



Universidad de Concepción  
Dirección de Postgrado  
Facultad de Ciencias Sociales  
Magíster en Investigación Social y Desarrollo

## **Elaboración de Planes de Formación Ciudadana en la Región de Ñuble. Una Mirada Cualitativa desde los Conceptos de Campo Social y Habitus.**

Tesis para optar al grado de Magíster en Investigación Social y Desarrollo

Por RICHARD HANS CARRILLO OPORTO  
CONCEPCIÓN – CHILE  
MARZO DE 2021

Profesor Guía: Robinson Torres Salinas, PhD  
Profesor Co-Guía: Dr. Sergio Martinic Valencia  
Dpto. de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales  
Universidad de Concepción

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.





*A mi madre, Inés Oporto Medina,  
quien silabario en mano me enseñara a leer,  
abriéndome las puertas al maravilloso mundo  
de los libros y las letras.*

## RESUMEN

La presente investigación aborda la pregunta acerca de los conceptos y las estrategias utilizadas en la elaboración de los Planes de Formación Ciudadana (PFC) en establecimientos reconocidos por el Estado de la Región de Ñuble, proceso impulsado por la promulgación de la Ley 20.911 en 2016.

Dado el interés del Estado de Chile por promover la Formación ciudadana, el cual se remonta a los primeros años de los gobiernos democráticos post dictadura, y que tiene su punto más alto en la promulgación de la Ley 20.911 en 2016, es que se hace necesario conocer cómo es que se han implementado los PFC en los establecimientos educacionales de nuestro país. Así, el propósito del estudio es identificar las características del proceso de elaboración de los PFC, en particular, respecto de la visión de ciudadanía que se trasunta en dicho proceso y de las estrategias a partir de las cuales se incluyó o excluyó a determinados agentes de los establecimientos de tal proceso.

Para realizar esta investigación se recurrió a grupos de discusión realizados en abril de 2019, en donde participaron 11 establecimientos de Dependencia Municipal y Particulares subvencionados de diversas comunas y provincias de la Región de Ñuble, cuya temática específica fue el proceso de elaboración de los PFC. La matriz de análisis para la información de este estudio es el Análisis Estructural Semántico (AES), cuyo objetivo es “comprender el efecto de lo cultural en la práctica de los sujetos, pero, al mismo tiempo, pretende describir la lógica propia de lo cultural, en su autonomía y funcionamiento en situaciones sociales en los cuales los sujetos despliegan sus prácticas” (Martinic, 1992:4).

Los resultados señalan que los procesos de elaboración de los PFC han sido poco participativos, más aun, han sido los directivos, en conjunto con los docentes de Historia y Ciencias sociales, quienes los han elaborado, restringiendo la participación de otros agentes a la mera información o consulta no vinculante.

**Palabras clave:** Planes de Formación ciudadana, Campo escolar, Habitus, participación escolar.

## ABSTRACT

This research seeks to answer the question about the concepts and strategies used in the development of the Citizen Training Plans (PFC) in establishments recognized by the State of Chile, belonging to the Ñuble Region, a process promoted by the enactment of the Law 20,911 in 2016.

Given the interest of the State of Chile to promote citizen training, which dates back to the first years of post-dictatorship democratic governments, and which has its highest point in the enactment of Law 20,911 in 2016, it is necessary to know how PFCs have been implemented in schools in our country. Thus, the purpose of the study is to identify the characteristics of the PFC development process, in particular, regarding the vision of citizenship that is applied in said process and the strategies from which certain agents were included or excluded. schools such a process.

This research analyzes eight discussion groups carried out in April 2019, in which 11 establishments of Municipal Dependency and subsidized Individuals from various communes and provinces of the Ñuble Region participated, whose specific theme was the process of preparing the PFC. The information analysis technique of this study is Semantic Structural Analysis (AES), whose objective is “to understand the effect of the cultural in the practice of the subjects, but, at the same time, it tries to describe the logic of the cultural, in their autonomy and functioning in social situations in which the subjects display their practices” (Martinic, 1992: 4).

The results indicate that the processes of elaboration of the PFC have been not very participative, moreover, it has been the directors, together with the teachers of History and Social Sciences, who have elaborated them, restricting the participation of other agents to mere information or non-binding consultation.

**Palabras clave:** Citizenship training plans, social field, habitus, school participation.

## TABLA DE CONTENIDOS

<b>I. Introducción</b>	.....	1
<b>II. Antecedentes</b>	.....	3
a) La formación ciudadana como política pública en Chile	.....	3
b) Relevancia del estudio	.....	6
<b>III. Marco de referencia</b>	.....	8
1) Ley 20.911 y los Planes de Formación Ciudadana	.....	8
2) Ciudadanía y Formación ciudadana en la escuela	.....	13
a) Ciudadanía	.....	13
b) Ciudadanía en la escuela	.....	15
b.1) Enfoque minimalista y maximalista de la ciudadanía en la escuela	.....	17
c) Participación escolar. Una aproximación desde el concepto de Campo Social de Bourdieu	.....	19
c.1) La escuela como Campo Social	.....	22
d) Evaluación de la implementación de la Ley 20.911	.....	24
e) Teoría del Objeto	.....	26
<b>IV. Hipótesis de trabajo</b>	.....	27
<b>V. Objetivos</b>	.....	28
<b>VI. Metodología</b>	.....	29
a) Área de estudio	.....	29
b) Diseño y estrategia	.....	29

c) Técnicas de producción de datos	.....	30
d) Sujetos del estudio	.....	31
e) Técnicas de análisis de datos	.....	32
<b>VII. Resultados</b>	.....	35
1. Enfoque de formación ciudadana en la Ley y sus orientaciones	.....	55
2. Enfoque de formación ciudadana y los agentes del campo escolar	.....	39
2.1 Directivos	.....	39
2.2 Profesores	.....	49
2.3 Apoderados	.....	56
2.4 Estudiantes	.....	59
3. Estrategias de participación propuestas en la norma y de los agentes del campo escolar en la elaboración de los PFC.	.....	65
3.1 Estrategias de participación para la elaboración de los PFC en la Ley y las Orientaciones	.....	66
3.2 Estrategias de elaboración 2016	.....	71
3.3 Estrategias 2017-2018	.....	75
<b>VIII. Discusión</b>	.....	83
<b>IX. Conclusiones</b>	.....	93
Referencias bibliográficas	.....	95



## INDICE DE CUADROS

Figura 1. Cuadro de oposiciones agente directivos .....	41
Figura 2. Productos axiales agente directivos .....	45
Figura 3. Cuadro de oposiciones agente profesores .....	50
Figura 4. Productos axiales agente profesores .....	54
Figura 5. Cuadro de oposiciones agente apoderados .....	57
Figura 6. Cuadro de oposiciones agente estudiantes .....	59
Figura 7. Productos axiales agente estudiantes .....	64
Figura 8. Cuadro preliminar de oposiciones estrategias de elaboración del PFC .....	74
Figura 9. Cuadro de oposiciones estrategias de elaboración del PFC .....	79
Figura 10. Productos axiales estrategias de elaboración del PFC .....	80
Figura 11. Modelo de acción simbólica, agente directivo .....	87
Figura 12. Modelo de acción simbólica, agente profesor .....	88
Figura 13. Modelo de acción simbólica, agente estudiante .....	89



## I. INTRODUCCIÓN

El estudio de la implementación de la Ley 20.911, que establece la obligatoriedad para todos los establecimientos educacionales dependientes del Estado de elaborar un Plan de Formación Ciudadana ha sido una preocupación mayor de la comunidad académica de nuestro país, toda vez que se registran pocas tentativas por conocer cómo es que esta legislación ha sido llevada a la práctica.

Los resultados de estos estudios señalan que la implementación de la Ley ha sido parcial y dificultosa. En primer lugar los docentes refieren no disponer de antecedentes para elaborar los Planes, escaso o nulo respaldo del MINEDUC para poner en marcha el proceso de implementación de la Ley, lo que se ha traducido en dificultades en la elaboración, las que han sido resueltas a través de la designación de profesores encargados del PFC, quienes los han elaborado en solitario o con colaboración de los equipos directivos, y en donde la participación de los estamentos de la comunidad escolar se ha limitado a sugerir acciones o bien a ser informados. Por otra parte, se identifica una seria resistencia de los profesores, con la excepción de los de Historia y Ciencias Sociales, a incorporar contenidos de formación ciudadana en sus actividades de aula.

En torno a estos antecedentes cabe preguntarse, ¿Cómo es que una política pública que busca la formación de ciudadanos activos, es interpretada por las escuelas de modo tal que, en general, no consideran la participación democrática como mecanismo de base para elaborar los PFC?, ¿Hay una explicación para tal contradicción en la cultura escolar, en la normativa, en ambos?

Estas preguntas son muy importantes de responder toda vez que permiten, y es lo que se propone, de alguna manera, esta investigación, evaluar la política pública en el *campo social* en donde se implementa, la escuela, y a propósito de la centralidad de este espacio en donde las políticas educacionales son *interpretadas*, es también importante comprender que tan democrática es la escuela.

Lo anterior es fundamental de conocer, dado que desde el año 90 el Estado ha manifestado una especial preocupación por la Formación Ciudadana, la que al parecer va de la mano de la

generación de un sujeto-ciudadano informado, interesado en lo público y en el otro, ante lo cual cabe preguntarse cuales son las reales posibilidades de la escuela de hacerse cargo de tal proyecto.

Luego esta investigación, desde su propuesta conceptual, que considera a la escuela como un campo social (Bourdieu, 1981), busca comprender como y en qué medida, tanto la estructura del campo como el habitus que en él se desarrolla, pueden facilitar la explicación de las dinámicas a partir de las cuales se han elaborado los PFC.

De esta manera, este estudio se propone comprender el proceso de elaboración de los PFC de establecimientos educacionales de la región de Ñuble, relacionando los conceptos de ciudadanía y las estrategias de participación a partir de los cuales se elaboraron los Planes.

La presente investigación es de carácter cualitativa, transversal, que hizo uso de grupos de discusión no analizados anteriormente, realizados en 2019 por el equipo del Grupo de Investigación Ciudadanía y Equidad de la Universidad del Bío-Bío, cuya temática única fue la elaboración de los PFC. Además, se analizaron la Ley 20.911 y las Orientaciones ministeriales para la Elaboración, Curriculares y para la Participación de las comunidades educativas. Los datos fueron analizados a través de Análisis Estructural Semántico, herramienta destinada a conocer tanto el efecto de la cultura sobre las prácticas de los agentes, como así también la lógica cultural a ellas subyacente. Lo anterior es de vital importancia para construir el campo escolar y su respectivo habitus.

El presente escrito está estructurado en tres grandes apartados. El primero dice relación con los antecedentes conceptuales, metodológicos y empíricos en torno a los cuales se ha planteado la investigación. El segundo, y más extenso, analiza los resultados, en términos de enfoque de formación ciudadana, y estrategias de elaboración de los PFC, considerando, por una parte, lo señalado por la norma, y por otra, lo expresado por los agentes que participaron de los grupos de discusión. Finalmente, el tercer apartado corresponde a la discusión y conclusiones, en donde se relacionan y proyectan los resultados del estudio.

## II. ANTECEDENTES

### a) La formación ciudadana como Política Pública en Chile.

Existe un acuerdo bastante extendido en la comunidad académica respecto de los orígenes de la formación ciudadana en el curriculum nacional, los cuales se remontan a la vuelta a la democracia en 1990, año en el cual se realiza un ajuste curricular que, dentro del marco de la LOCE, última Ley de amarre de la dictadura de Pinochet promulgada el 10 de marzo de 1990, incorporó los primeros elementos de formación ciudadana que superaban los conceptos y contenidos de la educación cívica imperante bajo el régimen, a través de temas vinculados a la participación democrática, el respeto a los DD.HH., género y medioambiente, entre otros (Cox, 2001; Imberón, 2002; Egaña *et al.*, 2003; Madgenzo, 2008; Ferrada, 2010; Muñoz *et al.*, 2014; Muñoz *et al.*, 2016; Mardones, 2018; Villenas, 2019)

En ese proceso, no exento de los conflictos propios de la transición a la democracia, particularidades muy detalladas por Cox (2006) y a partir de éste, por Mardones (2018), la formación ciudadana se fue instalando en la educación regular de nuestro país durante los años noventa, al punto que ya en 1998 la asignatura de educación cívica fue eliminada del curriculum, haciendo su entrada la denominada formación ciudadana.

La asignatura de educación cívica, presente hasta 1998 en 3° y 4° medio, entregaba contenidos ligados al patriotismo, la familia y la Constitución (Bascopé *et al.*, 2015) temas centrales de la ideología de la Dictadura, los que fueron reemplazados por contenidos de la formación ciudadana, ya no en una asignatura: Historia y Orientación, en el caso de la enseñanza básica, e Historia y Psicología y Filosofía en la enseñanza media.

En 2008, en un nuevo ajuste curricular, la formación ciudadana pasa a constituir un eje de la asignatura Historia y Ciencias Sociales, presente desde 1° básico a 4° medio, además de un eje de participación democrática en Orientación (Cox y García, 2015, en Jara *et al.*, 2019).

Otro hito relevante en la instalación de la formación ciudadana como política pública es el “Informe de Comisión. Formación Ciudadana” a instancias de una Comisión convocada por el Presidente Ricardo Lagos Escobar y dirigida por Carlos Peña, hoy Rector de la Universidad Diego Portales. Dos fueron las preocupaciones que guiaron el trabajo de la Comisión, “los bajos niveles de participación electoral de los jóvenes y la alta estratificación del sistema escolar” (Mardones, 2018:753). Dentro de lo más notable de los resultados del informe, destacan la actualización del marco conceptual de las políticas públicas en la materia, y una serie de medidas, que, en lo sucesivo, apuntarían a resolver las debilidades del sistema educativo en torno a las cuales surgió la mencionada iniciativa presidencial.

Ya en el primer gobierno de Michelle Bachelet, y en la preocupación por la baja participación electoral de los jóvenes, se incorporaron contenidos vinculados a la institucionalidad política y el compromiso ciudadano, mientras que las reformas sucesivas corresponden más bien a ajustes de tipo técnico, referidos a la distribución de contenidos por nivel y asignaturas (Mardones, 2018)

Es en definitiva en el segundo gobierno de Bachelet en donde ocurre un hecho que no teniendo relación directa con la formación ciudadana terminó teniendo repercusiones muy importantes para la misma. La presidenta, a instancias del creciente descrédito de la actividad política y de las cuestionadas relaciones entre el sistema político y el económico, organizó la conformación del “Consejo Asesor Presidencial contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción”, conocida públicamente como la Comisión Engel, en referencia a Eduardo Engel, académico de la Universidad de Chile quien la presidió.

Dentro de los resultados del trabajo del Consejo, los que más llamaron la atención pública y que a la misma vez han tenido un impacto notable en la política pública vinculada con la formación ciudadana, está la recurrencia de conceptos relacionados con una ética o moral cívicas. Pero en lo medular es una de las recomendaciones de la Comisión lo que terminó movilizándolo políticas públicas en el ámbito de la formación ciudadana, la que señala que el sistema educativo:

... debe entregar herramientas a nuestros niños, niñas y jóvenes en al menos cuatro ámbitos: (1) para que desarrollen una identidad individual autónoma, con capacidad de tomar decisiones; (2) para que sean capaces de convivir en una sociedad respetuosa de las

diferencias y de participar en la construcción del país, contribuyendo como ciudadanos en diversos ámbitos; (3) para que sean personas con fuerte formación ética, capaces de convivir e interactuar en base a principios de respeto, tolerancia, transparencia, cooperación y libertad, y (4) para que contribuyan a que el país pueda avanzar a partir de un desarrollo económico sustentable con el entorno y con los otros. (p. 90)

Luego sentencia:

El sistema educacional actual no parece estar preparado para formar a los ciudadanos desde esta concepción ética y democrática. Si bien la formación ciudadana y moral está expresamente descrita en los objetivos de las bases curriculares y del aprendizaje esperado, en la práctica no existen las condiciones, la organización y la cultura necesarias para lograrlo. (p. 90)

Para finalmente proponer la incorporación de la formación ciudadana desde NT2 hasta cuarto año medio, que el PEI “incluya de manera integral, transversal y pormenorizada, la formación ética y ciudadana” y finalmente, la incorporación de la formación ciudadana, ética y el pensamiento crítico en el curriculum de la formación docente y una disciplina curricular que asegure, desde una perspectiva multisistémica, la buena disposición de los contenidos que resultan claves de desarrollar para el estado.

En virtud de estas recomendaciones es que, conforme a lo señalado por el MINEDUC, en 2015 se envía “al Parlamento un proyecto de Ley [que señala que] todos los establecimientos reconocidos por el Estado tendrían que elaborar un plan de formación ciudadana, y a su vez, impulsaba la creación de una asignatura para 3° y 4° año de educación media.”

Ese proyecto se transformó en una Ley propiamente tal en 2016, a través de la cual el Estado de Chile ordena la creación de los Planes de Formación Ciudadana con la finalidad de que todos los miembros de la comunidad escolar “se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones

en conciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas.”

De esta manera, y conforme a la evolución de las políticas públicas desde la vuelta a la democracia a la fecha, es que surgen preguntas acerca de la forma, más o menos democrática, a partir de las cuales se ha llevado a cabo el proceso de elaboración de los PFC.

Las preguntas que se buscan responder, por lo tanto, apuntan a la indagación, con miras a una comprensión profunda, acerca de las estrategias y los conceptos de participación a partir de las cuales se elaboraron los Planes de Formación ciudadana en establecimientos educacionales de la región de Ñuble. Muy particularmente, es de interés identificar si es que las diferencias de poder derivadas de las diferencias de capital de los miembros de las comunidades educativas, han influido sobre el proceso elaboración de los PFC, visto lo anterior desde la óptica de Pierre Bourdieu, con quien hemos analizado la escuela como un campo social.



### **b) Relevancia de la Propuesta de Investigación.**

La propuesta de investigación tiene, al menos, tres fuentes de relevancia. La primera se refiere a la evaluación de una política pública en la cual el Estado ha cifrado importantes esperanzas, tales como la de formar ciudadanos informados e interesados en la cosa pública, pero a la vez conscientes de la importancia del otro en la vida en sociedad. También se espera mejorar la calidad de la actividad política y de mejorar la ética y probidad de quienes, formados bajo las premisas de la formación ciudadana, accedan a cargos públicos.

Luego en segundo lugar es relevante también examinar la realidad de las escuelas frente a las posturas que entienden el espacio escolar como uno particularmente propicio para la formación de ciudadanos. Ante la duda propuesta por Salazar, Orellana, Muñoz y Cárcamo (2021) quienes señalan, razonablemente, que la escuela no tiene dentro de sus propósitos la democratización, el fuerte llamado de Apple y Bean (1997) a democratizar la escuela, y más recientemente, la propuesta

de ciudadanizar la escuela de Muñoz *et al.* (2019) a partir de la formación ciudadana como una experiencia vivencial más que meramente expositiva, es que este estudio, que busca conocer las dinámicas de la escuela en tanto campo, bien puede dar luces acerca de la realidad de la democracia, con sus esencias conceptuales y sus prácticas concretas, vivida al interior de la escuela.

Finalmente, no se ha encontrado en la revisión bibliográfica más que el artículo de Salazar *et al.* (2021) otra tentativa empírica que conceptualice la realidad escolar como un campo social -no así el campo educativo, como sistema escolar- lo cual de concretarse bien puede aportar a la comprensión de otros fenómenos sociales que ocurren al interior de la escuela, en donde los conceptos de habitus y campo (Bourdieu, 1981) bien pueden otorgar una sólida matriz de interpretación para su comprensión.



### III. MARCO REFERENCIAL

Como se señala en el apartado de antecedentes, la Formación Ciudadana ha sido uno de los principales focos de las políticas públicas desde la vuelta a la democracia en nuestro país, con una serie de ajustes que han decantado en la Ley 20.911, promulgada en 2016.

A continuación, se detalla el contenido de la mencionada Ley y de los instrumentos a través de los cuales se hizo operativa desde el Ministerio de Educación de Chile, además de una breve revisión del concepto de ciudadanía y su aplicación en la escuela. Luego, con Bourdieu, se analizan las posibilidades que ofrecen los conceptos de Campo social y Habitus para comprender las posibilidades de participación democrática en la escuela.

Como último apartado se expondrán los resultados de investigaciones que dan cuenta del proceso de implementación de la Ley 20.911 desde su promulgación a la fecha.



#### 1) Ley 20.911 y los Planes de Formación Ciudadana.

La formación ciudadana, desde la política pública chilena, es entendida como un “Proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática.”

En este contexto, se entiende que la escuela es un espacio privilegiado para el aprendizaje de la ciudadanía (Delors 2000, Selwyn, 2004, Tedesco 2007, Orellana y Muñoz, 2019) principalmente por su centralidad en el proceso de socialización secundaria temprana, por lo cual es propicio aprovechar los espacios que la escuela ofrece para promover la participación democrática.

En este contexto, en el año 2016 se promulga la Ley 20.911, sobre Planes de Formación Ciudadana. Esta Ley obliga a los establecimientos educacionales dependientes del Estado a incluir, en todos

sus niveles, la formación ciudadana, a través de un Plan de Formación Ciudadana (en adelante, PFC), que permita que los estudiantes se incorporen como ciudadanos a la sociedad chilena. Los objetivos del PFC, según el cuerpo legal son:

- a) Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos éstos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes.
- b) Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa.
- c) Promover el conocimiento, comprensión y análisis del Estado de Derecho y de la institucionalidad local, regional y nacional, y la formación de virtudes cívicas en los estudiantes.
- d) Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño.
- e) Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.
- f) Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público.
- g) Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela.
- h) Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad.
- i) Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo.

Esta Ley, de artículo único, no detalla los procedimientos a partir de los cuales se van a elaborar los PFC, para lo cual el MINEDUC fue liberando, de manera progresiva, tres documentos a través de los cuales se proponen alternativas para el diseño e implementación de los PFC, en tres niveles:

i. Orientaciones para la elaboración del PFC, liberado en mayo de 2016 y cuyo contenido corresponde a “indicaciones y sugerencias” para elaborar el PFC. Contiene:

a. Un marco conceptual relacionado con democracia, ciudadanía y participación, que conforme a lo señalado en capítulo II de este trabajo, se inscribe dentro de una perspectiva de ciudadanía maximalista.

b. Un proceso de trabajo sugerido para la elaboración de los Planes, inspirado en el marco conceptual señalado.

c. La incorporación de los PFC en las denominadas “Herramientas de Planificación”, a saber, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME), de manera tal que, respecto del primero exista coherencia con los sellos institucionales de la escuela y las definiciones y sentidos institucionales, elementos centrales del PEI que definen el perfil de los actores ( en nuestro caso, diríamos agentes) de la escuela y respecto del segundo la incorporación del PFC en las dos dimensiones temporales (fases) en torno a las cuales se estructura el PME. La primera, denominada estratégica, que fija acciones tendientes a la mejora de la calidad educativa en un horizonte temporal de 4 años, y la segunda, de corto plazo (anual) dentro de la cual se debe realizar un diagnóstico de los ámbitos de la formación ciudadana, fruto del cual se debe planificar, implementar y evaluar un conjunto de acciones.

d. Anexos, que incluyen talleres de integración del PFC en las herramientas de gestión, una matriz de PFC, actividades y prácticas escolares, propuestas todas, a modo de ejemplo.

ii. Orientaciones curriculares para el desarrollo del PFC, publicada en septiembre de 2016, es una operacionalización de la Ley, en lo relativo a la incorporación curricular de los PFC en todos los niveles de enseñanza. En este documento, se detalla:

- a. La relación y lugar de la formación ciudadana al interior de los marcos normativos de la educación en Chile, en especial la LGE y el currículum nacional.
- b. Orientaciones para trabajar la formación ciudadana en el aula, definiciones conceptuales y propuestas acerca de la enseñanza y evaluación de la formación ciudadana.
- c. Estrategias para vincular el PFC con el currículum nacional.
- d. Anexo, con una selección de los Objetivos Generales por nivel del currículum vinculados con la formación ciudadana, orientaciones relativas a planificaciones y consejo de profesores, experiencias destacadas y una larga serie de recursos educativos vinculados a la formación ciudadana, principalmente online.

iii. Finalmente, en septiembre de 2017, a más de un año de promulgada la Ley 20.911, son liberadas las Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del PFC. En este documento se conceptualiza la participación en el contexto de la escuela, recurriendo para tal efecto a Trilla y Novela (2001) quienes sostienen la existencia de 4 niveles de participación. El simple, que señala la sola presencia de los miembros de un grupo; el consultivo, en donde se escucha la opinión, pero no necesariamente ésta será vinculante; el proyectivo, en donde determinadas políticas o decisiones pueden ser modificadas a instancias de la influencia del grupo, y la meta participación, que ocurre cuando es el grupo quien demanda cambios, generalmente en un contexto reivindicativo. Luego se definen los espacios de participación escolar, acompañados por un set de experiencias prácticas de participación:

- a. El aula como un espacio de participación por antonomasia.
- b. Los espacios formales de participación de las comunidades educativas, a saber, el Consejo Escolar, el Consejo de Profesores, el Centro de Alumnos y la reunión de Madres, Padres y Apoderados.

Resulta curioso constatar el hecho de que siendo el aula un espacio considerado en la redacción del documento como uno esencial de participación escolar, no se refieran prácticas destacables de participación a ese nivel. Finalmente, este documento incluye unos Anexos, con un glosario de

conceptos relevantes relacionados con la formación ciudadana y los referentes teóricos y normativos que guían la participación en las comunidades educativas para la elaboración del PFC.

De esta forma, a través de los PFC se busca que los miembros de la comunidad escolar “se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas.”

Así, y dado que el enfoque de la formación ciudadana corresponde a una particular expresión de la ciudadanía, a continuación, revisaremos algunas conceptualizaciones relativas a dicho concepto.



## 2) **Ciudadanía y Formación Ciudadana en la escuela.**

### **a) Ciudadanía**

La ciudadanía, como concepto, se la debemos a la antigua Grecia, en cuyo seno se desarrollaron ese conjunto de prácticas societales constituyentes del sistema político llamado Democracia, cuyas “[...] características básicas [...] tienen que ver con un desarrollo de la idea del demos (pueblo) y de la participación ciudadana, de la aparición de una subjetividad reflexionante y, en consecuencia, del sujeto político” (Horrach, 2009:3)

Hay varios elementos que de entrada podemos apreciar en la definición anterior. La primera es el vínculo indisoluble entre Ciudadanía y Democracia, característica que resulta ser fundacional en la concepción Ateniense. Luego tenemos la idea de participación ciudadana, vínculo activo entre el ciudadano y la Polis, la Ciudad o el Estado, que normalmente supone una dinámica de derechos y deberes. Constituyente, en definitiva, de una relación política característica (democrática) en donde el ciudadano participa activamente en los asuntos públicos (Cortina, 1997)

Si bien el concepto se remonta a la Grecia clásica y en sus repercusiones a la tradición republicana de Roma, hay relativo consenso en que el concepto retoma fuerza y reconceptualiza su contenido en los cambios que a nivel europeo vinieron de la mano de la Revolución industrial, en Inglaterra, y de la Revolución Francesa, en donde la preocupación por la reestructuración de la sociedad, ya no desde la Monarquía sino desde la República, hace del ciudadano un actor principal. (Orellana y Muñoz, 2019)

Es así que, la Revolución Francesa, es “ante todo la revolución de los ciudadanos, y la cualidad de ciudadano pasará a ser, desde entonces, el centro de imputación del conjunto de derechos y libertades que corresponden a los miembros de un Estado de derecho” (Pérez-Luño, 2002:184). Este mismo autor conecta además este concepto de ciudadanía con el de Derechos Humanos y Estado de derecho, lo cual lo sitúa dentro del proyecto de la modernidad ilustrada, alejándolo con ello con la vieja tradición Griega y Romana.

Luego de esta reaparición del concepto ciudadanía en el contexto de la modernidad ilustrada nuevamente veremos otro salto en la conceptualización de la ciudadanía, esta vez definitivo, al menos mientras perdure su vigencia, propuesto por Marshall (1998). Lo interesante del planteamiento de este autor es que contempla el desarrollo de la ciudadanía en torno a la conquista de derechos, los primeros de ellos conseguidos, precisamente, en pleno desarrollo de la modernidad. La propuesta de Marshall resulta capital en el estudio de la ciudadanía al incorporar, por sobre los clásicos derechos civiles y políticos, los derechos sociales, todos ellos logrados dentro de un determinado periodo, conforme al siguiente resumen (Cabrera, 2018):

- a. Derechos Civiles, adquiridos en el s. XVIII, vinculados a temas tales como la libertad de expresión, de pensamiento, de religión, de asociación, derechos a la propiedad, igualdad ante la Ley, residencia libre.
- b. Derechos Políticos, adquiridos en el s. XIX, hacen referencia al derecho a la participación política, a ejercer poder político como así también en tanto elector, voto secreto, extensión del sufragio a todas las clases sociales.
- c. Derechos Sociales, obtenidos durante el s. XX, a la educación, la salud, a la vivienda, el bienestar, la seguridad social (seguros, pensiones) y el resguardo mínimo del bienestar económico, todos ellos, entre otros, con un responsable activo: el Estado.

Los derechos sociales, y la relación de estos con el Estado, vienen a constituir la definición de ciudadanía sobre la cual se estructura el discurso de la Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno, la cual se expresará de continuo en todas las definiciones relativas a la democracia y ciudadanía que se hagan tanto en los textos normativos como orientativos.

De esa manera, para Marshall, no se puede entender un pleno ejercicio de la ciudadanía sin la existencia garantizada de estos tres tipos de derechos:

“De esta forma, es ciudadano aquel sujeto que goza de los derechos civiles que garantizan su libertad individual (tradición liberal), goza de los derechos políticos que le

garantiza su participación política (tradicción republicana), pero junto con los dos derechos anteriores es ciudadano quien es objeto de los derechos sociales, es decir, quien tiene derecho al trabajo, educación, vivienda y salud” (Cabrera, 2018:26)

Las principales críticas a la propuesta de Marshall provienen principalmente del pensamiento liberal, quienes esgrimen un marcado paternalismo estatal, ausencia de obligaciones como contraparte de los derechos, entre otras.

### **b) Ciudadanía en la Escuela.**

Hasta aquí hemos revisado el concepto de ciudadanía respecto de la relación entre el Estado y los ciudadanos, con sus consiguientes características. Hemos constatado también que, en la acepción más aceptada, la de Marshall, supone un conjunto de derechos para ejercerla plenamente. Por otra parte, hemos entendido a la escuela como el lugar por excelencia para formar ciudadanos, lo cual nos lleva a indagar acerca de las posibilidades de la formación ciudadana en la escuela.

Las definiciones de ciudadanía aquí expuestas tienen su contraparte en la escuela. En la doble condición de la escuela como institución que no tiene como rol intrínseco la democratización (Orellana y Muñoz, 2019), pero que, a la vez, como lo señalan Salazar *et al.* (2021), “Desde sus orígenes ha sido un proyecto moral de colonización cultural de la población adscrita a un territorio nacional y, por tanto, a un estado”, resulta evidente que las conceptualizaciones oficiales en términos de Democracia y Ciudadanía van a llegar a la escuela, toda vez que ésta tiene la capacidad de distribuir el discurso oficial a toda la población del territorio nacional.

La escuela es para estos efectos, un espacio privilegiado para el aprendizaje de la ciudadanía (Delors 2000, Selwyn, 2004, Tedesco 2007, Orellana y Muñoz, 2019, Quiceño et all, 2020,) principalmente por su centralidad en el proceso de socialización secundaria temprana, por su cobertura territorial/poblacional y porque como organización social, siempre ha sido un espacio de

construcción de prácticas sociales (Salazar *et al.*, 2021). Todas estas razones hacen propicio aprovechar los espacios que la escuela ofrece para promover diversas políticas públicas.

D'arcángelo (2016) señala, en tal sentido, que el Estado ha desarrollado un estrecho vínculo entre escuela y políticas públicas, con la finalidad de “resolver problemas sociales”, ejemplo de ello son los planes de vacunación, de salud alimentaria, de vida sana, etc. Y en lo particularmente vinculado con la participación democrática, el problema de la baja participación política y la desconfianza ciudadana respecto de los representantes políticos, una de las claves del interés estatal por profundizar la formación ciudadana en el curriculum nacional.

Hay un principio básico que distingue a la formación ciudadana en la escuela, tal es, su naturaleza dual: en un plano se busca formar ciudadanos en el contexto de una relación democrática con el Estado, el plano vertical, y otro, vinculado a las relaciones entre ciudadanos, el plano horizontal. (Perea, 2006, en Ocampo, 2008)

Son estos dos planos los que sustentan la formación ciudadana en la escuela, los cuales van a contribuir, en su conjunto, al desarrollo de competencias ciudadanas que harán de los jóvenes mejores ciudadanos; planos que, además, están conectados con la superación del enfoque minimalista de la ciudadanía, vinculada al mero conocimiento del Estado y sus instituciones. A continuación, revisaremos el mencionado enfoque y su contraparte, el maximalista.

### **b.1) Enfoques minimalista y maximalistas de la ciudadanía en la escuela.**

Kerr (1999, 2002) es quien ha propuesto la existencia de los enfoques minimalista y maximalista. El primero es coincidente con la educación cívica tradicional, en donde la concepción de la ciudadanía es “restringida, superficial, excluyente y separada de su contexto” (Muñoz, Martínez, Muñoz, Torres, Gutiérrez, 2019:25). En donde la premisa fundamental es la transmisión/adquisición de conocimientos acerca del Estado y el Sistema Político. El joven, por lo tanto, es completamente pasivo, toda vez que su participación se limita a recibir información, para luego ejecutar sus contenidos en términos de comportamiento estándar.

En este enfoque, podemos apreciar cómo se manifiesta solo uno de los planos propuestos por Perea (2006), tal es, el de las relaciones entre el Estado, sus instituciones y el ciudadano, el que resulta, de acuerdo a este enfoque, en “un sujeto que obedece las leyes y se manifiesta a través del voto” (Reyes, Campos, Osandón y Muñoz, 2013, en Orellana y Muñoz, 2019:140)

A diferencia del anterior, el enfoque maximalista es coincidente con la formación ciudadana y supera el mero conocimiento del Estado y sus instituciones, con miras al desarrollo de competencias -conocimientos, habilidades y actitudes- que den como resultado un ciudadano crítico, reflexivo, activo e interesado en lo público.

Este enfoque, así planteado, lo podemos entender como “una concepción más profunda, inclusiva, comprensiva, contextual y amplia de la relación existente entre los ciudadanos y sus procesos formativos” (Muñoz *et al.* Año P. 25).

En tal sentido, la formación ciudadana incorpora los dos planos señalados líneas atrás, el vertical, vinculado a la relación con el Estado, pero además agrega contenidos vinculados al plano horizontal, en donde los DD.HH. asoman como una temática intrínseca e indisoluble de la formación ciudadana, como así también la relación sustentable con el medioambiente, la desigualdad social, la ciencia y tecnología, etc. El ciudadano resultante de este enfoque “abogará por transformar las mismas leyes [y su entorno social/cultural/natural] a través de la participación y la acción en la sociedad”. (Reyes *et al.* 2013 en Orellana y Muñoz, 2019:140)

Por otra parte, y a modo de resumen, la educación cívica, entendida como la manifestación concreta del enfoque minimalista de la ciudadanía, es limitada o restringida respecto de la formación ciudadana, representativa del enfoque maximalista, en cuanto a:

1. Que se aprende, ya que la educación cívica se restringe a enseñar el Funcionamiento del Estado, con un fuerte foco en los contenidos, mientras que la formación ciudadana tiene como punto de partida tales contenidos, sumando a ellos habilidades y actitudes, competencias, en definitiva, e incorporando, a partir de ellas, una comprensión crítica y constructiva del contexto en el cual se desarrolla la vida ciudadana.
2. Cuando se aprende, la educación cívica normalmente se enseña al final de una trayectoria educativa, ya que para la comprensión del Estado y sus instituciones se debe contar con conocimientos previos, mientras que la formación ciudadana, que busca desarrollar competencias, bien puede ser incorporadas desde el inicio de la formación escolar, incorporándolas de manera efectiva en el proceso de socialización secundaria.
3. Cómo se aprende. Mientras que la Educación Cívica se ha valido de clases expositivas y medición cuantitativa de aprendizajes, toda vez que, desde su perspectiva, el Estado y sus instituciones son una realidad objetiva, que cambia, eventualmente, a instancias de una modificación formal a través de las leyes. En el caso de la formación ciudadana, la perspectiva es radicalmente distinta, toda vez que la adquisición de competencias se basa en una herramienta fundamental para su desarrollo eficiente: la experiencia. La formación ciudadana conseguirá su objetivo cuando la ciudadanía maximalista se haya ejercitado de manera intensa en todas sus manifestaciones al interior de la escuela, en todos sus niveles y en la totalidad del curriculum. (BCN, 2016: 8-9)

Siguiendo a Madgenzo (1999:51) quien señala que “La educación para la formación de un ciudadano ético se encuentra en la experiencia vivida. No está en la abstracción de los libros, ni en el discurso retocado, ni en la retórica de un deber descontextualizado”, podemos entender que la

formación ciudadana es en definitiva una experiencia de aprendizaje que se construye a partir de una vivencia común, de carácter democrática.

Es de vital importancia, por tanto, analizar las posibilidades que ofrece la escuela para una participación efectiva en el contexto de una ciudadanía maximalista, para lo cual nos ayudaremos del concepto de Campo Social del sociólogo francés Pierre Bourdieu.

### **c) Participación escolar. Una aproximación desde el concepto de Campo Social de Bourdieu.**

Como hemos revisado, la participación es un tema clave para la formación ciudadana, en tanto contenido y medio para conseguir sus objetivos, es decir, se aprenderá a ser un buen ciudadano en la medida que desarrolle las competencias ciudadanas, desarrollo que se debe dar en el contexto de la participación: como toda competencia, se adquiere haciendo, en este caso, en la práctica democrática al interior de la escuela.

El tema que nos convoca en esta sección trata de cuáles son las posibilidades que la escuela ofrece para poder cumplir con el mandato estatal de incorporar la formación ciudadana en todo el currículo y en todos sus niveles, a través de la participación. Esto es de particular importancia, toda vez que además de la incorporación de la asignatura de Formación ciudadana, desde 1999, en reemplazo de Educación cívica, está el mandato legal, de la Ley 20.911, de elaborar los PFC, los que naturalmente, o al menos eso se esperaría, en su diseño y validación deberían consultar procedimientos participativos.

Una perspectiva que bien puede ayudarnos a comprender las posibilidades que la escuela ofrece en términos de ciudadanía y participación es la de Campo Social.

El análisis de Bourdieu, a partir del cual elabora el concepto de Campo Social, se enmarca en una crítica al estructural funcionalismo de Parsons y al marxismo estructuralista de Althusser.

Al primero por considerar a las sociedades contemporáneas como armónicas y en equilibrio, en donde la educación juega un papel importante en la movilidad social y en la cohesión social, por ende, lo educativo no sería más que un elemento más entre muchos otros “que intentan regular la sociedad, buscando armonizar las expectativas individuales con las necesidades del colectivo” (Corvalán, 2012: 289).

Al segundo, por considerar que la educación y sus distintos escenarios, son “un reflejo directo de la dominación económica, sin mayores innovaciones en su interior y no habiendo en él una autonomización o diferenciación relevante respecto de la lógica de organización global de la sociedad.” (Corvalán, 2012: 290)

La educación bajo estas dos perspectivas no operaría bajo una lógica característica de las sociedades actuales, según Bourdieu, tal es, la de la diferenciación y la autonomización de los campos sociales, condición que los configura como microcosmos autónomos al interior de un macrocosmos social (Corvalán, 2012).

En tal sentido, un campo social es, en términos de origen para Bourdieu, “una esfera de la vida social que se ha ido autonomizando de manera gradual a través de la historia en torno a cierto tipo de relaciones, intereses y recursos propios, diferentes a los de otros campos.” (Guerra, 2010:397).

En Palabras de Bourdieu:

La evolución de las sociedades tiende a hacer aparecer universos (los que denomino campos), que tienen leyes propias, que son autónomos...tenemos así universos sociales que tienen una ley fundamental un nomos independiente de aquel de otros universos que son auto-nomos que evalúan lo que hacen, los desafíos que en ellos se producen según principios y criterios irreductibles a aquellos de otros universos (Bourdieu, 1994: 19).

Así, cada campo social se puede entender como un espacio social jerarquizado, en que la posición de los agentes en una estructura de relaciones objetivas condiciona sus disposiciones y acciones (Salazar *et al.*, 2021). Estos campos funcionan sólo “en la medida en que hay agentes que invierten en él, en los diferentes significados del término, que se juegan en él sus recursos, en pugna por

ganar, contribuyendo así, por su propio antagonismo, a la conservación de su estructura o, en condiciones determinadas, a su transformación" (Bourdieu, 2002:50)

La propuesta de Bourdieu para estudiar un campo debe considerar tres momentos (Guerra, 2010:398):

1. Análisis de la posición del campo frente al campo del poder.
2. Trazar un mapa de la estructura objetiva de las relaciones entre las posiciones ocupadas por los agentes o las instituciones que compiten por la forma legítima de la autoridad específica del campo.
3. Analizar el habitus de los agentes y los sistemas de disposiciones particulares.

Dicho en otras palabras, la estructura de un campo se define por la distribución del poder, sea respecto de otros campos, como por la estructura de la distribución del capital específico del campo, es decir, el capital efectivo en relación a cada campo en particular, de los distintos agentes del campo y entre ellos, que es objetivado en instituciones y disposiciones, y que dirige tanto las estrategias, como los espacios de posibilidades que poseen los distintos agentes (Bourdieu, 1993, en Salazar *et al.*, 2021).

Un concepto indisoluble del campo social, es el de habitus, el que en palabras de Bourdieu es:

“... a la vez un sistema de esquemas de producción de prácticas y un sistema de esquemas de percepción y de apreciación de las prácticas. Y, en los dos casos, sus operaciones expresan la posición social en la cual se ha construido. En consecuencia, el habitus produce prácticas y representaciones que están disponibles para la clasificación, que están objetivamente diferenciadas; pero no son inmediatamente percibidas más que por los agentes que poseen el código, los esquemas clasificatorios necesarios para comprender su sentido social” (Bourdieu, 1987:134)

El concepto de habitus hace referencia, por tanto, a la posibilidad que tienen los agentes de combinar, produciendo prácticas desde el propio habitus, su iniciativa individual con la dinámica del campo social en el cual opera, lo que, a final de cuentas, le otorga la posibilidad de actuar y orientarse conforme a su posición relativa en el campo. Sin compromiso consciente, el habitus es aprendido por los agentes, configurándose como un “saber estar” en el campo, en una interrelación en donde el campo estructura el habitus, pero este habitus también estructura el campo (Bourdieu, en Wacquant, 1989; en Reay, 2004)

### **c.1) La escuela como campo social.**

Conforme al desarrollo anteriormente expuesto, creemos posible considerar a la escuela como un campo social, toda vez que reúne las condiciones planteadas por Bourdieu para así definirlo. Tal y como lo señalan Salazar *et al.* (2021:7):

“...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 se da en forma del 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 el alcance de cierto estándar prefijado en las evaluaciones estandarizadas ministerialmente.”

Por otra parte, se ha constatado que el campo educativo ha venido diferenciándose desde mediados del s. XX hasta constituir nuevos campos, vinculados a los niveles educacionales escolar y universitarios, suficientemente diferenciados “por cuanto sus elementos constitutivos, agentes en

disputa, capitales dispuestos, jerarquía, principios de legitimación y habitus, son distintos en cada uno de ellos” (Corvalán, 2010:296)

Respecto de la autonomía del campo escolar, a Salazar *et al.* (2021:7) les preocupa el hecho de “que el campo de 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 apoderados”.

No obstante, como más adelante se señala, es preciso reconocer que la autonomía de los campos sociales en sociedades complejas siempre va a presentar un carácter relativo, lo cual hace del concepto uno aún más interesante en el análisis de las interrelaciones entre campos diversos.

En el caso particular del campo escolar y su relación con el campo político, siguiendo lo señalado por los mencionados autores, encontramos disposiciones del último que deben ser implementadas, por Ley, por la escuela. La pregunta que cabe hacerse es si la política emanada del campo del poder no va a sufrir modificaciones en su ejecución a instancias del capital disponible y de las características del habitus de cada escuela.

Lo anterior da cuenta de lo que los mismos autores sostienen, al señalar que “Mientras más autónomo es un campo, más diferenciada es la jerarquía de acuerdo a la distribución del capital específico, incluso al punto de tomar una forma opuesta a la de la jerarquía por capital temporal” (Salazar *et al.*, 2021:8).

Finalmente, en este sentido es preciso reconocer que en el caso específico del campo educativo y del campo escolar, es evidente la influencia que sobre estos campos tiene el campo político, el cultural, y de manera creciente en importancia, el económico, en las sociedades occidentales, especialmente en Latinoamérica. (Archer, 1984 en Corvalán, 2012:292)

La escuela, entendida como campo social, tiene como capitales específicos el conocimiento y el saber-hacer sobre la gestión de la escuela, (Capital Cultural) que, en lo general, coincide con la diferenciación estamental (Capital Simbólico) de las instituciones educativas.

Es este último aspecto del campo escolar en el cual este estudio pone especial énfasis en el análisis de las estrategias a partir de las cuales se generaron los PFC. Esta característica del campo escolar es en donde las distribuciones desiguales de capital entre los agentes podrían determinar las prácticas a partir de las cuales se han elaborado los PFC. (Salazar *et al.*, 2021)

#### **d) Evaluación de la implementación de la Ley 20.911**

A la fecha, existe sólo un estudio de nivel nacional que evalúa la implementación de los PFC en nuestro país. Esta investigación<sup>1</sup> fue llevada a cabo durante 2018 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y cuyo objetivo era “levantar y sistematizar información sobre el primer periodo de implementación de esta política en el sistema escolar (2016-2017)” (p. 4)

Dentro de sus principales resultados se cuentan:

1. Un 72% de los establecimientos han elaborado acciones de formación ciudadana, y un 53% está iniciando la ejecución de tales acciones. Los establecimientos que manifiestan mayores dificultades son los particulares subvencionados, técnicos profesionales y con educación especial.
2. La elaboración ha sido poco participativa, ya que, en general, el sostenedor y/o el equipo directivo han designado a un “encargado del plan”, generalmente profesor o profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, quien diseña el plan, para luego validarlo o socializarlo con la comunidad educativa.
3. En general, las acciones diseñadas tienen alcance limitado al fortalecimiento de espacios de participación (Centros de estudiantes, Consejo escolar, Centro de madres, padres y apoderados) y actividades extracurriculares del tipo eventual (efemérides, actos cívicos, debates, charlas, etc.) dejando de lado la integración curricular que la Ley exige y la

---

<sup>1</sup> PNUD (2018) Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana

posibilidad de generar espacios permanentes en los cuales la participación democrática sea una vivencia.

4. En línea con lo anteriormente señalado, sólo un 26% de los establecimientos incorporan actividades de formación ciudadana explícitas en las asignaturas del plan de estudios. Respecto al vínculo con el entorno social y natural, un escaso 14% ha diseñado acciones en tal dirección, aunque restringidas a actividades eventuales (p. ej. visitas a lugares con valor natural o histórico) orientadas sólo a la componente de conocimiento, dejando de lado el desarrollo de habilidades y actitudes, y,
5. Los temas abordados en los PFC se relacionan, en general, más con la formación valórica (derechos/deberes, convivencia, resolución de conflictos) que con los DD.HH., inclusión, diversidad y medioambiente.

En otro estudio Zúñiga et al. (2020) hallaron resultados similares en una muestra de establecimientos de la Regiones de Valparaíso, La Araucanía, de los Ríos y Metropolitana, principalmente en la estrategia de designación de un profesor encargado del plan y la escasa participación de la comunidad educativa en la elaboración del mismo.

Se destaca también la idea de que ha existido poco o nada de acompañamiento del MINEDUC para la implementación de los PFC, lo cual se ha traducido en que los directivos hayan optado por elaborar un documento para cumplir con la normativa, dejando de lado la posibilidad de generarlo a través de la participación de toda la comunidad educativa.

Por otra parte, contrariamente a lo señalado en la Ley, que impone la realización de acciones de formación ciudadana en todos los niveles y en todas las asignaturas, existe una resistencia de parte de los profesores de asignaturas distintas a la de Historia a incorporar contenidos de formación ciudadana en sus actividades de aula.

Finalmente cabe señalar que, en general, no se crearon nuevas acciones de formación ciudadana, sino más bien se recuperaron acciones que ya se realizaban en los establecimientos, sistematizándolas al interior del plan.

Salazar et al. (2021) en un estudio realizado en las regiones de Maule y Bío-Bio, también reportan muy baja participación de la comunidad escolar en la elaboración de los PFC, y fueron los equipos de gestión quienes estuvieron a cargo de diseñarlos, pero a la vez, este mismo estamento determinó quien puede participar y en qué nivel. La escasez de tiempo de la que adolecen los establecimientos educacionales, a instancias de la alta carga de cumplimiento administrativo de la que son objeto de parte del MINEDUC, sería la principal causa de esta situación, aunque también teoriza, puede ser efecto de la posición relativa de los agentes del campo escolar. No obstante, los autores no construyen el campo ni caracterizan el habitus del mismo.

#### e) Teoría del Objeto

Los objetivos que dieron origen a la Ley que ordena la elaboración de los PFC, las orientaciones ministeriales para su implementación, como así también la teoría que la sustenta, vinculadas a un enfoque del tipo maximalistas, hacen suponer que las estrategias a partir de las cuales se ha llevado a cabo este proceso, sean, de manera lógica, participativas y, al menos, siguiendo la categorización de Trilla y Novela (2001) en nivel consultivo.

El problema se suscita cuando al analizar la escuela nos encontramos con que su estructura coincide con la de un campo social, en donde los capitales en disputa son en extremo desigual, fuertemente vinculados a la diferenciación estamental de los agentes de la escuela, lo cual podría tener un efecto limitante en la participación de la totalidad de los agentes en la elaboración del PFC.

De existir este efecto nos encontraríamos que las políticas públicas provenientes del campo político hallarían serias resistencias en el campo escolar, lo que condicionaría de manera importante el logro de los objetivos propuestos -que desde el campo político se relacionan con la *producción* de un *tipo* de sujeto- y debería constituirse, y esto es una humilde opinión, en una invitación al estudio profundo del campo escolar con miras a ciudadanizarlo (Muñoz *et al.* 2019)

#### **IV. Hipótesis de trabajo.**

- La distribución desigual de capitales específicos influye en las estrategias de participación desarrolladas en la elaboración de los Planes de formación Ciudadana.
- El enfoque de ciudadanía predominante en la escuela es el minimalista.



## V. Objetivos

### Objetivo General

- Comprender el proceso de elaboración de los Planes de Formación Ciudadana de establecimientos educacionales de la Región de Ñuble.

### Objetivos Específicos

- i. Identificar los conceptos de ciudadanía subyacentes a partir de las cuales se elaboraron los PFC.
- ii. Describir las estrategias de participación de los agentes del campo escolar en la elaboración de los PFC.
- iii. Relacionar los conceptos subyacentes de ciudadanía y el tipo de participación de los agentes del campo escolar con la ley N° 20.911 y las orientaciones ministeriales en la elaboración de los PFC.



## **VI. METODOLOGÍA**

### **a) Área de estudio.**

La presente investigación se realizará en base a grupos de discusión realizados el primer trimestre de 2019 en la Región de Ñuble.

La región de Ñuble fue creada el 19 de agosto de 2017, a través de un decreto firmado por la presidenta Michelle Bachelet, con lo cual la provincia de Ñuble es separada de la Región del Biobío. La ley fue publicada en el Diario Oficial el 5 de septiembre de 2017, y entró en vigencia el 5 de septiembre de 2018.

Es la región N°16, según lo señalado en el Censo 2017 posee 480.609 habitantes. Está dividida en tres provincias, Itata, Punilla y Diguillín, en esta última se encuentra la capital regional, la ciudad de Chillán. En total, esta región abarca 21 comunas.

Distribuidos en su territorio hay 356 establecimientos educacionales, de los cuales 93 corresponden a establecimientos de enseñanza media. Según datos del CENSO 2017, la asistencia de la región alcanza a un 52% en edad preescolar, un 95% en educación básica y de un 76% en enseñanza media.

No existen datos oficiales respecto del cumplimiento de la Ley 20.911 al momento del estudio, no obstante, el PNUD (2018) señalaba que un 72% de los establecimientos del país habían implementado acciones del PFC. A la recogida de información del presente estudio, la totalidad de los establecimientos participantes había elaborado su PFC desde el inicio de la vigencia de la Ley, es decir, desde 2016.

### **b) Diseño y estrategia.**

El enfoque del estudio es de tipo cualitativo, pues busca comprender, a través de actos del lenguaje, cual es el concepto de ciudadanía que ha guiado la elaboración de los PFC y cuales han sido las

estrategias que en virtud -o no- de dicho concepto han utilizado los distintos agentes del campo escolar en la tarea de elaborar sus PFC. Desde el punto de vista temporal, este corresponde a un estudio de tipo transversal.

De esta manera lo relevante de las preguntas del presente estudio no se relacionan con los PFC propiamente tal, sino que como, a través del lenguaje, emerge el campo escolar, con su autonomía relativa respecto de otros campos, con sus disputas, con su desigualdad de capitales específicos, con habitus particulares que, en definitiva, han delineado estrategias particulares de elaboración de PFC's en base a conocimiento (capital) que proviene de los campos educativo y del poder.

Comprender, en resumen, el impacto de las características del campo escolar sobre los procesos de elaboración de los PFC, proceso que, dicho sea de paso, viene bastante formateado desde el campo educativo, lo cual solo es posible a partir de una exploración sistemática de las declaraciones narrativas de los agentes del campo educativo, con miras a la comprensión de estos “microuniversos” denominados escuelas.



### **c) Técnicas de producción de datos.**

Como se indica líneas más atrás, la información que se utilizará corresponde a un corpus textual inédito, construido a partir de 8 grupos de discusión realizados en abril de 2018 en el contexto de una convocatoria realizada por el equipo de investigación Ciudadanía y Equidad (CIEQ) dependiente de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío<sup>2</sup>, por lo que corresponde a una fuente de información secundaria, de tipo documental.

La técnica elegida, el Grupo de Discusión, se destaca por su capacidad para lograr la emergencia del discurso social en un marco de artificialidad (Baeza, 2002), además que permite generar una gran cantidad de información con un bajo costo (Valles, 1999).

---

<sup>2</sup> Mayores de talles en el punto siguiente de este apartado

Dentro de las llamadas técnicas cualitativas -o emic/estructurales- el grupo de discusión puede ser ubicado en contraste con la entrevista, técnica vecina y complementaria. En ambos casos, se provoca y controla un hablar investigado en que el hablante debe elaborar respuestas y puede llegar a formularse preguntas (Canales, 2006).

Lo anterior es de vital importancia para esta investigación, toda vez que, en la búsqueda de conocer las características del campo escolar, y, sobre todo, identificar la posición relativa de los agentes de la escuela respecto de la elaboración de los PFC, las respuestas y las re-elaboraciones son fundamentales para tal efecto, revelando con ellas las particularidades del campo.

#### **d) Sujetos del estudio**

En el contexto de una asistencia técnica realizada por el CIEQ, fueron convocados a un evento masivo una serie de establecimientos educacionales de la Región de Ñuble, con la finalidad de realizar entrevistas semiestructuradas y grupos de discusión que buscaban recoger información acerca de variados tópicos vinculados con la implementación de la Ley 20.911, sobre PFC.

La convocatoria que dio origen a la producción de datos del presente estudio consultó la participación de Directivos, Profesores, Alumnos y Madres, Padres y Apoderados, quedando fuera de la actividad los Asistentes de la educación, toda vez que éstos fueron convocados, pero ninguno acudió a la actividad.

En el contexto de una actividad masiva se realizaron 8 grupos de discusión cuya temática específica fue el proceso de elaboración de los PFC. Se realizaron dos grupos de discusión para cada estamento representado. Respecto del tamaño de cada grupo de discusión, se respetó la norma convencional, que recomienda que los participantes de un grupo de discusión no excedan los ocho sujetos. (Ruiz, 1996; Valles, 1997; Rodríguez *et al.*, 1999)

Los establecimientos que acudieron a la convocatoria fueron 11, 6 de dependencia Municipal y 5 Particulares subvencionados, de los cuales 3 pertenecen a la provincia de Punilla (San Carlos, Ñiquén, San Nicolás), 4 a la provincia del Diguillín (Chillán, San Ignacio, El Carmen) y 4 a la provincia del Itata (Portezuelo, Quillón, Ránquil, Bulnes). El criterio para la convocatoria de los miembros de cada establecimiento es el de informante clave, en base a su experiencia previa o actual participación en alguna de las instancias de participación escolar formales (Consejo de profesores, Consejo Escolar, Centro de Alumnos, Centro de Madres, Padres y Apoderados).

El criterio de selección muestral corresponde al denominado Muestreo Opinático (Ruiz Olabuénaga, 1996), de tipo no probabilístico, de carácter intencional, cuya característica fundamental es que el investigador define la selección de los casos en función de la accesibilidad de los casos, ahorro de recursos, o bien, como en el caso de la presente investigación, “los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar [y por su aceptación de participar en la convocatoria] se le antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar” (Ruiz Olabuénaga, 1996:64)



#### **e) Técnicas de análisis de datos.**

La matriz de análisis para la información de este estudio es el Análisis Estructural Semántico (AES), cuyo objetivo es “comprender el efecto de lo cultural en la práctica de los sujetos, pero, al mismo tiempo, pretende describir la lógica propia de lo cultural, en su autonomía y funcionamiento en situaciones sociales en los cuales los sujetos despliegan sus prácticas” (Martinic, 1992:4).

A propósito del alcance de comprensión que nos propone Martinic, para este análisis cabe mencionar lo que se ha señalado en el Marco de Referencia de este trabajo a propósito del concepto de Habitus. Este “saber estar”, esta “estructura estructurante” como el propio Bourdieu define al habitus, es fundamental para que los agentes, combinando iniciativa individual con las dinámicas

del campo, puedan actuar y orientarse conforme a su posición relativa en el campo, en una especie de “saber estar” en el campo.

La propuesta a través de la utilización del AES es identificar el habitus del campo escolar y sus efectos sobre el mismo, toda vez que:

El habitus [es la] interiorización de las estructuras a partir de las cuales el grupo social en el que se ha sido educado produce sus pensamientos y sus prácticas, formará un conjunto de esquemas prácticos de percepción -división del mundo en categorías-, apreciación -distinción entre lo bello y lo feo, lo adecuado y lo inadecuado, lo que vale la pena y lo que no vale la pena- y evaluación -distinción entre lo bueno y lo malo- a partir de los cuales se generarán las prácticas -las "elecciones"- de los agentes sociales. (Reyes, 2009)

De esta manera, vemos como el habitus, tal como la cultura, es capaz de “producir distinciones simbólicas en la realidad” (Martinic, 1992:5) De hecho la definición de habitus recién expuesta coincide con las características de la cultura señaladas por Martinic, en cuanto su capacidad de generar esquemas de pensamiento y acción para clasificar la experiencia social, clasificaciones que:

“permiten distinguir y jerarquizar los elementos constitutivos de cualquier práctica social. Ordenan y jerarquizan, en el espacio y en el tiempo, los elementos que están presente en la acción social. Le ofrece no sólo tales categorías o clasificaciones, sino que también provee de principios organizadores a través de las cuales se realizan dichas distinciones” (Martinic, 1992:5)

Como se ha señalado, los grupos de discusión se encuentran transcritos, en un corpus textual que incluye notas relativas a aspectos no registrables por audio, principalmente identificación de participantes y lenguaje no verbal. (Ruiz, 1996; Valles, 1997; Rodríguez *et al.*, 1999)

El proceso de codificación para este análisis requiere de la identificación de dos tipos de códigos, los códigos de base y los códigos calificativos. Ambos tipos de códigos, son estructuras mínimas de significado a partir de los cuales se reconstruye la organización semántica de un texto. Los

códigos pueden ser palabras, frases, adjetivos, verbos, la única condición que deben cumplir es que deben actuar, de manera implícita o explícita, como organizadores del sentido de un discurso. (Martinic, 1992)

Los Códigos de Base hacen referencia a términos objeto, los cuales tienen el status de realidad perceptible. Estos códigos son construidos a través de un principio de oposición y otro de conjunción simultáneos y forman parte de una totalidad o eje semántico común. La oposición está dada por la construcción de sentido de un término por la relación que tiene con su negación o contrario. (Martinic, 1992)

Los Códigos Calificativos, por otra parte, a diferencia de los de base, se refieren a aquellas realidades que dan cuenta de propiedades o valores atribuidos a los códigos de base. De esta manera se complementa las parejas de oposición representadas por los códigos de base, con los calificativos, de manera tal que al primero de los términos de la oposición le es atribuido un valor y al segundo les es atribuido otro valor que resulta de la negación del primero. (Martinic, 1992)

Para apoyar el procesamiento de códigos se utilizó el software Atlas.ti 7



## VII. RESULTADOS

Los resultados de la presente investigación se dividen en tres partes. La primera de ellas dará cuenta de los conceptos de formación ciudadana que subyacen en los discursos de los cuatro agentes de escuela a los cuales se pudo acceder en el estudio. En la segunda parte se explorarán las estrategias de los agentes del campo escolar en la elaboración de los Planes de formación ciudadana. Finalmente, en la tercera parte se realizará una discusión de resultados a la luz de los conceptos de campo social y habitus.

Conforme se identifiquen las *realidades* emergentes del campo escolar, estas serán relacionadas y contrastadas con lo que la Ley 20.911 y sus orientaciones señalan acerca de la conceptualización y estrategias de elaboración de los PFC.



### 1. Enfoque de formación ciudadana en la Ley y sus Orientaciones

En este apartado se realizará un análisis de la Ley 20.911 y las Orientaciones para la elaboración de los PFC, las curriculares y para la participación de las comunidades educativas. Me focalizo en el enfoque de formación ciudadanía que promueven -minimalista o maximalista- sea de manera implícita o explícita. También me focalizo en lo relacionado al concepto de participación y la importancia atribuida a dicho concepto, que las mencionadas normativas le otorgan en la elaboración de los PFC.

Como se adelantó en el marco de referencia, la Ley 20.911 es de artículo único, y ordena crear los PFC en todos los establecimientos reconocidos por el Estado, para todos los niveles (parvularia, básica y media). A diferencia de otros cuerpos legales, que establecen los marcos de ejecución de la ley a través de Reglamentos, esta Ley se hizo operativa a través de una serie de documentos denominados Orientaciones.

Respecto del enfoque de formación ciudadana, tanto en la Ley, que lo declara en un orden más general, como en las orientaciones, se expresa un enfoque de carácter maximalista. Así, en su redacción, el primer inciso de la Ley señala:

“Los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado deberán incluir en los niveles de enseñanza parvularia, básica y media un Plan de Formación Ciudadana, que integre y complemente las definiciones curriculares nacionales en esta materia, que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso. Asimismo, deberá propender a la formación de ciudadanos, con valores y conocimientos para fomentar el desarrollo del país, con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social.” (Ley 20.911, p. 1)

En la definición precedente se pueden hallar los principales elementos de la formación ciudadana maximalista, ya que considera el enfoque por competencias, característico a la formación ciudadana maximalista, en donde se busca desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes propias de la democracia.

Siguiendo a Perea (2006), en esta definición se integran, además, el eje vertical, representado por el conocimiento cívico para desempeñarse en una sociedad democrática, y el eje horizontal, el que sitúa el aprendizaje de la formación ciudadana en el marco del respeto tanto a los DD.HH. como al ambiente natural en el cual la sociedad se encuentra inserta.

Esta definición es detallada en los objetivos que deben cumplir los PFC, y desarrollada en los tres documentos de orientaciones que se analizan a continuación.

Ya se ha señalado que las **Orientaciones para la Elaboración de los PFC** fueron publicadas de manera progresiva una vez promulgada la Ley, en mayo de 2016. Luego, en septiembre del mismo año, se publican las **Orientaciones curriculares**. Finalmente, se publican un año más tarde, en septiembre de 2017, las **Orientaciones para la participación de las comunidades educativas**.

El orden en el cual fueron liberados dichos documentos es una señal de debilidad en la importancia atribuida por el Ministerio a la participación de los agentes del campo escolar como mecanismo para elaborar los PFC.

El enfoque de formación ciudadana expresado en las Orientaciones para la Elaboración no podría ser otro que el maximalista, ya que se enmarca en lo definido por la Ley.

En tal sentido se recurre al logos que define a la escuela como un espacio privilegiado para para el aprendizaje de la democracia, por la posibilidad que ofrece de interactuar con otros, característica que viene a ser impulsada por la Ley:

“Los establecimientos educacionales han sido convocados a construir colectivamente la ruta que les permitirá alcanzar el desarrollo de todas y todos sus estudiantes. Este proceso no está exento de dificultades, especialmente en la construcción de una visión compartida. No obstante, existe la fundada convicción de que tanto la escuela como el liceo han sido y serán un espacio privilegiado de encuentro con los otros”.  
(Orientaciones para la Elaboración de los PFC, p. 7)



En este espacio privilegiado, por tanto, se generan las condiciones para el desarrollo de las *competencias ciudadanas* en los estudiantes, que incorporan las dimensiones de conocimientos, habilidades y actitudes:

“Por tanto, la interacción entre los miembros de la comunidad constituye una experiencia continua de aprendizaje ciudadano, pues en ella “se configuran actitudes, emociones, valores creencias, conocimientos y capacidades, tanto individuales como colectivas, que posibilitan las identidades y prácticas ciudadanas.” (Orientaciones para la Elaboración de los PFC, p. 9)

En esta dirección, el documento analizado realiza una definición de formación ciudadana maximalista casi de manual:

“Proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones en consciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas.” (Orientaciones para la Elaboración de los PFC, p. 11)

No alcanza a ser una definición completamente convencional, porque no menciona de manera explícita el respeto al medioambiente, aunque es posible subentender que una “persona integral” velará por el cuidado del ambiente natural en el cual se desenvuelve.

Las Orientaciones curriculares se refieren fundamentalmente a la entrega de contenidos que faciliten “la gestión e implementación curricular, procurando que las y los estudiantes adquieran habilidades, conocimientos y actitudes que fortalezcan la ciudadanía” (p. 5), principalmente en actividades de aula, pero también en otras de tipo extraprogramática.

Así, respecto de definiciones de enfoque de formación ciudadana no hay mucho desarrollo, más que aquel expresado en la cita del párrafo anterior, en donde se evidencia el enfoque por competencias propio de la formación ciudadana de tipo maximalista.

En las sugerencias de actividades se contemplan todos los niveles y diversas asignaturas, están diseñadas en base al modelo por competencias, en general, se tratan temas vinculados a los derechos humanos, trabajo colaborativo, no discriminación y contextualización de temas técnicos a escala humana.

Finalmente, las Orientaciones para la participación no desarrollan contenidos vinculados con el enfoque de formación ciudadana maximalista, ya que el objetivo central de este documento es promover la participación como un elemento central a partir del cual se deben llevar a cabo los

procesos formativos. Ello en el contexto de una formación ciudadana maximalista, ya definida en la Ley y en el marco conceptual de las Orientaciones para la elaboración de los PFC.

## **2. Enfoque de Formación Ciudadana y los agentes del campo escolar**

Como se ha señalado en el marco de referencia, se entiende para efectos de la presente investigación, que la escuela es un campo social. En tal circunstancia analizaremos en primer lugar cuales son los enfoques de formación ciudadana de cada agente, y con ayuda de la semántica estructural, cuáles son las características de las representaciones sociales respecto al enfoque definido, así como también el agente o el campo con el cual existen disputas de capital a este respecto.



### **2.1 Directivos.**

El primer agente analizado, y que posee mayor capital cultural y simbólico dentro el campo de la escuela, es el de directivos. Por tales se entienden a los docentes que desempeñan labores tales como la dirección del establecimiento, como así también la subdirección, inspección general y jefaturas técnicas.

Conjuntamente con el análisis de resultados de los directivos, y por tratarse del primer ejercicio, se explicarán en detalle los procedimientos y nomenclaturas del análisis semántico estructural, como una forma de dar cuenta de la lógica de dicha matriz de análisis. En lo sucesivo, se procederá a la exposición de los resultados sin realizar más referencias procedimentales.

Para estos efectos, se construyó el código de base, que distingue entre los enfoques de formación ciudadana maximalista y minimalista. En general, este agente escolar posee suficientes elementos conceptuales para distinguir con claridad entre ambos enfoques, haciendo mención a las principales

características o cualidades que dan cuenta de una formación ciudadana maximalista. Así lo señala el participante 1 del grupo de discusión 1<sup>3</sup>:

“yo creo que el objetivo principal es que los alumnos adquieran competencias ciudadanas en distintos niveles, tanto nivel clásico, como nivel participativo, y finalmente el tema crítico al que ojalá queremos llegar, de que puedan cuestionar la distribución del poder, por ejemplo.” (P1, GDD1)

Se entiende, además, que la formación ciudadana está en proceso, ya que se señala respecto de ella que debe conducir, desde temas clásicos (educación cívica) pasando por la participación, para llegar a una fase de análisis crítico del poder.

Definido el código de base, cuya totalidad semántica (Tr) se refiere a las acciones de formación ciudadana en el campo escolar, pasaremos a mostrar las operaciones entre los códigos de base y los códigos calificativos hallados en los discursos de los agentes.

Los códigos calificativos (Rqn) corresponden a realidades que dan cuenta de propiedades o valores atribuidos a los códigos de base (A/B), y operan, al igual que estos, bajo la lógica de la oposición, que bien puede ser la negación del otro término de la pareja, o bien, de una distinción que tiene sentido en el contexto del hablante<sup>4</sup>.

Luego, las totalidades calificativas (Tqn) resumen el sentido individual de cada código calificativo. Como lo señala Martinic (1992:20) citando a Hiernaux, “es el «punto de vista» desde el cual se organiza la oposición de los términos en relación”.

---

<sup>3</sup> En lo sucesivo se abreviará conforme a la siguiente nomenclatura: Pn, GDn, donde Pn corresponde al participante número n, y GDDn corresponde al grupo de discusión de directivos número n.

<sup>4</sup> Como se apreciará en la figura 1, existen códigos calificativos que se encuentran entre comillas y otros entre paréntesis. En el caso de los primeros, corresponde a condensaciones de términos con un mismo sentido; los segundos son términos que hacen parte de “realidades excluidas”, es decir, que no aparecen de manera explícita en el corpus, y que deben ser completadas por el investigador indagando en la lógica discursiva de los hablantes, o bien deduciéndola por simple lógica teórico-hipotética.

Estas totalidades calificativas son finalmente condensadas en una base calificativa (Bq), que es similar a la totalidad semántica (Tr), sólo que restringida a las calificaciones y no a todo el cuadro de oposiciones, como es el caso de la Tr.

Es preciso en este punto revisar nuevamente la cita anterior:

“yo creo que el objetivo principal es que los alumnos adquieran competencias ciudadanas en distintos niveles, tanto nivel clásico, como nivel participativo, y finalmente el tema crítico al que ojalá queremos llegar, de que puedan cuestionar la distribución del poder, por ejemplo.” (P1, GDD1)

A partir de esta cita, por tanto, se pueden identificar algunos de códigos calificativos que permitirán construir el cuadro de oposiciones del agente directivo, en donde se resumen las calificaciones atribuidas a los enfoques maximalistas y minimalistas de la formación ciudadana:

**Tr: Acciones de formación ciudadana en el campo escolar**

Rq1	Adquirir competencias	/	(Recibe) Conocimiento Cívico	Tq1	Tipo de aprendizajes
Rq2	Generar pensamiento crítico	/	(Generar respuestas a estímulos)	Tq2	Objetivos de aprendizaje
Rq3	“Participación deliberativa”	/	(Participación electoral)	Tq3	Foco de la FC
Rq4	Actitud democrática	/	(Actitud poco democrática)	Tq4	Postura política
Rq5	Empatía	/	(Indiferencia por los otros)	Tq5	Importancia del otro
Rq6	“Conciencia ambiental”	/	(Carente de conciencia ambiental)	Tq6	Importancia del ambiente
Rq7	Directivo con foco pedagógico	/	Directivo con foco en el cumplimiento	Tq7	Foco de la acción directiva

**A: Enfoque maximalista**

/

**B: Enfoque minimalista**

**Bq: Características de los  
enfoques de FC**

Figura 1. Cuadro de oposiciones agente directivos.

Fuente: Elaboración propia

Los restantes códigos, por ejemplo, Rq3, en donde se califica positivamente la participación deliberativa, surgen por oposición de la valoración negativa. Expresan, en el discurso del agente, la importancia actualmente atribuida a una participación limitada a lo electoral:

“Nos encerramos meramente en el concepto de participación como que voten los alumnos” (P1, GDD2)

Luego Rq4 hace referencia a la importancia atribuida en los discursos de los directivos a la actitud democrática, en el contexto de declaraciones tales como:

“Eso conlleva necesariamente a que los adultos también re-miremos nuestras prácticas, nuestros comportamientos, porque si nosotros queremos ser democráticos debemos tener una actitud democrática [...] pero también tenemos profesores y funcionarios que en realidad tampoco van a tener esa mirada crítica” (P7, GDD1)

Finalmente, Rq5 y 6 (Rq6 se analizará in extenso más adelante), dan cuenta de la importancia, en la formación ciudadana maximalista, del respeto por el otro y por el entorno natural. Respecto del medioambiente, los directivos señalan:

“Ahora mismo estamos en la semana del medio ambiente, donde plantan árboles, plantas, porque todo eso también es parte de una formación ciudadana”. (P2, GDD2)

“Sí, hablamos de que estamos en una sociedad política pero lo demás, nosotros imprimimos todas nuestras planificaciones y eso, es dañar el medio ambiente, porque si nosotros sacamos la cuenta de cuantas hojas nosotros gastamos para imprimir al año, estamos viendo la calidad en el ambiente, cuando eso lo podríamos hacer de otra manera” (P3, GDD1)

En el caso del respeto por el otro, expresan la importancia de:

“Fomentar esto del ser ciudadano, de tener la empatía con el otro, de que todos somos seres humanos, es un trabajo bien arduo que hace la escuela” (P6, GDD2)

De esta manera los códigos calificativos hallados dan cuenta de manera casi integral de las características de los enfoques maximalista y minimalista de la formación ciudadana, lo cual tiene total acuerdo con lo señalado por la Ley 20.911 y sus Orientaciones.

Al ser consultados acerca del enfoque que mejor da cuenta de la formación ciudadana que, entienden, se debe expresar en los establecimientos en general y en sus PFC en particular, los directivos ubican con claridad a las acciones relacionadas al enfoque maximalista en el campo positivo de las calificaciones.

En el caso del campo negativo, es decir, el relacionado con el enfoque minimalista, fue en parte deducida en base a aquello que para cada una de ellas se constituye como un opuesto o una distinción en el contexto de lo debatido en el grupo de discusión, como es el caso de los Rq2, 4 y 5. En el caso de Rq1, 3, 6 y 7 fueron hallados los opuestos en el propio discurso de los participantes en el grupo de discusión.

El protocolo analítico del cuadro de oposiciones del agente Directivo nos señalaría que:

*“El enfoque de formación ciudadana que debe guiar la elaboración del PFC y la acción general del establecimiento es el maximalista. Esto porque permite, desarrollar en los estudiantes, a través del aprendizaje por competencias, los conocimientos, habilidades y actitudes para que tengan pensamiento crítico, cuyo interés por participar de la política vaya más allá del simple acto de votar, respetuoso de la democracia, pero por sobre todo, respetuoso de su entorno social y ambiental. Para que esto sea posible es necesario que nosotros los directivos podamos centrar nuestra actividad en lo pedagógico, por sobre lo administrativo. En caso contrario implementar la formación ciudadana a cabalidad resulta improbable.”*

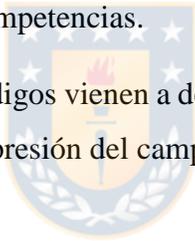
Es particularmente interesante constatar en el análisis el hecho de que existe un condicionamiento a la implementación de un enfoque de formación ciudadana maximalista, tal es, la presión de cumplimiento administrativo proveniente del campo político, al cual se encuentran sometidos los directivos.

Esta presión proviene, en términos concretos, del MINEDUC y la Superintendencia de Educación y expresado por supervisiones que buscan verificar el cumplimiento formal del establecimiento en sus dimensiones administrativas, financieras, curriculares, programáticas, etc.

Lo interesante de este punto, es decir, de la presión que proviene desde el campo político, es que da cuenta de la significancia socio-política de la formación ciudadana maximalista, a la cual los directivos dejan de manifiesto su adherencia, en las prácticas que dan cuenta de la vivencia relativa de este maximalismo en la escuela.

Para desarrollar este punto realizaremos un cruce axial entre los códigos Rq1 y Rq7. Se han considerado estos códigos, dado que el primero da cuenta de los códigos Rq2 a Rq6, en tanto recogen la consideración de Perea (2006) que señala que la formación ciudadana contempla en igual medida aspectos relacionados con el conocimiento cívico (eje vertical) como así también con aspectos relacionales con su entorno social y natural (eje horizontal), lo cual bien puede ser representado a través del concepto de competencias.

En la lógica del cruce axial, estos dos códigos vienen a develar realidades emergentes en torno a la (re)acción del campo escolar frente a la presión del campo político:



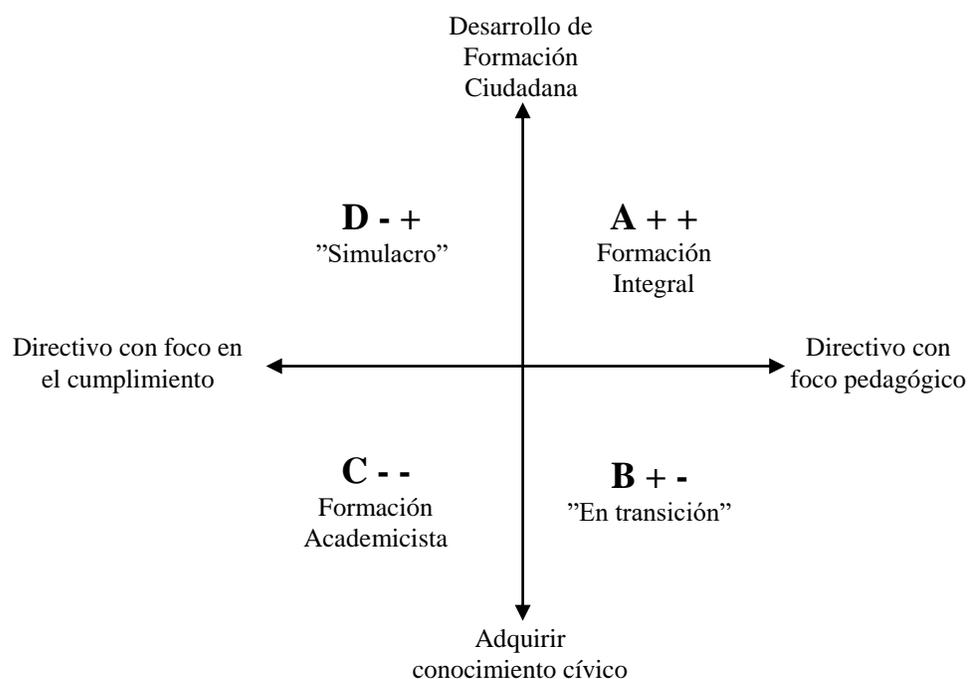


Figura 2. Productos axiales agente directivos.

Fuente: Elaboración propia.



Los productos axiales expuestos en la figura dan cuenta de la producción de cuatro realidades, una positiva, otra negativa y dos ambivalentes.

**La realidad positiva (A + +)**, que combina el desarrollo de competencias con un agente directivo con foco en lo pedagógico, genera una realidad que, en lo declarado en los grupos de discusión, corresponde a una Formación Integral, coincidente con el enfoque maximalista de la formación ciudadana. La totalidad de quienes participaron en los grupos de discusión adscriben a esta realidad positiva que, además, es coincidente con la norma. No obstante, es una realidad proyectada, sin correlato en la realidad, es decir, que no es hallada en los relatos de los directivos.

**Por oposición, la realidad negativa (C - -)** da cuenta de lo que los agentes directivos denominan Formación Académista, es decir, aquella comprometida con la adquisición de conocimientos, para luego ser medidos a través de pruebas estandarizadas. La causa también es el campo político

y sus presiones administrativas hacia el campo de la escuela, las que impiden poner foco en lo pedagógico.

Las realidades positivas y negativas expresadas por los directivos, se resumen en las siguientes citas:

“Todo este tema de las mediciones externas y estandarizadas, también nos someten como colegio a dejar un poco de lado este desarrollo integral de los estudiantes.” (P1, GDD1)

“Estamos siendo sometidos a la medición y generalmente los colegios, al menos, como el nuestro, está enfocado 100% al área academicista” (P3, GDD2)

La primera realidad ambivalente producida, que resulta del cruce de la adquisición de conocimiento cívico con un directivo con foco en lo pedagógico, no tiene un relato explícito en el corpus analizado. Se deduce para tal realidad la existencia de una escuela en transición hacia la formación integral.

Lo anterior dado que, según los participantes de los grupos de discusión, el liderazgo directivo centrado en los aprendizajes es el vehículo que permitiría superar el enfoque minimalista, transitando desde el mero conocimiento cívico hacia la adquisición de competencias ciudadanas, tal y como se señala a continuación:

“Es que el equipo directivo consume su energía vital en el tema administrativo y en gestionar el día a día, por las cosas emergentes porque estamos llenos de cosas, emergencias y se pierde el foco. En cambio, aquel director que está preocupado del aprendizaje de los niños moviliza la escuela y se transforma en un colegio efectivo” (P2, GDD1)

**La realidad ambivalente D+-** es lejos la más interesante de todas las producidas en el eje de coordenadas, fundamentalmente porque viene a dar luces de la realidad del campo escolar frente al abierto y manifiesto maximalismo que caracteriza el discurso del agente directivo.

Según lo expresado en los grupos de discusión, el ser directivo con foco en lo pedagógico no necesariamente dice relación con la calidad profesional o con la vocación del profesional, sino más bien con la presión del campo político, ejercida a través de la supervisión, que los conmina a ser, a disgusto, directivos con foco en el cumplimiento administrativo:

“Yo creo que tiene que nacer desde arriba, porque esta suerte de contradicción que existe, que por un lado se dice que se tienen que preocupar ya no tanto del exitismo, de lo académico, de formar personas, los valores, pero, por otro lado, esto que te mide, que te mide y te mide, pero si no cumples con ciertos estándares te castiga, si no cumples con ciertos valores mínimos en el SIMCE hasta te pueden cerrar el colegio. Entonces, ¿a quién le hacemos caso?” (P6, GDD1)



De esta manera el directivo, por más que manifieste una expresa adhesión a la formación ciudadana maximalista, se ve obligado, por la imposición del campo político, a cumplir con indicadores de corte academicista a través de los cuales son evaluados, perdiendo con ello el foco en la formación integral.

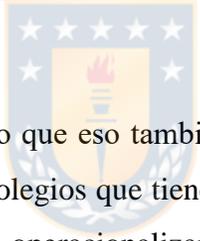
Se configura con ello la realidad que se ha denominado “Simulacro”, es decir, aquella en donde se manejan conceptual, verbal y documentalmente las competencias y el lenguaje de la formación ciudadana maximalista, pero sin ser llevados a la práctica a causa de la alta presión sobre el cumplimiento formal que el campo político ejerce sobre los directivos, desviando con ello el foco desde lo pedagógico hacia lo administrativo.

El “Simulacro” es una realidad expresada en los discursos de los directivos que participaron de los grupos de discusión. La denominaron, coloquialmente, “*Cumpli-miento*”:

“Hay un cumpli-miento pero tan bien especificado, un *cumpli-miento* porque me dice ahí que no que la escuela tiene todos los tics<sup>5</sup> espectaculares, yo tomo el plan de formación ciudadana para que los colegas me cuenten en el taller de reflexión y cuénteme del plan de formación ciudadana y ellos me dicen ‘¿Qué es eso?’” (P3, GDD1)

El cumpli-miento es una estrategia a partir de la cual se resuelve la presión del campo político, respondiendo de manera efectiva a la supervisión, pero dejando de lado los aspectos pedagógicos de fondo que subyacen a toda actividad llevada a cabo al interior del campo escolar: el “simulacro”, como estrategia, afecta negativamente la posibilidad de llevar a cabo de manera eficiente la formación integral de los estudiantes.

Preocupa, además que esta estrategia influya también en el desarrollo de otros aspectos de la acción del campo escolar, tal y como se puede apreciar en el relato siguiente:



“Entonces yo estoy seguro que eso también pasa con PEI<sup>6</sup>, PME<sup>7</sup> y que pasa con todo, debe haber un montón de colegios que tienen todo ahí ordenadito para efectos de la supervisión, pero al momento de operacionalizarse eso en la práctica no lo hacen.” (P2, GDD1)

Tanto PEI como PME son instrumentos de gestión escolar que deben ir de la mano con el PFC, así como también con otros planes de carácter obligatorio. Entre ellos se cuentan el Plan de Desarrollo Profesional Docente, Plan de Gestión de la Convivencia escolar, Plan de Diversidad, Sexualidad y Género, Plan de Inclusión y el Plan Integral de Seguridad Escolar, y otros adicionales, de carácter voluntario en ejecución en la escuela.

---

<sup>5</sup> Se refiere a marcas positivas de los checklist de supervisión del MINEDUC y la Superintendencia de Educación.

<sup>6</sup> Proyecto Educativo Institucional.

<sup>7</sup> Plan de Mejoramiento Educativo.

Es en este contexto, en donde se debe cumplir con múltiples planes de ejecución anual, además del acecho permanente del SIMCE y la PSU, en el que los agentes directivos deben desarrollar estrategias que les permitan manejar una alta carga de obligaciones, al tiempo de compatibilizar eso con el logro del fin último de la actividad escolar, a saber, el aprendizaje de los y las estudiantes.

Se retomará la discusión acerca del “simulacro” en la segunda parte de los resultados, toda vez que este hallazgo es también fundamental para comprender las estrategias de participación de los agentes del campo escolar en la elaboración de los PFC.

A continuación, se revisarán los resultados del segundo agente del campo escolar, el profesor.

## 2.2 Profesores

Los profesores son el segundo agente a analizar. Le siguen a los directivos en capital cultural y simbólico, pero a diferencia de los primeros, los profesores son protagonista del aula, el espacio en donde la Formación Ciudadana de contenidos debe transformarse en competencias, es decir, en conocimientos, habilidades y actitudes, en un proyecto que busca producir ciudadanos integrales.

En este proceso, como ya se ha mencionado, el aprendizaje vivencial es fundamental, toda vez que las competencias se desarrollan en la práctica, y en este caso -el de la formación ciudadana- de la democracia. De esta manera, para que el proyecto de formación ciudadana maximalista sea posible, la escuela debe(ría) ser un espacio democrático.

En la búsqueda de apreciaciones acerca del enfoque de la formación ciudadana, al igual que en el caso de los directivos, los profesores expresaron su adhesión y valoración positiva por el enfoque maximalista de la formación ciudadana.

Como se puede apreciar en la figura siguiente, los códigos calificativos asociados al código de base no difieren mayormente, al menos en apariencia, a los construidos en el caso de los directivos, pero en su contexto dan cuenta de realidades distintas y de matices de interés para el estudio:

<b>Tr: Enfoque de la ciudadanía escolar</b>					
Rq1	(Aprendizaje vivencial)	/	(Activismo cívico)	Tq1	Tipo de aprendizajes
Rq2	Acciones participativas	/	(Acciones poco participativas)	Tq2	Tipo de acciones
Rq3	Generar pensamiento crítico	/	(Generar respuestas a estímulos)	Tq3	Objetivos de aprendizaje
Rq4	(Participación deliberativa)	/	Participación electoral	Tq4	Foco de la FC
Rq5	Actitud democrática	/	(Actitud poco democrática)	Tq5	Curriculum oculto
Rq6	Integralidad	/	Sectorialidad	Tq6	Abordaje curricular
<b>A: Enfoque maximalista</b>		/	<b>B: Enfoque minimalista</b>	<b>Bq: Características de la ciudadanía escolar</b>	

Figura 3. Cuadro de oposiciones agente profesores.

Fuente: Elaboración propia

En Rq1 encontramos una pareja de oposiciones vinculadas con el tipo de aprendizajes, en particular, como este se desarrolla. Lo interesante de este código es que evidencia una cierta confusión en los docentes, ya que se declara de manera explícita la importancia del aprendizaje vivencial en el contexto de la formación ciudadana, al tiempo que se detallan que esas actividades corresponden a lo que se puede llamar “activismo cívico”. Ejemplos de ello son los tradicionales actos cívicos organizados en torno a efemérides:

“...está incorporado también en el acto cívico de todas las semanas que se realiza como decía el colega, con diferentes temas, analizando alguna efeméride de la semana o del mes que se incorpora en el acto y participan los docentes y los alumnos” (P3, GDP1)

Ocurre también que, cuando se propone una salida al activismo, se plantea la necesidad de extender la participación a un mayor número de estudiantes, pero en el contexto de la participación electoral:

“yo creo que quizás ese es el giro que tienen que dar en algún momento los planes de formación ciudadana, más allá de hacer una actividad de un día o un acto para un niño, hay que hacer algo que sea necesario, o sea que si yo participo dentro de mi colegio como presidente de curso, que van a ser 3 o 4 a lo largo de la trayectoria del curso, o a lo más van

a ser 10, pero ¿Qué pasa con los otros 20 que nunca participaron ni fueron presidentes de curso?” (P5, GDP2)

Lo anterior es una expresión de una confusión entre formación ciudadana y educación cívica, que bien puede tener su origen en la debilidad conceptual de los docentes en materia de formación ciudadana, situación que se explica por lo señalado en Rq6, relacionada con la “sectorialidad” a partir de la cual se enfrenta la formación ciudadana al interior de la escuela, vista por los profesores como un aspecto negativo.

Por sectorialidad se ha entendido la tendencia, en el campo escolar, de asociar toda acción de formación ciudadana, sea ésta curricular o extracurricular, a los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales<sup>8</sup>:

“A nosotras con la otra colega de historia se nos dijo, chiquillas júntense y piensen acciones para poder implementar y desarrollar el plan y obviamente después poder incluirlas” (P1, GDP2)

“muchos profesores son dependientes de que el profesor de historia vaya a aclararle las dudas que puedan surgir, yo creo que esa es la parte final que queda para que en nuestro establecimiento el programa esté mucho mejor.” (P7, GDP1)

Esta sectorialidad, que evidencia una carencia de integralidad curricular, se entiende como una limitante al desarrollo de la formación ciudadana, principalmente porque la ausencia relativa de competencias en los profesores que no son de HGYCS, recarga la jornada de trabajo de quienes sí poseen la especialidad. Esto produce una tensión explícita entre docentes, la cual se evidencia en la siguiente cita:

---

<sup>8</sup> En adelante, HGYCS.

“Ok, nosotros hacemos historia y asumimos el desafío, pero todos los colegas también tienen que asumirlo, desde matemática, química, ciencias, todos, todos, tiene que ser muy transversal y eso quizás yo creo que es el mayor desafío que se tiene en el colegio” (P3GDP1)

El reclamo de los profesores de HGYCS es coincidente, además, con la norma, que señala que la formación ciudadana se debe extender a todos los niveles y en todo el currículum escolar. De hecho, la Ley 20.911 así lo mandata y las Orientaciones Curriculares contienen una serie de elementos conceptuales y didácticos cuyo objetivo es precisamente favorecer la realización de acciones pedagógicas en el marco curricular completo, así como también en ámbitos extracurriculares, ya que:

“En el currículum nacional la Formación Ciudadana se encuentra presente de manera transversal en todos los niveles (Educación Parvularia, Básica y Media) y modalidades (Adultos y Especial). Esto quiere decir que todo trabajo curricular desarrollado en un contexto educativo puede orientarse hacia el aprendizaje de la Formación Ciudadana” (Orientaciones Curriculares para el desarrollo del PFC, p. 25)

Respecto de la realización de acciones de tipo participativas/poco participativas, en general se refieren a acciones que, expresadas desde un enfoque maximalista, tienen las mismas características descritas para Rq1, es decir, actividades de índole más cívico electoral. Algo similar ocurre en Rq4, en donde se entiende la participación en el contexto de participación en elecciones o en cargos de representación escolar.

Es clave la cita siguiente, que resume la problemática de la sectorialidad y su relación con la escasez de competencias de las y los profesores en materia de formación ciudadana:

“Creo que, de alguna manera, en la mayoría de los profesores todavía no están claras las ideas de formación ciudadana y están circunscritas a la idea de la cívica, yo creo que ha

costado salir de ahí. Y si nos ha costado a los profesores que hacemos un poco historia, yo creo que a los profesores que no son propiamente de historia, les cuesta más” (P5, GDP2)

Esta dificultad conceptual de los profesores revela un hecho interesante acerca del bajo interés que concita la formación ciudadana entre los profesores: las Orientaciones Curriculares desarrollan de manera breve, pero clara y sistemáticamente, el tránsito conceptual, e inclusive, histórico, de la educación cívica a la formación ciudadana. Por ende, la falta de claridad conceptual señala que dichas Orientaciones no han sido consultadas por los profesores.

De esta manera es posible deducir que la sectorialidad refleja desinterés de los profesores por adquirir competencias en formación ciudadana, toda vez que existen herramientas, en clave de manual, que les permitirían acceder a conocimientos y habilidades para incorporar la formación ciudadana en su trabajo pedagógico independiente de la especialidad. A condición, claro está, de poseer una actitud proclive al aprendizaje permanente, al parecer ausente en esta muestra de profesores(as) de la Región del Ñuble.

Luego en Rq5 surge un concepto muy interesante en los relatos de los docentes, el cual, desde la perspectiva del curriculum oculto, propone la importancia de la actitud democrática de los profesores en la formación ciudadana:

“Si hablamos del curriculum oculto, creo que debería aplicarlo en cada gesto, cada movimiento y cada palabra que digo, porque como bien dice el expositor delante, la ciudadanía es un rol político, y cada acto que nosotros realizamos, es un rol político. Por lo tanto, el saludar de manera adecuada, las miradas, los gestos, todo constituye formación ciudadana, por lo tanto, es apropiarla en mis clases, mi planificación, en el día a día y en el trato que tengo con la gente” (P4, GDP1)

De esta manera, la actitud democrática, y su expresión en la vivencia democrática en el campo escolar viene a ser capital, en voz de los profesores, para desarrollar la formación ciudadana maximalista en el campo escolar, entendido, en la misma dirección de lo señalado por varios

autores (Delors 2000, Selwyn, 2004, Tedesco 2007, Orellana y Muñoz, 2019) como un espacio privilegiado para el aprendizaje de la democracia:

“A veces lo que falta en los colegios es, instalar una cultura democrática y que nosotros también seamos testimonio y ejemplos de demócratas, [...] demócrata es aquel que respeta los derechos de los demás, tiene un estilo de vida democrático, tiene capacidad de escuchar, de tolerar, de respetar las opiniones, respetar la diversidad religiosa, lo que dice nuestro colega, la diversidad étnicas, con los movimientos migratorios, la diversidad cultural, social, porque el aula es un laboratorio de la democracia” (P6, GDP2)

En virtud de la revisión del cuadro de oposiciones propuesto para analizar el enfoque de formación ciudadana presente en los discursos de los profesores, y en la búsqueda de profundizar en las ambivalencias halladas en el proceso de codificación, a continuación, se propone un cruce axial entre Rq5 y Rq6 desde la perspectiva del profesor como formador en el campo escolar, entendido como un laboratorio de formación democrática:

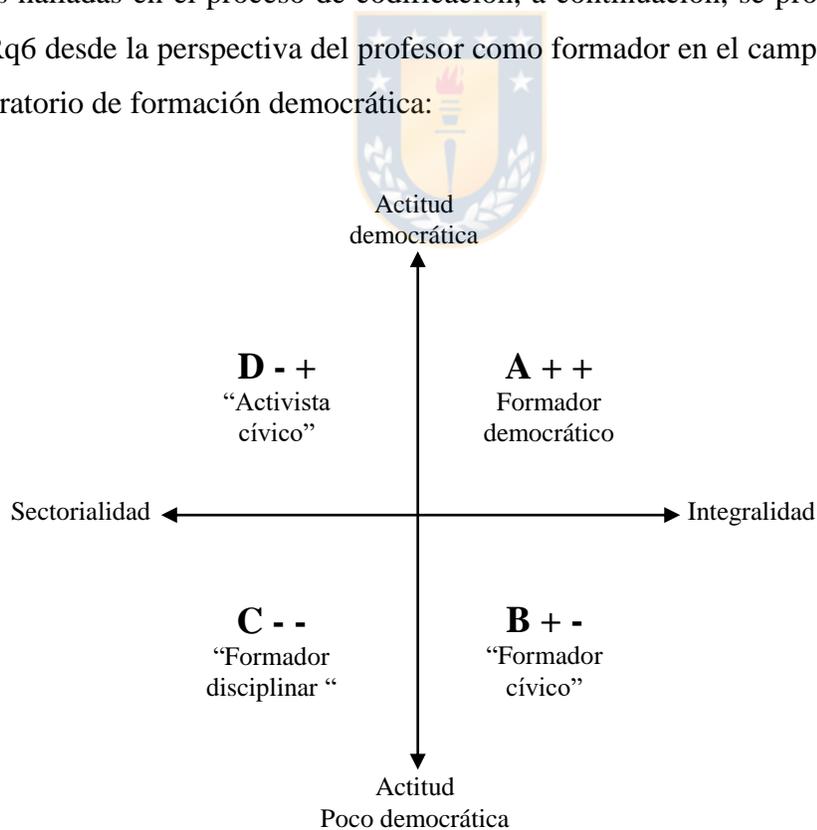


Figura 4. Productos axiales agente profesores.

Fuente: Elaboración propia.

**La realidad positiva A++**, denominada **“formador democrático”**, es coincidente con lo descrito en las dos citas precedentes, vinculadas al currículum oculto de carácter democrático, y resulta de la conjugación de la actitud democrática con la integralidad, propia de un profesor que ha incorporado en su acervo los conocimientos, habilidades y actitudes de la formación ciudadana, independiente de cuál sea su especialidad como docente. Esta realidad es de tipo ideal y está planteada por los profesores en el plano del deber ser, sin una manifestación expresa en los discursos de los grupos de discusión que articule una realidad con las coordenadas positivas antes mencionadas.

**Como contraparte, la realidad negativa C-- da cuenta del “formador disciplinar”**, es decir, un profesor con una actitud poco democrática, que se circunscribe a los contenidos de su especialidad. Esta realidad es explícita, y está representada por profesores de asignaturas distintas a la HGYCS, que se resisten a incorporar contenidos de la formación ciudadana:

“... y también a través de pequeñas actividades de a poco, que cada uno de los profesores, puede ser religión, matemáticas, decirle “sabe que colega le toca tal actividad para una fecha específica”, “pero es que yo no soy de historia”. (P5, GDP1)

**Luego dentro de las realidades ambivalentes se construyó la realidad B+- “Formador cívico”**, que resulta del cruce entre la integralidad y de una actitud poco democrática. Este profesor aun cuando posee competencias en materia de formación ciudadana, por su actitud poco democrática, expresaría un currículum oculto cuya expresión limitará el desarrollo de competencias democráticas en sus estudiantes.

Esta realidad se expresa en la siguiente cita:

“Si el profesor del área que sea no tiene claro que quiere que haya una realidad mucho más agradable, menos estresada, menos violenta, tenemos que recuperar una serie de elementos que ya no están en una ciudad globalizada, individualista, competitiva. En el fondo yo le digo colegas, que no le gusta lo de la formación ciudadana” (P3, GDP1)

**Finalmente, la última de las realidades a describir corresponde la del “activista cívico” (D+), expresada por los profesores que tienen una actitud democrática, pero carecen de competencias en formación ciudadana. Terminan reduciendo la última a la sola dimensión de conocimiento y participación electoral, generando acciones que terminan vinculadas más bien a la educación cívica.**

Este/a profesor/a “activista cívico” se expresa de manera explícita en el corpus estudiado, y que fuera analizado de manera previa en Rq1. Un claro ejemplo de esta realidad se expresa en el siguiente relato, en donde se detalla una acción del PFC:

“[a través de esta acción tratamos de] rescatar los valores patrios, hacemos concurso de cueca y todo eso, hacemos cada cosa, pero eso es con baile típico, todo eso lo hacemos en la celebración del 18 en familia que hacemos todo el día. (P7, GDP1)

Esta realidad, la del activista cívico, es la que mejor expresa la realidad de las y los profesores como agente escolar, ya que en general, hay una abierta actitud democrática en las y los profesores, pero que no encuentra correlato con sus nulas competencias de formación ciudadana. Lo cual redundante, en la práctica, en acciones pedagógicas bien intencionadas, pero que no superan los límites de la educación cívica.

### **2.3 Apoderados**

En esta sección se explorarán los resultados de las y los apoderados. Este particular agente escolar tiene una característica especial, y es que, siendo considerado uno de los estamentos de la escuela, concurre a ella solo para las convocatorias que hacen otros agentes del campo escolar, principalmente profesores y directivos, no obstante, no permanece en ella.

Lo anterior es central para comprender el sentido que los apoderados le otorgan a la formación ciudadana:

<b>Tr: Enfoque de la ciudadanía escolar</b>					
Rq1	(Normas consensuadas)	/	Normas no consensuadas	Tq1	Legitimidad normativa
Rq2	(Gestión participativa)	/	(Gestión no participativa)	Tq2	Organización escolar
Rq3	Con Información	/	Sin información	Tq3	Situación del apoderado
Rq4	(Interés por participar)	/	(Sin interés por participar)	Tq4	Postura del apoderado
<b>A: Enfoque maximalista</b>		/	<b>B: Enfoque minimalista</b>	<b>Bq: Características de la ciudadanía escolar</b>	

Figura 5. Cuadro de oposiciones agente apoderados.

Fuente: Elaboración propia.

En Rq1 los apoderados se refieren al hecho de que cuando proponen o demandan alguna acción a la escuela, es común recibir una respuesta negativa que se fundamenta en algún documento normativo de la escuela, al cual suscribieron, pero que desconocen:

“Es que de hecho en los colegios a uno no le preguntan si quiere o no quiere, hay que aceptar, es una norma para todos y calladitos recibirlas, porque son unos libritos que se entregan” (P5, GDA4)

“Si uno, por ejemplo, hay casos en que uno va a reclamar al colegio, pero ¿y usted leyó el estatuto número cuatro? ¿lo leyó? Entonces con eso uno ya no puede decir nada más, porque ya estaba reglamentado, no puede salir de eso” (P1, GDA1)

Esta crítica es un punto de partida para los apoderados, ya que en conjunto con una gestión escolar poco participativa y con poca información acerca del acontecer de la escuela, más las responsabilidades laborales de madres, padres y apoderados, se explica el poco interés de participar de las actividades a las que son convocados:

*“Cuando queremos participar, opinando o dando ideas, se nos dice que hemos firmado un contrato de aprendizaje a inicios de año, en donde se establece que nuestra opinión no tiene cabida, pero nosotros no participamos en la elaboración de esas normas, estamos obligados a firmar para matricular a nuestros hijos. Creemos que todos los que intervienen en la escuela debemos participar de actividades y de la toma de decisiones importantes, pero eso no ocurre. Además, no contamos con mucha información de lo que se hace en la escuela, lo que produce, en conjunto con la falta de participación y el hecho de que además tenemos obligaciones laborales, muchos apoderados simplemente no se interesen en participar de las actividades a las que somos invitados, al final siempre participan los mismos”*

El protocolo analítico da cuenta de la realidad percibida de los apoderados, la que encuentra respaldo en un hallazgo abrumador en los grupos de discusión: los apoderados desconocen los contenidos de la formación ciudadana, así como también la misma existencia de los PFC.

Es decir, que habiendo entrado en ejercicio la Ley 20.911 en 2016, a la fecha de realización de los grupos de discusión, se habían elaborado los planes para 2017, 2018 y 2019, y ejecutado ya los dos primeros, todo ello sin la participación de los apoderados. Estas dos citas resumen de manera clara la desinformación de los apoderados, expresada en Rq3:

“Yo es primera vez que escucho de la elaboración de este proyecto y no estoy en conocimiento de que mi establecimiento lo esté utilizando y que este aún en proceso de ser utilizado” (P3, GDA1)

“Por lo que tengo entendido no se ha integrado todavía este programa a mi colegio por eso no tenemos idea” (P7, GDA2)

Esta constatación viene a adelantar un resultado respecto de las estrategias desplegadas en la elaboración de los PFC: los apoderados fueron, de manera deliberada o no, excluidos del proceso.

## 2.4 Estudiantes

Este agente del campo escolar resulta esencial en la comprensión de la implementación de la Ley 20.911, toda vez que es el destinatario último de esta política pública. Sobre él opera, buscando convertirlo en un sujeto democrático.

<b>Tr: Enfoque de la ciudadanía escolar</b>					
Rq1	(Aprendizaje vivencial)	/	Una asignatura más	Tq1	Tipo de aprendizajes
Rq2	“Participación proyectiva”	/	“Participación simple”	Tq2	Nivel de participación
Rq3	(Inclusión estamental)	/	(Exclusión estamental)	Tq3	Llamados a participar
Rq4	(Heterocentrismo)	/	(Adultocentrismo)	Tq4	Enfoque de la FC
<b>A: Enfoque maximalista</b>		/	<b>B: Enfoque minimalista</b>	<b>Bq: Características de la ciudadanía escolar</b>	

Figura 6. Cuadro de oposiciones agente estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.



El desarrollo del cuadro de oposiciones del agente estudiantes tiene un relato muy claro respecto de las valoraciones asociadas a la formación ciudadana, las que, dentro del campo positivo coinciden todas con el enfoque maximalista. El protocolo analítico sería el siguiente:

*“La formación ciudadana en la escuela debe aprenderse con acciones que vayan más allá de los contenidos de una asignatura como cualquier otra, debe permitirnos dar nuestra opinión y que esta sea respetada, aunque no coincida con la de los profesores. Es necesario, además, que los estudiantes podamos participar activamente en temas en los cuales estamos involucrados, en especial, respecto de la formación ciudadana, desde donde se crean acciones y se desarrollan contenidos sobre los que no podemos opinar ni menos decidir. Además, se debe dar mayor participación a los apoderados y a los asistentes de la educación, porque ellos también son parte de la escuela. Todo esto se podría solucionar si los profesores dejaran de pensar que siempre tienen la razón por el hecho de ser adultos.”*

Coincidentemente con lo que se ha descrito para los directivos y profesores, las y los estudiantes recogen códigos calificativos positivos que en su conjunto dan cuenta de una formación ciudadana maximalista, y negativos para la minimalista. No obstante, en el caso de estudiantes, los matices son muy interesantes, ya que ponen énfasis en el nivel de participación como un elemento clave de la formación ciudadana maximalista, y el adultocentrismo como el principal obstaculizador para su desarrollo.

La importancia atribuida al nivel de participación al cual hacen referencia los estudiantes los acerca de manera muy interesante a lo que la normativa señala al respecto.

En las Orientaciones para la participación de las comunidades en la elaboración de los PFC se señala de manera explícita lo

“conveniente de avanzar en mayores espacios de participación proyectiva o metaparticipativa [haciendo referencia al modelo de Trilla y Novela], pues no solo la legitimidad de las decisiones está en juego, sino que también un enfoque del sistema educativo como espacio de aprendizaje de la democracia” (Orientaciones para la participación de las comunidades escolares en la elaboración de los PFC, p. 16)

Es preciso revisar cada uno de los códigos calificativos del cuadro de oposiciones, ya que ellos dan cuenta de las representaciones sociales de los estudiantes acerca de la escuela como espacio democrático, las que como se ha señalado, son en extremo coincidentes con lo señalado por la norma.

En Rq1 los estudiantes se refieren a lo poco apropiado de reducir la formación ciudadana a una asignatura, ya que entienden, como se aprecia en las citas siguientes, que ésta encuentra espacios de expresión en toda la vida escolar:

“... porque pasarlo como materia después no van a volver a hablar de eso, en cambio ir implementándolo siempre, porque es algo importante igual.” (P7, GDE1)

“Porque la formación ciudadana yo lo veo como aprender valores y eso nos hace aplicarlo en todo momento, no en una hora y media que dura la clase de formación ciudadana, sino que lo vas a aplicar en el colegio, fuera del colegio, con tu familia, contigo mismo incluso” (P3, GDE2)

De esta manera los estudiantes expresan el hecho de que la formación ciudadana está presente en el diario vivir de la escuela, la cual se proyecta incluso fuera de ella, por ende, una asignatura basada en “pasar materia” es claramente insuficiente.

En los términos de estos resultados, los estudiantes ven de manera crítica una formación “academicista” o mera educación cívica en la materia en cuestión, ratificando con ello la importancia que la norma atribuye a la completa transversalidad de la cual debe ser objeto la formación ciudadana en el campo escolar. Ello en todos los niveles, en todas las asignaturas y en general en toda actividad, curricular o extracurricular.

En Rq2, y coincidiendo con la nomenclatura de Trilla y Novela (2001) señalada en las Orientaciones, los estudiantes señalan la necesidad de, en el contexto de una formación ciudadana maximalista, una participación proyectiva, es decir, una en la que su opinión sea escuchada e implementada:

“Es que por eso, cual es la formación ciudadana que formamos entre todos, si tú estás viendo que, por ejemplo yo me rijo por el profesor, el profesor se rige por un equipo técnico y ese equipo técnico por un director [y el director por el ministerio] ¿Dónde está la formación ciudadana que queremos nosotros?” (P2, GDE2)

“Sipo es necesario porque todos, los profesores, los alumnos, todos integran al establecimiento entonces es importante que si se va a tomar una decisión todos participen” (P5, GDE1)

En este punto, el análisis de los estudiantes en Rq3 supera el de los dos estamentos analizados anteriormente, cuando considera como una necesidad y de manera espontánea, el que todos los

agentes del campo escolar participen de la toma de decisiones. De esta forma, la participación proyectiva además debe ser inclusiva, en lo que a agentes del campo escolar se refiere:

“Yo creo que esto debería ser una planificación en sí, de todos. Por ejemplo, cuando tú hablas de formación ciudadana tú no estás diciéndolo por si eres alumno o si eres papá o hijo, porque en este caso tú estás viendo que eres igual al otro, entonces esto debería trabajarse en comunidad” (P3, GDE1)

“Igual se podrían implementar no solamente a profesores y alumnos, sino que de repente a las tías de la biblioteca, las tías de la Junaeb o los mismos auxiliares, a ellos también se les puede incluir en esas cosas porque yo creo que para tener un buen ambiente escolar deben ser para todos los que están en el colegio, para todos los funcionarios del colegio” (P6, GDE2)

“En la escuela todos son importantes, todos viven la formación ciudadana [...] ellos [asistentes de la educación] igual están en la escuela, ellos enseñan un poco a los demás” (P5, GDE1)

“También se podría aplicar a los apoderados porque ellos también tienen que ver con la escuela” (P1, GDE1)

Es notable este punto, toda vez que los directivos y los profesores no consideraron la participación de todos los agentes del campo escolar como un factor de formación ciudadana, ni mucho menos la participación en la toma de decisiones como un elemento clave del enfoque maximalista que ambos agentes expresaron.

Finalmente, en Rq4 levantan una categoría muy importante, el adultocentrismo, característica que, en conjunto con la sobrevaloración percibida por las y los estudiantes respecto del capital cultural de los profesores y directivos, viene a calificar el campo escolar como uno cuyo enfoque de formación ciudadana es minimalista. Ejemplo de lo anterior son las citas siguientes que resumen el sentido de este código calificativo:

“Por ejemplo, nosotros decimos que creemos que hay muchas cosas que son válidas dentro de la escuela y por ejemplo, nuestra comunidad está diseñada por quien por ejemplo dice, “no, es que yo soy adulto” “yo tengo mucha más validación en lo que digo que el estudiante, porque yo tengo más validación que el estudiante, tengo una carrera y más amplitud en el tema”, que muchas veces nosotros no tratamos muy bien el tema pero si tenemos opiniones válidas. Entonces ahí yo creo que por ejemplo se pasan a llevar ciertos derechos de nosotros los niños” (P3, GDE1)

“Siempre se ha visto que la opinión del adulto vale más que la del estudiante, como que a veces se toma en cuenta la del profesional, por decirlo de alguna manera, y la opinión del alumno que también es súper válida, no conlleva a la decisión final del alumno. Por ejemplo, porque pueden los dos haber investigado sobre el tema y saber lo mismo, pero solamente porque es adulto, él tiene la razón y no una persona de menos edad, es como que estuviera de la mano que los adultos tienen una opinión válida” (P6, GDE2)

Surge por tanto una disputa concreta al interior del campo escolar entre los estudiantes, quienes demandan participación proyectiva a los agentes con mayor capital cultural y simbólico, representados por los profesores. Esta disputa revela, además, que los estudiantes conceptualizan la formación ciudadana conforme al enfoque maximalista, que es coincidente con lo declarado por la norma y que supera por mucho lo propuesto por los agentes directivos y profesores.

Los relatos de los estudiantes en torno a los dos códigos de base centrales de su análisis, generan realidades que a continuación se presentan en el cruce axial:

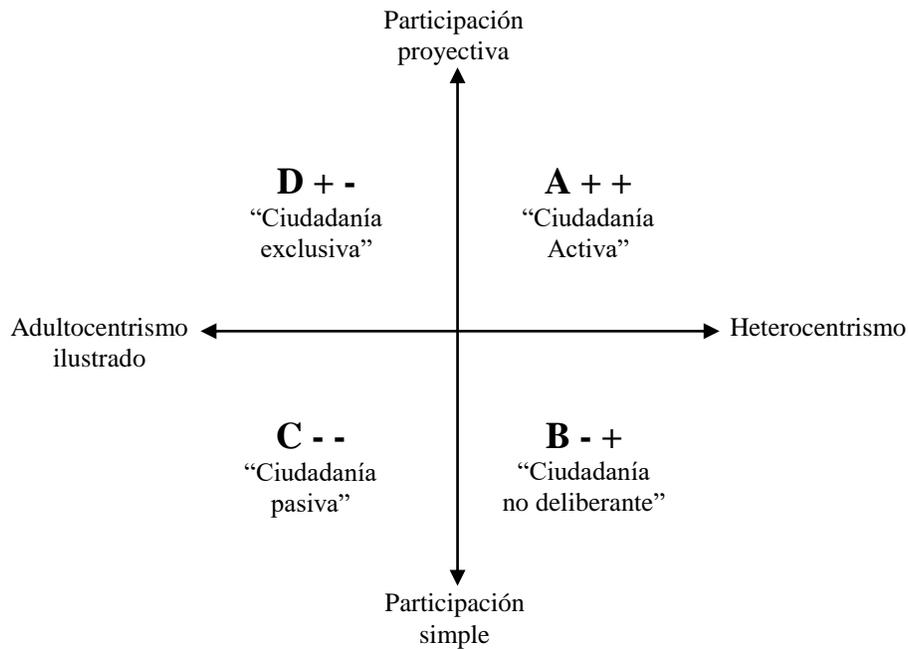


Figura 7. Productos axiales agente estudiantes.

Fuente: Elaboración propia.

**La realidad positiva A ++ da cuenta de una ciudadanía escolar activa**, es decir, en donde todos los agentes del campo escolar participan como iguales en término de ideas, propuestas y demandas, en suma, con poder real en la toma de decisiones en un contexto deliberativo. Es una realidad-meta, demandada por las y los estudiantes, necesaria para una formación ciudadana real, pero sin correlato en la realidad concreta de las escuelas de la Región del Ñuble.

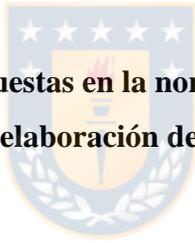
**Como contrapartida, la realidad negativa C -- refiere a una ciudadanía escolar pasiva**, producto de la combinación de una participación simple, en donde los agentes con menos capital, a lo sumo son consultados, pero su opinión no forma parte del esquema decisional final, manejado por los adultos-competentes.

**La realidad ambivalente B -+, denominada “ciudadanía no deliberante”** surge del cruce del heterocentrismo, en donde todos los agentes del campo escolar son llamados a participar, pero en su nivel más bajo. En esta realidad hipotética, no manifiesta en el corpus, el ciudadano es opinante como un igual entre otros, pero no delibera ni participa de la toma de decisiones.

**Finalmente, la realidad D +- da cuenta de una “ciudadanía exclusiva”,** aquella ejercida por los agentes adultos y con mayor capital cultural y simbólico, quienes participan del proceso de toma de decisiones en todos sus niveles, dejando fuera a los agentes con menos capital. En las expresiones de los estudiantes, este “ciudadano exclusivo”, que en definitiva excluye a los otros agentes, está representado por los directivos y profesores.

El análisis de resultados del agente estudiante es fundamental en sus contenidos y crítica para comprender las estrategias utilizadas en la elaboración de los PFC, toda vez que las representaciones de los estudiantes acerca de la formación ciudadana en el campo escolar, bien pueden ser entendidas como un marco empírico de interpretación de dicho proceso.

### **3. Estrategias de participación propuestas en la norma y de los agentes del campo escolar en la elaboración de los PFC.**



Este segundo apartado de resultados revisará como se elaboraron los PFC, y en particular, cuáles fueron las estrategias de participación de los diferentes agentes del campo escolar.

Como se señala en el apartado anterior, la percepción de los estudiantes acerca de la formación ciudadana en la escuela es una representación de lo que vamos a revisar a continuación, en donde al parecer la participación en la elaboración de los planes estuvo circunscrita a los profesores, en particular, a aquellos que hacen parte de los equipos directivos o de gestión, es decir, aquellos que cuentan con mayor capital cultural y simbólico.

### **3.1 Estrategias de participación para la elaboración de los PFC en la Ley y las Orientaciones**

Es importante reiterar que la Ley no hace mención explícita a los mecanismos a través de los cuales se deben elaborar los PFC, limitándose a indicar que:

“Cada sostenedor podrá fijar libremente el contenido del plan de formación ciudadana, en conformidad a lo establecido en los incisos precedentes, debiendo tener a la vista las bases curriculares aprobadas por el Consejo Nacional de Educación, conforme a lo establecido en el artículo 31 del Decreto con Fuerza de Ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación”. (Ley 20.911, p. 1)

Con ello quedan abiertas, al menos en la Ley, las posibilidades a través de las cuales se pueden formular los PFC. Esta apertura es recogida por las orientaciones, que recomiendan la participación de todos los agentes escolares.

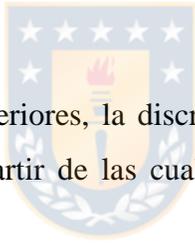
Ya se había mencionado la preocupación por el orden de liberación de las Orientaciones, en donde la relacionada a la participación fue liberada 16 meses después de la primera, de Orientaciones para la elaboración. A esa preocupación debe sumarse la declaración de la Ley, que no establece obligatoriedad en términos de mecanismos participativos para la elaboración de los PFC.

Las Orientaciones para la elaboración suman, a causa de una semántica débil, una cuota más de preocupación:

“Por esto, la creación de un Plan de Formación Ciudadana invita, en primera instancia, a la reflexión en torno a los problemas y desafíos de la comunidad educativa. Este proceso tendría que involucrar, idealmente, la participación de todos y todas, quienes ejerciéndola, podrían ayudar a fijar metas y tareas para dar solución y respuesta a los desafíos que se planteen. De esta manera, la escuela y liceo se activan a través de la creación de una comunidad real y viva, poniendo en el centro sus necesidades, su contexto y particularidades territoriales.” (Orientaciones para la elaboración de los PFC, p. 19)

Se puso en cursivas aquellos términos que, condicionando, debilitan el planteamiento general que refiere a la importancia de la participación de toda la comunidad para el levantamiento de propuesta para resolver problemas de la propia comunidad. En tal caso, la participación no es sancionada como una condición *sine qua non* para elaborar los PFC, sino que es vista más como un aspecto deseable y supeditado a lo establecido por el sostenedor, o a instancias de los agentes escolares con mayor capital:

”Se sugiere que el Plan de Formación Ciudadana incorpore progresivamente acciones que tiendan a la transformación de la vida escolar, especialmente en la interacción de las y los actores de la comunidad escolar. Es decir, profundizando en prácticas democráticas de participación propiciadas desde el equipo directivo y docente”. (Orientaciones para la elaboración de los PFC, p. 19)



Como hemos visto en los capítulos anteriores, la discrecionalidad con la cual han actuado los equipos técnicos en las estrategias a partir de las cuales han elaborado sus PFC cuentan con respaldo normativo.

Las Orientaciones para la elaboración de los PFC concluyen bajo la misma lógica que proyecta como un ideal, más no como un mandato normativo, la participación de todos los agentes de la escuela. Así:

“La formulación del Plan de Formación Ciudadana, entonces, se plantea idealmente como el resultado de un proceso de reflexión comunitaria (directivos, estudiantes, familias, docentes y asistentes de la educación) que contemple algunas etapas definidas internamente” (Orientaciones para la elaboración de los PFC, p. 21)

Las Orientaciones curriculares, por su parte, parten señalando al respecto que la participación es un derecho consignando en la Ley 20.845, que sostiene que “Las y los miembros de la comunidad educativa tienen derecho a ser informados y a participar en el proceso educativo en conformidad a la normativa vigente” (p. 17), por ende, todos deberían ser partícipes, aunque sea como agentes pasivos que reciben información, del proceso educativo.

No obstante, como es propio a su temática, estas Orientaciones se refieren a la implementación curricular de la formación ciudadana, y, aunque existen referencias a otros espacios, su despliegue se concentra en el aula. En tal sentido, define la relación entre este espacio y la participación:

“El espacio escolar, y el aula específicamente, es un lugar en el que pueden potenciarse la democracia y los derechos humanos, y en este sentido es clave la definición de estrategias de enseñanza apropiadas para su consolidación. [entre otras estrategias un foco consiste] en fortalecer ambientes de enseñanza y aprendizaje más democráticos y participativos, independiente de los temas que se estén tratando” (Orientaciones curriculares para el desarrollo del PFC, p. 38)

Sobre la base del establecimiento de este vínculo entre aula y participación, las Orientaciones curriculares hallan una salida al problema de la “sectorialidad” identificado en los resultados del análisis del enfoque de formación ciudadana de los Profesores: los ambientes de enseñanza-aprendizaje democráticos y participativos son transversales a todas las asignaturas.

Se soluciona, por tanto, la dificultad de los profesores complicados por no disponer de contenidos y estrategias, lo cual se traduce en desinterés por implementar la formación ciudadana en sus asignaturas. Ello representa una particular expresión viciosa de las competencias docentes-, ya que les bastaría con generar ambientes de enseñanza-aprendizaje democráticos y participativos para estar contribuyendo, de un modo u otro, a la formación ciudadana de los estudiantes.

Finalmente, las Orientaciones para la participación de las comunidades educativas, es el documento que ha generado más expectativas, ya que se espera que, a diferencia de la Ley y las Orientaciones para la elaboración, sea este documento quien ponga en relevancia la participación de los agentes del campo escolar en la elaboración de los PFC.

La partida es promisorio, ya que el redactor del documento ministerial extiende una particular invitación “a resignificar las formas de participación ya conocidas. A crear otras nuevas; a revisar los espacios, estructuras y condiciones que se presentan para la participación. Analizar los estilos de liderazgos que se promueven y a considerar, sobre todo, la voz de todas y todos los actores de la comunidad educativa” (Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en la elaboración del PFC, p. 6)

Si la resignificación mencionada es en torno a las formas de participación propuestos por las Orientaciones para la elaboración, lo que viene a continuación debería ser una expresión en donde la participación no se reduce a un aspecto deseable para elaborar los PFC, para el diseño y ejecución de sus acciones, sino que un medio fundamental y necesario para consolidar una formación ciudadana maximalista.

En estas Orientaciones, el Ministerio establece la centralidad de la participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en especial, el de la formación ciudadana. Señala al respecto que:

“Para el Ministerio de Educación, la participación se encuentra a la base de los procesos formativos, considerándola como un elemento central de la vida comunitaria en las organizaciones educativas. La participación, como otros procesos que son consustanciales al educativo, requiere de formación, práctica y oportunidades para ejercerla. De este modo, participar permite de mejor forma alcanzar objetivos colectivos. Esta es una actividad que desarrollan día a día establecimientos educacionales y jardines infantiles a través de las prácticas pedagógicas. La participación implica consecuencias reales y efectivas, siendo necesario que sea vinculante, aportando al compromiso de las personas que conviven en un mismo proyecto educativo.” (Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en la elaboración del PFC, p. 13)

Lo anterior expresa que la participación es un vector central de los procesos formativos, que requiere de contenidos y espacios para ejercerla, señalando en especial las prácticas pedagógicas como aquellas que las conjugan. Luego, se considera necesario que sea vinculante, no obstante, no señala elementos procedimentales para tal efecto.

Conforme a la cita, la participación es un hecho. No obstante, la definición tiene mucho de declaración de principios y poco de mandato a incorporar de manera operativa en la participación concreta en prácticas pedagógicas.

Para complementar lo sostenido hasta aquí, a continuación, se responde a cinco preguntas centrales acerca de la participación, las que, junto a sus respuestas, son resumidas a continuación:

I. ¿Cómo entendemos la participación? Nos referimos con participación a la acción de involucramiento y colaboración de las y los integrantes de la comunidad educativa en un marco de respeto, permitiendo que la gestión global de la misma cuente con mayores niveles de legitimidad.

II. ¿Cómo aprendemos a participar? Promoviendo que las y los estudiantes sean activos participantes, es decir, agentes de cambio interesados en los temas públicos. Es claro que no nacemos demócratas, sino que aprendemos a serlo, por lo tanto, resulta fundamental que las comunidades educativas acompañen los procesos formativos sobre cómo aprendemos a participar y cuáles son los espacios para ello.

III. ¿Existen tipos de participación? Algunos autores, como Trilla y Novela, han elaborado sobre la base del trabajo de Hart, una escala con un desarrollo gradual que explicaría las formas de participación que pueden darse en los ambientes educativos. Estas cuatro formas son: “participación simple; participación consultiva; participación proyectiva y metaparticipación” (Trilla et al 2001).

IV. ¿Para qué participamos? Para construir comunidad con otros, para velar por el bien común, para desarrollar la consciencia sobre lo público, para tener la oportunidad de incentivar la voluntad de las y los estudiantes para ejercer una vinculación activa con la vida comunitaria de los jardines infantiles, escuelas y liceos. Un ejemplo de participación es el derecho a voto, por ejemplo, para escoger a una nueva directiva de curso. Esta es una de las múltiples formas de participación y que apoya el ejercicio para la futura vida cívica.

V. ¿Por qué hablamos de espacios para la participación? Es importante señalar que también podrán surgir otros espacios [además de los institucionales] a partir de la demanda de las comunidades, o que simplemente, no cuentan con una normativa que los resguarde.

El primer espacio de participación por antonomasia, es el aula. En ella día a día se desarrolla la interacción entre profesoras, profesores y estudiantes para un aprendizaje significativo. Por consiguiente, cada vez que interactuamos en una clase estamos desarrollando la formación para ejercer la ciudadanía.” (Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en la elaboración del PFC, pp. 13-16)

Este set de preguntas y respuestas vienen a detallar la situación de la Participación desde la propuesta Ministerial. Destaca la claridad conceptual expresada en cada uno de las cinco preguntas, lo que permite entender de manera lógica la importancia de la participación en las comunidades escolares, ya que le otorga legitimidad a la gestión escolar en la búsqueda de lograr objetivos comunes y el involucramiento de todos en ellos.

Se define, también con claridad, la importancia de la vivencia de la participación como medio para aprenderla, de los niveles en los cuales se puede participar, y de la oportunidad de aprovechar los espacios formales de participación escolar (Consejos escolares, Centro de alumnos, Reunión de madres padres y apoderados y el Consejo de profesores), como así también de espacios emergentes o informales, muy especialmente, el aula.

Todo lo relatado es un planteamiento consistente en el campo conceptual, no obstante, en el campo social observado a través de los grupos de discusión, esta consistencia se diluye en la lógica del deber ser.

### **3.2 Estrategias de elaboración 2016**

Los relatos que serán analizados a continuación surgieron de manera espontánea en el primer grupo de discusión de Directivos, categoría que se incorporó en el segundo grupo de discusión, quienes al ser consultados acerca de las estrategias de elaboración de los PFC, respondieron identificando dos etapas: una inicial, vinculada al año 2016 cuando se implementó la ley 20.911, y en el que

elaboraron el primer PFC. Luego la segunda etapa corresponde a los dos años siguientes, 2017 y 2018<sup>9</sup>.

Como se ha mencionado con anterioridad, la ley 20.911 fue promulgada en 2016, y se ordenó, para el mismo año, la elaboración de al menos una acción de formación ciudadana, además de la elaboración del PFC para 2017, en una versión muy simple. Este proceso fue acompañado de dos documentos denominados Orientaciones, una para la Elaboración de los PFC y otro con sugerencias para incorporar la formación ciudadana en el ámbito curricular.

En virtud de lo anterior los equipos de gestión se vieron forzados a incorporar un nuevo plan, entre otros también obligatorios: de Mejoramiento Educativo, de Convivencia escolar, de Desarrollo profesional docente, de Diversidad, sexualidad, y género, de Inclusión y el de Seguridad Escolar.

Así, la estrategia 2016, en palabras de los directivos y profesores, se basó fundamentalmente en “resolver” el problema de poder cumplir con lo requerido por la nueva Ley. Para ello, se tomó la decisión de elaborar el PFC en torno a los equipos directivos o de gestión, en conjunto con los profesores(as) de HGCS:

“Bueno, nosotros en primera instancia lo mismo que ellos, lo trabajamos con la UTP, la dirección y con la profesora de historia” (P4, GDD2)

“Como decía la colega, en un principio se hizo más personalmente, entre el equipo directivo” (P5, GDP1)

“En mi caso fue el director, yo (orientadora) y el profesor de historia” (P6, GDD2)

---

<sup>9</sup> En este punto es preciso recordar que los grupos de discusión se realizaron en abril de 2019, habiendo elaborado, las acciones sugeridas para 2016 y el PFC para 2017, ese mismo año el PFC de 2018 y este último año, el de 2019.

No obstante, los docentes reconocen la necesidad de hacer más participativo este proceso de elaboración, como un factor de eficiencia. La cita siguiente resume de muy buena forma esta idea hallada entre los docentes y directivos:

“[se deben tomar] ciertas ideas de todos los estamentos de la comunidad y se pueda trabajar de esa forma, para que las metas se cumplan y sean exitosas, tiene que haber una participación de toda la comunidad” (P8, GDP1)

Por eficiencia se entiende que todas y cada una de las acciones y estrategias vinculadas al PFC tienen, como fin último, el desarrollo de competencias en toda la comunidad educativa, pero en especial, en los estudiantes:

“la energía vital que esta puesta acá, creo yo, debería apuntar en como los colegios son capaces de operacionalizar este plan de formación ciudadana y producir impacto en los alumnos, pero no olvidar que los planes de formación ciudadana, todos los otros planes y todo lo que nosotros hacemos, tiene este objetivo superior y supremo de que los estudiantes aprendan” (P6, GDD1)

¿Cuál es la razón que fundamenta la decisión de restringir la elaboración de los PFC a los equipos directivos? Porque los docentes manifiestan no haber estado en conocimiento de la implementación de la ley, la que “Entonces llegó de repente, que es obligatorio” (P6, GDD1), “Que había que cumplir y que había que tenerlo si o si” (P2, GDP2)

Reaparece la realidad identificada en el capítulo anterior, en donde los directivos señalaban la existencia de un simulacro, de un “cumpli-miento”, basado en responder de manera formal, a través de documentos, a las exigencias de la supervisión ministerial, sin que lo plasmado en dichos documentos sea una realidad en la vida escolar.

“tengo que ser honesta de que en un principio para cumplir así con la supervisión lo hicimos nosotros los directivos” (P6, GDD2)

Es el caso de lo relatado por los docentes para la estrategia inicial de elaboración de los PFC, en donde, quedaron fuera los profesores (con la excepción de los de HGCS, que cuentan con capital específico, lo que los hizo parte esencial de la estrategia inicial), los apoderados, los asistentes de la educación, y los estudiantes.

En resumen: “fue fundamentalmente un trabajo por cumplir, administrativo, pero en la práctica y de manera socializada, no fue realizado, esa es la verdad” (P4, GDP2)

Según lo anterior, y en torno al código de base denominado “estrategias de elaboración del PFC” se construyeron los siguientes códigos calificativos:



**Tr: Estrategias de elaboración del PFC en el campo escolar**

Rq1	Elaboración desinformada / (Elaboración programada)	Tq1	Contexto de ejecución
Rq2	Participación limitada / (participación de todos)	Tq2	Llamados a participar
Rq3	Por cumplir / (para desarrollar competencias)	Tq3	Objetivo de la estrategia

Figura 8. Cuadro preliminar de oposiciones estrategias de elaboración del PFC.

Fuente: Elaboración propia

Existen, no obstante, declaraciones de los profesores que señalan haber realizado esfuerzos “para hacer más participativa” la elaboración de los PFC en los años siguientes, en donde el factor sorpresa ya no podía explicar la estrategia poco participativa a partir de la cual se elaboró el primer PFC.

### 3.3 Estrategias 2017-2018

En este apartado reviso en profundidad la estrategia “reciente” de elaboración de los PFC, es decir, al momento de realización de los grupos de discusión, abril 2019.

Ya se había mencionado el hecho de la existencia de dos etapas en la elaboración de los PFC, y refiriendo a la primera, de escasa participación, señalaban que en la segunda se ampliaban los horizontes:

“Ahora estamos en proceso de dar mayor participación” (P8, GDD2)

La cita anterior es clave respecto de la percepción de los directivos, y muy en particular el concepto de *proceso*, ya que encierra el hecho de que la participación aún no se ha logrado, pero está en plena marcha.

Respecto de los estudiantes este proceso es incipiente, y como se aprecia en la cita siguiente, algunos directivos estiman casi innovador incorporarlos en la elaboración del PFC, en donde el campo semántico que define el discurso habla claramente de la exclusión de este agente:

“Yo he querido replantearlo de otra forma y otra vez volvimos a analizar, incluyendo también a los estudiantes para que ellos también sean partícipes” (P4, GGD2)

¿No es acaso indispensable la participación de los y las estudiantes en la elaboración de un plan cuyo objetivo fundamental es desarrollar competencias democráticas en ellos y ellas? En tal sentido, tanto la literatura como la norma recomiendan la participación como una estrategia fundamental para el desarrollo de la formación ciudadana y para el aprendizaje de la democracia en la escuela.

De esta forma, resulta evidente que la elaboración del PFC, cuyo objetivo es formar ciudadanos con competencias para la vida en democracia, es una oportunidad de participación activa no aprovechada por los agentes directivos. Lo cual constituye una paradoja: por una parte, a través de

los PFC se pretende formar ciudadanos críticos e interesados en lo público, para que participen activamente de la democracia. Pero, por otra parte, se les niega la posibilidad de participar en la elaboración de dichos Planes, en una especie de hito fundacional que contraviene el espíritu de la norma desde el día cero.

Mientras tanto los estudiantes, como contrapartida, declaran no haber participado en la elaboración de acciones de sus respectivos PFC, pero sí de charlas o actividades informativas relacionadas con la FC. Lo anterior se refleja en una especie de *mea culpa* que realiza una docente, quien señala:

“creo sin duda, que tenemos falencias, ando con dos estudiantes del colegio y tengo temor respecto de lo que van a responder ellos, cuando el moderador le haga estas mismas preguntas, yo creo que ellos van a responder lo que es, que no lo conocen (el PFC)” (P5, GDP2)

Una situación similar ocurre con los apoderados. Como se pudo evidenciar en el capítulo anterior, desconocen la existencia de los PFC, por ende, no han formado parte de la primera ni de la segunda etapa de elaboración de los planes.

Los docentes reconocen esta omisión como un problema, y en su solución, como se apreciará, sigue apareciendo la participación de agentes no docentes como un hecho deseable, más no inherente a la participación escolar:

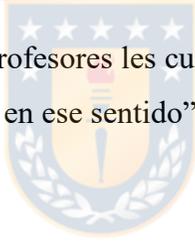
“Estamos en deuda con los apoderados, o sea se lo damos a conocer, pero quizás tendríamos que darles algunas instancias de que sean parte y creen algunas ideas [...] la idea es que ellos también generen actividades de acuerdo a sus necesidades como padres” (P8GDP1)

Otro tema aparte son los Asistentes de la educación<sup>10</sup>, que no participaron en los grupos de discusión. Ello sucedió no por una falta de disposición del equipo de investigación, quien hizo una invitación extensiva a todos los agentes de las comunidades escolares, sino porque sencillamente no asistió ninguno/a profesional de este estamento. Esta ausencia es posible de explicar a través de ciertas expresiones de los directivos respecto de la participación de este estamento en la elaboración de los PFC, que señalan con meridiana claridad que no han sido incluidos:

“Hasta ahora nosotros no lo hemos incorporado, si podríamos hacerlo, ellos estarían llanos a hacerlo, sí, porque son receptivos, tienen las ganas también, pero nosotros como UTP o dirección no lo hemos incorporado.” (P1, GDD1)

Y una posible explicación a la inasistencia de los asistentes de la educación a los grupos de discusión la podríamos encontrar en el siguiente relato de una directora:

“Hay veces en que a los profesores les cuesta que estén los asistentes en el consejo y hay directores que son cerrados en ese sentido” (P7, GDD2)



Esto se torna más crítico si el asistente de la educación no es profesional (GDD2):

Participante 6: Yo siento que es un tema cultural el que todavía cuesta en todos los colegios, hay gente que se cierra y considera que no son importantes, (se refiere a los asistentes de la educación) ¿le pasa igual ustedes?

Participante 1: No, no, nosotros hacemos trabajo colaborativo y eso involucra a todos los estamentos, psicólogas, asistentes sociales, profesores, a todos.

Participante 6: ¿Y auxiliares?

Participante 1: Ahí no.

---

<sup>10</sup> “Se agrupan bajo esta denominación personas que desarrollan tareas tan diversas como las de auxiliares de servicio, inspectores e inspectoras, personal de administración y profesionales no docentes.” Mineduc (2007) Asistentes de la Educación en la Reforma Educativa, (p. 8)

El particular “todos” de la participante n°1 del segundo grupo de discusión de directivos, no incluye auxiliares (asistentes de la educación no profesionales), apoderados ni estudiantes, en lo que se refiere al trabajo colaborativo en torno a la elaboración del PFC.

El diálogo revisado resume, en definitiva, la realidad de la participación en la elaboración de los PFC, circunscrita a actores profesionales, con primacía de aquellos que tienen cargos de responsabilidad. A esto se resume la frase con la cual se dio inicio a esta sección, la de estar en “proceso” de “dar” participación: es el agente con mayor capital simbólico, el directivo, quien define quien participa en la elaboración de los PFC y quien no, y en esa decisión los excluidos resultan ser quienes poseen menos capital cultural y por ende, menos capital simbólico.

Ahora bien, ¿en que se basa, entonces, la percepción de estar viviendo una etapa distinta a la de 2016? La respuesta a esta interrogante radica en el hecho de que se han extendido modalidades de consulta a estudiantes y profesores, a través de las cuales se busca recoger ideas de acciones para el PFC:

“Se presenta al consejo de profesores (el PFC hecho por directivos y profesores de HGYCS) y ahí se van dando a conocer las acciones y se involucran todos” (P5, GDP2)

Esta cita resume a cabalidad la principal estrategia expresada por profesores y directivos, en donde la modalidad inicial restringida amplía sus horizontes, buscando retroalimentación o nuevas ideas de parte de los profesores. En el caso de los estudiantes esta estrategia se ha llevado a cabo a través de los centros de alumnos, o bien, haciendo uso de consultas vía encuestas:

“Incorporamos algunas sugerencias de la directiva del centro de alumnos y después lo socializamos, y ahora estamos, más que [en] la directiva del centro de alumnos, es trabajar con todos los alumnos a través de este instrumento que hay y que citamos en el consejo de curso” (P7, GDD1)

Analizadas las declaraciones de todos los actores respecto de las estrategias de elaboración de los PFC, podemos sostener que la estrategia 2017-2018 no difiere sustancialmente de la 2016. Ello porque, en definitiva, la elaboración sigue estando restringida a unos pocos docentes, principalmente directivos que recurren de los profesores de HGYCS, los que recogen ideas de docentes y estudiantes a través de medios consultivos para elaborar versiones definitivas. Luego, los apoderados y los asistentes de la educación, siguen excluidos del proceso de elaboración de los PFC.

De esta manera se pueden completar las parejas de oposición con el último código calificativo identificado:

<b>Tr: Estrategias de elaboración del PFC en el campo escolar</b>					
Rq1	Elaboración desinformada	/	(Elaboración programada)	Tq1	Contexto ejecución
Rq2	Por cumplir	/	(para desarrollar competencias)	Tq2	Objetivo de la estrategia
Rq3	(Participación limitada)	/	(participación de todos)	Tq3	Llamados a participar
Rq4	(Informativo-consultivo)	/	Deliberativo	Tq4	Modalidad
<b>A: Estrategia de simulacro</b>			/	<b>B: Estrategia integral</b>	<b>Bq: Características de la estrategia de elaboración del PFC</b>

Figura 9. Cuadro de oposiciones estrategias de elaboración del PFC.

Fuente: Elaboración propia

El protocolo analítico se expresa de la siguiente manera:

*“El primer año la ley de los PFC nos tomó por sorpresa, por lo que tuvimos que hacerlos entre el equipo de gestión y los profesores de HGYCS. Lo hicimos para cumplir con lo que exigía el ministerio, aunque sabemos que para que resulte bien y los estudiantes desarrollen competencias ciudadanas, todos los estamentos deben participar. Ahora estamos tratando de hacer más participativo este proceso, incorporando a los estudiantes y los profesores a través de encuestas y reuniones, pero estamos en deuda con los apoderados, nos faltan estrategias para incorporarlos, y tenemos problemas culturales que nos han impedido incorporar a los asistentes de la educación”*

Luego es posible identificar las realidades (estrategias de elaboración del PFC) que surgen a partir del cruce axial de dos de los códigos calificativos que más definen las estrategias de elaboración de los PFC, a saber, Rq2 y Rq3:

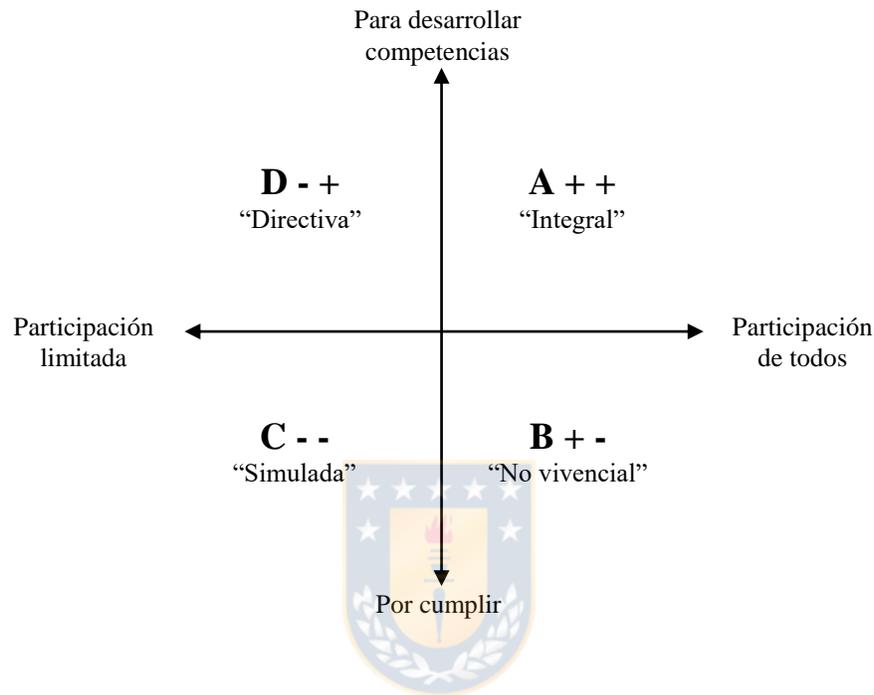


Figura 10. Productos axiales, estrategias de elaboración del PFC.

Fuente: Elaboración propia

**La realidad positiva (A++) denominada "Integral"**, es aquella que surge de la representación de los docentes que consideran que una elaboración eficiente de los PFC es aquella que, a través de la participación de todos los agentes de la escuela, consigue el objetivo superior de desarrollar competencias ciudadanas en los estudiantes, y se podría añadir, también a la totalidad de agentes del campo escolar. Es por tanto una realidad proyectada, una realidad ideal a la que se debe propender.

**Luego la realidad negativa (C--) es la denominada "Simulada" o "Simulacro"**, que responde a la realidad en donde, lejos de buscar el desarrollo de competencias, se tiene como objetivo

cumplir con la elaboración del PFC, entendido como medio de verificación del cumplimiento de la Ley 20911.

Por ello la participación está limitada a unos cuantos agentes, principalmente directivos (capital simbólico) y especialistas (capital cultural), y cuando se extiende a profesores y estudiantes, lo hace a nivel informativo y a veces consultivo, no llegando al punto de la deliberación. En este simulacro, la participación no se extiende a los apoderados ni a los asistentes de la educación.

La descripción de esta realidad producida por el cruce axial da cuenta de las características del campo escolar representado por los discursos de los agentes que participaron de los grupos de discusión.

**La realidad ambivalente B+-** no se encuentra presente en los relatos de los agentes participantes, sin embargo, esta **estrategia “No vivenciada”**, en donde todos participan de la elaboración de un PFC que se crea sólo para cumplir con lo exigido por el ministerio. Se podría ilustrar, por ejemplo, por una escuela que crea participativamente un PFC cuyas acciones no salen de la lógica minimalista.

La participación, en un Plan con estas características, aun cuando sería la base de la elaboración, se vería castigada en sus posibilidades de desarrollar competencias democráticas. Ya que a través de acciones que contemplan sólo la dimensión de conocimiento, no es posible un aprendizaje real del *ser* ciudadano. En otras palabras, sin considerar el desarrollo de habilidades y actitudes democráticas, es decir, si hay estudiantes carentes de experiencia o vivencia democrática, un PFC no cumple con su mandato.

**Finalmente, la realidad ambivalente D-+** da cuenta de una realidad en la que la estrategia de elaboración de los PFC correspondería a una de tipo **“Directiva”**. Esta realidad surgió en el grupo de discusión n°1 de los directivos, cuando una participante señaló:

“Más allá de cómo se construyó el plan, claro está el tema de que mientras más participan está más legitimado, [...] pero yo creo que el objetivo principal es que los alumnos adquieran competencias ciudadanas en distintos niveles” (P2, GDD1)

En esta realidad, por tanto, se considera que la participación de los agentes del campo escolar en la elaboración de los PFC debe estar supeditada al fin último de los mismos: desarrollar competencias ciudadanas. En este orden de definiciones, le corresponde a los equipos directivos y especialistas (profesores de HGYCS) tomar la iniciativa en la elaboración, mientras que los agentes restantes del campo escolar quedan relegados a la condición de ser informados.



## VIII. DISCUSIÓN

Es interesante constatar que los resultados de esta investigación, en general, no son muy diferentes que los hallados en los escasos estudios realizados en torno a la evaluación de la implementación de la Ley 20.911, ya que se evidencian las mismas dificultades en torno a la elaboración poco participativa de los PFC, la falta de incorporación de la formación ciudadana en actividades curriculares, situando las acciones del Plan en el ámbito de lo extra curricular y la persistencia de la concepción de ciudadanía y participación propias de la educación cívica.

También se puso en evidencia, en el presente estudio, de la resistencia de los profesores de asignaturas diferentes a la de Historia a incorporar acciones vinculadas a la formación ciudadana, lo cual impide la transversalización de la formación ciudadana, en un fenómeno que en este estudio se ha denominado “Sectorialidad”.

Luego, y en lo referido al enfoque de formación ciudadana, los resultados analizados en el capítulo anterior, claramente dan cuenta del ajuste de los agentes con la formación ciudadana maximalista. El hallazgo se presenta en términos de representaciones sociales, tanto con el marco de referencia como con el marco legal.

Estas representaciones sociales de los agentes dan cuenta de la formación ciudadana maximalista como una situación deseable para el campo escolar, pero que, por diversas razones, no es aplicada. Lo esencial de las representaciones sociales en torno a la formación ciudadana en el campo escolar es que revelan, en conjunto con las estrategias desplegadas en la elaboración de los PFC, la estructura de este particular espacio social.

Ya en el marco de referencia se había señalado que la escuela, conceptualmente, puede ser entendida como un campo social, y tras el análisis es posible confirmar tal argumento.

Si recuperamos la propuesta de Guerra (2010) acerca de los tres momentos a considerar en el estudio de un campo social, podemos señalar que:

## **1. La escuela, respecto de su posición frente al campo del poder, posee una autonomía relativa.**

Esta relatividad tiene dos manifestaciones concretas en los resultados del estudio. En primer lugar, encontramos que el campo escolar recibe influencias que condicionan ciertas disposiciones y acciones vinculadas a la implementación de los PFC, al punto de que, en las representaciones de los agentes directivos, es esa presión del campo político la que imposibilita el desarrollo de una agencia directiva centrada en los aprendizajes. Razón que impide ir más allá del “simulacro”, que implica, en términos de formación ciudadana maximalista, letra muerta, un PFC que no se vivencia en la escuela.

Luego, en segundo lugar, es la propia autonomía relativa respecto del campo político la que les permite llevar a cabo el “cumpli-miento”. Aunque de parte de los directivos tiene la razón antes expuesta, desde los otros agentes del campo (por ejemplo, los estudiantes), se explicaría más bien por una sobrevaloración del capital cultural y de la condición de adultos de quienes poseen más poder en el campo.

En particular en este último punto, es preciso recordar que el curriculum nacional otorga un marco de contenidos y procedimientos, que puede ser interpretado por cada establecimiento, en torno al PEI u otras decisiones que el Sostenedor o agente que controla la escuela pueda determinar.

Este aspecto de autonomía relativa -dado que hay control sobre el cumplimiento curricular- es claramente un elemento que, estructuralmente, permite, entonces, una traducción de la normativa legal, en los términos que la escuela defina, sea a través de las disposiciones del sostenedor o del equipo directivo.

Siguiendo con la autonomía relativa, respecto de las madres, padres y apoderados, a propósito de lo cual Salazar *et al.* (2021) hacen mención, en el presente estudio no existe evidencia de algún tipo de relación en el cual madres, padres y apoderados ejerzan influencia alguna en temas vinculados a la formación ciudadana.

Este agente no había sido parte del proceso de instalación de la Ley 20.911, por ende, no la conocía, no disponía de elementos conceptuales, en suma, no había sido convocado a participar en ninguno de sus niveles, en un proceso que, de suyo, y por norma, se recomienda participativo.

**2. La escuela, respecto de la estructura objetiva de las relaciones entre los agentes y sus disputas en torno a la formación ciudadana, determina las posibilidades y capacidad de agencia de cada uno de ellos.**

Los resultados confirman lo señalado por Salazar *et al.* (2021), toda vez que el capital cultural y el capital simbólico que de él se deriva es fundamental en las relaciones entre los agentes del campo, ya que determina las posibilidades y capacidad de agencia de cada uno de ellos.

En tal sentido, de manera explícita se halló que son los directivos, el agente que concentra capital simbólico, y que además convoca a los profesores con mayor capital cultural específico, es quien posee la autoridad sobre la elaboración de los PFC, pudiendo, a través de ella, interpretar la norma, sus objetivos, sus procedimientos, definiendo inclusive, a quien incluir/excluir de dicho proceso.

La posición relativa de los profesores en el campo escolar es particular, porque siendo el agente que le sigue en autoridad a los directivos, tiene una segunda posibilidad de interpretar la norma. Esta vez en el aula, que, según la literatura, es el espacio por excelencia para aprender y ensayar la democracia.

La realidad hallada en el análisis, vinculada con la “sectorialidad” habla de la resistencia de este agente para incorporar contenidos, prácticas y actitudes desde asignaturas distintas a la HGYCS. Ello implica que el “espacio privilegiado” no está siendo aprovechado en tanto tal para el desarrollo de un ciudadano conforme a lo que la norma se ha propuesto.

Esto es causado fundamentalmente por la falta de competencias de los profesores ligadas a la formación ciudadana: tienen **debilidades conceptuales** en torno a la formación ciudadana, lo cual les hace confundirla con la educación cívica. Luego, **carecen de las herramientas didácticas** para incorporar la formación ciudadana en sus procesos de enseñanza-aprendizaje y, finalmente, **no manifiestan interés por conocer ni desarrollar habilidades**, dejando en manos de los profesores de HGYCS todo el peso de los contenidos y de la elaboración de acciones de los PFC.

En tales condiciones, la disputa particular de este agente es más bien no tener autoridad ni participación en el ámbito de la formación ciudadana y la elaboración de los PFC.

Respecto de los estudiantes, agente que por lejos parece tener la representación social acerca de la formación ciudadana más integral, es el único de los agentes que visualiza la formación como un proceso participativo, en donde todos y todas, independiente de su capital, deberían participar.

Hay otro elemento destacable en la disputa de poder que declaran los estudiantes y es que, respecto de su representación de la formación ciudadana en el campo escolar, no se pone a sí mismo como el eje del análisis, a diferencia de los directivos y los profesores, que analizan los enfoques de la formación ciudadana, y elaboran esquemas de acción en donde las unidades de análisis son ellos mismos.

Los estudiantes analizan la formación ciudadana como un proceso a partir del cual se construye, de manera participativa, una particular forma de ciudadanía. Esto se puede apreciar de mejor manera a través de los modelos de acción simbólica de los tres agentes analizados, directivos, profesores y estudiantes.

Esta conclusión se aclara aún más a través del modelo de acción simbólica del agente directivo, en donde se concreta la situación real y proyectada de este agente:

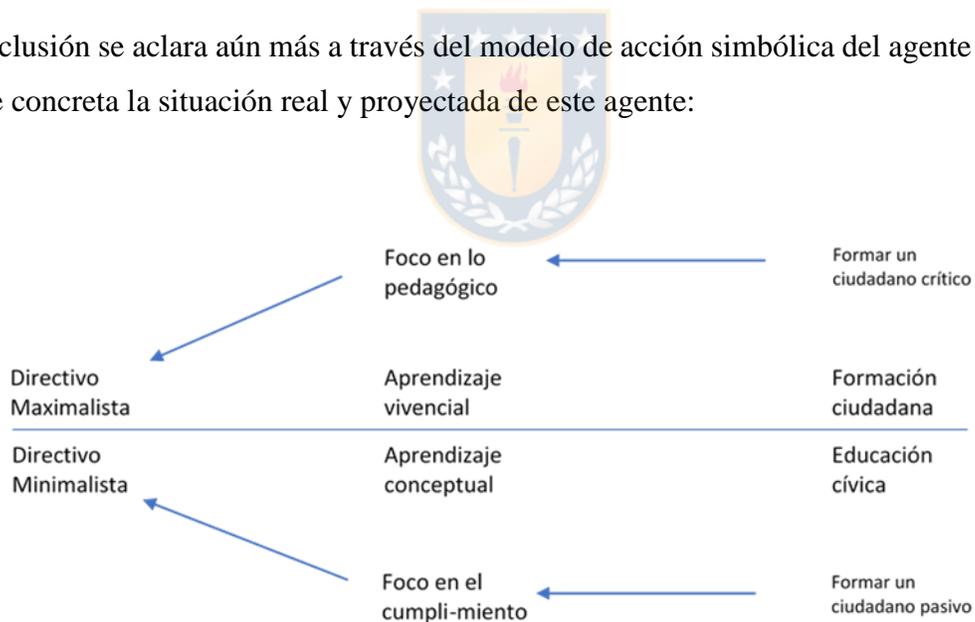


Figura 11. Modelo de acción simbólica, agente Directivo.

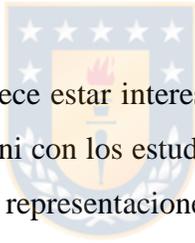
Fuente: Elaboración propia

Los agentes directivos no señalan disputas con los agentes del campo escolar, y, respecto de la realidad proyectada, la de formación integral<sup>11</sup>, cabe señalar que en torno a él emerge la importancia de los estudiantes, completamente abandonados, subsumidos por la disputa de los directivos con el campo político.

En una proyección ideal, por tanto, el agente directivo se auto-define como maximalista en la medida en que, liberado de presiones externas, enfocado en los aprendizajes de los estudiantes, y, a través de la vivencia de la democracia, sus valores y principios, puede consolidar una estrategia de formación ciudadana que permita la formación de un ciudadano activo.

En la figura se puede apreciar también la realidad actual, de un Directivo conminado a la condición de minimalista, a instancias de la presión del campo político, y cautivo de las limitaciones, aún presentes en la realidad escolar, de la educación cívica. El estudiante bajo este modelo recibiría una formación ciudadana constituyente de un ciudadano pasivo, un votante, desinteresado de la política, acrítico.

Por otra parte, el agente profesor no parece estar interesado en disputar autoridad respecto de la formación ciudadana con los directivos, ni con los estudiantes. El modelo de acción simbólica de los profesores nos permite visualizar sus representaciones asociadas a la temática bajo estudio, y, al igual que en el caso de los directivos, estas tienen que ver con una auto-representación:



---

<sup>11</sup> Definida por la implementación de acciones que contribuyan al desarrollo de la formación ciudadana sobre la base de una gestión directiva con foco en lo pedagógico

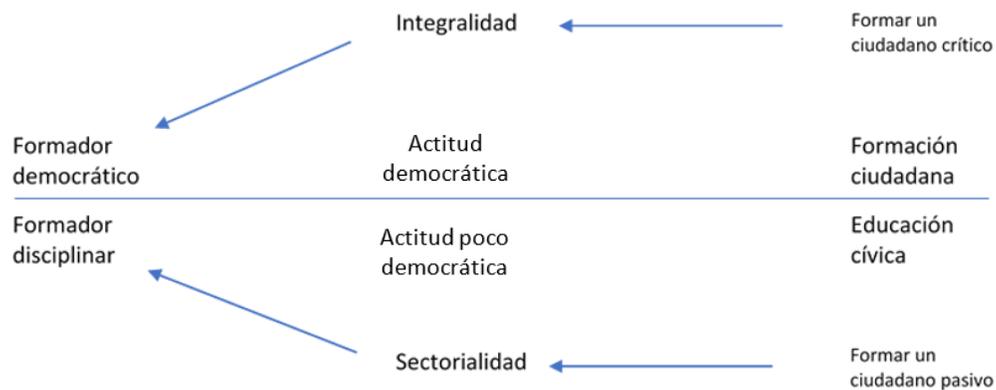


Figura 12. Modelo de acción simbólica, agente Profesor.

Fuente: Elaboración propia

El modelo de acción simbólica de los profesores da cuenta como auto-evalúa su situación en tanto formador en ese ámbito. Hoy día los profesores como agentes no participan de la formación ciudadana de sus estudiantes, siendo, por tanto, formadores disciplinarios, que sólo se preocupan, en palabras simples, “de pasar su materia”. Este modelo da cuenta del campo negativo de los productos axiales realizados en el análisis, y combina una actitud poco democrática con la sectorialidad, y que redundan aprendizajes limitados, en términos de formación ciudadana, para los estudiantes.

Finalmente, los estudiantes han concebido el análisis de la formación ciudadana en el campo escolar desde una perspectiva que podría considerarse más bien estructural. Manifiestan una disputa abierta en contra de los agentes directivos y profesores, esbozando una crítica severa en contra del adultocentrismo, que limita sus posibilidades de acción en el campo. Los estudiantes también están en contra de la excesiva importancia atribuida al capital cultural, que además de limitar sus posibilidades de acción, constituye una estrategia de exclusión respecto de los agentes con menor capital.

Para efectos analíticos se ha considerado el adultocentrismo y el exceso de importancia del capital cultural como manifestaciones de un mismo fenómeno, que, en definitiva, conforme a las representaciones de los estudiantes, se trata de una estrategia de exclusión.

En el análisis se pudo apreciar como los estudiantes consideran que es indispensable que todos los agentes del campo escolar participen de la formación ciudadana y, en particular, de la elaboración de los PFC, lo que, a instancias de la mencionada estrategia de exclusión, no ha sido posible.

De esta manera los estudiantes representan este proceso conforme al siguiente modelo de acción simbólica:

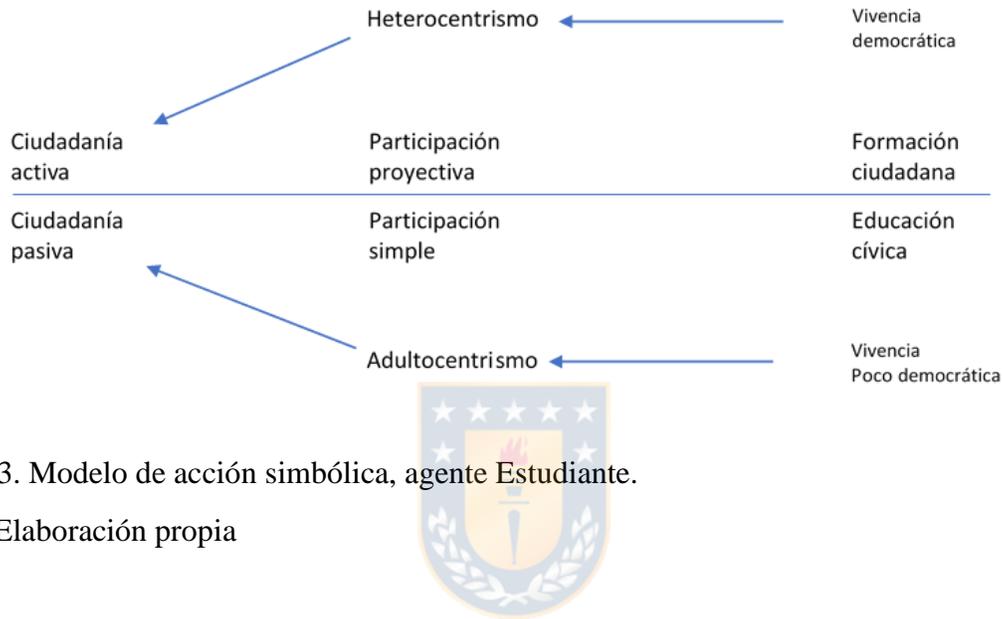


Figura 13. Modelo de acción simbólica, agente Estudiante.

Fuente: Elaboración propia

El modelo de acción simbólica de los estudiantes define las representaciones sociales en torno a las cuales se construye una vivencia democrática basada en la participación de todos los agentes del campo escolar, entendidos como iguales, dejando de lado las diferencias de ciclo vital y de capital, para así conseguir un campo escolar conjugado con el desarrollo de una ciudadanía activa.

Lo anterior coincide con lo señalado por la literatura y la norma, principalmente en las Orientaciones para la participación y sitúa a los estudiantes como el agente que establece una abierta disputa con los agentes con mayor capital respecto de sus posibilidades de acción, así como también una empatía con los agentes excluidos a instancias de las estrategias de los directivos y profesores.

Como último punto acerca de la estructura del campo escolar, cabe señalar que, si bien no hay referencias explícitas en los grupos de discusión acerca de lo que a continuación se expone, bien podría ser una realidad que abre posibilidades de indagación futuras, y dice relación con los

excluidos a instancias de las estrategias de directivos y docentes, a saber, madres, padres y apoderados y asistentes de la educación.

En general, dichos agentes poseen menos capital cultural que los docentes, no obstante, entre los asistentes de la educación hay integrantes que sí poseen capital cultural (Psicólogos, Trabajadores sociales, Ingenieros informáticos, entre otros), pero que es considerado anexo a las actividades educativas propiamente tal.

Por lo demás, son agentes cuya acción en el campo escolar está asociada al aula, pero se encuentran fuera de ella. Lo mismo ocurre con los asistentes de la educación no profesionales y, claro está, con las madres padres y apoderados.

Es en este punto en donde cabe hacer la siguiente reflexión, ¿será que el aula es el espacio simbólico en el que tanto los directivos como los profesores entienden que el campo escolar tiene lugar y se realiza?

Conforme a lo analizado, directivos y docentes han dejado fuera del proceso de instalación de la formación ciudadana en el campo escolar a las madres, padres y apoderados y a los asistentes de la educación. En el mejor de los casos, estos dos agentes han sostenido lo deseable de incluirlos, lo bueno que sería hacerlo, pero no han considerado necesario ni imperativo incorporar en la práctica a estos agentes.

Es una pregunta abierta, que en términos empíricos puede responderse parcialmente, a través de las representaciones de los estudiantes acerca de las estrategias de exclusión de directivos y profesores.

### **3. La escuela, respecto del habitus de los agentes, es controlada por el agente directivo.**

En la revisión del punto anterior se puede apreciar que en general la estructura del campo escolar, en lo referido a la implementación de la formación ciudadana y de los PFC, está controlada por las decisiones que el agente directivo, en uso de las facultades que formalmente posee para hacerlo. Por ello y coincidiendo con lo señalado por Salazar *et al.* (2021), la diferenciación estamental está

determinada, para efectos de la elaboración del PFC, por el saber-hacer de la gestión escolar (directivos) seguida del conocimiento formal (profesores).

El habitus, en este contexto tiene una connotación especial en este estudio, toda vez que las estrategias desplegadas en la elaboración de los PFC coinciden con las representaciones que los estudiantes tienen de ellas, situando las principales disputas entre agentes con capital y otros sin capital. Entre los primeros, básicamente no hay disputas, mientras que, entre los segundos, sólo los estudiantes disputan posibilidades de acción, porque los restantes fueron excluidos por los primeros.

De esta manera, el habitus del campo opera de tal modo que, los directivos definen las posibilidades de acción de los otros agentes, sobre todo de aquellos con menor capital. Luego los profesores no disputan respecto de la estructura de acción propuesta por los directivos, toda vez que es funcional a su lógica de minimizar su dedicación a temas alejados de su disciplina particular.

Este “saber estar” entre directivos y docentes respecto de la formación ciudadana, bien podría explicar el hecho de que las estrategias de elaboración de los PFC sigan estando restringidas a los equipos directivos y profesores de HGYCS.

Por una parte, la ausencia de disputas facilita la solución rápida al formalismo de cumplir con la entrega anual del PFC, sin tener que invertir los recursos que un proceso democrático y participativo requiere.

Por otra parte, el simulacro permite que los profesores no se vean forzados a adquirir competencias para incorporar la formación ciudadana en sus asignaturas que, en opinión de ellos, no tienen relación con la temática ciudadana.

Así, entre los directivos y los agentes refuerzan una particular relación entre campo y habitus que mantiene una estructura que no favorece la participación democrática de todos los agentes del campo escolar, a instancias de mantener un *status quo* que resuelve problemas propios del ejercicio estamental de estos agentes, sobre la base de un simulacro.

La comodidad del habitus descrito, de ganancia mutua para los agentes con mayor capital, entra en contradicción con la disputa del campo que plantean los estudiantes. Ello, toda vez que el contenido

de la crítica apunta al hecho de que en el contexto de la formación ciudadana y específicamente en la elaboración de los PFC, la lógica de poder que se articula en torno al capital simbólico debe ser reemplazada por una que distribuya el poder entre todos los agentes del campo escolar, con la finalidad de construir una ciudadanía activa en la escuela.

Los estudiantes, en definitiva, ven limitadas sus posibilidades de acción en el campo, y la de los agentes excluidos, por razones que, en el contexto de la ciudadanía escolar, consideran ilegítimas: si todos somos parte de la escuela, todos debemos participar.

En tal sentido, en la lógica propuesta por los directivos, que señalan la existencia de dos fases en la implementación de los PFC, en la segunda, pretendidamente más participativa, consideran la participación de los estudiantes a través de consultas vía cuestionario, sin que esta participación sea necesariamente vinculante, lo cual claramente no se condice con el reclamo de participación activa de los estudiantes no tan solo para ellos como agente, sino que para todos quienes integran el campo escolar.



## IX. CONCLUSIONES

El análisis de los datos permite señalar que existe claridad entre los agentes en torno a la significancia de una formación ciudadana con enfoque maximalista.

En lo sostenido por los agentes que participaron del estudio -con excepción de los apoderados, excluidos de la temática- se da cuenta de los elementos centrales de la formación ciudadana, siendo claramente los estudiantes quienes más posibilidades de ajuste y negociación tienen con las definiciones conceptuales que guiaron el presente estudio, así como también con lo señalado por la ley 20.911 y sus Orientaciones, que, en sentido estricto, son coincidentes.

La asertividad y coherencia de los estudiantes respecto de los contenidos de una formación ciudadana de enfoque maximalista es un aspecto muy interesante. Ello abre una veta de estudio acerca del impacto que los cambios programáticos que el curriculum nacional ha venido experimentando desde el primer ajuste curricular de 1990, que ha incorporado progresivamente contenidos vinculados a la formación ciudadana, y los cambios que estos últimos puedan tener sobre los aprendizajes de los estudiantes sobre democracia y participación.

Lo anterior, porque es una realidad no explicada en este estudio el hecho de que, habiendo sido excluidos del proceso de elaboración de los PFC, los estudiantes manejan contenido relacionado con la formación ciudadana, realizando propuestas concretas de implementación de acciones participativas, desplegando y promoviendo actitudes democráticas, desde una perspectiva crítica del poder en el campo escolar, que, en palabras de los directivos, es un ideal a desarrollar en los estudiantes. Como se puede apreciar, hay novedades para los directivos.

En términos de la estructura del campo escolar y de las particularidades del habitus, estos hallazgos deben llamar la atención respecto de un tema fuertemente destacado por la literatura maximalista, a saber, la escuela como un espacio democrático.

Y es que los resultados de este estudio revelan situaciones que podrían ser considerados paradójales. Por ejemplo, las estrategias utilizadas en la elaboración del PFC distaron mucho de

ser participativas, de hecho, en el esfuerzo de hacer más participativo este proceso, se recurrió a los niveles más bajos de participación.

Si uno de los problemas fundamentales de los equipos directivos, al punto que los hace perder su foco en lo pedagógico, es la presión del campo político respecto de cumplimientos formales, ¿no hubiera sido una mejor estrategia compartir entre todos los agentes la responsabilidad de elaborar los planes?, ¿por qué no se consideró la elaboración del PFC como una oportunidad fundacional de desarrollar competencias ciudadanas con la inclusión de todas y todos los agentes del campo escolar?

Socializar y compartir la elaboración de los PFC les habría permitido a los directivos distribuir las responsabilidades respecto del cumplimiento de las acciones, bajando con ello su carga administrativa, pudiendo recuperar, al menos en parte, su atención hacia lo pedagógico.

En torno a las interrogantes planteadas y a las ventajas que una estrategia participativa le puede otorgar al agente directivo, cabe preguntarse que tan democráticas son las escuelas analizadas en la Región del Ñuble, y por extensión, las de nuestro país. Es claro en los hallazgos de este estudio que las estrategias de elaboración de los PFC no han sido democráticas ni participativas, toda vez que estas se han basado en la redacción, por parte de directivos que convocaron a profesores especialistas para tal efecto, de un texto hecho básicamente para cumplir, y que en general no supera aun en el diseño de sus acciones, a la histórica educación cívica.

Respecto de la Ley y sus Orientaciones, cabe señalar que si bien es cierto provee de un marco conceptual maximalista, no es menos cierto que no mandata, como otras leyes y normativas, sino que más bien sugiere la participación de las comunidades escolares en la elaboración de los Planes. La propia Ley señala que son los sostenedores quienes, en definitiva, son los responsables de darle contenido a los planes, sin fijar procedimientos, los que son sugeridos en las Orientaciones.

De esta manera, la normativa facilita el simulacro en la implementación de los PFC, al no fijar normas que obliguen a generar planes sobre la base de procesos democráticos. Incluso desde el sentido común, eso es lo que se esperaría de una política pública que cifra en esta ley la formación ciudadana integral de niñas, niños y adolescentes de nuestro país, analíticos, críticos, interesados en lo público, con miras a la construcción de una sociedad más democrática e inclusiva.

Lo promisorio de las realidades halladas en torno al enfoque de la formación ciudadana en el campo escolar, es que existe coincidencia entre los agentes acerca de las bondades de la formación ciudadana maximalista, lo cual la constituye como una meta a conseguir. Así también en los esquemas de acción simbólicos, se puede apreciar que la auto-proyección ideal de la acción de los agentes con mayor capital gira en torno a la formación de un ciudadano activo y democrático.

Estos esquemas de acción bien pueden servir como una especie de diagnóstico a partir de los cuales directivos y profesores re-estructuren el campo escolar con miras al cumplimiento -no *cumplimiento*- del sentido más profundo que la formación ciudadana puede llegar a tener en el contexto del campo escolar. Inclusive, yendo más allá de las pretensiones del campo político de mantener a salvo a la democracia representativa.

Dejando de lado el romanticismo que considera la escuela un espacio privilegiado para el aprendizaje de la democracia, que en virtud de los resultados de esta investigación no es una realidad ni por mucho, y sólo considerando la facultad de la escuela de formar a prácticamente la totalidad de los futuros ciudadanos, es posible pensar en una escuela que a partir de la vivencia de la democracia, pueda cumplir con el ideal de formar a un ciudadano integral, que se enfrente al desafío de ser parte activa de una sociedad más justa y democrática.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Apple, M. & Bean, J. (1997). Escuelas democráticas. Madrid: Morata.

Arriaza Gahona, J. E., & Viveros Bravo, Y. A. (2013). La Formación Ciudadana como un campo de poder en disputa: Develando la concepción de Formación Ciudadana en el currículum chileno actual. Santiago, Chile: Facultad de Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Baeza, M. (2002) De las metodologías cualitativas en la investigación científico social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Ed. Universidad de Concepción, Proyecto de desarrollo de la docencia.

Bascopé, Cox, C. y Lira, R. (2015). Tipos de Ciudadano en los Currículos del Autoritarismo y la Democracia. En Cox, C., Castillo, J. C. (Ed.) (2015). Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados. Santiago: U.C.

BCN (2016) Ley 20.911. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos reconocidos por el Estado.

BCN (2016) De la Educación Cívica a la Formación Ciudadana. Hitos, distinciones, desafíos y propuestas. Disponible en:

<https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/23548/1/BCN%20De%20la%20Educaci%C3%B3n%20C%C3%ADvica%20a%20la%20Formaci%C3%B3n%20Ciudadana.pdf>

Bourdieu, P. (1987) Cosas dichas, Barcelona, Gedisa.

Bourdieu, P. (1994) Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, Barcelona, Anagrama

Bourdieu, P. (2002), Lección sobre la lección, Barcelona, Anagrama.

Bourdieu, P. (2004) Science of Science and Reflexivity. Chicago: The University of Chicago Press.

Bourdieu, P. (2008) Capital cultural, escuela y espacio social. Buenos Aires: Siglo XXI.

Cabrera, F. (2002). Qué educación para qué ciudadanía. En: Soriano, E. (2002) Interculturalidad: Fundamentos, programas y evaluación, pp. 83-126. Madrid, La Muralla.

Canales Cerón, M., & Binimelis Sáez, A. (1994). El grupo de discusión. Revista de Sociología, (9). doi:10.5354/0719-529X.1994.27647

Carrillo R. (2008) Análisis Estructural Semántico: teoría y método aplicados al estudio de los supuestos culturales. Materiales de apoyo a la docencia en Metodologías de la Investigación Social. Carrera de Sociología, Universidad de la Frontera.

Consejo asesor presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción (2015) Informe Final. Disponible en: [http://consejoanticorrupcion.cl/wp-content/uploads/2015/06/2015.06.05-consejo\\_anticorrupcion.pdf](http://consejoanticorrupcion.cl/wp-content/uploads/2015/06/2015.06.05-consejo_anticorrupcion.pdf)

Cortina, A. (1997). Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza.

Corvalán, J. (2012): “El campo educativo. Ensayo sociológico sobre su diferenciación y complejización creciente en Chile y América Latina”, Estudios Pedagógicos, vol. 38, n° 2, pp. 287-298.

Cox, C. (2001). Políticas educacionales y procesos de cambio en la educación media de Chile en los años noventa. La educación secundaria ¿cambio o inmutabilidad? Análisis y debate de procesos europeos y latinoamericanos contemporáneos. Pp. 283-336. IPE UNESCO-Santillana/Argentina.

Cox, Cristián (2006). Construcción política de reformas curriculares: El caso de Chile en los noventa. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 10(1). Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56710106>

D' Arcángelo, M. (2016) Reconfiguraciones en el cambio de siglo: educar en y para la democracia. Nuevos sentidos de la formación ciudadana. Espacios en blanco. Serie indagaciones, 26 (2), 295-307.

Delors, J. (2000). La educación encierra un tesoro. Informe la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Madrid: Editorial Santillana/UNESCO.

Egaña, L. (Coord.). (2003). Reforma educativa y objetivos fundamentales transversales: Los dilemas de la innovación. Santiago: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación.

Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. *Estudios Sociológicos*, XXVIII (83),383-409 Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=598/59820673003>

Feu, J., Simó, N., Serra, C. (2016) Elementos clave para una gobernanza escolar democrática de la escuela: Dimensiones e Indicadores. En: Collet J., Tort, A. (Comps.) (2016) La gobernanza escolar democrática. Más allá de los modelos neoliberal y neoconservador. Madrid, Ed. Morata.

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación. (6a. ed.). México D.F.: McGraw-Hill.

Horrach, J. (2009) Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Revista Factótum* N°6, 2009. Disponible en: [http://www.revistafactotum.com/revista/f\\_6/articulos/Factotum\\_6\\_1\\_JA\\_Horrach.pdf](http://www.revistafactotum.com/revista/f_6/articulos/Factotum_6_1_JA_Horrach.pdf)

Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y latino América. *Revista Educar*, (30), 15-25. Recuperado de [dialnetunirioja.es/servlet/articulo?codigo=440773](http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=440773).

Jara, C., Sánchez, M., & Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visión y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación*, 0(51), 350-381. doi:<http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.687>

Kerr, D., et al (2014). Making Citizenship Real. Citizenship Education Longitudinal Study Second Annual Report. First Longitudinal Survey (DfES Research Report 531). Londres: DfES.

Kerr, D., Losito, B. (2010). Strategic Support for Decision Makers: Policy tool for education for democratic citizenship and human rights. Estrasburgo: Council of Europe.

Kerr, D. (2015) Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En C. Cox y J.C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (111-141). Santiago de Chile: UC.

Madgenzo, A. (1999) Marco curricular de los OFCMO y los programas de estudio de la reforma educacional: un análisis desde las teorías y las concepciones curriculares. *Pensamiento Educativo*. Vol. 24 (julio 1999), pp.35-55. Disponible en: <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/142/public/142-359-1-PB.pdf>

Magendzo, A. (2007). Formación de estudiantes deliberantes para una democracia deliberativa. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(4),70-82. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55140505>

Mardones, R. (2015) El paradigma de la educación ciudadana en Chile: una política pública inconclusa. En C. Cox y J.C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (145-174). Santiago de Chile: UC.

Mardones, R. (2018). "Las controversias políticas de la educación ciudadana". En Ignacio Sánchez (ed.). 2018. *Ideas en Educación II. Definiciones en Tiempos de Cambio*. Santiago: Ediciones UC, pp. 737-758

Marshall, T.H. (1998). "Ciudadanía y clase social", en Pepa Linares, *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza Editorial, 15-82.



Martinic, S. (1992) *Análisis Estructural Semántico. Presentación de un método para el estudio de las lógicas culturales*. Santiago, CIDE.

Martinic, S. El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de discurso. En: Canales, M. ed. (2006) *Metodologías de investigación social*. Santiago, Lom, pp. 299-320 Disponible en: <https://imaginariosyrepresentaciones.files.wordpress.com/2015/08/canales-eron-manuel-metodologias-de-la-investigacion-social.pdf>

MINEDUC (2016) *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*. Santiago de Chile: MINEDUC

MINEDUC (2016) *Orientaciones curriculares para el desarrollo del plan de formación ciudadana*. Santiago de Chile: MINEDUC

MINEDUC (2017) Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del plan de formación ciudadana. Santiago de Chile: MINEDUC

Muñoz-Labraña, C., Martínez-Rodríguez, R., Muñoz-Grandón, C. (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>

Muñoz Labraña, C., Martínez Rodríguez, R., Muñoz Grandón, C., Torres Durán, B., Gutiérrez Cortés, K. (2019) “Ciudadanizar la Escuela: de la Educación Cívica a la Formación Ciudadana. Un paso necesario y urgente en el sistema escolar” En: Muñoz Labraña, C., Torres Durán, B. (comp.) (2019) *Escuela y formación ciudadana: Temas, escenarios y propuestas para su desarrollo*. (21-36) Concepción: Universidad de Concepción.

Muñoz, C. y Torres, B. (2014) La formación ciudadana en la escuela. Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18 (2), 233-245. DOI:[dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.12](http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.12)

Ocampo, J. (2008) “Las concepciones de la política social: universalismo versus focalización”, *Nueva Sociedad*, N° 215.

PNUD (2018). Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Disponible en: <http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-content/uploads/2018/04/Estudio-puesta-en-marcha-del-Plan-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>

Reyes, R. (Dir) (2009) *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales. Terminología Científico-Social*. Madrid, Ed. Plaza y Valdés.

Rodríguez, G.; Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: Algive.

Ruiz Olabuénaga, J.I. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Ediciones de la Universidad de Deusto.

Pérez, A. (2002) Ciudadanía y definiciones. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*, N°25, p. 177-211. Disponible en: <https://doxa.ua.es/article/view/2002-n25-ciudadania-y-definiciones>. Recuperado el 19 de julio de 2020

Salazar, R., Orellana, C., Muñoz, C. y Cárcamo, H. (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

Selwyn, N. (2004): *Literature Review in Citizenship, Technology and Learning*, Bristol, Futurelab.

Tedesco, J. C. (2007). Los pilares de la educación del futuro. *Revista Iberoamericana De Educación*, 43(5), 1-4. Disponible en: <https://doi.org/10.35362/rie4352298>

Torney-Purta, J. y Amadeo, J-A. (2015) El estudio de la educación cívica y política: historia e implicancias para Chile y América Latina. En C. Cox y J.C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (51-74). Santiago de Chile: UC.

Vallejos Silva, N. (2016). Supuestos y marcos conceptuales de Formación Ciudadana que subyacen en el Currículum Ministerial de Historia, Geografía y Cs. Sociales en la enseñanza básica chilena. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(45). <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2235>

Valles M. (1997) *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Ed. Síntesis.

Villenas, J. (2019) La escuela para una ciudadanía ética. En: Williamson, C., Villenas J., Soto, I. (2019) *Formación ciudadana en las comunidades educativas. Experiencias y reflexiones desde La Araucanía*. Temuco, SECREDOC-UFRO.