



Actualidades Investigativas en Educación

ISSN: 1409-4703

Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

Salazar Jiménez, Rodrigo; Orellana- Fonseca, Cristian;
Muñoz Labraña, Carlos; Cárcamo Vásquez, Héctor

Escuela y participación: La implementación de un plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales de Chile

Actualidades Investigativas en Educación, vol. 21, núm. 1, 2021, Enero-Abril, pp. 373-402

Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica

DOI: <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42543>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44767299014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](https://www.redalyc.org)

UAEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



Escuela y participación: La implementación de un plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales de Chile

School and participation. The implementation of a citizen training plan in educational establishments in Chile

Volumen 21, Número 1
Enero - Abril
pp. 1-29

Rodrigo Salazar Jiménez
Cristian Orellana-Fonseca
Carlos Muñoz Labraña
Héctor Cárcamo Vásquez

Citar este documento según modelo APA

Salazar Jiménez, Rodrigo., Orellana-Fonseca, Cristian., Muñoz Labraña, Carlos. y Cárcamo Vásquez, Héctor. (2021). Escuela y participación: La implementación de un plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales de Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21(1), 1-29. Doi. 10.15517/aie.v21i1.42543

Escuela y participación: La implementación de un plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales de Chile

School and participation. The implementation of a citizen training plan in educational establishments in Chile

Rodrigo Salazar Jiménez¹

Cristian Orellana- Fonseca²

Carlos Muñoz Labraña³

Héctor Cárcamo Vásquez⁴

Resumen: La investigación de carácter cualitativa que presentamos pretende aportar al debate respecto a las posibilidades que tiene la escuela de contribuir a la formación ciudadana de sus estudiantes a propósito del cumplimiento de una ley chilena que data del año 2016, la cual obliga a los establecimientos educacionales del país a tener un plan de formación ciudadana, con actividades que incluyan a la niñez que ingresa a la educación inicial, hasta aquella que cursa el último año de enseñanza media. El objetivo de esta investigación ha sido reconocer la forma en que ha enfrentado la escuela este desafío y especialmente, el nivel de participación que ha tenido la comunidad escolar en la confección de los planes. Geográficamente, la investigación se realizó en dos regiones de Chile, Maule y Biobío. Para recopilar la información se realizaron siete grupos de discusión, y para procesar y analizar los datos, se recurrió a la estrategia de análisis cualitativo elaborada por Strauss, con la ayuda del software Atlas.ti 7. Los resultados muestran que, en su elaboración e implementación, el plan de formación ciudadana encuentra una serie de condicionamientos propios de la escuela como organización y campo social. Estos terminan por acotar su capacidad de acción para promover una cultura de participación y contribuir a través de este expediente a la formación ciudadana del estudiantado, lo que nos enseña a considerar la necesidad de estudiar con mayor profundidad la naturaleza política de la escuela y las condiciones desiguales con que sus integrantes se involucran en ella.

Palabras clave: formación política, educación ciudadana, política educativa, democratización de la educación

Abstract: This paper wants to contribute to the debate on the possibilities that the school has to contribute to the citizen training of its students, so that the analysis of the stories on the elaboration of the citizen training plan to comply with the Law is presented in every educational establishment. The approach is qualitative. Seven discussion groups were held in two regions of Chile, Maule and Biobío. For the analysis of the transcripts, the qualitative analysis strategy developed by Strauss was used and was considered the Atlas ti 7 software. The results shown in the implementation of the citizen training plan find a series of conditions specific to the school as an organization and social field, which end up delimiting its scope to promote a culture of participation and contribute to citizen training of the student body. This tells us about the need to take into account the political nature of the school and the inequalities in the conditions with which its members are involved in it. For this reason, it is necessary to include the concept of educational justice both in the design and in the implementation of educational policies, especially in modifying those that seek to transform the school into a space for the construction of democratic citizenship.

Key words: political education, civic education, educational policy, democratization education

¹ Docente de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Dirección electrónica: rsalazar@ubiobio.cl
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5444-0624>

² Docente de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Dirección electrónica: corellana@ubiobio.cl
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8614-8011>

³ Docente de la Universidad de Concepción, Chile. Dirección electrónica: calossem@udec.cl
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2044-1965>

⁴ Docente de la Universidad del Bío-Bío, Chile. Dirección electrónica: hcarmo@ubiobio.cl
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2045-343X>

Artículo recibido: 27 de junio, 2020

Enviado a corrección: 16 de octubre, 2020

Aprobado: 9 de diciembre, 2020

1. Introducción⁵

En marzo de 2016 se promulgó, en Chile, la ley 20.911 (2016), que ordena a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, la incorporación en todos los niveles de educación escolar de un plan de formación ciudadana, con el propósito de promover, desde el sistema escolar, la inserción estudiantil en la sociedad.

Entre los objetivos que se fijan para el plan se encuentran la comprensión del concepto de ciudadanía, la promoción del ejercicio de una ciudadanía crítica y el conocimiento de la institucionalidad política del país, así como de los derechos humanos. La Ley también busca que el estudiantado valore la diversidad social y cultural, la participación en asuntos públicos, la cultura democrática, la transparencia, la probidad, la tolerancia y el pluralismo (Ley 20.911, 2016). Además, la misma Ley recomienda visibilizar estos objetivos en la planificación curricular, las actividades extraprogramáticas, la formación de docentes y del personal directivo, la vinculación con el medio, y finalmente, la convivencia escolar (Ley 20.911, 2016).

Para la puesta en marcha de la Ley, el Ministerio de Educación (Mineduc, 2016a; 2016b; 2017) publicó una serie de documentos orientadores en los que recomienda a las escuelas realizar procesos participativos en el diseño y la implementación. Durante, el año 2018, el Programa para la Naciones Unidas (PNUD) publicó un estudio diagnóstico que dio cuenta del primer período de implementación de La ley. Entre sus hallazgos destacan la baja participación e involucramiento de diferentes agentes de la Escuela, se constata que una proporción importante de establecimientos educacionales optó por dar cumplimiento a la normativa sin convocar a la comunidad escolar. Lo anterior se tradujo en que los planes elaborados se confeccionaron por el personal directivo o del profesorado en una oficina sin consultar a nadie y por tanto carecen de legitimidad y participación, se perdió través de este expediente una valiosa oportunidad de aprendizaje ciudadano.

Por último, esta investigación ha querido indagar sobre esta importante cuestión en dos regiones del país, con el propósito contribuir al debate sobre las oportunidades reales que tiene la escuela para aportar a la formación ciudadana del estudiantado.

⁵ Este artículo se enmarca en el proyecto de investigación Formación sociopolítica en establecimientos de educación Municipal: Análisis de las representaciones e ideas sociales de la comunidad educativa (DIUBB 1740242/I) y del proyecto Ejercicio de la ciudadanía en comunidades escolares de Maule y Biobío (DIUBB 181224 1/R) y del grupo CIEQ (GI170424EF)

2. Referentes teóricos

2.1. La formación ciudadana como política educacional y como objeto de investigación

Según Kerr (2015), las modificaciones curriculares que impulsan los gobiernos a nivel internacional, en términos de formación ciudadana, se relacionan con los cambios políticos registrados a nivel mundial, los cuales, básicamente, buscan promover el fortalecimiento de la ciudadanía, la participación y la democracia al interior de los países.

En Latinoamérica, el interés en la formación ciudadana se puede observar a través de programas gubernamentales que apuntan a enfrentar, desde la escuela, diferentes problemáticas sociales y políticas. Una de las cuales y, quizás, la más importante, está relacionada con los deseos de superar los traumáticos efectos experimentados luego de los quiebres democráticos y la necesidad de promover los principios y valores democráticos a las nuevas generaciones.

En Chile, desde los años noventa, el Mineduc ha impulsado una serie de acciones curriculares, que incorporan contenidos, habilidades y actitudes para la promoción de la vida en democracia y buscan superar las deficiencias heredadas de la dictadura, produciendo un quiebre epistemológico en el sistema (Imberón, 2002).

En 1999, Chile participó en el Estudio Internacional de Educación Cívica con el propósito de contar con información empírica que permitiera sustentar y respaldar un conjunto de dispositivos curriculares que se esperaban incorporar para la década siguiente. Los resultados obtenidos demostraron que, aunque el estudiantado chileno mostró mayor interés a participar en asuntos públicos, al momento de mostrar su confianza en los partidos y las instituciones políticas, los resultados obtenidos situaron al estudiantado muy por debajo de la media internacional (Torney-Purta y Amadeo, 2015).

A diez años de esta primera medición, en el reporte regional de América Latina, Torney-Purta y Amadeo (2015) se expresa que el currículum chileno muestra importantes cambios en relación con la realidad exhibida en la medición anterior, se incorporaron temáticas como: derechos y responsabilidades de los ciudadanos, respeto a los derechos humanos, y evaluación de la información de manera crítica. Se destaca también el vínculo existente entre el estudio de la historia y la actualidad, así como el vínculo de la ciudadanía con la comunidad.

En otros países Latinoamericanos la situación es similar. En Colombia, desde los años noventa se ha impulsado la formación ciudadana mediante la promoción de valores democráticos y la participación, que ha sido complementada más recientemente con un

fortalecimiento de la educación en valores, como forma de enfrentar los conflictos nacionales (González-Valencia y Santisteban-Fernández, 2016). En Argentina, a partir del 2003, los discursos gubernamentales reivindican el sentido político del discurso educativo, ha reconocido el rol protagónico de la Escuela como institución pública, dando especial atención a la importancia que posee la cotidianidad escolar en materia de formación ciudadana (D' Arcángelo, 2016).

El caso chileno y los dos casos anteriormente enunciados ponen de relieve la estrecha relación que existe entre la preocupación por la formación ciudadana en el sistema escolar y los contextos político-sociales, e intereses de los estados nacionales por superar episodios políticos traumáticos a través de la educación de las nuevas generaciones.

2.2. La ejecución de las políticas: La escuela como laboratorio moral

La escuela, como organización social, siempre ha sido un espacio de construcción de prácticas sociales. Desde sus orígenes, ha sido un proyecto moral de colonización cultural de la población adscrita a un determinado Estado. La incorporación o la promoción de nuevas dinámicas y/o nuevas prácticas escolares es otro ejemplo de esta relación. Y esto se observa, como dice D' Arcángelo (2016), en la vinculación cada vez más estrecha entre políticas sociales y educacionales, y en la intención declarada de estas políticas de resolver problemas sociales.

Por lo demás, sus integrantes reconocen también que la escuela es vista por el Estado como un espacio de implementación de programas de difusión y/o vinculación de diferentes temáticas: medioambientales, financieras, deportivas, científicas, artísticas, entre otras. La proposición es que un espacio como la escuela, que funciona en parte como una institución total, en el sentido de que su objetivo es la administración de personas (Goffman, 1961), donde el manejo de necesidades humanas se realiza mediante la organización burocrática de conglomerados humanos, cada actividad cotidiana está programada e impuesta como una secuencia, desde arriba, a través de distintas normas y por parte de un conjunto de funcionarios. Esta es una de las razones por las cuales a la institución escolar se le reconoce como un espacio ideal para operar como un *laboratorio moral*, donde los objetos son el alumnado y los objetivos son establecidos por quienes logran fijar sus intereses en políticas educativas específicas.

La formación ciudadana se convierte, a través de este expediente, en una *innovación moral* inserta dentro de un proyecto político mayor, que es la escuela. De esta manera, como

indica Grinberg (2010), la escuela no es solo una institución de clara regulación estatal, sino que también es un medio a través del cual llegan gran parte de los programas oficiales a la población y al barrio. La racionalidad del gobierno de la población, en este ámbito, se remite a las formas morales, como a los modos y procedimientos que se articulan en la administración de la vida.

Frente a estas condiciones surge una interrogante ¿puede la escuela contribuir a la formación de valores democráticos? Para Siede (2013), la escuela es una *zona de incitación cultural*, de edificación de prácticas sociales novedosas, que tiene un papel dinámico en la generación y modificación de sentidos. De tal manera que, para el autor, es deber de la escuela entregar la posibilidad para producir valores en los procesos de aprendizaje, como una forma de “intervenir en las disputas culturales, aportando ingredientes específicos de la escuela e incluyendo a los estudiantes en ese proceso” (Siede, 2013, La función de la escuela, párr. 5).

Desde la academia, también se le asigna a la escuela la responsabilidad de formar a las personas a través de la entrega de competencias ciudadanas para vivir como integrantes de la sociedad, participando de sus consumos culturales y fijando relaciones bajo un estándar moral, más o menos compartido (Carbonell, 2008; Kymlicka, 2003; citado en Muñoz-Labraña, Martínez-Rodríguez y Muñoz-Grandón, 2016).

Muñoz y Torres (2014), en una línea similar, consideran que la escuela posee un rol fundamental en la formación ciudadana del estudiantado. A su vez, dan cuenta de cómo los intereses estatales se traducen específicamente en consideraciones curriculares orientadas a la formación de un ciudadano específico. De este modo, para los mismos autores, las expectativas de determinados grupos de interés son traducidas, a través del Estado y sus políticas públicas, a la sala de clases por medio de instrumentos de gestión que organizan las rutinas de la escuela y, con ello, las acciones de sus agentes.

La promulgación de la Ley 20911 da cuenta de un proyecto moral particular de gubernamentalidad en políticas públicas fijadas en leyes, que tienen por objeto la escuela como espacio de socialización que, además, se traducen en instrumentos de gestión que organizan las rutinas de diferentes agentes de la escuela, en este caso, apuntando -al menos en términos discursivos- a la formación de una ciudadanía activa (Cortina, 2001). De allí que se considera el abordaje de la formación ciudadana como una política educacional estatal que responde a los intereses de una persona agente específica que busca construir un orden social determinado.

No cabe duda de que puede ser legítimo fijar los objetivos del sistema educativo y, por tanto, de la escuela, bajo los parámetros que promueve la democracia occidental y los derechos humanos. Sin embargo, cuando se trata de comprender la naturaleza social de la escuela no se puede partir de una visión mítica de esta. De allí que se entienda la escuela como una organización social más, a partir del estudio de sus agentes, rutinas, interacciones, jerarquías, restricciones y posibilidades de acción. Lo interesante es considerar la escuela y lo que ocurre dentro y alrededor de ella como un fenómeno social situado, lo que implica que su estudio debe hacerse desde donde se originan los objetos de interés y desde la posición que ocupan diferentes agentes. El rol democratizador de la escuela no es intrínseco a ella, y, por tanto, se debe disputar su legitimidad y su promoción justamente al nivel organizacional, que es donde se encuentra el fundamento de las prácticas de sus integrantes.

2.3. La formación ciudadana en el campo de la escuela

Un *Campo* es un espacio social jerarquizado en que la posición de agentes en la estructura de relaciones objetivas condiciona sus disposiciones y acciones (Bourdieu, 2004; 2008). En este sentido, cabe consignar que toda la política pública y las personas agentes que en ella convergen se sitúan en un campo específico que llamamos escuela. La estructura de este campo se define por la distribución del poder, es decir, por la estructura de la distribución del capital específico de y entre distintas personas agentes del campo, que es objetivado en instituciones y disposiciones, y que dirige tanto las estrategias como los espacios de posibilidades que poseen las distintas personas agentes. Este efecto se ejerce solo a través del *habitus* de agentes que aprenden ese espacio, esto es, que incorporan una forma de “saber estar” dentro de él.

En la investigación que presentamos proponemos entender la escuela como un campo social como cualquier otro, con sus distribuciones de poder y sus monopolios, con sus luchas y estrategias, así como con sus intereses y posibilidades de créditos. En consecuencia, si se desea conocer cómo funciona se requiere dar cuenta de las posiciones ocupadas dentro del campo por quienes pertenecen a él y lo constituyen como tal.

Las posiciones del grupo de agentes en el campo están determinadas por la distribución del capital o los capitales relevantes de acuerdo con las especificidades de cada campo. La estructura de la distribución de estos capitales siempre determina la estructura de relaciones de poder que, a su vez, determina las acciones de agentes dentro del campo. Mientras más autónomo es un campo más diferenciada es la jerarquía de acuerdo con la distribución del

capital específico, incluso, al punto de tomar una forma opuesta a la de la jerarquía por capital temporal (Bourdieu, 2004).

La proposición en este punto es que la especificidad del campo de la escuela, como espacio social, es la disputa por la definición de la formación de los cuerpos, esto es, la transformación de lineamientos curriculares (logro de conocimientos, habilidades, y actitudes específicas) en *habitus*, o prácticas incorporadas (o en términos educativos, el logro de aprendizajes significativos). Esta disputa en el campo de la escuela, se da en forma de un logro organizacional constante del orden escolar, entendido como una dinámica de convivencia, más o menos, estable, el ajuste a las rutinas del uso del tiempo y a las lógicas de los momentos/espacios (clases, recreos, ceremonias, talleres, entre otros), y finalmente como el alcance de cierto estándar prefijado en las evaluaciones estandarizadas ministerialmente.

Esta última característica impacta en las posibilidades de acción de la escuela. Esto porque dependiendo del grado de autonomía de un campo particular, en relación con determinantes externos, la arbitrariedad social figura en mayor o menor grado en el sistema jerarquizado de poder (Bourdieu, 2004). La escuela no es un campo particularmente autónomo, pues se debe orientar, por una parte, por las determinaciones legislativas como por los lineamientos político-administrativos del Ejecutivo (Ministerio de Educación); y por otra, por los intereses de padres, madres y/o personas apoderadas. Por ello es que el capital temporal (Bourdieu, 2004) tiene tanta relevancia dentro de la estructuración del campo de la escuela, de hecho, la simple ubicación en un estamento específico (personal directivo, administrativos, docentes, estudiantes) es suficiente para determinar la distribución de poder, y por tanto, para condicionar las posibilidades de acción de cada agente. A esto hay que agregar que dada la especificidad del campo de la escuela -la formación y administración de cuerpos- el capital cultural relevante sería el conocimiento y el saber-hacer sobre la gestión de la escuela que, hasta cierto punto, coincide con la diferenciación estamental.

2.4. El plan de formación ciudadana como registro organizacional situado

Parece necesario definir una postura respecto del estudio de las actividades por las que sus integrantes producen y manejan escenarios organizados de asuntos cotidianos. Partimos de la base de que dichas prácticas consisten en un continuo e interminable logro contingente, y son llevadas a cabo como eventos internos a los mismos asuntos ordinarios que describen en su organización. Los logros gestionados de “acciones prácticas dentro de escenarios

organizados, (...) son adquiridos y asegurados por medio de organizaciones localizadas y particulares de prácticas ingeniosas" (Garfinkel, 2006, p. 43).

Otra consideración relevante en el contexto de la elaboración de los planes de formación ciudadana, vinculada a la gestión de la escuela como organización social, y al uso de determinados instrumentos con este propósito, tiene relación con la elaboración de documentos por parte de la organización, dado que sus procedimientos de elaboración están ligados a prácticas rutinizadas y valorados por la organización (Garfinkel, 2006). Los procedimientos de informe (o documentos), sus resultados, los usos que se den a esos resultados son características esenciales del mismo orden social al cual describen. En otras palabras, hay una racionalidad organizacional cristalizada en ellos.

La relevancia de la terminología del formato de informe "depende de la habilidad del personal que recoge la información y del uso de características regulares de las operaciones (...) de la organización] como esquemas de interpretación lingüística" (Garfinkel, 2006, pp. 219-220). Por tanto, no todas las personas agentes del campo -dada la desigualdad en sus posiciones- tienen acceso a su conocimiento y manipulación.

Los contenidos de los registros son producidos con la mirada puesta en la posibilidad que eventualmente se deba establecer una relación que se muestre de acuerdo con las expectativas y actuaciones sancionables de las personas integrantes (Garfinkel, 2006). En definitiva, los registros adquieren sentido cuando son leídos como prácticas de sus integrantes, orientadas a la consecución de logros dentro de la estructura de actividades cotidianas de una organización.

3. Metodología

La investigación se desarrolló en el contexto del acompañamiento de la Universidad del Bío-Bío a 56 establecimientos educacionales de las regiones de Maule y Biobío, financiado por el Mineduc para apoyar la elaboración y puesta en marcha de los Planes de Formación Ciudadana según lo exige la Ley 20911.

En este marco, la Universidad organizó, durante el año 2017, dos jornadas de trabajo en las regiones de Maule y Biobío, en las que se convocó a integrantes de los distintos estamentos de las escuelas. La segunda jornada de trabajo realizada en ambas regiones, de la cual se deriva esta investigación, tuvo como objetivo analizar el proceso de construcción de los planes de formación ciudadana realizado por las escuelas.

Cada jornada de trabajo contó con una conferencia inaugural y luego un taller en la modalidad de grupo de discusión.

3.1. El enfoque de la investigación

El enfoque es de carácter cualitativo, pues lo que interesa es centrar la atención en los elementos configurativos de la subjetividad de las personas informantes (Ruiz, 2007). El diseño de la investigación es emergente, pues si bien se reconocen directrices de carácter apriorístico, se deja espacio para la incorporación de elementos emergentes (Valles, 1997). El alcance o la profundidad de la investigación es de carácter exploratoria (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

3.2. Unidades de análisis

En la segunda jornada de trabajo realizada, de los 56 establecimientos educacionales públicos de las regiones de Maule y Biobío que participaron en la investigación, por la región del Maule participaron 27 personas y por la del Biobío 25 personas (ver Tabla 1). Los asistentes eran en su totalidad integrantes de los distintos estamentos de la escuela: equipo directivo, profesorado, alumnado y padres, madres y/o personas apoderadas, quienes asistieron voluntariamente a la jornada de trabajo y a participar en la investigación por medio de la firma de un consentimiento informado.

Tabla 1
Participantes de los Grupos de discusión representantes de las regiones de Maule y Biobío-Chile, 2017

Participantes	Maule	Biobío	Total
Docentes	16	9	25
Personal Directivo	5	6	11
Padres madres y/o personas apoderadas	2	5	7
Alumnado	4	5	9
Total	27	25	52

Fuente: Elaboración propia de los autores, 2018

3.3. Técnica de producción de datos

La técnica de producción de datos es el grupo de discusión. Se realizaron siete grupos de discusión. Cuatro de ellos corresponden a la región del Maule, donde participaron 27 personas, y tres a la región del Biobío, donde participaron 25 personas.

Las personas participantes discutieron en torno a dos grupos de preguntas dirigidas, por un lado, a profesionales docentes y al personal directivo, y personal no docente (ver Tabla 2).

Tabla 2
Pauta de los grupos de discusión representantes de las regiones de Maule y Biobío-Chile, 2017

Docentes y personal directivo	Estudiantes y padres, madres y/o personas apoderadas
<ol style="list-style-type: none">1. ¿Qué ideas del Proyecto Educativo Institucional (PEI) incorporará o incorpora?2. ¿Cómo relaciona su plan de formación ciudadana con su Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME)?3. ¿Cómo se relaciona su plan de formación ciudadana con el currículo?4. ¿La confección del plan de formación ciudadana de su establecimiento Incorporará o incorporó a toda la comunidad educativa?	<ol style="list-style-type: none">1. ¿La confección del plan de formación ciudadana de su establecimiento Incorporará o incorporó a toda la comunidad educativa?2. Para quiénes han participado. ¿Qué modalidad de trabajo se ha utilizado en la construcción del plan de formación ciudadana?3. Desde su punto de vista ¿Qué rol juegan los asistentes de la educación en la construcción de los planes de formación ciudadana?

Fuente: Elaboración propia de los autores, 2018

3.4. Procesamiento y análisis de los datos

El material empírico que sirvió de base para la investigación presentada corresponde a una parte de la información producida en la discusión grupal que abordó las modalidades de trabajo seguidas por los establecimientos educacionales en la elaboración de los planes de formación ciudadana y los roles que correspondió a cada integrante de la comunidad educativa.

Para procesar las transcripciones de los siete grupos de discusión realizados, se recurrió a la estrategia de análisis cualitativo elaborada por Strauss (1987), que permite la realización de un análisis exploratorio intensivo a partir de un sencillo modelo concepto-indicador que dirige la codificación temática y/o conceptual de un conjunto de indicadores empíricos que, en este caso, corresponden a fragmentos del corpus de transcripciones. Esto permite la identificación de condiciones, interacciones entre actores, estrategias y consecuencias. La estrategia de codificación se articuló en torno a las preguntas de discusión propuestas en el momento de la planificación de los talleres. De este modo, la codificación se organizó, en primer lugar, de manera temática, para luego seguir con una dinámica, según la cual las secuencias de respuestas de las personas integrantes del grupo fueron tomadas como indicadores de la emergencia de diferentes perspectivas respecto a los temas tratados. Como cada intervención depende de la anterior y de la acumulación de estas a través de la discusión, el sentido que pudo extraerse está también situado en el contexto de esta secuencia de intercambios al interior del grupo. Por tanto, el proceso de codificación, así como el proceso

de vinculación entre códigos fue realizado a través de la revisión ordenada de la secuencia de comunicación, preservando este orden.

El establecimiento de vínculos condujo a la formación de redes semánticas de códigos que, en su estructura, pueden dar cuenta de los sentidos comunes de quienes integraban los grupos de discusión, y cómo estos definieron y normaron realidades mediante condiciones del fenómeno estudiado, interacciones entre actores, estrategias de partes interesadas y consecuencias. Esto se realizó con el soporte del software Atlas.ti 7, en el que se trabajó con dos unidades hermenéuticas, una para cada región a partir del segundo taller. Las redes de códigos utilizadas en la presentación de resultados están formadas por 49 códigos cada una, a los que se vinculan 75 citas para el caso de Maule y 55 citas para el caso de Biobío.

Cada red, con sus códigos y vínculos, da cuenta de la forma específica que toma la estructura del sentido y, por tanto, permite elaborar una interpretación de carácter cualitativo sobre la forma en que los y las participantes experimentan las realidades que se suscitan en los colegios. Lo que se presenta en la sección de resultados corresponde a dicho análisis. Este se acompaña con fragmentos de citas del corpus, los cuales se identifican de la siguiente manera: región/grupo/participante, ejemplo, BG1P7 (Región del Biobío, Grupo 1, Persona 7) o MG3P2 (Región del Maule, Grupo 3, Persona 2). Sin embargo, los resultados que se presentan a continuación no incluyen comparaciones entre los talleres de una región en relación con la otra.

4. Resultados

4.1. Modalidades de trabajo empleadas en la elaboración del plan de formación ciudadana

El material empírico disponible sugiere que las modalidades de trabajo empleadas por uno u otro establecimiento difieren entre sí, fundamentalmente debido al nivel de participación de sus agentes. No existen antecedentes que indiquen que los planes hayan sido elaborados en un escenario de participación directa y universal, donde ha predominado la participación a través de representantes, como se puede advertir en el siguiente testimonio:

Esos nos pasó en alguna medida, de por qué no se pudo hacer de manera más ampliada la participación, mucho más, digamos maciza, persona a persona dentro del plan, o sea, nosotros digamos identificamos como los jefes, las organizaciones, digamos, por departamento, los representantes de departamento,

más que el hecho que toda la comunidad participara masivamente en proceso sistemático, a qué hora lo planificamos, a qué hora lo organizamos (MG4P6).

Otra de las particularidades de las modalidades de trabajo empleadas por los equipos directivos de los establecimientos educacionales tiene relación con la falta de participación de la comunidad, situación que se puede explicar -aunque tentativamente- por lógicas culturales propias de los establecimientos, además, por los tiempos dispuestos para cumplir con los plazos asignados por el Ministerio, algunas personas agentes educaciones reportan la falta de elaboración del plan de formación ciudadana de manera más deliberativa e inclusiva:

Lo otro es que, bueno, nosotros teníamos que cumplir una fecha, no lo hicimos con tanta participación de toda la comunidad, eso reconocemos (BG3P3).

La estrategia más ampliamente utilizada en la elaboración de los planes parte por la identificación de las acciones previas y su vinculación con el plan de formación ciudadana, como se puede apreciar a continuación:

Empezamos a ver qué acciones había realizado el establecimiento respecto de esos objetivos que estaban planteados ahí y fuimos haciendo como una lluvia de ideas, “esto ya lo hacemos”. (...) Luego empezamos a decir, ya, estos van a ser nuestros objetivos del plan (MG1P8).

También, fue utilizada como estrategia en la elaboración de los planes, la articulación de los instrumentos de gestión con el plan de formación ciudadana, como se puede apreciar el siguiente relato:

En nuestra escuela (...) nosotros relacionamos tres instrumentos que son el PME, el PEI, y el Plan de Formación de una manera unificada, o sea los unificamos para que se potencie y se objetive, y tengan lo mismo que decir (BG2P9)

Estas dos últimas estrategias permiten, por un lado, la reducción del trabajo adicional que requiere la elaboración del Plan, y por otro lado, el surgimiento de la idea de la formación ciudadana implícita (como actividad ya existente en la escuela). Asimismo, permite la familiarización del concepto de formación ciudadana, esto, al volverlo identificable con las rutinas de la escuela. De este modo, la situación predominante en los establecimientos participantes en el estudio fue la autoría de gestores escolares, lo que significa que los planes

en su mayoría estuvieron, principalmente, a cargo del personal directivo, con una participación menor de otras personas agentes y en diferentes grados y formas. Fue este grupo de agentes el que desarrolló las estrategias mencionadas. Así se reportó bajo esta modalidad:

Por la premura del tiempo, en un momento se nos dijo, tienen que tener el plan de formación ciudadana funcionando a partir del segundo semestre, por lo tanto, no fue muy participativo que digamos, sino que yo le encargué a la jefa de UTP, tenemos una coordinadora, ni siquiera tenemos una jefa en general, sino que tenemos una coordinadora de básica y otra de media, y fue a ella a quien le encargué que hiciera el plan de formación ciudadana. Tangencialmente nosotros hemos ido cumpliendo algunas funciones y algunas acciones que vamos desarrollando en el plan de formación ciudadana (MG3P5).

La modalidad reportada supuso la elaboración unilateral del plan de formación ciudadana, y, por tanto, la exclusión de la comunidad educativa en etapa de diseño inicial. La explicación que proporcionan el grupo de gestores está asociada con la percepción de diferenciales de saber que otro grupo de agentes (apoderados/apoderadas) utiliza para dar cuenta de su posición en términos relacionales y explicar así su exclusión del diseño del plan:

(...) como participación, o sea, eh, está bien para implementar el plan a lo mejor está bien que haya sido solamente el director y un grupo de profesores, porque lo veo como muy parecido a otras asignaturas como historia, como, eh, a ver qué otro, no sé, ciencias quizás, en donde los apoderados no influimos en “quiero que le enseñe esto a mi hijo” ...

Moderador: ¿Ya?

En cierto modo, eh, por algo hay especialistas que dicen, “saben que el plan de formación va a ser este, el plan de formación va a ser este” (MG2P4).

La explicación más recurrente para dar cuenta de esta situación fue la falta de tiempo, que se asoció, a su vez, con la distribución de horas lectivas y no lectivas, y más fuertemente con un cuestionamiento al requerimiento institucional de los plazos. Este grupo de agentes agrega la falta de indicaciones más específicas para la elaboración del plan, situación que denota un compromiso por desarrollar el proyecto de manera más efectiva y responsable. Este interés apoya la proyección de acciones a futuro para la actualización del Plan, que abordan estas deficiencias:

P3: Pero no es tan extraño fíjese porque, porque eso sucedió en marzo, salió la ley y en agosto había que tener este plan ya implementado. Entonces, por lo cual, los directivos recurrieron mucho a los profes, y los profes no tuvieron tiempo de trabajar, porque después incluso la, eh, yo soy de Curicó, y allá esta noticia se dio como en julio...

P2: Y en agosto había que tenerlo.

P3: ...Antes de las vacaciones. Y en agosto había que tenerlo.

P3: Entonces era como, muy probable que una o dos personas trabajaran el Plan.

Moderador: A presión era muy difícil generar un proceso participativo.

P2: Sí, no fue participativo. (MG4P2-P3)

Tanto el cumplimiento de plazos asignados por el Ministerio como la falta de participación en la elaboración se asocian a la falta de tiempo para la elaboración del plan que, como se ha podido observar, resulta ser la explicación más determinante y, por tanto, lo máspreciado por las personas agentes al momento de la ejecución de cualquier actividad.

Los reportes sobre la administración del tiempo revelan, además, que esta forma de realizar las actividades de gestión de la escuela -participativamente- no está inscrita dentro de las rutinas cotidianas de la escuela, de allí que se recurre a ella como una forma de explicar la distancia entre el requerimiento institucional del ministerio y lo realizado efectivamente:

Lo que quiero decir, es que de todas maneras sigue siendo una situación super compleja, seguir atendiendo más cosas con los mismos pocos tiempos que hay de distribución interna. Porque no sacan nada con tener un buen Plan de Formación si no te puedes coordinar, si no hay un espacio de análisis, de reflexión de cómo está funcionando, un espacio de evaluación, es sumarles a los profesores o a los equipos, nuevas actividades... (MG4P6)

El hacer que las cosas funcionen opera claramente aquí, pues se seleccionan aquellos efectos que pueden ser rastreados a conjuntos racionales de contingencias descartando intentos que estén atados a quedarse cortos a esos efectos. De todos modos, este mecanismo es notado, informado explícitamente y criticado en sus consecuencias por las personas participantes de las discusiones.

Toda esta configuración de condiciones confluye en la **producción de un plan de formación ciudadana reportable**, que hace referencia a que la sistematización de acciones

vinculadas a la formación ciudadana que realiza la escuela y ordenadas bajo los objetivos de la formación ciudadana, se presente al Ministerio como un Plan que puede satisfacer los requerimientos institucionales de auditabilidad. Sin embargo, esto ocurre sin que la convivencia al interior de la escuela cambie radicalmente, y por supuesto, sin que necesariamente la planificación de estas acciones haya sido democrática ni deliberativa. La cadena de acciones para elaborar un reporte de un plan que funcione es vista como una tarea mucho más sencilla –dadas las condiciones organizacionales referidas- que **construir una cultura democrática** dentro de una escuela, y hasta cierto punto, a causa de esto, es considerado factible que el primero pueda existir sin segundo.

Por cierto, que los mecanismos de construcción de los planes es algo que no todas las personas agentes fueron capaces de reconocer dentro de las discusiones, de allí las diferencias en los reportes respecto de la participación de la comunidad educativa. Es necesario señalar que algunas personas actoras logran identificar este mecanismo, e incluso lo contrastaron con elementos como el aseguramiento de la convivencia democrática, que se refiere a una preocupación por la convivencia en el colegio, por cómo se vive la democracia al interior de la escuela que, en última instancia, es el objetivo de fondo de la implementación del plan de formación ciudadana, y que es "la tarea difícil". Esta idea se asocia con la visión de la participación como un logro en curso constante, en oposición a la participación como hito acotado en el tiempo, tal como lo demuestra la siguiente cita:

Hacemos muchas cosas, es verdad, y las hacemos bonitas, y cuando van presentamos los objetivos y qué sé yo, pero de verdad de dónde emergió eso y con qué sentido emergió, o sea yo se lo puedo mostrar al ministerio y me queda súper bien hecho, pero lo que es la convivencia, cómo vive el colegio, la formación ciudadana, cómo vive la democracia dentro del colegio, yo creo que es ahí donde está la apuesta y es súper difícil, es una tarea enorme y súper difícil... (BG2P4).

Estas discrepancias se entienden porque entre las fuerzas que apoyan las reglas sociales está el imperativo de la regularización, manifestado en el hecho de "*estar en línea con la regla*", que lleva a las personas actoras con menos conocimiento a presentar prácticas que pueden estar en completa transgresión con una regla, como siendo realizadas de acuerdo con ésta, porque la regla es esencial. Es salvar la creencia particular de alguien como agente, pero también la creencia colectiva de un campo.

4.2. Posición de agentes en el campo de la escuela: Comprendiendo estrategias y consecuencias

La estrategia de la producción de un plan de formación ciudadana reportable es fundamentalmente propiedad del equipo de gestores escolares (personal directivo y responsables), con mayor o menor coautoría de docentes, según cada escuela.

Una de las gestoras participantes revela cómo su propia posición más la distribución de capital simbólico y cultural entre agentes del campo determinó las formas de participación en la elaboración del plan. Para el primer caso, la posición es determinante. Esto porque quienes son gestores, al operar como puente entre el Ministerio y la escuela, tienen en su haber el poder burocrático. De este modo, su función dentro de la escuela es la de organizar las rutinas de otros grupos de agentes, de tal modo que la organización funcione en sus propósitos prácticos, logrando, además, resultados auditables que coincidan o permitan ser leídos en correspondencia con los requerimientos ministeriales. Para el segundo, el equipo de gestores poseen conocimiento y un saber-hacer sobre los instrumentos de gestión que son vitales, pues determinan conjuntamente la estructura y distribución de tiempos de prácticas pedagógicas y formativas en general, a la vez que aseguran su financiamiento. Esto porque tienen conocimiento sobre los instrumentos, pero además porque poseen un saber-hacer que les permite articular lo que efectivamente ocurre en la escuela, con lo que estipulan los requerimientos ministeriales. Este conocimiento y saber hacer los ubica en la parte más alta de la jerarquía de posiciones en la escuela. Por ello, determinan eficazmente y controlan la posición de otras personas agentes, sus tiempos y sus acciones.

De esta forma, una gestora indica que con el profesorado se llevó a cabo un trabajo más sostenido, es decir, el profesorado tuvo mayor capacidad de agencia en la elaboración del plan que el resto de integrantes de la escuela. Por cierto, esto tuvo que ser permitido por el equipo gestor. En cuanto a personas apoderadas y estudiantes, su participación se redujo a ser informados y consultados en su opinión al respecto.

Otra de las claves de este caso en particular está dada por el "*lenguaje técnico*" que caracterizó el desarrollo de las instancias de elaboración del plan de formación ciudadana. El capital cultural más relevante para el ejercicio de poder dentro de la escuela es el conocimiento y saber-hacer sobre la gestión de la escuela, encarnado en sus instrumentos de gestión y su manipulación. Estos saberes se expresan, a su vez, en el uso y manejo de un lenguaje específico, lenguaje que, como se evidencia en la discusión, las personas apoderadas no

poseen. Por tanto, su participación se reduce a ser consultados en su opinión, que es administrada posteriormente las personas gestoras:

Nosotros hicimos un planteamiento como taller para los apoderados y... no, ese taller quedó al final para los profesores porque lo mismo pasaba, o sea, había un lenguaje muy, muy elevado a lo mejor para los apoderados, o sea muy, muy técnico, entonces hubo que simplificarlo y a raíz del trabajo de los profesores, hicimos a los apoderados, y después a los estudiantes. (BG2P1)

Pese a lo anterior, las personas apoderadas insisten en reportar, al menos en primera instancia, su participación dentro del proceso. Afortunadamente, el devenir de la discusión permite entender el surgimiento de una oposición: presencia versus participación. El reporte de una persona apoderada es relevante para este punto. La persona apoderada, que con anterioridad reportó su participación en su establecimiento en la elaboración del Plan, de manera positiva, luego relata una experiencia de participación en el Consejo Escolar, en el que, si bien está presente, no participa en estricto rigor, pues no maneja el lenguaje utilizado dentro de estas instancias por otras personas agentes mejor posicionadas. Esto denota, además, que las instancias de participación han fracasado al momento de asegurar la participación efectiva de todos los convocados, pues se han llevado a cabo sin abordar previamente la desigualdad de condiciones de los participantes, dadas por los diferenciales en la posesión del capital cultural específico:

Ustedes ven lo pedagógico, porque ustedes están hablando del PME del PEI y la cuestión, yo no. Yo cuando voy al consejo escolar escucho el PME y todo eso pero, entonces yo tengo que andar “¿ah y qué es lo que es esto?”, “señora Susana, yo que soy huasa” le digo yo, “dígame tal cosa” y tengo que andar sola preguntando porque no estamos todos los días el PME el PEI, entonces, ustedes hablan siempre eso pero, nosotros no: “el niño se portó mal”, “el niño, las reglas y las normas” (BG2P6).

El uso del lenguaje que encarna este capital, como predominante, continúa generando exclusión, a pesar de la ejecución de estrategias de involucramiento de otras personas integrantes. Esto se puede vincular con otro reporte sobre el carácter "formal" de otras instancias, como los espacios de representación de estamentos, como el centro de estudiantes que, al menos en un caso, se ha reportado como una mera formalidad. Esto se asocia, a la

vez, al imperativo de la regulación –ya explicado–, pues se presentan prácticas como en cumplimiento con una norma muy relevante para el orden. En este caso, la participación democrática, a pesar de que es sabido que lo que ocurre es que la práctica trasgreda o ignora la norma.

De este modo, se explica, además, que el grupo de gestores llevó a cabo una serie de estrategias de administración de agentes, durante el proceso de elaboración del plan de formación ciudadana. Como se indicó, aquí se incluye las diferencias en los tipos de trabajo realizado con diferentes agentes: un trabajo más involucrado con docentes, por un lado, la consulta de opinión a las personas apoderadas y estudiantes, por otro.

En esta línea, una postura apoyada en la discusión fue la proposición de que la participación tiene diferentes grados. Esto se refiere a la postura de gestores de naturalizar e incluso, regular los diferenciales de participación e involucramiento. Es decir, que se debe vigilar y especificar los roles que cada estamento debe asumir al momento de participar en la toma de decisiones de la escuela. No obstante, no se especifica quién o quiénes deben decidir esto ni cómo hacerlo, pero la preocupación por el control queda sin duda manifiesta:

Y... a lo mejor también definirlos un poco más, porque también hablaron de la participación, y la participación también tiene diferentes grados. Entonces para ese apoderado que a lo mejor viene, pero hasta donde le vamos a permitir, que también creo que hay que enmarcarlo para que tengamos una convivencia mejor (BG2P1).

La información a los diferentes estamentos es también una de las estrategias de administración de otras personas agentes. También, se entiende, desde la perspectiva de una estrategia de gestores, como una forma de caracterizar el lugar de estudiantes y apoderadas y apoderados: los que deben ser informados de la existencia del plan y de las acciones que contempla. Esto los incorpora en la etapa de implementación, posterior a la elaboración. Incluso, al menos en un testimonio, la exclusión en la elaboración es irrelevante:

Es que no era tanto, no, yo creo que no es necesario del lenguaje técnico porque si leen las acciones, las acciones cualquier persona las va a entender, si no hay que resaltar aquí el lenguaje técnico, por lo mismo se habla aquí de plan formación ciudadana porque si nosotros damos a conocer objetivos y las acciones, y los alumnos lo entienden, y los apoderados lo entienden, entonces no es necesario hablar de un lenguaje técnico (BG2P2).

En cuanto a la posición de docentes, el grupo reporta una falta de participación activa en la elaboración del plan de formación ciudadana, declarando, más bien, una participación en actividades de convocatoria amplia. Se revela, también, al menos en la etapa inicial, un desconocimiento del concepto de formación ciudadana y, con posterioridad, una participación más bien desplegada en la ejecución de clases y actividades relacionadas. Una docente ejemplifica:

En el caso del liceo de nosotros, yo ya llevo casi 5 años, esto ha sido un concepto nuevo. A pesar de que, en una forma implícita, yo creo que todos los profesores siempre trabajamos en función a la formación ciudadana, involucrando a los chiquillos, orientándolos, eh, pero en el liceo de nosotros, como que se está intentando hacer de alguna forma parte, dándole digamos hmm, eh, algo más importante, pero, pasa a ser un concepto nuevo para mí por lo menos, no lo había escuchado antes en los otros años que llevo (MG2P5).

Al momento de discutir el rol que desempeñan quienes participan, una parte de la discusión considera que el punto de partida de la formación ciudadana debe ser la convivencia, pues parte del profesorado relata que, en ocasiones, no poseen las herramientas para lidiar con situaciones de violencia, que consideran, por lo demás, enraizadas en la relación del estudiantado con las personas que las cuidan. De ello se desprende la necesidad de incorporar a personas apoderadas en la formación ciudadana, pero, en definitiva, su rol principal se desarrolla como ejecutores del plan, implementando muchas de las acciones de formación ciudadana.

Respecto de la posición de apoderados y apoderadas, se reporta que no fueron considerados en la formulación del plan. Lo que se explica al sostener que este grupo no tiene injerencia en la decisión de los contenidos a abordar. Se reporta, además, que la participación de este grupo pasa por su incorporación en actividades de convocatoria amplia y de reflexión. Lo que hace que en definitiva funcionen como receptores de actividades de formación ciudadana, más que como agentes en su diseño y planificación. La condición más mencionada para el caso de este grupo (y también para el grupo de estudiantes) es la falta de difusión de información sobre el PFC, que da cuenta de la falta de conocimiento que dicen tener sobre el tema, así como la falta de apropiación del plan por parte de este estamento:

Eh, concuerdo con él, que, como decía en el principio, o sea yo, me sentía desnuda en cuanto a conocimiento de, de todo esto. Porque, en la escuela, como dicen, no se están hablando estos temas, muy pocas personas lo saben (MG1P2).

No obstante, a la falta de conocimiento, se considera que las personas apoderadas deben ser incluidas en la ejecución de la formación, lo que demandaría capacitar a padres y madres para apoyar la formación ciudadana del alumnado. Se establece también que las personas apoderadas deben generar sus propuestas para comprometer su participación. Esta idea se refiere básicamente a una postura más alejada del consenso típico en relación con la participación estudiantil y apoderados/apoderadas en la formación ciudadana. El consenso sostiene que estudiantes y personas apoderadas están incluidos en el plan de formación ciudadana en cuanto a receptores de las acciones planificadas por gestores escolares. Esta postura, en cambio, se refiere a la gobernanza que estos estamentos pueden ejercer dentro de la escuela, específicamente, a la capacidad para influir en la organización de las rutinas de la escuela. En esta línea, se considera que es necesario que las personas apoderadas no solo sean receptores de acciones, sino que participen de la organización de las rutinas, como una forma de comprometer su participación dentro del desarrollo de acciones de manera masiva y sostenida en el tiempo:

Sí pero yo creo que la cosa va más... porque, de las bases mismas se generen las propuestas. Porque en colegio tiene muchas cosas que realizan todos los otros establecimientos, se trabaja con apoderados, se trabaja con, pero cómo ellos son capaces de generar, de decir los que ellos necesitan.

-De ser parte de eso.

-Sí. Porque así además se comprometen, porque a veces tú armas, no sé po, con la psicóloga, qué sé yo, una charla, y te llegan diez apoderados. Y es todo un sacrificio de armar todo un proceso. Si surgiera de ellos la necesidad ahí a lo mejor tendríamos mayor cantidad de apoderados" (MG2P8-P9)

La posición del alumnado no difiere demasiado de la de apoderadas y apoderados. Esto porque ocurre en la recepción de clases de formación ciudadana y algunas actividades asociadas. En los reportes se reconoce una falta de participación activa, una falta de conocimientos y una falta de apropiación del plan de formación ciudadana. Incluso, se reporta, en algunos casos, la falta de instancias de representación estudiantil. La falta de difusión de información sobre el Plan hacia el estudiantado es también la condición más reiterada para entender su posición del proceso:

Yo, no sabía mucho del tema y en el colegio ya tenemos, eh, Cívica, treinta minutos (...) Y como digo yo creo que deberíamos hacer en el colegio, porque a nosotros no nos ha afectado esto, de hecho ahora vengo a saber que es ley y todo y a nosotros no nos ha afectado, no sabemos nada de eso. Y si nos, o sea, si hubieran venido otros estudiantes [risas] tampoco sabrían nada, si estamos así, cierto [nombre] [risas] (MG1P3).

Tanto gestores como estudiantes consideran a estos últimos como receptores del plan. En relación con esta situación, y dada su posición, el estudiantado exige el ejercicio de gobernanza al interior de la escuela, a través, por ejemplo, de la participación en la toma de decisiones dentro del proceso de elaboración de los planes de formación ciudadana. De este modo, se entiende que el rol percibido se asocia a la necesidad de incorporar los intereses estudiantiles en la formación con el objetivo de generar aprendizajes significativos:

Alumno 1: Lo que sucede, más que nada, si el gobierno elige otra cosa, también nosotros tenemos la oportunidad de decirle que nos enseñe algo que nos interese, o sea, a nosotros nos interesa la cuestión, lo que estaban hablando recién ... ellos tienen la opción de respetar nuestra opinión, como nosotros también los respetamos a ellos.

Alumno 5: Sí po, o sea que te muestren, "vamos a pasar esto, y esto lleva tal, y tal cosa, ¿qué cosas quieren elegir ustedes?"

Moderadora: Ya... ¿Que sean flexibles a lo mejor?

Alumno 5: Si po, que sea una materia interesante.

Moderadora: Y cómo podríamos saber si una materia es interesante para los estudiantes, o no.

Alumno 3: Es que va a ser interesante, si es que... es que, al momento, uno de dar la opinión de nosotros, ya es en una parte, puede ser interesante.

Alumno 1: Yo creo que lo mejor sería, que casi todos los colegios que están de acuerdo con lo que hablamos, pudieran hacer algo, que alguien hable con el gobierno, y decirle a ellos que respeten la palabra de los alumnos, más que lo que tengan pensado ellos, no sé po" (BG1P1-3-5).

Consultados por los roles que debería asumir, el estudiantado se refiere a la promoción de la participación entre sus pares resguardando también el interés por informar a sus compañeros. Como parte de este rol, se considera tomar la iniciativa en un proyecto participativo de formación ciudadana. A nivel discursivo, el alumnado considerará su rol como el más importante, pues sostiene que el involucramiento en la formación ciudadana supone un aporte a un bien común, al asociar esta idea con el impulso de un quiebre generacional valórico, y con apuntar a ser más solidarios, entendiendo la solidaridad como convivencia, en lugar de caridad. En definitiva, para el grupo de estudiantes que participó de esta discusión es importante la instalación de valores como guía de la formación de habilidades y actitudes en el desarrollo de actividades bajo el marco de la formación ciudadana:

Que tengo solo ese punto de vista para esta pregunta, que es más que nada que, se supone que el rol que nosotros tenemos como en la construcción del plan debería ser fundamental o más importante, no sé si ahora lo está siendo, ya, ¿por qué razón? porque somos nosotros a los que les va afectar ese plan, bueno, a los que vienen más atrás mejor dicho, eh, porque finalmente la idea del plan que nosotros estemos más informados, tengamos una mirada más crítica, etcétera, ojalá se consiga, pero es eso, o sea nosotros deberíamos ser como él, no estoy diciendo que nosotros construyamos el plan, pero que se nos considere, de manera igual importante, ¿Por qué? porque la idea de este Plan de Formación ciudadana es generar un mejor futuro a nivel país. Y el futuro del país somos nosotros los jóvenes, los estudiantes, sencillamente por eso (BG1P1).

5. Discusión y Conclusiones

Los resultados permiten demostrar que, en el momento de su implementación, el plan de formación ciudadana, como política educativa, se encuentra con un conjunto de condicionamientos estructurales propios de la escuela como institución, que opera con las características de organización descritas por Garfinkel (2006), y como campo social bourdiano (2004; 2008), que terminan por acotar sus alcances en términos de promoción de una cultura democrática. Estos condicionamientos no fueron considerados en el diseño de la política, lo que se contradice con su declaración de objetivos democratizadores.

El plan de formación ciudadana se presenta en las realidades particulares de las escuelas, como la traducción de un proyecto moral de gubernamentalidad, lo que se observa, como dice D' Arcángelo (2016), en la vinculación cada vez más estrecha entre políticas

publicas educacionales, impulsadas desde el Estado por un grupo interesado en la formación de personas que operen, de forma habituada, en el orden democrático nacional. Dónde el plan es otro instrumento que busca regir y hacer auditables las prácticas formativas de la escuela, y en la intención declarada de estas políticas, de como sostiene D' Arcángelo (2016) resolver problemas sociales.

La situación general en las escuelas se caracterizó por una falta de participación de la comunidad en la elaboración del plan que, en algunos casos, se dio a través de representantes estamentales, y en términos más bien informativos y/o consultivos. En esta línea, la estrategia principal fue la identificación de acciones previas y la articulación de los instrumentos de gestión elaborados. El plan fue, en general, autoría del grupo de gestores escolares.

Entre los condicionantes de esta situación se identificó los diferenciales de saber entre diferentes agentes, que estructuró la posición de cada persona dentro del campo escolar, determinando tanto sus capacidades como posibilidades de participación, así como la forma en que lo hicieron. La falta de tiempo fue una explicación reiterada al momento de formular explicaciones para la elección de estrategias de producción del plan. Esta falta de tiempo se explica tanto por la distribución del tiempo de agentes dentro del curso de sus actividades dentro y fuera de la escuela, como por el requerimiento institucional de los plazos, que no contempló esta distribución. Finalmente es necesario insistir que la estructuración de las rutinas típicas de la escuela no se correspondía con el requerimiento institucional de la elaboración participativa debido a que la gestión escolar usualmente está concentrada, ya sea en las decisiones del sostenedor, o en un grupo formado por el personal directivo y/o responsables que diseñan y luego transmiten instrucciones e informaciones hacia los otros estamentos, como lo sostienen Muñoz (2011) y la Agencia de Calidad de la Educación (2017). Más aún, las actividades formativas dentro de la escuela se organizan en una jerarquía de valoración, frente a la cual la formación ciudadana, con toda su novedad y pluralidad de definiciones, debe disputar su legitimidad frente a otras asignaturas y actividades cuya relevancia es usualmente percibida como inequívoca.

Estos condicionamientos tuvieron como consecuencia la producción de un plan de formación ciudadana reportable que, siguiendo a Garfinkel (2006), es producto de las prácticas rutinizadas y valoradas por la organización; es decir, expresan una racionalidad organizacional y son el resultado del orden social al que se adscriben. Es efectivo que, como documento, puede funcionar de manera suficiente para satisfacer los requerimientos institucionales de auditabilidad hacia el Ministerio, lo que es una consecuencia problemática para los objetivos

de la legislación, pues se instala un formalismo que no se traduce en un cambio necesario en la convivencia al interior de la escuela.

No obstante, este fenómeno no es nuevo ni exclusivo de la formación ciudadana, pues, como muestra Muñoz (2011), las políticas institucionales que han apuntado a promover una cultura de participación en las escuelas, desde los años noventa hasta la actualidad, han fracasado generando entes formales que usualmente realizan acciones rituales y dirigidas a cumplir requerimientos burocráticos, que consolida una participación de carácter más bien informativo.

Parte de este fracaso se explica -según la autora- porque no se reconoce a la escuela como un espacio donde se crean vínculos poder y de disputa, con intereses diversos y antagónicos (Ball, 1989). Es precisamente este punto el que abordamos y demostramos en esta investigación al entender la escuela como un campo social, con sus distribuciones de poder y estrategias, entendiendo su funcionamiento en términos de las posiciones ocupadas dentro del campo por quienes pertenecen a él y lo constituyen como tal, posiciones, a su vez, determinadas por la distribución de los capitales relevantes de acuerdo con la especificidad del campo.

Desde este marco, observamos, en los resultados, que la posición más la distribución de capital simbólico (pertenencia a un estamento específico) y capital cultural (conocimiento sobre los instrumentos de gestión y su manejo incorporado) entre agentes del campo determinó las formas de participación en la elaboración del plan de formación ciudadana. De este modo, el equipo de gestores no solo diseñó el plan, sino que además decidió qué rol jugarían las demás personas agentes, y en qué forma y grado participarían en su elaboración.

El capital cultural más relevante para el ejercicio de poder dentro de la escuela es el conocimiento y saber-hacer sobre la gestión de la escuela, que se asocia también con el capital simbólico. Esto es, la pertenencia a un estamento, cuya estructura está jerarquizada dentro de la escuela. De este modo, tenemos que las instancias de participación han fracasado al momento de asegurar la participación efectiva de quienes conforman la escuela, pues se han llevado a cabo sin abordar previamente la desigualdad de condiciones que enfrentan los y las participantes en estas situaciones. Estos resultados coinciden con los hallazgos de Muñoz (2011) sobre participación en la escuela, quien señala que:

En el ejercicio de la participación se encuentran en ventaja los docentes y directivos, respecto a la información y al conocimiento [de] las políticas educativas y del quehacer del centro educativo, lo que genera una asimetría en

el acceso y manejo de la información que tienen los estudiantes y padres y apoderados (p. 122).

Siguiendo esta argumentación, podemos sostener que la estructuración de la escuela como campo social y como organización entra en conflicto con los objetivos de la legislación y las orientaciones ministeriales que promueven y proponen caminos a seguir para el plan de formación ciudadana. Si se busca que las políticas de formación ciudadana tengan resultados concretos deben ser llevadas a cabo considerando todos los condicionamientos que enfrenta, tanto del campo como de sus agentes (que están interrelacionados entre sí), lo que en definitiva supondría la reestructuración de la escuela como la conocemos.

Se cree que este estudio aporta una perspectiva poco trabajada en el ámbito investigativo local, pues deja de lado la concepción de la escuela como un espacio que desarrolla una vocación intrínseca de formación democrática. Esta visión, a pesar de su optimismo, oculta las relaciones políticas entre sus integrantes, así como las desigualdades que condicionan su acción política dentro de ella.

Para que una política pública educativa, como la formación ciudadana, cumpla su objetivo democratizador debe tener en cuenta la naturaleza política de la escuela y las desigualdades en las condiciones con que sus integrantes se involucran en ella, hecho que marca el desarrollo de sus particulares trayectorias escolares. Por ello, nos parece necesario la incorporación del concepto de justicia educativa de Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) en el diseño e implementación de las políticas educativas, más aún, en aquellas que pretenden potenciar la escuela como un espacio de construcción de ciudadanía democrática.

La justicia educativa apunta, frente a la toma de decisiones sobre la escuela, a la revisión de las condiciones de aprendizaje, la organización institucional, las pedagogías y el currículum. De este modo, se permite que las políticas educativas contemplen en su implementación tanto la redistribución de los bienes materiales o simbólicos como la dimensión del reconocimiento de los distintos contextos y tipos de personas actoras. Cada decisión implica, entonces, modalidades de distribución de recursos y de valoración de sujetos y grupos sociales.

Así, la redistribución opera frente a la estructura económica desigual. El reconocimiento lo hace en el plano simbólico y cultural frente a los patrones institucionalizados de valor cultural. En otros términos, considera políticas de clase y políticas de identidad, dimensiones que, como hemos visto, no fueron anticipadas para el proceso de implementación de la formación ciudadana.

En definitiva, formar al estudiantado para una ciudadanía activa, bajo esta interpretación, contrasta con los enfoques que predominan en el sistema educativo: la igualdad de oportunidades y de calidad educativa, que desatienden las estructuras desiguales de distribución de capitales entre estudiantes y entre integrantes de la escuela.

Coincidimos con Veleda, Rivas y Mezzadra (2011) en que dar voz no solo implica abrir espacios de consulta de manera vertical, o de participación convocada desde arriba, sino que, además, demanda “entender los diversos contextos y adecuar las políticas, el currículum, las pedagogías (...) supone reconocer y revertir las prácticas más naturalizadas y cotidianas de exclusión educativa” (p. 73).

Finalmente, es relevante señalar que los resultados expuestos deben ser valorados teniendo en cuenta el número y las características de los informantes, y no pueden ser generalizados.

5. Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Panorama de la gestión escolar. ¿Cómo avanzamos en calidad en las escuelas que más apoyo requieren? Primer informe 2014-2015*. Santiago de Chile: Agencia de Calidad de la Educación.
- Ball, Stephen. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Madrid: Editorial Paidos.
- Bourdieu, Pierre. (2004). *Science of Science and Reflexivity*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bourdieu, Pierre. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Cortina, Adela. (2001). El protagonismo de los ciudadanos. Dimensiones de la ciudadanía. En Adela Cortina y J. Conill (coords.), *Educar en la ciudadanía* (pp. 13-30). Valencia: Alfons Magnànim.
- D' Arcángelo, María Belén. (2016). Reconfiguraciones en el cambio de siglo: educar en y para la democracia. Nuevos sentidos de la formación ciudadana. *Espacios en blanco*, (26), 295-307. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384547076014.pdf>
- Garfinkel, Harold. (2006). *Estudios en Etnometodología*. Barcelona: Anthropos.
- Goffman, Erving. (1961). *Asylums. Essays on the social situation of mental patients and other inmates*. New York: Anchor Books.
- González-Valencia, Gustavo. y Santisteban-Fernández, Antoni. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. *Educación y Educadores*, 19(1), 89-102. DOI: <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2016.19.1.5>

- Grinberg, Silvia. (2010). Pedagogía y políticas sobre la vida en la sociedad de empresa: Entre el gerenciamiento y lo abyecto. Relatos de racionalidad fragmentada. En Isabel Cassigoli y Mario Sobarzo (Eds.), *Biopolíticas del Sur* (pp. 201-212). Santiago de Chile: ARCIS.
- Hernández, Roberto., Fernández, Carlos., y Baptista, María del Pilar. (2014). *Metodología de la investigación*. México, DF: McGraw-Hill.
- Imbernón, Francisco. (2002). El nuevo desafío de la educación. Cinco ciudadanías para un futuro mejor. En Francisco Imbernón (Coord.), *Cinco ciudadanías para una nueva educación* (pp. 5-14). Barcelona: Graó.
- Kerr, David. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En Cristián Cox y Juan Carlos Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 111-141). Santiago de Chile: UC.
- Ley 20.911. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos reconocidos por el Estado.* (2016). Recuperado de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2016a). *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2016b). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Ministerio de Educación (MINEDUC). (2017). *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del plan de formación ciudadana*. Santiago de Chile: MINEDUC.
- Muñoz, Carlos. y Torres, Bastián. (2014). La formación ciudadana en la escuela. Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233-245. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.12>
- Muñoz, Graciela. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129. Recuperado de <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/123>
- Muñoz-Labraña, Carlos., Martínez-Rodríguez, Rocendo., y Muñoz-Grandón, Carlos. (2016). Percepciones del estudiantado sobre la política, los partidos políticos y las personas dedicadas a la política al finalizar la educación secundaria en Chile. *Revista Electrónica Educare*, 20(1), 1-16. DOI: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.17>
- Programa para la Naciones Unidas (PNUD). (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile: PNUD.

Ruiz, José Ignacio. (2007). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Siede, Isabelino. (2013). Democracia, educación en valores y desafíos de la época. Recuperado de <https://educrea.cl/democracia-educacion-en-valores-y-desafios-de-la-epoca/>

Strauss, Anselm. (1987). *Qualitative Analysis for Social Scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.

Torney-Purta, Judithy., y Amadeo, Jo-Ann. (2015). El estudio de la educación cívica y política: historia e implicancias para Chile y América Latina. En Cristián Cox y Juan Carlos Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 51-74). Santiago de Chile: UC.

Vallés, Miguel S. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Síntesis.

Veleda, Cecilia., Rivas, Axel., y Mezzadra, Florencia. (2011). *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. Buenos Aires: CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

