

Hacia una convivencia democrática: el desafío de repensar ciudadanamente la formación y gestión de la escuela.

Towards a democratic coexistence: the challenge of re-thinking the education and management of the school citizenly.

Por uma convivência democrática: o desafio de repensar a educação pública e a gestão escolar.

Braulio Vásquez-Espinoza

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

braulio.vasquez@uach.cl

<https://orcid.org/0000-0003-2554-0364>

Alberto Galaz-Ruiz

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

alberto.galaz@uach.cl

<https://orcid.org/0000-0001-7729-2783>

Marcelo Arancibia-Herrera

Universidad Austral de Chile

Valdivia, Chile

marceloarancibia@uach.cl

<https://orcid.org/0000-0002-4314-4253>

Resumen

Las escuelas en Chile han sido desafiadas a promover una formación ciudadana que les exige vivenciarse como comunidades educativas democráticas. Para el logro de dicho objetivo el enfoque de gestión institucional aparece como un factor determinante, en particular para el desarrollo de las condiciones pedagógicas que lo facilitarán. En el marco de la reciente Ley N° 20.911, que exige la elaboración de un Plan de Formación

Ciudadana, este artículo analiza y discute los alcances que para el aprendizaje activo de la ciudadanía se desprenden de las definiciones pedagógicas y de gestión educativas que realizan 2 escuelas públicas chilenas. La investigación adoptó una metodología cuantitativa con alcance descriptivo. El muestreo fue intencionado. Para la recolección de datos se aplicó una encuesta y análisis documental. Los datos fueron analizados con el software SPSS. Los resultados exponen que las escuelas orientan sus decisiones fundamentalmente bajo un enfoque de gestión burocrático y de calidad total, en tanto, declaran una formación ciudadana concebida como maximalista pero que en su concreción pedagógica se reduce a acciones fragmentadas, de escasa participación y con énfasis en los resultados. Se discute que la política de formación ciudadana no ha impactado del todo en la promoción de una convivencia democrática en las escuelas. Las conclusiones proponen re-pensar y transformar los procesos de gestión a nivel micro - macro para facilitar la formación y la vivencia de una ciudadanía democrática en las escuelas.

Palabras clave: escuela, democracia, política, formación ciudadana, gestión escolar

Abstract

Schools in Chile have been challenged to promote education for citizenship that allows them to experience themselves as democratic educational communities. To achieve this objective, the management approach appears as a determining factor, in particular for the development of the pedagogical conditions that will facilitate it. In the context of Law No. 20.911, which requires the development of Education for Citizenship Plan, this article analyzes and discusses the scope for the learning of citizenship arising from the pedagogical and educational management definitions carried out by 2 Chilean public schools. The research adopted a quantitative methodology with a descriptive approach. The sampling was intentional. A survey and documentary analysis were applied for data collection. Data were analyzed with SPSS software. The results show that schools orient their decisions fundamentally under a focus of bureaucratic management and total quality, while declaring an education for citizenship conceived as maximalist but that in its pedagogical concretion is reduced to fragmented actions, low participation and

emphasis on results. It is disputed that the policy of education for citizenship has not managed to impact schools. The conclusions propose to re-think and transform management processes at the micro-macro level to facilitate the formation and experience of democratic citizenship in schools.

Keywords: school, democracy, policy, education for citizenship, school management

Resumo

As escolas no Chile foram desafiadas a promover a formação cidadã que exige que elas se experimentem como comunidades educativas democráticas. Para atingir este objetivo, a abordagem da gestão institucional surge como fator determinante, nomeadamente para o desenvolvimento das condições pedagógicas que a facilitem. No âmbito da recente Lei 20.911, que exige a elaboração de um Plano de Formação Cidadã, este artigo analisa e discute o alcance que para a aprendizagem ativa da cidadania surge a partir das definições pedagógicas e gestão educacional realizadas por 2 escolas público. A pesquisa adotou uma metodologia quantitativa com escopo descritivo. A amostragem foi intencional. Para a coleta de dados, foi aplicado um levantamento e análise documental. Os dados foram analisados com o software SPSS. Los resultados exponen que las escuelas orientan sus decisiones fundamentalmente bajo un enfoque de gestión burocrático y de calidad total, en tanto, declaran una formación ciudadana concebida como maximalista pero que en su concreción pedagógica se reduce a acciones fragmentadas, de escasa participación y con énfasis en os resultados. Argumenta-se que a política de formação cidadã não tem impactado plenamente na promoção da convivência democrática nas escolas. As conclusões propõem repensar e transformar os processos de gestão no nível micro-macro para facilitar a formação e vivência de uma cidadania democrática nas escolas.

Palavras-chave: escola, democracia, política, educação cidadã, gestão escolar

Introducción

Este artículo es parte de un proyecto de acompañamiento de más de 120 escuelas del sur de Chile durante la implementación de sus Planes de Formación Ciudadana (Galaz

y Arancibia, 2021). La Ley N°20.911 (2016) que crea el Plan de Formación Ciudadana (en adelante PFC) establece nueve objetivos, el séptimo nos parece fundamental porque identifica en la gestión escolar un factor determinante para garantizar una cultura democrática y ética en las escuelas.

Diversas evidencias establecen que una gestión participativa, con visión compartida, espacios inclusivos y un currículum contextualizado son claves para una formación en derechos humanos, democrática y el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas (Salazar et al., 2021; Zúñiga et al., 2020; Ministerio de Educación [MINEDUC], 2016a, 2016b). Por su parte, las investigaciones desarrolladas a nivel nacional se han focalizado en la descripción y el análisis de la estructura del PFC, en su concreción pedagógica y en las percepciones de los actores (Agencia de Calidad de la Educación, 2016; Disi y Mardones, 2021; Orellana y Muñoz, 2019; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2018).

En virtud de la poca evidencia que relaciona gestión escolar con formación ciudadana, en el estudio se indaga en torno a tres preguntas ¿Bajo qué enfoque de formación ciudadana y gestión escolar las escuelas desarrollan sus procesos educativos?, ¿Qué desafíos ha representado el PFC para dicha gestión escolar? y ¿De qué manera se materializan los enfoques en la gestión escolar con la implementación del PFC? El objetivo es describir el despliegue de la articulación de formación ciudadana y gestión escolar, desde lo declarado y percibido por las comunidades educativas, según lo propuesto por la Ley N°20.911.

Ley de Formación ciudadana; contexto e implementación.

El 10 de marzo de 2015 por mandato presidencial se constituye el Consejo Asesor Presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción (conocido como “Comisión Engel”). Creado con el fin de tomar medidas administrativas, legales y éticas en los ámbitos de los negocios, servicio público y la relación entre ellos. Este Consejo elaboró un informe que trata diferentes aspectos sociales (político, laboral, educativo, entre otros). Su análisis se sustenta en un diagnóstico que parte de la falta de confianza ciudadana sobre las instituciones públicas y privadas, cuya deslegitimidad

subyace en prácticas inapropiadas que se repiten en el tiempo y atentan contra la probidad y transparencia (Comisión Engel, 2015).

El informe final del Consejo está estructurado en cinco dimensiones: prevención de la corrupción, regulación de los conflictos de interés, financiamiento de la política para fortalecer la democracia, confianza en los mercados e integridad, ética y derechos ciudadanos. Si bien en todas estas aristas lo educativo se contempla de manera transversal, es el quinto punto donde se aborda de manera explícita, ya que allí se plantea que prevenir y disminuir la incidencia de actos de corrupción y de faltas a la probidad requiere un sistema educacional que forme en valores cívicos de respeto a la convivencia y fomento del bienestar común. “Una educación para los desafíos que enfrenta el país debe poner la formación cívica como un eje transversal que permita preparar a niño/as y jóvenes para enfrentar dilemas éticos a lo largo de sus vidas” (Comisión Engel, 2015, p. 89).

En este contexto, la formación ciudadana es fundamental para conformar una comunidad basada en el respeto y principios, que traspase la barrera de lo escolar para desarrollarse en todos los ámbitos sociales y construir una ciudadanía crítica que posea un trato honesto, dialogante y solidario, en pro de un sistema integral y de buen vivir (Comisión Engel, 2015).

El informe establece que la educación debe entregar herramientas en cuatro ámbitos. El primero, se enfoca en el desarrollo de la identidad y toma de decisiones. El segundo, en la convivencia social y construcción del país. El tercero, en la formación ética y valores como la tolerancia, respeto, cooperación, entre otros. Y el cuarto, en la contribución de un desarrollo económico sustentable para la nación. De igual manera, la comisión dispone tres propuestas para implementar en el sistema educativo:

- 1.- Incluir la formación ciudadana como una habilidad que se adquiera progresivamente desde el segundo nivel de transición a cuarto medio.
- 2.- Que los proyectos educativos institucionales incluyan integral, transversal y pormenorizadamente la formación de ciudadanos y ciudadanas.
- 3.- Incluir en la formación docente la formación ciudadana, ética y pensamiento crítico, a través de una disciplina multisistémica (Comisión Engel, 2015).

En consonancia, en el año 2016 se promulgó la Ley N°20.911 que obliga a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado a tener un Plan de Formación Ciudadana. El cual pretende generar un impacto, desde la Educación Parvularia hasta la educación media, en la formación de los y las estudiantes; para que puedan asumir una vida responsable en una sociedad libre. Asimismo, se enfoca en la formación de ciudadanos y ciudadanas integrales y críticos/as con valores que conlleven a respetar su entorno natural y social.

La elaboración del plan queda a libre disposición de cada escuela, pero los contenidos de él deben ser articulados con el proyecto educativo institucional y el plan de mejoramiento escolar (MINEDUC, 2016a). Se propone que las escuelas visualicen las prácticas pedagógicas que existen y que promueven el desarrollo democrático a su interior. A la vez, se sugiere identificar qué acciones o actividades que se están implementando en el establecimiento corresponden al ámbito de la formación ciudadana y son posibles de vincular con los objetivos que establece la Ley, antes de proponer nuevas acciones (MINEDUC, 2016a).

La Ley precisó que el Ministerio de Educación definirá orientaciones para crear e implementar los PFC, “en estos documentos se plantean diversas sugerencias con el fin de alinear y promover actividades en la escuela para la creación e implementación de manera participativa de un PFC”¹ (Ojeda y Zúñiga, 2020, pp. 262-263). No obstante, en la misma Ley se otorga libertad a los establecimientos escolares para generar sus propios planes, indicando: “cada sostenedor podrá fijar libremente el contenido del plan de formación ciudadana con la única restricción de considerar los objetivos de la Ley y de las bases curriculares vigentes” (Ley N°20.911). Esta situación generó una amplia gama de propuestas de PFC (Molina et al., 2020), que guardan relación con la diversidad de colegios y de PEI lo que supone modalidades diversas de gestión.

El estudio de Molina et al. (2020) ejemplifica cómo en seis casos se implementó el PFC. Los actores identificaron su relevancia en el ejercicio de participación emanado de las

¹ El MINEDUC entregó herramientas y estrategias para planificar e implementar los PFC, se publicaron una serie de documentos digitales, entre ellos: Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana (2016), Orientaciones curriculares para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana (2016) y Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana (2017).

acciones tendientes a la democracia en la escuela. Sin embargo, se visualizan dificultades para una creación participativa del mismo plan.

En efecto, desarrollar competencias ciudadanas supone generar espacios de participación desde la primera infancia, por tanto, relacionado directamente con procesos de gestión escolar que propendan la creación de una cultura democrática en la escuela, la que implica una gestión horizontal, en donde estudiantes, profesorado y familias tengan posibilidad de expresar sus opiniones respecto de los procesos educativos así como participar en actividades que permitan generar comunidad (Ojeda y Zúñiga, 2020). Además, cada PFC debe responder y ajustarse a las particularidades de cada comunidad educativa, otorgando el MINEDUC disposiciones para que cada escuela lo elabore autónomamente en base a sus PEI.

El estudio realizado por el PNUD (2018), respecto de la implementación de los PFC, levanta información valiosa, haciendo interesantes hallazgos y sugerencias:

- a) Desarrollar un trabajo más sistemático de elaboración con protocolos y tiempos garantizados para lograr una elaboración en conjunto con los distintos actores de la comunidad educativa.
- b) El ejercicio de un liderazgo jerárquico en la escuela, donde los equipos directivos toman todas las decisiones, torna dificultoso la relación con el resto de la comunidad educativa.
- c) Iniciativas desarticuladas con otros planes del establecimiento, como por ejemplo el Plan de Convivencia Escolar, de Sexualidad, Afectividad y Género, de Apoyo a la Inclusión, lo que deriva en la realización de acciones en paralelo y repetitivas.
- d) No siempre se relaciona con el currículum, lo que disminuye la relevancia en el proceso de aprendizaje.
- e) Bajo monitoreo de las acciones realizadas y casi nula evaluación del Plan.
- f) Poca disponibilidad de recursos y de tiempo para que los profesores trabajen en torno a las acciones del Plan.

A su vez Galaz y Arancibia (2021) en su estudio realizado en torno a la implementación del PFC en el sur de Chile identifican la “personalización” de la Educación Ciudadana en un solo profesor, que por lo general es de la asignatura de Historia con ello se asocia

directamente la responsabilidad pedagógica de la formación ciudadana a dicha asignatura perdiéndose su transversalidad curricular.

En concordancia con lo anterior Ojeda y Zúñiga (2020) refuerzan la idea que la participación en la escuela, tanto para definir el PFC como en la toma de decisiones que la configuren como un espacio democrático, es una gran deuda para los procesos de gestión escolar (Salazar et al., 2021).

La evidencia muestra que la implementación de los PFC no ha sido fácil, más bien al contrario, ha generado dificultades y adicionado una nueva tarea a los equipos de gestión de los establecimientos educativos. Si bien se destaca su relevancia:

los actores sostienen que esta es una tarea más que cumplir entre las muchas que va requiriendo el MINEDUC: una imposición. El hecho de que el proceso de elaboración del PFC haya sido poco democrático, se tradujo en una apropiación e implementación poco efectiva, pues la sensación general fue que el PFC se construyó por cumplir con las disposiciones ministeriales. (Zúñiga et al., 2020, pp.152-153)

En consecuencia, siguiendo a las mismas autoras, “la implementación del PFC viene siendo otra carga extra a los planes y programas que ya existen en las escuelas” (p. 153).

En base a la evidencia revisada queda la impresión que hay una visión controversial respecto de la concepción de ciudadanía y del rol de la escuela en su configuración, por tanto, creemos se traduce en un problema para la gestión escolar, pues es allí o desde este nivel donde se han de resolver las definiciones transversales e integrales de los planes que se construyen en una escuela tanto en su forma como contenido (Salazar et al., 2021).

La gestión democrática de la escuela: factor determinante para la formación ciudadana

Todo cambio educativo o innovación curricular en la escuela conlleva tomar decisiones sobre un conjunto innumerable de aspectos organizativos y desafía a sus autoridades a generar condiciones profesionales, materiales, niveles mínimos de coordinación intra-extra escuela y estrategias institucionalizadas de mejora (Bellei et al., 2014).

Como advierte Dubet (2003) la escuela se concibe como un espacio de actividad en la cual convergen y se entrecruzan múltiples finalidades, concepciones y prácticas como

actores las componen y allí convergen. Por ello las demandas de cambio tensionan la definición de lo que es prioritario y urgente. En ocasiones parece no existir una clara jerarquización de propósitos por lo que es necesario especificar quién o quiénes generan las reglas, quiénes toman decisiones, quién o quiénes hacen uso de ellas y quiénes recrean las lógicas en función de sus objetivos en relación con su posición en la estructura. Se trata de una tarea desafiante porque involucra además el trabajo con las representaciones existentes sobre lo que es o no viable de mejorar.

Con ello queremos expresar que el cambio educativo solo es viable en función del significado que adquiere para la comunidad y que la gestión es determinante en el desarrollo de las condiciones que lo permitirán (Bellei et al., 2014). Estos procesos no se realizan en un vacío relacional, se despliegan sobre un campo institucional y socio-profesional con trayectorias previas, con significados, identidades y tradiciones co-construidos territorial e históricamente. Al respecto, estudios realizados sobre la articulación entre actores y cambio educativo informan cómo aquellos establecen relativos márgenes de autonomía para gestionar acuerdos, fortalecer o evaluar lógicas de acción y desplegar estrategias individuales o colectivas a fin de concretar sus finalidades (Fardella y Sisto, 2013; Day et al., 2005).

A nuestro parecer la propuesta contenida en la Ley N°20. 911 debe ser analizada dentro de estos marcos por las siguientes razones:

- En primer lugar, porque tal como advierte Delval (2006) el solo desafío de fortalecer la formación ciudadana es una tarea de alta complejidad que supone el abandono de un enfoque curricular reduccionista o minimalista que la concibe como instrucción en contenidos normativos, derechos, deberes o de conocimiento de la estructura o funcionamiento del Estado y con la sola finalidad de memorización y preparación de los alumnos para un futuro ejercicio de sus derechos (Reyes et al., 2013).
- Por el contrario, y tal como se promueve en la Ley, se requiere de una formación ciudadana maximalista. Es decir, respetuosa de la diversidad cultural, democrática e incidente en la vida de la comunidad educativa. Orientada al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que ayuden al desenvolvimiento de los estudiantes en la toma de decisiones escolares de una manera informada y participativa (Contreras, 2020; Salinas y Oller, 2019; Reyes et al., 2013).

Por indicación de la Ley la propuesta formativa de la escuela debe estar contenida en un PFC lo que aparece como un aspecto interesante desde el punto de vista de la descentralización de la gestión curricular. Así también compromete a la comunidad educativa en su diseño. Coherente con dicho principio es que uno de los objetivos más importantes identificados para el plan sea: “Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela” (Ley N°20.911, p.1).

Visto así, la gestión escolar y la formación ciudadana deben ser concebidos como procesos paralelos e interdependientes. Por cierto, la gestión debe constituir un foco de atención primordial, en particular para asegurar las condiciones para la elaboración y la implementación del PFC, así también el trabajo con las representaciones y prácticas de quienes curricularmente asumen responsabilidad en dicha formación. De la misma forma el plan debe ser concebido como una oportunidad para repensar el tipo de gestión desarrollada en la escuela, de mirarse y plantearse democrática y participativamente ante su diseño e implementación.

Para una formación ciudadana maximalista no da lo mismo el tipo gestión. Por cierto, se trata de un proceso de aprendizaje institucional en el cual se experimentarán determinados procesos de negociación y que invitan a evaluar las relaciones de poder, los aprendizajes concebidos como pertinentes, los liderazgos y la participación (Galaz y Arancibia, 2021). Una gestión que permita a la escuela trazar una trayectoria de aprendizaje institucional hacia una organización que educa y se educa. Con un rol más activo de la comunidad. Con planteamientos institucionales efectivos y concretos respecto a sus prácticas y políticas educativas.

A fin de proyectar sus posibilidades para la formación ciudadana y siguiendo los aportes de autores tales como Ball (1994), Tyler (1996), Gento (2002), Siabato (2013), Chica (2011), entre otros, creemos pertinente identificar y sistematizar algunos de los enfoques de gestión educativa más relevantes: Burocrático, Calidad Total, Micropolítico e Integral. Para el enfoque Burocrático (Tyler, 1996) la escuela se encuentra en un estatus quo de reglas, patrones y valores impuestos jerárquicamente. Las autoridades son las que poseen la información certera sobre los mecanismos de la institución y establecen un control coercitivo sobre las funciones y responsabilidades. La relevancia de la toma de decisiones guarda relación con el rango que se detenta, lo que establece una

administración sustentada en la autoridad. Desde este punto de vista las escuelas adquieren una forma piramidal, controlada por una vigilancia vertical, cuyo orden jerárquico estipula normas que regulan los procedimientos para la transmisión de información.

Por su parte, el principio del enfoque de Calidad Total (Gento, 2002) alude a la idea de libre elección para conseguir la mejor oferta de calidad de la educación. Este enfoque relega a la participación ciudadana solo a espacios formales. La escuela se sitúa en una constante competencia con otras, es guiada por metas establecidas externamente y controlada a través de una periódica rendición de cuentas. Las prácticas estandarizadas se apoderan de la convivencia escolar y la cultura organizacional se opone a las transformaciones.

En cambio, la visión del enfoque Micropolítico (Ball, 1994) percibe a los conflictos escolares como una oportunidad de aprendizaje. Sus metas no son funcionales. Los procesos escolares se tornan complejos y dinámicos, puesto que estos se limitan por luchas políticas entre las personas de la escuela. El cambio es un atributo de la organización caracterizado por lo heterogéneo de su comunidad. La escuela se vive y siente políticamente en espacios formales e informales.

En la misma línea, el enfoque Integral (Siabato, 2013) tiene por objetivo conseguir la eliminación de brechas entre la cultura popular y la ilustrada. Busca lograr una educación democrática que sea para todos y todas con altos niveles de calidad humana colectiva. Bajo este enfoque las organizaciones abren espacios de participación en los procesos de planificación, administración y vigilancia en sus políticas, culturas y prácticas educativas.

Para nuestro estudio el supuesto es que la implementación de estos enfoques de gestión condiciona particulares formas de reflexión y acción respecto a: la visión formativa, la convivencia, la participación, el currículum, las evaluaciones, entre otras. Las prácticas de gestión no dan lo mismo (Bellei et al., 2014). Existe numerosa evidencia (Salazar et al., 2021; Fullan et al., 2020; Soto et al., 2020; Orellana y Muñoz, 2019; Bellei et al., 2014) referida a cómo el tipo de gestión incide en la capacidad de la escuela para articularse con los cambios e impulsar procesos de mejora, en particular con los desafíos de una formación ciudadana maximalista.

En función de esta interdependencia proponemos teóricamente un cruce a partir de principios convergentes entre los enfoques de gestión escolar y los enfoques de formación ciudadana a fin de determinar posibilidades, características particulares y requerimientos formativos.

Tabla 1

Cruce de enfoques de formación ciudadana y enfoques de gestión escolar

		Enfoques de Gestión			
		Burocrático	Calidad Total	Micropolítico	Integral
Enfoques de Formación Ciudadana	Minimalista	X	X		
	Maximalista			X	X

Fuente: elaboración propia.

La primera relación (Burocrático-Minimalista) incide en una formación estudiantil respetuosa de las leyes y de las autoridades. La escuela es vista como una organización funcional donde cada persona posee un rol definido que elimina la emocionalidad y naturalidad en las relaciones humanas. En este sentido, se participa según el estatus adquirido. El cambio no tiene cabida en las dinámicas escolares, lo que condiciona una estructura educativa estable y resistente al cambio.

La segunda relación (Calidad Total-Minimalista) establece una formación de estudiantes informados por una educación de calidad. Busca eliminar los conflictos y generar una convivencia basada en la satisfacción individual y de la institución. Las y los estudiantes poseen una participación pasiva en la toma de decisiones escolares. Existen liderazgos burocráticos que verticalizan el poder de forma piramidal en los distintos niveles educativos, ejemplo de ello es que los y las docentes poseen el liderazgo dentro del aula o los y las directivos/as lideran la institución.

La tercera relación (Micropolítico-Maximalista) busca formar estudiantes activistas que posean habilidades y actitudes políticas críticas para desenvolverse de buena manera en la esfera pública. En las escuelas se desarrollan relaciones a través de dinámicas controversiales en donde los conflictos se perciben como algo natural en espacios

democráticos para conseguir transformaciones sociales emancipatorias. Existe una participación activa dentro y fuera de los grupos incidentes en la toma de decisiones escolares.

La cuarta relación (Integral-Maximalista) vincula a toda la comunidad en la educación de los y las estudiantes para conseguir una organización que aprende. Se busca formar a personas integrales con un fuerte compromiso hacia una sociedad inclusiva y pacífica. La convivencia se establece a través de la colaboración, el diálogo e interacción con el otro/a y la naturaleza. La participación es vista como una construcción del presente histórico lo cual establece en las escuelas y sus entornos deliberaciones colectivas a través de una ciudadanía activa. Existen liderazgos horizontales que trabajan con una comunicación integrada y asertiva en pro de roles educativos transformadores.

Metodología

La investigación desarrollada tiene un enfoque cuantitativo de alcance descriptivo (Hernández et al., 2014; Bisquerra, 2004). El muestreo que se utilizó es no probabilístico de tipo intencionado o por conveniencia (Bisquerra, 2004). Los criterios de selección fueron: establecimiento que posea un PFC en ejecución, que voluntariamente decida participar de la investigación y que haya participado activamente en el proyecto de formación ciudadana realizado por la Universidad Austral de Chile (Galaz y Arancibia, 2021). Estos criterios se estipulan por razones vinculadas a dimensiones políticas y prácticas de la implementación de la Ley N°20.911. En este marco, los informantes internos de cada colegio quedaron configurados por actores pertenecientes a distintos estamentos de dos escuelas del sur de Chile, básicas o primarias y públicas de la comuna Lanco, Región de los Ríos: 73 estudiantes de séptimo y octavo básico; 5 integrantes del equipo de gestión de la escuela; 28 profesores y 6 asistentes de la educación.

Se utilizaron dos técnicas de recolección de datos, el análisis documental y la encuesta. La primera alude a un guion orientador de la codificación y sistematización para cuatro documentos oficiales de gestión interna de la escuela: PEI, PFC, Reglamento de Convivencia y Reglamento de Evaluación. El cuestionario fue el segundo instrumento, consta de 40 afirmaciones con un escalamiento Likert de 4 descriptores. Además, incluyó

un apartado para expresar libremente aspectos relevantes de la gestión de la formación ciudadana en la escuela. Los y las estudiantes respondieron el cuestionario en sala debidamente habilitada para dicho fin.

La validación interna se enfatizó en el análisis documental y se verificó que los documentos institucionales fueran las últimas versiones elaboradas por las escuelas (Hernández et al., 2014; Bisquerra, 2004). Por su parte, el cuestionario se validó a través de tres instancias. Primero, se realizó una validación de contenido por expertos. Luego fue sometido a una prueba piloto en dos escuelas con características similares a las estudiadas y finalmente, se realizó una validación estadística de fiabilidad, la cual arrojó un coeficiente Alfa de Cronbach de 0,92.

Análisis de resultados

El análisis se desarrolló en tres fases. La primera consistió en la revisión de los cuatro documentos de gestión de las escuelas; PEI, PFC, Reglamento de Convivencia y Reglamento de Evaluación, a fin de establecer la concordancia e incidencia con la cual los principios que configuran los enfoques de gestión mencionados orientan los objetivos, definiciones y propuestas declaradas por la escuela. Se recurrió además a un análisis de frecuencia como medida de estimación del volumen de dicha incidencia. Cabe destacar que estos análisis se fundamentan además con referencias textuales extraídas los documentos institucionales y con respuestas de los cuestionarios. En tanto, las respuestas de los cuestionarios fueron sometidas a una estadística basada en las medias y desviación estándar. A lo largo de este análisis descriptivo se utilizó un nivel de significancia de 0,05 y se trabajó con el software SPSS (Hernández et al., 2014). Finalmente, se contrastan ambos apartados anteriores para robustecer la descripción del fenómeno.

Análisis documentos institucionales

El PEI de la escuela 1 posee una mayor frecuencia en el enfoque Integral-maximalista. De sus enunciados se desprende que la escuela proyecta una vinculación con toda la comunidad educativa para desarrollar una formación integral en los y las estudiantes. Establecen valores como la solidaridad y respeto para crear compromiso con las

necesidades de un mundo globalizado a través de la participación activa de todos y todas. Se declara que la escuela “promueve y fortalece el desarrollo inclusivo de la persona” (PEI, Escuela 1, pág. 10), ligando la formación ciudadana con un paradigma de inclusión.

Tabla 2

Frecuencia de enfoques en los documentos institucionales de las escuelas

		Burocrático- minimalista	Calidad Total- minimalista	Micropolítico- maximalista	Integral- maximalista
ESCUELA 1	PEI	6	5	8	15
	PFC	7	13	4	4
	Reg. de Convivencia	19	53	24	39
	Reg. de Evaluación	14	6	5	5
ESCUELA 2	PEI	5	27	10	16
	PFC	8	4	3	2
	Reg. de Convivencia	56	57	30	31
	Reg. de Evaluación	18	4	7	3

Fuente: elaboración propia.

En tanto, el PFC y el Reglamento de Convivencia de la escuela 1 posee una mayor frecuencia en el enfoque de Calidad Total-minimalista. En el primer documento, exponen acciones de formación ciudadana que promueven prácticas de competencia en su interior. Mientras que, en el segundo documento, se enfocan en los procedimientos relacionados a cumplir con la normativa vigente. El reglamento de convivencia establece una ciudadanía en la escuela que se estructura por protocolos que tienden a la causa-efecto. Establecen responsabilidades de miembros de la comunidad más bien acotadas a la funcionalidad y estandarización de prácticas dentro y fuera de la escuela. Además,

posicionan a los y las apoderados/as como clientes - consumidores que mercantiliza e instrumentaliza su relación con la escuela.

Por otro lado, el Reglamento de Evaluación posee una mayor frecuencia en el enfoque Burocrático-minimalista. Este documento, en su extensión, se preocupa específicamente en lo administrativo de la evaluación y promoción de los y las estudiantes.

A pesar de que el PEI de la escuela 1 promueve frecuentemente una formación ciudadana maximalista, los otros documentos se vinculan al minimalismo. Esto denota la escasa permeabilidad que ha tenido el proyecto de formar ciudadanos/as integrales. Más bien la formación queda minimizada a la reproducción de los contenidos de enseñanza y a la transmisión de conocimientos a través de dinámicas escolares estandarizadas (Reyes et al., 2013).

Las frecuencias de los documentos en la escuela 2 la sitúan en un enfoque minimalista de formación. El PFC y el Reglamento de Evaluación la posicionan en un enfoque Burocrático; centrándose en formalismos, jerarquía, estabilidad funcional y principios de eficiencia (Chica, 2011). El PFC identifica al director y docentes como los y las encargados/as del desarrollo de las acciones ciudadanas, dejando de lado a las demás integrantes de la comunidad educativa. Los medios de verificación expuestos se reducen a lo administrativo: “planificación y listado de asistencia”, “acta de Consejo Escolar”, “registro de asistencia, Planificación de salidas” (PFC, Escuela 2, págs. 4, 3 y 7). Estas situaciones visibilizan una gestión escolar autócrata con relaciones basadas en la vigilancia lineal desde arriba hacia abajo.

En el reglamento de evaluación se encuentran citas que tienden a lo punitivo sin explicitar la responsabilidad y seguimiento de la escuela sobre prácticas de plagio. Se observan liderazgos verticales, en donde todas las acciones deben ser visadas por los/as directivos/as de la institución. Con ello, docentes se posicionan en espacios de incertidumbre supeditados/as a lo que las autoridades escolares determinen; como ejemplo: “ningún procedimiento de evaluación programado para una fecha específica podrá ser aplazado sin la autorización expresa del Equipo Directivo...” (Reglamento de Evaluación, Escuela 2, pág. 8).

El PEI se posiciona frecuentemente en el enfoque de Calidad Total-minimalista. En este marco, el documento establece las funciones de cada cargo que poseen los/as

integrantes de la escuela 2, además describe las capacidades deseables para cada rol. Todo esto desde un sentido estandarizado. El mismo enfoque posee la mayor frecuencia en el Reglamento de Convivencia, en su gran mayoría se compone por protocolos de actuación frente a ciertos hechos, como situaciones violentas entre distintos actores; asimismo establece derechos, deberes y funciones.

En síntesis, se interpreta que ambas escuelas tienden a establecer declarativamente políticas y prácticas sostenidas en una formación ciudadana minimalista, en donde la funcionalidad se adueña de la educación y las relaciones escolares. Lo que hace predominar estructuras con baja participación de grupos desfavorecidos y la estandarización se apodera de los procesos educativos. Estas escuelas promueven la formación de estudiantes con identidades de ciudadanos/as legales que solo sean respetuosos de las leyes impuestas.

Análisis del cuestionario aplicado a la comunidad educativa.

Se analizó el desenvolvimiento, según la comunidad educativa, de las articulaciones de enfoques de gestión escolar y formación ciudadana en su escuela. En este sentido, se realizó un análisis descriptivo de las medias y desviaciones estándar pertenecientes a cada caso.

Tabla 3

Medias y desviación estándar de enfoques según las respuestas de las comunidades educativas

	ESCUELA 1	ESCUELA 2	TOTAL
Burocrático-minimalista	2,94 ± 0,31	3,12 ± 0,37	3,00 ± 0,35
Calidad Total-minimalista	3,00 ± 0,36	3,28 ± 0,36	3,10 ± 0,38
Micropolítico-maximalista	2,96 ± 0,33	3,19 ± 0,39	3,04 ± 0,37
Integral-maximalista	3,00 ± 0,34	3,25 ± 0,42	3,09 ± 0,39

Fuente: elaboración propia.

La media más baja de la escuela 1 pertenece al enfoque Burocrático-minimalista. Mientras que los enfoques Calidad Total-minimalista e Integral-maximalista poseen las medias más altas, a pesar de que ambos apuntan a conseguir objetivos de una forma

distintas. Puesto que el enfoque de Calidad Total realiza prácticas más bien minimalistas enfocadas en resultados tendientes al civismo y estándares impuestos; contrario a esto, el enfoque Integral se moviliza por construir una formación ciudadana maximalista anclada a procesos inclusivos en la escuela. Los valores obtenidos por la escuela 1 hacen notar una inconsistencia en su cotidianidad, puesto que perciben en sus prácticas diarias la reproducción de todos los enfoques a la vez, sin mayor distinción entre ellos. Coincidiendo con la escuela 1, los datos de la escuela 2 expresan la realización de prácticas guiadas por estándares impuestos, el conflicto como un elemento indeseable, una estructura organizacional con un poder vertical y una ciudadanía que no es vivida. La media más baja de la escuela 2 pertenece al enfoque Burocrático-minimalista y el mayor valor de la media pertenece al enfoque de Calidad Total-minimalista. Diferencia que se puede interpretar como una transformación en la forma de gestionar la escuela, sin embargo, una mantención de la formación ciudadana minimalista. Esto presenta un tránsito de formas de relacionarse desde lógicas empresariales rígidas hacia una convivencia más humana basada en estándares de conducta.

Todas las medias de la escuela 2 se encuentran por sobre las medias de la escuela 1. Esto expone percepciones de una lógica de institucionalización por parte de los y las informantes de la escuela 2 hacia prácticas contraproducentes teóricamente.

Ambas escuelas coinciden en que las medias de los enfoques Calidad Total-minimalista e Integral-maximalista se encuentran por sobre los otros dos enfoques. Esta predominancia llama la atención, puesto que sus prácticas apuntan a paradigmas distintos. Quizás esto se da por la paradoja del sistema educativo chileno. En donde se entregan orientaciones que proponen una formación integral de la persona, sin embargo, la rendición de cuentas que exige el mismo sistema mide estándares muchas veces descontextualizados.

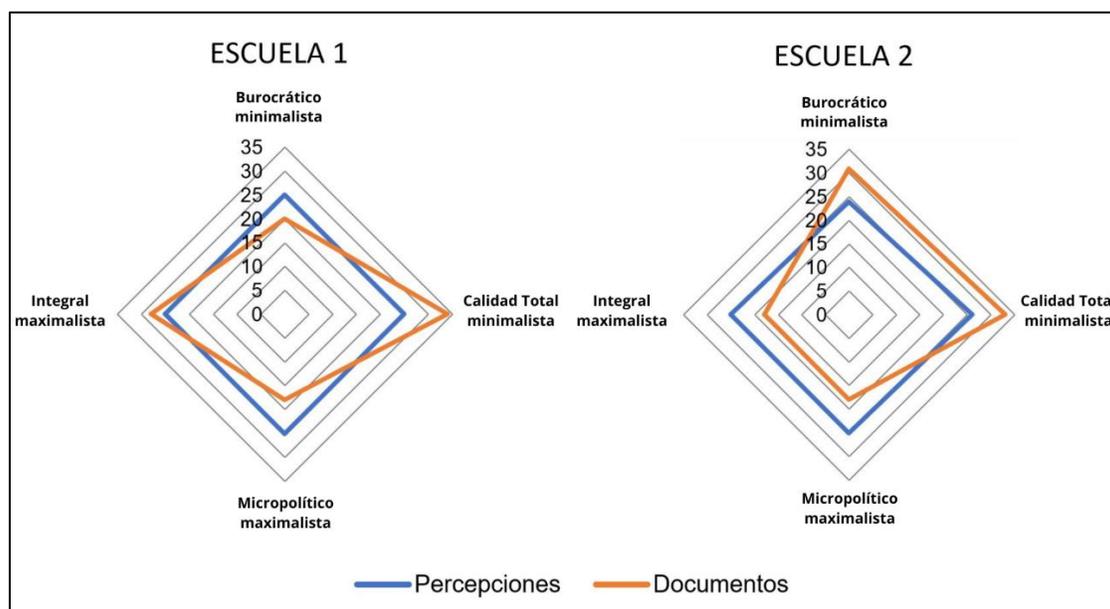
Análisis integrado. Lo declarado en los documentos en contraste a lo percibido por las comunidades educativas.

A continuación, se presenta una visión global en cuanto al desenvolvimiento de los enfoques desarrollados en cada escuela, según lo expuesto en sus documentos

institucionales y las percepciones recogidas por los cuestionarios. Desde las frecuencias y las medias se construyeron porcentajes para que cada dato tuviera el mismo valor.

Gráfico 1

Inclinaciones de enfoques según lo declarado y lo percibido por las escuelas



Fuente: elaboración propia.

La comunidad educativa de la escuela 1 no percibe una inclinación clara de algún enfoque al momento de gestionar la formación ciudadana, aunque sus documentos institucionales explicitan prácticas acotadas al minimalismo. En ellos se declara frecuentemente acciones de formación ciudadana que perpetúan la competencia, protocolos que tienden a la causa-efecto, funcionalidad y estandarización.

Esto visibiliza límites difusos de actuación en la cotidianidad tanto dentro como fuera del aula, puesto que los enfoques guían a una formación ciudadana/estructura escolar con distintas maneras de proceder. Es posible afirmar que lo declarado institucionalmente por la escuela no guía del todo los procesos de formación ciudadana realizados por su comunidad educativa.

En este sentido, una docente comentó:

“La formación ciudadana en mi escuela se trabaja a partir de una plataforma donde se descargan las actividades estas deben unirse por objetivo a las guías de contenidos...”

(Profesora 2 Escuela 1).

Esta comprensión minimalista que reduce la formación ciudadana solo al vínculo curricular no es percibida de la misma manera por toda la comunidad, puesto que otra docente de la misma escuela compartió:

“El plan de formación ciudadana no está sólo presente en una asignatura, es más bien un tema transversal..., logrando de este modo transmitir a nuestros estudiantes la importancia de tener opinión...” (Profesora 1 Escuela 1).

Ambas profesoras explicitaron formas distintas del desenvolvimiento de la formación ciudadana, la primera minimalista y la segunda maximalista, lo que dificulta distinguir una comprensión colectiva respecto a la formación ciudadana que promueve la escuela. Estas diferencias de opinión frente a cómo se gestiona, practica y concibe la formación ciudadana en la vida escolar reafirman los resultados de los cuestionarios, los cuales no muestran diferencias entre enfoques.

Estudiantes también comentaron respecto a su formación:

“Estoy de acuerdo con las cosas implementadas en la escuela, sería genial que agregaran algo para divertirnos en el recreo o que se permita el uso de dispositivos electrónicos” (Estudiante 6 Escuela 1);

“Nos enseñan las materias con juegos para que entendamos mejor, también nos enseñan cosas que debemos ser educados...” (Estudiante 4 Escuela 1).

Estas frases visibilizan una formación unidireccional y una escasa participación por parte de los y las estudiantes en la toma de decisiones escolares. Sin embargo, fueron generalizados los comentarios a favor de la formación promovida por la escuela. Lo que reafirma los límites difusos mencionados previamente.

En la escuela 2, la comunidad educativa percibe prácticas estandarizadas y funcionales en menor medida que lo estipulado por sus documentos. En ellos se observan acciones que verticalizan el liderazgo, posicionan al poder frecuentemente como algo coercitivo y presentan una estructura rígida de autoridad.

Asimismo, existieron percepciones que reafirman procesos minimalistas en la cotidianidad de la escuela. Una docente expuso:

“...tenemos un plan de formación ciudadana, conocido por todos los integrantes de la comunidad educativa, guiado por la profesora de Historia” (Profesora 1 Escuela 2).

En este sentido, el liderazgo del plan se reduce únicamente a una persona, específicamente a la profesora de Historia, algo coincidente con la escuela 1. Además, un estudiante compartió que

“es más o menos, porque sería bueno que los mismos estudiantes creen sus propios talleres” (Estudiante 13 Escuela 2).

Lo anterior visibiliza una formación ciudadana que tiende al minimalismo al soslayar la responsabilidad de los distintos niveles de liderazgo escolar con la formación y relegar a la comunidad a procesos de participación pasiva.

En tanto, la percepción de los enfoques maximalistas en la escuela 2 es mayor que lo declarado en sus documentos institucionales. Una profesora expuso que

“el plan de formación ciudadana se gestiona a través del equipo de gestión y el equipo directivo en relación a las diversas actividades desarrolladas en la escuela por toda la comunidad educativa” (Profesora 2 Escuela 2)

Sensación referente a una participación activa de todos y todas. A la vez, estudiantes compartieron que

“lo pasamos muy bien en el taller de ciudadanía, trabajamos y salimos” (Estudiante 11 Escuela 2); “la paso bien en clases porque comparto con mis compañeros” (Estudiante 15 Escuela 2).

Frases que exponen un aprendizaje vivencial y práctico, en donde se ve promovida la dimensión civil de una formación ciudadana maximalista.

En ambas escuelas no existe una visión compartida sobre los procesos de formación ciudadana y las maneras de gestionarlos. Esta incoherencia relata una dualidad inherente en los documentos institucionales y las formas de actuación de las y los integrantes de las comunidades educativas. Es decir, aspectos pedagógicos, de gestión y convivencia se practican de manera fragmentada a través de estructuras verticales y horizontales sin distinción alguna.

Los resultados evidencian que la política de formación ciudadana no ha impactado del todo en la generación de una participación activa y convivencia democrática en ambas escuelas. Esto se ve demostrado en el gráfico N°1, puesto que no existe una preponderancia de los enfoques que tienden al maximalismo por sobre los enfoques que tienden al minimalismo. En definitiva, se deben hacer confluir esfuerzos, habilidades,

actitudes, aptitudes y conocimientos de todos y todas los/as integrantes de la comunidad educativa para lograr democratizar los espacios escolares.

Conclusiones

La investigación visibiliza la existencia de enfoques de gestión mixtos o difusos, dados en distintos niveles de despliegue en las orientaciones y las definiciones institucionales lo que impacta en las prácticas formativas ciudadanas de ambas escuelas. Dicha diversidad deja en evidencia algunas contradicciones. Las escuelas proponen organizativamente visiones integrales, pero buscan fortalecer una calidad estandarizada. Consideran una convivencia horizontal, pero muestra un verticalismo en la toma de decisiones. Asumen una apertura de cambio, pero asentada en obtención de resultados estandarizados.

La mixtura también se percibe en el predominio de visiones maximalistas y de gestión integral en los documentos de base o que sirven de marco general para las definiciones que realizan las escuelas tales como el PEI. Sin embargo, en aquellos que remiten indicaciones u orientaciones para la práctica como el reglamento de convivencia y de evaluación predominan enfoques de Calidad Total y una visión Minimalista de la formación ciudadana.

Con ello es posible plantear que las definiciones de la formación ciudadana de las escuelas se ven afectadas en el nivel de concreción y regulación que solicitan los documentos oficiales como así también de los principios de gestión que ellos manifiestan. De esta forma en las 2 escuelas no se percibe un objetivo claro o una meta compartida de formación ciudadana, no hay una comprensión acabada por parte de los y las participantes en cómo esta se gestiona, practica y concibe. Además, pareciera que las condiciones de gestión que predominan en las escuelas permanecen distantes de las vivencias y formas de ser de las comunidades educativas lo cual es coincidente con otros resultados de investigaciones desarrolladas por Reyes et al., 2013; Molina et al., 2020; Salazar et al., 2021.

En este marco, el PFC ha encontrado condiciones y definiciones de gestión poco propicias, pero así también su propia gestión parece tener baja incidencia en garantizar una cultura democrática y ética en la escuela como lo especifica la Ley N°20.911. Más

bien, se percibe como un plan más de los muchos que existen en la gestión institucional. A pesar de que la propuesta de la política era generar un espacio de interdependencia que invitara a las escuelas a desarrollar procesos de gestión democrática y por otra parte a promover una formación ciudadana Maximalista a partir de condiciones de gestión que efectivamente la propiciaran.

Los resultados plantean desafíos de gran magnitud en términos de los cambios que se deben realizar en la gestión institucional y en torno a la forma en que se debe diseñar e implementar una Ley. En este caso el diseño debe contemplar el trabajo con la comunidad educativa y no de espaldas a ella, y no solo como meros implementadores (Delval, 2006). Por último, la gestión democrática de una escuela no puede concebirse como un campo específico dentro de otros cambios que hay que desarrollar en la escuela, sino más bien es el núcleo a partir del cual se deben concretar los procesos de mejora integrales y globales en la escuela.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016). *Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora*. Recuperado de: http://archivos.agenciaeducacion.cl/liderazgo-motivacionlectora/FORMACION_CIUADADANA.pdf
- Ball, S. (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X. y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Lom Editores.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Chica, S. (2011). Una mirada a los nuevos enfoques de la gestión pública. *Revista Administración y Desarrollo*, 39(53), 57-74.
- Comisión Engel. (2015). *Informe final consejo asesor presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción*.
- Contreras, N. (2020). Pensamiento sobre la formación ciudadana en estudiantes universitarios, dimensiones para la construcción de un cuestionario. *Revista Estudios Pedagógicos*, 46(3), 73-91.

- Day, C., Elliot, B. & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, (21), 563-577.
- Delval, J. (2006). *Hacia una escuela ciudadana*. Ediciones Morata.
- Disi, R. y Mardones, R. (2021). Enseñando con actitud: ¿Cuán efectiva ha sido la formación ciudadana en Chile? *Revista Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(15). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4969>.
- Dubet, F. (2003). *Le déclin de l'institution*. Editions Du Seuil.
- Fardella, C. y Sisto, V. (2013). El despliegue de nuevas formas de control en la profesión docente. Espacios nueva serie. *Estudios de Biopolítica*, 7(2), 133-146.
- Fullan, M., Quinn, J., Drummy, M. y Gardner, M. (2020). *Educación reimaginada: el futuro del aprendizaje*. New Pedagogies for Deep Learning and Microsoft Education.
- Galaz, A. y Arancibia, M. (2021). El desafío de la formación ciudadana: reflexiones a partir de una experiencia de acompañamiento escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 26(1). <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260004>
- Gento, S. (2002). *Instituciones educativas para la Calidad Total*. La Muralla.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación (6th ed.)*. McGraw-Hill.
- Ley N°20.911. Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. Diario oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 02 de abril de 2016.
- MINEDUC. (2016a). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Ministerio de Educación. Recuperado de: <http://media.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/28/2016/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf>.
- MINEDUC. (2016b). *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*. Ministerio de Educación. Recuperado de: <https://www.mineduc.cl/wpcontent/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>.

- Molina, J., Alcaíno M.J., Aranda, M. y Morales, J. (2020). Implementación de planes de formación ciudadana: La experiencia regional de Curicó, 2017-2018. *SOPHIA AUSTRAL*, (26), 287-301.
- Ojeda, P. y Zúñiga, C. (2020). El diagnóstico participativo para la elaboración del plan de formación ciudadana. *SOPHIA AUSTRAL*, (26), 259-285.
- Orellana, C. y Muñoz, C. (2019). Escuela y Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(2), 137-149. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561>
- PNUD. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. PNUD.
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L. y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Revista Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237.
- Salazar, R., Orellana-Fonseca, 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. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42543>
- Salinas, J. y Oller, M. (2019). Formar ciudadanos a través de la acción sobre los problemas sociales de la comunidad. *Revista Praxis Educativa*, 24(1), 1-14. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2020-240110>
- Siabato, M. (2013). Gestión integral y desarrollo educativo. *Revista Cooperativismo & Desarrollo*, 21(103), 35-48.
- Soto, N., Morillo, S., Calderón-Hernández, G. y Darío, H. (2020). El perfil de gestión del directivo docente de Antioquia y los enfoques de gestión administrativa. *Innovar*, 30(77), 123-136. <https://doi.org/10.15446/innovar.v30n77.87453>
- Tyler, W. (1996). *Organización escolar*. Ediciones Morata.
- Zúñiga, C., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T. y Morel, M.J. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la Educación*, (52), 135-169.