilidad y pertinencia situacional, propios del enfoque cualitativo y del contexto del *practicum* (Castellví et al., 2023). El estudio contó con las autorizaciones correspondientes, y se resguardó el anonimato de los participantes. el anonimato de los participantes.

Se consideraron las siguientes fuentes de información: el alumnado y los registros de la profesora en formación. A su vez, se emplearon tres instrumentos: a) notas de campo, recogidas en un diario de registro directamente desde las dinámicas de aula y la observación de la cultura escolar del centro educativo, en un total de cuarenta; b) la producción del alumnado, contenida en los árboles de problemas de cinco grupos y; c) un cuestionario de valoración final con dos preguntas de respuesta abierta: ¿qué fue aquello que me fue más difícil? ¿Por qué?, y ¿qué fue aquello que más me gustó? ¿Por qué?, que fue respondido por 31 estudiantes. En este contexto, la profesora en formación cumplió los roles de docente e investigadora de su propia práctica.

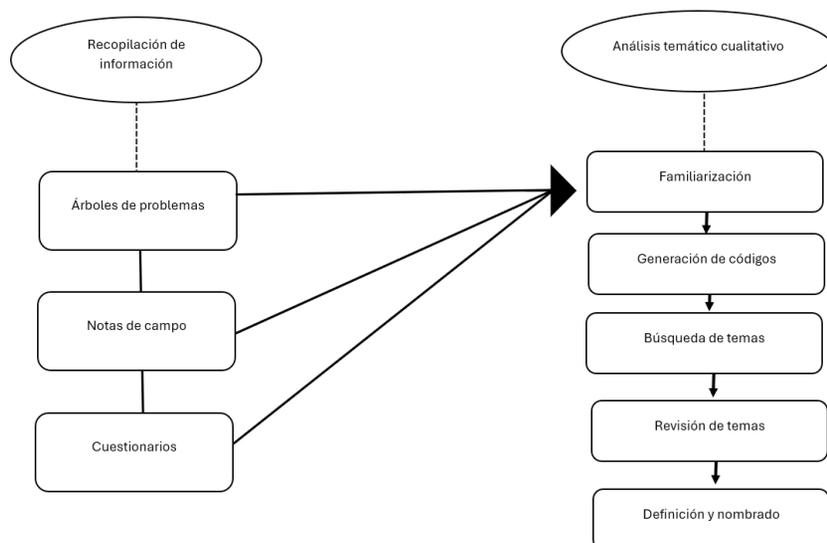
Tabla 1. Análisis temático: objetivos de indagación-diagnóstico, códigos deductivos y herramienta de recogida de información

Análisis temático		
Objetivos	Códigos deductivos	Herramientas
Identificar los desafíos para la convivencia democrática	-Problemas que afectan la convivencia democrática (PCD) -Causas (CA) -Consecuencias (CO)	-Árbol de problemas -Notas de campo
	-Prácticas en la cultura escolar (PCE)	-Notas de campo
Valorar las posibilidades del alumnado para trabajar de forma colaborativa y dialógica	-Actividad más valorada (AV) -Actividad más difícil (AD)	-Cuestionario final -Notas de campo
	-Problemas que afectan la convivencia democrática (PCD) -Prácticas en la cultura escolar (PCE)	-Notas de campo

Fuente: elaboración propia.

La información obtenida fue procesada mediante un análisis temático de contenido (Nowell *et al.*, 2017) con el apoyo del programa Atlas.ti, y siguió las cinco fases del marco propuesto por Braun y Clarke (2008) (Figura 8). La unidad de análisis corresponde al *grupo curso*, mientras que las unidades de observación fueron: *cada alumno*, en el abordaje de los cuestionarios finales; *cada grupo de alumnos*, en el examen de los árboles de problemas; y el *grupo curso*, en el estudio de las notas de campo. En consonancia con el tipo de análisis señalado, se crearon códigos temáticos deductivos (Tabla 1), a partir de los cuales surgieron códigos creados inductivamente durante el análisis de la información.

Figura 8. Marco del análisis temático y herramientas de recogida de información



Fuente: elaboración propia a partir de Braun y Clarke (2008).

En la primera etapa del análisis se realizó una lectura detallada y reiterada de la información obtenida, con el fin de identificar patrones iniciales e ideas clave relacionadas a los diversos códigos deductivos temáticos asociados a cada objetivo de indagación. Posteriormente, la información se codificó a partir de las *referencias* -entendidas como unidades de significado (Massot *et al.*, 2016)- relativas tanto a los códigos temáticos como a otros obtenidos de forma emergente de las respuestas del alumnado y de las notas de campo. Al respecto, para favorecer la validez interpretativa del análisis, la codificación fue revisada por un segundo investigador, con quien se discutieron las categorías emergentes y se consensuó su agrupación final (Nowell *et al.*, 2017). Luego, los hallazgos fueron contrastados entre sí mediante la triangulación de la información obtenida desde los diversos instrumentos empleados. Finalmente, se describieron detalladamente los resultados asociados a cada objetivo, y se incluyeron ejemplos representativos de las respuestas del alumnado.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos son expuestos según los objetivos de indagación del diagnóstico y conforme a las diversas herramientas de recogida de información empleadas.

Desafíos para la convivencia democrática identificados

Se identificaron dos tipos de desafíos que dificultan la convivencia democrática del grupo curso indagado: los problemas asociados a la conducta del alumnado; y las prácticas docentes e institucionales para el logro de aprendizajes y de control de aula. Se trata de desafíos que guardan una estrecha relación entre sí.

La información obtenida de los árboles de problemas evidencia conductas del alumnado que transgreden las normas establecidas por la escuela y problemas de comunicación. Entre las primeras destacan las agresiones verbales y físicas, así como la falta de cuidado en y con el aula, mientras que los problemas de comunicación se expresan en un escaso diálogo entre pares y en poca disposición para escuchar a los demás (Tabla 2).

Tabla 2. *Problemas que afectan la convivencia democrática identificados en los árboles de problemas*

Grupo	Códigos		
	PCD (Problemas)	CA (Causas)	CO (Consecuencias)
1	- No logramos escuchar a los profes	- Hay mucho ruido - Hablamos todos al mismo tiempo	- Nos mandan a inspectoría
	- Dicen groserías que molestan	- Somos maleducados entre nosotros	- Los profes nos regañan - Nos mandan a inspectoría - Desobedecemos las reglas del profe - Seremos expulsados - Bullying
2	- Basura tirada en el suelo	- Comemos en la sala	- Respuesta fuera de contexto
	- Los compañeros nos golpean	- Corremos en la sala	- Nos mandan a inspectoría
3	- Tenemos problemas de conducta	- Nos empujamos - No nos respetamos	- Ruido - Nos pegamos
		- Ignoramos al compañero - Ignoramos al profesor	- Nos mandan a inspectoría - Estresamos al profe
4	- Comemos en la sala	- No ponemos atención	-No escuchamos al profe
5	- No nos entendemos todos	- No todos pensamos lo mismo - Discutimos - Gritamos	- Vamos a tener problemas de comunicación
		- Nos ponemos a pelear	- Nos mandan a inspectoría - Nunca seremos amigos - No queremos hablarnos

Fuente: elaboración propia.

Nota: los grupos 1 y 2 insistieron en identificar dos problemas.

Los resultados expuestos en la Tabla 2 apuntan a una relación cíclica entre los problemas (que afectan la convivencia democrática), sus causas y sus consecuencias, cuyo eje gravitante es la falta de comunicación. A continuación, dicha relación es expresada en palabras de los propios estudiantes:

“[debido a que]...no nos entendemos todos [pues]...no todos pensamos lo mismo, discutimos, gritamos y nos ponemos a pelear [sucederá que]...vamos a tener problemas [y]...nos mandan a inspectoria ...no queremos hablarnos [y]...nunca seremos amigos” (Grupo 5).

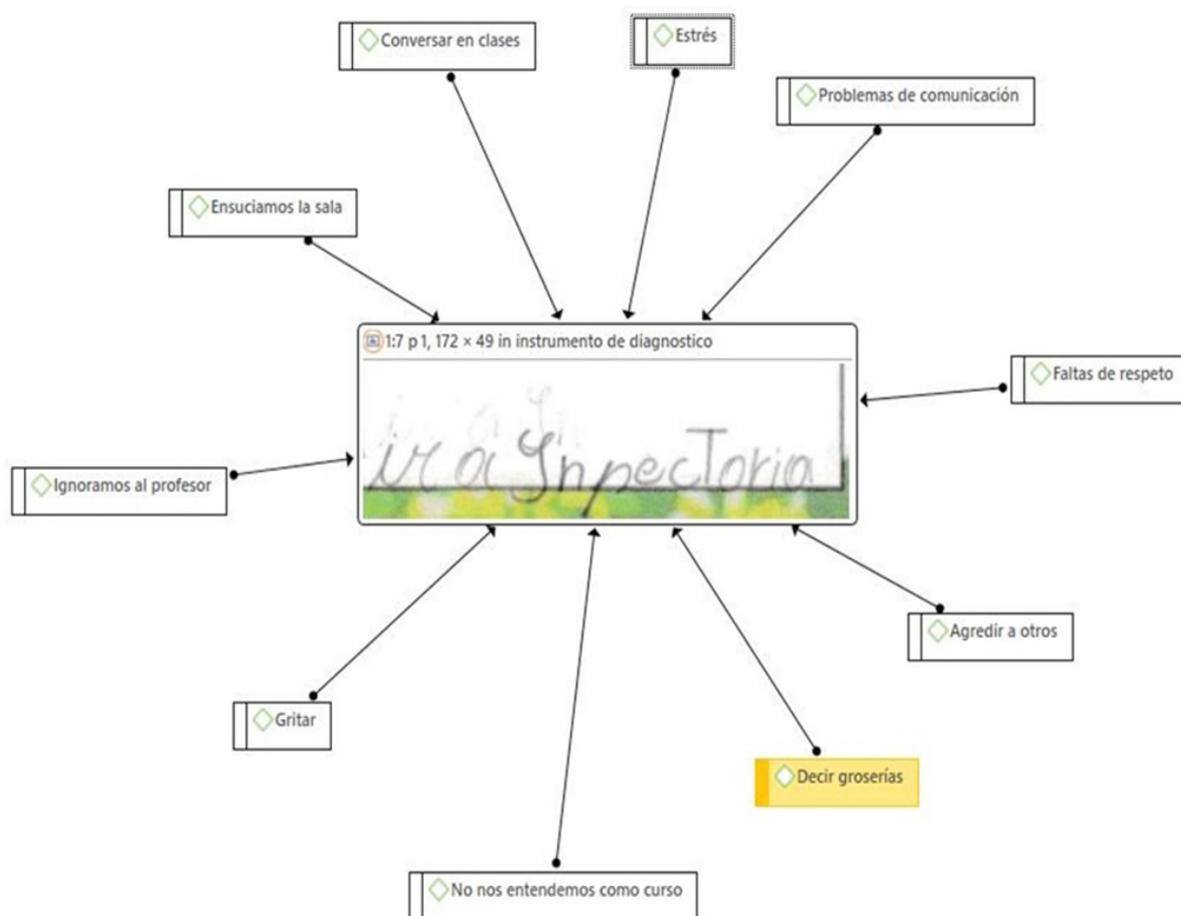
“Tenemos problemas de conducta [pues] ...no nos respetamos [e] ...ignoramos al compañero [por lo cual] estresamos al profe [y] ...nos manda a inspectoria” (Grupo 3).

Resulta notorio que las medidas punitivas también tienen como consecuencia la rebelión del alumnado contra las normas establecidas por los docentes:

“[por decir]...groserías que molestan ...nos mandan a inspectoria [y]...desobedecemos las reglas del profe” (Grupo 1).

Es relevante indicar que el código inductivo *nos mandan a inspectoria* fue señalado por casi todos los grupos como una consecuencia de los problemas de convivencia, lo cual apunta al predominio de un modelo *restringido* en el abordaje de la convivencia escolar (Figuras 9 y 10).

Figura 9. Razones por las que son enviados a inspectoria



Fuente: elaboración propia con Atlas.ti

Figura 10. Consecuencias de los problemas identificados



Fuente: elaboración propia con Atlas.ti

Las notas de campo, recogidas previamente a las intervenciones de la docente en formación, identificaron los mismos problemas que afectan la convivencia democrática señalados por el alumnado (Tabla 2). Sin embargo, además registraron prácticas situadas en la cultura escolar (PCE) que incidían negativamente en el clima de aula: un predominio de la docencia expositiva -que durante el desarrollo del *cabildo ciudadano* se mantuvo en las asignaturas no impartidas por la practicante- y un abordaje restringido de la convivencia escolar, basado en el castigo ante el incumplimiento de normas impuestas. Tales factores, según las notas de campo, se reflejaban en una escasa mediación docente en situaciones de conflicto, en la falta de espacios de expresión emocional, en un margen insuficiente para el diálogo reflexivo y en la débil participación del alumnado en el proceso de aprendizaje.

Valoración de las posibilidades del alumnado para trabajar de forma colaborativa y dialógica

La información obtenida a partir de las notas de campo tomadas durante el *cabildo ciudadano* señala que, de forma progresiva, el alumnado demostró que podía deliberar democráticamente; relacionarse de forma más empática y ética; y construir acuerdos, bajo un modelo de enseñanza dialógico y colaborativo. En este ámbito, destacaron los códigos: participación activa en la coconstrucción de acuerdos de convivencia; reflexión crítica sobre dilemas éticos y situaciones de agresión entre pares; disposición a escuchar; respeto por la diversidad de opiniones; búsqueda colectiva de consensos; y capacidad de autorregulación.

Los resultados del cuestionario señalan que *votar* fue la actividad más valorada por el alumnado y, a la vez, la que más dificultad les supuso (Tabla 3). Por otro lado, un grupo importante contestó que *nada* les fue difícil, mientras que dos estudiantes indicaron que *todo* se le hizo difícil, pese a que, según los registros, participaron activamente y con entusiasmo. Estos últimos, tienen en común un alto rendimiento académico y una tendencia a monopolizar la atención del docente en sus clases expositivas habituales.

CABILDO CIUDADANO EN EDUCACIÓN BÁSICA.

Tabla 3. Cuestionario de valoración final

Código	Actividad más valorada		Actividad más difícil	
	n	%	n	%
Votar	17	54,8	11	34,4
Todo	3	9,7	2	6,4
Nada	2	6,4	15	48,4
No responde	2	6,4	0	0
Fuera de contexto	7	22,6	3	9,7
Total	31	100	31	100

Fuente: elaboración propia.

Las explicaciones del alumnado a sus respuestas (Tabla 3) apuntan a una alta valoración de la participación y el diálogo. A continuación, se exponen algunos ejemplos a partir de sus propias palabras:

Actividad más valorada: “Votar, porque hicimos nosotros la votación” (Félix²) “...Todo, porque conversamos” (Andrea).

Actividad más difícil: “Votar, porque debo pensar en que poner y no sabía si poner sí o no” (Emilia) “Nada, por mi compañero «el Pan»” (Máximo).

Los resultados obtenidos no arrojaron diferencias significativas entre niños y niñas.

Figura 11. Actividad más valorada según un estudiante



Fuente: registro propio.

² Todos los nombres utilizados son ficticios.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados permitieron identificar una serie de desafíos para la convivencia escolar democrática del grupo curso, tanto desde las propias impresiones del alumnado como desde la observación de las dinámicas de aula y la cultura escolar. Por otro lado, el *cabildo ciudadano* demostró que si es posible trabajar de forma colaborativa y democrática con estos niños y niñas a partir de un enfoque dialógico y participativo, lo cual contradice la necesidad de un planteamiento autoritario y de enseñanza tradicional para lograr aprendizajes en ellos. De hecho, es posible discernir tal dispositivo de control y enseñanza como un motivo, y no como una consecuencia, de los problemas de convivencia del curso.

La indagación evaluativa realizada entregó antecedentes situados sobre el grupo curso y la cultura escolar del centro educativo, los cuales orientan la hipótesis-acción de la investigación-acción (Sagastizabal y Perlo, 2010) hacia el supuesto de que un proyecto didáctico basado en el aprendizaje dialógico y colaborativo, dirigido a reforzar la adhesión a los acuerdos de aprendizaje construidos previamente por el alumnado, contribuirá al desarrollo de sus competencias ciudadanas y a la construcción de su convivencia escolar democrática.

Los problemas que afectan la convivencia del alumnado se manifestaban en diversas formas, desde las agresiones físicas y verbales hasta el poco cuidado con el espacio común. En concordancia con los planteamientos de García y García (2022), la falta de comunicación se erigió como un factor central para explicar dichas problemáticas, lo que no resulta extraño considerando que su experiencia educativa habitual carecía de instancias dialógicas que fomenten las competencias asociadas a la comunicación. Por su parte, la cultura escolar del centro aborda la convivencia desde un enfoque restringido, basado en el castigo y la imposición externa de normas, lo cual se erige como un elemento clave para explicar los problemas mismos, pues incide directamente en la poca adhesión del estudiantado a estas y en la generación de comportamientos disruptivos como forma de resistencia. Tanto la falta de una enseñanza dialógica y participativa como el enfoque restringido señalado constituyen factores que afectan la convivencia escolar reconocidos por la literatura (Carbajal, 2016; Rioseco y Barría, 2021). De esta forma, no resulta extraño que el alumnado identificase *votar* como la actividad que más valoró, pero también como la que más dificultad le supuso.

Al vivenciar una práctica educativa dialógica y participativa estos niños y niñas demostraron rápidamente su capacidad para trabajar de forma colaborativa y alcanzar acuerdos, lo cual apunta a la efectividad del enfoque democrático para abordar los problemas que afectan la convivencia en el aula (Ascorra et al., 2021; Ávalos y Berger, 2021; Carbajal, 2016). En este sentido, la posibilidad de dialogar sobre sus problemas se mostró como una poderosa herramienta para actuar empoderadamente sobre ellos (Ávalos, y Berger, 2021). Así, en línea con los planteamientos de numerosos autores (Conner et al., 2024; Magendzo et al., 2018; Teegelbeckers et al., 2025) un enfoque basado en la isegoría, participación, el abordaje de los problemas cotidianos y la búsqueda común de soluciones potenció el desarrollo de las competencias ciudadanas del alumnado. Asimismo, estos resultados avalan la efectividad de la *Teoría Dialógica de la Acción* propuesta por Freire (2023) y las grandes posibilidades del abordaje de problemáticas reales en el desarrollo de la capacidad de pensar crítica y creativamente (Canals y Pagès, 2011); así como el interés del alumnado por incidir sobre las relaciones de poder escolares que les oprimen y la posibilidad real de avanzar hacia la democratización de las escuelas (Freire, 2022).

Los resultados permitieron visualizar dos retos importantes para la investigación-acción de la cual el presente diagnóstico es parte: 1) el enfoque empleado es una isla entre prácticas docentes tradicionales, que actúan como un contrarrelato al discurso dialógico y democrático; y 2) las dificultades que el nuevo modelo supuso para algunos estudiantes -considerados de alto rendimiento académico- habituados a monopolizar la atención del docente en las clases tradicionales, ya que debieron compartir el protagonismo de la clase con quienes usualmente son invisibilizados. Por otro lado, los resultados se condicen con estudios previos, al apuntar a la necesidad de incorporar a la formación inicial docente competencias para fortalecer la voz del alumnado (Conner et al., 2024; Proffitt et al., 2025) y fomentar la convivencia escolar democrática (Loubiès et al., 2020).

A nivel metodológico, es necesario señalar que el abordaje de un único contexto limita la proyección de los resultados de este estudio. Por otra parte, es posible afirmar que investigar en el prácticum desde una perspectiva cogenerativa tuvo una serie de beneficios, tanto por la posibilidad que brindó para transformar las prácticas en un espacio educativo real (Mérida et al., 2020) y promover la innovación pedagógica (Vieira et al., 2021), como por la apertura de espacios de acción conjunta entre una docente en formación, quien aportó saberes situados en un espacio educativo real en primaria, y especialistas en investigación educativa. Dicha relación permitió asumir los objetivos

del diagnóstico aquí presentado como una indagación en sí misma, que ha contribuido desde ya a fortalecer las competencias ciudadanas del alumnado, no solo en su dimensión *civil* asociada a la convivencia cercana con otros, sino también en su dimensión *cívica*, a partir de la democratización del poder en el aula para el ejercicio real de la ciudadanía.

FINANCIAMIENTO

Investigación financiada por ANID FONDECYT Iniciación 11251768

BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, D., Rodríguez, C., González, P., Núñez, C. y Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35-56. <https://ojs.ehu.es/index.php/psicodidactica/article/view/733>
- Apple, M. (2018). ¿Puede la educación cambiar la sociedad? LOM.
- Apple, M. y Beane, J. (2022). *Escuelas democráticas* (5ta ed.). Morata.
- Ascorra, P., Cárdenas, K., Gálvez, P., Ávila, A., González, C. y López, V. (2021). Relación entre estilos de convivencia e indicadores de desarrollo personal y social en escuelas chilenas. *Revista de Psicología*, 30(2), 86-99. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2021.57840>
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. Hipatia.
- Ávalos, A. y Berger, C. (2021). Normas de convivencia escolar: descripción y análisis de un proceso participativo. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 409-429. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100409>
- Ávila, F. (2006). El concepto de poder en Michel Foucault. *Telos. Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 8(2), 215-234. <https://ojs.urbe.edu/index.php/telos/article/view/2676>
- Benjumea, M., Gutiérrez, A., Jaramillo, O., Mesa, A. y Pimienta, A. (2011). Formación Ciudadana (FC) y Educación para la Ciudadanía (EpC). Aproximaciones conceptuales y mínimos compartidos. *Revista Temas*, 5, 211-224. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i5.695>
- Braun, V., & Clarke, V. (2008). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Canals, R. y Pagès, J. (2011). El conocimiento social y su contribución a la enseñanza y el aprendizaje de las competencias básicas. *Aula de Innovación Educativa*, 198, 35-40. https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2011/182040/aulinnedu_a2011n198p35.pdf
- Carbajal, P. (2016). Educación para una convivencia democrática en las aulas. Tres dimensiones pedagógicas para su análisis. En N. Tello y A. Furlán (eds.). *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 52-81). UNAM.
- Carbajal, P. (2018). *Building democratic convivencia (peaceful coexistence) in classrooms: Case studies of teaching in Mexican public schools surrounded by violence* (tesis de posgrado). Institute for Studies in Education, University of Toronto, Ontario. <http://hdl.handle.net/1807/89835>
- Carvajal, F., Alvarado, A. y Mondaca, C. (2022). La formación en ciudadanía en profesores de historia y geografía del norte de Chile. *Diálogo Andino*, (67), 215-226. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812022000100215>

- Castellví, J., Marolla, J. y Escribano, C. (2023). La investigación cualitativa. En D. Ortega (Ed.), ¿Cómo investigar en didáctica de las ciencias sociales? Fundamentos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación (pp. 57-78). Octaedro.
- Colmenares, A. y Piñero, L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus. Revista de Educación*, 14(2), 96–114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892006>
- Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S. E., Rosado, E., Wilson, C., & Wright, N. L. (2024). The pedagogical foundations of student voice practices: The role of relationships, differentiation, and choice in supporting student voice practices in high school classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 142, 1-13.
- Council of Europe. (2018). *Reference framework of competences for democratic culture. Descriptors of competence for democratic culture. Vol. 2.* Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/campaign-free-to-speak-safe-to-learn/reference-framework-of-competences-for-democratic-culture>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). SAGE.
- Del Rey, A. (2010). *A l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant.* La Découverte.
- Fierro, C. y Carbajal, P. (2019). Convivencia escolar: Una revisión del concepto. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1486>
- Flecha, R. (1997). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo.* Paidós.
- Freire, P. (2020). *La educación como práctica de la libertad.* Laboratorio Educativo.
- Freire, P. (2022). *Política y educación.* Siglo XXI.
- Freire, P. (2023). *Pedagogía del oprimido.* Siglo XXI.
- Foucault, M. (2023). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión.* Siglo XXI.
- Foucault, M. (2024). *Historia de la sexualidad I: La voluntad de saber.* Siglo XXI.
- Fundación Vida Independiente Chile. (2020). *El Diagnóstico.* <https://fundacionvidaindependiente.cl/lessons/el-diagnostico/>
- García, C. y García, R. (2022). *Aprendizaje dialógico y convivencia escolar: guía para las escuelas.* MEFP. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=8141&tipo=documento>
- García, L. y López, R. (2014). La convivencia escolar y la construcción de la ciudadanía. Balance retrospectivo y desafíos de futuro. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 66(2), 93-106. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2014.66206>
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (6ª ed.). Siglo XXI.
- González, N., García, A., Jiménez, M., López, M., Massip, M. y De la Cruz, A. (2023). Educación para la ciudadanía global: un instrumento de investigación sobre ciudadanía global para educación primaria. En M. Cambil, A. Fernández y N. De Alba (eds.) *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS.* (pp. 127-136). Narcea.
- González, G., González, N., Arís, N. y Santisteban, A. (2024). Competencias de cultura democrática del consejo de Europa: cómo se interpreta desde la formación del profesorado. *Acta Scientiarum Education*, 46, 1-12. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v46i1.68046>
- Greenwood, D. y Levin, M. (2012). La reforma de las ciencias sociales y de las universidades a través de la investigación-acción. En N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.), *Manual de investigación cualitativa. Vol. 1.* (pp. 117–154). Gedisa.

- Habermas, J. (2007). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos.
- hooks, B. (2022). *Enseñar pensamiento crítico*. Rayo Verde.
- INDH. (2014). *Convención sobre los Derechos del Niño, Niña y Adolescente*. Instituto Nacional de Derechos Humanos. <https://bibliotecadigital.indh.cl/bitstream/handle/123456789/895/conv-dd-ninos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Jiménez, F., Olivar, A. y Morantes, F. (2021). Diálogos docentes para el diseño de un programa de formación en ciudadanía y convivencia para niños, niñas y adolescentes de una institución educativa en Colombia. *Sinergias Educativas*, 6(1), 15-29. <https://doi.org/10.37954/se.v6i1.161>
- Joris, M., Simons, M., & Agirdag, O. (2022). Citizenship-as-competence, what else? Why European citizenship education policy threatens to fall short of its aims. *European Educational Research Journal*, 21(3), 484–503. <https://doi.org/10.1177/1474904121989470>
- Karlsen, J. y Larrea, M. (2015). *Desarrollo territorial e investigación acción. Innovación a través del diálogo*. Orkestra-Instituto Vasco de Competitividad. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=732747>
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación-acción*. Laertes.
- Korkmaz, H., & Erden, M. (2014). A Delphi Study: The Characteristics of Democratic Schools. *The Journal of Educational Research*, 107(5), 365–373. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.823365>
- Latorre, A. (2016). La investigación-acción. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (5ªed., pp. 361–386). La Muralla.
- Ley 20.911 de 2016. *Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. 28 de marzo de 2016. Id1088963. <https://www.leychile.cl/N?i=1088963&f=2016-03-03&p=>
- López, V., Ortíz, S., Morales, M., Urbina, C., Opazo, H., Allende, C., & Yáñez, C. (2023). School coexistence as a practice of in/exclusion in Chilean schools. *Globalization, Societies and Education*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2198689>
- Loubiès, L., Valdivieso, P. y Vásquez, C. (2020). Desafíos a la formación inicial docente en convivencia escolar. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 223-241. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100223>
- Magendzo K., A., Toledo J., M. I. y Gutiérrez G., V. (2018). Descripción y análisis de la Ley sobre Violencia Escolar (N°20.536): dos paradigmas antagónicos. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 377–391. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052013000100022>
- Martínez, F. (2016). La investigación evaluativa. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (5ªed., pp. 417–438). La Muralla.
- Massot, I., Dorio, I. y Sabarriego, M. (2016). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (5ªed., pp. 321–357). La Muralla.
- MEN. (2004). *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Formar para la ciudadanía... ¿sí es posible! Lo que necesitamos saber y saber hacer*. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <https://redaprende.colombiaaprende.edu.co/metadatos/recurso/estandares-basicos-de-competencias-ciudadanas-2/>
- Meneses, B. y Berríos, A. (2023). Qué y cómo abordan valores democráticos las futuras y futuros maestros en sus prácticas profesionales. En M. Cambil, A. Fernández, y N. De Alba. *La didáctica de las ciencias sociales ante el reto de los ODS* (pp. 505-514). Narcea.

- Mérida, R., González, M., Olivares, M., Rodríguez, J. y Muñoz, M. (2020). El prácticum, un espacio para la investigación transformadora en los contextos educativos infantiles. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 17–34. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.2.001>
- MINEDUC. (2024). *Política Nacional de Convivencia Educativa 2024-2030*. <https://convivenciaparaciudadania.mineduc.cl/pnce2024-2030/>
- NAEYC. (2020). *Prácticas apropiadas al desarrollo: una declaración de posición de la National Association for the Education of Young Children*. National Association for the Education of Young Children. https://www.naeyc.org/sites/default/files/globally-shared/downloads/PDFs/resources/position-statements/dap_ps_spanish.pdf
- Neut, P. (2019). *Contra la escuela: autoridad, democratización y violencias en el escenario educativo chileno*. LOM
- Nishiyama, K. (2021). Democratic education in the fourth generation of deliberative democracy. *Theory and Research in Education*, 19(2), 109–126. <https://doi.org/10.1177/14778785211017102>
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods*, 16(1). <https://doi.org/10.1177/1609406917733847>
- Ortiz, S., López, V., Valdés, R. y Yáñez, C. (2023). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las voces de sus protagonistas. *Revista Electrónica Educare*, 27(1), 1–21. <https://doi.org/10.15359/ree.27-1.14375>
- PNUD. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <http://repositorio.ucsh.cl/bitstream/handle/ucsh/2960/Formacion-Ciudadana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- PNUD. (2021). *12 Claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://www.estudiospnud.cl/informes-desarrollo/12-claves-para-fortalecer-la-educacion-ciudadana-en-chile/>
- Proffitt W., McCall Z., Rath, S., & Matusevich, A. (2025). Trust the experts: Advancing student voice in special education teacher preparation, *Teaching and Teacher Education*, 159. 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.105002>
- Quintana, S. (2022). Experiencias del profesorado chileno en la implementación del Plan de Formación Ciudadana. Estudio de casos múltiples. *Perspectiva Educativa*, 61(3), 56-79. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1306>
- Rioseco, C. y Barría, R. (2021). Contribución de la dimensión relacional del Clima Social Escolar (CES) a la Convivencia Escolar para la No Violencia (CENVI), desde la percepción de estudiantes de segundo ciclo y enseñanza media en escuelas y liceos municipalizados de Estación Central. *Rumbos TS*, 16(26), 167-190. <https://dx.doi.org/10.51188/rrts.num26.573>
- Sagastizabal, M. y Perlo, C. (2010). *La investigación-acción como estrategia de cambio de las organizaciones. Cómo investigar en las instituciones educativas*. La Crujía.
- Salinas, J., Castellví, J. y Camus, P. (2020). ¡Chile despertó! Una investigación-acción en formación ciudadana de futuros docentes durante el estallido social. *Sophia Austral*, 26, 325–347. <https://doi.org/10.4067/s0719-56052020000200325>

- Salinas, J., Torres, B. y Tapia, M. (2021). Jóvenes y elecciones democráticas. Una investigación-acción cogenerativa con un grupo de estudiantes de secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 25(2), 1-22. <https://doi.org/http://doi.org/10.15359/ree.25-2.8>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016. International Report*. Springer.
- Stojnic, L. (2020). Participación estudiantil, institucionalidad escolar y ciudadanía democrática: Desafíos pendientes desde la experiencia peruana. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 49-70. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.003>
- Teegelbeckers, J., Nieuwelink, H., & Oostdam, R. (2025). How to teach for democracy? Identifying the classroom practices used by expert teachers of democracy. *Teaching and Teacher Education*, 157, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2025.104942>
- Veugelers, W., & De Groot, I. (2019). Theory and Practice of Citizenship Education. In W. Veugelers (Ed.), *Moral Development and Citizenship Education* (pp. 14-41). Brill Sense. <https://doi.org/10.1163/9789004411944>
- Veugelers, W., De Groot, I., Llomovatte, S., & Naidorf, J. (2017). Higher Education, Educational Policy and Citizenship Development. *Education and Society*, 35(1), 27-42. <https://doi.org/10.7459/es/35.1.03>
- Vieira, F., Flores, M., Silva, J., Almeida, M. J., & Vilaca, T. (2021). Inquiry-based professional learning in the practicum: Potential and shortcomings. *Teaching and Teacher Education*, 105, 1-13. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103429>
- Zurita, E. (2023). *Violencias en la escuela: institucionalidad educativa y violencia escolar en el Chile actual*. Universidad de Chile / CPPC <https://www.colegiodeprofesores.cl/2023/11/27/ya-estan-disponibles-informes-tras-sondeo-docentes-ante-las-violencias-en-al-escuela/>