

Participación en el aula y formación ciudadana para la democracia: un análisis de caso

PERRINE DELBURY*

Universidad del Bío Bío – Chile

HÉCTOR CÁRCAMO**

Universidad del Bío Bío – Chile

Recibido el 24-02-20; primera evaluación el 02-07-20;
segunda evaluación el 27-08-20; aceptado el 30-08-20

RESUMEN

El objetivo del artículo es comprender cómo la participación cotidiana del alumnado en un salón de clase de secundaria en un liceo chileno contribuye a su formación ciudadana para la democracia. La metodología cualitativa con enfoque etnometodológico usa técnicas de revisión documental, observación participante y entrevistas no estructuradas. El análisis es de tipo inductivo general. Los resultados develan una falta de definición de la participación en los documentos institucionales y una participación pasiva o por consulta consensuada en el aula, donde sus intervenciones espontáneas son consideradas interrupciones irrelevantes e ilegítimas en sus formas de expresión. Se concluye que la participación del alumnado contribuye negativamente en el desarrollo de sus competencias democráticas.

Palabras clave: participación del estudiante, salón de clase, educación ciudadana, democracia.

* Magíster en la Facultad de Humanidades y Educación, Universidad del Bío Bío, Chillán, Chile. Profesora de Ciencias Naturales del Ministerio de Educación Francés. Enseña actualmente en la Universidad del Bío-Bío, Chile. Es cofundadora del sitio SVT-Égalité, dedicado a la reflexión sobre las prácticas pedagógicas en ciencias. Está en cuarto año del programa de doctorado en Educación en consorcio (UBB, UCSC, UCT, UCM). Sus líneas de investigación son la discriminación y la inclusión en el aula de clase y la etnometodología. Correo electrónico: pdelbury@cdegaulle.cl y pdelbury@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-4643-2840>

** Doctor en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid, España. Académico del Departamento de Ciencias Sociales de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Integrante del grupo de investigación Familia, Escuela y Sociedad (FESOC) de la misma universidad. Sus líneas de investigación abordan la formación ciudadana y la relación familia-escuela. Correo electrónico: hcarcamo@ubiobio.cl. <https://orcid.org/0000-0003-2045-343X>



Classroom participation and democratic competency: a case study

ABSTRACT

The aim of this article is to understand how day-to-day student classroom participation in an ordinary secondary Chilean school contributes to civic education towards democratic competency. The qualitative method adopted an ethnomethodological perspective and used participant observation, unstructured interviews and document review techniques, all later analyzed inductively. The results show a lack of definition of classroom participation in institutional documents, sporadic implementation of participating events and a consensual passive role of students in the classroom. It concludes that classroom participation tends to teach students to consider their interactions as interruptions when dealing with their life outside the classroom and illegitimate in expression, contributing negatively to their development of democratic competency.

Keywords: student participation, classroom, civic education, democracy.

Participação na sala de aula e treinamento de cidadãos para a democracia: uma análise de caso

RESUMO

O objetivo do artigo é entender como a participação diária dos alunos em uma sala de aula secundária geral de uma escola particular chilena contribui à educação da cidadania para a democracia. A metodologia qualitativa com abordagem etnometodológica utiliza técnicas de observação participante, entrevistas não-estruturadas, revisão documental e análise indutiva geral. Os resultados revelam uma falta de definição da participação em documentos institucionais, uma implementação esporádica de instâncias participativas e um papel passivo consensual dos alunos na sala de aula. Conclui-se que a participação orienta os alunos a considerar suas intervenções como interrupções irrelevantes se lidarem com a vida fora da sala de aula e ilegítimas em suas formas de expressão, contribuindo negativamente para o desenvolvimento do seus poderes democráticos.

Palavras-chave: participação dos alunos, sala de aula, educação cívica, democracia.

1. INTRODUCCIÓN

Polère (2009) y Gauchet (2007) identifican una o varias crisis de la democracia desde la década de 1980 por una ausencia de involucramiento de los ciudadanos y las ciudadanas en asuntos públicos y políticos, un debilitamiento del lazo social, la mala representación de algunas categorías de ciudadanos (mujeres, jóvenes, minorías étnicas, entre otras), y la falta de una base teórica para pensar la participación. Se viene diciendo que la democracia necesita ser más participativa y no meramente representativa para tratar el problema de la ciudadanía pasiva que experimenta la democracia. Existe un interés creciente, tanto a nivel teórico como político, para mejorar los dispositivos participativos y promover la democratización de las instituciones, dentro de las cuales se encuentra la escuela.

En consideración a los elementos expuestos, desde la Agencia Chilena de la Calidad de la Educación (ACE), el informe titulado *Otros indicadores de calidad educativa* (ACE, 2014) recomienda un plan de formación ciudadana para cada establecimiento escolar que considere el sentido de pertenencia, la vida democrática y la participación. En el contexto europeo, comienza a los inicios de 2000 el proyecto Definición y Selección de Competencias Clave (DeSeCo) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), cuyo objetivo era definir y seleccionar las competencias consideradas esenciales para la vida de las personas y el buen funcionamiento de la sociedad. Entre estas destacan las competencias que buscan el dominio de los instrumentos socioculturales necesarios para interactuar con el conocimiento; competencias ligadas a las interacciones humanas; y competencias para la proyección personal y colectiva, de forma autónoma y enmarcada por sus derechos, intereses, necesidades y límites. Estas competencias se definen como base de desempeño ciudadano en una convivencia democrática con los demás (Rychen y Salganik, 2001). Un ejemplo de su impulso lo encontramos en el sistema educativo francés donde se instaura una nueva asignatura denominada Educación Moral y Cívica con objetivos que insisten sobre el respetar de las normas y reglas que rigen los comportamientos individuales y colectivos, el reconocimiento del pluralismo de las opiniones, convicciones, creencias y formas de vivir, y la construcción de un lazo social y político. Otro ejemplo corresponde al caso español, dentro del cual se genera un profundo debate sobre los significados de un «aprendizaje para ser ciudadano y ciudadana», dado que sectores de la sociedad lo entendían como una educación moral de los estudiantes con fines ideológicos y políticos (González, 2014). La incorporación de la asignatura Educación para la Ciudadanía no estuvo exenta

de polémicas y finalmente se implementó de forma obligatoria para los niveles de educación primaria y educación secundaria obligatoria (Cárcamo, 2015).

Proceso similar es llevado a cabo en Chile donde se presenta como una necesidad primordial en el siglo XXI la formación de ciudadanos activos, responsables, participativos y comprometidos con el rol que tienen al interior de la sociedad. La formación ciudadana está enmarcada por la Ley 20.911 (2016) y por los documentos que desprenden de ella. Entre estos se reconocen las orientaciones al proceso de implementación de la Ley y las políticas educativas (en particular la participación de las comunidades educativas, la elaboración de los Planes de Formación Ciudadana, y lo curricular como la educación cívica con un énfasis en el «desarrollo de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) para participar cívica y políticamente» (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005), por ejemplo en instancias escolares como el Consejo de Curso propuesto por el Ministerio de Educación de Chile (Mineduc, 2012). Siguiendo el modelo de integración curricular (Cárcamo, 2015), se incorporan a la asignatura de Historia y Geografía nuevos conocimientos, habilidades y actitudes sobre el desarrollo del pensamiento crítico, discusión grupal, demostración y argumentación, promoción de resolución de problemas y análisis de casos concretos incluidos, y énfasis en los procesos conscientes al abordar los contenidos mediante el análisis (Muñoz y Torres, 2014). Se pone atención también a la calidad de la convivencia entre los estudiantes, las prácticas pedagógicas y las oportunidades para la participación en la sala de clase, entre otros (Mineduc, 2005). La investigación especializada reconoce que las concepciones de los estudiantes respecto del Estado y las instituciones públicas, la democracia y la ciudadanía dependen de lo que ocurre en la escuela y lo que hace el profesorado (Cerda, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004).

Sin embargo, a pesar de los esfuerzos, después de una primera fase de implementación, en países como Francia se detecta una primera problemática sobre el desfase existente entre la formación ciudadana entregada en el entorno escolar y el ejercicio real de la ciudadanía (Audigier, 2001), generando un debate aún vigente sobre la eficiencia de construir una ciudadanía desde el aprendizaje teórico dentro de marco escolar autoritario. Guillaume y Verdon (2007) mostraron que «la mayoría del estudiantado y del profesorado no perciben el lazo entre las nociones curriculares de educación cívica, jurídica y social y su comportamiento cívico» (p. 184). Una mayoría del alumnado (el 60%) declara asociar la clase de educación moral y cívica a la lectura de textos fundamentales como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Bozec, 2016). En Chile, Peña (2016) muestra, en su estudio de la

significancia de la formación ciudadana para docente, estudiantes de tercero y cuarto medio, que el alumnado tiene «poca claridad conceptual sobre lo que significa la ciudadanía» (p. 185), asociando a la sociedad civil como a un «otro» y sin reconocerse como sujetos históricos. En este sentido, la escuela aparece como una estructura que demanda y restringe al mismo tiempo el mismo objetivo: la formación ciudadana» (Peña, 2016, p. 10).

¿Cómo explicar que la implementación de la formación ciudadana no contribuyó satisfactoriamente en mejorar la participación ciudadana? ¿Tendrá como origen una tensión entre la voluntad institucional de entregar al público escolar una formación ciudadana teórica y la resistencia de cambiar los reglamentos y las prácticas escolares tradicionales? ¿Qué ocurre en particular con la participación en el aula? ¿Contribuye a la formación a la ciudadanía?

El presente estudio presta una atención particular a la participación en el aula como práctica constructiva de los actores en su cotidianidad y como elementos configurativos de la ciudadanía. El enfoque de participación ciudadana asumido se relaciona con los roles que los ciudadanos y las ciudadanas cumplen como electores, fiscalizadores, agentes de cambio, entre otros. Entendiendo el aula como un lugar donde los alumnos y las alumnas participan y donde los profesores y las profesoras hacen participar, la pregunta a la cual se intenta responder es: ¿de qué forma las prácticas de participación en el aula contribuyen a su formación ciudadana? Lo que lleva a preguntarse también: ¿cuáles son las experiencias de participación de los alumnos y las alumnas que reciben retroalimentación positiva en la sala de clase, y cuáles no?

El objetivo general es analizar de qué forma las prácticas de participación en el aula contribuyen a formación ciudadana de los alumnos y de las alumnas. Según Díaz de Rada (2010), la forma implica cuatro dimensiones: 1) la pauta común, que podría ser definida como las reglas oficiales y explícitas, 2) las reglas sociales, o lo «socialmente acordado» entre los actores sin necesidad de ser explícito; 3) el «cómo» se pone en práctica, y 4) el plan dentro de un programa de acción ordenado. En este estudio, se consideran las tres primeras dimensiones para construir los objetivos específicos: a) describir el marco de participación en el aula –lo explícito; b) identificar las reglas sociales acordadas de la participación en el aula –lo implícito; c) observar cómo se mantienen estas reglas a través de las prácticas participativas –lo operativo. Dada la cantidad de horas que pasa el alumnado en el aula, el potencial que puede constituir la contribución de la participación de los estudiantes en el aula a la construcción de una sociedad democrática desde su dimensión participativa es enorme. De este modo se espera aportar a la discusión sobre el rol y la misión de la escuela para una transformación de una sociedad más participativa y más activa.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. De la democracia a la participación, de la participación a la opinión

En su sentido etimológico, el término democracia, compuesto de *demos* (pueblo) y de *cratos* (poder), es el poder ejercido por el pueblo en su mayoría, i.e. el mismo pone las leyes, no un líder, ni Dios, sino el pueblo (Castoriadis, 2005). Es la posibilidad de cuestionar el Estado y sus instituciones que funda la esencia democrática y es responsabilidad de todas las personas, que tienen el deseo de libertad y de igualdad, de ejercer su derecho de participar en procesos de toma de decisión de forma directa o por el intermediario de representantes (Castoriadis, 2005). La calidad de *miembro de la ciudad* otorga al ciudadano y a la ciudadana el derecho de participar en los procesos de toma de decisión.

Para que la democracia funcione, se necesita la participación de los ciudadanos y de las ciudadanas, lo que implica cuidar algunos principios y respetar algunas condiciones. Primero, participar implica que los participantes tengan una opinión (Castoriadis, 2005) y tener una opinión conlleva un esfuerzo de búsqueda de información básica de aquello que es tema y objeto de la participación. Al respecto, Bourdieu (1973) advierte que no hay que suponer que «la producción de una opinión está al alcance de todos» (p. 1292), puesto que nadie nace con opinión; al contrario, es un proceso que se construye con más o menos fuerza que y conlleva el riesgo de que no todas las personas desarrollen una opinión y no todas las opiniones tengan el mismo peso. Segundo, la opinión, en oposición con el «gusto del momento», necesita un proceso de diálogo y deliberación (Bessette, 1980), lo que requiere conocer los mecanismos y reglas del juego de la participación, como por ejemplo la capacidad de escuchar. Tercero, se necesita confiar en la honestidad de quienes convocan a la participación y también para los y las participantes comprender el sentido de su participación. En su obra *De la democracia en América* (1835), Tocqueville (1981) menciona un tercer riesgo: dejarse llevar por la opinión mayoritaria como referencia o forma única de pensar contribuye a fragilizar el individuo.

2.2. Las escuelas como «entrenamiento» a la democracia, el aula como centro de la participación

A principios del siglo XX, Durkheim (1985) describe el salón de clase como una pequeña sociedad, mientras Dewey (1995) en su obra *Democracia y educación* define a la escuela como una comunidad que moldea y armoniza conductas individuales y colectivas para el fortalecimiento de la democracia;

por su parte, Parsons (1959) ve en el aula un sistema social en miniatura, pues tiene un orden instituido con su propia dinámica interna y sus propias reglas: el profesorado y el alumnado saben cuándo y cómo interactuar, cuándo escribir, cómo trabajar en grupo, etcétera. Asumida como espacio no neutro y parte de un proyecto político liberal dentro de un marco capitalista, la escuela según el pedagogo Freinet podrá ser justa solamente si la vida de la escuela se democratiza a través de los siguientes principios: la consideración del contexto social del alumnado y de la comunidad en la cual está inserta la escuela; la participación de la comunidad en la escuela y de la escuela en la comunidad; y la organización de consejos de clase y de escuela (Bizieau, 2002).

En tal sentido, es en las prácticas sociales concretas de los agentes del campo escolar donde se vivencia la participación y la organización democrática, precisamente allí es donde se dotan de sentido y significados facilitando su apropiación y naturalización en la vida cotidiana (Cárcamo, 2019; Haste, 2017).

Los procesos de construcción de la ciudadanía se entrelazan con las posibilidades de participación genuina de los involucrados, a partir del desarrollo de la propia práctica. Es decir que la mejor lección de democracia debe provenir de la propia experiencia cotidiana de las instituciones escolares (Pérez y Oraisón, 2006).

Se reconoce la importancia de un proceso de ciudadanización desde la cotidianeidad (Díaz de Rada, 2008).

En el aula, las prácticas de participación se desarrollan en su mayoría en las relaciones interpersonales de todos los días con los profesores y con los compañeros y las compañeras de clase. Aunque la definición de la palabra «participación» no aparezca en el currículum escolar tradicional o en el plan de formación ciudadana como objeto que se enseña y no tenga *per se* criterios de valor ni de logro, se realiza dentro de un marco comunicativo que presupone un cierto número de comportamientos asimilados y normados, en particular verbales (Perrenoud, 1994) y codificados por el molde escolar y si bien es producido individualmente, tiene sentido solamente en lo colectivo (Charlot y Reuter, 2012). La acción de participar designa automática e implícitamente una *situación* a la cual se participa: la actividad pedagógica o la vida del aula, o ambas. Preguntarse sobre la participación del alumnado significa entonces tratar de comprender de qué manera se hace parte de la actividad pedagógica o de la vida del aula, entendida como sistema plural: un querer hacerse parte, un saber cómo hacerse parte y un poder hacerse parte.

Sin embargo, aun cuando es considerada de forma consensuada como parte del contrato entre alumnado y profesorado, sus representaciones dentro de la comunidad escolar no están ni claras ni uniformes. Según Charlot y Reuter (2012), la participación es un objeto didáctico mal identificado y poco discutido. Este necesita despojarse de su estatuto de evidencia para interrogar sus fundamentos y tratar de definirla más precisamente, además de no pertenecer ni al campo de lo enseñable ni de lo aprendible, y de depender únicamente de la apreciación de los profesores.

Las escaleras de participación que se han elaborado para la ciudadanía (Arnstein, 1969) y para los niños y las niñas en general (Hart, 1993) sirven para clasificar las modalidades de participación en el aula. Asimismo, podemos distinguir dos grandes grupos de participación, las participaciones latentes y las participaciones activas (Morrow, 2001). A un extremo de las participaciones latentes se encuentra la pasividad que consiste únicamente en recibir información, luego viene la participación en encuestas sin posibilidad de opinar o influir, y finalmente la participación por consulta donde se escucha las opiniones sin retroalimentación o diálogo. Dentro de las participaciones activas, se encuentra la participación por incentivos, como por ejemplo responder por obtener un mejor puntaje en la nota de participación; la participación funcional, que responde a objetivos predeterminados; la participación interactiva, que involucra a los actores en la toma de decisión de los asuntos que les concierne; y la participación autónoma donde los actores toman las iniciativas de intervención sin necesidad intervenciones externas.

2.3. Educación cívica y educación a la ciudadanía

Que se denomine «cívica», «ciudadana», «a la ciudadanía» o «a las ciudadanías», la educación así calificada ha sido y es objeto de debates y de múltiples iniciativas. Si la educación cívica tiende a insistir más sobre el aprendizaje de las normas y del vivir juntos, la educación para la ciudadanía se ha enfocado en los asuntos que contribuyen a formar la ciudadanía y a conocer los asuntos ciudadanos (Audigier, 2007). Se proyecta como disciplina escolar acompañada de proyectos pedagógicos, con una gran amplitud curricular dada la transversalidad del tema en todos los asuntos de la vida. Sin embargo, no se enseña la ciudadanía en un sentido general, sino que se busca tanto la entrega de *saberes* políticos, como la práctica del *saber ser* y el *saber hacer* en vista de desarrollar competencias ciudadanas. Dentro de estas últimas, la participación ciudadana tiene un rol esencial y, en el marco de la formación ciudadana, formar *futuros ciudadanos y futuras ciudadanas que participan* significa escoger entre formas de participación que

se consideren más o menos pertinentes a la perspectiva teórica que se desea desarrollar (Taylor, 2002). Por ejemplo, en Inglaterra, Rowe (2005) reflexiona sobre la implicación de carácter instrumental de los jóvenes en los procesos de participación y de toma de decisión cuando estos dispositivos se utilizan esencialmente para enmarcar el alumnado en la elaboración del reglamento escolar.

3. METODOLOGÍA

La investigación es de tipo cualitativa con el propósito de realizar la documentación del alumnado participando y del profesorado haciendo participar *en el aula durante la hora de clase*, que permita discutir los marcos de referencia de la gestión participativa del aula. De esta forma, en el estudio hemos tomado los aportes de la etnometodología de Mehan y Wood (1975) con el propósito de comprender las prácticas corrientes de los miembros de un entorno al cual pertenecen y del cual aprendieron los códigos de la manera en que lo viven en la cotidianidad, por el análisis de las racionalizaciones insertas en su actuar y su discurso (Charest, 1994). Para ello, hemos llevado a cabo una investigación etnometodológica entre los meses de mayo a octubre del año 2018, que nos ha permitido documentar la acción ordinaria de los participantes en su vida de todos los días y sus comentarios de situaciones efectivas producidas.

El trabajo de terreno se realizó en un colegio particular privado en la región del Biobío en la zona centro-sur de Chile.

La producción de datos se efectuó por medio del uso de la revisión documental, la entrevista y la observación. Para la revisión documental, el establecimiento educacional cuenta con documentos institucionales que mencionan la participación del alumnado en el establecimiento y un plan de formación ciudadana mediante una asignatura denominada Educación Moral y Cívica cuyo objetivo es entregar a los y las estudiantes las herramientas necesarias para desarrollar y promover la competencia social y ciudadana (tabla 1).

Tabla 1. Documentación institucional revisada en el estudio

Nombre del documento	Descripción breve
Proyecto de establecimiento 2017-2019	Proyecto que establece tres ejes de desarrollo para la comunidad escolar: el dominio de lenguas, la convivencia en base a valores de igualdad y hermandad, y la apertura hacia el mundo
Reglamento interno	Establece normas de convivencia escolar, derechos y obligaciones del alumnado, derechos y obligaciones del apoderado

Nombre del documento	Descripción breve
Manual de convivencia escolar 2017-2018	Establece normas de convivencia y describe la graduación de faltas reglamentarias a la convivencia escolar
Protocolo encargado de convivencia	Organigrama de los actores involucrados en la gestión de la convivencia escolar
Currículo de la asignatura Educación Moral y Cívica de 1° a 4° medio	Detalla los conocimientos, las habilidades y las actitudes que se esperan trabajar a través de distintas actividades pedagógicas y proyectos educativos

Las entrevistas fueron realizadas a partir de un muestreo de tipo intencional y de conveniencia por ser uno de los autores docente del liceo. En el caso del alumnado, se entrevistaron solamente a los alumnos y las alumnas que se podían observar luego en clase, lo que por conveniencia de acceso a terreno del investigador observando, se limitó a tres aulas de secundaria. Trabajamos con nueve actores escolares (tabla 2): cuatro alumnos, tres profesores, un apoderado y una persona de dirección, privilegiando así la cualidad de la expresión de cada uno de los sujetos estudiados sobre la cantidad de sujetos. Los ejes temáticos discutidos con los actores escolares han sido los siguientes: i) el rol del alumno y del profesor en el aula actual; ii) las interacciones cotidianas en el aula (aceptables/no aceptables); iii) la comparación/relación entre las interacciones en el aula y las interacciones en el mundo exterior; iv) cómo serían las interacciones entre alumnado y profesorado en un aula ideal. En cada entrevista se firmó un consentimiento informado individual y personal, acompañado de la firma de apoderado cuando necesario, y se aseguró la confidencialidad de los datos obtenidos, en el sentido de garantizar un trabajo que respete los derechos de los participantes en la investigación y los estándares aceptados por la comunidad científica internacional. En caso de ser requerido el material dispuesto por el análisis, puede ser solicitado al autor correspondiente.

Para la observación, usamos una pauta de participación que permite observar cómo operan las prácticas de participación a través del registro de las interacciones del alumnado según los siguientes criterios: i) si el acto es respuesta a una participación solicitada al grupo (participación por consulta grupal) o a la persona (participación por consulta individual), o si es una participación espontánea (participación interactiva espontánea), inspirándose de las escaleras de participación (Arnstein, 1969; Hart, 1993; Morrow, 2001); ii) si el objeto del acto verbal es el contenido de la lección o la vida de clase; iii) si el acto verbal genera una de las siguientes reacciones de parte del profesor:

aprobación marcada, aprobación resignada, desaprobación sin sanción, desaprobación con sanción, o si es ignorado. Las retroalimentaciones verbales y no verbales que se consideraron para cada una de las categorías antemencionadas (ver tabla 3) no son exhaustivas y dependen en gran parte del contexto y de su interpretación en el momento de ocurrencia.

Tabla 2. Actores del medio escolar entrevistados en el estudio

Alumnado	Profesorado	Apoderado	Dirección
[A1] 15 años, 2do medio	[P1] 47 años, 8 años de experiencia		
[A2] 14 años, 1ro medio	[P3] 54 años, 24 años de experiencia	[AP] 48 años, apoderado de 4	[D] 64 años, 15 años de experiencia
[A3] 17 años, 4to medio	[P4] 60 años, 34 años de experiencia		
[A4] 17 años, 3ro medio			

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3. Señales verbales y no verbales consideradas en la retroalimentación docente a las intervenciones del alumnado

Categorías	Señales consideradas	
	Verbal	No-verbal
Aprobación marcada	Cualquier retroalimentación positiva explícita: «bien», «sí», «claro», «perfecto», repetición de lo dicho, etc.	Cualquier retroalimentación positiva explícita: sonrisa, asentir con la cabeza, levantar el dedo gordo, etc.
Aprobación resignada	Cualquier retroalimentación neutra (ni positiva ni negativa): «a ver», «por favor», «tal vez», etc.	Cualquier retroalimentación neutra (ni positiva ni negativa): silencio, suspiro, muecas, miradas, alzar las cejas, etc.
Desaprobación sin sanción	Cualquier retroalimentación negativa explícita sin amenaza: «a ver», «paren», «no estoy de acuerdo», etc.	Cualquier retroalimentación negativa explícita sin amenaza: negar con la cabeza, fruncir el ceño, etc.
Desaprobación con sanción	Cualquier retroalimentación negativa explícita con amenaza: cambio de puestos, exclusión, bajar notas, etc.	
Indiferencia o ignorancia	Ausencia total o parcial de retroalimentación: no responde a mano levantada, a llamado, a situación particular, etc.	

Tabla 4. Pauta de la observación participante en el aula de clase

↓ Categoría de la interacción*	Actores en la interacción ↓								Total
	Alumno-profesor	Alumno-alumno	Alumno-todos	Todos-alumno	Todos-profesor	Grupo-alumno	Grupo-todos	Grupo-profesor	
Participación por consulta individual	Materia								
	Vida de clase								
Participación por consulta grupal	Materia								
	Vida de clase								
Participación interactiva espontánea	Materia								
	Vida de clase								

Nota: *Durante la observación, se rellenan las casillas de la tabla con las siguientes letras: a = aprobada; i = ignorada; r = aprobada con resignación; d = desaprobada sin sanción; s = desaprobada con sanción. Fuente: Elaboración propia.

Después de varios modelos probados en clase, la pauta usada para el registro es la mostrada en la tabla 4, aunque se considera que el registro cronológico fue también una forma útil de registrar los actos verbales. Se realizaron cuatro observaciones en aula antes de lograr un ritmo adecuado de registro. Los resultados del estudio se basan sobre la observación de la quinta observación, la cual duró 23 minutos y fue realizada el 12 de julio de 2018.

Efectuado el trabajo anterior, el procesamiento de los datos se basó en el análisis de contenido con el propósito de realizar la lectura, interpretación y comprensión del contenido manifiesto y latente presente en los datos recopilados (Huberman y Miles, 1991). De esta manera, el análisis se orientó por las siguientes etapas inspiradas de L'Écuyer (1987): i) preparación y organización del material de campo; ii) Inicio de la lectura del material; iii) identificación de los segmentos de textos (unidades de sentido) asociados a los objetivos de la investigación; iv) generación del ordenamiento conceptual de los datos (codificación); v) creación de memos para sistematizar comentarios sobre el proceso de análisis; vi) identificación de categorías a partir de las características del contenido, siendo definidas desde un método que considerará elementos inductivos; vii) revisión de la coherencia de las categorías y los códigos; viii) aseguramiento de la calidad (viabilidad y factibilidad) de las categorías y códigos por medio de la utilización de la triangulación de datos y la saturación de contenidos; y ix) escritura del informe de análisis.

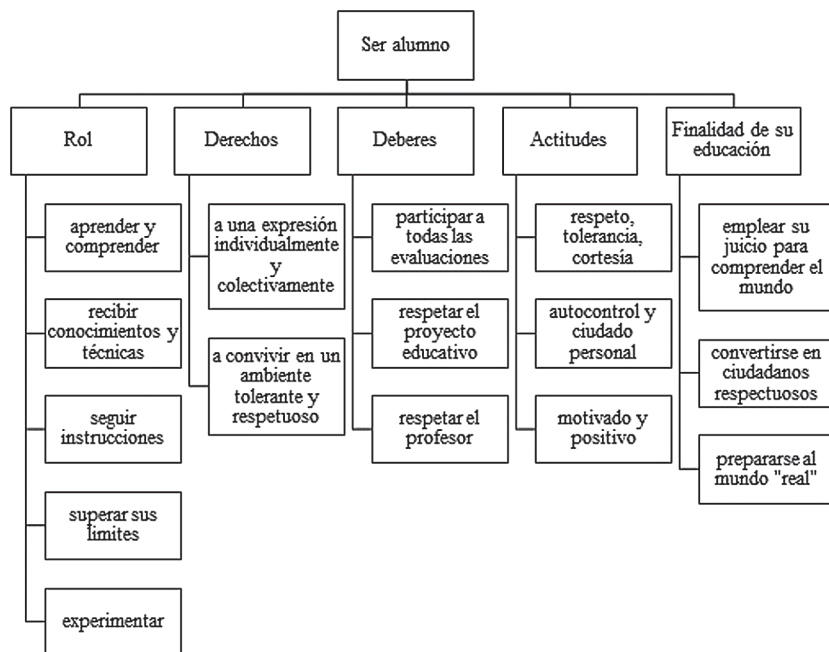
Las técnicas utilizadas nos entregaron la posibilidad de realizar un procesamiento metódico y en profundidad de los datos para hacer emerger los códigos subyacentes a las actividades de los actores y las prácticas compartidas por los miembros de un determinado grupo (Garfinkel, 1967), lo que en este estudio sería la participación del alumnado en el aula. Se consideran que los resultados, en la medida que se dé cuenta de contextos similares, y dada la normatividad del sistema escolar, pueden ser transferibles a otros establecimientos educacionales de similares características.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. El marco de la participación en el aula

Considerando el primer objetivo de este estudio, emerge del análisis de los documentos institucionales la pauta que enmarca la participación de los alumnos y de las alumnas en clase en función de su rol en el aula, sus deberes, sus derechos, las actitudes que se esperan de ellos y ellas y la finalidad de su educación (ver figura 1).

Figura 1. Categorías asociadas a la pauta que enmarca la participación de los alumnos y de las alumnas en el aula de clase



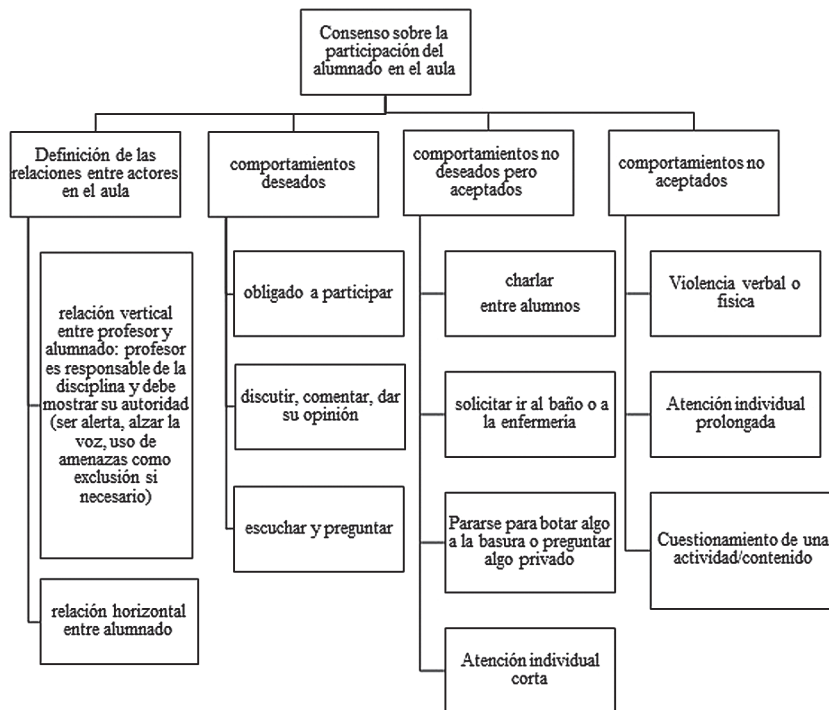
Este análisis nos permite ver que la única instancia en los documentos institucionales donde se solicita a los alumnos y alumnas participar de forma obligatoria es en «las evaluaciones orales y escritas». No se explicitan, si existen, cuáles serían otras formas de participar. Es interesante notar que los diferentes actores entrevistados convergen sobre el lugar del alumno dentro de la sala de clase: a pesar de reconocer su «derecho a una expresión individual y colectivamente», se enfatiza su rol pasivo de receptores del saber. Fuera del aula, existen consejos de establecimiento (con relación al proyecto educativo, la organización de la vida escolar, al cumplimiento del reglamento interior, etc.) donde el alumnado está invitado a participar en calidad de miembro de la comunidad educativa; sin embargo, su presencia tiene un carácter consultivo y no resolutorio. Este tema no está abordado en el presente estudio, ya que interesa la participación en el contexto del aula.

4.2. Las reglas sociales de la participación en el aula

Las reglas sociales son estos comportamientos de acuerdo común sobre los cuales las personas basan su comportamiento y tienen expectativa acerca de su cumplimiento recíproco (Díaz de Rada, 2010). Para responder al siguiente objetivo, se estudiaron las reglas sociales que se basan en el sistema de creencias o la ideología local y en las percepciones y las experiencias vividas comunes que entregaron los actores escolares entrevistados. Estas quedan graficadas en la figura 2.

La mirada del alumnado como individuos capaces de reflexión se encuentra solamente en su forma consultiva de «*discutir, comentar y dar su opinión*» [AP], sin embargo, no se menciona por ningún actor escolar la posibilidad de participar en cualquier tipo de toma de decisión. Más aún, el límite de su participación está claramente definido en el hecho que el alumnado *no puede cuestionar una actividad o un contenido* [P3]. Dos justificaciones son mencionadas: primero, «*aprender no es una exploración libre*» [AP] y segundo, «*los alumnos están como sometidos a un currículum ahora, está como impuesto y no les gusta, pero luego en el futuro, les dará sentido todo*» [P1]. Se entiende ahí que es el mundo adulto que sabe lo que necesitan los alumnos y las alumnas para su futuro, pues «*sería imposible dejarles la posibilidad de escoger lo que quieren aprender porque hay un montón de cosas que no aprenderían si no fuese impuesto*» [P1]. Este comentario ayuda a comprender que «*la obligación a participar*» [D] en el aula significa que se espera del alumnado que acepte lo propuesto; si hay interacciones entre alumnado y profesorado, aquellas vayan apoyando lo propuesto, pero no cuestionando y proponiendo otra cosa sino que «*su tarea es escuchar y participar con preguntas*» [P3].

Figura 2. Categorías asociadas a las reglas sociales consensuadas de participación en el aula de clase



No se imagina que el alumnado pueda ser capaz de definir lo que necesitan aprender o cómo lo quieren aprender. «¿Qué aportarían estos jóvenes a la discusión? ¿Y si dicen que no quieren aprender?», expresa la profesora [P1]. La relación vertical entre alumnado y profesorado en el aula es consensuada por todos los actores escolares, aunque su definición es amplia, pasando desde una creencia que «en ningún momento [el profesorado] puede perder la autoridad, tiene que reafirmarla constantemente, porque si la pierde, no llega a ningún lado» [D] hasta otra que lo visualiza como una persona que «muestra el camino y camina adelante, pero también a la par [de los alumnos], o incluso puede estar detrás» [A2], y que no necesariamente detenta todo el saber, sino que «guía hasta que lleguemos a saber todo lo que sabe, y entonces, viene otro profesor» [A1]. La participación del alumno en la construcción de sus propios conocimientos «no es que tiene un solo rol, o sea no debería en todo caso, tiene varios roles: aprender, ayudar, crear» [AP], sin embargo, se omiten en todas las entrevistas las oportunidades de iniciativas o decisiones propias. Oportunidades que tampoco

tiene el profesorado según *«la poca libertad que [tiene] en la toma de decisión sobre el aprendizaje»* [P1] que sea en término de contenido curricular o de pedagogía, puesto que *«los exámenes estándares son los que marcan el ritmo del aprendizaje»* [P4] y que *«hay una barrera predefinida socialmente que hace que el maestro es el que sabe lo que hay que saber, y eso es una definición institucional»* [AP]. Se percibe entonces que hay un consenso sobre la rigidez y la predeterminación del marco en el cual se define el rol de la participación del alumnado como pasivo, obligatorio y al servicio del proyecto escolar.

Otro punto en el cual convergen los actores entrevistados concierne lo que se aprende en el aula: *«en el futuro, les dará sentido»* [P1], *«entre más aprendes, más posibilidades tienes después»* [A4], *«apunta a que cada quien aprenda su papel en una sociedad que funciona y así puede seguir funcionando»* [AP]. Que un alumno o una alumna reciba ayuda puntual de parte del adulto se considera normal, pero si esta atención se prolonga, la mirada cambia porque esta atención se vuelve un problema pues *«atrasa a los demás y los alumnos se quejan»* [P3]. Está establecido el orden consensuado de importancia entre una apariencia de uniformidad en el ritmo de aprendizaje y un real aprendizaje de todos y todas, porque *«de todos modos, no se puede ayudar a todos, no hay tiempo»* [P1] y *«la pedagogía de la diferenciación suena muy bonito, pero en la realidad, es muy difícil de llevar a cabo»* [P4]. La dinámica social de considerar como problemática aquella fracción de la población que «no produce» ya está instalada en los discursos descriptivos de las interacciones del aula: la preocupación por mantener el rendimiento se antepone la preocupación por atender la diversidad de ritmos de aprendizaje, aunque por suerte un estudiante menciona que aquellas ocasiones son una oportunidad de *«ayudarse entre nosotros»* [A1]. Además, por parte de los adultos, el riesgo de dejar un poco de «libertad» flotando en el aula es doble, entre que *«hay un montón de cosas que no aprenderían si no fuese impuesto»* [P1] y que *«hay que apretarlos porque sino [...] se van para cualquier lado»* [D]. Se nota una cierta fatalidad en las palabras del estudiante [A3]: *«aunque no me gusten las notas, el sistema es así, no pueden decir el contrario, así que yo quiero notas»*. La tensión entre la necesidad de reconocer al alumnado como individuos capaces de pensar y tomar decisiones y la necesidad de protegerlos y acompañarlos hacia el mundo adulto que describen Rossi y Baraldi (2008) no se visualiza acá: la dinámica social del aula está inmersa por y para la sociedad del momento. No hay una ilusión de poder luchar por una justicia o desigualdad social desde la escuela, o de buscar cómo cambiar o transformar la sociedad, sino que el rol de la escuela es la inserción exitosa en la sociedad existente, independientemente de que sea

justa o no. En otras palabras, siendo la ascensión social la única preocupación escolar, no se dimensiona sobre qué asuntos el alumnado podría participar.

Finalmente, el tercer punto de convergencia trata de la visión del aula en relación con el mundo exterior, lo que inevitablemente afecta la participación del alumnado por reducir considerablemente su alcance geográfico. Los puentes entre el aula y el mundo exterior, que podría ser por ejemplo el barrio o la ciudad donde se encuentra la escuela, no se visualizan fácilmente, ya que se percibe que *«no es lo que pasa en el aula que construye un ciudadano, [...], la organización del aula no tiene impacto sobre la formación ciudadana»* [P1]. Se vislumbran *«muestras de solidaridad con su entorno»* [P4], o conexiones ligadas a la vida del consumidor [P1], o conexiones virtuales a través de *«fuentes de internet»* dirigidas a la orientación laboral [D]. Si bien se reconoce que la apertura del aula hacia el exterior es una oportunidad de interacciones y de *«tipos de conocimientos más conectado[s]»* [A3], queda a un nivel de *«desafío que habría que potenciar [...] [que] amerita una reflexión»* [P4] pero no se percibe cómo se logra y cómo la participación del alumnado podría contribuir a lograrlo. Existe una contradicción entre el deseo de ver el colegio capaz de *«provocar un cambio en el entorno y a la vez enriquecerse del mismo»* [P4] y la desconexión de los asuntos del aula con el mundo exterior. Una posible explicación de este fenómeno es el hecho que el alumnado en Chile no está escolarizado en las escuelas de su respectivo barrio de residencia, sino que puede ser escolarizado en cualquier establecimiento de la ciudad, o de ciudades cercanas, como es el caso de establecimiento donde ocurrió el presente estudio. Esto dificulta la posibilidad de hacer puentes con un entorno que por la gran mayoría no tiene relación con su vida familiar o recreativa puesto que se configura como un espacio liminal, de tránsito tanto para los y las estudiantes como para sus familias.

4.3. La operatividad de la participación en aula

La observación en clase permitió observar cómo operan las prácticas de participación. El proceso de observación se registró sobre la base de una pauta orientada a relevar las lógicas de participación subyacentes (ver tabla 4).

El análisis de la tabla 5 permite destacar una cantidad importante de participación espontánea en comparación con la participación solicitada por el profesor. Esta participación interactiva espontánea se divide perfectamente entre los asuntos del contenido curricular de la clase (reformulación del vocabulario técnico, explicación de conceptos, etc.) y los asuntos de la vida del aula (lápiz que falta, baños, conversaciones, etc.). Si la cantidad reducida de datos

no permite sacar conclusiones relevantes, se puede observar algunas tendencias acerca de las prácticas de participación aprobadas de parte del profesor y las que no se aprueban. Primero, la mayoría de las prácticas de participación entre el alumnado está ignorada, y si no lo está, se desapueba. En la misma línea, los actos de comunicación de parte de la mayoría de los estudiantes hacia un solo estudiante o hacia el profesor se desaprobaron todas a excepción de una. Se podría deducir que la participación colectiva no está incentivada, al contrario, se tiende a preferir la expresión individual, hacia el profesor, y ojalá sobre el contenido (donde se concentra la mayoría de aprobación en relación los otros tipos de respuestas).

Tabla 5. Pauta de observación rellena después de 23 minutos en aula

Categoría de la interacción ↓	Actores en la interacción ↓								Total
	Alumno-profesor	Alumno-alumno	Alumno-todos	Todos-alumno	Todos-profesor	Grupo-alumno	Grupo-todos	Grupo-profesor	
Participación por consulta	Materia	a,a,a,d							4
	Vida de clase	d,d				d,d			4
Participación solicitada indirectamente	Materia	a,a,a,a,a,d				a			7
	Vida de clase	r	a					s	3
Participación interactiva (espontánea)	Materia	a,a,a,a,a,r,r,r,r,r,i,i,d	i,i,i,d		d	r	I	R	21
	Vida de clase	a,a,a,a,r,r,r,r,r,d,d	i,i,i,r,d		d,d,d	r	a		21

Otra observación es la cantidad de interacción alumno-alumno que se ignora de parte del profesor. Esto permite corroborar el argumento expuesto en la sección anterior: el rol pasivo del alumnado en el aula de clase supone que no puede aportar nada a la vida del aula en general y es considerado irrelevante para lo que pasa en el aula. Pero la ignorancia de las interacciones alumno-alumno por parte del profesor no las desaniman. Al contrario, permite el desarrollo de circuitos paralelos de comunicación, lo más interesante siendo la ocurrencia de un tipo de diálogo entre alumnado que, a pesar de involucrar

directamente el profesor y de común acuerdo entre alumnado y profesorado, no es reconocido como una conversación «válida», como este ejemplo de diálogo entre dos alumnos de la primera fila a un metro de distancia del profesor:

- *¿qué dijo ... [...] ?*
- *No tengo idea.*
- *¡No le entendí nada a lo que dijo!*
- [suspiro]... *‘toy chata, nunca le entiendo nada a sus actividades...*

Sería interesante indagar por qué se presenta este tipo de interacción «en mundos paralelos», ya que trata de una ignorancia mutua activa que implica varias decisiones: decisión de no pedir explicaciones directas al profesor, decisión de expresar a voz alta su descontento, pero sin dirigirse a la persona adecuada, y decisión del profesor de no relevar y de continuar la supervisión de su actividad como si este diálogo no hubiese existido. Por parte del alumno, se expresa malestar pero en un circuito cerrado e íntimo donde no está admitida la persona que es la causa y la solución del problema. Por parte del profesor, se considera suficientemente inválido el diálogo para no ser relevado, ya que los alumnos optaron por no escuchar las instrucciones previas. Se intuye acá la existencia de un circuito legítimo controlado directamente por el profesor, centrado esencialmente en el contenido de la clase, y de otros circuitos ilegítimos que, por parte, escapan al profesor, o están activamente ignorados, o están reprimidos. Desde la perspectiva del alumnado, se aprende entonces a comunicar con diferentes racionalidades: el registro formal, lo cual se dirige hacia el profesor y que refleja lo que se espera de ellos, el comportamiento lo más cercano a lo deseado; el registro informal expresado, lo que realmente piensa pero que no asume, pues en lugar de responsabilizarse por sus palabras, las dirige hacia la persona que menos poder de resolución tiene y que solamente alimentará su queja; y el registro informal discreto, lo que realmente se piensa y que deja clandestino. No es difícil imaginar que estos patrones de interacciones que se repiten horas tras horas y años tras años de escolarización contribuyen a la construcción de una representación de la participación que no es ni eficiente ni responsable. Por parte del profesor, se transmite además un mensaje claro de lo que se consideran un contenido y una forma de expresión legítima, o un problema o una necesidad relevantes y de lo que se considera que no lo son. Definir así la validez o la invalidez de una participación no puede no tener consecuencia sobre su futura participación ciudadana.

5. CONCLUSIÓN

La presente investigación se inscribe en la etapa preliminar de un proyecto que pretende estudiar la participación del alumnado diverso en el contexto de la educación inclusiva. Entendemos los límites de este estudio por la falta de representatividad, por la muestra de conveniencia, y la autoselección de los participantes: el riesgo de obtener resultados distorsionados debido a un sesgo de respuestas y de observación es alto. Se optó por discutir los resultados con otros actores del medio escolar del mismo liceo a fin de descartar la posibilidad de su carácter excepcional.

Hemos estudiado tres perspectivas distintas de la participación del alumnado en el aula: lo que se espera de la participación a través de la documentación institucional, lo que se declara de la participación a través de entrevistas no estructuradas, y lo que se observa de la participación a través de una pauta de observación en el aula. En lo primero, los documentos institucionales muestran una forma de participar que se limita esencialmente a cuestiones evaluativas. Además de una ausencia de definición o del aporte de la participación en el aula, ese concepto no se relaciona con las competencias ciudadanas. En lo segundo, los actores de la escuela definen un papel de la participación del alumnado que esencialmente apoya el trabajo pedagógico y mantiene la relación vertical establecida socialmente entre profesor y alumno. La preocupación principal es el cumplimiento del reglamento interno y de las normas escolares, más en línea con una educación cívica y una modalidad de participación pasiva y por consulta, según las escaleras de participación de Arnstein (1969) y Hart (1993). Pocos son los asuntos que prestan a diálogos, iniciativas propias o tomas de decisión consensuadas en el aula de clase. No está claro cuál sería el sentido de incentivar la participación de los alumnos y de las alumnas si la misión de la escuela es que se puedan insertar en la sociedad y no transformarla. En lo tercero, en el aula se observan registros de participación paralelos que separan los asuntos que preocupan al alumnado de los asuntos pedagógicos formales: la intervención del alumnado que interrumpe el desarrollo normal de una clase es ignorada o sancionada, lo que resulta en un circuito de interacciones entre alumnos a voz baja, con frases cortas y códigos propios. En cambio, la intervención del alumnado que se relaciona con el contenido de la clase o el cumplimiento de las normas de convivencia es explícitamente valorada, quedando así etiquetada como la forma válida de participar.

Aunque se percibe la idea que la escuela participa en la construcción de una ciudadanía responsable, esta responsabilidad se entiende más en su sentido de

obediencia civil que de formación de agentes críticos. En acuerdo con las ideas de Charlot y Reuter (2012), los actores de la comunidad escolar, en particular los profesores, muestran una cierta resistencia en poner en discusión el alcance de la participación del estudiantado en el aula. Las consecuencias son importantes si consideramos que las interacciones en el aula orientan al alumnado a considerar irrelevante su vida fuera del aula y sus opiniones tal como lo advertía Bourdieu (1973), ilegítimas sus formas de expresión, y privilegiada su individualidad por sobre el sentido colectivo. En ese sentido, es inevitable cuestionar la finalidad de la formación ciudadana si el aula, donde más tiempo pasa el alumnado, no se piensa como una comunidad de prácticas, de valores y de herramientas de comunicación y no cuestiona la distribución del poder en el aula.

En una escuela que arrastra en su funcionamiento educativo una historia de discriminación, de exclusión, de estructura jerárquica y de fuerte disciplina, está al opuesto de la libre expresión. La necesidad de definir un marco referente para organizar las prácticas participativas de forma diferente a lo que se hace en la actualidad (Pagoni, 2009) y la identificación de espacios que impliquen una modificación de las interacciones actuales es clara. Considerando que el alumnado que comparte el aula está constituido por lo menos por un año, se debe incluir el tiempo y el espacio de expresión para mirar a la vida del grupo, para diseñar proyectos, resolver los conflictos, establecer reglas y normas y distribuir responsabilidades (Bizieau, 2002), en el sentido de hacerle vivir el proceso democrático, más que enseñarlo o definir por adelantado el ciudadano que queremos. Una pista de reflexión es la pedagogía de Célestin Freinet que articula la vida integral del alumnado con el saber como manera de preparar la democracia de mañana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACE (2014). *Otros indicadores de calidad educativa*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/resultados-simce/fileadmin/Repositorio/2014/OIC_Resultado_Establecimientos/OIC_IRE_2014_RBD-9004.pdf
- Arnstein, S. (1969). A ladder of citizen participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224. <https://doi.org/10.1080/01944366908977225>
- Audigier, F. (2001). *L'éducation à la citoyenneté. Synthèse et mise en débat*. París: INRP.
- Audigier, F. (2007). L'éducation à la citoyenneté dans ses contradictions, *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 44, 25-34. <https://doi.org/10.4000/ries.125>

- Bessette, J. (1980). Deliberative Democracy: The Majority Principle in Republican Government. En R. Golowin y W.A. Schambra (eds.), *How democratic is the Constitution?* (pp. 102-116). Washington: American Enterprise Institute.
- Bizieu, N. (2002). Editorial. En J. Lémery y C. Bizieu (Eds.), *La pédagogie Freinet, des principes, des pratiques.* (pp. 7-10). Nantes: ICEM.
- Bozec, G. (2016). *Rapport Scientifique. Politiques, pratiques scolaires et effets sur les élèves.* Paris: CNETSCO.
- Bourdieu P. (1973). L'opinion publique n'existe pas. *Les Temps modernes*, 378, 1292-1309.
- Cárcamo, H. (2015). Representaciones sociales, ciudadanía y educación. En H. Cárcamo, *Ciudadanía y educación, imágenes sobre la formación para la ciudadanía en la escuela y sus procesos de configuración.* Concepción, Chile: Universidad del Bío Bío.
- Cárcamo, H. (2019). Relación familias-escuela y procesos de formación ciudadana. En C. Orellana, R. Salazar y V. Hasse (eds.), *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualizaciones y experiencias.* (pp. 29-46). Santiago: RIL.
- Castoriadis, C. (2005). *Une société à la dérive.* París: Seuil.
- Cerda, A., Egaña, M., Magendzeo, A., Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes.* Santiago, Chile: LOM.
- Charlot, C. y Reuter, Y. (2012). Participer et faire participer: regards croisés d'élèves et d'enseignants sur la participation en classe de seconde. *Recherches en didactiques*, 2(14), 85-108. <https://doi.org/10.3917/rdid.014.0085>
- Charest, P. (1994). Ethnométhodologie et recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(4), 741-756. <https://doi.org/10.7202/031765ar>
- Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción.* New York y Washington: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: <http://www.educadem.oas.org/documentos/getdocument.pdf>
- Dewey, J. (1995). *Democracia y educación.* Madrid: Morata.
- Díaz de Rada, A. (2008). Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en la relación con la escuela. En M. I. Jociles y A. Franzé (coords.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación.* (pp. 345-379). Madrid: Trotta.
- Díaz de Rada, A. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías.* Madrid: Trotta.
- Durkheim, E. (1985). *Éducation et Sociologie.* París: Presses Universitaires de France.

- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Gauchet, M. (2007). *La Démocratie d'une crise à l'autre*. París: Cécile Defaut.
- González, T. (2014). La educación cívica en España: retrospectiva y perspectiva. *História da Educação*, 18(42), 115-130. <https://doi.org/10.1590/S2236-34592014000100007>
- Guillaume, J. y Verdon, R. (2007). *Pratiques citoyennes des lycéens dans et hors de l'établissement. Les dossiers Insertion, éducation et société*. París: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la recherche.
- Haste, H. (2017). *Nueva ciudadanía y educación. Identidad, cultura y participación*. Buenos Aires: Paidós.
- Hart, R. (1993). *La participación de los niños: de la participación simbólica a la participación auténtica*. UNICEF Innocenti Research Centre, Innocenti Essay.
- Huberman, M. y Miles, M. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Bruselas: De Boeck-Wesmael.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu: notion et étapes. En J.-P. Deslauriers (ed.), *Les Méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Mehan, R. y Wood, H. (1975). *The reality of ethnomethodology*. Nueva York: Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1007/BF00212750>
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2005). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Ministerio de Educación de Chile (Mineduc) (2012). *Bases Curriculares. Orientación*. Santiago de Chile: Mineduc. Recuperado el 02/08/2019 de http://curriculumlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query&t_busca=1&results&search=1&dis=0&category=1
- Morrow, V. (2001). Using qualitative methods to elicit young people's perspectives on their environments: some ideas for community health initiatives. *Health Education Research: Theory and Practice*, 16(3), 255-268. <https://doi.org/10.1093/her/16.3.255>
- Muñoz, C. y Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: problemas y desafíos. *Revista electrónica Educare*, 18(2), 233-245. <https://doi.org/10.15359/ree.18-2.12>
- Pagoni, M. (2009). La participation des élèves en questions: Travaux de recherche en France et en Europe. *Carrefours de l'éducation*, 28(2), 123-149. <https://doi.org/10.3917/cdle.028.0123>
- Parsons, T. (1959). The school class as a social system. *Harvard Educational Review*, (29), 297-318.

- Peña, M. (2016). *Escuela, política y ciudadanía: significados que otorgan directivos, docentes y estudiantes de tercero y cuarto año medio a la formación ciudadana en la escuela* (tesis doctoral). Universidad de Chile. Recuperado de <https://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/138006/Tesis%20Posgrado%20Manuel%20Pe%C3%B1a.pdf?sequence=1>
- Pérez, A. y Oráisón, M. (2006). Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía. *Revista Iberoamericana de Educación*. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie42a01.pdf>
- Perrenoud, P. (1994). La communication en classe: onze dilemmes. *Cahiers pédagogiques*, (326), 13-18.
- Polère, C. (2009). *La «démocratie participative»: état des lieux et premiers éléments de bilan, DPSA - 2007*. À l'occasion de l'élaboration du numéro des « Synthèses Millénaire 3 » sur le thème de la démocratie. Recuperado de: <https://www.millenaire3.com/content/download/1377/19231>
- Rossi, E. y Baraldi, C. (2008). The promotion of children's and adolescents' social participation in Italy and Scotland. *Children and Society*, 23(1), 16-18. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2007.00132.x>
- Rowe, D. (2005). *Citizenship, Raising the Standard*. Lewes, East Sussex: Connect Publications.
- Rychen, D. y Salganik, L. (eds.). (2001). *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber Publishers.
- Taylor, M. (2002). *School Councils: their role in citizenship and Personal and Social Education*. Slough, Berkshire: National Foundation for Educational Research.
- Tocqueville, A. (1981). *De la démocratie en Amérique*. París: Flammarion.