



**Universidad de Chile
Magister en Educación
Mención Currículo y Comunidad Educativa**

**ESCUELA, POLÍTICA Y CIUDADANÍA: SIGNIFICADOS QUE OTORGAN
DIRECTIVOS, DOCENTES Y ESTUDIANTES DE TERCERO Y CUARTO
AÑO MEDIO A LA FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA.**

**Tesis para optar al grado de Magister en Educación con mención en
Currículo y Comunidad Educativa.**

Tesista: Manuel Peña Bustos.

Director de tesis: Manuel Silva A.

Santiago, 22 de Enero de 2016

“Nunca dudes que un pequeño grupo de ciudadanos reflexivos y comprometidos puede cambiar el mundo, de hecho, es lo único que lo ha logrado”.

Margaret Mead. Antropóloga Cultural.

“Yo opino que debería ser más que una asignatura formación ciudadana, debería ser ya como la esencia de la educación”.

Estudiante nº10, p.19. (17 años).

Tesis enmarcada en el proyecto iniciativa Bicentenario de la Universidad de Chile:

“Representaciones de lo político en estudiantes y profesores en la educación secundaria en la región Metropolitana. Criterios para una nueva propuesta de formación ciudadana”.

Fondo de Investigación/Creación Interdisciplinario. Iniciativa Bicentenario de Revitalización de las Humanidades, las Artes, las Ciencias Sociales y Ciencias de la Comunicación.

Índice

Introducción	7
Capítulo 1: Planteamiento del Problema	8
1.1. El problema de investigación	8
1.1.1. Justificación del Problema de Investigación	10
1.1.2. Formulación del Problema de Investigación	16
1.2. Objetivos	18
1.2.1. Objetivo General	18
1.2.2. Objetivos Específicos	18
Capítulo 2: Antecedentes Empíricos y Teóricos	19
2.1 Antecedentes Empíricos	19
2.1.1 La Formación Ciudadana. Hacia una revisión Histórica	19
2.1.2. Debates en torno a la noción de Formación Ciudadana	21
2.1.3. Investigaciones sobre Formación Ciudadana en Chile	23
2.2 Antecedentes Teóricos	32
2.2.1 Fenomenología	32
2.2.2 Interaccionismo Simbólico	33
2.2.3. Poder	35
2.2.4. Etnometodología	37
2.2.5. Habitus	39
2.2.6. Subjetividad	40

Capítulo 3: Metodología	45
3.1. Diseño Metodológico	45
3.2. Estudio de Caso	46
3.3. Sujetos de investigación	47
3.4. Técnicas de investigación	50
3.5. Análisis de la información	53
Capítulo 4: Resultados	55
4.1. Estudiantes	55
4.2. Docentes	105
Grupo 1	105
Grupo 2	123
4.3. Directivos	161
Capitulo 5: Conclusiones	178
Capitulo 6: Bibliografía	189
Anexos	199
Grupo focal 1: Estudiantes	199
Grupo focal 2: Docentes (primer grupo)	220
Grupo focal 3: Docentes (segundo grupo)	222
Grupo focal 4: Directivos	240

Índice de Tablas

Figura 1: Modelo octogonal de Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt y Nikolova	23
Figura 2: Cambio de Paradigma: de Educación Cívica a Formación Ciudadana	25
Figura 3: Porcentaje de los estudiantes de 14 años que participaron en organizaciones de tipo cívico.	26
Figura 4: Dimensiones de conocimiento cívico evaluadas en ICCS 2009	29
Figura 5: Estructura General de la Propuesta.	30
Figura n° 6: Vinculación de Categorías Grupo focal Estudiantes.	105
Figura n° 7: Vinculación de Categorías Grupo focal Docentes (primer grupo).	122
Figura n° 8: Vinculación de Categorías Grupo focal docentes (segundo grupo).	161
Figura n° 9: Vinculación de Categorías Grupo focal Directivos.	178
Figura n° 10: Cuadro de Síntesis “Conclusiones”.	186

Introducción

La escuela atraviesa por diversos cambios que la obligan a dar respuesta a demandas provenientes de distintos sectores, y a la solución de problemáticas que tienen que ver con la calidad y el sentido que tiene hoy la institución. En tiempos de lo que Bauman (1999) denomina como “Modernidad Líquida”, la escuela aparece como una institución que transita de manera lenta, frente a una sociedad volátil y en constante cambio. Sin embargo, como uno de los puntos de consenso respecto del rol que debe cumplir la escuela, destaca la responsabilidad de la institución en la transmisión de la cultura y el desarrollo de la Formación Ciudadana.

Dada la idea de que la escuela es un micro espacio social desde donde saldrán el día de mañana los futuros ciudadanos, parece interesante preguntarse sobre la manera en que se vive la ciudadanía en la escuela. Para la comprensión de este fenómeno, se hace necesario conocer las significaciones que construyen los distintos actores de la comunidad educativa respecto de la importancia de la Formación Ciudadana.

A lo largo de la historia se advierte preocupación por esta temática. Ya en la época romana, el poeta Virgilio señalaba: *“Instruir como se debe a la juventud, es formar buenos ciudadanos y padres de familia”*. Según George Jean Nathan, crítico dramaturgo norteamericano, *“los malos gobernantes son elegidos por los buenos ciudadanos que no votan”*. Beltor Bretch, dramaturgo y poeta alemán, va mucho más allá cuando plantea:

“El peor analfabeto es el analfabeto político. No oye, no habla, no participa de los acontecimientos políticos. No sabe que el costo de la vida, el precio de las alubias, del pan, de la harina, del vestido, del zapato y de los remedios, dependen de decisiones políticas. El analfabeto político es tan burro que se enorgullece y ensancha el pecho diciendo que odia la política. No sabe que de su ignorancia política nace la prostituta, el menor abandonado y el peor de los bandidos que es el político corrupto, mequetrefe y lacayo de las empresas nacionales y multinacionales”.

En el texto de George Orwell “la Rebelión de la Granja”, publicado en 1945, destaca la actitud de las ovejas, quienes solo se limitan a repetir la frase “¡Cuatro patas si, dos no!”. En este sentido, parece relevante preguntarnos ¿Qué tipo de sujetos queremos para nuestra sociedad? ¿Qué tipo de ciudadanos está formando la escuela hoy?

Para Freire (1968) lo ideal sería *“una educación que posibilite al hombre para la discusión valiente de su problemática, que lo advierta de los peligros de su tiempo para que, consciente de ellos, gane la fuerza y el valor para luchar en lugar de ser arrastrado a la pérdida de su propio “yo”, sometido a las prescripciones ajenas”*.

Capítulo 1: Planteamiento del Problema

1.1. El Problema de Investigación

La escuela aparece como una institución de características particulares, con una estructura de carácter burocrática, coercitiva y organizada de manera jerárquica, dentro de la cual circula el poder a través de los diversos espacios que dan forma a la misma. A su vez, la escuela debe enfrentar una serie de desafíos del mundo actual que impactan y exigen respuestas, pero que por su estructura, muchas veces la sobrepasan. La capacidad de respuesta de esta institución, no siempre es la más rápida o la más adecuada, lo cual genera una serie de tensiones.

Como una de las exigencias que tiene la escuela, en su rol de primer espacio de socialización de la especie humana después de la familia, es cumplir con la misión de transmitir la cultura a través de las generaciones. En la escuela por tanto, se aprende no solo conocimientos disciplinarios específicos, sino también se aprende a convivir y socializar en un proceso dialéctico y comunicativo entre los sujetos que la conforman. En este sentido, una de las misiones que debe cumplir la escuela es la de formar a los sujetos que a través de sus ideas, opiniones y acciones den forma al proyecto de sociedad que se quiere. Para ello, la escuela tiene como responsabilidad la formación de estos sujetos, por lo cual uno de sus objetivos es la **Formación Ciudadana**.

Se espera por tanto que la escuela, a través de distintos mecanismos y de manera transversal, permita una adecuada formación de ciudadanos. Sin embargo, cabría preguntarse ¿Qué tipo de ciudadanos está formando la escuela hoy? Se espera que la escuela pueda formar ciudadanos críticos, reflexivos y creativos, sin embargo, eso en la práctica ¿se cumple? ¿Qué concordancia existe entre lo que se declara y lo que realmente se hace? Si la misión de la escuela es formar ciudadanos, cabría preguntarse ¿Qué tipo de ciudadanos se necesitan hoy? ¿Qué entendemos por una adecuada formación ciudadana?

En la comprensión de este fenómeno se presentan varias aristas. Por un lado se sabe que la escuela debe formar ciudadanos, pero no se tiene claridad de qué tipo, ni para qué. Por otro lado, se exige a la escuela el desarrollo de una serie de valores como la participación, la vida en democracia, en una institución que es claramente burocrática y jerárquica.

Para Bourdieu (1997) *“el efecto de la dominación simbólica (trátase de etnia, de sexo, de cultura, de lengua, etc.) no se produce en la lógica pura de las conciencias conocedoras, sino a través de los esquemas de percepción, de apreciación y de acción que constituyen*

los hábitos y que sustentan, antes que las decisiones de la conciencia y de los controles de la voluntad, una relación de conocimiento profundamente oscura para ella misma”.

La estructura de la escuela está diseñada de acuerdo a una lógica jerárquica, de manera tal que no cuenta con canales de participación en la toma de decisiones. No existe una *“cultura de debate”* dentro del establecimiento. Si bien desde el discurso se fomenta el desarrollo de sujetos que tengan un pensamiento crítico y reflexivo, la estructura de la escuela impide el desarrollo de ese objetivo.

Según Freire (1985) en la sociedad existe un régimen de dominación de conciencia, donde los que trabajan no tienen la oportunidad de decir su palabra. Los dominadores por su parte, mantienen el monopolio de la palabra: Mistifican masifican, cosifican y controlan.

Los discursos de los grupos de poder, no solo se visualizan en la estructura de la comunidad educativa, sino también en el Curriculum y en las prácticas cotidianas dentro de los espacios escolares. Lo importante respecto de este último punto, tiene que ver con la manera en que las decisiones influyen o –en una postura más radical- determinan el curriculum y el objetivo de la educación. Para ejemplificar esta temática parece pertinente analizar los discursos de estos grupos, en un intento por develar las intenciones, intereses y valores que se encuentran tras de ellos, haciendo el ejercicio de lo que se conoce como *“leer entre líneas”*.

De acuerdo a Bourdieu, los dominados, aplican a todo objeto del mundo natural y social, y en particular a la relación de dominación en la que están atrapadas, así como a las relaciones personales a través de las cuales se realiza esta relación, unos esquemas mentales que son el producto de la asimilación de estas relaciones de poder y que les conducen a construir esta relación desde el punto de vista de los dominantes, es decir, como natural (Bourdieu-Wacquant, 1992: 146).

Para Giddens (1984) existe una relación dialéctica entre acción y estructura, dado que toda experiencia está situada: *“sin estructura no hay practicas, pero las practicas coaccionan la estructura”*. De este modo, se presenta una *“tensión”* en los distintos niveles. *Las estructuras demandan un fuerte proceso de democratización, participación, y el desarrollo de sujetos críticos, sin embargo, al mismo tiempo no entregan los espacios para formar parte de la toma de decisiones o ser críticos frente a alguna situación.*

En este sentido, la escuela aparece como una estructura que demanda y restringe al mismo tiempo el mismo objetivo: La Formación Ciudadana. Lo interesante de la investigación, es conocer las significaciones de los sujetos que son partícipes de este universo simbólico llamado escuela.

1.1.1. Justificación del Problema

Una de las problemáticas más profundas que presenta la sociedad actual es la pérdida de sentido de las acciones humanas y las instituciones de cualquier tipo. El gran porcentaje de abstención en las elecciones presidenciales pasadas, da cuenta de un fenómeno de apatía política, y es más, del sentido comunitario que guía el proyecto de sociedad. La Educación no parece ser la excepción.

En este sentido, producto de todas estas dificultades que la escuela debe enfrentar, parece ser que al igual que un barco en medio de una tempestad, el rumbo se ha desviado, y así, sin un objetivo claro, la escuela intenta de diversas maneras poder mantenerse a flote. En esta búsqueda de sentido por parte de la escuela, uno de los puntos de consenso entre los diversos autores es su función en materia de formación ciudadana. El proyecto de escuela, nace como un intento por atender a la necesidad de formar sujetos integrales que más tarde serán los líderes que impactarán en la sociedad. Ahora bien, las necesidades y proyectos de cada sociedad son contextualizadas, y por tanto responden a un espacio y periodo de tiempo determinado, lo cual implica revisar periódicamente estas funciones. Es por ello que cabría preguntarse, ¿Qué función estaría cumpliendo la escuela en la formación ciudadana? ¿Qué tipo de sujetos está formando?

En este sentido la participación en la escuela, los consejos de curso, o los centros de estudiantes, serían una suerte de ensayo para la formación de los futuros ciudadanos cuyas decisiones impactarán en la vida política y social.

Martínez (2003) señala que la educación formal tiene responsabilidades, entre las que destacan el modelo de ciudadano que se desea construir, la definición de las condiciones que facultan para ejercer derechos, la explicitación de obligaciones, capacidades, actitudes y de los jóvenes y los modos de vida deseables en la sociedad contemporánea.

Al observar la realidad chilena y latinoamericana, se muestran ciertos riesgos que debe enfrentar la democracia: Los *“componentes antidemocráticos de la cultura política actual en la región, como la corrupción, el autoritarismo, el populismo, el crimen organizado y la impunidad, son problemas que por su vigencia constituyen desafíos a la gobernabilidad democrática”* (Espínola, 2005: 9).

Al comparar esta realidad con el contexto mundial, Reimers (2005), nos advierte que *“el apoyo y satisfacción con la democracia en América Latina es más bajo que en la Unión Europea, África, Asia e India, y a niveles comparables con los países de Europa Oriental”*.

De este modo, este tipo de investigación busca develar las significancias de los sujetos respecto de la Formación Ciudadana, lo cual se vuelve relevante, dado que es en la escuela donde se forman los sujetos históricos que mañana darán paso al desarrollo de la sociedad a través de sus decisiones. El potencial de un trabajo de esta naturaleza, permitiría hacer un diagnóstico respecto de cuál es el tipo de sujeto que la escuela está formando, entregando directrices acerca del tipo de ciudadano con que cuenta el país. Conocer cómo se desarrolla en la escuela las habilidades blandas como el trabajo en equipo, la participación activa y la resolución de problemas a través del pensamiento crítico, son elementos centrales a la hora de pensar en la formación de Capital Humano.

El desarrollo de estas competencias se vuelve de vital importancia al considerar que estamos en una sociedad en constante cambio, que nos obliga, en palabras de Morín (2000), a *“educar para la incertidumbre”*. En este sentido, nos enfrentamos a una sociedad dinámica, concebida en palabras de Bauman (1999) como una *“sociedad líquida”*, que se muestra inestable ante las rápidas transformaciones del mundo actual.

“La sociedad moderna, por una parte, nos lleva a ser seres pasivos ante las situaciones que acontecen en nuestra realidad social, sin embargo, por otro lado, al ser una sociedad que cambia, nos hace percibir la realidad como sin sentido, sintiéndonos desvalidos con una fuerte sensación de vacío. Ante esta situación, la escuela aparece como el espacio para formar ciudadanos activos en la construcción de la sociedad en la que queremos vivir, capaces de reflexionar y generar nuevas formas de significados que permitan el desenvolvimiento efectivo ante las demandas del mundo moderno actual” (Chamorro, 2007).

A esta situación debemos agregar un aspecto no menor. De acuerdo a Luna (2010), al inicio de la década de los ochenta se comenzó a percibir una acusada tendencia a la abstención electoral en los países con una tradición democrática, junto con expresiones de rechazo a la política, desprestigio de las autoridades en el gobierno y conflictos relacionados con la identidad cultural. Esta situación llevó, por un lado, a cuestionar la concepción de ciudadanía y el lugar de la formación de los ciudadanos en el modelo democrático liberal; por otro, motivó a varios países a emprender reformas con el claro propósito, entre otros, de imprimir una visión integral a la educación. De esta manera, ante los múltiples *“déficit democráticos”*, la educación para la ciudadanía adquiere un renovado interés y significado como alternativa para edificar democracias consolidadas y gobernables.

Al observar los niveles de apatía respecto del ejercicio del voto, o el creciente individualismo que prima en la sociedad actual, la escuela ofrece una posibilidad de tratar dichas problemáticas, a través de prácticas que fomenten la participación, la vida

democrática y el trabajo en equipo. Tal como planteó la Comisión de Formación Ciudadana, el desafío es grande: Se requería un énfasis de los atributos, virtudes y valores que hacen a una persona un buen ciudadano, puesto que este concepto, así como otros, atiende precisamente a las disposiciones del carácter y a las destrezas intelectuales y prácticas que constituyen un ciudadano reflexivo, respetuoso y participativo (Muñoz C. y Victoriano R., 2009).

El objetivo es ambicioso, pero las posibilidades y potencialidades de esta investigación son muchas, impactando en áreas como la Educación, la formación de Capital Humano, la formación de ciudadanos, políticas públicas, entre otros aspectos. Respecto del aporte de la investigación esta trasciende desde el desarrollo de habilidades blandas, hasta la construcción de un objetivo para la educación y para el país. La Escuela ¿Forma Ciudadanos, Consumidores o Recursos Humanos?

De este modo, esta investigación adquiere una **relevancia epistemológica** que permite construir conocimiento al servicio de una profunda comprensión del fenómeno a estudiar, con el objetivo de develar los significados que los distintos sujetos de la comunidad educativa construyen en relación con la formación ciudadana en el espacio escolar.

La escuela nace a partir de la necesidad de formar a las personas que más tarde a través de sus acciones y decisiones influirán en la conservación y transmisión de valores que se han definido previamente. La discusión pendiente parece ser ¿Qué sociedad queremos construir? ¿Qué curriculum necesitamos para ello? ¿Qué incluimos y que dejamos fuera? Cabe destacar que el Curriculum siempre será selectivo y sus decisiones contextualizadas.

En este sentido cabría preguntarse ¿Qué tipo de sujetos se están formando en las aulas en la actualidad? ¿Qué sujetos queremos formar? ¿Sujetos integrales o Consumidores? ¿Sujetos críticos o entes reproductores? ¿Ciudadanos o Recursos humanos para el sistema económico actual? ¿Será que la escuela traicionó sus ideales?

Bobbio (1992) distingue a los ciudadanos en activos y pasivos y especifica que en general los gobernantes prefieren a los segundos porque es más fácil tener controlados a súbditos dóciles e indiferentes, pero la democracia necesita de los primeros.

La relevancia de conocer cómo se vive la participación ciudadana en los establecimientos, es de vital importancia para la formación de sujetos políticos y sociales que más tarde impactarán en la sociedad. Si existe un activo ejercicio ciudadano en los distintos niveles de participación en la escuela (consejos de curso, centros de estudiantes, etc.), se podría anticipar que los niveles de participación política y social futura serán adecuados para el **fortalecimiento de la Democracia**. Este hecho cobra relevancia cuando se observa una creciente apatía por el ejercicio del voto, y el sentido que tiene vivir en sociedad.

“Nos encontramos además, en un país donde la clase política se encuentra cada vez más deslegitimada, el sistema de representación político es cada vez menos representativo, valga la redundancia, los grandes bloques se encuentran cada vez más fragmentados, aparecen nuevos partidos con nuevos nombres, pero con las mismas ideas y las mismas personas, todo lo cual ha provocado un escepticismo generalizado y una población electoral cada vez más pequeña en número y más vieja en edad” (Bórquez, 2009. Pág. 2).

De este modo, la Formación Ciudadana se posiciona como una **necesidad de la sociedad actual**, a la que se le atribuye un sentido de urgencia (Schulz, 2008), indicado por varios elementos, entre los que se puede destacar:

- ✓ Las amenazas externas contra la sociedad civil, como los ataques terroristas y los consiguientes debates sobre la respuesta que debería dar la sociedad civil.
- ✓ En muchos países del área latinoamericana, se observa que la gente valora ahora más que antes la democracia como sistema de gobierno, pero que, al mismo tiempo, las desigualdades económicas pueden amenazar la continuidad de un gobierno democrático.
- ✓ Los grupos no gubernamentales de la sociedad civil han adquirido una mayor relevancia y sirven a la ciudadanía activa como vehículos alternativos para unir a los ciudadanos con un propósito común.

Según Bobbio (1992) *“en las democracias más consolidadas se asiste impotentes al fenómeno de la apatía política, que frecuentemente involucra a cerca de la mitad de quienes tienen derecho al voto. Sé bien que también se pueden dar interpretaciones benévolas de la apatía política, pero incluso las interpretaciones más moderadas no me pueden quitar de la cabeza que los grandes escritores democráticos sufrirían al reconocer en la renuncia a usar el propio derecho un buen fruto de la educación de la ciudadanía”*.

De este modo, como una de las justificaciones de la relevancia del estudio, radica el poder aproximarse a la solución de una de las mayores problemáticas de la política chilena actual, y que dice relación con la **apatía** que sienten los jóvenes respecto de la política, fenómeno que ha ido en aumento desde las últimas décadas.

Para Bórquez los jóvenes que no se inscriben en los registros electorales, no porque no les importe lo que pasa en su país sino porque la clase política existente no los representa y porque asumen su auto-exclusión como una forma de protesta (Bórquez, 2009).

En este sentido, esta investigación adquiere una **relevancia política** importante dado que aporta en la comprensión de la problemática de la formación ciudadana, develando

creencias y significados que permitan comprender como se construye adecuadamente el fenómeno de la ciudadanía, de manera de proponer criterios que permitan poner los énfasis en las necesidades que tiene la sociedad en esta materia.

Es interesante revisar lo que piensan los estudiantes acerca de la participación política, y cuáles son los canales por medio de los cuales expresan sus demandas. La creciente utilización de las redes sociales o la participación en distintos colectivos (animalistas, feministas, etc.) parecen cambiar las formas de participación política.

Conocer que piensan los jóvenes acerca de la política, y en qué medida la escuela está contribuyendo en la formación ciudadana, son aspectos relevantes para el devenir del país y su sistema democrático. La investigación especializada reconoce que las concepciones de los estudiantes respecto del Estado y las instituciones públicas, la democracia y la ciudadanía **depende, como de ningún otro factor, de lo que ocurre en la escuela y lo que hace el profesorado** (Cerdeza A. M., Egaña M.L., Magendzo A., Santa Cruz E. y Varas R., 2004). De este modo, el aporte que este tipo de investigación tiene para el desarrollo del país es relevante, dado el potencial impacto que tiene conocer la percepción de los estudiantes respecto de la Participación ciudadana, y su relación con el tipo de ciudadano que se necesita en el contexto de la sociedad de la información y el mundo actual.

Es interesante constatar no solo lo que piensan los estudiantes, sino también cuál es la significación que realizan los docentes respecto de la importancia de este tema. Egaña (2003) advierte que *“el propio Ministerio de Educación, ha constatado que el componente de formación ciudadana de la Reforma Curricular es uno de los menos comprendidos por los docentes”*. De este modo, esta investigación adquiere una **relevancia pedagógica** al aportar antecedentes que permitan una mejor y más profunda comprensión del fenómeno a estudiar, proponiendo criterios pedagógicos que permitan superar las dificultades de desarrollo y aplicación en el ámbito escolar.

En este sentido Muñoz, Vásquez y Sánchez (2013, p. 97) indican que:

“La [recontextualización] del currículum significa que, si bien los Programas de Estudio pueden propiciar y proponer ciertas formas de enseñanza, promover el aprendizaje de determinados conocimientos declarativos, enfatizar el desarrollo de tales o cuales destrezas, habilidades e incluso valoraciones, en la realidad del aula el profesorado —al interpretar y concretar con su práctica las indicaciones efectuadas en la arena de la formulación— [bien] puede [incluso] usar formas de enseñanza reñidas con las orientaciones oficiales. Esto es generado porque el profesor posee una cierta libertad de acción para interpretar los Programas de Estudio y concretizarlos en el aula, fenómeno que es conocido con el nombre de “autonomía del profesor”. (Apple, 2004 p. 28)

De este modo, la Formación Ciudadana depende en gran medida de las creencias y significaciones de los docentes, las cuales condicionan su quehacer profesional, e influyen en la transposición del currículum declarado en un currículum aplicado (Lundgren, 1997).

En la actualidad existe toda una discusión acerca de lo relevante que es la formación ciudadana para el desarrollo del capital humano del país. La presión de obtener buenos resultados en las pruebas externas; la preocupación por los altos niveles de apatía política de la población; la posibilidad que otorga el voto voluntario y sus efectos en el cuidado del sistema democrático; una sociedad que aparece dividida transcurridos cuarenta años del golpe militar; una incipiente discusión acerca de la pertinencia de volver al currículum nacional escolar la asignatura de Educación Cívica; y la creciente demanda de horizontalidad por quienes se consideran sujetos de derecho, son solo algunas de las problemáticas que sustentan este estudio. En este sentido, esta investigación se considera necesaria y relevante para ayudar en esta discusión respecto del desarrollo de capital humano y la formación de ciudadanos críticos.

En síntesis, parece pertinente quedarnos con la reflexión que realiza Reimers (2005) respecto de la relación Democracia y Escuela:

*“Entre todas las instituciones que facilitan la adquisición y perfeccionamiento de destrezas para la convivencia democrática, **la escuela es la que puede distribuir más equitativamente en todos los ciudadanos las competencias para participar efectivamente en una democracia**”.*

1.1.2. Formulación del Problema

Como hemos señalado, la escuela asume como uno de sus objetivos la Formación Ciudadana, la cual conlleva aspectos como la participación o la formación crítica, los cuales a su vez no son potenciados en una institución que se caracteriza por ser burocrática y coercitiva, donde las relaciones de poder son de una marcada verticalidad. El desafío es conocer cómo se desarrolla la formación ciudadana en la escuela, y qué importancia tiene este fenómeno para los sujetos que allí participan: estudiantes, directivos y docentes.

En este sentido la pregunta que guía esta investigación es: **¿Cómo significan directivos, docentes, y estudiantes de tercer y cuarto año medio, la Formación ciudadana en la escuela?**

Para abordar esta problemática, en este estudio el fenómeno de la construcción de la ciudadanía **se problematizará respecto de la perspectiva de los sujetos**. En este sentido, la investigación no pretende probar ninguna teoría, sino más bien abordar la *comprensión de este fenómeno*, a través de un sustento epistemológico que permita construir teoría. De este modo, la investigación se sitúa desde un **Paradigma comprensivo-interpretativo**, dado que se espera “comprender el fenómeno desde la perspectiva del otro”. Para ello, la investigación se enmarca desde un **nivel de realidad epistemológico** no de los hechos, sino más bien de los **significados**.

La elección de este paradigma se justifica por la incapacidad de otras perspectivas para dar cuenta de la complejidad del fenómeno y de la riqueza de las subjetividades de los sujetos, dado que es incapaz de dar cuenta de la manera en que se construye la realidad social, y como está es creada y recreada a partir de la acción de los sujetos, los que a su vez, se ven influenciados por la misma en un proceso que es dialéctico.

La escuela pide formar sujetos críticos, pero si no se entregan los espacios para desarrollar esa capacidad ¿cómo se espera lograr ese objetivo? Parece interesante conocer cómo se vive la cultura de la participación en esta institución. En esta comprensión del fenómeno, es interesante conocer las *creencias* que tienen los docentes sobre la importancia de fomentar el pensamiento crítico en la escuela y la Formación Ciudadana. Muchos docentes señalan querer estudiantes críticos, sin embargo cabría preguntarse: los docentes ¿son sujetos críticos? ¿Permiten desarrollar a sus estudiantes el pensamiento crítico dentro de sus aulas o solo quedan en la reproducción del conocimiento? *¿Cómo significan los docentes la importancia de la formar ciudadanos críticos en la escuela?*

Por su parte, los estudiantes que también son parte fundamental a la hora de comprender este fenómeno, sería interesante conocer *¿Cómo significan los estudiantes su propia formación como ciudadanos?*

Algunas aproximaciones para responder a estas interrogantes provienen de desarrollar actividades, como el debate, analizar, comparar e interpretar visiones historiográficas, y a través de la problematización en el estudio del quehacer escolar. Para Morin (2000) este tema es relevante, cuando postula "**Democratizar la Escuela**", a través espacios de participación dentro de una estructura escolar que es rígida, y que impide una participación real de sus integrantes, lo cual es establecido por las decisiones y el discurso de los grupos de poder.

El planteamiento del problema obliga a un cambio de paradigma, donde se pone el foco en las creencias, discursos y significaciones de directivos, docentes y estudiantes, de manera de alcanzar una adecuada comprensión de los fenómenos sociales a través del análisis de los discursos. Destacan los planteamientos de Habermas (1987): el enfoque comunicativo y un proceso que es dialectico, dado que lo enunciado debe validarse a través de un proceso argumentativo. De este modo, el cambio se producirá a través del acto comunicativo y la capacidad discursiva, lo cual permitirá replantear los *significados* de las cosas. A partir de ello, es posible la **configuración de significaciones**, dado que estas se comprenden a través del relato y los discursos. Las practicas discursivas, son llevadas a cabo mediante el lenguaje y la interacción social, por lo cual el análisis de **debe centrarse en identificar las tensiones entre los discursos**.

La exigencia de una comprensión holística de los fenómenos educativos, implica conocer las categorías de análisis de los distintos actores del quehacer educativo, y como estos crean y recrean los espacios escolares a través de las *significaciones* de su propia cultura. En este proceso "*dialéctico*", las categorías de análisis no son construidas solo por un sujeto aislado del mundo, sino que están socialmente estructuradas, en un proceso de construcción a lo largo de su historia, por lo cual la importancia del contexto y su historicidad como sujeto histórico y social, son aspectos centrales en la comprensión de este fenómeno. De este modo, en estas categorías de análisis aparecen los valores, expectativas, objetivos, e intereses de cada grupo, los cuales se relacionan, complementan, chocan, e interrelacionan en un entramado que permite la construcción de los espacios escolares.

1.2. Objetivos

1.2.1. Objetivo General

Comprender las significaciones que construyen directivos, docentes, y estudiantes de tercero y cuarto año medio sobre lo que es una adecuada formación ciudadana, y el tipo de ciudadano que forma la escuela.

1.2.2. Objetivos Específicos

1. Identificar creencias de los directivos respecto de la importancia de la formación ciudadana, y el tipo de ciudadanos que forma la escuela.
2. Identificar creencias de los docentes respecto de la importancia de la formación ciudadana, y el tipo de ciudadanos que forma la escuela.
3. Identificar creencias de los estudiantes de tercero y cuarto año medio respecto de la importancia de la formación ciudadana, y el tipo de ciudadanos que forma la escuela.
4. Identificar problemas y desafíos, que se desprenden de los discursos de directivos, docentes, y estudiantes de tercer y cuarto año medio, para el desarrollo de una adecuada Formación Ciudadana en la escuela.

Capítulo 2: Antecedentes Empíricos y Teóricos.

2.1. Antecedentes Empíricos.

2.1.1. La Formación Ciudadana. Hacia una revisión Histórica.

Todas las culturas buscan preservar sus tradiciones y ven en la enseñanza la forma de transmitir sus valores a las nuevas generaciones. En este sentido, las sociedades ven en el proceso educativo una forma de transmitir su legado a las nuevas generaciones, para lo cual definen diferentes objetivos que la educación debe cumplir.

Los griegos se preguntaban ¿Qué fin tiene la educación? El ser humano debía lograr la belleza y la armonía, y por tanto la escuela –en ese tiempo una institución reservada solo para hombres- debía estar en función de ello. Para los griegos, el ser humano estaba compuesto por dos materias: cuerpo y alma. Respecto del primero de ellos, denominado *Soma*, los griegos se preguntaron ¿Cuál sería la actividad que permitiría un desarrollo adecuado del Soma? Entonces nace la Gimnasia, y de ella, derivan los Juegos Olímpicos en la actualidad. Para los espartanos la educación tenía como objetivo la formación de guerreros, de manera que la polis pudiera expandirse sobre otros territorios.

En el caso del *Neuman* (aire), se estimuló básicamente a través de la música. Es así como la finalidad de la educación para los griegos era formar un hombre equilibrado y pleno. Al parecer los fines actuales son otros, pues estos dependen de los códigos culturales en que se enmarcan, por lo cual no son estáticos sino que son susceptibles de cambio.

En el Chile del siglo XIX, en “Ideas y confesiones de Portales” (1954), Portales se pregunta *¿para qué educar?*, lo cual queda en evidencia en la famosa carta a su amigo Cea:

“La democracia que tanto pregonan los ilusos es un absurdo en países como los americanos, llenos de vicios, donde los ciudadanos carecen de toda virtud (...) La república es el régimen que hay que adoptar ¿pero sabe Ud. cómo la entiendo en estos países? Un gobierno fuerte, centralizador, cuyos hombres sean verdaderos modelos de virtud y patriotismo y así enderezar a los ciudadanos en el camino del orden. Cuando se hayan moralizado venga el gobierno liberal y lleno de ideales, donde tengan parte todos los ciudadano”.

La educación para Portales debía tener como objetivo erradicar los vicios de los ciudadanos, en pos de lograr un ideal de hombre lleno de virtud, para lo cual se hacía necesario educarlos. Sin embargo, educarlos podría intervenir negativamente en la

instauración del modelo político y económico que el historiador Gabriel Salazar denomina “Orden Portaliano”. Portales no invita a al pueblo a gobernar con él, sino más bien aplica el mismo discurso que hoy tienen los grupos de poder respecto de las decisiones en educación: “hay que escuchar la calle... pero no dejarse gobernar por esta”. Portales tiene muy claro cómo realizar estos cambios: *“Palo y bizcochuelo, justa y oportunamente administrados, son los específicos con que se cura cualquier pueblo, por invertebradas que sean sus malas costumbres”* (“Ideas y confesiones de Portales”, 1954).

Esta idea no es solo un invento nacional, para Nuñez (2003) “Hay consenso en que en Latinoamérica y en Chile, los nuevos Estados nacionales necesitaban legitimarse, desarrollar identidad nacional y construir ciudadanía, procesos político-culturales que tenían a la escolarización como principal instrumento” (Núñez, 2003).

En este sentido, para Jorge Larraín (2005) al estudiar las determinantes que influyen en la instalación del proyecto modernizador en Chile, es posible observar “un poder político autoritario que dejó paso a una democracia creada formalmente desde arriba, sin base de sustentación burguesa o popular y, por lo tanto, marcadamente no participativa” (2005).

Para Luna (2010) en el siglo XX predominó en las sociedades occidentales una visión instrumental en la que se valora el vínculo positivo entre educación, desarrollo económico y democracia, y se afirma, con base en estudios comparativos entre países, que a mayor inversión en educación se incrementa la productividad de los individuos y se registra una mejora en las economías nacionales, lo que a mediano plazo contribuye a consolidar la democracia.

Cabría preguntarse entonces ¿Para qué educamos hoy? ¿Para formar ciudadanos? La vida democrática no parece ser parte de la escuela. Los programas de estudio se aplican sin considerar la opinión de los docentes, y menos los intereses de los propios estudiantes; La gestión en las escuelas es profundamente vertical; Los docentes deciden en el aula absolutamente casi todo: tipos de evaluaciones, recursos, etc. Es más, en los consejos de profesores se vota si los estudiantes para el aniversario vendrán o no con ropa de color (en los llamados “jeans day”).

Es por ello que para Delors (1996): *“La educación debe estructurarse en torno a cuatro aprendizajes fundamentales, que en el transcurso de la vida serán para cada persona, en cierto sentido, los pilares del conocimiento: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir en el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y, por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de las tres en una sola”* (Delors, 1996:100).

2.1.2. Debates en torno a la noción de Formación Ciudadana.

Cuando hablamos de Formación Ciudadana en general no existe consenso respecto de su significado, lo cual dificulta su análisis y comprensión de este fenómeno político. De acuerdo a los planteamientos más liberales, para Marshall (1965) el ciudadano es un sujeto de derechos, entendidos éstos como los mínimos que un individuo, que hace parte de una sociedad, debe conocer y exigir.

Para Arendt (1949) la ciudadanía es el derecho a tener derechos, los cuales solo es posible exigir a través del pleno acceso al orden jurídico que únicamente la ciudadanía concede. (Arendt, 1949 en Mooney y Stuber, 1984).

En términos modernos, la calidad de ciudadano es una condición jurídica y política de la persona dentro de un Estado, que alude al conjunto de derechos a cuyo ejercicio se accede por el hecho de ser ciudadano nacional y haber cumplido la edad requerida. (Luna, 2010).

Sin embargo, esta visión es cuestionada por reducir la condición de ciudadano exclusivamente a la tenencia o no de derechos. Para Giroux (2006) *“ciudadano es algo más que un simple portador de derechos, privilegios e inmunidades abstractos... No se puede definir la ciudadanía dentro de un vacío político, de una amnesia histórica que se caracteriza por un silencio intencional respecto de las constantes luchas históricas que se han librado en cuanto al significado y a las potencialidades no realizadas que subyacen a los distintos conceptos de ciudadanía”*.

Para Touraine (1992), el ciudadano es un actor consciente de su libertad, de sus derechos sociales y de su participación dentro de una comunidad. Pero la ciudadanía consiste, sobre todo, en una actitud o posición, es decir, la conciencia de pertenencia a una colectividad fundada sobre el derecho y la situación de ser miembro activo de una sociedad política independiente (Touraine, 1992).

Es así como distintos autores conciben el fenómeno de la participación ciudadana desde diferentes perspectivas. Para Rodolfo Vázquez (1999) existirían cinco los modelos teóricos que dan cuenta de la educación de los ciudadanos:

- a) El modelo tradicional o conservador busca el perfeccionamiento moral.
- b) En el modelo libertario o liberal se privilegian los derechos individuales y se estima que la educación no debe estar basada en ninguna concepción particular del bien, y que le corresponde, más bien, proporcionar los elementos morales y supuestamente neutrales que permitan a los individuos elegir por ellos mismos.

c) El modelo comunitario, por su parte, prioriza los derechos sociales por encima de los individuales y enfatiza la importancia de la pertenencia a la comunidad política.

d) El modelo republicano pone el acento en la formación del ciudadano basada en el desarrollo de las virtudes cívicas como la lealtad, el patriotismo, la honestidad la prudencia, entre otras.

e) El modelo liberal-igualitario sostiene que hay una prevalencia de lo correcto sobre lo bueno, a partir de un objetivismo moral mínimo que acepta como marco normativo los principios de autonomía, dignidad e igualdad de los seres humanos. Se compromete con los derechos humanos, y con la educación democrática de los ciudadanos. Reconoce la diversidad social y la existencia de un pluralismo de valores que enriquecen la vida de los individuos y las sociedades, y plantea la necesaria promoción de las virtudes liberales, igualitarias y democráticas, que se derivan de los derechos humanos fundamentales (civiles, políticos y económicos, sociales y culturales).

Para Giroux (2006) existen tres enfoques principales sobre la Formación Ciudadana:

a) La racionalidad técnica, con intereses de dominación, que se funda en ideas de adaptación y comportamientos ideales de los individuos (conformación del individuo a las normas establecidas); en este modelo, la noción de ciudadanía se limita al dominio de tareas procedimentales desprovistas de compromiso político en torno a lo que es democráticamente justo o moralmente defendible.

b) La racionalidad hermeneútica se interesa en la intencionalidad y significado de la comunicación, y atiende el ideal del ciudadano libre, independiente y autónomo que encuentra en el diálogo una condición de individuos-ciudadanos libres para construir acuerdos y vivir en una sociedad mejor.

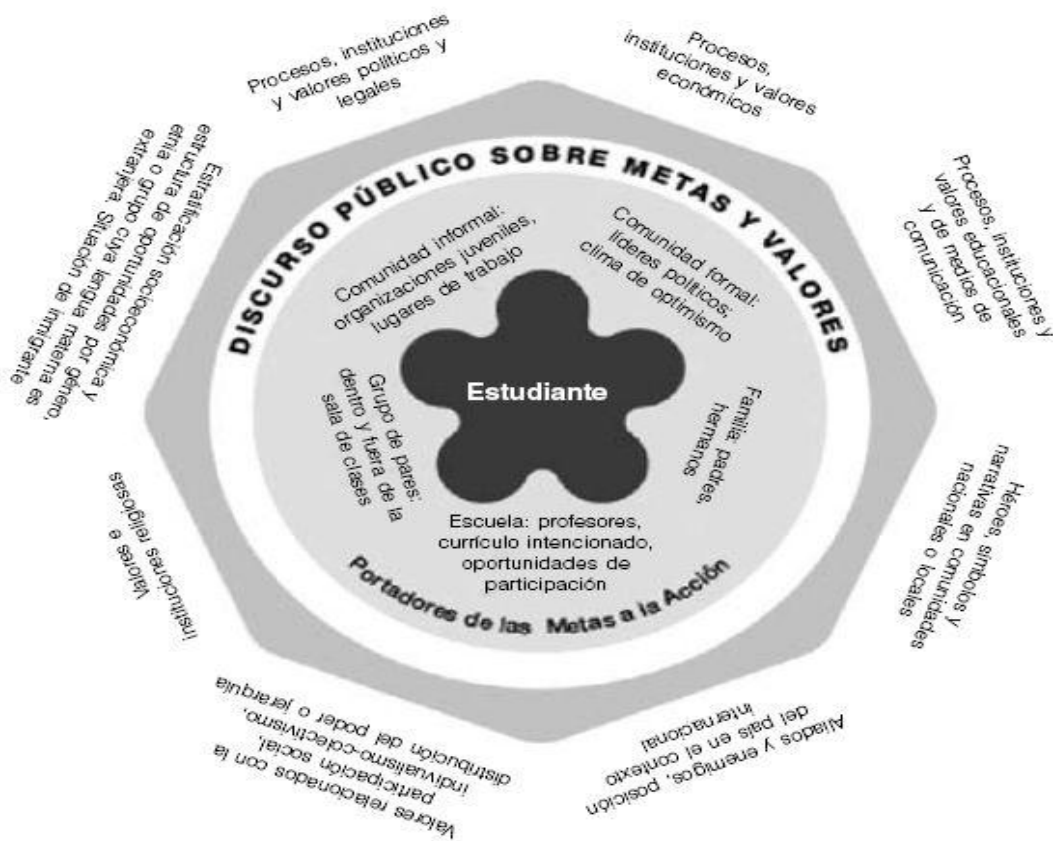
c) Por su parte, la racionalidad emancipatoria parte de las condiciones sociales en las que se dan las relaciones pedagógicas y se estructuran las subjetividades particulares en torno a lo que significa el hecho de ser miembro de la sociedad. Concibe la ciudadanía como una práctica histórica vinculada con las relaciones de poder y con las formaciones sociales de significado.

Por ello se insiste en la participación política de los ciudadanos como parte del ejercicio de la ciudadanía activa, pues de esta manera, y como afirma Arendt, la política se reconfigura para convertirse en un proceso que se orienta a la discusión del bien público por parte de ciudadanos deliberantes, más que como una competencia que tiene por objeto la promoción del bien privado de cada ciudadano (Arendt, 1997).

2.1.3. Investigaciones sobre Formación Ciudadana en Chile.

La preocupación por la formación ciudadana toma relevancia en Chile cuando nuestro país participa en un estudio internacional de Educación Cívica realizado en 1999 por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (1999 en Martín, 2000). siguiendo el modelo octogonal de Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt y Nikolova (Ver Figura 1), en el que el estudiantado aparece al centro circundado por distintos “portadores”, cada uno de los cuales aporta desde sus particulares puntos de vista a sus diferentes concepciones. El modelo utilizado fue consensuado por los países participantes en el Estudio Internacional de 1999, y se sustenta en la teoría de la psicología ecológica del desarrollo y en la teoría cognitiva contextual.

Figura 1: Modelo octogonal de Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt y Nikolova



Fuente: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052010000200009

El objetivo de la prueba fue medir los conocimientos cívicos de los estudiantes al finalizar la Educación Básica. Los resultados de la investigación no fueron positivos (MINEDUC, 2004). La explicación de estos resultados fue explicada por un factor político: un tercio de

las preguntas de conocimiento de la prueba no fueron estudiadas por los jóvenes, dado que habían sido ignorados por los programas de estudios definidos hacia 1981 por el Régimen Militar. Temas como la Declaración de los Derechos Humanos, o los partidos políticos no figuraban en el currículum nacional (MINEDUC, 2004). Las definiciones curriculares en materia de formación ciudadana diseñadas por el gobierno militar se mantuvieron vigentes hasta el año 1997 para el primer ciclo básico, y así el nuevo marco curricular se prolonga en los años posteriores a 1999 hasta abarcar la enseñanza media.

El nuevo Marco Curricular introdujo de manera explícita Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (C.M.O.) temáticas de Formación Ciudadana:

- ✚ Cambia el concepto de **Educación Cívica** (entendido hasta entonces como conocimientos sobre el sistema político) por el de **Formación Ciudadana** (Ver Figura 2), que incluye conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la vida democrática. En este enfoque son tan importantes los conocimientos sobre el sistema político como las capacidades cognitivas y sociales para ejercer efectivamente la ciudadanía.
- ✚ Incorpora de manera complementaria el desarrollo de habilidades y actitudes que favorecen la democracia y la Formación Ciudadana en otras asignaturas del plan de estudio de Lenguaje y Comunicación, Orientación y Filosofía.
- ✚ Define unos Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), que explicitan un conjunto de valores, actitudes y habilidades relevantes para la democracia y la ciudadanía, los que deben ejecutarse tanto a través de los contenidos de las asignaturas, como en otros espacios escolares que favorezcan que los estudiantes pongan en práctica los aprendizajes logrados (Consejo de Curso, debates estudiantiles, Centros de Alumnos, etc.). (Muñoz, C., Reyes, L. y Vásquez, N. 2010).

Respecto de este último punto, el Ministerio de Educación a través de sus Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para fortalecer la Formación Ciudadana 7° Básico a 4° Medio (2013), nos advierte que tradicionalmente, se le asigna la responsabilidad de su desarrollo a los/as docentes que imparten la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Sin embargo, la formación ciudadana debe ser un tema transversal en la escuela. Para ello aseguran, que existen distintos espacios curriculares que distintos/as docentes y directivos pueden abordar en el marco de la Formación Ciudadana:

- ✓ **Comprensión lectora:** en directa relación con la asignatura de Lenguaje y Comunicación, con alcance a todos los aprendizajes que buscan desarrollar procedimientos de comprensión y comunicación efectiva.

- ✓ Resolución de problemas: en directa relación con la asignatura de Matemática, con alcance a todas las asignaturas y especialidades, que involucran que el/a estudiante evalúe el problema, diseñe estrategias e implemente propuestas de solución.
- ✓ Pensamiento crítico: en directa relación con las Ciencias Experimentales y Sociales, con alcance a toda asignatura y módulo de la especialidad TP que involucre el uso sistemático del método científico y la indagación.
- ✓ Pensamiento creativo: En directa relación con las asignaturas de Artes y módulos de especialidades TP, con alcance a todo tipo de aprendizaje que involucre el desarrollo de propuestas innovadoras o la aplicación de técnicas o procedimientos en nuevos contextos.
- ✓ Convivencia Escolar: En directa relación con las Unidades Técnicas Pedagógicas, con alcance a todo tipo de acción que involucra el Proyecto Educativo Institucional de los establecimientos educacionales, así como el desarrollo de su cultura escolar y relación con el entorno local.

Figura 2: Cambio de Paradigma: de Educación Cívica a Formación Ciudadana

<i>EDUCACIÓN CÍVICA</i>	<i>FORMACIÓN CIUDADANA</i>
A. Foco en la institucionalidad política.	A. Triple foco: institucionalidad política y ampliación temática a "problemas actuales de la sociedad" y a las competencias para resolver conflictos.
B. Ubicada en los últimos cursos de la Educación Media.	B. Presente a lo largo de la trayectoria escolar.
C. Orientada a adquisición de conocimientos - foco en contenidos.	C. Orientada a la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes en ambientes y prácticas con predominio de relaciones participativas y democráticas.

Fuente: Cox, Jaramillo, Reimers. Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas (2005: 21).

Entenderemos por Educación Cívica como el Paradigma de enseñanza de la ciudadanía, que tiene como foco principal el conocimiento del gobierno y las instituciones del Estado (Cox, 2005: 19). Por Formación Ciudadana entendemos aquel paradigma educativo que

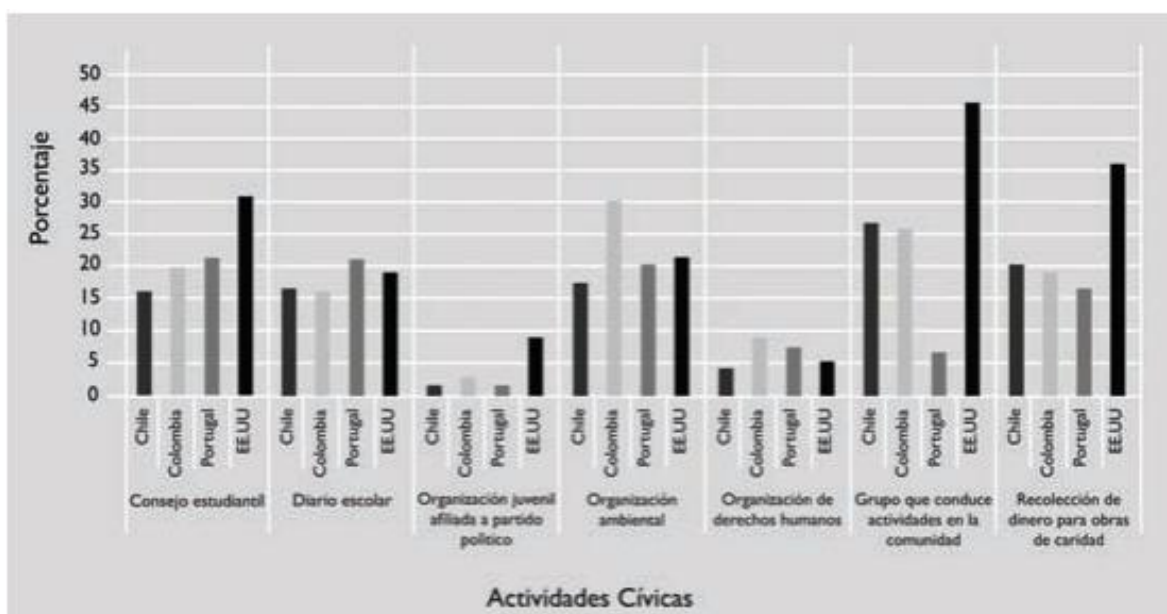
constituye el desarrollo de un conjunto de competencias claves para la “*valoración de la democracia y desarrollo de habilidades que favorecen la participación*” (MINEDUC, 2010).

La OCDE (2003) define la Formación Ciudadana considerando los siguientes aspectos:

- ❖ Valoración de la pluralidad, diversidad y la participación del otro como elemento clave de la convivencia democrática en la vida moderna.
- ❖ Conocimiento y comprensión de la realidad social del mundo en que se vive y ejerce la ciudadanía democrática, incorporando formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, relacionarse con los demás, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos.
- ❖ Habilidades para participar plenamente en la vida cívica en los aspectos más fundamentales del ciudadano contemporáneo, como es la participación política, social y económica.

Viola (2004), analiza los niveles de participación de la juventud en instituciones de tipo político, realizando una comparación de la realidad de distintas regiones del continente Americano, tal como se muestra en la Figura 3.

Figura 3: Porcentaje de los estudiantes de 14 años que participaron en organizaciones de tipo cívico.



Fuente: Participación ciudadana en jóvenes de las Américas (Viola, 2004: 11).

De este modo: “(...) entre un 80% y un 90% de los adolescentes de 14 años participan al menos en una organización en los cuatro países analizados (Chile, Colombia, Portugal y Estados Unidos). (...) cuando se trata de organizaciones relacionadas con partidos políticos y/o derechos humanos, menos del 10% de los estudiantes de Estados Unidos participan y menos del 5% lo hacen en los casos de Chile y Colombia” (Viola, 2004:11).

Al analizar estos datos, el Ministerio de Educación (Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para fortalecer la Formación Ciudadana 7° Básico a 4° Medio, 2013), evidencian tres tendencias importantes respecto de la participación juvenil:

- ✓ El sistema de representatividad tradicional de partidos políticos no se destaca como canal de participación de los jóvenes.
- ✓ Las actividades cívicas realizadas en los establecimientos educacionales tienen presencia en las formas de participación de los jóvenes.
- ✓ Las actividades comunitarias relacionadas con el entorno local son las que tienen un mayor grado de incidencia en la participación juvenil.

De este modo, se evidencia que los mayores niveles de participación cívica y política son de carácter local, y directamente relacionadas con la escuela, lo cual refirma la importancia que se le asigna a la educación en materia de Formación Ciudadana.

Desde el punto de vista del desarrollo curricular, Selwyn (2004) plantea que se puede establecer por lo menos tres enfoques en relación a la educación para la ciudadanía:

- La educación **SOBRE** la ciudadanía: implica que los/as estudiantes tengan el conocimiento suficiente para comprender la historia nacional, las estructuras y procesos del gobierno y la vida política. Se acerca a los modos clásicos de educación cívica, en que los/as estudiantes se involucran de una manera vaga y tímida en sus compromisos ciudadanos.
- La educación **A TRAVÉS DE** la ciudadanía: implica que los/as estudiantes aprendan en forma activa, participando en la comunidad escolar, local y/o global, para así vivir la experiencia de una comunidad democrática.
- La educación **PARA** la ciudadanía: incluye a las anteriores, ya que trata de desarrollar en los/as estudiantes un conjunto de herramientas (el conocimiento-comprensión, habilidades y aptitudes, valores y disposiciones) que les permitan

participar en forma activa y sensible en los roles y responsabilidades que ellos/as tendrán en sus vidas adultas como miembros de la sociedad.

En relación a lo anterior, el Consejo Interamericano para el Desarrollo Integral (OEA, 2007) considera que este tipo de enfoque pedagógico debería integrar cuatro dominios para lograr una apropiación compleja del concepto de ciudadanía:

- ❖ Fomentar los derechos humanos en un contexto en que existen o existieron gobiernos autoritarios.
- ❖ Convivencia Escolar democrática: que tienda a establecer relaciones sociales comprensivas de la diversidad y la tolerancia, necesarias para el desarrollo de la persona en un contexto globalizado que hace cada vez más evidente el carácter multicultural de la sociedad de la información.
- ❖ Trabajar los conceptos de ciudadanía y democracia más allá de la adquisición de conocimientos. El objetivo es lograr integrar el entendimiento de las implicancias de estos conceptos, asociado a un aprendizaje activo y crítico de la información recibida.
- ❖ El aprendizaje debe ser multidisciplinario, garantizando la comprensión de los fenómenos políticos desde diversas perspectivas.

De este modo, las competencias para la participación democrática requieren de: *“Habilidades y disposiciones que permitan pensar por cuenta propia y en forma crítica, comunicarse adecuadamente, tener acceso y utilizar el conocimiento disponible sobre diversos temas, aprender continuamente, trabajar con los demás, comprender la importancia y los mecanismos de dicha participación, y entender y valorar las diferencias que distinguen a las sociedades cerradas y totalitarias de las sociedades abiertas y democráticas, desarrollando altos grados de tolerancia por la diversidad y la capacidad de razonar sobre temas complejos, en los que es esencial la empatía, es decir, poder ponerse en el lugar del otro y reconocer que hay intereses y puntos de vista legítimamente diversos que deben reconciliarse en una agenda de acción colectiva”* (Reimers, 2005: 2).

El año 2009 se realiza el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana (ICCS), (Ver Figura 4). El estudio de la ICCS, se estructuró a partir de cuatro ejes temáticos: 1) sociedad y sistemas cívicos, 2) principios cívicos, 3) participación cívica, 4) e identidades cívicas. A partir de ese año se establece un marco normativo que aborda el problema de la calidad educativa desde una perspectiva sistémica. Es así como se introduce la Formación Ciudadana como uno de los aspectos claves en la medición de la calidad educativa de los

establecimientos del país. La creación de este sistema se establece en la “Ley General de Educación”, promulgada el año 2009, y en la ley que instituye el “Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización”, promulgada el año 2011 (OIC, 2014).

Figura 4: Dimensiones de conocimiento cívico evaluadas en ICCS 2009.

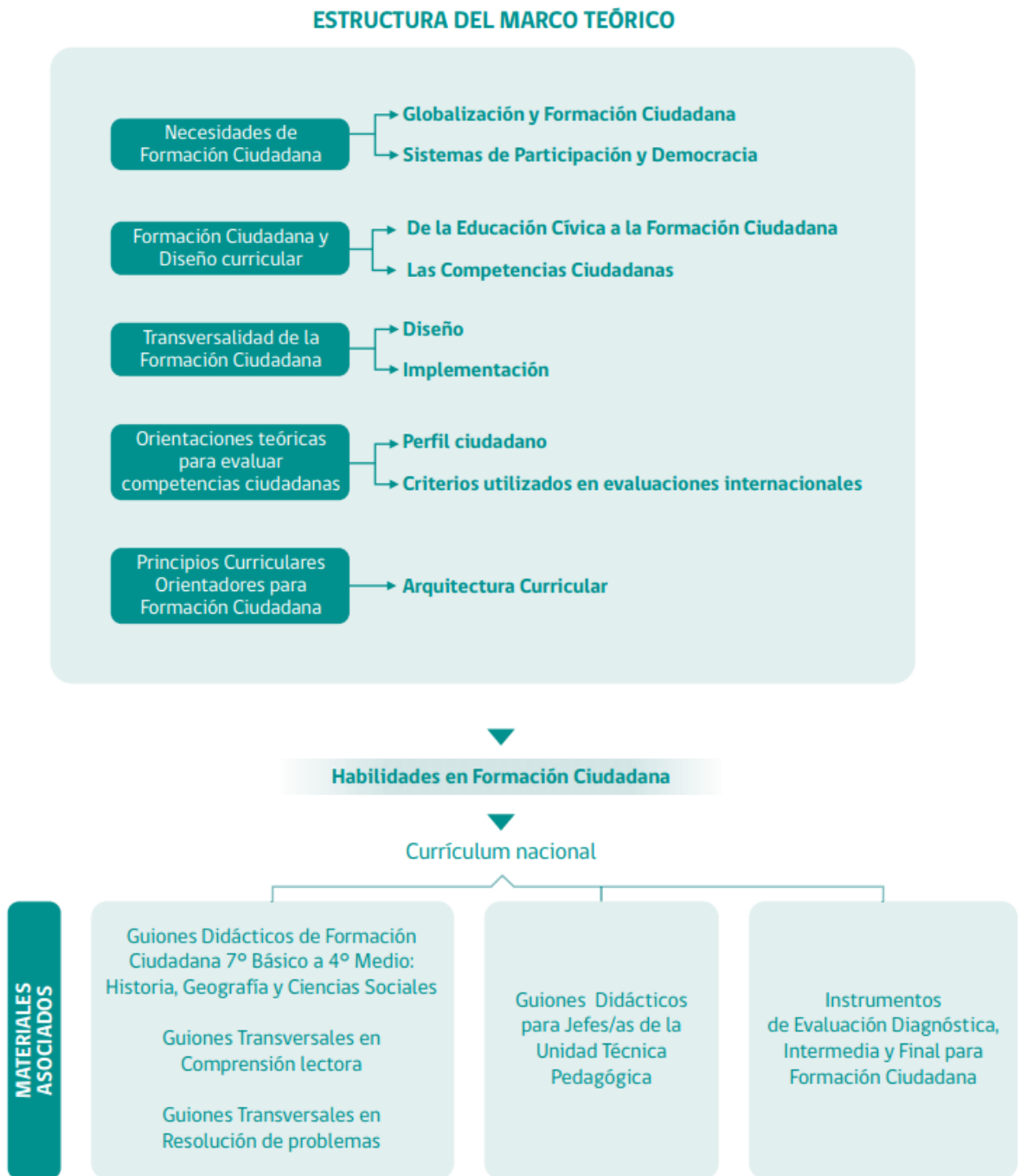
CONOCIMIENTO CÍVICO		
Dimensión de contenido	Dimensión afectivo-conductual	Dimensión cognitiva
<ul style="list-style-type: none"> ● Sociedad y sistemas cívicos. ● Principios cívicos. ● Participación cívica. ● Identidades cívicas. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Las creencias sobre la democracia y la ciudadanía. ● Las actitudes relativas a la Educación Cívica y Formación Ciudadana. ● Las expectativas de futura acción cívica. ● La participación presente o pasada. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Conocer, que se refiere a la información aprendida sobre Educación Cívica y Formación Ciudadana. ● Razonar y analizar, que se refiere a las maneras en que los/as estudiantes utilizan la información.

Fuente: En base al marco de evaluación de la prueba internacional de conocimientos ciudadanos ICCS 2009 (Schulz, 2008).

Una de los componentes menos explorados en el ámbito de la educación es el actitudinal, el cual queda rezagado respecto de los ámbitos declarativo (factual y conceptual) - aprender a aprender”- y procedimental -“aprender a hacer”- en desmedro del “*Aprender a Ser*”. Según Wilches - Chaux (en Lavell, 1994: 113) este concepto hace referencia al *desarrollo de habilidades sociales* como la cooperación, convivencia, participación, y la construcción de sentimientos colectivos de pertenencia y de propósito común.

Desde el Ministerio de Educación (Ver Figura 5), la Formación Ciudadana se presenta como una necesidad primordial en el Siglo XXI; formar ciudadanos activos, responsables, participativos y comprometidos con el rol que tienen al interior de la sociedad. En este contexto, la Formación Ciudadana es concebida como un pilar fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes, puesto que considera las competencias necesarias para cooperar con una sociedad plural, respetuosa, motivada, con valores éticos, entre otros componentes sociales (Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para fortalecer la Formación Ciudadana 7° Básico a 4° Medio, 2013).

Figura 5: Estructura General de la Propuesta.



Fuente:

http://www.mineduc.cl/usuarios/media/doc/201306271028220.Guiones_Didacticos_4to_Medio.pdf

Para describir la “Participación y Formación Ciudadana”, se considera las actitudes de los estudiantes frente a su establecimiento; las percepciones de estudiantes, y padres y apoderados sobre el grado en que la institución fomenta la participación y el compromiso de los miembros de la comunidad educativa; y las percepciones de los estudiantes sobre el grado en que se promueve la vida democrática. De acuerdo a la OIC (2014), la Participación y Formación Ciudadana considera tres variables:

- ✚ Sentido de pertenencia: considera la identificación de los estudiantes con el establecimiento y el orgullo que sienten de pertenecer a él. Se evalúa el grado en que los estudiantes se identifican con el Proyecto Educativo promovido por el establecimiento, se consideran parte de la comunidad escolar y se sienten orgullosos de los logros obtenidos por la institución.
- ✚ Participación: considera las percepciones de los estudiantes, y padres y apoderados sobre las oportunidades de encuentro y espacios de colaboración promovidos por el establecimiento, el grado de compromiso e involucramiento de los miembros de la comunidad educativa en ambas instancias, la comunicación que existe desde el establecimiento hacia los padres y apoderados, y la recepción de inquietudes y sugerencias por parte del equipo directivo y docente.
- ✚ Vida democrática: considera las percepciones que tienen los estudiantes sobre el grado en que el establecimiento fomenta el desarrollo de habilidades y actitudes necesarias para la vida en democracia. Se incluye la expresión de opiniones, el debate fundamentado y reflexivo, la valoración y respeto hacia las opiniones de los otros, la deliberación como mecanismo para encontrar soluciones, la participación, y la organización de procesos de representación y votación democrática.

La participación y la formación ciudadana ayudan al desarrollo de los procesos educativos y al rendimiento académico, ya que la existencia de un clima participativo y con un mayor sentido de pertenencia al establecimiento mejora el compromiso y la disposición de los estudiantes, docentes y apoderados hacia los procesos de enseñanza-aprendizaje y hacia logros académicos.¹

¹ Extraído de:

<http://www.agenciaeducacion.cl/coordinacion-sac/otros-indicadores-de-calidad-educativa/participacion-y-formacion-ciudadana/>

2.2. Antecedentes Teóricos

Para llevar a cabo una adecuada comprensión del fenómeno en cuestión nos situaremos desde un **sustento teórico epistemológico de carácter cualitativo**, lo cual significa que nuestra forma de investigación no será a través de una relación objeto-sujeto, donde tal como planteaba Comte (1844), existía una primacía del objeto por sobre el sujeto. Tampoco se seguirá la línea investigativa de Durkheim (1895), quien estudiaba los fenómenos sociales como cosas, sino que este cambio de paradigma implicará movernos a un nuevo y mayor **nivel epistemológico**. Pasar de los hechos al mundo de los “**significados**”, tal como plantea Delgado y Gutiérrez (1995).

Situarse en el paradigma cualitativo implica no limitarse solo a observación de los fenómenos, sino que se busca *comprender* su actuar. En este sentido, el modelo causa-efecto, propio del paradigma de carácter explicativo que sigue un esquema secuencial de pasos, no sería el más apropiado, dada la complejidad del fenómeno a estudiar.

De este modo, el nuevo modelo obliga a situarse desde un nuevo paradigma. Más que una pregunta, un área problemática. Más que Hipótesis, son los objetivos los que delimitan la investigación. Más que muestras aleatorias, destacan las dirigidas y pertinentes a partir de ciertas características previamente definidas. Se busca por tanto interpretar y comprender a partir de antecedentes conceptuales, que permitan la creación de conocimiento, moviéndose a partir de significados y representaciones que han sido construidas simbólicamente por los sujetos.

2.2.1 Fenomenología.

En esta comprensión de los fenómenos sociales, desde la Fenomenología destaca el aporte de realizado por Berger y Luckman a través de su teoría de la “**Construcción social de la realidad**”. Estos intelectuales advierten que las palabras no solo permiten transmitir, sino que cuentan con una dimensión *constructiva*. Berger y Luckman (1968) plantean que “*el lenguaje construye realidad*”, dado que posee una capacidad realizativa. Para Ríos (2006) la “*Comprensión del acto de escucha*”, permitiría comprender la forma en que se construye la realidad, y como los sujetos significan su experiencia a través del relato.

En esta construcción de la realidad de la que hablan Berger y Luckmann (1968), la manera en la cual ocurren estos múltiples procesos asume una forma *dialéctica*, en la cual los cambios producen transformaciones en la realidad, pero al mismo tiempo -producto de

esos cambios de la realidad-, el sujeto se ve transformado. Al invertirse los “roles”, ambos sujetos **transforman y se ven transformados** de manera simultánea. Es por ello, la importancia de utilizar perspectivas de análisis que impliquen no solo lo lineal, sino que atiendan a lo *multidimensional*.

Respecto de este proceso dialéctico, Berger y Luckman (1979) señalan que: *“cada paso de mi explicitación y comprensión del mundo se basa en todo momento, en un acervo de experiencias previas, tanto de mis propias experiencias inmediatas como de las experiencias que me transmiten mis semejantes”*.

Berger y Luckman (1979) advierten que: *“mis conocimientos de la vida cotidiana se estructura en términos de relevancias, alguna de las cuales se determinan por mis propios intereses pragmáticos inmediatos, y otras por mi situación general dentro de la sociedad”*.

Proveniente de la Fenomenología, destaca así también, el concepto de **“Mundo de la vida”** como crítica al abstraccionismo. Respecto de esta idea, Berger y Luckman (1979) señalan que *“esta se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente”*.

Para Schutz y Luckman (1973) el mundo de la vida *“es la región de la realidad en que el hombre puede intervenir y que puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo, las objetividades y sucesos que se encuentran ya en este ámbito (incluyendo los actos y resultados de las acciones de otros hombres) limitan su libertad de acción (...). Sólo dentro de este ámbito podemos ser comprendidos por nuestros semejantes, y solo en él podemos actuar junto a ellos. Únicamente en el mundo de la vida cotidiana puede constituirse un mundo circundante, común y comunicativo. El mundo de la vida cotidiana es, por consiguiente, la realidad fundamental y eminente del hombre”* (p.25).

Ahora bien, Habermas (1987) sostiene que en el lenguaje humano está la opción de entenderse, dado que dialogar implica reconocer al otro, puesto que al narrar se produce una conexión histórica que permite comprender el presente. La narratividad hace posible unir experiencias, establece sentidos, permitiendo a través del lenguaje verse a sí mismo.

2.2.2. Interaccionismo Simbólico

La construcción de la realidad se produce a través de la acción (**Interaccionismo simbólico**), dado que nos manejamos a través de símbolos e interpretamos la realidad. Ahora bien ¿cómo construimos los significados? Interactuando con los otros a través del

lenguaje. Esta construcción implica sentido de identidad, de pertenencia, porque los valores son construidos socialmente, por lo cual esta interpretación de la realidad es siempre contextualizada. Es así como la comprensión del fenómeno pasa por la comprensión del contexto, dado que los sujetos pertenecen a una cultura que es creada, compartida y transmitida. Ahora bien ¿Por qué es importante considerar el contexto? porque el contexto condiciona las interpretaciones.

De este modo, el contexto donde se desarrolla la acción social condiciona el pensamiento de los actores, dado que estos no son sujetos aislados. Como señala Mannheim (1987) el sujeto “habla el mismo idioma de su grupo, piensa en lo mismo que en su grupo”.

Según Mannheim (1987) “(...) *Debemos preguntarnos constantemente como determinado tipo de situación social produce determinado tipo de interpretación (...) todos los factores de la situación social real pueden influir en el pensamiento*” (p.71).

En este sentido no debemos perder de vista, tal como señala Mannheim, que las prácticas propias de la acción social se encuentran adscritas dentro de una estructura de carácter burocrática y coercitiva, en donde el poder circula a través de diversos mecanismos.

Ferrer (1991) plantea que “*en la acción social se conjugan el componente específicamente social o transmitido y el componente objetivo o personal, debiéndose a uno y otro conjuntamente el significado que la identifica*”.

A quien se le reconoce como quien acuña la noción de Interaccionismo simbólico es Herbert Blumer. Para Blumer (1982) el interaccionismo simbólico parte de tres premisas:

1. El ser humano orienta sus acciones hacia las cosas en función de lo que estas significan para él.
2. El significado de las cosas surge como consecuencia de la interacción social que las personas ejercen unas con otras.
3. Los significados no son estables, sino que se manipulan y varían mediante el proceso interpretativa que ejerce la persona el enfrentarse con las cosas que se le presentan.

Contar con esta corriente se vuelve de vital importancia cuando pensamos que el objetivo de esta investigación es trabajar precisamente con los significados que otorgan los distintos sujetos de la comunidad educativa a la formación ciudadana. Respecto de la noción de significado, para Blumer (1992):

“El significado es un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que éstos interactúan”

2.2.3. Poder

Respecto de la noción de Poder, Foucault (1992) plantea que debemos entender que todas las relaciones, cualquiera sea el tipo de relación –de pareja, padre e hijo, profesor alumno, dios y creyentes, amo y mascota, entre otros-, corresponde a una relación de poder. Para efectos de este análisis, entenderemos por “poder” la capacidad de imponer la propia voluntad sobre otro. Para Giddens (1995) el poder es la capacidad que tienen los agentes para movilizar los recursos necesarios para llegar a los resultados propuestos. La comprensión del fenómeno debe centrarse en cómo circula este poder entre los diferentes actores que participan de la institución escolar, por medio de que prácticas se manifiesta, y las resistencias que estos grupos expresan frente a esta realidad. Para Foucault (1982), el foco de la investigación debe estar dado no en la institución como tal, sino en las prácticas que se desarrollan en esas instituciones:

“...el punto de ataque del análisis, no eran las “instituciones”, ni las “teorías” o una “ideología”, sino las “prácticas” –y eso para entender las condiciones que en un momento determinado las hacen aceptables... Así que yo he querido hacer la historia no de la institución-prisión, sino de la “práctica del encarcelamiento”.

Ahora bien, la utilización de este poder y los efectos que de este se derivan, producen “tensiones” en sus integrantes. Directivos, presionados por los órganos coercitivos del macro espacio educativo; Profesores, presionados por resultados de parte de otros actores del proceso educativo, así como la inseguridad y preocupación por los cambios que hacen del sistema educativo cada día un espacio más volátil e incierto; Estudiantes, que no comprenden porque están en la escuela, y no entienden el sentido de ciertas normas que la institución les impone. El poder circula de manera vertical, imponiendo la voluntad de unos sobre otros, modificando comportamientos, y “justificando” decisiones que en varios casos no tienen ninguna justificación. Como señala Foucault “los sujetos son sujetos”, concepto que en Heidegger (2001) se entiende como “señorío de los otros”.

Bourdieu señala que: *“Debido al hecho de que el espacio social está inscrito a la vez en las estructuras espaciales y las estructuras mentales, que son el producto de la incorporación de las primeras, el espacio es uno de los lugares donde se afirma y ejerce el poder, y sin duda en la forma más sutil, la de la violencia simbólica como violencia inadvertida: los espacios arquitectónicos –cuyas conminaciones mudas interpelan directamente al cuerpo y obtienen de éste, con tanta certeza como la etiqueta de las sociedades cortesananas, la reverencia, el respeto que nace de alejamiento o, mejor, del estar lejos, a distancia respetuosa– son en verdad los componentes más importantes, a causa de su misma invisibilidad, de la simbólica del poder y de los efectos totalmente reales del poder y simbólico”* (1999: 122).

Para Hugo Cesar Moreno (2006) Bordieu observa en la institucionalización algo parecido a la tecnología disciplinaria y panóptica de Foucault, pues el valor social se disloca, la autoridad se transporta hacia otro lugar que no es “uno”, sino “algo”: la institución. En este caso, la escuela. El autor continúa señalando que a través de la institución se instituye un cuerpo de normas, se institucionaliza una creencia. Se crea la verdadero para designar lo falso, lo no verdadero que es contrario a lo que establece lo social, de esta manera se oculta al poder mediante una economía que dosifica las relaciones de fuerza descentrándolas, desmenuzándolas hacia el cuerpo social.

Tomando en cuenta a Berger y Luckmann (1968), respecto de su teoría de la Construcción social de la realidad, es pertinente señalar que las personas olvidan que las estructuras (Reglamento de convivencia escolar, PEI, etc.), corresponden a construcciones humanas, que responden a una problemática de un tiempo determinado. Sin embargo, los hombres van cambiando, y en ciertos casos estas construcciones van quedando obsoletas. El problema radica en que estas prácticas se van naturalizando a tal punto de llegar a no ser cuestionadas, y entonces se escucha la voz “¿por qué cambiarlo? siempre ha sido así”.

Ahora bien, cabría preguntarse ¿Cómo funcionan o se implementan estas relaciones de poder? Foucault (1992) en su Microfísica del poder señala que relaciones de poder múltiples atraviesan, caracterizan, constituyen el cuerpo social; y estas relaciones de poder no pueden disociarse, ni establecerse, ni funcionar sin una producción, una acumulación, una circulación, un funcionamiento del discurso. De este modo, se hace necesario develar o desenmascarar las verdaderas significaciones que existen tras los discursos que emiten los grupos de poder, dado que en base a esas interpretaciones, es posible comprender sus decisiones y acciones respecto de la autoridad que ejercen.

Entender la entidad educativa como un micro espacio social implica que sus integrantes acepten las normas que permitan una convivencia sana. Sin embargo ¿Qué ocurre cuando los individuos no aceptan esas normas? Frente a la tensión a la que se ven expuestos los diferentes actores del quehacer educativo, se producen reacciones a la “cultura oficial”. Willis (1978) lo denomina como “**Teoría de la resistencia**”, la que en palabras del autor puede entenderse de este modo: si los actores se rebelan, es porque se sienten abusados, y esto, es producto de que las normas no tienen sentido para ellos.

Cada vez que los estudiantes presentan “comportamientos disruptivos”, estos corresponden a la expresión de un comportamiento que es respuesta a un problema. La incompreensión de la norma produce entonces, tal comportamiento “negativo”. Se produce entonces un choque cultural en los espacios escolares, entre la cultura oficial del establecimiento y la cultura estudiantil. De este modo, este último tipo de cultura se ve anulado por la cultura oficial, en una suerte de “**violencia simbólica**”. Para Bordieu (1999)

“La violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas”.

Es así como ciertas prácticas de los adolescentes son anuladas, produciéndose relaciones de resistencia, en esta lucha entre universos simbólicos. En este sentido, Duart (2006) propone un enfoque de autoridad que sea compartida dentro de la gestión escolar, mientras que Laffout (1999) invita a las instituciones escolares a revisar su manera de convivir propiciando un desarrollo armónico de la tarea pedagógica.

2.2.4. Etnometodología.

Para Mannheim (1987) un requisito fundamental a la hora de comprender los fenómenos sociales, es esforzarnos en captar el pensamiento dentro del marco de una situación histórico-social, de la cual emerge poco a poco el pensamiento individualmente diferenciado. Así, pues, no son los hombres en general los que piensan, ni siquiera los individuos aislados, sino hombres que pertenecen a ciertos grupos y que han desarrollado un estilo particular de pensamiento en una interminable serie de respuestas a ciertas situaciones típicas que caracterizan su posición común (p.2-3).

Dewey (2004) enfatiza en la *matriz cultural*, dado que la mera observación no permite entender los fenómenos sociales. La realidad no se percibe a secas, sino a partir de categorías social y contextualmente construidas. En este sentido, según Mannheim (1987) “De acuerdo con la contextura particular de la actividad colectiva en la que participan los hombres tienen siempre a considerar el mundo que les rodea de manera diferente” (p.3).

En esta tarea de comprender los fenómenos en sus propios contextos y valorar a los sujetos en su propia historicidad, destaca el enfoque de la **Etnometodología** que se sustenta en la importancia de considerar lo cotidiano, y las prácticas que dan forma al orden social. Schütz (1962, 1964) había trabajado con todo detalle sobre la noción de Husserl de la “actitud natural” del *Lebenswelt* (“el mundo de la vida”).

La Etnometodología nace a partir de la crítica realizada por Garfinkel (1967) a los estudios de los teóricos basados en estudios de tipo estructural-funcional, los cuales, en palabras de Garfinkel, consideraban al hombre como un “idiota cultural”, cuyo actuar estaba en función de las normas impuestas. Es por ello que plantea que el hombre se adecua a los contextos utilizando su racionalidad práctica. Señala que es el hombre el encargado de modificar las normas que lo atan a través de sus propios actos.

La Etnometodología por tanto, busca estudiar los métodos empleados para construir y dar significado a sus prácticas sociales cotidianas. En este sentido, la Etnometodología pone su foco en el cómo, y para ello su objetivo está en los procedimientos de razonamiento, que Garfinkel denomina como “**métodos**”. La particularidad de estos “métodos” es que no estaban basados en un conocimiento especializado; sino más bien, fueron expresados sobre la base del conocimiento de sentido común diario.

De acuerdo a Firth (2010) Los etnometodologistas estudian lo que se da por cierto, las prácticas del sentido común a través de las cuales los miembros de la sociedad coordinan, estructuran y entienden sus actividades diarias.

Para Heritage (1984) la Etnometodología se define como el cuerpo de conocimientos de sentido común y la variedad de procedimientos y consideraciones por los cuales los miembros ordinarios de la sociedad dotan de sentido, encuentran su camino y actúan en las circunstancias en que se encuentran.

Según Firth (2010) la Etnometodología es el estudio de cómo las “prácticas” o los “métodos” son usados por los miembros al actuar de manera contingente, en circunstancias particulares y concretas, para crear y sustentar el orden social, lo que permite una revaloración fundamental y un entendimiento detallado de la naturaleza de ese orden. Tal “orden” es creado y conocido, no sobre la base de una matriz externa u “objetiva”, sino de manera endógena —desde el interior de actividades temporalmente ordenadas—.

Parsons (1937) propone lo que él llamó la “*teoría voluntarista de la acción*”. En esencia, esta teoría sostiene que el orden social es posible y se mantiene como resultado de la interiorización, por parte de los agentes individuales, de unas normas sociales de la cultura compartida. Éstas, arguyó Parsons, son internalizadas como “disposiciones necesarias”, de modo que cada agente se socializa en querer adaptarse a las normas de una comunidad. Así, los agentes eligen voluntariamente ajustarse a las normas compartidas, y, como Parsons sustentó, es esta elección de una norma-motriz lo que hace una sociedad estable y ordenada.

Frente a esta teoría, Garfinkel (1967) plantea la idea de la “**normalidad percibida**”: la “normalidad” es producto de la acción de los sujetos que intentan normalizar las discrepancias que aparecen.

Garfinkel propuso que los miembros no están simplemente en un escenario social “objetivo”; sino que, más bien, ellos, en efecto, hacen esos escenarios (cf. McDermott y Wertz 1976: 166). Y es a través del hacer —y sólo ahí— que el orden, sentido, racionalidad y estabilidad de las actividades sociales se cumple y se hace posible.

Respecto de la relevancia del contexto en la comprensión de los fenómenos sociales, Firth (2010) señala que en otros términos, la comprensión ocurre, no a partir de significados comunes preestablecidos, sino de manera procesal y contextual, donde lo que se dice es invariablemente determinado en un contexto particular, local, por personas particulares, en un momento particular.

La Etnometodología, como Garfinkel (1967: 185) lo propuso, está interesada por la cuestión de cómo, sobre el curso temporal de sus compromisos reales, y “conociendo” la sociedad solamente desde adentro, los miembros producen actividades prácticas estables, es decir, las estructuras sociales de las actividades diarias.

La Etnometodología permite dar cuenta de una realidad que se da por sentada, pero que nadie parece cuestionar. En las escuelas esta situación se evidencia a la hora de considerar los manuales de convivencia escolar o el PEI (Proyecto Educativo Institucional) del establecimiento, los cuales parecen no ser cuestionados y menos modificados, de acuerdo a las necesidades e intereses de la comunidad educativa. En este sentido, la Etnometodología invita a cuestionar aquellas prácticas que la escuela ha “naturalizado”, de manera de desenmascarar los intereses y el poder que circula a través de la institución.

Para Firth (2010) la Etnometodología centra sus esfuerzos en cómo los mismos miembros de la sociedad, mediante lo que dan por cierto, sus prácticas (“métodos”) del sentido común, cumplen a cabalidad el orden social. La Etnometodología por tanto, permitirá comprender las prácticas cotidianas que los sujetos realizan, de manera de develar el proceso por el cual los sujetos dan sentido al mundo. Se hace necesario conocer el modo en que los sujetos se desenvuelven en la realidad, poniendo especial atención en sus prácticas.

2.2.5 Habitus

En esta comprensión de las prácticas en su contexto, parece pertinente revisar los planteamientos de “**Habitus**” en Bordieu (1987) o de “Marco” en Goffman (1974), los cuales son claves para entender las significaciones que los sujetos hacen de la realidad.

Respecto del concepto de Habitus, Bordieu (1987) señala: *“Entiendo por constructivismo la afirmación de que existe una génesis social de los esquemas de percepción, de pensamiento y de acción que son constitutivos de lo que llamo Habitus, por una parte; y por otra de las estructuras sociales, particularmente de lo que llamo Campos o grupos, así como también de lo que ordinariamente suelen llamarse clases sociales”*.

Estos dos conceptos no deben concebirse por separado, en el sentido de que el Habitus se adquiere por sociabilización en el campo, pero al mismo tiempo, este campo se reinterpreta a través de esquemas mentales. Es así como se presentan elementos tanto de manera estructurada (construcciones mentales) como estructurantes (el individuo pasa a participar en el campo, y genera cambios formando nuevos Habitus). Para Bourdieu existe una dialéctica entre acción y estructura, lo cual genera la práctica.

Para el autor, el Habitus es entendido como un conjunto de esquemas generativos a partir de los cuales los sujetos perciben el mundo y actúan en él. *“El habitus como sistema de disposiciones en vista de la práctica, constituye el fundamento objetivo de conductas regulares y, por lo mismo, de la regularidad de las conductas. Y podemos prever las prácticas [...] precisamente porque el habitus es aquello que hace que los agentes dotados del mismo se comporten de cierta manera en ciertas circunstancias”* (Bourdieu, 1987).

Cabe destacar que si bien el Habitus se forma desde la temprana edad, estos sistemas no son inalterables. *“El habitus no es el destino, como se lo interpreta a veces. Siendo producto de la historia, es un sistema abierto de disposiciones que se confronta permanentemente con experiencias nuevas y, por lo mismo, es afectado también permanentemente por ellas. Es duradera, pero no inmutable”* (Bourdieu, 1992: 109).

Los esquemas mentales y los sistemas que deben ser interpretados por los sujetos, responden a una lógica dialéctica. Para Bourdieu el principio de la acción histórica *“en la relación entre dos estados de lo social, es decir, la historia objetivada en las cosas bajo forma de instituciones, y la historia encarnada en los cuerpos bajo la forma del sistema de disposiciones duraderas que llamo habitus”* (Bourdieu, 1982: 37-38). Heidegger (2001) habla del *“Ser-en-el-mundo”*, como una relación entre ser y mundo. El hombre está arrojado a sus posibilidades, proyectándose a una posibilidad.

Bourdieu (1987) plantea una relación dialéctica entre acción y estructura, dado que el Habitus nace a partir de un proceso de sociabilización. La **“Teoría de la reproducción social”** busca generar un vínculo entre Habitus y Campo, puesto que todo desarrollo individual está precedido por el orden social.

2.2.6. Subjetividad

Para Schutz (1993) en la vida diaria se le asignan significados objetivos y subjetivos a la acción:

El significado *objetivo* tiene que ver con un significado diferente del que reside en la mente del actor propiamente dicho, expone que se le da atención a los fenómenos del mundo externo.

El significado *subjetivo* por su parte reside en la mente del actor donde existen procesos constituyentes que ocurren en la conciencia de la persona que lo “produjo”, lo que es objetivamente significativo (...). El mundo del significado subjetivo es, por lo tanto anónimo, pues solo constituye en esencia algo que depende de la intencionalidad operante de una conciencia –yo- la mía o la de algún otro y aun se encuentra dentro de ella. (p.59).

Respecto de la subjetividad, cabría preguntarse ¿Por qué es necesario un enfoque que parta de la subjetividad para entender los fenómenos educativos? Zemelman (1996) postula como requisito para este análisis, un ***cambio de foco: pasar del centrarse del objeto al sujeto***. Este cambio de paradigma se explica porque la complejidad del quehacer del docente deriva de un carácter “**Multifactorial**”, en el sentido de que su participación en la construcción de la realidad confluyen diversos factores: Contexto, preconcepciones del docente, capital cultural de los estudiantes, la cultura escolar, los grupos de poder, las aspiraciones de los padres, entre otras dimensiones.

Según Schutz (1993) “*el significado se construye (...) como un fenómeno intersubjetivo*” (p.59). El sujeto es un ser complejo, y en su construcción de la realidad confluyen distintas *dimensiones*, a lo cual se suma el hecho de que estas, se desarrollan de manera simultánea, lo cual exige una comprensión holística de la realidad. Aparecen entonces como categorías de análisis diversos aspectos como las “*significaciones*” de las diferentes culturas del sistema educativo, en especial, la cultura escolar de los jóvenes. Destaca así también el análisis de los discursos en un intento por “leer entre líneas”, de manera de comprender y develar las intenciones y la carga simbólica e ideológica de los mismos.

Respecto de la formación de sujetos críticos, Zemelman (1996) introduce el concepto de “***eclipsamiento del sujeto***”, idea que tiene por objetivo reivindicar el rol del sujeto en la comprensión y construcción de la realidad. Se destaca por tanto la función dialéctica que ejerce el sujeto, donde la realidad no es un objeto a analizar, sino más bien es el propio sujeto quien participa en la construcción de la misma. En este sentido, Zemelman (1995) señala que “***el hombre es producto y productor de la realidad***”: el hombre a través de sus discursos y sus prácticas, es quien transforma la realidad, pero al mismo tiempo se ve afectado por los cambios de la realidad, lo cual lo obliga a cambiar a él mismo. De este modo, el sujeto cumple dos funciones: una pasiva y otra activa. Sin embargo, no podemos olvidar que estas funciones ocurren al mismo tiempo, lo cual complejiza el estudio de estos fenómenos. Es por ello que para el autor es importante que los planos de análisis no

sean lineales, dado que existe una **multidimensionalidad** en los procesos de cambio de la realidad. La dinámica es un tanto cíclica: El sujeto transforma la realidad, pero al mismo tiempo se ve transformado por los cambios de esta.

El análisis de la subjetividad se hace más complejo, si somos conscientes de que en esta construcción de la realidad no solo participa el hombre como sujeto creador, sino que además esta persona es un “sujeto en comunidad”, lo cual implica considerar el *contexto* en el cual se enmarca, así como hacerse cargo de su propia *historicidad*.

Ahora bien, parece pertinente reflexionar acerca del rol que cumple el docente, el cual se plantea como un “sujeto histórico activo”. Si bien en la actualidad la subjetividad ha tomado fuerza dentro de los estudios, cabría preguntarse ¿qué tan “sujeto histórico” es él docente? Esto se puede analizar de dos perspectivas. Desde los macro espacios, los cambios que un docente pueda realizar al sistema educativo pueden ser vistos como mínimos, por lo cual la visión del docente como sujeto histórico puede ser poco significativa, respecto de los cambios que se esperan a nivel macro. Sin embargo, desde una mirada situada desde los microespacios, como el aula, podemos señalar que los cambios que logra un docente en sus estudiantes son difíciles de dimensionar, puesto que estos pueden ser a corto o largo plazo, por tanto y desde esa perspectiva, el docente si estaría cumpliendo el rol de sujeto histórico. En segundo lugar, se cuestiona la figura del docente como *sujeto histórico autónomo*, capaz de actuar en base a su condición de profesional. Es válido preguntarse entonces ¿Qué ocurre cuando un profesional no puede ser autónomo? los cambios del sistema educativo han llevado a que el rol del docente se desprofesionalice. Cabría preguntarse entonces: Si un profesional no puede ser autónomo, se cuestiona entonces la validez del profesional como sujeto histórico. De acuerdo a estas condiciones, es puede cuestionar entonces si pedimos que los estudiantes sean sujetos críticos, ¿Qué tan sujetos críticos son los docentes? Y si esa autonomía se ve mermada, ¿Qué tan sujetos históricos son los docentes entonces?

En el caso de los estudiantes, para Touraine (2000) la crisis de la actualidad es producto de la ruptura entre lo económico y la cultura, donde el estudiante en este mundo de tanta transformación, no le interesa contenidos, sino una institución que le permita construir su proyecto de vida. Propone por tanto una Escuela de la Comunicación, de manera de escuchar al otro y comprenderlo en su especificidad y contexto.

Ahora bien ¿Qué rol cumpliría el estudiante en este proceso? Para Touraine (1993) el ***sujeto es aquella persona que logra desarrollar un proyecto de vida***. Ahora bien ¿Cómo pasar de ser un individuo a sujeto? En mi opinión los estudiantes deben desarrollar al menos tres aspectos: en primer lugar ser conscientes de su propia realidad; en segundo lugar tener desarrollar las habilidades y competencias que le permitan criticar la misma; y

por último, a raíz de esa crítica poder transformar su realidad, a través de un proyecto de vida que permita al estudiante tener la capacidad de elegir, convirtiéndose así en un sujeto histórico capaz de **“construir su propia historia”**. Zemelman (1996) señala que: *“el hombre como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico. La conciencia como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles transforma al hombre histórico en sujeto... y, por lo mismo, se produce una ampliación de la propia conciencia del sujeto”*.

Schutz (1964) plantea que existen tres tipos ideales respecto de la distribución social del conocimiento:

- 1.- Experto: Es aquel cuyo conocimiento se encuentra limitado a un campo restringido
- 2.- Ciudadano común: Es aquel cuyo conocimiento proviene de variados ámbitos, dado que actúa de acuerdo a sus pasiones e impulsos, pero al mismo tiempo se rige por las convenciones sociales, aunque sin mayor cuestionamiento de las mismas.
- 3.- Ciudadano bien informado: Es aquel cuyo conocimiento se fundamenta en la racionalidad, y no se limita a un solo campo de acción, sino que cuenta y utiliza variados marcos de referencia en su análisis y en su actuar, considerando diferentes perspectivas.

Wright Mills (1974) nos advierte de la importancia de tener conciencia y una perspectiva general acerca de su propio destino, permitiendo tomar conciencia de la realidad. Es así como se espera que los sujetos *“por medio de prácticas materiales y simbólicas adquieren una subjetividad colectiva desde la cual realizan su propia construcción de la realidad”* (Chanquía, 1994: 42). De este modo, Touraine (2000) postula que para lograr esos cambios, la escuela debe dejar de ser un espacio sin sentido, así como también debe buscar *“problematizar”* más que repetir y memorizar contenidos. Para Morin (2000) uno de los aspectos fundamentales es **“Educar para la incertidumbre”**, de manera de formar estudiantes para desarrollarse en un mundo incierto, de cambios, y evitar las tensiones. Para Freire el rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de la realidad (Freire, 1990, 75).

Para abordar esta temática es necesario situarse desde la lógica de la subjetividad del sujeto. Para Zemelman (1996), la subjetividad, *“siempre que no se aborde con criterios reduccionistas, representa una situación de confluencia de planos de realidad en que se puede rastrear cómo desembocan los microprocesos (por ejemplo de índole psicológica) así como la apertura hacia ámbitos sociohistóricos que se caracterizan por ser inclusivos de otros planos que pueden constituir el contexto particular del sujeto concreto que interese estudiar”*.

Zemelman (1995) advierte que *“el blanco real de esta arremetida es el individuo como sujeto; lograr su desarme, anular su capacidad protagónica, someterlo mediante la persuasión de que cualquier actitud crítica, desde que rompe con los cánones aceptables de lo que se entiende por cientificidad, no puede sostenerse porque escapa a lo real y al sentido mismo de la historia. La recuperación del sujeto, por consiguiente, significa recuperar el sentido de que la historia continúa siendo el gran e inevitable designio del hombre, lo que le confiere su identidad como actor concreto, porque constituye el contenido de su propia vida”*.

Touraine (1993) plantea la emergencia del sujeto como libertad y como creación. *“(…) El mundo moderno, por el contrario, está cada vez más lleno de la referencia a un Sujeto que es libertad, es decir, que plantea como principio del bien el control que el individuo ejerce sobre sus acciones y su situación, y que le permite concebir y sentir sus comportamientos como componentes de su historia personal de vida, concebirse a sí mismo como actor. El Sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor”*.

Sin embargo, ¿Por qué se hace necesario develar esos discursos? Para Moreno (2006) la importancia de hacer este ejercicio tiene sentido en la medida en que el poder se disloca, se descentra, se ocultan haciéndose cada vez más difuso, cada vez menos espectacular, cada vez más economizado con unas tecnologías que le permiten penetrar hasta los cuerpos, al mismo tiempo las resistencias pierden su capacidad de converger, de enfrentar el poder. Foucault (1977) advierte que las estructuras discursivas son estructuras de poder que se manifiestan y reproducen a través del habla. Estas estructuras discursivas son dispositivos de poder que se manifiestan en dispositivos administrativos (maquínicos). Estas estructuras de poder ancladas en el discurso circulan: el poder circula a través del discurso y del habla. En este sentido cabría preguntarse entonces ¿Qué tan determinantes son las decisiones de estos grupos de poder? Respecto de sus decisiones ¿determinan o condicionan las prácticas de los individuos que participan del sistema escolar? Ahora bien ¿Cómo empoderar a los distintos individuos del sistema escolar? En el caso de los individuos que participan en la comunidad educativa, la transformación a ser sujeto histórico capaz de cambiar su propia historia, parece ser una opción.

De este modo, sólo a través de este proceso *“el niño logra tener la conciencia de sujeto, establecer posturas y formas de pensamiento distintas y así desprenderse de la formas de explotación que lo esclavizan; de las formas de poder que lo oprimen”* (Aguirre Patricia y otros. 2012).

Capítulo III: Metodología

3.1. Diseño metodológico

El diseño utilizado tiene por objetivo comprender las significaciones que construyen directivos, docentes y estudiantes del Liceo Villa Macul Academia acerca del proceso de Formación Ciudadana. La investigación se sustentó en la metodología cualitativa, dado que permite acercarse al nivel de significados que tienen los actores del universo simbólico.

En palabras de Bonilla y Rodríguez, [...] *“La pertinencia y la sensibilidad del dato cualitativo para captar las propiedades no cuantificables de un problema social, depende del montaje y la preparación cuidadosa, detallada y organizada del trabajo de campo, así como de los instrumentos para observar la compleja realidad social y delinear los parámetros que explican un determinado comportamiento o situación”* (Bonilla & Rodríguez, 2000a, p. 82).

De este modo, la investigación no tiene por finalidad probar hipótesis o teorías, ni tampoco busca explicar alguna situación particular, sino más bien busca comprender un fenómeno social en su especificidad, a través de los discursos de los sujetos construyen desde su propia subjetividad, por lo cual es un proceso contextualizado.

La investigación se sitúa desde una perspectiva **fenomenológica** ya que recoge el significado de las experiencias vividas, acerca de un fenómeno socialmente compartido, desde la propia experiencia subjetiva de los actores participantes en la investigación. De este modo, utilizando un método de carácter **inductivo**, se espera recoger los datos a partir de los discursos de los diferentes actores partícipes de esta investigación, de manera de interpretar las significaciones que permitan la comprensión del fenómeno a estudiar.

De este modo, la investigación asume la postura desde el nivel epistemológico que no sólo se ocupa de conocer los hechos, sino más que se centra en comprender los “significados” que construyen y comparten los sujetos pertenecientes a dicho universo simbólico. De acuerdo a Delgado y Gutiérrez (1995) en la significación de la proposición entra la existencia del universo de los discursos, donde las significaciones no se establecen por extensión, sino referidas a sí mismas en el cuadro de un sistema de signos. Los discursos suponen, en fin, también orientaciones de valor, o sea, proposiciones ideológicas.

3.2. Estudio de caso

A través del Estudio de caso se buscó la comprensión del fenómeno de la Formación ciudadana en el espacio simbólico definido, a través de un proceso de interpretación que permita comprender los significados que tanto docentes como estudiantes le dan al fenómeno social señalado.

Para Muchielli (1970) el estudio de caso es una técnica de recogida de datos, de configuración y tratamiento de información que trata de explicar el carácter evolutivo y complejo de los fenómenos que conciernen a un sistema social que tiene sus propias dinámicas.

El estudio de caso permite comprender la complejidad de los fenómenos sociales, procedimiento que no es posible visualizar a través de procesos experimentales. El estudio de caso de acuerdo a Muchielli (1970) presenta una perspectiva inductiva que a partir de situaciones permitan avanzar hacia la formulación de una teoría.

Según Muchelli (1970) el método de caso busca el modo de estudiar el problema, percibir los hechos, comprender las situaciones, encontrar soluciones válidas y aceptables. (1970:240). De acuerdo a Cohen (2000) el propósito de esta modalidad de investigación, es indagar y analizar en forma profunda los fenómenos multifactoriales que integran las dinámicas educativas.

La investigación toma como "*universo simbólico*" el establecimiento Villa Macul Academia, localizado en la comuna de Macul, Santiago. El establecimiento de carácter Municipal cuenta con un proyecto educativo que apunta a ser un Liceo Científico-Humanista de excelencia.

Teniendo claro el Universo simbólico en que se encuentran los sujetos que son parte de la muestra, es importante destacar que la importancia del contexto en que se enmarca la investigación, puesto que, tal como señala Delgado y Gutiérrez (1995), los discursos estarían articulados por "lo que se dice", en el contexto de formaciones culturales e ideológicas concretas (por lo cual) no les confiere la misma significación concreta en una cultura u otra (pues cada cultura impone un sistema de códigos).

3.3. Sujetos de la investigación

En relación a la selección de los sujetos que participarán en la investigación, estos no se dejan al azar, sino que su elección responde a las características particulares del grupo. Mejía (2000) define este procedimiento como un **muestreo por juicio**, que consiste en una aproximación conceptual al universo de estudio, mediante una definición clara de las características más importantes que delimitan sus niveles estructurales.

Como señala Schwartz (1984) la muestra cuantitativa se basa en el principio de la “aleatorización”, definidas por reglas de la estadística, establece que cada unidad del universo tiene una probabilidad fija de ser parte de la muestra y, por consiguiente, podemos calcular el error muestral. Lo que interesa en la muestra cualitativa, que opera con un número reducido de casos, es la profundidad del conocimiento del objeto de estudio y no la extensión de la cantidad de unidades.

Hernandez, Fernandez y Baptista (2003) señalan que *“(...) la elección de los elementos **no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el proceso no es mecánico ni con base en formulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de una persona o de un grupo de personas**”*. (p.305).

De este modo, *“(...) el objetivo es la **riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni a estandarización... donde el objetivo es analizar los valores, ritos y significados de un determinado grupo social**”* (Hernandez, Fernandez y Baptista, 2003, p.328). En este sentido, tal como señala Arias (2006) *“...los elementos son escogidos con base a **criterios o juicios preestablecidos por el investigador**”*.

Es necesario por tanto segmentar los distintos niveles de las unidades de análisis. Para García (2000) la segmentación consiste en identificar a los subgrupos que componen la población y decidir cuáles deben estar incluidos en el estudio, en función de criterios que se corresponden con aquellas características que pueden marcar diferencias en la manera de vivir, sentir y opinar acerca del tema de interés.

Myers (1998) propone que, según las características y la complejidad del tema a tratar, así como la experiencia y la habilidad del moderador, se determine el número adecuado de participantes, sin exceder las 12 personas. Así mismo, para tratar temas sensibles o controvertidos, recomienda la utilización de grupos pequeños, entre 5 y 8 participantes.

Teniendo claro que la muestra no responde a la estadística sino que a los objetivos de la investigación, es necesario asegurar la representatividad de la muestra, a través de lo que se conoce como “**punto de saturación**”. Mejía (2000) señala que el principio del punto de saturación permite definir el tamaño de la muestra cualitativa, el número de unidades elegidas dentro de ciertas condiciones metodológicas, y cuyos resultados representan al colectivo-objeto de estudio. Se requiere que todos los niveles estructurales de la heterogeneidad del universo se encuentren representados por el universo de la muestra.

De este modo, para Canales (1994) el tipo y número de características a considerar depende de los objetivos del estudio, aunque el criterio general debe ser siempre el de saturación del campo de hablas que resulten pertinentes.

Para Mejía (2000) la selección de las unidades se realiza en función de la representatividad de sus propiedades y estructura social de su contenido lo que define su singularidad. En la selección de los participantes de la muestra, se determinó incluir a un grupo de los docentes del establecimiento, teniendo en cuenta un criterio de **heterogeneidad**, que permita incluir una variedad de docentes de distintas edades, sexo, años de ocupación, y áreas de enseñanza (humanistas, científicos, artístico, etc.), de manera de saturar el espacio simbólico. Los docentes del establecimiento se organizan en “*consejos académicos*”, los cuales se clasifican en tres grandes áreas de acuerdo las disciplinas que ejercen:

- ❖ Humanistas: Lenguaje, Historia, Filosofía, Inglés y Religión.
- ❖ Científico-Matemático: Biología, Física, Química y Matemáticas.
- ❖ Artes, Salud y Tecnología: Artes Visuales, Artes Musicales, Educación Tecnológica y Educación Física.

Entre los criterios de selección de los sujetos de la muestra, serán profesionales titulados hombres y mujeres de distintas especialidades, y con diferentes años de ejercicio docente.

- Hombres y mujeres titulados pertenecientes al área humanista
- Hombres y mujeres titulados pertenecientes al área científico-matemático.
- Hombres y mujeres titulados pertenecientes al área artística
- Hombres y mujeres titulados en su primer año de ejercicio docente
- Hombres y mujeres titulados con dos años de ejercicio docente
- Hombres y mujeres con más de tres años de ejercicio docente

En el caso de los estudiantes, estos corresponden al nivel de cuarto medio, teniendo en cuenta que se incluyen estudiantes -independiente de su edad, sexo, entre otros.- de los dos cursos del nivel (cuarto medio A y B). Se pretende –al igual como ocurrió con los docentes- asegurarse de saturar el espacio simbólico. La razón de esta elección responde

al hecho de que por curriculum nacional, en este nivel se refuerza lo aprendido en su trayectoria escolar, pudiendo profundizar los conocimientos, habilidades y actitudes de la Formación Ciudadana en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

- Hombres y mujeres de tercer y cuarto medio relacionados con electivos del área humanista
- Hombres y mujeres de tercer y cuarto medio relacionados con electivos del área científico-matemático.
- Hombres y mujeres de tercer y cuarto medio relacionados con electivos del área de artes, salud y tecnología.
- Pertenencia o no al Centro de Estudiantes.

De este modo, Mejía (2000) es claro en señalar que cada unidad seleccionada expresa la posición diferencial que ocupa en la estructura social del objeto de estudio, y todas juntas reproducen en su composición y dinámica las situaciones sociales del objeto.

3.4 Técnicas de investigación

En concordancia con los objetivos planteados en esta investigación, se espera recoger las significaciones que los distintos actores del proceso educativo en la escuela construyen respecto de la importancia de la Formación Ciudadana, y develar sus creencias respecto del rol que cumple cada sujeto en dicho proceso. De este modo, la selección de la técnica de investigación para la recolección y producción de datos no puede limitarse a la simple observación de conductas, dado que estas no permiten comprender a cabalidad el fenómeno que interesa investigar.

De este modo, resulta *insuficiente* abordar el estudio desde un nivel epistemológico de la realidad social correspondiente al campo de los “hechos”, primer nivel epistemológico definido por Delgado y Gutiérrez (1995: 92).

Teniendo en cuenta los objetivos planteados en esta investigación, el paradigma cualitativo, situado desde la perspectiva de los sujetos, y desde un nivel epistemológico tendiente a los significados, es que se selecciona al “**Grupo focal**”, como la técnica más pertinente para llevar a cabo este estudio.

El grupo focal es “focal” porque focaliza la atención de la discusión en un tema previamente definido, y que se relaciona con el objetivo de la investigación.

Para Morgan (1997) el grupo focal constituye una técnica especial, dentro de la más amplia categoría de entrevista grupal, cuyo sello característico es el uso explícito de la interacción para producir datos que serían menos accesibles sin la interacción en grupo.

Krueger (1988) define el grupo focal es una conversación cuidadosamente planeada, diseñada para obtener información de un área definida de interés, en un ambiente permisivo y no directivo. Por su parte Escobar y Bonilla (2009) definen a los grupos focales como una técnica de recolección de datos que gira alrededor de una temática propuesta por el investigador y que se ejecuta mediante una entrevista grupal-semiestructurada.

Canales y Peinado los definen como una técnica de investigación social que trabaja con el habla, en donde lo que se dice se asume como un punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia. Si el discurso social se halla diseminado en lo social mismo, el grupo de discusión equivaldría a una situación discursiva, en cuyo proceso este discurso diseminado se reordena para el grupo (Canales y Peinado, 1995. Pág. 290).

Para Aigner (2009) el principal propósito de la técnica de grupos focales en la investigación social es lograr una información asociada a conocimientos, actitudes,

sentimientos, creencias y experiencias que no serían posibles de obtener, con suficiente profundidad, mediante otras técnicas tradicionales tales como por ejemplo la observación, la entrevista personal o la encuesta social. Morgan (1988) destaca el carácter abierto y no directivo de la conversación, que ofrece flexibilidad al investigador para explorar nuevos temas no contemplados previamente.

Esta modalidad de entrevista grupal es abierta y estructurada: generalmente toma la forma de una conversación grupal, en la cual el investigador plantea algunas temáticas - preguntas asociadas a algunos antecedentes que orientan la dirección de la misma, de acuerdo con los propósitos de la investigación. En este sentido, se diferencia de una conversación coloquial porque el investigador plantea, previamente las temáticas. (Aigner, 2009).

Lo interesante del estudio es recoger las distintas significaciones que construyen los actores, estudiantes y docentes, respecto de la Formación Ciudadana. Para ello, se trabajó con los discursos de los distintos actores de manera de dar cuenta de las creencias, percepciones y significaciones que se realizan respecto del tema, a través de la técnica de los grupos focales.

Krueger (1988) nos advierte que este método se diferencia de las técnicas grupales de consenso (por ejemplo, grupo nominal, técnica Delphi) en que su propósito fundamental es comprender el porqué y el cómo las personas piensan o sienten de la manera que lo hacen y no se pretende llegar a acuerdos. Por tanto en los discursos importa tanto los puntos en común como aquellos diferentes.

Como una de las ventajas que el grupo focal comparte con otros métodos cualitativos, Krueger (1988) destaca la capacidad de ofrecer información respetando las opciones y los términos utilizados por los participantes mismos. Esta característica confiere a la información un alto grado de validez subjetiva.

Para Morgan (1997) el grupo focal es de utilidad cuando se pretende investigar *qué* piensan los participantes, pero resulta especialmente valioso para averiguar *por qué* piensan de la manera que lo hacen.

Para abordar esta investigación se realizaron grupos focales por separado (directivos, estudiantes y docentes), para lo cual se presentaron temas de interés relacionados con el ámbito de la Formación ciudadana, su importancia en el mundo actual, y el rol que cumplirían los actores en el desarrollo de este proceso de formación en la escuela.

En cada uno de los grupos focales se determinará el número de actores participantes de acuerdo a las características comunes previamente definidas, así como las necesidades de

la investigación, que permitan dar cuenta de la heterogeneidad del universo simbólico, y que aseguren la saturación del mismo.

Los participantes del grupo focal por tanto son iguales, en el sentido de que comparten características que son comunes, y al mismo tiempo corresponden a sujetos de igual jerarquía. Esta característica permite a los participantes estar en iguales condiciones, de modo que nadie se sienta coartado a la hora de hablar. Para Canales y Peinado (1994) la razón estriba en que la conversación, para ser libre y fluida, requiere de la igualdad de los interlocutores

Merton (1946) define los parámetros para el desarrollo de grupos focales: *“Hay que asegurar que los participantes tengan una experiencia específica u opinión sobre la temática o hecho de investigación; requiere de un guión de funcionamiento que reúna los principales tópicos a desarrollar – hipótesis o caracterizaciones - y que la experiencia subjetiva de los participantes sea explorada con relación a las hipótesis investigativas”*.

Se explica a los actores la temática a discutir, explicando el porqué de su presencia en el proceso, y la importancia de contar con su experiencia. Se presentan más que preguntas, temáticas abiertas que permitan aflorar la discusión entre los participantes. Por medio de una grabadora se registran los discursos, para más tarde proceder a su transcripción.

Ibáñez (1979:39) señala que el lenguaje (que es a su vez instrumento y objeto de investigación) permite interpretar el mundo cognitivo en su *dimensión estructural del componente simbólico*. Los elementos del lenguaje, por lo tanto, nos permiten acercarnos a los mapas perceptuales e ideológicos que los sujetos construyen sobre su entorno y el conjunto de la sociedad.

Respecto del rol del moderador, se debe tener en cuenta lo dicho por Donoso (2004), quien afirma que este debe escuchar a los participantes, sin proporcionar instrucciones acerca de qué o cómo deben hablar; se debe limitar a plantear un tema general, realizando preguntas abiertas, sin dar opiniones, como ya se ha explicado. Debe asegurarse de que todos participen y tengan oportunidad de hablar; además, el moderador no debe mostrar que favorece o que está de acuerdo con ciertos participantes, ni debe influir en los individuos para que tomen una posición en particular (Gibb, 1997).

Morgan (1997) recomienda planear una sesión de alrededor de 90 minutos. Si bien no existe un tiempo definido para el desarrollo de los grupos focales, se puede tener como referencia lo que se conoce como **“saturación del dato”**, momento que se caracteriza por la repetición de opiniones, de modo que ningún dato nuevo aparece.

3.5. Análisis de la Información.

El proceso de análisis es la última fase de la Metodología. De acuerdo a March y otros (1999), los “datos” obtenidos mediante técnicas cualitativas son los textos transcritos de las opiniones de los sujetos del estudio, que expresan el discurso de un determinado grupo de población. El análisis de este tipo de información requiere la utilización de técnicas de análisis del lenguaje, en contraposición con las técnicas de análisis estadístico a las que se somete la información de tipo cuantitativo.

González y Cano (2010) definen el análisis de los datos cualitativos como el proceso a través del cual vamos más allá de los datos para acceder a la esencia del fenómeno de estudio, es decir, a su entendimiento y comprensión, el proceso por medio del cual el investigador expande los datos más allá de la descripción narrativa.

Para el tratamiento de la información, se aplica un análisis de contenido, de acuerdo al “**Método de Teorización Anclada**” de Muchielli. A continuación, se definen distintas categorías (principales y secundarias) a través de un proceso inductivo a partir de los datos brutos producidos por los participantes (Goetz y LeCompte, 1981). La categorización de los datos de acuerdo a Rodríguez, Gil y García (1986) constituye una importante herramienta en el análisis de los datos cualitativos y hace posible clasificar conceptualmente las unidades que son cubiertas por un mismo tópico.

Se deben analizar los relatos, actitudes y opiniones que aparezcan reiteradamente o comentarios sorprendidos, conceptos o vocablos que hayan generado algunas reacciones positivas o negativas (Boucher, 2003). Así mismo, los casos negativos deben ser tenidos en cuenta; es decir, aquellas expresiones que no se ajusten al grupo (Escobar y Bonilla, 2009). Algunos autores denominan estos casos negativos como “*casos atípicos*”.

Powell y Single (1996) definen para el desarrollo del análisis las siguientes etapas:

1. Codificar y clasificar la información revisando la transcripción de las discusiones. Esta información codificada es reagrupada e indexada a lo largo de las respuestas provistas y la intensidad con la cual fueron expresadas, con el fin de facilitar un análisis más profundo.
2. Analizar la información original en conjunto con la información conceptual transformada. Ésta es la fase más problemática del análisis de datos, ya que incluye altos niveles de **interpretación**. Las constantes comparaciones son relacionadas con la información para detectar puntos de vista divergentes entre los participantes y para

contrastar las observaciones. Este proceso analítico es inductivo, ya que involucra la conceptualización de temas en los datos empíricos.

Para Aravena y otros (2006) El investigador puede avanzar en su análisis mediante el paso de la descripción a la interpretación y la teoría, construyendo conceptos y proposiciones teóricas. Los conceptos sirven para iluminar procesos y fenómenos sociales que pueden no ser inmediatamente perceptibles cuando se describen casos específicos.

“Lo que hace el análisis es mirar a la realidad a través de una teoría provisional y comprobar si la comprende de manera satisfactoria” (Yáñez y otros, 2002:28 en Vásquez, 2007). A través de este ejercicio, el investigador es capaz de vincular los datos recogidos con las conceptualizaciones teóricas, de manera de avanzar desde el plano anecdótico a la construcción de teoría.

Para desarrollar el análisis de la información se realizará una **Triangulación por sujetos**, de acuerdo al área académica (Humanista, Científica, etc.) a la que pertenecen. Según Elliott (1985) el principio básico subyacente en la idea de Triangulación es la de recoger observaciones/apreciaciones de una situación o algún aspecto de ella desde una variedad de ángulos o perspectivas, después de compararlas y contrastarlas. Para March (1999) la triangulación de los resultados es, precisamente, un proceso que controla la subjetividad del investigador durante el análisis y que valida los resultados que se obtengan.

En síntesis, para llevar a cabo el análisis de los datos emanados del grupo focal, se procederá a una profunda y exhaustiva lectura del texto, que permita identificar ciertos *temas emergentes* del examen del texto. A través de un **“análisis de contenido por categorías”** con una orientación hermenéutica e interpretativa, estas temáticas se clasifican en distintas *categorías* según el contenido del discurso. Según Patton (1990) al usar el análisis de contenido latente el investigador examinará el significado de pasajes específicos dentro de los datos y determinará una categoría apropiada. A partir de estas categorías se realiza una **codificación** del texto, que en palabras de Bardín (1996) corresponde al “proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido”. A continuación se realizan *resúmenes* que permitan posteriormente establecer ciertas **vinculaciones** entre las distintas categorías. En este análisis se podrá identificar tanto temas comunes entre los discursos, así como aquellos en que difieren. Cabe destacar que el objetivo de la investigación no es llegar a un consenso, sino que se enmarca dentro de una perspectiva amplia que permite recoger aquellos discursos diferentes entre sí.

Capítulo IV: Resultados

4.1. Estudiantes.

Categoría 1: “Representación de la escuela como espacio autoritario”

A partir de lo señalado por los estudiantes en el grupo focal, se puede afirmar que la Formación ciudadana dentro del establecimiento se encuentra fuertemente cruzada por diversos factores que influyen en la percepción de los sujetos. Dentro de estos factores destacan aspectos que atañen directamente a la responsabilidad que tiene escuela en materia de formación ciudadana, responsabilidad que a su vez, es percibida por los estudiantes tanto dentro del aula, como fuera de ella.

Es clave mencionar también que la percepción de los sujetos respecto de la formación ciudadana en la escuela, se ve fuertemente tensionada por el contexto en el cual se desarrolla: institución educacional municipal, aspecto que es necesario considerar, dado que influye en la forma de organización que toman los sujetos que habitan este espacio simbólico; en cómo se perciben los sujetos dentro de este contexto, y cuáles son sus reales capacidades de influir y organizarse en pos de un bien común. De este modo, dichas capacidades se verán potenciadas o coartadas, dependiendo de los espacios y las prácticas que se desarrollen dentro de dicha institución. Es por ello, que en un primer análisis de la problemática, es necesario tener conciencia en todo momento respecto del espacio simbólico en que suceden los hechos.

Como una primera categoría que se construye a partir de los discursos de los estudiantes, dice relación precisamente con la forma que adquiere la estructura institucional en la cual se enmarca el desarrollo, el pensamiento y las prácticas de los sujetos. De este modo, aparece como una primera categoría las representaciones de la autoridad dentro de la institución escolar, y como esta influye en los significados que le otorgan a la formación ciudadana en la escuela, y el tipo de ciudadano que está formando la misma. La significación que adquiere esta estructura para los sujetos, da cuenta de una institución que por una parte declara como uno de sus fines, la búsqueda y el desarrollo de estudiantes críticos, reflexivos y participativos, pero que en la práctica estas capacidades se ven fuertemente limitadas por la falta de espacios para el desarrollo de estas competencias. Esta situación, produce que finalmente estos valores no sean vividos por la comunidad en cada instancia que ofrece la institución.

“Moderador: La misión y la visión que tiene el colegio, que son como sus objetivos dice que su propósito es formar ciudadanos críticos, reflexivos, y participativos. ¿Se logra eso?”

Estudiantes: Como se va lograr solamente implementando una pregunta en una prueba. Si el objetivo del colegio es tan grande que solamente las capacidades que tiene de implementar una pregunta al final de una prueba no bastan para asegurar eso” (Estudiante n° 10, p. 31).

En este sentido, la base de un establecimiento que es su visión y misión, donde están plasmados sus propósitos a conseguir con los estudiantes, se ve fuertemente criticado por los mismos, lo cual da cuenta de la distancia que existe entre los objetivos declarados, y como se manifiestan en la práctica estos mismos objetivos.

Al mismo tiempo, no es posible afirmar que los estudiantes no sean sujetos críticos. El problema radica en que el foco de la crítica de los estudiantes, muchas veces no quiere ser escuchada, por lo cual se anula, o se limitan los espacios para ejercerla, dado que afecta directamente a ciertos grupos dentro de la institución escolar.

“Entonces esa participación que uno quiere, como centro de estudiantes que quiere, no sé, hacer actividades, al tiro no, no creo que estén cumpliendo su misión y visión porque al momento de que uno quiere hacer las cosas al tiro se le prohíben” (Estudiante n° 1, p. 32).

En el marco de la modernidad, la escuela enfrentaría un nuevo desafío relativo a un cambio en la concepción de la autoridad y la búsqueda de una sociedad democrática, en la cual la sociedad se encuentra temerosa de los cambios.

“Muchos adultos temen que permitir la participación y dar voz a otros, ponga en riesgo su propio poder, cuando en realidad esta nueva forma de participación desafía una manera distinta de ser autoridad, pero no pretende suplirla” (Díaz en Lafé y López, 2006).

Es así, como esta misión y visión del colegio se encuentra puesta en tela de juicio por parte del estudiantado, quien se manifiesta poco conforme con, por una parte, lo que declara la institución hacer, y por otra parte, en cómo estos se llevan a la práctica o se viven dentro de la institución.

En este sentido cobra relevancia lo propuesto por Berger y Luckman (1979) para quienes los pensamientos y las acciones de los sujetos se enmarcan dentro del mundo de la vida, los cuales a su vez se ven determinados por la situación que ocupa los sujetos dentro de ese espacio simbólico.

Es claro destacar que la formación ciudadana es concebida por los estudiantes no solo en la adquisición de contenidos dentro del aula, sino más bien son capaces de ampliar el concepto a otras instancias dentro de la institución escolar. Sin embargo, al mismo tiempo

los estudiantes aducen que estas instancias son limitadas dentro de la lógica estructural que tiene horarios y funciones asignadas para cada sujeto que es parte de la institución.

“usted dice que sean participativos, pero en este colegio uno intenta hacer algo, y al tiro el no. Por ejemplo... Pablo y su grupo de música querían presentar y hacer como un show bonito musical en torno a las fiestas patrias, y ensayaban y la inspectora Marina al tiro le decía ¡No! A sus salas” (Estudiante n° 1, p.32).

Esta cita es importante porque da cuenta de una realidad que contrasta con la idea de que los jóvenes no quieren opinar o participar dentro de la escuela, sino que devela que los estudiantes si quieren participar, y que esas instancias nacen de una motivación interna y personal, de crecimiento auto personal y en comunidad, pero al mismo tiempo, producto de las lógicas de control que priman dentro de la institución escolar, se ven limitadas por la estructura y su burocracia.

“y uno quiere participar, quiere ser como un ser pensante pero este liceo lo reprime, no los deja ir más allá de los cuadernos y los libros” (Estudiante n° 1, p.32).

De este modo, se vuelve a reiterar la idea de que los jóvenes si están dispuestos a participar, y que esa motivación es interna y personal, sin embargo la estructura no posibilitaría dicha participación, dado la burocracia y el cumplimiento de deberes asignados, correspondientes a las horas de trabajo lectivo dentro de las diferentes asignaturas. Algo que no queda del todo claro, es si esa crítica a la falta de espacios se puede visualizar en alguna instancia del colegio que hoy no está, o es una realidad que también se da dentro de las aulas, cuestión que preocuparía aún más esta situación.

“la autonomía no solo significa libertad individual, también significa autodeterminación colectiva, democracia, y ella necesita de una institucionalidad que permita la participación y deliberación sobre los problemas comunes y que estos se plasmen en decisiones” (Larraín, 2005).

Respecto de esta idea se vuelve urgente revisar los espacios y mecanismos con que cuenta la escuela, haciéndose necesario contar con una institucionalidad con voluntad política real, dispuesta a poder abrirse a la posibilidad de cambios, en pos de mejorar la participación, y en definitiva, vivenciar de una manera más efectiva los valores de una adecuada formación ciudadana.

“En este colegio no está como ese espacio para que el estudiante se exprese libremente, haga las acciones libremente, y decida libremente, que se forme una persona autocritica” (Estudiante n°1, p.32)

La crítica central a la estructura y cómo influye en la formación de ciudadanos críticos y participativos, se centra como se deja ver en la cita anterior, en la falta de espacios para desarrollar este tipo de habilidades. Esta cita parece importante porque muestra la valoración que existe respecto de la importancia del concepto de libertad, y que se amplía al incluir aspectos como la autodeterminación y la autorregulación, los cuales son vistos como un anhelo de parte de los estudiantes, lo cual es importante y preocupante teniendo en cuenta que ellos, los futuros ciudadanos del país, no han sido formados en estos valores. La búsqueda del desarrollo de la autonomía va siempre de la mano de la autocrítica, teniendo en cuenta no solo la crítica del otro, sino aquella que emerge desde un proceso reflexivo interno, pero al mismo tiempo acompañado y construido con los otros.

“La escuela no sólo debe procurar enseñar democracia, ya que esto no se aprende en los textos ni en las lecciones de los maestros, sino que debe convertirse en un espacio de participación democrática. Los procesos de construcción de la ciudadanía se entrelazan con las posibilidades de participación genuina de los involucrados, a partir del desarrollo de la propia práctica. Esto quiere decir que la mejor lección de democracia debe provenir de la propia experiencia cotidiana de las instituciones escolares” (Pérez y Oraisón, 2006).

En el interés por opinar, criticar y participar por parte de los jóvenes, se advierte una fuerte tensión con la estructura burocrática y autoritaria que muestra la escuela actual. Sin embargo, si bien, los estudiantes afirman que por las características de la estructura de la escuela se limitaría un buen aprendizaje y una adecuada vivencia de formación ciudadana, al mismo tiempo reconocen dentro de la institución espacios donde se permitiría abordar estas temáticas.

“más que nada se ve en el acto formativo que hacen los Lunes de cómo formación cívica de la canción nacional, presentar un tema y como dar la opinión” (Estudiante n° 1, p.2)

De esta opinión se rescatan varios elementos importantes. Por un lado, se visualiza una asociación directa entre la formación cívica con el conocer y valorar los símbolos patrios, como en este caso la canción nacional. Si bien esto es positivo, es preocupante que la formación ciudadana se vea asociada exclusivamente a conocer, quedándose en una dimensión conceptual, perteneciente al ámbito del conocimiento. Esto se vuelve aún más preocupante, si para los estudiantes una buena formación ciudadana se asocia casi exclusivamente a conocer y valorar los símbolos patrios, que si bien son importantes para la formación de la identidad personal y comunitaria, dejan de lado otros elementos tales como habilidades y actitudes claves en esta materia.

Por otra parte, se reconoce la formación de los días lunes como un espacio de libertad, donde se puede expresar y desarrollar otras habilidades. De este modo, se valora este espacio como una instancia de desarrollar otras habilidades y actitudes que tienen que ver con lo artístico y el desarrollo de pensamiento autónomo y opinión.

Respecto de cómo significan los estudiantes la estructura institucional y las lógicas de autoridad dentro de la misma, cabe destacar como una de las características que aparece de manera reiterativa en los discursos, **percibir de un modo jerárquico a la institución**, donde los roles que cumplen los distintos sujetos están definidos y se hacen notar, delimitando el campo de acción del resto de los sujetos que dan vida a la comunidad escolar.

Bajo esta idea de la escuela como una estructura jerárquica, los sujetos son puestos en distintos estados dentro de la misma, con funciones delimitadas de acuerdo a su cargo. Este hecho produce que las decisiones pasen por ciertos grupos dentro de la estructura, lo cual es visto de manera negativa por el resto de los sujetos que componen la comunidad.

“O también cuando pasó el tema de las pruebas de habilidades, se supone que Formación Ciudadana también va en votar, en opinar, en tomar decisiones en algo y el director quería imponer las pruebas el año anterior y sin preguntarle a nadie, entonces al menos yo en ese tiempo era parte del Centro de Estudiantes, y como que me pareció de cierta forma que estaba siendo mal el liderazgo, porque un líder se preocupa primero de la opinión de los de abajo y luego decide” (Estudiante n°1, p.2).

Esta frase da cuenta de cómo circula el poder dentro de la institución, y cómo este va imponiéndose dentro de las relaciones entre los sujetos que la habitan. Esta jerarquía que presenta la institución implica para los sujetos que la habitan formas de poder, que como señala Foucault (1982) se imponen, y con ello, moldean las relaciones y las prácticas dentro de ella. Las decisiones pasan por estas cotas de poder, tal como se muestra en el relato cuando se intenta imponer dichas evaluaciones sin considerar la opinión del resto de la comunidad. Inmediatamente los estudiantes reaccionan mostrando su malestar por la forma en que se impone las decisiones, y apelan a uno de los valores claves dentro de la formación ciudadana como es la participación. Por otra parte, los estudiantes realizan una dura **crítica a la forma de liderazgo** de, en este caso, el director a quien ven como una figura autoritaria que busca imponer su parecer sin considerar la opinión del resto de la comunidad. Por último, como otra de las ideas fuerza que se desprenden de este discurso en relación a concebir la institución desde una lógica jerárquica, es el hecho de ver como los estudiantes se perciben a sí mismos -o como los hacen sentir- dentro de esta estructura. Para ellos, los distintos estamentos están organizados en una lógica vertical, donde ellos se autodefinen como “*los de abajo*”. Esto tiene que ver con cómo los

estudiantes significan su rol dentro de la institución escolar, y como se perciben dentro de la lógica jerárquica y vertical dentro de la institución.

Esta jerarquía a la cual se hace referencia implica que funciones están delimitadas, y que por tanto, las decisiones son tomadas por ciertos grupos, aun cuando producto de estas decisiones se vean afectados el resto de la comunidad, la cual solo se encuentra resistiendo.

Estos grupos autodenominados como “los de abajo” representan no solo un sector dentro de la estructura institucional, sino que da cuenta de un sector social que exige voz y representación dentro del espectro político y social del país. Estos grupos sociales no solo buscan que se les escuche como fue en algún periodo de la historia, sino que sus demandas van en la búsqueda de una mayor horizontalidad en la toma de decisiones. De este modo, este fenómeno no solo es propio de la escuela, sino más bien representa el sentir de un grupo mayoritario a nivel nacional que se ve desplazado y con poca capacidad para decidir y actuar a la hora en que se decide sus destinos.

Sin embargo, la escuela no es la única instancia en la cual se desarrolla la formación ciudadana, por lo cual es clave ampliar la mirada para recoger otros factores que tienen que ver con la educación no formal, y como las prácticas cotidianas van moldeando la percepción y la opinión de los sujetos en esta materia.

“De cierta forma Formación ciudadana no forma tanto el Liceo” (Estudiante n° 1, p.2)

La razón de porque los estudiantes no asocian la formación ciudadana como una responsabilidad directa del establecimiento se debe a considerar que la problemática en cuestión, es un problema mucho más grande que la escuela, que supera el funcionamiento de la misma, por lo cual es definida como un **problema social**. Sin embargo, si bien reconocen que la formación ciudadana es una problemática social, que sobrepasa las responsabilidades de la educación formal, al mismo tiempo dan cuenta a partir de sus discursos, que socialmente, la formación ciudadana no es vista como una problemática a solucionar, sino que es concebida por el resto como tal. Esto, que parece paradójico, muestra una fuerte crítica social que se devela implícitamente a partir de lo señalado por los estudiantes, tiene que ver con la falta de conciencia que existe respecto de entender la formación de los ciudadanos como una responsabilidad comunitaria y una problemática que necesita ser abordada en un proyecto común.

“No está eso latente en esta sociedad. Entonces tampoco lo va a estar en un establecimiento” (Estudiante n° 1, p.12).

Esta idea vuelve a reiterarse en otros discursos:

“todos se enfocan que en el aula se tiene que enseñar estas cosas, pero en realidad **la sociedad es la que tiene que empezar a tener formación ciudadana**” (Estudiante n° 1, p.22).

Esta idea se encuentra presente en investigaciones sobre la temática, donde se reconoce que desde la escuela es posible promover modificaciones y cambios que contribuyan a que la sociedad se transforme, pero ello no depende exclusivamente de la escuela, sino de la sociedad donde está inmersa (Delval, 2006).

Para los estudiantes el problema de la formación ciudadana supera la escuela, incluso para ellos sería anterior a la misma. Esta idea queda en evidencia cuando los estudiantes mencionan que una adecuada formación de ciudadanos radicaría en la formación familiar, desplazando a la escuela como la principal encargada y responsable de una adecuada formación ciudadana.

“La familia profe, la casa también tiene que ver porque si en la casa le exigen cosas y a uno no lo dejan opinar, entonces cómo... no tiene sentido. No va a desarrollar esas capacidades” (Estudiante n° 6, p.23).

En este sentido destaca la idea de Giddens (2000) cuando plantea que la escuela es una institución concha o molusco que se repliega a sí misma, y que a la vez se ve desbordada por problemas que son superiores a ella:

"dondequiera que miremos vemos instituciones que parecen iguales que siempre (vistas) desde fuera, y llevan los mismos nombres, pero (...) por dentro son bastante diferentes. Seguimos hablando de la nación, la familia, el trabajo, la tradición, la naturaleza, como si todos fueran iguales que en el pasado. No lo son. La concha exterior permanece, pero por dentro han cambiado (...) prácticamente en todas partes. Son lo que llamo **instituciones concha**" (Giddens, 2000).

Esta idea hace referencia a considerar el contexto en que se enmarca la escuela, y como esta se inserta dentro de un mundo globalizado, en que se pone en cuestionamiento la soberanía de los estados-naciones, y que impacta en los cimientos de la sociedad, de la cual la educación no es la excepción. Esta permanente transformación implica nuevos desafíos para la escuela, entendiendo que es la responsable de formar los ciudadanos que lideraran los procesos de cambio social en cada comunidad.

Para ellos, la formación ciudadana tiene que ver con la libertad de pensar y expresar ese pensamiento, capacidades que a juicio de los estudiantes son anteriores a la escuela, pero que deben ser fomentadas en la misma. El foco del desarrollo de una buena formación ciudadana se centra nuevamente fuera de la escuela, entendiendo la familia como un

primer espacio de socialización y de desarrollo de prácticas que buscan una adecuada vida en sociedad.

Otros, por otra parte, son más radicales al afirmar que en una adecuada formación ciudadana no influyen ninguno de los primeros espacios de sociabilización mencionados anteriormente, dado que se relaciona con un proceso personal, donde la familia ni la escuela incidirían directamente.

“Yo creo que es super difícil que se hable todavía de formación ciudadana... porque por ejemplo yo creo que la formación de cada uno, **la opinión de cada uno se va formando fuera totalmente del colegio y de la familia**, y creo que va en lo que uno ve y lo que uno va pensando” (Estudiante n°1 , p.104).

Es interesante analizar esta idea, dado que devela una característica propia de la sociedad actual, que dice relación con individualismo que prima a la hora de pensar y tomar decisiones. Esta idea es propia de una creencia en que el individualismo es el único argumento válido para el accionar de los sujetos, y donde no se considera la influencia del contexto en las concepciones que estos tienen. De este modo, cuando se plantea que la formación se da fuera de esas instituciones, en verdad sucede todo lo contrario, cuando son ellas quienes influyen y moldean la opinión de los sujetos. Por tanto, pensar desde este tipo de concepción, viene a desconocer una larga tradición epistemológica que tiene su símbolo en las ideas de Berger y Luckman (1968), cuando plantean la producción social de la realidad.

Ahora bien, no se puede desacreditar lo que señala el estudiante, cuando plantea que si bien la familia y la escuela pueden influir en el desarrollo de una adecuada formación ciudadana, esta función no se estaría cumpliendo, y es por tanto ahí su crítica, cuando se señala que producto de esta omisión, el sujeto se remite a sí mismo, y busca en él las respuestas a esta problemática. De este modo, este discurso devela una fuerte crítica a un problema estructural, en el cual las instituciones creadas con ciertas funciones determinadas, como la formación de adecuados ciudadanos, no se estaría cumpliendo. La formación ciudadana no es un problema personal, es un problema estructural.

Y es esta misma conciencia de la complejidad del problema por parte del estudiantado, la que lleva a criticar con mucho más fuerza la forma en que la institución pretende hacerse cargo de esta problemática.

“y lo más cómico es que este año se les dio a dirección y a UTP que las pruebas obligatoriamente tenían que tener Formación Ciudadana y preguntas de educación cívica, pero ¿dónde está la educación cívica en este colegio? ¿Cómo la presenciamos? ¿Cómo la aprendemos? porque de parte de ellos no está” (Estudiante n° 1, p.12)

Para los estudiantes, la estrategia de incluir preguntas de formación ciudadana dentro de las evaluaciones de cada asignatura como manera de enfrentar esta problemática, es una estrategia insuficiente y errada. Para ellos, la formación ciudadana es un tema tan importante que no puede ser abordado agregando o quitando preguntas de una evaluación determinada. Los estudiantes exigen una real participación dentro y fuera del aula, participación que hoy día se ve anulada por las características de la estructura institucional en que se ven inmersos.

Otros de los elementos que están presentes dentro de la estructura escolar y teniendo en consideración las representaciones de la autoridad dentro de la misma, hace referencia al sistema normativo que lo rige, entendiendo la importancia de contar con normas básicas para un buen desarrollo de la convivencia y la vida en comunidad. El problema que presenta la estructura en esta materia, dice relación no con si cuenta o no con un sistema normativo, pues lo tiene, sino más bien con el hecho de cómo se formó ese reglamento, y el significado que los sujetos le atribuyen, como el sistema de derecho que rige su convivencia dentro de la institución.

“dicen que esa jornada reflexiva que hacen al año y que son dos o tres y que nos pasan una hoja extensa con preguntas que uno la responde en grupos, dicen que eso va ayudar a la formación de un reglamento y con eso es el momento de dar nuestra opinión, pero yo no veo reflejado en el reglamento mi opinión... Pa’ mí que esos quinientos papeles que gastan por estudiante, los dejan ahí y ya, opinaron listo” (Estudiante n° 1, p.77).

Si bien los estudiantes reconocen que existe un espacio para recoger sus inquietudes y propuestas respecto de la generación de un reglamento de convivencia interna, **no existe una valoración de ese espacio como una instancia real de participación**, donde el estudiante sienta que su opinión está siendo tomada en cuenta. A visión de los estudiantes, no existiría una voluntad política real de considerar los aportes y críticas realizados, dado que producto de esta lógica jerárquica, las decisiones solo pasarían por ciertos grupos de poder, por lo cual su opinión no sería relevante a la hora de tomar decisiones, que paradójicamente les afectan a ellos.

Respecto de las investigaciones educativas que hay en esta temática, se evidencia una situación similar a la descrita por los estudiantes, cuando se señala que “estos reglamentos o manuales escolares operan en una sola dirección, de arriba hacia abajo, desde los directivos pasando por los docentes hasta llegar a los alumnos, alejándose así de su función social como referentes para la solución de conflictos, que deben cumplir los manuales de convivencia al interior de una comunidad” (González, J. F., 2009).

Categoría 2: “Percepciones estudiantiles sobre la Gestión institucional como limitante de la Formación Política”

Si bien como se vio en el apartado anterior, la estructura institucional tensiona a los sujetos, es claro señalar que como dice Foucault (1982), la atención no debe estar puesta solo en la institución en sí, sino más bien en las prácticas que se desarrollan dentro de la misma, las cuales buscan moldear, influir, potenciar o limitar las decisiones y las formas de organización que los sujetos quieran darse.

En este sentido, y teniendo claro las características del contexto, como espacio simbólico donde se desarrollan los sujetos, sus discursos evidencian que dentro de esta estructura circula el poder, invadiendo las conciencias, influyendo en las prácticas, y controlando las corporalidades de los sujetos.

A partir de los discursos de los sujetos, y en relación con las representaciones hechas sobre las prácticas autoritarias dentro de la institución escolar, como una de las primeras ideas fuerza que aparece, dice relación con la visión de la autoridad que tienen los sujetos dentro de las prácticas de los otros dentro de la institución.

Especial atención muestra la percepción del estudiantado respecto de la figura del director, entendiendo su posición como el representante de un liderazgo que muchas veces se ve cuestionado, por las decisiones y prácticas que se llevan a cabo dentro de la institución.

“el pensamiento del director es que “las marchas no sirven porque el cambio se hace desde adentro” pero se hace como, porque él no lo hace, él está en su escritorio y cuando uno, no sé quiere hablar con él, por escrito, y al momento que uno quiere la respuesta se la dice y da vuelta la situación” (Estudiante n° 1, p.32).

En este caso, el estudiantado realiza una crítica a un pensamiento que considera inconsecuente, respecto de lo planteado y lo llevado a cabo. Si bien se reconoce que los cambios en educación deben realizarse desde el aula, no es menos cierto que hay una serie de factores estructurales que impactan la estructura y condicionan las prácticas de cada uno de los integrantes de la comunidad educativa. Para los estudiantes entonces, la actitud y decisión de los liderazgos dentro de la institución educativa, estarían sesgados, donde los estudiantes presentan una visión más amplia de la problemática. Si bien los estudiantes visualizan de forma crítica la mirada de los directivos respecto de los problemas en educación, reconocen a su vez que los cambios deben venir desde adentro. Sin embargo, ellos presentan una doble crítica: Por una parte cuestionan la mirada de los directivos frente al problema, pero por otra cuestionan también como sus prácticas serían inconsecuentes con lo que declaran. De acuerdo a la cita anterior, para los estudiantes el

cuestionamiento va tanto al pensamiento sesgado de los directivos frente a la problemática, así como a las prácticas que no darían cuenta de lo declarado.

Este hecho permitiría explicar porque los estudiantes deciden llevar sus ideales a una acción que va más allá de las fronteras de su escuela, dado que no visualizarían un potencial transformador dentro de la misma. La conciencia de que los problemas en educación son estructurales, así como la inconsecuencia que ellos dan cuenta entre lo declarado y lo realizado por los directivos, serían factores alicientes para movilizarse.

Los estudiantes no están percibiendo un real “cambio desde adentro”, lo cual es preocupante en relación a la formación de los futuros ciudadanos y sus capacidades y actitudes para reflexionar y criticar aquello que consideran que les afecta. Para los estudiantes el cambio desde adentro no está sucediendo, lo cual da cuenta de una crisis interna que vive la escuela hoy en día, y por lo cual cada cierto tiempo se visualizan levantamiento estudiantiles y nuevas formas de organizaciones que buscan dar respuesta a este anhelo estudiantil y ciudadano.

La crítica de los estudiantes a la visión de autoridad se vuelve hacia el liderazgo de la figura del director, el cual para los estudiantes se mostraría como intransigente.

“O cuando uno va a hablar como dice la Miriam, el siempre dice no y no, siempre es su respuesta”. (Estudiante n° 12, p.35)

Otra cita que reitera la idea de la intransigencia que mostraría este tipo de liderazgo en la escuela:

“pienso que (el centro de estudiantes) lo tienen difícil, ya que es difícil hablar con un director que es como una pared, que dan argumentos y no los pesca, que rechaza todo y que no toma en consideración el trasfondo de las personas”. (Estudiante n° 4, p. 90).

En esta última cita, la crítica va mucho más allá de la no escucha, o de un liderazgo autoritario como perciben los estudiantes respecto de la figura de dirección, sino que la crítica se amplía mucho más y se agrega otro elemento que es clave detenerse a analizar. Para el estudiante el acto de no escucha, no permitiría considerar “el trasfondo de la persona”, lo cual es preocupante en una institución y una sociedad en general cada vez más *deshumanizada*. En este sentido, la crítica da cuenta en qué sentido la educación se vuelve cada vez menos centrada en lo humano, y en donde el sujeto en definitiva deja de serlo. Lo que finalmente subyace bajo esta idea es la búsqueda de un sistema educativo que pueda humanizar la educación, dejando de cosificar a los sujetos. Como bien señala Morin (2000):

“La educación del futuro deberá ser una enseñanza fundamental y universal centrada en la condición humana. Es preciso que (los educandos) se reconozcan en su humanidad común y, al mismo tiempo, reconozcan la diversidad cultural inherente a todo lo humano”.

Para los estudiantes, esta idea de humanizar la educación, no estaría precisamente entre los objetivos de los directivos del establecimiento, quienes en su opinión tendrían otras prioridades, de acuerdo a lo señalado en sus discursos:

“El solo piensa en cómo entrará más dinero a este colegio, y cómo ser mejor en cuanto a excelencia académica que es lo que quiere lograr, pero con las represiones que él está haciendo no creo que se logre” (Estudiante n° 1, p.41).

A través de estos discursos los estudiantes no solo hacen una crítica a la escuela y la visión de autoridad y liderazgo de los equipos directivos, sino más bien amplían su crítica a todo un sistema educativo, cuyos objetivos distarían mucho de los principios declarados en su misión y visión, y en definitiva, de desarrollar sujetos críticos, participativos y reflexivos en la escuela. En este sentido, una primera crítica se asocia a entender la escuela desde una lógica empresarial, donde los objetivos estarían dados por optimizar los procedimientos dentro de la misma, los cuales tendrían como consecuencia una mayor ganancia en sus utilidades. Nuevamente bajo esta crítica se repite la idea de cómo volver a humanizar la escuela y su redirección hacia la formación de sujetos, dejando de lado la consideración de estudiantes como objetos al servicio de ganancias económicas.

Se hace necesario por tanto volver a la idea de humanizar la educación, aspecto que es exigido por los estudiantes quienes relevan la importancia de este aspecto. Respecto de la importancia de este punto, Morin (2000) es claro en señalar que *“conocer lo humano es, principalmente, situarlo en el universo y no cercenarlo. Interrogar nuestra condición humana supone interrogar primero nuestra situación en el mundo”.*

Como otra idea que aparece como crítica a la gestión y las prácticas que se dan dentro de la institución escolar, destaca el lograr la excelencia académica por sobre otros objetivos que los estudiantes consideran más relevantes lograr. Al igual como la crítica anterior a la asociación entre la escuela y la lógica empresarial que presentaría, y que aparece como un problema estructural del sistema educativo, la crítica a la búsqueda de la excelencia pedagógica también da cuenta de una problemática no solo a nivel local, sino que se enmarca dentro de un problema macroestructural. Cabe destacar que la crítica no está dada porque obtener la excelencia académica esté mal, al contrario, este hecho daría cuenta de una supuesta mejora en los índices de calidad –concepto muy manoseado en educación- que presentaría el establecimiento, sino que apunta a como estos objetivos van dejando atrás otros objetivos que son tan o más importantes que estos.

Por último, otra de las ideas que emergen a través de estos discursos es la referencia a las “represiones” que se denuncian por parte de dirección, tema que se analizará más adelante, pero que también forma parte de la visión de autoridad que tienen los estudiantes de este establecimiento.

Siguiendo esta línea de cómo los estudiantes significan las prácticas dentro de la institución escolar, y como esto se relaciona con la visión de autoridad que manejan, como otra de las características que aparecen mencionadas, destaca una percepción de un liderazgo lejano, lo cual repercutiría en una escasa valoración del mismo.

“Yo creo que falta un director que de más la cara, porque por ejemplo en un acto cívico el director nunca está presente” (Estudiante n° 12, p.35).

De acuerdo a lo señalado por los estudiantes, esta percepción no solo sería del alumnado, sino también de otros actores de la propia comunidad educativa:

“De hecho, las mismas reuniones de apoderados, los apoderados dicen que no sienten que el director tenga una autoridad sobre los mismos alumnos o sobre el mismo establecimiento” (Estudiante n°7, p.37).

A partir de estos discursos se advierte que existe una percepción lejana del director, figura a la que se asocia exclusivamente con decisiones que a veces es percibida como arbitrarias, dado que los estudiantes aducen que falta una mayor escucha de sus inquietudes y problemáticas.

“Y a veces esas mismas reuniones que dice que tiene son mentiras, porque cuando me dicen “no, está en reunión”, yo llego y paso y está ahí solo, entonces no entiendo cuáles son sus famosas reuniones ¿con el computador? No sé”. (Estudiante n° 12, p38).

Sin embargo, los estudiantes señalan que esta suerte de vacío de poder por parte de dirección, hace que su visión de autoridad se traslade a otros estamentos dentro de la institución escolar, asumida por la figura de inspección general.

“Yo siento que los inspectores se hacen más cargo del colegio que el propio director” (Estudiante n° 2, p.36).

“Al final es la señora Marina y el inspector Alejandro quien te manda todo el día, y son quienes aparecen en las citaciones, porque uno no habla con el director, es con ellos con quien habla. Y si uno quiere hablar con el director por casualidad siempre está ocupado o tiene una reunión. Entonces ¿en qué momento el apoderado o el alumno se va a expresar con él?” (Estudiante n° 7, p.37).

De este modo, se aprecia una significación de la autoridad por parte de los alumnos que parece intransigente y de control de las decisiones y los espacios dentro de la institución escolar, pero que al mismo tiempo, aparece como una autoridad lejana, mostrando una fuerte crítica a la forma en que se está ejerciendo el liderazgo dentro de la institución. En este sentido cobra relevancia lo señalado por Foucault (1982), cuando señala que “los sujetos son sujetos”.

Si bien la visión que tienen los estudiantes del liderazgo de dirección y como significan finalmente la visión de autoridad en la escuela aportan a *comprender las representaciones de la autoridad* a partir de las prácticas dentro de la misma, como otro de los componentes que emergen a partir de los discursos tiene que ver precisamente con la toma de decisiones por parte de la autoridad en la escuela. En este sentido, para los estudiantes existiría una inconsecuencia respecto de una institución que declara formar ciudadanos participativos en la sociedad, y las lógicas autoritarias que se materializarían en una toma de decisiones que anularía una real participación del estudiantado.

“O también cuando pasó el tema de las pruebas de habilidades, se supone que Formación Ciudadana también va en votar, en opinar, en tomar decisiones en algo y el director quería imponer las pruebas el año anterior y sin preguntarle a nadie” (Estudiante n° 1, p.2).

A partir del año 2015 se decide instalar una serie de evaluaciones escritas al final de cada semestre que buscarían medir solo habilidades, entendiendo los nuevos enfoques ministeriales que buscan el desarrollo de capacidades en diferentes áreas del currículum. Este hecho, se enmarcó en un proceso donde no hubo mayor diálogo con la comunidad educativa, explicando el sentido de la medida, lo cual produjo la resistencia de los estudiantes, no tanto al proceso de evaluar habilidades -aspecto con el que se encontraban mayormente de acuerdo- sino con la calificación de estas evaluaciones, agrupadas en tres grandes sectores (Humanidades, Científico-Matemático, y Artes, Salud y Tecnología), que impactarían de manera coeficiente dos en cada una de las asignaturas del plan curricular de cada estudiante.

La creciente demanda de horizontalidad y la capacidad de influir en la toma de decisiones, realidad que se enmarca dentro de un proceso que es social, también se hace presente en la escuela. Tal como lo muestra el extracto anterior, los estudiantes se conciben a sí mismos como sujetos de derecho, y en esa calidad es que exigen participar y opinar, y reaccionan cuando sienten que esos derechos han sido vulnerados.

“entonces al menos yo en ese tiempo era parte del Centro de Estudiantes, y como que me pareció de cierta forma que estaba siendo mal el liderazgo, porque un líder se preocupa

primero de la opinión de los de abajo y luego decide, no personal, y él lo único que hacía era “no esto se va hacer, se va a hacer”, entonces propusimos que se hiciera una votación” (Estudiante n° 1, p.2).

Estos hechos dan cuenta nuevamente de la falta de consecuencia que a visión de los estudiantes existe respecto de cómo se vive la formación ciudadana dentro del establecimiento, entendiendo que por una parte se declara que se busca formar sujetos participativos, críticos y reflexivos, pero por otra parte, la institución no otorga los espacios para desarrollar estas capacidades, ni tampoco las practicas dentro de la institución por parte de en este caso, el equipo directivo en sus decisiones no propicia la participación, la crítica y la reflexión.

Como otra de las molestias que muestran los estudiantes en esta materia, destaca el proceso de recuperación de clases tras el paro de docentes que se enmarcó dentro de un movimiento a nivel nacional, en que los profesores se manifestaron en contra de la carrera docente. Tras el regreso a clases, los estudiantes estaban inquietos respecto de cómo sería el proceso de recuperación de clases, el cual incluyó desde extensión de la jornada algunas semanas, hasta la asistencia a clases un par de días sábados, de manera de cumplir con las horas mínimas del plan lectivo.

“él dijo no, vamos a ver la forma de que no sea tan agobiante, está pensado todo por y para ustedes, ese por y para ustedes es solo de la boca para fuera” (Estudiante n° 1, p.41).

En este sentido, uno de los cursos más afectados fueron los cuartos medios, quienes asistían a preuniversitario después de clases, pero producto de las recuperaciones se veían impedidos a poder asistir.

“las decisiones que se toman en este colegio no pasan por nosotros, el tema de la recuperación no nos preguntaron a nosotros si queríamos quedarnos hasta esa hora, o no dieron la facilidad por ejemplo a nuestro curso que la mayoría va a preuniversitario... Yo le dije, voy a un preuniversitario que está a una hora de acá, es imposible que me quede a la recuperación ¿qué solución me puede dar? No, ya está listo” (Estudiante n° 1, p.123).

En esta revisión respecto de cómo las prácticas dentro de la institución van coartando un adecuado ejemplo de participación, y en definitiva una propicia formación ciudadana, para los estudiantes esto motiva un fuerte cuestionamiento a las decisiones y al modo en que estas se llevan a cabo, tal como se deja ver en la siguiente cita:

“Y ese tema ni siquiera fue hablado con los apoderados. Los apoderados fueron informados por una comunicación” (Estudiante n° 7, p.124).

Todas estas formas de proceder van generando molestia y tensión en la relación y la mirada que tienen los estudiantes con los equipos directivos del establecimiento. En este sentido, los estudiantes sienten que no considerar su sentir y su opinión, va en contra de todo aquello que declara el establecimiento respecto de que es una adecuada participación, por lo cual los estudiantes se sienten molestos e incomprendidos en sus demandas, no se sienten escuchados, y en definitiva, no se sienten sujetos de derecho.

“nunca nos han preguntado cómo nos sentimos frente a todo” (Estudiante n°1, p.2).

Es por ello que la crítica nuevamente se dirige al proceder a la hora de tomar decisiones, y como estas no son consultadas ni emergen de un proceso de diálogo, sino más bien se ven como decisiones impuestas.

“O si mando a este estudiante con miles de horas extendidas y los sábados ¿Cuál será su cansancio físico y mental? No se ha puesto en el lugar de pensar en esas cosas. O si tomo esta decisión, en qué o cómo influirá en la comunidad educativa. El solo piensa en cómo entrará más dinero a este colegio, y como ser mejor en cuanto a excelencia académica que es lo que quiere lograr, pero con las represiones que él está haciendo no creo que se logre” (Estudiante n° 1, p.41).

Respecto de cómo perciben los estudiantes la toma de decisiones dentro del establecimiento, y la valoración que realizan respecto de algunas lógicas autoritarias que buscan imponer su parecer, es que los estudiantes son capaces de entregar varios ejemplos que muestran esta problemática en distintas situaciones:

“Se hizo como un concurso donde había que hacer un dibujo y se supone que ellos iban a elegir. Pero el problema está en que los que iban a elegir el uniforme no íbamos a ser nosotros, los que lo íbamos a ocupar, sino que el director y otras dos personas. Además quien gana el concurso una persona que trabaja ahí, la secretaria del director, oh hizo un dibujo y justo le gustó a él (risas). Creo que hay algo raro ahí” (Estudiante n° 11, p.78).

Al igual que en los casos anteriores los discursos dan cuenta de cuál es la percepción que tienen los estudiantes respecto de la forma en que se toman las decisiones dentro de la institución, y como aquello estaría vulnerando sus derechos, y anulando en definitiva todo tipo de participación en decisiones le competen directamente. Los estudiantes dentro de su discurso siguen mencionando ejemplos:

“El mismo tema del jeans day. El tema de que se eligen cosas que influyen en los estudiantes y que no se le preguntan. El director sacó el tema del jeans day así como lo saqué y da lo mismo que opinen, o el tema de la carta por el tema de la inasistencia para pasar de curso. Él la sacó y a nadie le pregunto si le parecía” (Estudiante n° 1, p.84).

“O el tema de que no quiere que los próximos cuartos medios no tengan polerón” (Estudiante n° 2, p.85).

En este caso, los estudiantes resisten a decisiones que le atañen directamente, tal como el hecho de que se enteraran que el próximo año los cuartos medios no podrían utilizar un polerón de su curso, tal como es una tradición generalizada al finalizar esta etapa. Sin embargo, esta decisión que se quería someter a decisión de los docentes, dejando fuera a los estudiantes, finalmente fue reconsiderada y serán ellos quienes podrán decidir.

Como otro de los aspectos claves en las representaciones que hacen los estudiantes de las prácticas autoritarias dentro de la institución escolar, aparece el tema de la normativa que rige la convivencia escolar, y como esta norma a juicio de los estudiantes se ve transgredida en algunos casos.

“La falta leve como que igual la toman como una grave, como que un estudiante que se porta bien y comete una falta lo castigan. En cambio al que comete muchas faltas le dan más oportunidades” (Estudiante n°2, p.53).

En este sentido, la crítica de los estudiantes no va a la existencia o no de una norma, por tanto esta situación parece lejana de la idea de que los jóvenes están contra las normas. El problema en cuestión radica en la aplicación de la norma y como es percibida de manera desigual por parte del estudiantado. De este modo, una vez más la crítica no va directamente a la estructura o al sistema normativo en sí mismo, sino más bien a las prácticas que llevan a una mala aplicación de la normativa que rige la institución. Sin embargo, este último punto presenta diversos matices, y es que sorprende que sean los mismos estudiantes quienes se muestran más enérgicos cuando se trata de aplicar alguna norma a un otro.

“Yo creo que falta... se le dan muchas oportunidades a la gente acá a los alumnos. Cometan muchas faltas y se les sigue dando oportunidades” (Estudiante n° 2, p.50).

Sin embargo, esta situación cambia cuando la aplicación de la norma los afecta directamente a ellos:

“Por ejemplo yo veo eso de las faltas, como yo soy del centro de alumnos, de repente vengo un día con zapatillas y al tiro me están mirando, “ah tu con zapatillas”, y yo miro todo el liceo, y están todos con zapatillas. El otro día me retaron porque vine con calzas y al lado había una niña con el pelo verde” (Estudiante n° 12, p.55).

Tal como da cuenta los diferentes discursos, respecto de la transgresión de la norma, y la crítica que los estudiantes pudieran hacer al sistema normativo, es posible afirmar que los

jóvenes no están contra las normas, sino más bien están en contra de aquellas que le parecen injustas en su aplicación, lo cual se devela en que el foco de sus críticas no está dado tanto por la norma en sí, sino en su modo de aplicación.

“Así, pues, en estas propuestas de convivencia se concibe la disciplina esencialmente como la organización de las formas de control de las personas, a través de la represión y la sanción” (González, 2009).

En esta mirada vista como poco justa levantada por los estudiantes respecto de la aplicación de la norma, no solo se queda en la relación con sus pares, sino que la crítica se extiende también a los directivos.

“Aparte (el director) debería dar el ejemplo porque cuando nosotros fuimos al desfile, vino así con jeans y zapatillas, solo tenía la chaqueta del colegio, y exige que fuéramos ordenados... y él va como quiere y nosotros tuvimos que ir todos ordenados, entonces igual es como penca que nos exija tanto y que él no responda” (Estudiante n° 5, p.39).

“El año pasado también fui a un desfile y nos dijo teníamos que estar acá a las diez de la mañana, el desfile empezaba ¿a las doce? ¿Doce y media? Y él llegó a las doce y media” (Estudiante n° 12, p.40).

Ahora bien, a partir de los discursos se presenta una nueva problemática respecto de que prima más en la forma de relación de los sujetos, si sus derechos o deberes. Ambos conceptos son claves para una adecuada formación ciudadana, y de la cual la escuela tiene una responsabilidad central. A juicio de los estudiantes esta disyuntiva se presentaría claramente en la escuela:

“Este establecimiento se fija más en los deberes que debemos cumplir que en nuestros derechos” (Estudiante n° 1, p.123).

Tomando en cuenta esta última idea, los discursos muestran otra situación que se relaciona directamente con la idea de los derechos dentro de la escuela, y como estos se verían vulnerados, percibiéndose claros abusos de poder.

Nuevamente aparece en los discursos y con más fuerzas la imposición de las pruebas de habilidades, mostrando una vez más su molestia por cómo se desarrolló el proceso.

“Otra cosa donde nos pasan a llevar son las pruebas de Habilidades, porque uno estudia todo un año, y no estudiamos para las habilidades, estudiamos contenidos, y al final lo único que nos decide si pasamos o no de curso o nuestro NEM ¿van a ser unas pruebas de habilidades? Entonces eso me da mucha rabia. Y él las quiere hacer sí o sí, entonces también nos están vulnerando” (Estudiante n°14, p.135).

Tal como señala los estudiantes, bajo su mirada ven estas evaluaciones como una suerte de imposición, la cual vulneraría sus derechos como estudiante. Si bien las pruebas se hicieron, fueron producto de una votación –que dirección no había considerado, y que fue exigida por el centro de estudiantes- en la cual la comunidad finalmente las aceptó. Frente a esta situación se le consulta a los estudiantes de porque la molestia, si finalmente y luego de un largo proceso fueron ellos mismos quienes aceptaron el procedimiento.

“Pero depende el profe que te vendía en ese momento la prueba. Con nosotros estaba un profe... nos dijo miren cabros es simple ¿quieren estudiar? Todos no, obviamente, entonces ya voten por la de habilidad” (Estudiante n° 6, p.142).

Debido a este hecho y como se manipularon los discursos, es que finalmente los estudiantes aceptan las evaluaciones –en primera instancia impuestas-, sin embargo presentan una fuerte molestia por cómo se dio este proceso.

Dentro de las lógicas que los estudiantes reconocen como abusos de poder dentro de la institución también declaran sentir como una suerte de amenaza constante la aplicación de la normativa vigente, y como las lógicas de control y opresión propias de la estructura se transmiten hacia el control de las prácticas de los sujetos e incluso de sus corporalidades.

“Yo aquí estoy oprimido así a cagar. Usted sabe, muevo un dedo y saben todos que moví un dedo. Usted sabe como soy, yo soy super conocido por los profesores como alumno desordenado. No sé, el colegio es raro conmigo, me amenazan a cada rato” (Estudiante n° 5, p.116).

Estas problemáticas si bien pueden verse de una manera liviana como actitudes propias de la inmadurez de los jóvenes, tienen como consecuencia problemáticas tan graves como el ausentismo o la deserción escolar.

“Como dijo tu mamá que no querías venir más al colegio” (Estudiante n°12, p.117).

Acá otra opinión relacionada con la problemática:

“De verdad yo siento que este colegio tiene muchas falencias en cuanto a participación, en cuanto a que se pasan a llevar los derechos de los estudiantes, en cuanto que nos exigen y cuando nosotros exigimos no somos escuchados. De verdad me quiero puro ir” (Estudiante n° 1, p.149).

De este último discurso es posible identificar aspectos claves que tienen que ver con el modo en que los estudiantes significan su proceso de formación como estudiantes y futuros ciudadanos que forman parte de esta sociedad. Esto es clave, dado que

dependiendo de la formación que tengan en la escuela, influirá en la manera que estos sujetos se desenvolverán en la sociedad.

“Estas conclusiones son el reflejo del modelo hegemónico tradicional imperante en la escuela, sustentado por un autoritarismo por vía de la fuerza y la intimidación y soportado “en la norma” (González, 2009).

Dentro de las problemáticas que identifica el estudiante respecto de la formación ciudadana que está recibiendo en la escuela, parece preocupante como la estructura, y específicamente las practicas, el control y la forma en que circula el poder dentro de la misma, dan cuenta de la anulación de valores, practicas y actitudes esenciales para la vida democrática como lo son la participación, los derechos, los deberes y algo tan sencillo pero tan significativo a la vez como lo es el acto de escucha. Como consecuencia nuevamente aparece el ausentismo y la deserción escolar como consecuencia de estas prácticas.

En este sentido destaca la figura del disciplinamiento dentro de la institución escolar, el cual busca control las acciones y las corporalidades de los sujetos, a través de la aplicación de un manual de convivencia que no ha sido reajustado por la propia comunidad.

“Por tanto, su objetivo se centra en moldear el carácter, la conducta y regular el comportamiento a través de correctivos pedagógicos que no permiten modificación alguna” (González, 2009).

Esto puede verse claramente en el texto de Foucault (2002) “Vigilar y Castigar”, en el cual problematiza acerca de cómo las lógicas de control han buscado formar sujetos reglamentados, a través de una **tecnología disciplinaria** que busca someter a los sujetos a ciertas condiciones predeterminadas. En este sentido, las escuelas adoptan un modelo de *racionalización instrumental* basada en la idea de recompensas y castigos. Tomando la idea de **Panóptico** de Bentham, la escuela busca lograr el control de los pensamientos, acciones y corporalidades de los sujetos que habitan dicho espacio social.

“El panóptico era un sitio en forma de anillo en medio del cual había un patio con una torre en el centro. El anillo estaba dividido en pequeñas celdas que daban al interior y al exterior y en cada una de esas pequeñas celdas había, según los objetivos de la institución, un niño aprendiendo a escribir, un obrero trabajando, un prisionero expiando sus culpas, un loco actualizando su locura, etc. En la torre central había un vigilante y como cada celda daba al mismo tiempo al exterior y al interior, la mirada del vigilante podía atravesar toda la celda, en ella no había ningún punto de sombra y por consiguiente, todo lo que el individuo hacía estaba expuesto a la mirada de un vigilante que observaba...” (Foucault, 1978).

En los discursos es posible observar como la idea del vigilar y el control constante está presente en todo momento dentro de la institución, pero que como señala Foucault, no corresponde a una invención propia de la escuela, sino más bien aparece como característica de la nuestra sociedad actual.

"En la conferencia anterior intenté definir el panoptismo que, en mi opinión, es uno de los rasgos característicos de nuestra sociedad: una forma que se ejerce sobre los individuos a la manera de vigilancia individual y continua, como control de castigo y recompensa y como corrección, es decir, como método de formación y transformación de los individuos en función de ciertas normas. Estos tres aspectos del panoptismo -vigilancia, control y corrección- constituyen una dimensión fundamental y característica de las relaciones de poder que existen en nuestra sociedad" (Foucault, 1978).

Cuando los estudiantes hablan respecto de las veces en que han sentido vulnerados sus derechos, estos reconocen una asociación directa con una figura dentro de la institución, inspectoría general en quien personifican el tema de los abusos de poder.

"Que harto nos pasan a llevar, los inspectores, directivas, por ejemplo piden respeto pero ellos no te respetan a ti. Por ejemplo si te quieren pedir que te saques una parca de un color, ni siquiera por favor sáquese la parca, sino que te gritan ¡sáquese la parca! Te pueden gritar de la mitad de la cancha, y como que no tienen respeto. Por ejemplo lo mismo cuando tocan para ir a clases y te acarrear como ovejas, como si fueras un ganado" (Estudiante n° 7, p.118).

En relación con la cita anterior, se puede observar claramente como el control no solo se visualiza a nivel de las conciencias, sino también impacta en las corporalidades de los sujetos, idea que se encuentra presente en los escritos de Foucault (2002), quien releva la importancia de esta situación:

"Pero el cuerpo está también directamente inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él una presa inmediata; lo cercan, lo marcan, lo doman, lo someten a suplicio, lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos".

Por medio de estos ejemplos cotidianos los estudiantes dan cuenta de cómo las prácticas autoritarias dentro de la institución permiten afirmar la existencia de abusos de poder por parte de sujetos que se encuentran en una posición de poder, frente a otros que se ubican en una posición subalterna. Es por medio de estos ejemplos que podemos afirmar que a partir de estas prácticas autoritarias se produce una suerte de control de las corporalidades y las practicas que los sujetos realizan dentro de la institución escolar. Para los estudiantes no existiría un trato igualitario entre los sujetos que componen la

comunidad, cuyas prácticas son percibidas por los estudiantes como faltas de respeto, en una falta de humanización y de un reconocimiento como persona y sujeto de derecho. Ejemplos de este tipo de prácticas se siguen repitiendo en los discursos de los estudiantes:

“mi mamá salió antes de la casa y por eso no pude traer comunicación, entonces “no usted se va a ir suspendida” y al tiro empezó como a gritarme” (Estudiante n° 12, p.132).

Además de que los estudiantes perciban que son tratados de manera inapropiada, llegando a los gritos y las faltas de respeto, también dan cuenta de la diferenciación y los privilegios que muestran ciertas prácticas dentro de la institución.

“Yo quería decir que ayer hubo partido de Chile y nosotras con la Anto nos quedamos al taller. Resulta que llegó la inspectora Marina avisando que iban a cerrar el colegio a las cinco y media porque por el partido ella no podía después cruzar y le costaba mucho llegar a su casa. Entonces todos nosotros tenemos que entenderla a ella porque es inspectora, y a nosotros por el tema de las recuperaciones nadie nos entendió a nosotros, y a ellos si hay que entenderlos porque ellos son autoridad” (Estudiante n° 9, p133).

Nuevamente la visión de la autoridad como una figura de privilegios y un trato distinto emergen de los discursos de los estudiantes. Dentro de su relato, denuncian prácticas que a su juicio serían claros abusos de poder, lo cual se explicaría por un mal uso de la autoridad que poseen.

“Por ejemplo los alumnos que los han echado para la casa, eso es ilegal. O sea tu puedes estar afuera del Liceo, llamar a carabineros y le dan una demanda al Liceo, porque no puede echarte, es ilógico” (Estudiante n° 7, p.121).

Frente a esta situación, los estudiantes denuncian además que por encontrarse en una relación de poder subalterna, estas situaciones son pasadas por alto, y no existe ningún tipo de regulación para un hecho que consideran totalmente ilegal.

“Es que el Liceo no puede echarte pa la casa... distinto es que después el inspector te dice que él nunca te echó para la casa” (Estudiante n°7, p.131).

Dada esta situación es que a partir de los discursos de los estudiantes emerge una fuerte protesta, y no dudan en denunciar aquellas prácticas que darían cuenta de una vulneración de sus derechos.

“Yo opino lo mismo que ella, que están pasando a llevar nuestro derecho más importante que es el de la educación. O que te suspendan por llegar atrasado... entonces le negamos la educación y eso no es justo” (Estudiante n°11, p122).

En este sentido, los estudiantes tienen claridad para percibir cuando sus derechos están siendo vulnerados, y muestran una fuerte molestia cuando estas prácticas no son reconocidas por quienes las ejercen.

“Acá nos tratan como quieren, y después cuando te citan el apoderado por el acto que hayas realizado, te tratan super distinto, o sea es super doble cara. Onda llega tu apoderado y es como no “el hizo esto” o “yo nunca le dije eso” (Estudiante n° 7, p.121).

Para los estudiantes por lo tanto, la molestia se genera cuando en situaciones cotidianas la forma de relacionarse con ellos cambia, lo cual influye en la percepción negativa que tienen hacia dicho estamento.

“Y después llega tu papá y dicen yo hablo con su hijo, yo lo oriento para que sea mejor niño, y aquí te tratan como las hueas” (Estudiante n° 5, p.120).

Sin embargo, inspección general no es la única instancia reconocida dentro de la institución donde se ejercería abuso de poder, sino también durante el consejo escolar, como se deja ver en la siguiente cita:

“Si existe abuso de poder porque por ejemplo hubo una reunión en Consejo Escolar donde mandaron a la Eli (Presidenta del Centro de estudiantes) y ya, hablaron todos, se fueron los de la Muni, y quedaron solos con la Eli, el director, la orientadora, no sé como cinco personas adultas y le pusieron el tema de que ella puso una demanda por las pruebas de habilidades, y la encararon, la trataron super mal estando ella sola, siendo una menor de edad, incluso llegó llorando, estuvo todo el día llorando” (Estudiante n° 12, p.151).

Tal como se muestra en la situación anterior los estudiantes son capaces de identificar dentro de la estructura -cuyas características hemos definido en el primer apartado- como determinadas prácticas autoritarias que develan como los dispositivos de control se instalan en las conciencias y corporalidades de los sujetos, y como finalmente el poder circula por toda la estructura, invadiendo los distintos espacios a través de las prácticas identificadas por los estudiantes. Estas prácticas dan cuenta de una lógica de control, y de autoritarismo que en definitiva van minando la participación dentro de la institución, y en definitiva permiten vivenciar como se vive la formación ciudadana en ella. Por lo cual se hace necesario revisar a continuación el estado real de dicha participación, y que responde a las lógicas autoritarias descritas en este apartado.

Categoría 3: “Participación limitada como consecuencia de la acción opresora de la estructura institucional”

En relación al apartado anterior, respecto de cómo los estudiantes significan las prácticas autoritarias dentro de la estructura en materia de control, visión de la autoridad, y detección de abusos de poder dentro de la misma, es que es claro analizar como dichas prácticas van minando en las reales formas de participación dentro de la institución, tanto por la falta de espacios determinados para ello, como por las formas en que se ejerce la autoridad dentro de la misma.

Es así, como a partir de los discursos es posible evidenciar una participación limitada, que influye y trae como consecuencia una inadecuada formación ciudadana dentro de la escuela. Si bien la institución reconoce la formación de estudiantes participativos como uno de los valores a potenciar, tanto la estructura como las prácticas que se dan dentro de la misma, impedirían el logro de dicho objetivo.

Como señalan Berger y Luckman (1969) “el lenguaje construye realidad”, y es por eso que se vuelve importante detenerse a analizar como los estudiantes en conjunto elaboran un discurso que muestra la realidad de la participación de la escuela, la cual se vería limitada y entorpecida en ciertas oportunidades.

En este sentido, los estudiantes evidencian esta problemática en sus discursos, y realizan una crítica directa a la falta de espacios para desarrollar las habilidades y actitudes que permitan una adecuada formación de estudiantes y futuros ciudadanos educados en la participación.

“Encuentro que fuera del aula no tenemos... no existe la instancia en que podamos desarrollarnos críticamente. Entonces igual es difícil” (Estudiante n° 4, p.25).

De este modo, como primer antecedente a considerar, para los estudiantes la formación de ciudadanos en aspectos claves como la participación se vería impedido por un factor estructural. De este modo, y en una primera aproximación, podríamos afirmar que la falta de participación de los jóvenes no se debería a un desinterés por la política, sino más bien a la ausencia de estos espacios para poder participar de manera efectiva. Para los jóvenes, existe plena conciencia respecto del valor de la participación como requisito central a la hora de considerar si la escuela está o no formando buenos ciudadanos.

Sin embargo, la crítica está puesta en cómo se configura el aprendizaje de una adecuada participación dentro de la escuela, puesto que tal como postula González (2009) la formación para la participación se ha centrado en el conocimiento de las normas del

derecho a participar, más que en el ejercicio mismo de ese derecho. Esto puede verse en la práctica por ejemplo, una vez al año para algún tipo de votación.

“se supone que Formación Ciudadana también va en **votar**, en opinar, en tomar decisiones en algo” (Estudiante n° 1, p.2).

Sin embargo, si bien dicha conciencia participativa está, nuevamente se reitera en los discursos la idea de que la participación no está instalada como una práctica habitual, la cual en muchos casos es exigida por los propios estudiantes, como queda en evidencia cuando los estudiantes mencionan en sus relatos el episodio de la implementación de las pruebas globales:

“entonces propusimos que se hiciera una votación” (Estudiante n°1, p.2).

Sin embargo, si bien los estudiantes reconocen que la falta de espacios para participar es una realidad dentro de la institución, son claros en afirmar que no es menos cierto que la escuela cuenta con algunos espacios para poder participar.

“¿Cuándo fue la última vez que votaron para algo? Para lo del centro de alumnos. ¿La única vez en el año? Para el paro de profesores también” (Estudiante n° 9, p.27; Estudiante n°1, p.29).

En este sentido, si bien se reconocen algunos espacios donde se ejercen prácticas democráticas como la participación, a veces estas instancias no son aprovechadas por el alumnado.

“Y en el colegio esas instancias que han dado para opinar, mucha gente no la hace, no está ni ahí. Cuando pudo opinar no lo hizo” (Estudiante n° 1, p.104).

Ahora bien, cabría preguntarse por qué los estudiantes no participan en estos espacios de deliberación. Como algunas de las posibles respuestas, puede ser que la falta de práctica y de espacios para ejercer esas capacidades dentro de la institución no genere una responsabilidad y un deseo por desarrollar un ejercicio político efectivo. Por otra parte, aparece la desmotivación, producto de que sus opiniones no son tomadas en cuenta, lo cual provocaría la falta de compromiso y deseo de participar, tal como da cuenta la siguiente opinión que hace referencia a la implementación del Reglamento de Convivencia de la institución:

“dicen que esa jornada reflexiva que hacen al año y que son dos o tres, y que nos pasan una hoja extensa con preguntas que uno la responde en grupos, dicen que eso va ayudar a la formación de un reglamento, y con eso es el momento de dar nuestra opinión. Pero yo

no veo reflejado en el reglamento mi opinión... Pa mí que esos quinientos papeles que gastan por estudiante, los dejan ahí y ya, opinaron listo” (Estudiante n° 1, p.77).

En este sentido se aprecia una suerte de *crisis de representatividad*, donde los estudiantes sienten que su voz no es escuchada. Esta idea es la misma que siente un porcentaje de la población que prefiere no participar porque no se siente representado, ni cree en que sus ideas puedan llevarse a cabo por medio de los mecanismos vigentes. Este problema que no es solo local, sino que responde a una problemática social, correspondiente a un fenómeno que tiene en crisis a “la” política chilena actual, pero que no se condice con una crisis de “lo” político, pues como se ve, existe un interés real por parte de los estudiantes por querer participar e impactar en las decisiones. Sin embargo, el problema radicaría en la política, es decir en los canales de participación con que se cuenta, lo cual traslada el problema desde lo político, a un problema que atañe directamente a la política.

Para Giddens (2000) el desafío estaría en democratizar la democracia, proceso entendido por el autor como afinar los propios procesos democráticos, permitiendo una real participación política representativa.

Existe ciertas concepciones que dicen que los jóvenes no se interesan en la política, y esto produce gran preocupación dado las altas tasas de abstención a la hora de votar en el caso de este tramo etario. De esta situación son conscientes los jóvenes, quienes advierten que esta problemática responde a una crisis estructural, donde la abstención del voto debe leerse como una consecuencia de un problema que es mucho más de fondo.

“pero en realidad la sociedad es la que tiene que empezar a tener formación ciudadana porque por algo la gente joven no va a votar, porque no tienen esa crítica, o tal vez si la tienen pero no saben cómo expresarla” (Estudiante n° 1, p.22).

De acuerdo al extracto anterior, es relevante hacer notar, en primer lugar que los jóvenes no viven en una burbuja alejados de todo ámbito de la política como parecemos creer, sino más bien ejercen una opinión y una fuerte crítica a la política chilena actual. Para ellos, esta problemática responde a un problema de fondo pues como ellos mismos señalan “por algo la gente no va a votar”, y ese algo es lo que se hace necesario develar.

Como señala Giddens (2000) *“la revolución de las comunicaciones ha producido ciudadanos más activos y reflexivos que nunca”*. Lo cual vendría a desmentir la creencia de que los jóvenes no se interesan por lo político.

En este sentido, al avanzar en la emisión de los discursos de los jóvenes, es posible develar algunas de las razones que para ellos, permitiría a una primera aproximación a las razones que explicarían esta problemática.

“Entonces no se si se puede hablar de formación ciudadana hoy en la sociedad, son años de pérdida de formación ciudadana realmente, porque se habla no más pero no se forma. Está como el concepto o la idea dando vuelta dentro de esta sociedad chilena, pero realmente no se profundiza en que todos los ciudadanos que forman Chile sean seres pensantes, seres conscientes” (Estudiante n° 1, p.104).

Para los jóvenes, la formación ciudadana no se limitaría a reducir el concepto al hecho de si los jóvenes votan o no, sino que muestran una mirada que aborda la ciudadanía más allá de una concepción sufragista. Cabe destacar como lo muestra el ejemplo anterior, que la crítica que hacen los jóvenes a la política y la formación ciudadana es dura, cuando observan como esta temática se aborda -o no se abordaría desde su perspectiva-, y que asocian en un primer momento al hecho de que por mucho años la población se vio privada de aprender conocimientos y desarrollar habilidades y actitudes propias de una adecuada formación en ciudadanía, problemática que nos detendremos a abordar más adelante.

Llama la atención cuando los estudiantes señalan que respecto de la formación ciudadana “se habla no más pero no se forma”. En este sentido, los estudiantes hacen una dura crítica a su propia formación y al rol que tiene la escuela en dicha formación. En este discurso nuevamente se repite la tensión que gira en todo el discurso, y que dice relación entre lo que se declara o “se habla” como dicen los estudiantes, y como se materializa dicha declaración en la práctica. Por tanto, es posible afirmar que la crítica no está centrada particularmente en la enseñanza y como se abordan los contenidos dentro del aula, sino más bien esta se abre a los distintos espacios de la comunidad educativa, y como no se estaría “formando” en habilidades y actitudes para la ciudadanía. En este sentido, la escuela no se estaría haciendo cargo del desarrollo de estas capacidades, pues como ellos señalan no se estaría logrando que los jóvenes y futuros ciudadanos sean “seres pensantes, seres conscientes”. Es por ello, que la escuela no estaría haciéndose cargo de esta realidad, y de la importancia de desarrollar esas capacidades en los futuros ciudadanos del país.

“Pero por ejemplo en temas sociales y educacionales, por ejemplo al momento de hablar de marchas o manifestaciones en este liceo, el director al tiro como que pone la “X” y el stop a toda expresión que uno quiera dar” (Estudiante n°1, p.2).

Es por esto, que los estudiantes sienten que su opinión no es tomada en cuenta, esto, porque una participación real en la toma de decisiones estaría limitada en su caso. Esto es complejo, dado que no contar con jóvenes empoderados y participando en decisiones que les atañen directamente, permite aventurarse en pensar en la generación de futuros ciudadanos que no se encuentren empoderados y que tampoco participen en las decisiones que atañen lo colectivo.

“En lo del jeans day no tenemos voz ni voto. Si queremos hacer cualquier cosa la decisión no pasa por nosotros, sino totalmente por dirección” (Estudiante n°2, p.119).

Llama la atención la autopercepción de su rol dentro de la institución, y esta creencia de que finalmente no tienen injerencia en las decisiones y por tanto no se conciben como sujetos de derecho, no deja de preocupar.

Como se ha señalado anteriormente, los jóvenes si tienen opinión e interés por participar. Sin embargo, los canales que llevan esos procesos participativos no estarían siendo eficientes para decantar las opiniones y las críticas que tienen los jóvenes a la política, lo político, la formación ciudadana, y como la escuela debería hacerse cargo de estas temáticas, promoviendo distintos espacios e instancias para lograrlo.

En este sentido, dentro de la institución se reconocen diferentes instancias en las cuales es posible desarrollar algunas competencias básicas relacionadas con una adecuada formación ciudadana. Es así como una de estas instancias de acuerdo a los estudiantes sería el **consejo de curso**, asignatura que se encuentra dentro del plan lectivo de los estudiantes, y que se utiliza generalmente para tratar temas del curso, y organizar actividades que permitan la unidad y el compromiso entre sus integrantes. Sin embargo, muchas veces estos objetivos no son abordados de manera adecuada.

“Yo creo que más allá de que existe un líder que es un presidente, y como se establecen roles en un grupo curso, no se fomenta la formación ciudadana, porque ya ¿qué vamos a organizar? Una completada, ya está bien, organización nos va a ayudar en algo, pero como que no profundiza en el tema” (Estudiante n° 1, p.96).

Para los estudiantes existe conciencia respecto del objetivo que debe tener el consejo de curso como un espacio de formación de los futuros ciudadanos, sin embargo este no estaría siendo ocupado de una manera efectiva. Si bien reconocen aspectos de participación como el hecho de votar y elegir una directiva, actitud propia de una democracia representativa, o la organización y como esta apunta al logro de objetivos colectivos, este espacio no es concebido como un real aporte a la formación ciudadana.

“No se habla de que está pasando hoy en día... como que nos formamos más nosotros como grupo de personas así como en apoyarnos que en formación ciudadana en cuanto a expresarnos, a votar, que problemas queremos solucionar y esas cosas” (Estudiante n° 1, p.96).

En este sentido, el consejo de curso fue concebido como un espacio político, en el sentido de que las decisiones que se toman atañen a los diferentes integrantes del espacio, y en el cual se ponen en práctica valores democráticos como la participación, la opinión, la organización, entre otros. Si bien esta idea es compartida por los estudiantes, estos demandan y tienen mayores expectativas de cómo este espacio les ayudaría a desarrollar reales capacidades democráticas para una adecuada ciudadanía, y en este sentido, hacen una crítica directa a la forma en que se prepara y se lleva a cabo estos espacios.

“Yo creo que lo que falta es una planificación, como que los profes se planifiquen y en esa hora nos hagan desarrollar la formación ciudadana... Los profesores no preparan nada, no preparan una clase para formarnos como ciudadanía...” (Estudiante n° 9, p.97).

De acuerdo a lo señalan los estudiantes, estos perciben que los docentes no estarían preparando un adecuado consejo de curso, el cual sería visto más como una improvisación de temas y problemas que les atañen, pero que no aborda temas más profundos. En este sentido, nuevamente se remarca la idea de que los estudiantes si están interesados en opinar y participar, pero los espacios no están o no estarían aprovechándose de buena manera. Sin embargo, los estudiantes no solo se quedan en la crítica, sino que son capaces de hacer una autocrítica respecto de su rol en los consejos de curso.

“que los alumnos igual tienen que exigir temas que quieren tratar porque es consejo de curso y orientación... Entonces los alumnos si de verdad quieren tratar temas de contingencia, de actualidad, que los pidan y que digan, profesor la próxima semana nos puede internar en el tema de la educación o de sexualidad” (Estudiante n°10, p.102).

El consejo de curso es un espacio que busca desarrollar habilidades y competencias propias de la formación ciudadana, por lo cual se concibe como un espacio propicio para la reflexión, la crítica, el debate, entre otros. Es por ello, que el pensamiento que tienen los estudiantes respecto de lo que es un adecuado consejo de curso estaría en lo correcto. Esta realidad no es la única, sino que también se observan otras dinámicas que son más adecuadas para el desarrollo de ciudadanos empoderados y participativos.

“No y también va en el profesor y en la participación del alumno, porque por ejemplo en nuestros propios consejos de curso, nosotros aparte de hablar de la completada que pasa con los profes y todo, hemos hablado de sexualidad, tema de marihuana, miles de temas

hemos sacado, entonces también va en la participación, porque nosotros participamos y nosotros mismos le proponemos al profe que se hable de esto” (Estudiante n°7, p.101).

En síntesis, debemos ser capaces de entender que el consejo de curso debe convertirse en un espacio donde los estudiantes se formen políticamente en cómo sus opiniones y acciones ayudan a generar metas comunes, aportando desde su individualidad al logro de objetivos colectivos. Es por ello, que resulta urgente revisar las prácticas que se dan en materia de formación ciudadana dentro de la escuela, y como estas son propicias o no para una adecuada formación en ciudadanía.

Como otra de las instancias que son reconocidas por los estudiantes como espacio de participación dentro de la institución es el **Centro de estudiantes**. Respecto de esta institución, es claro señalar que es concebida como un espacio representativo, entendida como quien lleva a la “voz” de los estudiantes, y que por tanto, busca poner en la mesa las inquietudes y problemáticas que aquejan a los estudiantes.

En relación a la mirada que tienen los estudiantes de esta institución, reconocen en ella aspectos positivos que dicen relación con aspectos que buscan mejorar la convivencia y la estadía en la escuela.

“encuentro que desde el 2011, recién el año pasado que salió la Miriam se pudo avanzar en algo, por ejemplo algo cultural el día de las Artes o cosas así” (Estudiante n°3, p.89).

Sin embargo, si bien se reconocen algunos avances, la comunidad tiene algunas críticas a la labor del centro de estudiantes, y como se vincula con el resto de la comunidad de estudiantes.

“Yo creo que la única crítica que yo les podría hacer a las chiquillas a este centro de estudiantes. Que no me siento informada de las cosas que están haciendo” (Estudiante n°2, p.92).

Sin embargo, más allá de estas percepciones respecto del rol que cumple el centro de estudiantes, llama la atención que este no se conciba a partir de los discursos de los estudiantes desde una mirada política. Si bien existen algunas pocas referencias a pensar en el centro de estudiantes como una institución con un rol político activo, dentro de la generalidad del discurso, no se aprecia una valoración de esta institución donde la política tenga un aspecto central. En este sentido, es que nos enfrentamos a una realidad país en que por tiempo hemos asistido a una sociedad despolitizada, y dicha realidad no es ajena a la escuela.

Al revisar los discursos es necesario detenerse a analizar aquello que dicen los estudiantes, cómo también aquello que no dicen. En este sentido, no deja de llamar la atención que al hablar de su principal mecanismo de representación que es el centro de estudiantes, no se encuentre presente la mirada que se hace desde la política, y como la omisión de este factor, se convierte en preocupante a la hora de pensar en la formación de los futuros ciudadanos.

La idea de contar con un “gobierno estudiantil” tiene por objeto aportar en la organización y gestión de la comunidad escolar, sin embargo muchas veces –como dice la experiencia- este esfuerzo por democratizar la escuela no tuvo los resultados esperados: *“Todo esto fue consecuencia de la equivocada comprensión de la política educativa para la democratización de la escuela, la cual no se entendió como una oportunidad de mejoramiento de la gestión escolar, sino como un “campo de batalla” por el poder en la administración de la institución educativa”* (González, J. F.,2009).

Por último, como otra de las instancias que muestran una real participación dentro de la institución, llama la atención la percepción que los estudiantes reconocieron en lo que fue el **paro de profesores**. Este movimiento se enmarcó dentro de una movilización a nivel nacional en rechazo a la nueva carrera docente, y que duró alrededor de más de un mes y medio. Si bien la movilización produjo resquemores y preocupación en la comunidad educativa, en general esta se mostró respetuosa de la lucha emprendida por los docentes.

En el caso de los estudiantes la mayor parte vio con buenos ojos la movilización docente, destacando la capacidad organizativa de sus profesores y como estos fueron capaces de exigir sus derechos de manera activa y participativa.

“Yo creo que igual fue la instancia en que los alumnos se dieron cuenta que de verdad con organización se puede sacar algo adelante. Los alumnos se dieron cuenta que los profesores estaban luchando por sus derechos, los vieron organizados, tuvieron instancias de organización con los profesores, de juntarse más, de hablar con ellos” (Estudiante n°10, p.155).

En una primera aproximación a lo que señalaron los estudiantes anteriormente, destaca la capacidad de organización mostrada por el cuerpo docente, los cuales organizaron conversatorios con estudiantes, reuniones con el resto de la comunidad, e incluso asociándose con otros colegios de la comuna de Macul, tejiéndose una red que los estudiantes valoraron como formas de autogestión y resistencia. Destaca así también el hecho de que un grupo de estudiantes apoyaran en las marchas que los docentes hacían por lo general cada semana. De este modo, para los estudiantes el paro de profesores fue

concebido como un ejemplo en la lucha por sus derechos, aportando en la formación política de los sujetos.

“encuentro que se presentó de muy buena manera siendo que los profesores se organizaron, y dieron, y exigieron la instancia para expresarle a los alumnos, y eso fue por lo que tuvieron todo el apoyo de los alumnos, porque supieron organizarse y expresarlo a los alumnos” (Estudiante n°4, p.160).

Esta valoración positiva hecha por los estudiantes respecto del paro docente, contrasta con la fuerte crítica a como los equipos directivos de la institución no participaron de esta movilización, entendiéndolo que en primer lugar ellos son docentes.

“Me encantaba ver las fotos de los profes con los estudiantes luchando por sus derechos, unidos como comunidad. Pero el director dice somos comunidad pero él nunca fue a una marcha. Él es profesor y nunca se puso en el lugar de... Lo encuentro super mal líder, porque marcharon la confederación de directores sino me equivoco, ¿y dónde estaba Lenin? No estaba” (Estudiante n°1, p.158).

Como muestra el extracto anterior, los estudiantes manejan apropiadamente el concepto de comunidad educativa, y en este caso, aplican el concepto mostrando una fuerte crítica a como se aborda por parte del equipo directivo en este caso.

De este modo, es posible afirmar que para los estudiantes existe una limitada participación dentro de la escuela debido a las características propias de la estructura, así como las prácticas que se ejercen y la instalación de dispositivos que se manejan dentro de la misma. Esto tendría como resultado que uno de los elementos centrales de una adecuada formación ciudadana, la participación, no pueda desarrollarse adecuadamente.

Es así como en consecuencia, se advierte que las instancias en que se puede ejercer una real participación no se encuentran en la escuela, dadas las condiciones de la misma. Sin embargo, al mismo tiempo se observa por parte de los estudiantes el reconocimiento de otros espacios e instancias en que es posible ejercer una real y activa participación, como en el caso de los consejos de curso, el centro de estudiantes o lo que fue el paro de profesores. Si bien, en algunos casos la participación igualmente se encuentra limitada, para los estudiantes existe una real valoración de estas instancias, las cuales pueden aportar y en pos del desarrollo de sujetos críticos y participativos dentro de la escuela.

En este sentido, y producto de las condiciones antes descrita, se advierte una participación más bien limitada en las formas de organización y la toma de decisiones, lo cual produce una variedad de significaciones respecto del tipo de ciudadanos que estaría formado la escuela.

Categoría 4: “Representaciones del tipo de ciudadano que forma la escuela”

A partir de lo antes expuesto, es posible identificar distintas representaciones que hacen los estudiantes respecto de su propio proceso de formación en ciudadanía. Dichas representaciones vendrían a responder a las particularidades del contexto en que se enmarca el proceso de formación de los estudiantes, y como este, va condicionando un determinado tipo de sujeto.

Para comprender el tipo de ciudadano que estaría formando la escuela, se volvió indispensable contextualizar el espacio simbólico en que se enmarca la escuela, atendiendo a las particularidades de la estructura, tal como se realizó en el primer apartado de este análisis. Por otra parte, se hizo necesario revisar prácticas, mecanismos y dispositivos empleados dentro de dicha estructura, y las resistencias empleadas por los estudiantes, los cuales fueron analizados en detalle en el segundo apartado. Por último, en el tercer apartado, se hizo necesaria la revisión de la configuración de los espacios e instancias dentro de la estructura, analizando las lógicas de participación dentro de la misma. Solo teniendo en cuenta estos aspectos, es posible entender las representaciones que hacen los estudiantes respecto del tipo de sujeto que está desarrollando la escuela, y en consecuencia, del tipo de ciudadano que está formando.

En este sentido, es necesario revisar el tipo de formación que reciben los estudiantes, teniendo siempre presente el contexto antes descrito en que se enmarca la escuela, y como esta formaría sujetos críticos, o simplemente reproductores, mano de obra, o quizás formando consumidores. Es por ello que se vuelve indispensable revisar el tipo de formación que presenta la escuela, entendiendo que dependiendo de dicha formación, serán los tipos de ciudadanos que impactarán en nuestra sociedad.

Al revisar los discursos de los estudiantes, es posible identificar que si existe una formación la cual se hace notar y sentir a cada momento y lugar de la institución, pero que no responde precisamente al tipo de formación esperada.

“porque no van más allá, de enseñarnos valores, sino que se preocupan de que aprendamos cuanto es dos más dos y que vengamos con todo el uniforme, y listo” (Estudiante n°2, p.5).

Para los estudiantes la formación de la escuela pasaría por aprender ciertas materias y obedecer ciertas normas, ambos procesos en que muchas veces los estudiantes no comprenden la intencionalidad y el sentido que hay detrás de cada situación.

“Eso es lo que yo no entiendo, porque tratan como de formarnos de acuerdo a nuestra presencia ¿Cómo es?... Apariencia, nuestro vestuario, todas esas cosas, ¿En qué influye en mis notas que tenga el pelo rojo? ¿En qué influye que tenga un aro? ¿En qué influye que un hombre tenga el pelo largo?” (Estudiante n° 1, p.57).

Para los estudiantes el foco de la formación sigue estando presente en normas que no tienen sentido para ellos, y desde su perspectiva, la formación valórica y en ciudadanía no estaría presente. En este sentido, los estudiantes reconocen que existe una formación que desde su mirada se focaliza en aspectos que no apuntarían a lo central, y que dejarían en omisión aspectos centrales como la reflexión o la crítica, por estar preocupado de aspectos que consideran accesorios.

“Pero es que no te están formando de una forma crítica, te están formando de una forma ya yo no debo hacer esto, hacer esto” (Estudiante n°1, p.59).

En este sentido, nuevamente se perdería el enfoque valórico, por lo cual los estudiantes realizan una crítica al tipo de formación que están recibiendo en la escuela. Sin embargo, no todos los estudiantes piensan así, sino que son capaces de justificar estas decisiones aduciendo adaptarse a un sistema normativo en el futuro:

“Pero tenis que cachar que todo lo que te dicen aquí, aunque no te guste te va a ayudar cuando seas grande. O cuando tú tengas un trabajo... pero no podís venir con aros, con un corte decente, bien formado cachay. Te están acostumbrando a ser grande” (Estudiante n° 5, p.60).

Si bien existen distintas miradas respecto del tipo de formación que reciben de la escuela, los estudiantes son capaces de hacer una fuerte crítica a dicho proceso, el cual desde su perspectiva carecería de una formación basada en valores, los cuales son claves para el desarrollo de buenos ciudadanos. En este sentido, se vuelve indispensable contar con una adecuada formación valórica, puesto que los valores son requisito fundamental tanto para su formación académica y una adecuada convivencia escolar, así como el desarrollo de los futuros ciudadanos.

Esta realidad es preocupante teniendo en cuenta que la formación académica de los estudiantes es altamente contenidista, en que los profesores se ven agobiados por cumplir con la cobertura curricular. En los últimos años, el ministerio de educación curricularmente ha intentado cambiar el foco hacia el desarrollo de habilidades, y entender los contenidos como un medio para el desarrollo de las habilidades. Sin embargo, el ámbito actitudinal, el llamado “aprender a ser”, sigue siendo marginado, por lo cual se vuelve urgente incorporar los aspectos valóricos no solo al curriculum, sino

también a la práctica diaria en la escuela, de manera de vivenciar una adecuada formación ciudadana. En este sentido, para Adela Cortina (1995) en Educación y Democracia señala:

“la educación en valores es una necesidad para construir, consolidar y mantener una sociedad pluralista y democrática...”.

En esta revisión que realizan los estudiantes de su propio proceso formativo, y en relación con el desarrollo de lo valórico y actitudinal en la escuela, los estudiantes consideran que en ocasiones estas capacidades no se logran dada las dinámicas de enseñanza que no dejan espacio para el debate y la participación.

“por ejemplo el profesor Benja (risas), no promueve la reflexión, el debate, nada...La otra vez tuvimos una clase con él y decía “escúchenme por favor, yo después les voy a dar la palabra”. Lo escuchamos creo que como quince minutos, y nos estaba dando la introducción de lo que nos quería decir. Entonces estábamos hasta acá, y le decíamos que fuera rápido al tema. Y la Sofi le dijo ¿puedo decir algo? “No” (Estudiante n°12, p.107).

En este sentido, es que preocupa el tipo de formación que están recibiendo los futuros ciudadanos y como eso impacta en sus reales capacidades, limitando su empoderamiento como sujetos de derecho, capaces de participar y opinar.

“Entonces ese profesor no promueve el debate ni la reflexión porque él quiere hablar solamente él” (Estudiante n° 12, p.109).

Como una de los aspectos que no deja de llamar la atención, tiene que ver con el factor generacional, dado que los estudiantes asocian ciertas características con profesionales de determinado rango etario.

“Yo creo que en si los profes como la generación entre comillas que nos está haciendo clases que es una generación como super joven la de dos o tres años atrás, pienso que promueven mucho el tema del debate, de reflexionar de adquirir nuevos conocimientos” (Estudiante n° 3, p.106).

En este sentido, se observa que existiría una directa relación entre una factor generacional y la didáctica utilizada en clases, y como esta favorecería o no el desarrollo de capacidades y habilidades que potencien una adecuada formación ciudadana.

Sin embargo, esta crítica también se vuelve autocrítica, cuando los estudiantes reflexionan sobre el aprender, como una decisión que nace de una disposición por querer hacerlo, una motivación intrínseca de querer aprender y aportar en su propia formación.

“Al final va en tu disposición, en tu participación, porque al final si el profe tiene todas las ganas y el alumno no, no hay nada que hacer” (Estudiante n°2, p.114).

Como uno de los aspectos relevantes levantados a partir de los discursos respecto de la formación ciudadana en la escuela, destaca la manera en la cual es organizada y desarrollada esta materia, la cual sigue asociándose de manera errónea por cierto a la asignatura de Historia.

“Tal vez en Historia se dan más espacios de comentar, de tener opinión, de argumentar, pero en Matemáticas yo no puedo dar mi expresión, tengo que ser totalmente racional. En las ciencias tal vez puedo tener un pensamiento pero la ciencia siempre va a tener la razón” (Estudiante n° 1, p.12).

Tal como ocurre con la educación sexual, la cual se tiende a relacionar exclusivamente con Biología, la escuela cae en una suerte de “*asignaturismo*” que encasilla ciertas temáticas con determinadas asignaturas del plan lectivo. En este sentido, se advierte por parte de los estudiantes, la idea de reducir ciertas temáticas a una asignatura determinada, no reconociendo la *transversalidad* que esta tiene, ni tampoco la complejidad que tiene abordar una temática tan importante y tan decisiva para el futuro de la política chilena.

En la actualidad se encuentra en pleno debate social respecto de la **necesidad de reinsertar la “educación cívica” como una asignatura obligatoria** dentro del plan de estudio. Esta discusión ha llegado al Congreso, donde se ha debatido respecto de la necesidad de reinsertar esta asignatura, como manera de afrontar problemas de la política actual, como lo son la alta abstención política y la crisis de representatividad que sufre el país.

De este modo, para la opinión popular, los problemas de la política actual pasarían por la carencia de una adecuada formación política y cívica, respecto de la importancia de participar en las deliberaciones colectivas, y otras formas de participación ciudadana efectiva. Esta visión es compartida por los estudiantes, quienes se remiten a la historia para explicar la situación actual de la política chilena.

“no podemos hablar de Formación Ciudadana si nuestras generaciones no han vivido tan a fondo como lo fue antes del golpe militar. Porque antes del golpe militar estaba educación cívica como ramo” (Estudiante n° 1, p.12).

En este sentido, para los estudiantes existiría un “*vacío curricular*” que se arrastra y que cruza diferentes generaciones. Esta situación, a visión de los estudiantes explicaría en parte algunas de las problemáticas de la política chilena actual, y por tanto exigen que pueda ser retomado como práctica necesaria para subsanar dicha situación.

“debería haber un ramo que fuera de formación ciudadana y eso poder ser evaluado” (Estudiante n°9, p.18).

Sin embargo, al revisar otros proyectos que impulsaron ideas similares en otros países, como por ejemplo en Colombia, la experiencia nos dice que no se han obtenido los resultados esperados:

“La inclusión de las cátedras de Ética y valores y Constitución política y democrática no han cumplido con las expectativas ni propósitos de formar para la participación ciudadana. Los cambios del currículo se ciñeron únicamente a la discusión y negociación de contenidos programáticos y no a la construcción de estrategias didácticas que generaran las competencias ciudadanas necesarias para la participación de los estudiantes en la escuela y sus entornos sociales” (González, J. F., 2009).

Para Beane (2005) el planteamiento educativo, y especialmente de educación ciudadana, por sus propias características, no puede ser reductible a una asignatura. Exigiría, por tanto, un enfoque curricular más integrado y global.

Para los estudiantes la formación en ciudadanía permitiría aportar en el debate nacional, en la concreción de políticas públicas y aumentar la participación política real, al tomar conciencia de los derechos y deberes que tienen los ciudadanos.

“las generaciones de ahora no tienen esa formación, no les enseñan más como una unidad en Historia lo que es la formación ciudadana, que es votar, cuales son mis derechos, cuales son mis deberes” (Estudiante n°1, p.12).

De este modo, si bien los estudiantes reconocen la importancia de contar con espacios para una adecuada formación ciudadana, y levantan como una necesidad urgente contar con una asignatura que permita abordar este tipo de formación en la escuela, al mismo tiempo consideran esta medida como insuficiente, dada la importancia que este tema tiene para la sociedad chilena. Por otra parte, respecto de integrar preguntas de formación ciudadana en todas las evaluaciones independientemente de la asignatura - como manera de asegurar la transversalidad del proceso-, los estudiantes consideran la medida como correcta, sin embargo, se sienten inseguros de poder responder de manera adecuada a estas preguntas, dado que este tipo de problemáticas no se abordarían en clases.

“Pienso que está bien pero como que no tenemos la práctica en la prueba cachay” (Estudiante n°5, p.14).

Acá otra respuesta:

“Claro, como que está bien que esté en la prueba la formación, pero en clases no te la desarrollan” (Estudiante n° 7, p.16).

Sin embargo, es claro reconocer que esta respuesta no fue unánime por parte de todos los estudiantes, dado que en algunos casos se generaron resistencias respecto de incluir preguntas de formación ciudadana en otras asignaturas que no fueran Historia.

“Yo en eso estoy en desacuerdo. Según mis criterios no corresponde que en una prueba que es totalmente científica o una prueba de matemáticas estén incluidas preguntas de formación ciudadana siendo que no va al caso” (Estudiante n° 8, p.17).

Luego continúan:

“porque en Matemáticas ¿de qué nos sirve hacer eso?, o sea responder, eso no nos va a servir de nada porque no podemos llevarlo a la práctica” (Estudiante n° 9, p.18).

Como es posible observar, la oposición a la formación ciudadana no pasa por no querer que se enseñe en clases, sino que justamente hace referencia a su falta de desarrollo en la clase misma, lo cual como señalan los estudiantes, sería el real problema, y la razón de las inseguridades respecto del tratamiento transversal de esta temática.

“pero si él no lo enseñó no puede como tener el fundamento de porque al alumno le fue mal siendo que nunca se le enseñó educación cívica” (Estudiante n°8, p.17).

Sin embargo, para otros la discusión respecto de la formación ciudadana en la escuela debería estar dada por la pertinencia de contar con una formación transversal que supere las limitantes de encasillarse en una asignatura nuevamente.

“Yo opino que **debería ser más que una asignatura formación ciudadana, debería ser ya como la esencia de la educación**” (Estudiante n° 10, p.19).

En esta última cita, es posible observar cómo se sitúa la formación ciudadana en el centro de la educación, relevando la importancia que tiene esta temática, la cual en palabras de los estudiantes, no podría ser reducida a una asignatura. En este sentido, es que se devela la necesidad de contar con una educación que forme sujetos políticos capaces de impactar en su comunidad, haciendo los cambios que sean necesarios para el bien común, a través del desarrollo de capacidades como la reflexión, la crítica, o la participación.

Michael Walzer (1996) sostiene que la formación de ciudadanos es el fin educativo fundamental y la función de la educación escolarizada es la integración social de los futuros ciudadanos.

“si fuera una clase más, volveríamos al sistema ya ¿que había dicho el profe? con esta clase a memorizar y a repetir” (Estudiante n° 11, p.20).

Es por ello que hoy más que nunca se hace necesario contar con una educación firmemente democrática en que la formación ciudadana ocupe un lugar central, siendo transversal a todo el proceso. Pues si bien como señalan los estudiantes, contar con una asignatura de formación ciudadana es importante, producto de la complejidad de la temática, esta medida se vuelve claramente insuficiente, por lo cual se hace necesario contar con mecanismos para un adecuado desarrollo político y democratizador de formación ciudadana en la escuela.

Como hemos señalado anteriormente la escuela tiene como responsabilidad la formación de sujetos críticos y reflexivos que se ocupen no solo de liderar procesos de transformación social en su contexto, sino también de liderar y transformar su propia historia de vida. En este sentido, cobra relevancia conocer cuál es la autopercepción que tienen los estudiantes de sí mismos, y en qué medida se reconocen como sujetos críticos capacitados para llevar a cabo este proceso.

Al analizar los discursos es posible evidenciar cómo se reconocen los estudiantes dentro de la estructura, aspecto revisado anteriormente, cuando estos señalan que “un líder se preocupa primero de la opinión de los de abajo” (Estudiante n° 1, p.2).

De este modo, es posible afirmar que las representaciones que hacen de su propio rol dentro de la estructura institucional, condiciona su capacidad de transformación de las mismas estructuras. Este sentir, a su vez condiciona su propia capacidad como sujeto, generando representaciones respecto de su rol, lo cual lo categoriza dentro de ciertas lógicas no solo dentro del sistema educacional, sino que abarca aspectos mucho más amplios que la propia escuela.

“Para mí **la escuela forma... mano de obra**” (Estudiante n° 2, p.5).

Esta sentencia permite dar luces respecto del tipo de formación que los estudiantes recibirían en la escuela, y como ellos significan, desde su experiencia, ese tipo de formación. En este sentido vale preguntarse respecto del tipo de ciudadano que estaría formando la escuela, la cual respondería a un tipo de formación instrumental que convierte a los sujetos en una parte del engranaje de un sistema económico y social más amplio. Por otra parte, es necesario detenerse a analizar las implicancias que tiene esta situación para la formación y organización de quienes serán los futuros ciudadanos, y como la escuela se hace cargo de esta responsabilidad que no solo es legal, sino que trasciende a lo ético, e impacta en los horizontes político-sociales de una comunidad.

Producto de estas percepciones de los jóvenes, se devela cuales son las concepciones con que se representa no solo su rol personal en el proceso de formación ciudadana, sino también cómo se significa el rol de la institución educativa, el cual muestra a la escuela como un instrumento de reproducción social, y en este caso, al servicio de la reproducción de las desigualdades.

Para Foucault (2002) el sistema económico actual deviene de una forma de racionalismo instrumental que busca someter las corporalidades a sus fines a través de la tecnología política del cuerpo.

"El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. Una "anatomía política", que es igualmente una "mecánica del poder" está naciendo; define cómo se puede hacer presa en el cuerpo de los demás, no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficacia que se determina. La disciplina fabrica así cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos 'dóciles'" (Foucault, 2002).

De este modo, los estudiantes visualizan la escuela como una institución cuya misión es formar la futura mano de obra. En este sentido, se identifica la instalación de horarios, como practicas necesarias para un buen desempeño en el trabajo, las cuales permitirían fabricar "cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles".

"Yo creo que es por el tema de los horarios porque por ejemplo estamos acostumbrados a estar aquí hasta las cuatro y cuarto, que prácticamente es como un horario de oficina, que es como la mano de obra que es lo que decía la Camila" (Estudiante n° 3, p.7).

Sin embargo, su crítica no queda solo ahí. Para los estudiantes este tipo de educación centrada en la formación de sujetos obedientes en este aspecto, formaría parte de una realidad que tiene que ver con su contexto particular, pero que no correspondería a la realidad país, la cual estaría diferenciada en este caso por el tipo de dependencia de la institución en relación a los horarios.

"Pero por ejemplo, los colegios que están bien pagados, en un nivel socioeconómico mucho más alto que nosotros, por lo general es hasta las dos. Y se supone que el jefe se va a las dos, y los obreros siguen trabajando" (Estudiante n° 3, p.7).

Es así como se hace presente nuevamente la concepción del tipo de autopercepción que tienen los estudiantes de su propio rol, la cual a su vez se vería reforzada por condiciones estructurales que corresponden a una problemática económica y social mucho más amplia, la cual se adscribe al modelo económico social en que se estructura el contexto nacional.

“Entonces yo creo que desde chicos que la educación en sí, el horario de colegio como que nos impone el tema de ya, tú eres jefe, tú eres obrero, una cosa así” (Estudiante n° 3, p.7).

Entendiendo el contexto económico y social que atraviesa la realidad nacional, es que la escuela se presenta como un instrumento que perpetua las desigualdades de la población, y condiciona las percepciones que tienen los sujetos respecto de cómo se representan a sí mismos, y de su trayectoria de vida. De acuerdo a los estudiantes, dado el tipo de dependencia de la escuela, se genera una cultura escolar que genera ciertas concepciones respecto del rol que cumpliría cada sujeto en el contexto en que está inmerso.

“y yo creo que se ve mucho en los colegios el tema de la segregación, como que ya es de colegio municipal entonces va a ser de la “Contru” y es como puros estereotipos y prejuicios que existen” (Estudiante n° 3, p.7).

Esta cultura escolar que se encuentra condicionada por las condiciones socioeconómicas que poseen los sujetos de dicha institución, estarían impactando en las representaciones que tienen los sujetos de sí mismos, y del proyecto de vida que tiene cada uno de ellos.

“El típico, ya no sé, la secretaria que no le alcanzó, el típico que se quedó con cuarto medio, en cambio los de colegios pagados pueden ser, no sé, el jefe” (Estudiante n° 3, p.7).

Para los estudiantes, existiría una suerte de “**desesperanza aprendida**”, la cual estaría limitando las reales posibilidades de su desarrollo personal y académico, impactando en la autopercepción del rol que deberán asumir.

“cuando tu tengas un trabajo, aunque tú en volá no vay a llegar a ser jefe...” (Estudiante n°5, p.60).

Sin embargo, esta percepción de los estudiantes se encuentra enmarcada dentro de una lógica de competencia y de selección que prima en el sistema educacional actual, situación que explica que exista distintos tipos de formación de acuerdo a la dependencia de los establecimientos, cuestión que es relevada por los estudiantes en sus discursos.

“Es que es un problema social esa como guerra que hay entre colegios municipales y colegios privados” (Estudiante n°2, p.8).

En este sentido, se advierte que para los estudiantes el sistema educacional posee una fuerte carga de segregación de acuerdo a las lógicas y las condiciones que priman en los diferentes tipos de establecimiento de acuerdo a su dependencia, y como estas condiciones explicarían el tipo de formación que reciben los estudiantes de dicho contexto.

“porque el colegio privado siempre va a ser, o siempre va a intentar ser el que más surge, el que los alumnos van a llegar si o si a la universidad y yo igual lo encuentro obvio, si le dan la mejor educación desde chicos” (Estudiante n° 2, p.8).

Esta situación impacta fuertemente en la **autopercepción** que tienen los estudiantes que constituyen el espacio simbólico estudiado, entendiendo que se trata de un Liceo Municipal, aspecto que como se ha señalado anteriormente no puede obviarse, dado que el contexto en que se enmarca el desarrollo de los sujetos, influye en su propia formación personal, y académica, y por extensión a su formación ciudadana.

“En cambio en los colegios municipales donde nos faltan implementos, donde los profesores también se desmotivan por falta de implementos, por falta de un buen pago, porque no le alcanzan los horarios, entonces todo va influyendo” (Estudiante n° 2, p.8).

De este modo, se reconoce por parte de los estudiantes que las condiciones que presenta el contexto en que se enmarca la institución escolar, así como las características de la estructura educacional a nivel macro, van influyendo en el tipo de formación que reciben, y como esta situación afecta su autopercepción, y por consecuencia, su capacidad de constituirse como sujetos de derecho críticos y reflexivos.

Al avanzar los discursos de los estudiantes es posible advertir que la segregación educacional y las lógicas de desigualdad que priman en la educación en Chile, se pueden observar en aspectos que parecen tan accesorios, pero que para los estudiantes no lo son, como el tema del uso del uniforme. En este sentido, los estudiantes problematizan la pertenencia y el sentido que tendría el utilizar uniforme escolar, y lo asocian a las temáticas iniciales de segregación y desigualdad en el sistema educativo.

“pero yo creo que eso de que te pidan uniforme encuentro que es algo obvio. Por ejemplo, ahí también para que no se vean las clases sociales. Por ejemplo el Camilo puede venir tapizado en Calvin Klein (risas) y uno, es un ejemplo no más” (Estudiante n°13, p.64).

En esta discusión que se forma entre los mismos estudiantes frente a este tema, en general no se llega a consenso, donde cada estudiante muestra su punto de vista frente al tema. En el caso del discurso anterior el uso del uniforme se justifica y se encuentra como un hecho positivo, dado que permitiría no observar las diferencias de clase entre los mismos estudiantes.

“Oye pero eso igual se nota porque si te dai cuenta no todos tienen el uniforme. Igual tu podis decir el tiene todo el uniforme, pucha el igual tiene más plata porque yo no me compré la chaqueta” (Estudiante n° 11, p.65).

Por otra parte, otro grupo de estudiantes considera que el uniforme invisibiliza uno de los mayores problemas de la sociedad, y que también se manifestaría en la educación, como lo es la desigualdad. Por tanto, se vería el uniforme como un instrumento que invisibiliza la desigualdad que existe en educación. Sin embargo, si bien se tiene conciencia de esta problemática, no se advierte que se abogue por su eliminación, sino más bien la mayoría lo encuentra un hecho positivo.

“no tenemos quizás el mismo ingreso monetario, pero si somos iguales porque andamos con el mismo uniforme” (Estudiante n°3, p.68).

Uno de los valores que se aprecia en estos discursos es como el uniforme resguardaría la concepción de igualdad en una educación que como señalan los propios estudiantes es profundamente desigual.

“hemos visto que en otros países usan ropa de calle, y en sí la ropa de calle segrega mucho más a la gente. Porque por ejemplo ahora nos vemos todos iguales” (Estudiante n° 3, p.68).

Sin embargo, esta comparación no solo se realiza con otros países, sino que los estudiantes refuerzan la idea de cómo la educación está sustentada en profundas lógicas de desigualdad provenientes de distintas dependencias de los establecimientos educacionales, la cual se vería en temas tan accesorios como el uso del uniforme.

“Es que se quieren volver como los colegios particulares, ellos tienen ropa así pa todo, short y toda la cuestión” (Estudiante n°5, p.71).

En este sentido, el sentir de los estudiantes es a pensar en que el establecimiento a través de la normativa de un uniforme institucional tendría por objetivo más allá de formar identidad, buscaría parecerse a otro tipo de institución educativa.

“Yo creo que este colegio, bueno quieren que se parezca al Augusto de D’halmar. Siento que es una copia del Augusto de D’halmar, como un colegio emblemático, y que tiene su chaqueta, y que si no la usan los niños son suspendidos” (Estudiante n° 2, p.72).

Para los estudiantes la percepción que tienen de sí mismos y de su propio rol dentro de la institución escolar tendría directa relación con las condiciones estructurales del modelo educativo en que están insertos, y como estas condiciones, de segregación escolar y desigualdad, tendrían influencia en las reales formas de organización y capacidades de los sujetos, en definitiva, de su formación como futuros ciudadanos.

De este modo, la autopercepción y las significaciones acerca de las condiciones estructurales del modelo educativo, dan cuenta del tipo de formación que recibirían los

estudiantes, y como esta tendría como consecuencia la formación de un determinado tipo de ciudadano.

Teniendo en cuenta la idea anterior, es necesario develar cuáles son las significaciones que hacen los estudiantes respecto de su propio proceso de formación en ciudadanía dentro de la escuela, y en definitiva, como dicho proceso traería como resultado el surgimiento de un tipo de ciudadano determinado.

Al revisar los discursos de los estudiantes, es posible apreciar que los estudiantes evalúan el tipo de ciudadanos que estaría formando la escuela a partir de una exhaustiva revisión del proceso de formación personal y académico que se desarrolla en la escuela.

“Para mí la escuela forma ciudadanos **reproductores** que repiten lo que memorizan” (Estudiante n°2, p.5).

La frase anterior da cuenta del pensamiento generalizado del alumnado presente, el cual muestra como las condiciones de la estructura y la gestión educativa dentro de la escuela, trae como consecuencia la generación de este tipo de ciudadano. Para este grupo de estudiantes, en primer lugar si existe un reconocimiento a la labor de la escuela como formadora de un tipo de ciudadanía que tiene asociada cierto tipo de características que le son propias.

Como uno de los conceptos que llama la atención a partir de la frase antes mencionada, destaca el concepto de ciudadanos reproductores. Esto se enlaza con uno de los tópicos revisados anteriormente, cuando los estudiantes concebían a la escuela como un espacio de reproducción social, el cual asociaban a aspectos tales como la segregación y la desigualdad educativa.

Esta sentencia se vuelve preocupante dado que la formación de estudiantes reproductores, por extensión daría cuenta de la formación de futuros ciudadanos reproductores. Esto produce un doble nudo crítico, donde por una parte se advierte una fuerte contradicción entre la misión y visión del establecimiento, la cual establecía el desarrollo no de sujetos reproductores, sino de sujetos críticos y reflexivos; por otra parte, contar con estudiantes reproductores, nos lleva pensar en un futuro no muy auspicioso, con ciudadanos que no son capaces de pensar por sí mismos, de reflexionar, criticar, y organizarse en pos de sus necesidades e intereses. Esto se vuelve problemático cuando pensamos en que la escuela estaría restando la capacidad transformadora de los sujetos, al no permitirles ser los constructores de su propia historia y proyecto de vida, y minar su capacidad de transformación social, y en definitiva, su aporte a la búsqueda del bien común como sociedad.

Este punto es importante, puesto que como plantea Zemelman (1996) el ser capaces de construir su propio proyecto de vida, es lo que permite a los individuos convertirse en **sujetos**:

“el hombre como conciencia remite a la idea de sujeto actuante en momentos concretos del devenir histórico. La conciencia como visión del propio ser social y de sus horizontes de acciones posibles transforma al hombre histórico en sujeto... La voluntad de acción encarna una subjetividad en proceso de ampliación conforme se enriquece la capacidad de apropiación de lo real, y, por lo mismo, se produce una ampliación de la propia conciencia del sujeto” (1996: 62-63)

Destaca así también la idea de que el tipo de formación que reciben los estudiantes dentro de la escuela tiene que ver con repetir lo que memorizan. Esto desde el área curricular es preocupante, cuando pensamos en el desarrollo de habilidades superiores por parte del estudiantado, las cuales son omitidas para dar paso a otras menos complejas como es ocuparse exclusivamente de la memorización y la repetición de lo que se escucha. Esto se vuelve problemático, dado que el hecho de repetir lo que se escucha, no aporta en el desarrollo de sujetos críticos capaces de cuestionar aquello que les rodea.

Respecto del tipo de formación que reciben los estudiantes y como dicho proceso impacta en el tipo de ciudadano que forma la escuela, destaca la idea por parte del estudiantado de significar su propio proceso formativo como limitado por las características de la estructura.

“En este colegio no está como ese espacio para que el estudiante se exprese libremente, haga las acciones libremente, y decida libremente, que se forme una persona autocrítica. De cierta forma nos quieren que... que tengamos un pensamiento cuadrado” (Estudiante n° 1, p.32).

De acuerdo a los estudiantes, la escuela no estaría formando sujetos autorregulados y autocríticos, lo cual se vuelve preocupante a la hora de pensar en el tipo de ciudadanos que estaría formando la escuela. Respecto de la idea de que la escuela formaría a los estudiantes con un “pensamiento cuadrado”, hace referencia a como la estructura y la gestión dentro de la misma limitarían el desarrollo de un pensamiento autónomo, a través de sujetos reflexivos y autocríticos respecto de sus decisiones y acciones.

Sin embargo, si bien los estudiantes critican la labor de la escuela y su responsabilidad en el tipo de formación que reciben, también son capaces de señalar que en dicha formación también influye un componente personal que agrega una propia responsabilidad en dicho proceso.

“Pienso que lo de la Formación de futuros ciudadanos que salen de aquí de este Liceo, parte en una parte de la sociedad porque vienen muchas personas desde afuera que vienen con ideas diferentes y hay algunos que vienen con propósitos diferentes... Posiblemente no todos vienen con la idea de estudiar, salir y hacer algo más” (Estudiante nº 4, p.9).

De este modo, los estudiantes son capaces de problematizar y preguntarse si realmente la escuela está cumpliendo o no con la responsabilidad de formar de manera efectiva a los futuros ciudadanos del país.

“La misión y la visión que tiene el colegio, que son como sus objetivos dice que su propósito es formar ciudadanos críticos, reflexivos y participativos. ¿Se logra eso?” (Moderador, p.30).

La respuesta a esta pregunta parece ser poco auspiciosa, dadas las distintas condiciones anteriormente descritas, las cuales influirían directamente en el logro o no logro de una adecuada formación en ciudadanía.

“Y los estudiantes ¿son sujetos de derecho, son sujetos críticos, reflexivos en este colegio? Yo creo que se forman solos, no creo que el colegio los forme” (Estudiante nº 1, p.147).

González (2009), es claro en afirmar que este adverso panorama nos induce a pensar que la escuela no está formando a los alumnos para que participen como auténticos ciudadanos en la vida escolar, ni mucho menos en la construcción de una sociedad democrática.

En este sentido, y frente a tan adversa conclusión a la que llegan los estudiantes, cabría preguntarse ¿Qué posibilidades de cambio se vislumbran? ¿Cómo lograr el desarrollo de una adecuada formación que asegure el desarrollo de ciudadanos críticos y participativos? A partir de los discursos de los estudiantes es posible evidenciar algunas propuestas de mejora, las cuales se instalan como desafíos de la escuela en la sociedad actual.

Como uno de los aspectos que llama la atención a partir de los discursos de los estudiantes, destaca la cercanía que tienen con determinados profesores, lo cual les permite construir en conjunto un adecuado desarrollo no solo académico, sino también personal y recíproco. Para los estudiantes una adecuada formación no solo pasa por mejorar curricularmente en aspectos relacionados con la formación ciudadana, sino que apuntan a potenciar distintas habilidades relacionadas con lo afectivo, como requisito para el desarrollo de una adecuada convivencia escolar.

“Es que hay pocos profesores que se sientan contigo a conversar, como usted es siempre bien apegado a los alumnos. Y son re pocos, son como dos profesores los que hacen eso. Y eso falta, comunicación entre profesores y estudiantes” (Estudiante n°5, p.34).

En este sentido, la idea de una comunicación fluida y en confianza, permitiría forjar lazos que fortalezcan aspectos como la identidad y la búsqueda de un proyecto común. Destaca así también, la presencia de un líder empático que permita trazar objetivos comunes dentro de los miembros de una comunidad.

“Yo creo hace falta un líder que sea empático con sus estudiantes y que sepa comunicarse” (Estudiante n° 1, p.41).

La crítica por tanto se focaliza en la gestión de la institución escolar, y como esta es responsable de articular metas y propósitos claros y compartidos por los miembros de la comunidad, en un real ambiente democrático que recoja las inquietudes y problemáticas de los miembros de la comunidad escolar. Quizás se debería revisar así también los canales y mecanismos por los cuales se produce este proceso.

En este desafío de entender como la escuela se hace cargo de implementar una adecuada política educativa respecto de la formación ciudadana, Sandoval (2008) en sus estudios identifica por lo menos cinco enfoques:

1. Moralista: Énfasis en el desarrollo moral y la formación en valores.
2. Cognitivista-Socioconstructivista: Interés en las relaciones que existen entre las ideas y los conceptos previos de los estudiantes con las ideas sociales y los imaginarios culturales.
3. Vivencial: Preocupación por fomentar un sistema de interacciones en la escuela donde sea posible promover los principios de la democracia.
4. Institucional: Trabajo centrado en el fortalecimiento de los mecanismos de participación en la escuela.
5. Comunitario: Esfuerzos orientados a desarrollar el vínculo de la escuela con su entorno social.

En nuestro contexto el desafío está en entender cuál de estos enfoques prima dentro de la institución escolar, y cuál de ellos sería el más urgente de implementar, o bien, cuáles son los mecanismos más efectivos para vivenciar estos enfoques al mismo tiempo dentro de la escuela.

Siguiendo la línea discursiva de los estudiantes, destaca así también la idea de cómo la escuela se hace cargo del contexto en que está inmersa, y cómo recoge e integra aspectos

claves como la situación socioeconómica, el capital cultural, y las aspiraciones de los distintos sujetos que conforman la comunidad. De este modo, frente a la pregunta ¿Qué falta para lograr un buen desarrollo de la formación ciudadana dentro de la escuela? Los estudiantes responden:

“Empatía yo creo. También ponernos en el caso de todos, porque por ejemplo no todos somos de la misma clase social si se puede decir así, no todos vivimos en el mismo barrio... yo veo que eso falta, como que yo veo todos nos adecuemos al mismo sistema po profe” (Estudiante n° 13, p.46).

Por último, los estudiantes relevan la importancia de contar con estudiantes empoderados capaces de reflexionar, criticar y participar en cada una de las instancias en que se haga necesario trabajar de manera concatenada, en la búsqueda de soluciones y toma de decisiones dentro del contexto escolar.

“Creo que también va en que cada estudiante haga valer sus derechos. Yo soy super intolerante en ese aspecto que me pasen a llevar o que pasen a llevar a mis cercanos en cuanto a sus derechos porque por algo los tengo, y si cumplo mis deberes, creo me los he ganado” (Estudiante n° 1, p.145).

Para lograr esto, es necesario contar con estudiantes que conozcan cuáles son sus derechos y deberes; que tengan la capacidad de reflexionar sobre sus propias prácticas y decisiones; que tengan capacidad crítica y que no solo reproduzcan memorizando y repitiendo sin mayor cuestionamiento; y por último, que se sientan empoderados para organizarse y participar en la gestación de programas comunes, como futuros ciudadanos politizados y con capacidad de agencia en prácticas democráticas en ciudadanía. Sin embargo, estos objetivos solo podrán ser logrados, cuando seamos capaces de superar todos los obstáculos antes descritos de manera detallada, los cuales condicionan las reales capacidades de los futuros ciudadanos que la escuela está formando.

Síntesis de Formulación de Categorías.

Categoría 1: “Representación de la escuela como espacio autoritario”

Visión de la escuela como espacio no formativo

Representaciones de la autoridad como estructura opresora

Tensión entre la misión y visión del establecimiento con la práctica.

Categoría 2: “Percepciones estudiantiles sobre la Gestión institucional como limitante de la Formación Política”

Representaciones simbólicas de la autoridad

Liderazgo unidireccional y vertical

Percepciones de ejercicio de abuso de poder dentro de la institución

Aplicación de Sistema normativo poco justo y transgresión de la Norma.

Categoría 3: “Participación limitada como consecuencia de la acción opresora de la estructura institucional”

Falta de espacios de autoformación política.

Paro de profesores como ejemplo de organización y participación política.

Centro de estudiantes despolitizado.

Consejo de curso como espacio de socialización.

Interés de los jóvenes por “lo” político, y falta de participación en “la” política.

Categoría 4: “Representaciones del tipo de ciudadano que forma la escuela”

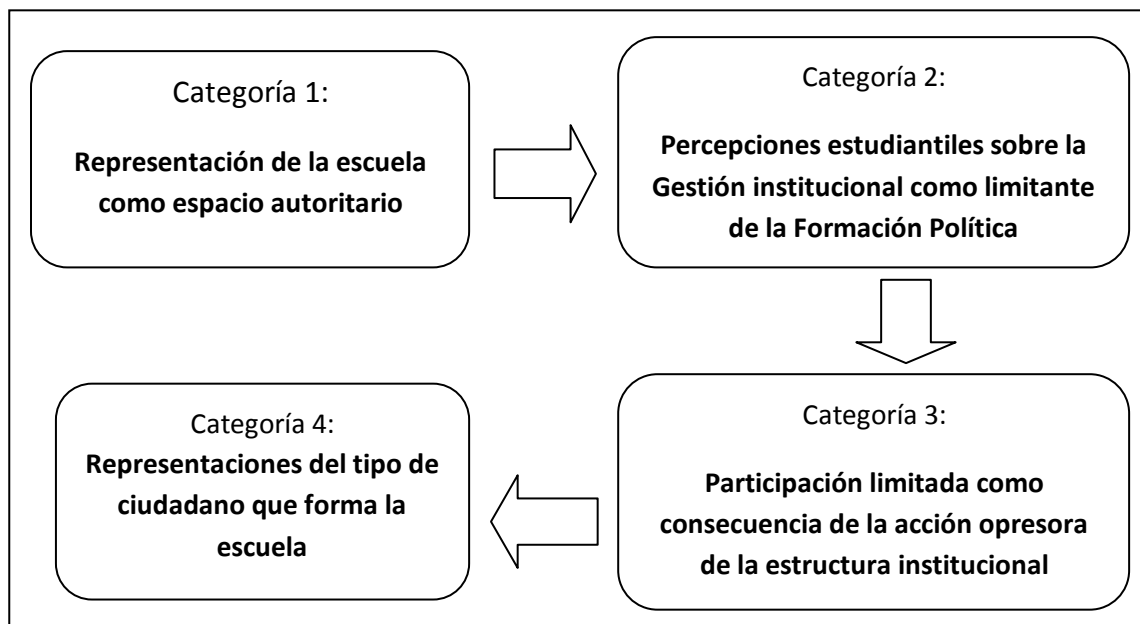
Visualización del sistema educativo como segregador y desigual

Escuela como instrumento de reproducción social

Autopercepción lejana a configurarse como sujeto histórico

Falta de conciencia política del rol estudiantil.

Figura n° 6: Vinculación de Categorías Grupo focal Estudiantes.



Fuente: Elaboración propia

4.2. Docentes

Grupo 1:

Categoría 1: “Tensión de la Estructura Organizacional y de los Modos de Gestión Institucional”

De acuerdo a lo señalado en el grupo focal, los discursos dan cuenta del funcionamiento de la escuela, institución que presenta una estructura más bien jerárquica. Esta *estructura organizacional* de carácter burocrática impediría el normal desarrollo de los sujetos que pertenecen a este universo simbólico, limitando los espacios para su desarrollo personal y profesional. En este sentido, se afirma que predomina un *Liderazgo Unidireccional*, y *verticalidad a la hora de tomar las decisiones*. La escuela aparece como una institución rígida, poco flexible frente a los cambios de la sociedad del conocimiento, con prácticas que limitan los procesos democráticos dentro de la misma, que se evidencian en los limitados espacios de participación y deliberación que existe en la institución escolar. De este modo, el concepto de Comunidad Educativa se encuentra ausente, el cual si bien existe en el discurso declarado, en la práctica no existe. La fuerte limitación del accionar de los sujetos dentro de la estructura organizacional de la institución, impediría el normal desarrollo en una real consideración y participación de todos los sujetos que dan forma a la Comunidad Educativa.

Giddens (1995) realiza una crítica a la noción de estructura y plantea que *“con frecuencia se trata de la idea ingenua de una imagería visual, como la del esqueleto o la morfología de un organismo o el armazón de un edificio. Estas concepciones están en íntima relación con el dualismo de sujeto y de objeto social: aquí “estructura” aparece como algo “externo” a la acción humana, como una fuente de restricción impuesta a la libre iniciativa del sujeto independientemente constituido”*. Es por ello, que la estructura que responde a una lógica organizacional no puede comprenderse sin la acción de los sujetos en ella.

La función de la escuela en materia de Ciudadanía se encuentra fuertemente influenciada por el *contexto nacional*, el cual da cuenta de que los jóvenes no votan. Cabe señalar que la ciudadanía se asocia exclusivamente con la acción de votar. En este sentido, se responsabiliza a la escuela por este hecho, quien debería hacerse cargo de esta problemática de acuerdo a la visión expresada por los docentes. Esta responsabilidad es asumida parcialmente por la escuela, quien manifiesta que es necesario fomentar la

formación ciudadana, y que la escuela es el principal espacio llamado a esa misión, sin embargo, producto de su rígida estructura, no permitiría los espacios para desarrollar de manera apropiada este objetivo.

Es así como se advierte una fuerte *tensión entre el contexto político nacional -jóvenes que no votan- y el contexto político institucional-local*, es decir en el cómo se vive la ciudadanía dentro del establecimiento. De este modo, se aprecia una *distancia entre los objetivos planteados (Visión del establecimiento), y las practicas dentro de la institución*. Esta situación se visualiza cuando se revisa los objetivos planteados en la Visión del Establecimiento, tales como la formación de sujetos críticos y reflexivos; sin embargo, la institución escolar no da los espacios para fomentar dichos objetivos, por lo cual en la práctica no es posible desarrollar dichos objetivos.

Ahora bien, cabe preguntarse **¿Cuál es la problemática que subyace detrás de esta realidad institucional?** Si bien la problemática descrita tiene varias aristas que analizar, dentro de todas ellas el tema del **"Poder"** aparece como una constante que se repite en todo momento. No parece raro pensar en esta realidad cuando Giddens (1995) afirma que el aula, como la escuela, es *"contenedora de poder"*.

Al plantear a los docentes que describan como visualizan la formación ciudadana en su institución escolar, como una de las primeras ideas fuerzas que es posible identificar, hace referencia a la escuela como una *estructura jerárquica* que obstruye aspectos claves de la formación ciudadana, como son la participación en la toma de decisiones. *"La escuela no permite lograr esos objetivos"* (Docente n°3, p.6).

Esta estructura organizacional va limitando las consciencias de los sujetos que forman parte de la misma, por lo cual, como señala Giddens, es imposible separa la estructura de las acciones de los sujetos. Reyes (2005) afirma que dentro de las escuelas se ha agregado una sensación generalizada de desgano, apatía, frustración, y resignación frente a algo que parece ajeno, construido por "otros".

Es así como la participación dentro de la institución escolar se ve coartada por la verticalidad a la hora de tomar decisiones: *"Al final suena todo muy bonito, pero acá siempre se hace lo que el director quiere. Nunca se toma en cuenta la opinión de los demás. Yo ya me aburrí de opinar en los consejos, para que gastarse, si al final no te van a tomar en cuenta, y van a hacer lo que ellos quieren"* (Docente n° 4, p. 7).

En este sentido, se visualiza propiamente una pérdida de sentido y de un objetivo colaborativo por parte de los individuos que forman parte de la institución. Para Freire, la razón de esta actitud obedecería a que *"a veces, la violencia de los opresores y su dominación se vuelven tan profundas que generan en grandes sectores de las clases*

populares una especie de cansancio existencial que está asociado o extendido en lo que vengo llamando anestesia histórica, [...] Explotados y oprimidos a tal punto que hasta la identidad les ha sido despojada” (Freire, 1996a).

Giddens (1995) plantea que las escuelas modernas son organizaciones disciplinarias, y sus rasgos burocráticos claramente influyen sobre las regiones que contienen. De este modo, se hace manifiesto una fuerte circulación del poder, que tiene un solo sentido, y que queda en evidencia en la verticalidad con que se toman las decisiones, la cual inunda y controla todos los espacios de la institución escolar. En este sentido, cobra relevancia lo planteado por Foucault (1992) cuando habla de la “**microfísica del poder**”, y como estos grupos de poder van coartando y moldeando las opiniones y acciones de los sujetos.

Si bien los docentes reconocen que existen principios declarados respecto del tipo de sujeto que se quiere potenciar dentro de la escuela, y que se encuentran presentes en la visión del establecimiento; un estudiante autónomo, con un pensamiento crítico y reflexivo, afirman que estos objetivos en la práctica no se cumplen. El conocimiento que se fomenta en la escuela tampoco es neutral, y esta concepción sobre el conocimiento implica repensar la noción del poder, y por ende la noción de la democracia y la ciudadanía (Torres, 2001). “*Lo que yo veo es que siempre se dice que los estudiantes deben ser críticos y reflexivos, sin embargo eso en la práctica no se da*” (Docente n° 3, p.6). Es así como se aprecia un distanciamiento entre los objetivos planteados y la práctica cotidiana, pues si bien el establecimiento declara tener claridad respecto del tipo de sujeto y ciudadano que quiere formar, la realidad aparece como muy lejana al ideal planteado.

A partir de los discursos se devela que dentro de la escuela y producto de la circulación del poder, se producen ciertas prácticas que limitan el accionar de los sujetos, y que evidencian, en palabras de Bordieu (1999), una suerte de “**violencia simbólica**” sobre los otros estamentos. “*El tema es bien simple, el colega que alega mucho, se va, y es así de simple. Entonces igual es complicado el tema*” (Docente n°5, p.10). De este modo, los grupos de poder moldean y silencian a los sujetos a partir de una suerte de “cultura del miedo”, en que los sujetos no tienen la posibilidad de decir su palabra.

Para Giddens (1995) la escuela es un “contenedor” que genera poder disciplinario. Destaca entonces dentro de la institución escolar y de los modelos de gestión que la dirigen, una visión que es propia de la **tecnología disciplinaria** y panóptica de la que habla Foucault. Este hecho da cuenta de una relación dialéctica entre acción y estructura, puesto que tal como señala Giddens (1995) “*sin estructura no hay practicas, pero las practicas coaccionan la estructura*”.

Para Retamozo (2010) La concepción del orden social como una construcción *hegemónica*, implica considerar que dentro del orden –mediante operaciones singulares de exclusión– se producen desigualdades y diferencias, cuyo resultado es la instauración de lugares dominantes y lugares subalternos.

Ahora bien, Foucault (1982) es claro en señalar que el foco de la investigación no debe estar en la institución como tal, sino en las prácticas que se llevan a cabo dentro de la misma. En este sentido, “**los sujetos son sujetados**” a través de diversos mecanismos y dispositivos que se instalan en los espacios y en las consciencias de los sujetos, y que por extensión generan este tipo de discursos en los docentes. Según Foucault, el foco de un poder disciplinario es la manipulación del cuerpo mirado en lo esencial como una máquina que se puede sintonizar con fineza (Giddens, 1995).

Como consecuencia, se instituye a su vez un cuerpo de normas, que dan paso a institucionalizar una creencia, y naturalizar ciertas prácticas. Esta idea es lo que para Garfinkel (1967) se conoce como “**normalidad percibida**”, la cual es efecto de los sujetos que intentan normalizar las discrepancias que perciben de la realidad. De este modo, el ser humano a través de su racionalidad práctica, intenta adecuarse a los contextos, lo cual no le permitiría ser capaz de modificar la realidad a través de sus propios actos.

Es a partir de esta realidad concreta, de este contexto, es que se determina lo que Bordieu (1987) entiende como *Habitus*, el cual subyace en las opiniones de los docentes que pertenecen a este universo simbólico. El *Habitus*, como esquemas mentales de los sujetos, induce a los agentes a la toma de decisiones, de manera de manifestarse a través de las acciones. Se genera entonces un ambiente de cierto pesimismo o falta de empoderamiento por parte de los docentes, el cual responde a una lógica que se va configurando entre el *Habitus*, por una parte y el *Campo* en que se desarrolla este fenómeno, dado que no podemos olvidar que todo fenómeno es contextualizado, y es en ese contexto donde se puede comprender a cabalidad.

Bordieu en su **Teoría de la Reproducción social**, plantea que existe una relación directa entre *Habitus* y *Campo*, dado que la acción que se encuentra guiada por los esquemas mentales del sujeto, y que surge a partir de la influencia de la estructura, impacta al mismo tiempo sobre la esta. Sin embargo, esta conciencia acerca del valor de la acción de los sujetos como ejercicio transformador, se encuentra ausente en este discurso.

En este caso se advierte una ausencia de la noción constructiva del discurso de la cual hablan Berger y Luckmann (1968), entendiendo que el discurso permite construir la realidad, así como de la concepción de “*mundo de la vida*”, considerada como un espacio donde podemos interpretar los actos, e impactar en la realidad. En este sentido, cobra

relevancia el concepto de Heidegger (2001) cuando habla del “*Ser-en-el-mundo*”, donde el hombre está arrojado a sus posibilidades, proyectándose a una posibilidad, la cual en este caso, a partir de la lectura de los discursos no se visualiza.

Giddens (1995) advierte que todas las formas de dependencia ofrecen ciertos recursos en virtud de los cuales los subordinados pueden influir sobre las actividades de sus superiores. Es lo que denomino la *dialéctica del control* en sistemas sociales.

Categoría 2: “Micro Espacios de socialización Institucional y de Formación Política”

A partir de los discursos, los docentes reconocen que dentro de la institución escolar, coexisten distintos micro espacios de socialización y formación política, dentro de los cuales es posible visualizar como se desarrolla el ejercicio político de los sujetos pertenecientes a este universo simbólico. En este sentido, si bien los docentes son conscientes de que la escuela aparece como una institución rígida y burocrática, con una estructura organizacional marcadamente jerárquica, son capaces de identificar dentro de ella, espacios donde es posible llevar a cabo una adecuada formación ciudadana, y otros en que producto de este contexto institucional, los espacios para prácticas democráticas, que apunten a una real participación política son bastante limitados.

Producto de esta estructura organizacional jerárquica, de liderazgo unidireccional y una fuerte verticalidad en la toma de decisiones, es que se produce una circulación de poder que influye e impacta en los espacios que ocupan los distintos sujetos que pertenecen a este universo simbólico. Giddens (1995) plantea que aunque el peso de la disciplina en la escuela recaiga normalmente sobre todo en los niños, a veces son los maestros quienes la perciben más opresiva. Es así como la circulación del poder a través de la institución escolar tensiona los diversos espacios que la configuran, lo cual genera un poder coercitivo en los sujetos que son parte de este universo simbólico.

De este modo, es posible identificar dentro de la estructura organizacional de la escuela, ciertos espacios de socialización institucional y autoformación política. De acuerdo a Celis y Guantame (2004) entenderemos por Socialización como el procedimiento mediante el cual un individuo se hace agente social.

Los docentes dan cuenta a través de sus discursos como uno de los espacios de libertad individual, donde es posible llevar a cabo una adecuada formación ciudadana, a la Sala de clases. En este espacio como señalan los docentes constituye un espacio de libertad que

permitiría desarrollar de manera autónoma su labor profesional y política, aportando al desarrollo de estudiantes críticos y reflexivos.

“Mira. Yo creo que es verdad lo que dicen mis colegas, pero en la sala de clases es otro mundo. Ahí tú puedes desarrollar estudiantes críticos como se decía delante. Entonces yo veo muy diferente lo que pasa dentro de la sala, con lo que pasa fuera de la sala” (Docente n° 1, p.8).

Si bien los docentes reconocen el aula como un espacio de libertad y autonomía, desconocen que ellas, responden a una lógica de control que impide una real socialización entre los sujetos, al constituirse arquitectónicamente como espacios individuales. Giddens (1995) plantea que la fijación de espacios disciplinarios forma parte del carácter arquitectónico de las escuelas, tanto en la separación de aulas como en el espaciado normado de pupitres que suelen encontrarse dentro de ellas.

Celis y Guantame (2004) plantean que la separación de aulas dentro de la escuela posibilita que las prácticas estén bien reguladas y las relaciones de poder sean claras; en el aula, gracias a sus características físicas y al tamaño del grupo, el control que tiene un docente sobre la clase se facilita. Para Giddens (1995) *"El contexto disciplinario del aula no es un mero telón de lo que sucede en la clase; se moviliza en el interior de una dialéctica de control"*.

Esta situación responde a su vez a una lógica de control. Para Giddens (1995) la partición de un espacio-tiempo disciplinario contribuye a evitar la formación de grupos grandes que pudieran ser una fuente de formación independiente de la voluntad o de oposición, y da lugar a la manipulación directa de actividades individuales, con lo que evita el fluir y la indeterminación a que se prestan los encuentros casuales.

De este modo, si pensamos en la manera en que se encuentra concebida la escuela, entenderemos que su forma no es al azar, y que esta responde a una lógica que es necesario develar. Para Giddens (1995) la naturaleza cercada de la vida escolar vuelve posible una coordinación estricta de los encuentros seriales en que intervienen los internos, propio de una lógica de control. Cabría preguntarse entonces ¿Cómo poner en práctica la socialización y el intercambio de ideas, aspectos claves de la Formación Ciudadana, en una estructura que no es amigable con ella?

Se reconoce así también la presencia del Centro de estudiantes, como otro de los espacios que se asocian a lograr una adecuada formación ciudadana. A este espacio se le reconoce como ejemplo de organización, de acuerdo a los discursos emanados por los sujetos, y se destaca en ellos, la capacidad de desarrollar prácticas y actitudes democráticas como el hecho de votar para elegir a sus representantes. Cabe destacar que este hecho da cuenta

de una fuerte asociación entre la política con la acción de votar, acción que tiene un real reconocimiento y valoración por parte de los docentes. Sin embargo, es necesario constatar que a partir de esta valoración hecha por los docentes, se invisibiliza otras acciones y actitudes que también corresponden a prácticas ciudadanas, pero que no tienen igual valor como la acción de emitir un voto.

Dentro de los espacios en que la lógica del control se encontraría ausente, y dan paso a espacios de mayor autonomía y participación, destaca el Centro de estudiantes. *“Pero veámoslo no solo en las asignaturas, o sea, también está el Centro de Alumnos, donde también se fomenta la Formación ciudadana”* (Docente n° 1, p.13). Esta institución es reconocida por los docentes como un espacio democratizado, autónomo y de mayor organización, con una lógica y funcionamiento que responde a una adecuada formación ciudadana. Ahora bien, no deja de llamar la atención que en los discursos de los docentes existe una amplia valoración por la acción de votar, pudiendo inferir que para ellos existe una fuerte asociación en que el voto es quizás la única forma de participación política real, lo cual desconoce e invisibiliza otras prácticas que también son ampliamente participativas y democratizadoras. *“Ellos (el centro de alumnos) se organizaron, y fueron a votar”* (Docente n° 1, p.13).

Sin embargo, cabe destacar que a partir de los discursos de los docentes, se reconoce que a diferencia de las salas de clases o el centro de estudiantes, existen otros espacios dentro de la institución escolar, donde no es posible la autoformación política, o al menos no de una manera adecuada. En este sentido, se menciona la Sala de profesores como un espacio exclusivamente **informativo y de poca participación** por parte de los colegas en la puesta de temas de interés para la comunidad. De este modo, los docentes dan cuenta que dentro de la institución escolar no existen espacios de autoformación política, necesidad que derivará en la siguiente categoría a revisar.

Estos espacios, denominados como micro espacios de socialización institucional y autoformación política, se ven tensionados por las características de la estructura, y la circulación del poder, dentro de los cuales se puede reconocer a través de los discursos el *“Consejo de profesores”*. Este micro espacio se ve fuertemente tensionado entre los intereses de los grupos de poder por un lado, y los intereses y necesidades de los docentes por otro. *“Es que en los consejos de profes todo está dirigido. Los temas se traen, y se nos va en puro papeleo el tiempo. Pero al final, nunca discutimos sobre nuestros problemas”* (Docente n° 2, p.14).

Categoría 3: “Movilización docente como respuesta a tensiones institucionales”

A partir de las necesidades de información y autoformación política que los docentes manifestaron en relación a una problemática de carácter nacional, que respondía a cambios propuestos en la Reforma a la Educación, y particularmente al proyecto de Carrera Docente, es que los profesores solicitan en reiteradas ocasiones espacios de reflexión y discusión. Esta situación se enfrenta a una institución de carácter burocrático y jerárquico, que limita fuertemente lo solicitado por el grupo de docentes.

Por una parte los docentes argumentan que a raíz de los cambios coyunturales que plantea esta reforma y los efectos que tendría en su ejercicio docente, se hace urgente contar con espacios que permitan informarse de estos hechos. En los discursos, los docentes manifiestan que sienten al colegio como una “isla”, mientras los otros colegios cuentan con espacios para informarse, y discutir sobre la trascendencia de los cambios que se quieren proponer.

Por otra parte la Institución escolar dado su carácter rígido y burocrático, plantea que existe un calendario previamente definido específicamente para los consejos de profesores, y que es imposible hacer modificaciones. La poca flexibilidad de la institución para recoger la demanda de los profesores genera fuerte molestia en el grupo docente. Cabe destacar que en la respuesta a las demandas de los profesores del establecimiento, se plantea que dentro de los consejos de profesores no existe tiempo de discusión para lo que ellos consideran “temas gremiales”. De este modo, ellos sostienen una noción limitada respecto del ejercicio docente, entre lo estrictamente local, y el contexto nacional.

Los docentes reconocen que dentro de la institución escolar existen diversos espacios en que la vigilancia y el poder coercitivo, limitan la socialización y autoformación política de los sujetos. En este sentido, es posible visualizar la movilización docente como respuesta a la tensión generada por el modelo de gestión que impacta e influye en los distintos micro espacios de socialización con que cuenta la institución escolar. *“Al final, si tú te pones a pensar, eso mismo llevo a que se radicalizara el paro. O sea, cuando pedimos un tiempo para conversar sobre la reforma, se nos dijo que no. “No hay tiempo para temas gremiales” se nos dijo, eso es cerrar las puertas”* (Docente n° 3, p.15).

Es así como se produce un choque de intereses y de prioridades entre el grupo de docentes y los directivos de la institución escolar. Tras una infructuosa búsqueda de encuentros entre las partes, se produce la paralización de los docentes. Los docentes señalan que la ausencia de instancias de formación política, y el hecho de no atender a sus necesidades e intereses por parte del equipo directivo, produjeron un malestar docente que dio paso a una incipiente organización docente, que se materializó en una activa movilización docente. De este modo, el Paro de profesores nace como respuesta a la necesidad de los docentes no solo a nivel local, sino más bien nacional.

En este sentido se aprecia que los docentes consideraban la escuela como una “isla”, desconectada de la realidad nacional, y de lo coyuntural de La Reforma a la Educación, y principalmente del proyecto de Carrera Docente que les influía directamente. En ellos fue apareciendo lentamente una concepción propia de la “**Imaginación Sociológica**” de Wright Mills (1974), en que conectaban sus problemas y preocupaciones personales, con una realidad mayor, tomando conciencia a través de un proceso de *subjetivación*. Para el PNUD (2015) la subjetivación política aparece en la medida en que el individuo empieza a conectar su situación personal con elementos que remiten a decisiones colectivas. La subjetivación política promueve la *desprivatización de la experiencia* y la construcción de una identidad colectiva.

En este sentido se busca lograr la significación de la experiencia individual como una experiencia común permite a los individuos construirse una imagen de sí más amplia y compartida, que hace posible también el vínculo con los proyectos colectivos en torno a la construcción del orden social. (PNUD, 2015).

El nacimiento de esta conciencia, corresponde a un proceso contextualizado de larga data que ya era posible visualizar en la primera parte de las luchas políticas del siglo XX: “*Las reformas educacionales -comenzaron a decir los obreros- deben salir del profesorado mismo, puesto que este sector día a día ha estado señalando los defectos de nuestro sistema de educación, los vicios y los errores de la Ley de Educación Primaria Obligatoria*” (El Despertar de los Trabajadores, Iquique, 18 de Septiembre de 1924, en Reyes 2005).

Respecto de la consideración y valoración que existe sobre lo institucional, se aprecia que este fenómeno es ampliado no solo a la escuela, sino también a lo social. Tal como se planteó en el Informe sobre Desarrollo Humano 2012, “*Chile experimenta hoy un importante desencuentro entre los cambios de la vida social y su procesamiento institucional. Y así, las instituciones pierden aceleradamente su legitimidad y los individuos ven crecer su incertidumbre y malestar*” (PNUD, 2012: 302). Sin embargo, las violentas

transformaciones sociales y educativas parecen no haber sido asumidas completamente por los docentes y sus organizaciones (Mejía, 2008).

Se aprecia entonces un creciente deseo por parte de la ciudadanía de alcanzar una mayor *horizontalidad* y prácticas democratizadoras en su relación con las instituciones. Para el historiador chileno Gabriel Salazar, el movimiento social por la educación ha fundado un nuevo ciclo de las movilizaciones sociales en Chile, marcado por la posibilidad de abrir nuevas perspectivas de acción colectiva y desarrollo de propuestas sociales y políticas alternativas (Salazar, 2009). Manuel Castells, en *Redes de indignación y esperanza*, plantea la importancia de los movimientos asamblearios que evitan liderazgos verticales en el caso de los indignados en España (2012: 133-137).

De este modo, la movilización docente constituye el medio por el cual se recogen las demandas, preocupaciones, y necesidades que tenían los docentes, y que la institución, producto de sus características anteriormente señaladas, no pudo dar respuesta. Cobra sentido entonces la **Teoría de la Resistencia** de Willis (1978), dado que la movilización docente constituye una forma de resistencia, frente a las políticas institucionales que no permitieron abrir los espacios al diálogo y a la autoformación política de los docentes.

Respecto de este fenómeno, el PNUD (2015) plantea que de alguna manera se había naturalizado el malestar como algo normal y propio de un proceso de modernización, cuya resolución para algunos dependía de ajustes menores o de la *adaptación* de la gente a un contexto nuevo, el que llegaría por el mero transcurso del tiempo. Pero en el contexto actual ese malestar sí exige una acción de la sociedad, pues hoy adquiere expresión pública y afecta los procesos políticos.

Enrique Dussel, en *“Para una Ética de la Liberación Latinoamericana”*, afirma que las relaciones asimétricas en determinado ordenamiento de la sociedad generan posiciones de *subalternidad* en tanto quienes ocupan esos lugares se ven sometidos a decisiones de otros en una estructura de dominación (Dussel, 1998 en Retamozo, 2010).

A raíz de esta realidad, esta negatividad producida por el orden social y sus instituciones es el punto de partida de una afirmación radical de la vida negada. La afirmación de la negatividad producida por la positividad del orden pone en cuestión su validez y se transforma en vehículo de superación hacia nuevos modos de ordenamiento que tienen pretensión de ser *emancipados*. De este modo es posible hablar de comunidad de víctimas que se produce cuando los diferentes grupos que sufren *subalternidad se reconocen* en un espacio común intersubjetivo (Retamozo, 2000).

Categoría 4: “Rol docente como actor político”

Con la configuración de la movilización docente como respuesta a la limitación de los espacios de diálogo y discusión solicitados por los docentes a la institución escolar, se produce la manifestación de un bloque docente empoderado que representa aspectos claves de la Formación ciudadana y que busca la autoformación como sujetos políticos. Sin embargo, los discursos de los docentes develan que no existe una claridad ni un consenso acerca del rol político que cumplen -o deberían cumplir- los docentes.

Es en este escenario que surge como consecuencia ante la negativa respuesta del colegio a sus intereses y necesidades, lo que derivó en la generación de un Micro espacio de organización. Dentro de esta organización se aprecian dos posturas.

Como uno de los aspectos que más llaman la atención destaca la marcada distancia de lo político que realiza el profesorado. En este sentido, se aprecia una doble lectura de la realidad, pues si bien los docentes reconocen que la escuela es quien debe hacerse cargo de enseñar temas de política -como el reconocimiento de la acción de votar en elecciones políticas periódicas, y el problema de la apatía política, y su efecto en la alta abstención a la hora de ejercer el derecho a voto-, el docente se desentiende de aquella responsabilidad, tomando distancia de los temas políticos. De este modo, se reconoce una responsabilidad política que es colectiva al asumir que la escuela es la responsable de estos temas, al mismo tiempo no se reconoce y se toma distancia, cuando se debe asumir una responsabilidad individual a la hora de tratar temas de política.

Sin embargo, es claro reconocer que frente a la movilización docente, no existe un consenso generalizado respecto del rol político que tienen los profesores, evidenciándose posiciones antagónicas respecto de la asociación entre política y profesión docente.

Es así como podemos encontrar discursos que pretenden tomar distancia de la responsabilidad política que compete la acción docente, y su rol formador de ciudadanía dentro de la escuela. *“A mí no me afecta mucho el tema, o sea yo soy de educación física, es un tema más de historia pienso yo”* (Docente n° 5, p.10). En otros casos, el desligarse de la responsabilidad política del ejercicio docente se deja en evidencia, cuando se comienza a develar cual es la significación que se le entrega a lo político dentro y fuera de la escuela. *“Yo en lo personal **no soy político, no me interesa la política. De hecho, no pertenezco a ningún partido político”*** (Docente n° 2, p.3). En este sentido, cabe destacar que existe una concepción de lo político asociada a una visión partidista, cuando se hace mención de un partido político dentro del discurso. En ese sentido se advierte un desconocimiento del rol

político que tienen –o deberían tener- los educadores, y se pone en evidencia la restringida comprensión de lo que significa el concepto de política.

Sin embargo, es claro señalar que el rechazo de *la* política no necesariamente implica un desinterés en *lo* político. Por eso es claro que hoy ya no es posible sostener como se hacía a mediados de los noventa que las personas “no están ni ahí” con lo que sucede en el país, ni confundir el rechazo a la política con una indiferencia sobre lo que ocurre en la sociedad. Por el contrario, dado que les importa, las personas son cada vez más críticas con la sociedad en que viven. (PNUD, 2015).

Por otra parte predomina por una parte del profesorado la errada idea de asociar la política exclusivamente con la lógica partidista, y que queda de manifiesto cuando el docente señala que no pertenece a ningún partido político. Esta asociación es uno de los principales errores conceptuales a la hora de hablar de política, y que se reproducen en los discursos y acciones que se desarrollan por parte de los sujetos.

Ahora bien, ¿Por qué se produce cierta animadversión con la política? Aparece entonces “una concepción apolítica de la política”. Esta imagen oscurece la dimensión inherentemente conflictiva de la política y de lo político, y propicia una cultura que siente una gran aversión al conflicto y tiene una consolidada valoración del orden. (PNUD, 2015).

Desde su concepción más clásica, el concepto de política hace referencia a todo aquello que preocupa y atañe a la polis. En el caso de la institución escolar, ser político implica preocuparse de su polis, de su comunidad educativa. En este sentido, cada vez que nos preguntamos sobre las necesidades, y objetivos que queremos para nuestra comunidad, en definitiva desarrollamos un ejercicio político.

Para el PNUD (2015) **lo político** es *todo aquello que en una sociedad se establece como susceptible de ser decidido colectivamente*. **La política** es la *expresión institucional* de un determinado estatus de la definición de lo político. Así, lo político trasciende ampliamente a la política, pero la contiene. “*Politizar*” es el intento de *incorporar un asunto al campo de lo político*, es decir, al de las decisiones colectivas.

El momento actual se caracteriza por una lucha abierta sobre los límites entre lo político y lo no político. La definición social de lo que es “política” forma actualmente un terreno privilegiado de lucha de poder, y de esta reestructuración del hacer política dependerá en buena medida lo que será la sociedad futura (Norbert Lechner, 1984).

De este modo, se visualiza la ausencia de una real conciencia política respecto del rol docente, como si el rol profesional estuviera separado del rol político que tienen los docentes. Esta falta de conciencia política es responsable en parte de la falta de

compromiso con los cambios que se requieren en la comunidad educativa, y se manifiesta en la poca valoración del rol del profesor en las instancias resolutivas. Estas concepciones finalmente producen cierto inmovilismo dentro de los espacios escolares, donde las habilidades y actitudes necesarias para llevar a cabo una real formación de sujetos, una adecuada formación ciudadana, finalmente no lleguen a materializarse.

Cabe destacar que esta concepción de lo político como algo partidista y en definitiva no deseable, no es una opinión generalizada dentro del grupo de docentes. Destacan docentes que conciben el accionar de su práctica pedagógica como un aspecto indivisible a su rol como actor político.

El pensamiento de Freire corresponde a un ejemplo en que no es posible separar el rol estrictamente pedagógico del rol político que tiene el docente, en que “impidiendo la *neutralidad* de la práctica educativa, exige del educador que asuma, en forma ética su sueño que es político” (Freire, 1996, p.77).

Torres (2001) plantea que para el enfoque que tiene Paulo Freire y la *Pedagogía del Oprimido*, los principales problemas de la educación no son metodológicos o pedagógicos, sino **políticos**. Su objetivo central puede resumirse en el término “concientización.” En su versión más radical, la especificidad de la concientización reside en el desarrollo de la conciencia crítica como conocimiento y práctica de clase, es decir, aparece como parte de las ‘condiciones subjetivas’ del proceso de transformación social.

Es más, a diferencia de planteado por el docente que se reconoce como apolítico, Freire asume la politicidad que tiene el ejercicio docente como algo profundamente positivo: “*Una de las bellezas de la práctica educativa es precisamente el reconocimiento y la asunción de su politicidad*” (Freire, 1996c).

Dentro de este grupo de docentes, es posible visualizar una marcada conciencia política, que les permite reconocerse como actores políticos. La conciencia política deviene de reconocer que las decisiones y acciones que influyen en la comunidad educativa corresponden a manifestaciones reales de ejercicio político, dado que impactan en la realidad colectiva de este universo simbólico del cual son parte. Para este grupo de colegas hablar de lo político, implica ir más allá de pertenecer a un partido político -que sin duda es relevante para el desarrollo de la política-, sino que ***da cuenta de la preocupación por lo que ocurre en su entorno, y en qué medida es capaz de transformar lo colectivo a través de sus acciones, al mismo tiempo que se ve transformado por el mismo.***

Para este grupo de colegas no es posible distanciar lo político de su accionar profesional, puesto que entienden que ambos aspectos son *indivisibles*, dado que su comportamiento

y su acción como educador está constantemente impactando y transformando el medio, mientras que al mismo tiempo ese mismo entorno se encuentra influenciando sus propias prácticas.

El hecho de pertenecer a una comunidad educativa, y aportar en ella, tiene por objetivo lograr la formación ciudadana, de los sujetos con los cuales comparte día a día. Es en este sentido que como bien evidencian los discursos de este grupo de docentes, existe una alta valoración del docente como formador de ciudadanos críticos y reflexivos, y que por tanto aporta a la concreción de los objetivos propuestos en la visión del establecimiento, ayudando al cumplimiento de los objetivos de dicha comunidad educativa.

En este sentido, el concepto de comunidad educativa es una concepción eminentemente política, desde el momento en que su concreción y ejecución de los objetivos propuestos son resultado de una acción que es colectiva, donde el aporte de todos los miembros de la comunidad permite su desarrollo. De este modo, la concepción de política entendida como aquellas decisiones y acciones de los sujetos que impactan e influyen en el entorno, que es colectivo, cobra sentido en la preocupación y la responsabilidad que tiene la escuela en materia de Formación Ciudadana.

Giroux enfatiza en la indivisibilidad de los términos cuando señala que “es medular, para una **política y pedagogía de la ciudadanía crítica**, la necesidad de reconstruir un lenguaje visionario y una filosofía pública que coloquen la igualdad, la libertad y la vida humana en el centro de las nociones de democracia y ciudadanía (Giroux, 2006). También su tarea es la de conseguir de un lado, que **“lo pedagógico sea más político”** (Reyes, 2005; pp19).

A partir entonces de este proceso de movilización, los profesores lograron transformarse en sujetos activos, gracias al proceso de politización vivido. Para Lechner, el concepto de sujeto, en la perspectiva del Desarrollo Humano, se refiere a un individuo que se ve a sí mismo con la capacidad de moldear sus condiciones de vida (Lechner en PNUD, 2004a: 6).

Para el PNUD (2015) el concepto de subjetivación alude al proceso social de constitución de un individuo como sujeto. El proceso de politización produce **agencia**, esto es, capacidad de ser sujeto tanto en el nivel individual como en el colectivo. Amartya Sen distingue “entre ‘el paciente’, entendido como receptor pasivo de las prestaciones de ingeniosos programas de desarrollo, y ‘el agente’, entendido como la persona que, con suficientes oportunidades sociales y políticas, puede configurar su propio destino en una relación de mutua colaboración con los demás” (PNUD, 2002: 223).

Reyes (2005) advierte que a partir de las últimas reformas ha tendido a configurarse la idea de un “individuo *adecuado* a los cambios” por sobre la formación de sujetos críticos o transformadores de su realidad. Freire aboga por esta capacidad transformadora del

docente como actor político, y plantea que la educación, en esta perspectiva, es la práctica social que construye la inteligibilidad del mundo, apareciendo así fundamentalmente como la (re)invención del mundo (Freire, 1993).

En este sentido, se trata de no solo denunciar las injusticias, desigualdades o exclusiones sociales y políticas, sino trabajar en la reconfiguración de las relaciones sociales al interior de la “escuela” (Reyes, 2005; pp18). Para ello, se hace indispensable que el docente se asuma como un **actor político** real, que influye en su entorno.

De este modo, para Freire (1985) es importante que el docente deba de reconocerse como constructor de la realidad social junto con otros, de recuperar esa capacidad de construir lo social. En este sentido, Giroux concibe a los docentes como “**intelectuales transformativos**”, para configurar una radical democracia avanzada (Giroux, 1997).

Cobra relevancia entonces noción de la “*forma de política cultural*” de Giroux, para quien el “intelectual transformativo” ha de educar a los estudiantes para ser ciudadanos activos y críticos, lo que implica que ellos mismos deban serlo. En este sentido, Giroux plantea que los educadores deben adaptar su práctica pedagógica de tal modo que los estudiantes sientan relevante el aprendizaje en relación a su experiencia vivencial (Reyes 2005).

Los docentes por su parte, reconocen también que gracias a la movilización docente se logró un espacio de autoformación política que antes no existía. “*En el paro pienso que igual estamos tratando la formación ciudadana, es cosa de ver cómo nos hemos organizado, como actores políticos*” (Docente n° 3, p.15).

Calderón y Szmukler, advierten que “...*dadas las características de las condiciones mencionadas y las subjetividades en estas sociedades [las latinoamericanas], es posible pensar que un nuevo tipo de politicidad está emergiendo como respuesta al malestar. Politicidad entendida como la búsqueda de un nuevo sentido a la vida y la política, que puede renovar la idea de cambio y las formas de acción social, más cercanas a una deliberación democrática que a un mero incremento en la participación social*” (2014: 90).

Visto como involucramiento de los ciudadanos en lo político, el proceso de politización expresa una crítica a la política, al mundo institucional (PNUD, 1995). De este modo, al parecer las practicas rígidas y burocráticas, propias de una estructura organizacional anacrónica, parecen dar paso a estructuras cada vez más flexibles; así como los modos de gestión unidireccionales y verticales en la toma de decisiones, dan paso a demandas de horizontalidad y de politización creciente, tanto en la escuela como en toda la sociedad actual, dando paso a una nueva forma de ejercer la ciudadanía, y en definitiva, a un nuevo concepto de ciudadano acorde a las nuevas necesidades y desafíos del mundo actual.

Síntesis de Categorías.

Categoría 1: “Tensión de la Estructura Organizacional y de los Modos de Gestión Institucional”

Escuela como estructura jerárquica.

Liderazgo Unidireccional

Verticalidad en la toma de decisiones.

Tensionada por un Contexto político nacional (jóvenes no votan).

Distancia entre objetivos declarados y ejecutados respecto de la formación de los sujetos (Visión del establecimiento).

Categoría 2: “Micro Espacios de Socialización Institucional y de Formación Política”

Sala de clases como espacio de libertad individual.

Centro de estudiantes como ejemplo de organización.

Sala de profesores como espacio informativo y de poca participación.

Categoría 3: “Movilización docente como respuesta a tensiones institucionales”

No existen espacios de autoformación política.

Paro de profesores como respuesta a necesidad de los docentes a nivel nacional.

Nace como consecuencia ante la negativa respuesta del colegio.

Micro espacio de organización, y autoformación política.

Radicalización del paro de profesores.

Categoría 4: “Rol docente como sujeto político”

Distancia de lo político por parte del profesorado.

Asociación de la política con lógica partidista (partidos políticos).

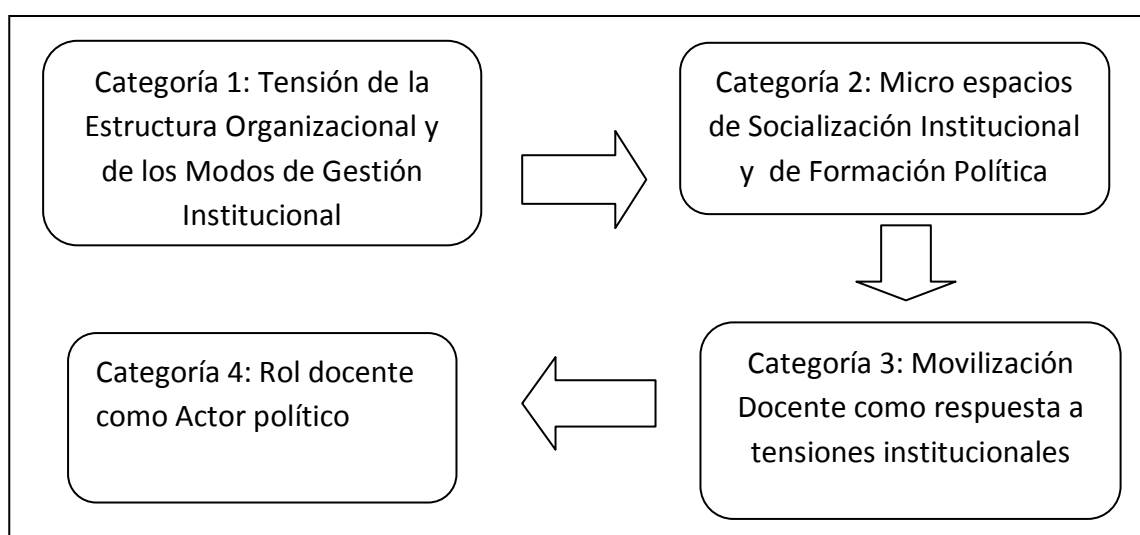
Ausencia de una real conciencia política del rol docente.

Poca valoración del rol del profesor en las instancias resolutorias.

Docentes como actores políticos.

Valoración del docente como formador de ciudadanos críticos y reflexivos.

Figura n° 7: Vinculación de Categorías Grupo focal Docentes (primer grupo).



Fuente: Elaboración propia

Análisis Grupo focal: Docentes

La Organización docente nace porque la institución no dio los espacios para la organización, y autoformación de los docentes, los cuales se encontraban preocupados del acontecer nacional, y veían el colegio como una “isla”. Esto generó una tensión entre docentes que pedían un mayor grado de participación y democratización en los temas a tratar, frente a una institución jerárquica y vertical en la toma de decisiones.

De este modo, la estructura institucional de carácter jerárquica y vertical (categoría 1 “Tensión de la Estructura Organizacional y de los Modos de Gestión Institucional”), fue limitando los diferentes espacios de organización y autoformación de los docentes (categoría 2 “Micro espacios de socialización Institucional y de Formación Política”), lo cual generó una fuerte tensión entre los estamentos involucrados, y que finalmente derivó en el paro de profesores (Categoría 3 “Movilización docente como respuesta a tensiones institucionales”), su desvinculación en la toma de decisiones tanto de los equipos directivos del establecimiento, como del comunal (la radicalización de la que se habla en los discursos), para asociarse directamente a las decisiones de las bases nacionales. Dentro de esta Movilización docente es posible constatar distintas concepciones respecto de la función política que debe cumplir el docente (Categoría 4 “Rol docente como actor político”).

Docentes.

Grupo 2:

Categoría 1: “Representaciones simbólicas sobre el ejercicio político juvenil en la sociedad actual”.

A partir de los datos extraídos del grupo focal es posible señalar que para los profesores el problema de la formación ciudadana es complejo y multidimensional, superando ampliamente el espectro de responsabilidad que se le asigna a la escuela en esta materia. Si bien los docentes reconocen la escuela como un espacio efectivo y estratégico para desarrollar una adecuada formación ciudadana, piensan que las concepciones políticas de los sujetos se enmarcan dentro de marcos más amplios que la propia escuela, los cuales influyen en el desgano de los jóvenes cuando se trata de opinar o actuar en política.

De este modo, respecto de la interrogante de si los jóvenes se interesan o no por la política, los docentes son claros en señalar que:

“No, pan y circo. Como todo en este país, si la legislación, todo lo que está hecho supuestamente para formar ciudadanos, a mi parecer, es simplemente una habilitación de lo que el país necesita para poder seguir produciendo. Y les llenan la cabeza con los temblores, con el reggaetón, gracias a dios ya no están los Mekano, porque ahí sí que era terrible, o sea ¿cuál era lo mejor? Era ser no se po, la Jendelyn Nuñez ¿cachay? lo mejor del mundo” (Profesor n°5, p.12).

Para los docentes la suerte de **apatía política** que caracterizaría a los jóvenes de la sociedad actual no es un hecho aislado, sino que **responde a un modelo de sociedad** en la que la política no ocuparía un lugar central, debido a un sistema en que los medios de comunicación presentan una serie de dispositivos que funcionan como distractores, así como la presentación de modelos de individuos totalmente despolitizados, que impedirían a los jóvenes formar una adecuada conciencia política.

En este análisis sistémico que realizan los docentes y en el cual se enmarca la formación ciudadana que reciben los jóvenes desde la escuela, se reconoce una sociedad que si bien se encuentra bombardeada de estímulos y donde producto de la modernización y la globalización se acercan las distancias permitiendo estar más conectados, paradójicamente es posible observar una sociedad donde los sujetos están cada día más solos.

“Otro factor que yo veo puede ser que los chiquillos también ya no... porque la sociedad va hacia un yo, yo. Ya, yo no participo en esto, porque es mucho problema, porque mi mamá me va a tener que ir a dejar y mi mamá no me va a querer ir a dejar; yo no voy a participar porque me da lata, no quiero participar porque no me interesa. Entonces los chiquillos están solitarios. Un puro ejemplo, mi hijo llega del colegio y hace todo solo, hasta que yo llego de la pega o que llega su papá. Entonces los chiquillos como están solos, se acostumbran a estar solos. Y también por eso quizás no saben canalizar como hacer política” (Profesor n°5, p.16).

Es posible observar a través de este relato una problemática que retrata ilustrativamente el mundo actual, donde producto de las condiciones sociales en que se enmarcan las relaciones de familia y los procesos de socialización, dan cuenta de una sociedad cada día más cómoda y más individualista. De este modo, el sentido colectivo que trae consigo el concepto de política, se ve fuertemente anulado.

En este sentido para Mises (1995) es necesario relevar la importancia que tienen los sujetos y sus esfuerzos individuales en la construcción de la sociedad, y como estos aportan en los proyectos que como comunidad sean capaces de trazarse.

“el individuo vive y actúa en sociedad. Pero la sociedad no es más que esa combinación de esfuerzos individuales. La sociedad en sí no existe, a no ser a través de la acción de los individuos. Es una ilusión imaginarla fuera del ámbito de las acciones individuales. Hablar de una existencia autónoma e independiente de la sociedad, de su vida, su alma y sus acciones, es una metáfora que puede fácilmente conducir a errores groseros” (Mises, 1995).

Ahora bien, las condiciones en que se enmarca la sociedad actual no aparecen de manera casual, sino que responden a un proceso histórico que ha marcado a fuego la forma de entender la política en nuestro país, y cómo esta situación ha producido distintas maneras de entender y valorar el ejercicio político.

“Yo creo eso tiene mucho que ver con el contexto, yo siento que acá en Chile antes de la dictadura, durante la dictadura era algo totalmente distinto, la gente participaba en política, pero no netamente partidista, sino que la idea de que nos empoderamos de este lugar y poder transformarlo” (Profesor n°2, p.13).

A partir de este discurso, es posible observar las consecuencias que dejó en materia de organización y participación la instalación de la dictadura en Chile. En este sentido no podemos perder de vista que todo proceso histórico se encuentra contextualizado a un tiempo y un espacio determinado, y que solo tomando en consideración ese contexto es posible comprender el fenómeno en su totalidad.

“Después de la dictadura yo creo que se criminalizó mucho la idea de política, y discursivamente hasta hoy en día se critica mucho, prácticamente se habla de sobre ideologización cuando van a marchar. Prácticamente cualquier opinión de un estudiante que tienda a cuestionar un poco como el nivel democrático de un país, ya también es conflictivo” (Profesor n°2, p.13).

De este modo, para los docentes es posible evidenciar los rezagos que dejó la dictadura en la forma de entender la política, y como hasta el día de hoy, existe una fuerte crítica al hecho de asumirse como actor político, y las consecuencias que esto tiene para los sujetos y para la sociedad.

“Yo creo que va por ahí un poco, es **práctica heredada**. De partida en mi casa sucede todavía, con respecto de mi papá sobre todo. Después de pasar de un proceso de dictadura, hace un par de años, que no fue hace tan poco, son cuanto, 15 años o 20, es difícil. Hubo una generación bien tocada, y para ellos es complejo hablar el tema político. Viene con un miedo incorporado, canalizado, que va heredado de alguna medida y te lo traspasan” (Profesor n° 6, p.19).

Distintas investigaciones sobre episodios traumáticos vividos por un grupo de personas en situaciones determinadas, explican cómo a partir de estas experiencias se produce el traspaso de ciertos temores a las nuevas generaciones. Es por ello, que una vez más se pone de relevancia la importancia de entender los fenómenos a partir del propio contexto en que se enmarcan, sin el cual se dificulta la comprensión del mismo.

En esta suerte de demonización de la política, es claro señalar que este tema es difícil de tratar en una sociedad que tras más de veinticinco años de finalizada la dictadura, sus consecuencias siguen estando presentes en la mentalidad de gran parte de la sociedad chilena. En este sentido, es posible observar dentro de la sociedad la creencia de que hay ciertos temas sobre los cuales no es aconsejable conversar, dado que generan conflicto, tales como la religión, el fútbol y por su puesto la política.

“Entonces a partir de ahí, el tema político saca ronchas, igual que el fútbol, igual que la religión. Son tema tabú de cierta medida por lo mismo. Explotó hace un tiempo el tema de Karadima, bien complejo que hizo estallar la iglesia católica, y hacer temblar sus bases, y decir ¿es necesario que los curas sean castos? Y formen familias como otras religiones lo hacen, sin tener la necesidad de dejar su religión de lado. Pero siento que por lo menos en Chile, la religión católica y la política es un tema que saca ronchas por un tema cultural y de traspaso de conocimientos con miedo. A partir de ese miedo adquirido de otra generación, se transmite ese conocimiento de una forma de... oye cuidado, estás hablando de política, de religión, de fútbol, eso divide a la gente, cuando no debería ser

así, debería ser algo que nos uniera, y lográramos tener una opinión todos, sustentándonos y ayudándonos con las opiniones distintas que tenemos todos, partiendo de la base de que no todos somos iguales” (Profesor n°6, p.19).

Para los docentes la formación ciudadana y lo político, se encontraría cruzado por una serie de concepciones sociales y culturales que condicionan los discursos y las practicas en relación con dichas temáticas. Siguiendo esta línea, producto de estas concepciones es que se institucionaliza la creencia de que hay ciertos temas tabú que no es aconsejable discutir, y que como señala el docente, dividirían al país.

Ahora bien, este problema sociocultural se vuelve aún más complejo cuando somos capaces de analizar las bases en que subyace el conflicto, y como estas situaciones generan graves problemáticas en la convivencia de los sujetos que comparten un espacio social determinado.

“Nosotros no tenemos una **política del conflicto**, nosotros evitamos siempre el conflicto, cuando es normal que como somos personas distintas, vamos a tener que estar en conflicto, pero conversándolo. Es sano que las personas sean distintas, y pongan sus puntos de vista sobre la mesa, y es sano conversar, estar en conflicto. El problema es que claro, esos temas que son demasiado conflictivos, al final, no se genera el conflicto, sino que se genera otro tema, el tema del Tabú o la violencia. El caso también de las personas que golpean homosexuales en las calles, es porque tienen miedo a enfrentar a esas personas, a conversar, a estar en una sociedad igual, como iguales, no. Entonces no, yo evito conversar contigo, veo al tiro la violencia. Entonces yo veo que en Chile después del conflicto de la dictadura que dejó una generación super paralizada, se tiene miedo a opinar, se tiene miedo a pelear con una persona. Uno lo ve también acá, los chiquillos al tiro tienden a pegar” (Profesor n°2, p.20).

Al analizar la línea discursiva que presenta estos datos es posible evidenciar que producto de un contexto histórico complejo y traumático, se evidencia **una sociedad que rechaza la política, la cual es entendida como un tema que divide al país y que genera conflicto**. Es por ello, que se vuelve necesario relevar la importancia que tiene el estar en conflicto para la construcción de una sociedad que es diversa y que busca la generación de un bien común. Sin embargo, el problema radica cuando el conflicto trae asociado la invisibilidad de algún tema o un grupo determinado, o la generación de actitudes tendientes a la violencia. De este modo, la sociedad pos dictadura se vuelve una sociedad enferma que tiene el miedo instalado, el cual se traspassa a las siguientes generaciones, y que busca por todos los medios evitar el conflicto.

De acuerdo a Borja (2002), se vuelve necesario contar con debates que sean conflictivos, permanentes, de confrontación y de diálogo social que idealmente al final llevan a una nueva formalización social, política y jurídica. Así, cobra sentido la formación ciudadana como proceso de construcción permanente, dinámica y flexible.

Ahora bien, muchas veces ese conflicto se desata cuando los sujetos son capaces de buscar sus propios mecanismos para desarrollar una participación que consideran más efectiva, lo cual genera una fuerte tensión con los grupos de poder que buscan llevar la participación por un camino determinado.

“Y también, yo no era una de las niñas que participaba en el colegio, centro de estudiantes no, pero participaba de otra manera. No voto, no participo en los centro de estudiantes, no los valido, pero tengo otra manera de participar, que no es obviamente la canalizada, pero igual estoy participando políticamente, formando también, está es mi trinchera. Y los otros quieren que uno esté en la otra trinchera, y ahí se genera el conflicto” (Profesora n°2, p.20).

Respecto de esta idea, para Gabriel Salazar y Julio Pinto (1999) los canales de participación estarían reducidos de acuerdo a lógicas impuestas por la oficialidad.

“(...) La politicidad de la masa ciudadana dispone, pues, de sólo dos (estrechos) canales constitucionales: el “deber” de votar, y la “posibilidad” de peticionar” (1999, p.106).

Respecto de la participación se vuelve recurrente escuchar que la acción de votar constituye el único medio por el cual es posible ejercer una acción política. Sin embargo, como muestra la docente, existen otros tipos de formas para participar, distintas a las instituidas de manera oficial.

“Un ejemplo, el caso Giorgio Jackson, que quiere ponerle a su partido político Revolución Democrática. No le dejaron colocar revolución democrática, porque revolución implica un cambio al sistema democrático, entonces no se puede tener eso. También distintas leyes que hablan en contra... también el caso del 2008, que colocaron unos afiches sobre cómo se hacen molotov, estuvieron diez días detenidos esos chiquillos.... Hoy día hay más de diez jóvenes detenidos por bombas molotov. Entonces al final la legislación en Chile se ha sofisticado en el ámbito de la participación, porque igual es participación política, no como ellos la quieren, pero existe ahora una criminalización de esa política, y solamente se hace en ámbitos partidistas, lo demás no” (Profesor n°2, p.13).

La crítica que se plantea en el discurso anterior dice relación con la forma en que se criminaliza la política en la sociedad actual, y como finalmente los grupos de poder, son capaces de instalar dispositivos que buscan coartar o conducir la participación política

sobre canales que consideran como los únicos válidos de ocupar. De este modo, la participación política es entendida desde los canales de la representatividad a través de las lógicas partidistas, situación que anula el desarrollo de otras formas de participación.

“Lo que quieren hacer con la formación ciudadana que se está implementando en los colegios, es netamente generar estudiantes que solamente vayan por el hilo conductor de la participación a través de la oficialidad, las votaciones. Pero también se cuestiona las asambleas populares, se cuestiona obviamente si un estudiante o un grupo decide hacer una marcha, un ejemplo en el colegio, o en la misma municipalidad “no pero es que tienes que seguir estos conductos, tienes que hacer esto” y al final, claro, se ahoga cierta participación ciudadana para enfocarse y generar todos los recursos para la formación ciudadana que es funcional al sistema, que es a través de la votación, que es a través del delegar la soberanía que nosotros tenemos” (Profesor n°2, p.3).

En este sentido, producto de que la forma en que se ejerce la política se encontraría limitada a una sola forma de participación, es que se produciría por una parte una formación ciudadana que en palabras de la docente es funcional al sistema, y por otra parte, se anularía ciertos aspectos de la política que terminarían por ahogar la participación ciudadana. Como bien señala la docente, estos aspectos tendrían su explicación en las lógicas heredadas respecto de la participación y la oficialidad de dicha participación.

*“La Constitución de 1980, por lo dicho, **debería entenderse como un dispositivo mecánico para formar y gobernar ciudadanos mecánicos.** De una parte, es un texto históricamente aséptico: no garantiza el desarrollo productivo (como exigía los movimientos sociales en 1920 o en 1940) ni el desarrollo humano (como exigen los de hoy). Está estructurado para asegurar el orden interior (o sea la gobernabilidad de la sociedad) y la reproductibilidad formal del sistema institucional”* (Salazar G, Pinto J, 1999, p, 104)

De este modo, es posible afirmar que no existe un rechazo hacia lo político, puesto que los sujetos sí tendrían intenciones de participar y ejercer un rol político activo. El problema radica en las formas en que se ejerce la acción política, las cuales son rechazadas por los sujetos en el sentido de ser las únicas válidas para ejercer una acción política efectiva.

“Hay, a mi entender, un doble discurso que habla mucho sobre el desarrollo que debe ser un ciudadano participativo pero la verdad que las políticas públicas, van en sentido contrario, porque siempre hay un doble discurso que los jóvenes desarrollen ciertas reflexiones... históricamente cuando la han desarrollado, **han aparecido los grupos de poder para limitar esos grados de reflexión que han ido en ascenso,** y que finalmente

mandan mensajes subliminales que la participación es correcta pero dentro del marco institucional que históricamente se ha dado” (Profesor n° 1, p.2).

Para este docente, en la sociedad actual primaría un doble discurso que tensa las relaciones entre el decir y el hacer, lo cual limitaría un verdadero desarrollo político de los sujetos. Esta situación propia de la sociedad actual es posible extenderla también a los colegios, entendidos como micro espacios de sociabilización, donde por una parte se declara propiciar el desarrollo de sujetos críticos y participativos, pero por otra parte, la institucionalidad coarta las condiciones necesarias para el desarrollo de este tipo de sujetos en la escuela. En este sentido, Pablo Salvat (2011) plantea que:

“Un sistema educacional como el nuestro alienta una interferencia indebida en las posibilidades de cada uno de los miembros de la sociedad, y con ello tiende a promover y/o mantener situaciones de dominación -institucionalizada o no- de unos sobre otros, según su posición en la escala social y su poder de ingresos. Con lo cual, restringe los espacios de ejercicio de una ciudadanía libre e igual para todos y desdibuja su rol en la conformación de una adecuada virtud cívica”.

Volviendo al cuestionamiento inicial respecto de si los jóvenes están o no interesados en política, para los docentes la respuesta tiene sus matices.

“Si a mí me preguntan, mis chiquillos ¿no están interesados en política? Pucha me cuesta responderlo, porque, porque cómo estamos entendiendo política, **cuál es el concepto de política que estamos entendiendo**. Hoy día, pucha lamentable, para el centro de estudiantes se presentó solo una lista, si. Pero ¿es la única forma de ejercer política? No po, la política se hace de distintas perspectivas. Si uno le pregunta a un chiquillo que opinai sobre esta noticia, sobre que un tipo de plata salió de la cárcel solo por tener tal apellido. Los chiquillos responden a eso, que me parece injusto, que me parece una burla, que me parece que es por las lucas ¿eso no es política? O sea los chiquillos si tienen una opinión política, si tienen una participación” (Profesor n°3. P.14).

Ahora bien, distinto es tener una opinión sobre política, a llevar a la práctica dicha opinión, y en este sentido la participación se vuelve un aspecto en el cual es necesario focalizar la atención, dado que tener claridad sobre esto nos permitirá comprender como se presenta el fenómeno de lo político y la ciudadanía en las representaciones que manejan los jóvenes sobre el tema.

“El problema que pasa aquí es la participación, es como llevan ese discurso a la práctica, eso es lo que tenemos que canalizar. No creo que no tengan interés en la política, yo creo que si la entienden, o sea algo les genera, les hierve la sangre cuando pasa algo, tiene una opinión sobre un tema. El tema es que no se puede canalizar. Hoy día los llevé al

cementerio y se daban cuenta de la realidad, los paré en un muro que divide la parte bacan del cementerio de la parte pobre del cementerio, y los cabros se daban cuenta y dicen aquí vivo yo, estos son los blocks, este es mi colegio, y ahí no po, ahí viven los cuicos, esas eran sus respuestas, y son los que no participan en política, los que mandan a la cresta al centro de estudiantes, los que no están ni ahí con ese tipo de participación. O sea ¿No están interesados? No, yo creo que sí. El problema es como lo canalizan” (Profesor n°3. P.14).

De este modo, nuevamente se reitera la idea de que el problema no está en lo político, está en la participación y el ejercicio de ese rol. El problema no es sobre lo político. El problema es sobre la política; ese es el rechazo que tienen los jóvenes al concepto.

Es por ello que no es posible afirmar que los jóvenes no se interesen por la política, la entienden, la ven, la hacen a través de sus propias practicas. El punto de discusión aquí dice relación con las formas en que se ejerce y se lleva a la práctica, con las cuales no están de acuerdo.

“Yo quería aportar algo a eso, la pregunta es muy interesante, porque a nosotros se nos olvida que la política se vive, ¿y qué pasa? normalmente uno cae en el discurso de la política. Entonces uno se hace un análisis crítico de la sociedad, o del colegio, no se habla de política. **Los estudiantes no hablan de política, pero hacen política.** Yo creo que esa es la diferencia” (Profesor n° 4, p.15).

La frase “Los estudiantes no hablan de política, pero hacen política” es decidora. En este sentido, existe una preocupación por parte de la sociedad sobre porque los jóvenes no están hablando de política, preocupación que quizás no nos permite observar como los estudiantes a través de sus acciones están constantemente ejerciendo una acción política, sea esta de resistencia, de participación efectiva, o incluso las veces en que se niegan a participar por medio de algunos mecanismos instalados por la oficialidad. Allí también hay un discurso y una acción política real.

Para responder a la necesidad que los jóvenes vuelvan a hablar de política, los docentes problematizan respecto de cuáles serían los caminos más indicados para lograr este objetivo.

“yo creo quizás habría que hacer un trabajo de concientización quizás ahí. Pero los estudiantes hacen política. Es cosa de hacer un poco de historia, protestas 2006 hasta ahora, los estudiantes hacen política. La diferencia es que no la saben hablar o quizás no tienen el discurso político. Entonces cuando el Amaru dice, les interesa pero no la saben canalizar, yo creo responde a esta doble dimensión de la política. Quizás, no quiero decir con esto que a lo mejor tenemos que entrar a la retorica de la política ni mucho menos,

pero hacer un complemento. En el fondo, esto que tú estás haciendo en el colegio, una campaña, una lista de centro de estudiantes, o tan simple como hacer una colecta, estás haciendo política. Al fin y al cabo, la política es convivencia social” (Profesor n° 4, p.15).

Este discurso permite dar cuenta de varios aspectos a destacar. En primer lugar, se valora la búsqueda de mecanismos que permitan devolver la palabra a los jóvenes en materia de política, teniendo en cuenta diversas estrategias que permitan reforzar el desarrollo político de los sujetos. En segundo lugar, esta necesidad de hacer política se pone en relevancia cuando se menciona el movimiento pingüino como una de las válvulas de escape al discurso y a la acción política de los jóvenes, con ideas de transformación que se relacionan con lo colectivo y la búsqueda del bien común. En tercer lugar, queda en evidencia la doble dimensión de la política de la cual habla el docente, entendiendo que en esta deben ir discurso y práctica de la mano. De este modo, el desafío de politizar no solo los espacios educativos sino la sociedad en general, se vuelve una necesidad urgente de abordar.

De este modo, como señalan los docentes “el pesimismo juvenil no tiene una explicación aislada” (Profesor n° 1, p.22). En este sentido, se hizo necesario hacer una revisión acerca de todos los factores históricos, sociales y culturales que influyen en la actitud que tienen los jóvenes respecto de la política, y en los cuales el modelo educativo tiene bastante responsabilidad.

Categoría 2: “Problematización docente sobre la relación entre el modelo educativo actual y la Formación ciudadana”.

Teniendo en consideración las condiciones históricas, sociales y culturales que inciden en las concepciones de los sujetos revisadas anteriormente, es que se vuelve indispensable preguntarse ¿Cómo se aborda la formación ciudadana dentro del modelo educativo actual? ¿Cuáles son las posibilidades reales de un adecuado desarrollo de la formación ciudadana?

“Yo creo que no tenemos ninguna posibilidad, no tenemos ninguna posibilidad porque el modelo neoliberal es gigantesco. Y no pasa por voluntades, no pasa por sacrificios” (Profesor n° 1, p.22).

Para los docentes el desarrollo de una adecuada formación ciudadana dentro del modelo educativo actual se vuelve problemático, dado que este se encuentra fuertemente influenciado por el modelo económico neoliberal, que cruzaría todos los aspectos de la educación.

En este sentido, se minimiza el rol transformador que el docente puede tener frente al sistema, y se espera que dadas ciertas condiciones estructurales sea posible un cambio verdadero.

“Yo personalmente creo que la crisis del modelo se va a generar al interior mismo, y que de alguna otra forma va a ver un proceso que se va a gestar igual que el movimiento estudiantil, porque el movimiento estudiantil no fue generado a partir de las bases” (Profesor n° 1, p.22).

Atendiendo por tanto a condiciones estructurales, es que se espera radicalizar la mercantilización de la educación como un aliciente para que el sistema pueda entrar en crisis, y de este modo, finalmente cambiar el sistema educativo en su totalidad. Sin embargo, cabría retomar la pregunta inicial ¿Qué rol cumple la formación ciudadana dentro de este modelo?

“Y hoy día, la escuela hace esfuerzos de David contra Goliat. Tratar de llevar la participación... súmame todos estos elementos que se han mencionado, y que son todos validos... el pesimismo juvenil no tiene una explicación aislada. Que los niños tengan opinión, que se den cuenta de las injusticias, yo no creo que eso caliente sus corazones para pasar, no de la reflexión, del simple pensamiento a un acto político. Por lo tanto, yo creo que el colegio es muy poco de lo que puede hacer” (Profesor n° 1, p.22).

Bajo esta mirada, la escuela aparece como una institución que transita por un camino incierto, donde la transformación y cambio en el modelo se visualiza como la única esperanza de terminar con la mirada mercantil de la educación, y el renacer de una escuela donde los valores y la formación ciudadana ocupen el lugar central dentro de sus objetivos. Sin embargo, dentro de este modelo, el rol de la escuela, y con ella también los docentes quedan en una situación subordinada frente a las lógicas de poder mercantil.

“Los profesores, el rol que nosotros tenemos... **los profesores ya caímos ya en una posición de mercado.** Y lo que cantaban los prisioneros hace un tiempo atrás, hoy día los profesores estamos en la misa parada, buscando su **trincheras personal**” (Profesor n° 1, p.22).

Es así como desde este discurso se ve anulado toda capacidad transformadora del rol político que desempeña un docente, y donde solo se espera el momento de crisis del sistema educativo actual.

“créeme que en lo único que creo es que de alguna otra forma, el modelo va a entrar en crisis igual que cuando comenzó la crisis de los pingüinos. Cuando se mercantilizó la educación pero al extremo, el modelo entró en crisis” (Profesor n° 1, p.31).

Esta concepción influye en anular toda capacidad del docente para impactar en su medio, donde la acción y la organización dan paso a un cierto pesimismo e inactividad respecto de su rol profesional.

“Y por eso que muchas veces, yo creo que no sé, deberíamos dejar un poco que el cauce natural va a ser más que los sacrificios. O sea, yo en un tiempo cuando estaba joven, había un montón de jóvenes como yo que pensábamos que había que incorporarnos a la lucha armada, y nosotros cuestionábamos porque cómo vamos a enfrentar un ejército moderno con cuarenta compañeros con un fusil que se dispara cada cinco minutos, y hay que esperar que se enfrié. Entonces la discusión era organizar, en ese momento era organizar, y la organización dio resultado, porque generó estabilidad en el modelo. Hoy día organizar en mi modesta opinión, no va a generar inestabilidad en el modelo ¿Qué genera inestabilidad en el modelo? Que se radicalice el mercado más todavía” (Profesor n° 1, p.31).

Producto de esta crisis del sistema educativo se espera que este cambio traiga como consecuencia un nuevo modelo en educación, tomando como inspiración los procesos de manifestación de los movimientos sociales, los cuales emergen en etapas coyunturales de transformación social, tal como ocurrió con el movimiento pingüino.

“El movimiento estudiantil tuvo un nicho político juvenil estudiantil, que de alguna otra forma dado el desarrollo político en Chile, el desprestigio de la política, permitió que se incubaran ciertos elementos que detonaron en el movimiento estudiantil. No fue fruto de una elaborada situación social, no. Es cosa, yo creo más de alguna vez lo han leído. Fue un grupo organizado que dadas ciertas condiciones inició el movimiento, y después prendió. Y que básicamente son las aspiraciones de la clase media los que detonan este movimiento” (Profesor n° 1, p.22).

En este sentido, se vuelve a la pregunta inicial respecto de cuál es el rol que juega la formación ciudadana en este proceso. La respuesta es tajante.

“Porque yo te insisto, esto es parte de un modelo neoliberal, que es mucho más gigantesco de lo que uno se puede imaginar. O sea, aquí caben desde las políticas del ejecutivo, hasta lo más institucional que podríamos decir incluso hasta políticas del Banco Central y del Fondo Monetario Internacional. Entonces a veces **en este contexto participación ciudadana, eso es una gran mentira, es una engaño**. Porque el día que los jóvenes asuman roles políticos, ideológicos y revolucionarios, ese momento, va a ser un momento que me gustaría vivirlo. Pero hoy día, yo creo que están más ilusionados en el tema del reggaetón, en el tema del Facebook” (Profesor n°1, p.24).

Si bien el anhelo de los docentes es el cambio en el modelo educativo, estos se preguntan qué ocurre con la formación ciudadana mientras llega ese cambio. En este sentido para los docentes se vuelve necesario problematizar respecto de cómo opera la formación ciudadana en este sistema y como incide el contexto en esta problemática.

“No todos contamos con las mismas condiciones para decir voy a desarrollar algo... una formación ciudadana pareja, común y entendible para todos igual, porque no sucede. Si nos situamos hoy día nosotros colegio municipal comparado con un colegio del barrio alto, comuna de las Condes, que puede llegar a ser municipal, pero las condiciones son distintas...” (Profesor n°6, p.7).

En este sentido si bien se reconoce en un primer momento la presencia de un modelo educativo de carácter selectivo, y donde priman lógicas de mercantilización de la educación, para los docentes se vuelve indispensable entender el fenómeno de la formación ciudadana en su propio contexto, entendiendo que la escuela corresponde a un establecimiento de dependencia municipal. Para los docentes este factor es indispensable de considerar puesto que apunta a la presencia de diferentes capitales culturales y económicos que tienen los estudiantes y sus familias, y en definitiva, como ello impacta en el tipo de formación que reciben los sujetos.

“Claro, tiene que ver con eso. No son los mismos papas, los mismos alumnos, no es la misma sociedad en sí. Entonces es super complejo aplicarlo. El concepto de aplicarlo es lo que me genera conflicto” (Profesor n°6, p.9).

Entendemos que el sistema educacional chileno se encuentra fuertemente cuestionado por concebirse como un modelo que selecciona y discrimina de acuerdo a condiciones socioeconómicas, y donde la educación es distinta en colegios de dependencia municipal, particular subvencionada y particular pagada, siendo este último un sistema educativo que presenta los más altos estándares de calidad respecto de resultados académicos.

“Yo trabajé en un colegio municipal de las Condes, es totalmente distinto, tienes razón. Acá hay más formación ciudadana, acá los niños son más conscientes. Allá yo pago para que me enseñes, ¿por qué me pones un rojo? Un caso super simple, chiquillos ustedes suben el Simce, todos tienen un computador a fin de año, acá no. Allá les están enseñando peor, ellos trabajan por obtener algo. Acá los chiquillos trabajan a veces hasta por la satisfacción personal. Acá hay más valores que allá, siendo colegios municipales igual. Los mismos profes, en el sentido yo puedo decir que los profes de acá son muy parecidos los profes de allá. Ninguno tiene una escala de apellidos mayor, una clase social mejor remunerada. Pero los alumnos y los apoderados hacen la diferencia. **Allá formación ciudadana olvídate**” (Profesor n°5, p.10).

Cabe destacar que para la docente existiría una mayor formación ciudadana en colegios de dependencia municipal de la comuna de Macul, en relación con los colegios municipales de la comuna de Las Condes, esto en relación a factores como la competencia o la educación en valores. La lógica empresarial que caracterizaría este tipo de escuela, influiría en el tipo de sujetos que estaría formando la escuela.

Esta lógica con que funciona la escuela queda en evidencia a partir de los discursos de los docentes para quienes la idea de un cambio en el modelo educativo significaría simplemente acabar con el negocio de la educación.

“O sea, ir a plantear una idea con los que de verdad tienen el control de la educación e ir a decirle, oye de verdad tenés que cambiar esto, cuando ellos su negocio y su forma de ver la educación les funciona, le da un nivel económico... pa ellos es un **negocio**” (Profesor n° 6, p.37).

En esta concepción no solo caben los grupos empresariales, sino también los grupos políticos que se encuentran influenciados o derechamente que tienen intereses directos en colegios.

“El que tu vayas y le plantees a los del parlamento, oye todos los que están en el parlamento de alguna u otra forma tocan algún dinero de educación, ya sea porque es dueño de colegio, porque recibe apoyo. Entonces es super complejo ir a plantearle una idea al dueño, cuando el dueño te dice que no porque a él le va bien, y no va a cambiar su idea porque tu le decís” (Profesor n° 6, p.37).

En este sentido la escuela se encontraría al servicio de los más poderosos, donde el modelo educativo sería funcional a los intereses económicos de ciertos grupos de poder, por lo cual no existiría una voluntad política real de querer cambiar este sistema.

“Yo creo que es complejo el tema, porque lamentablemente **la escuela es el instrumento del poder**” (Profesor n°2, p.25).

La frase anterior es decidora pues revela una concepción ideológica sobre cómo se significa la escuela, que incide en las percepciones respecto de los cambios reales que puede hacerse en el sistema educativo, y respecto del rol transformador que tendría el docente en los espacios escolares.

“Y lamentablemente o favorablemente nosotros decidimos ser los profesores y estar en las fauces netamente del jaguar. Así de simple. Nosotros lamentablemente tenemos un rol que cumplir, y que muchas veces a mi no me gusta, que es obviamente dar el ejemplo, tienes que ser de esta manera, cortando toda la espontaneidad de una persona. Entonces

al final si nos ponemos a pensar **el profesor si tiene que tener una opinión política** y debe llevarla en todos sus sentidos en sus clases. Siempre obviamente evitando cometer ciertos pecados por así decirlo...” (Profesor n°2, p.25).

Los profesores problematizan respecto de su rol dentro de este modelo, y como finalmente las condiciones del sistema educativo van condicionando su práctica diaria. Esto genera una fuerte tensión en cómo se perciben a sí mismos, dado que bajo este modelo se produciría un fuerte cambio en sus prácticas, generando un desajuste entre lo que piensan y lo que hacen. De este modo, se aprecia cómo las condiciones estructurales van moldeando las prácticas de los sujetos que operan bajo este sistema educativo.

“Porque imagínate los niños ordenados se forman, prácticamente es como un ejército. Donde se corta la espontaneidad, se corta incluso si lo vemos en ámbito de formación ciudadana la cortamos totalmente. Entonces al final hay que tener... si bien yo soy una profesora crítica, yo siento que mis clases en este contexto no lo puedo hacer. Tengo que preocuparme de una hora y media, de veinte minutos que los cabros chicos no se peguen. Y todo lo que yo pensaba de que como iba a ser yo como profesora, en tres meses se perdió” (Profesor n°2, p.25).

Entendiendo la lógica neoliberal y mercantilista del modelo educativo, así como la concepción ideológica de la escuela como instrumento al servicio del poder, cabría preguntarse entonces ¿qué rol debe asumir el docente frente a esta situación?

“y ahí una de las cosas importantes que yo creo, como decía también acá el profesor, que la escuela es el instrumento del neoliberalismo en este momento. Y una de las primeras cosas que si nosotros quisiéramos cambiar como están las cosas y transformarla es destruir esto” (Profesor n°2, p.25).

A partir del devenir de los discursos se produce una transformación respecto del rol que cumple el docente dentro del modelo educativo antes descrito, donde los profesores son capaces de asumir un rol activo frente a este sistema.

“Yo sí creo que somos los profesores, o este profesor consciente, es un **bastión de resistencia del modelo**. Yo no estoy aquí porque crea que ya perdimos la batalla, yo creo que tenemos que ser resistencia” (Profesor n° 3, p. 28).

Para este profesor la docencia se concibe como una suerte de resistencia a las directrices que impone el modelo educativo actual, existiendo una suerte de convicción respecto de la labor que realiza dentro de un espacio en que su rol se encuentra tensionado.

“Si cuesta, ayer veníamos justo con la Caro hablando que parecemos gendarmes en la sala. Que nos transformamos... lo que discutíamos en los pastos de la universidad y llegar a esta realidad y ver que... chuta, nos transformamos. Somos milicos, yo los formo afuera. Pero así y todo, creo que somos un bastión de resistencia” (Profesor n° 3, p. 28).

De este modo, se desprende la pregunta ¿deben los profesores tener una postura política? a partir de los discursos es posible aproximarse a esta problemática.

“Yo creo que los profesores todos tienen una postura política, indudablemente dado el coeficiente intelectual de cualquier profesor, o sea la tiene. El problema es que no es capaz de expresarla dado la coyuntura que se ha venido dando” (Profesor n°1, p. 24).

“Entonces al final si nos ponemos a pensar el profesor si tiene que tener una opinión política y debe llevarla en todos sus sentidos en sus clases. Siempre obviamente evitando cometer ciertos pecados por así decirlo...” (Profesor n°2, p. 25).

En este sentido aparece en los discursos la referencia al paro docente realizado a mediados del presente año como una suerte de ejemplo de resistencia frente a los cambios impulsados en el actual sistema educativo. Respecto de este movimiento existen distintas percepciones del profesorado.

“O sea, los profes que enfrentamos este movimiento gremial por la educación, yo se lo he dicho incluso a mis alumnos. Aquí, no arriesgó ni la presidenta, ni sus ministros, ni los parlamentarios, ni los alcaldes, ni los directores, nadie. Aquí los que pusimos en el debate los cambios profundos en educación, junto con una cuestión gremial fuimos los profesores. Y hoy día hay una disyuntiva, que precisamente los que estamos el rol de cambio, vamos a sufrir los embates de esas posiciones políticas, que en ningún caso fueron radicales, y mucho menos revolucionarias. Pero en el contexto nacional que se viene, vamos a pagar un alto costo. Y ese costo lo vamos a pagar porque efectivamente muchos profesores jóvenes como ustedes, van a recibir una lección de golpe, y vamos a ver si en el futuro van a ser capaces de enfrentar la desmunicipalización, enfrentar los cambios profundos que se proponen” (Profesor n°1, p. 24).

Si bien los objetivos de la movilización era impedir los cambios que proponía la nueva reforma a la educación, existe una valoración de la instancia como un espacio de organización, ejemplo que también fue recepcionado así por parte del alumnado. En este sentido, como evidencian los discursos, para los docentes la movilización de los profesores constituyó otra de las formas por medio de las cuales se pudo ejercer su rol político:

“Yo esperaba que esto iba a ser un movimiento más aislado de lo que fue. Si algo me sorprendió, fue darme cuenta que a través que pasaba el tiempo, la opinión de la gente se acercaba más a las posiciones de los profes” (Profesor n°1, p. 36).

“Yo sentí en el paro docente tanto frustración como alegría. Alegría porque claro sentimos el apoyo de los chiquillos, que también eran ellos los que quizás estaban perdiendo más, pero en el ámbito netamente de clases. Y yo en la clase pasada con el cuarto electivo hice un mapeo colectivo donde ellos tenían que ver su comuna, y ellos ¿cómo pusieron a su liceo? Lo pusieron como bastión de resistencia estudiantil y docente. Entonces que más te queda, uno como profesora lo ve que al menos valoran...” (Profesor n°2, p. 41).

“Y frustración también porque como decía delante, la escuela es el instrumento preferido del poder, entonces que nosotros no estemos cumpliendo la labor a la que fuimos encomendados, en que los niños están doce años en el colegio, con una escolaridad obligatoria, prácticamente como una jornada laboral, cumpliendo su condena por así decirlo, y que nosotros no hayamos querido hacer esa pega por un cambio o una transformación de esa escuela, claro ellos estaban, perdonando la expresión, con un ají en el culo” (Profesor n°2, p. 43).

Sin embargo, esta organización de acuerdo a lo señalado por los estudiantes decanto de mala manera, dado que la directiva que dirigía el movimiento comenzó a alejarse de las bases que pedían claramente ningún tipo de negociación, sino más bien el retiro inmediato del proyecto.

“Lamentablemente, lamentablemente, aquí por una cuestión de dirección política gremial, y que no estuvo a la altura histórica, el grupo de colegio de profesores trató de coartar esa participación, y llevarla, institucionalizarla. Desde el momento que el colegio de profesores quiere llegar al parlamento a negociar, ya empezó a cortar los brazos a la masiva concurrencia que se había levantado. Porque finalmente, en una oportunidad me tocó a mí decirlo ahí en el salón Artigas, insistir en la política de conversar con el parlamento, ya habíamos tenido experiencias y habían sido pésimas. Entonces esa dirección desde legitimarse frente a la opinión pública, al contrario, se deslegitimó” (Profesor n°1, p. 36).

Ahora bien, entendiendo que el paro docente fue percibido como una instancia de organización y de participación política efectiva, para los docentes existió una campaña comunicacional que buscaba deslegitimar el movimiento.

“Pero los profesores nunca perdieron el apoyo digamos ciudadano, por decirlo para que no suene tan rojo, no perdió eso y siempre estuvo la simpatía. Y aquí jugaron para cortar esa simpatía el poder de facto, por una parte la institucionalidad de los poderes facticos,

llámese el poder económico, la iglesia, el poder político, pero también al interior del colegio de profesores. Nosotros estamos conviviendo con nuestro principal enemigo. Estos que se enjuagaban la boca con los cambios, nunca hicieron los cambios” (Profesor n°1, p. 36).

“Y por eso nos desprestigiaron de todas las formas, igual como lo hicieron con el registro civil, colocando situaciones de que los niñitos no tienen que comer porque el colegio les cerró la puerta. Mentira, JUNAEB siempre funcionó en todo Chile. Siempre desprestigiándonos, porque somos instrumentos” (Profesor n°2, p. 43).

Respecto de la recepción del movimiento docente por la comunidad escolar, aparecen distintas percepciones, así como de la institución escolar en sí misma.

“Bueno, llevando ese problema a lo más concreto, a nuestros chiquillos, como vieron este tema... nosotros sentimos el apoyo, o sea no podemos decir que no. Claro siempre hubo ahí cierto resquemor que estamos perdiendo clases, chuta fueron como dos meses, y ¿cuál fue la respuesta de los chiquillos? Vuelvo a lo mismo no tienen un discurso político, no tienen una formación política de la clásica que conocemos, pero cuál era su discurso: no profes, los entendemos, los entendemos porque sabemos que son por mejores condiciones, pero entendían que no estábamos peleando por algo simple, sino que estábamos peleando por algo que apuntaba a mejores condiciones, y entendían que al mejorar nuestras condiciones, también iba a mejorar las condiciones de ellos... Pero yo siento que nuestros chiquillos, si entendieron este discurso político. Ahora, si nos vamos a la institución, puta la institución funcionó como funcionan todas las instituciones, querían por todos lados desprestigiarnos, bajarnos. Ustedes lo vieron con las informaciones que se subían a la página, con el manejo que se hacía aquí con los apoderados, con cosas que se lavaron las manos y todo, pero, su intención era la misma que el gobierno, de las grandes instituciones a esta institución que era más local, su intención era bajarnos igual...” (Profesor n°3, p. 38).

Para los docentes la formación ciudadana en la escuela se encuentra fuertemente condicionada no solo por las condiciones de la modernidad y la globalización que caracteriza a la sociedad actual, sino también por el modelo educativo en que se enmarca la escuela, el cual a su vez influye directamente en los discursos y prácticas de los sujetos que forman parte del mismo.

De este modo, la formación ciudadana y el tipo de sujeto que estaría formando la escuela se ve fuertemente tensionado por las condiciones estructurales anteriormente descritas, y que son necesarias de considerar a la hora de abordar como se desarrolla la formación ciudadana dentro del espacio escolar.

Categoría 3: “Significaciones sobre cómo se vive la formación ciudadana en el espacio escolar”.

Teniendo en cuenta las condiciones impuestas por la modernidad y la globalización en la sociedad actual, así como las características del modelo educativo, entendido como instrumento del poder y espacio donde se perpetúan lógicas de mercantilización propias del modelo económico neoliberal, es que para los docentes la escuela aparece como una institución que se ve desbordada por las características del contexto en que se ve inmersa. Será en este espacio anteriormente descrito donde los profesores se cuestionarán y problematizarán respecto de cuál es la formación ciudadana que está desarrollando la escuela.

“Ahora, personalmente **es muy difícil que la formación ciudadana se dé dentro de un marco tradicional que es la escuela**, por las mismas lógicas que pone la escuela digamos tradicional, que tiende, creo yo, una vez más a sesgar la formación ciudadana, a entenderla solo desde el curriculum, y la práctica queda un poco ajena, un poco olvidada, incluso extraviada” (Profesor n°4, p.5).

A partir de este discurso, es posible evidenciar una crítica la estructura de la escuela como una limitante para el desarrollo de una real formación ciudadana dentro del espacio escolar. Esta es concebida como “tradicional”, en la cual el desarrollo de la formación ciudadana no sería posible vivenciar en todos los espacios de la institución, sino que quedando relegada exclusivamente a lo que señala el curriculum.

De este modo, para los docentes la formación ciudadana solo sería abordada en clases ciñéndose a un estricto control por parte de lo que propone el curriculum respecto a la temática, por lo cual parece relevante relevar la importancia de la formación ciudadana no solo en el discurso, sino también en nuestras prácticas diarias.

“Hoy día que las pruebas por ejemplo, se entienda que la formación ciudadana se da solo por un elemento ehhh... un instrumento de evaluación que todas las pruebas tienen que tener una cuestión... como si eso hiciera formación ciudadana y eso no es lo que lo hace, lo hace las prácticas habituales, las prácticas del profesor, las prácticas de dirección. O sea, no entregan una legalidad y nos tratan de entregar un lineamiento pero eso no hace formación ciudadana, en la práctica no lo está haciendo. No hay una participación real” (Profesor n°3, p.4).

Ahora bien, la formación ciudadana no solo se limita a lo curricular, como los programas de estudio que contienen los Objetivos Fundamentales y Transversales (OFT) o los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), sino que de acuerdo a lo planteado por el docente también se abordarían desde la evaluación. En este sentido, para los docentes el

hecho de agregar preguntas de formación ciudadana en las evaluaciones de las diferentes asignaturas, no garantiza abordar un problema que dada su complejidad no puede ser comprendido simplemente con una pregunta más en una evaluación, acción que para los docentes viene a simplificar uno de los desafíos más grandes que tiene la escuela en la actualidad.

De este modo, para los docentes de esta realidad educativa se hace urgente revisar nuestras prácticas cotidianas y evaluar en qué medida la escuela se está haciendo cargo de manera efectiva de un adecuado desarrollo de los estudiantes en ciudadanía. Para este grupo de docentes los esfuerzos que hace la escuela por atender a las necesidades de formar en ciudadanía son insuficientes, en la medida en que estos solo se focalizan en determinadas áreas como el curriculum o la evaluación, no considerando otras áreas igual o más importantes. De este modo, esta estructura tradicional de escuela estaría limitando una real participación y formación ciudadana.

Sin embargo, estas características de la escuela no solo limitarían el accionar de los estudiantes sino también influirían en las acciones de los docentes, los cuales se ven tensionados por la estructura, haciéndoles cambiar sus comportamientos y sus prácticas.

“Nosotros lamentablemente tenemos un rol que cumplir, y que muchas veces a mi no me gusta, que es obviamente dar el ejemplo, tienes que ser de esta manera, cortando toda la espontaneidad de una persona... porque imagínate los niños ordenados se forman, prácticamente es como un ejército. Donde se corta la espontaneidad, se corta incluso si lo vemos en ámbito de formación ciudadana la cortamos totalmente. Entonces al final hay que tener... si bien yo soy una profesora crítica, yo siento que mis clases en este contexto no lo puedo hacer. Tengo que preocuparme de una hora y media, de veinte minutos que los cabros chicos no se peguen. Y todo lo que yo pensaba de que como iba a ser yo como profesora, en tres meses se perdió” (Profesor n°2, p.25).

De este modo, se retoma la idea de Foucault cuando plantea que son las estructuras quienes *coaccionan* las prácticas y *moldean* las acciones de los sujetos. Si bien la docente se define como una docente crítica, reconoce que bajo esta lógica no es posible ejercer este tipo de pedagogía, lo cual la tensiona respecto de lo que ella pensaba de la pedagogía y el contraste que realiza con su experiencia.

Por otra parte, se reconoce que bajo esta modelo de escuela la formación ciudadana no puede ser trabajada en su totalidad, la cual en palabras de la docente “se corta” producto de las características de la estructura. Producto de esta realidad es que se obliga a los docentes a asumir comportamientos que desde sus convicciones generan rechazo.

“Si cuesta, ayer veníamos justo con la Caro hablando que parecemos gendarmes en la sala. Que nos transformamos... lo que discutíamos en los pastos de la universidad y llegar a esta realidad y ver que... chuta, nos transformamos. Somos milicos, yo los formo afuera” (Profesor n° 3, p. 28).

La tensión entre lo que deben hacer y las convicciones que tienen los docentes es evidente, donde producto de las condiciones que priman en la estructura el docente debe asumir un rol con el cual muchas veces no está de acuerdo. La idea del gendarme y del control de la disciplina genera un imaginario dentro del grupo docente que les hace cuestionar cuál es su rol dentro del espacio escolar, y como ese rol ayuda o no al desarrollo de una adecuada formación ciudadana.

“Entonces que nosotros no estemos cumpliendo la labor a la que fuimos encomendados, en que los niños están doce años en el colegio, con una escolaridad obligatoria, prácticamente como una jornada laboral, cumpliendo su condena por así decirlo, y que nosotros no hayamos querido hacer esa pega por un cambio o una transformación de esa escuela, claro ellos estaban, perdonando la expresión, con un ají en el culo” (Profesor n°2, p. 43).

La escuela vista desde esta óptica aparece como una institución de control, la cual en palabras de la docente se asemeja a una “jornada laboral” o un lugar donde los jóvenes están “cumpliendo su condena”. Conocer el imaginario que tienen los docentes respecto de cómo perciben la institución escolar permite comprender el fenómeno y adecuar nuestras prácticas a las necesidades que tiene la escuela.

“Generar la discusión, que tengan una opinión, que no se queden con un siéntate, ¿y por qué me tengo que sentar? Bueno porque así yo puedo hacer mi clase. O sea ya ahí hay una respuesta, hay una formación, y que los tipos empiecen a pensar en eso” (Profesor n° 3, p. 28).

En este sentido, para los docentes si existe un tipo de formación en la escuela, pero que no tendría relación con una formación de ciudadanía crítica y reflexiva, sino más bien con aquella que estaría dispuesta a obedecer.

Para los docentes que buscan lograr un cambio en la manera en que se enfoca la escuela y la convivencia escolar dentro de la misma, se vuelve tedioso y a ratos conflictivo el desarrollo de ciertas prácticas que a visión de las autoridades, romperían los cánones de la autoridad, como por ejemplo, dejar que los estudiantes le llamen por su nombre y no como docente.

“¿Porque nos va a quitar autoridad? Aquí en este colegio hablamos que a todos les molesta mucho a los directivos que a mí me digan Amaru o que nos traten por el nombre, y chuta, ¿eso me quita autoridad? ¿Me quita respeto? Que me digan profesor no me entrega poder. A mí me entrega cercanía que me digan Amaru, no me quita respeto. Y eso también es parte de la formación ciudadana, y en eso contribuyo. Yo sé que no voy a generar la revolución, no voy a generar... no, no tengo ningún proyecto, modelo pa seguir, pero no voy a hacer una nueva Habana o un proyecto revolucionario. Pero creo que puedo... por eso estoy aquí. Por eso no me ido, por eso sigo haciendo clases con todos los ataos que hay, y todos los ataos que voy a seguir teniendo” (Profesor n°3, p.30).

Respecto del rol que juegan los docentes, se aprecia un fuerte compromiso y convicción con la labor desarrollada por el profesorado en la institución, los cuales se perciben a sí mismos como los llamados a generar conciencia respecto del tipo de formación que reciben los estudiantes en la escuela.

“Claro. Ahora sí, si concuerdo con el Amaru cuando dice somos el bastión de tratar de cambiar esto, si somos el bastión, pero tiene que haber un cambio muy radical... Si logramos hacer una buena política en general y concientizar que todos hacemos política en una gran o corta medida, yo creo que se puede, entendiendo que la política es parte de lo que hacen los seres humanos del hecho del vivir y el convivir ya estamos haciendo una política, básica, pero política al fin y al cabo” (Profesor n°6, p.34).

El asumirse como bastión de resistencia frente al modelo educativo y la formación que la escuela propone generar, da cuenta de una convicción que prima en el profesorado respecto de asumirse como un sujeto político activo capaz de emprender las transformaciones necesarias para generar un cambio en el modelo educativo.

Sin embargo, este cambio no ocurre de manera espontanea, sino que es parte de un trabajo y organización por parte del grupo de profesorado. Ahora bien, una vez más producto de las características y condiciones que presenta la estructura, la escuela limitaría los espacios de reflexión y participación de los docentes, de manera de cuestionar sus propias prácticas y generar estrategias de cambio. Como ejemplo de ello, los docentes mencionan el espacio del consejo de profesores.

“Los profesores como una cuestión que viene del inconsciente colectivo, los profesores siempre han formado parte del colegio y yo siempre lo entendí como una cuestión participativa, donde los profesores tenían el poder de decidir qué es lo que se hacía en su escuela. Entiendo que hoy en día estamos en un sistema que es más técnico, que responde a un sistema, y que tenemos que responder a ciertos cánones, por lo tanto el consejo de profesores es un espacio que tiene que responder a esa lógica. Pero yo

siempre lo entendí como un espacio de participación, como un espacio donde nosotros estábamos empoderados de nuestra profesión, si somos los profesionales, no somos un empleado técnico que tiene que cumplir algo porque la maquina se echó a perder. Sino que nosotros construimos un conocimiento, construimos educación, formamos a los chiquillos desde distintas perspectivas... pero yo aquí no lo veo así" (Profesor n°3, p.45).

En este sentido, este pensamiento es recogido por Giroux (2006) cuando plantea que:

"la autoridad emancipatoria también proporciona andamiaje para que los educadores se definan a sí mismos, no simplemente, sino, de manera más comprometida, como intelectuales transformativos" (Giroux, 2006).

Para los docentes el espacio de consejo de profesores es concebido no como un espacio de participación y reflexión, sino que hoy en día responde a otras lógicas, las cuales hacen que los docentes se perciban más como un técnico que reproduce ciertas informaciones, más que un profesional de la educación. Para los docentes estos espacios vendrían a desprofesionalizar la labor docente, reduciéndola en palabras del docente a un "empleado técnico", que no aporta en la reflexión ni en la toma de decisiones, sino que solo reproduce. Cabría preguntarse cuanto de esta misma lógica que se está criticando se reproduce en el aula.

Hablamos por tanto de una proletarización docente, la cual concibe a los profesionales de la educación como medios reproductores de informaciones y decisiones en que los docentes no tienen influencia alguna. Este hecho viene a tensionar a los docentes, para quienes la escuela no se presenta como un espacio democratizador en que prima la participación y los espacios de crítica y reflexión, sino más bien como un espacio donde se reciben información sin mayor discusión. A esto apelan los docentes cuando señalan que la escuela debe abrir espacios de participación, donde la formación ciudadana no quede limitada a aspectos curriculares, sino más bien pueda ser vivenciada por toda la comunidad.

"Yo hoy día veo que tenemos en términos super prácticos, numéricos, cinco horas a la semana de consejo, cinco horas que lo único que hacemos es escuchar informaciones que ni siquiera es reflexiva, sino que es netamente datos, números. Venimos saliendo de una reunión en que nos daban números, y yo entiendo que debemos saber de números y firmar un acta de que tomo conocimiento ¿tomo conocimiento? Eso es lo que nos hacen firmar, ni siquiera reflexión, o sea es una tontera lo del nombre, pero de esa lista tomo conocimiento, ni siquiera cuestiono, reflexiono, tomo una decisión, acuerdo algo... sino, esto es lo que tenemos, esto es lo que se gasta, esta es la matricula, estas son las notas, mis alumnos son kinestesicos, bakan son kinestesicos pero fuera del dato ¿qué hago con

eso?... me entregan toda esa información, pero cuando reflexiono sobre esa información que debiese ser en ese momento” (Profesor n°3, p.45).

Cuando nos preguntamos qué tipo de ciudadano está formando la escuela, respecto de un ciudadano crítico, mano de obra o reproductor, solo basta a detenerse a observar lo que sucede en un espacio donde los profesionales de la educación deben ser capaces de tomar decisiones en comunidad, y atendiendo a criterios pedagógicos hacer los cambios que se consideren necesarios. Sin embargo, la escuela no solo está formando estudiantes y futuros ciudadanos reproductores, sino también profesores reproductores que solo “toman conocimiento” de algo sin mayor reflexión.

“Ahora están hablando de lucas, pero ¿sabemos cuánto se gasta en eso? ¿Tomamos decisiones de esas lucas? Ustedes sabían que el año pasado se gastaron no sé como doscientas lucas en té de hierbas. Yo creo que ahí está pasando algo. No estamos reflexionando. Yo creo que el consejo de profes es una cuestión netamente donde tomamos conocimiento de cosas y no reflexionamos sobre nuestra labor, lo que hacemos. Tenemos pocos espacios y además no son ocupados en lo que se requiere” (Profesor n°3, p.45).

A partir de los discursos se evidencia que no solo en los espacios de consejo de profesores es donde la escuela no estaría desarrollando prácticas democráticas y participativas, sino que los docentes reconocen otros espacios dentro de la institución escolar como los consejos de curso.

“Mira yo estoy con séptimo, complejo el tema porque ellos creen que no tienen participación, entonces yo les digo ya está bien ustedes no pueden votar pero están acá organizándose, y primero que todo debe primar el respeto, la colaboración, la tolerancia. Claro, siento que es como el lugar en que mejor se pueden aplicar los valores. El problema es que ellos no saben cómo comportarse ante un conflicto: son agresivos entre ellos, y no entienden que el consejo de curso es para tratar temas de la comunidad, y se tratan temas personales. Yo veía, una vez tuve que remplazarte, y estuvimos en un consejo de curso con el tercero medio, y se notaba ya que los chiquillos sabían que tocaban temas de finanzas, que teníamos que hacer esto, chiquillos tenemos que portarnos mejor porque hablaban de la disciplina. En mi consejo de curso hablamos quejas: y es que ella me dijo esto. Chiquillas, las cosas personales tienen que tratarlas entre ustedes, no tienen por qué decirlo acá frente de todos. Entonces como que en ese sentido no saben mucho como organizarse entre ellos, como valorarse entre ellos” (Profesor n°2, p.47).

Desde el ministerio de educación se potencian ciertos espacios dentro de la comunidad escolar donde es posible desarrollar una adecuada formación ciudadana, siendo uno de

ellos el espacio de consejo de curso. Sin embargo, a partir de lo señalado por los relatos de los docentes, se aprecia que dichos espacios no son ocupados realmente en el desarrollo de prácticas tendientes a la participación, la reflexión y la organización, sino que se desaprovechan en temas que parecen ser accesorios.

“Bajo esa lógica, si el ministerio de educación nos dice: ya, tienen que tener una hora de consejo de curso, incluso a los cursos más grandes, una hora de orientación. Partiendo por ahí creo que es poco, limitado ya a lo mínimo, ni siquiera lo mínimo. Son espacios nulos básicamente. No se toman en serio. Sentados escuchando a alguien adelante, sin que haya opinión, reflexión, como pequeña organización que es el curso. Para mí de verdad son espacios nulos” (Profesor n°6, p.48).

Si bien, existe una fuerte crítica a como son concebidos los espacios de consejo de curso y su relación con la formación ciudadana, también se reconoce cierto grado de responsabilidad del docente en cómo es capaz de guiar el desarrollo de estas instancias.

“Mira, yo no sé si los espacios sean nulos, pero yo creo que responden a una lógica organizativa mayor. O sea si ven que en esta misma institución no resultan los espacios o no resulta la participación o la organización, o que temas de disciplina tengamos que verlas nosotros directamente y tratar eso en consejo de curso y no dedicar ese tiempo para los espacios de participación. O que ven que los profesores tenemos una organización media ambigua, que nos juntamos pero que solo tomamos decisiones colectivas cuando se trata de la conducta de un chiquillo, porque pa eso nos juntamos, si te dicen no hable de mi en el consejo. Claro también pasa por el profesor y como es capaz de guiar ese camino, porque yo reconozco, yo soy super despelotado, y mi consejo a veces funciona super despelotado. Pero también responde a las lógicas institucionales, familiares, sociales. Así responde el consejo de curso” (Profesor n°3, p.49).

Esta idea de que el consejo de curso responde a las características de la sociedad actual, vuelve a repetirse en otros discursos, donde aspectos como la organización, la reflexión y la participación son aspectos que no se logran a cabalidad.

“Yo voy a hablar desde mi experiencia, considerando que soy profesor jefe desde este año. Partiendo por eso y siendo bien sincero, los consejos de curso pa mi son una tragedia. Uno, no tanto por la falta de experiencia que pueda tener, sino porque tiene que ver con las características de los estudiantes. Y mi curso yo siento es un curso que hace sintonía con la sociedad en todo caso, es super poco participativo. Le cuesta tomar decisiones, le cuesta ponerse de acuerdo, generar convivencia, generar normas, y respetar las normas. Entonces cuando hay una actividad o hay una asignatura, o ven si es algo sin nota que en verdad no afecta en nada su calificación, le restan importancia. Entonces, mi

consejo de curso es una lucha constante en captar la atención y motivación de mis estudiantes, y una vez que la tengo, recién ahí puedo comenzar a trabajar. Cundo lo he logrado funciona bastante bien, pero muy pocas veces lo he logrado. Es un gasto de energía bastante enorme” (Profesor n° 4, p.50).

En este sentido, los docentes relevan el contexto histórico que explica la aparición de los consejos de curso, como respuesta a una lógica de participación cuya gestación viene de una tradición de larga data.

“No hay que olvidar que tanto la creación del consejo de curso como el centro de alumnos obedecen a un momento histórico de la educación. No se gestaron ahora en los noventa, sino que después de la dictadura quedaron rezagos. Explotó la participación en todos lados, y la educación no fue un caso aislado. Pero esto es un proceso democratizador profundo durante la Unidad Popular, y que la dictadura no fue capaz de cortar esa... y probablemente la participación está en crisis: cada vez los cabros votan menos, participan menos, el consejo de curso y el centro de alumnos no están aislados. Obedecen a parámetros sociales y neoliberales que se manifiestan” (Profesor n°1, p. 51).

Para este docente el tema de la crisis de la organización y la participación social tendría su explicación en las condiciones estructurales del proceso histórico que vivió la sociedad chilena en época de dictadura. De este modo, los bajos niveles de participación responderían a una consecuencia de una sociedad fuertemente tocada por los rezagos de la dictadura. En este sentido, el modelo económico y la manifestación social de este, influyen en los niveles de participación política de los sujetos.

Es así como para este docente las problemáticas que vive la escuela en materia de consejos de curso, consejos de profesores e incluso el centro de alumnos, responde a una característica de la sociedad chilena actual.

Respecto del centro de alumnos, los docentes se muestran reticentes al aporte que dicha instancia tiene para el desarrollo de una adecuada formación ciudadana en la escuela.

“Mira con respecto al colegio lo que yo veo, el centro de estudiantes tiene muy buenas ideas, porque yo converso con ellos en mis horas de clases, las tengo en el electivo a las chiquillas, me presentaron todo el tema que va para las alianzas, me piden opiniones a veces las chiquillas. Pero veo que acá el director les dice si super bien, pero llega el momento y le cambia las ideas. Entonces finalmente acá a las chiquillas no las están tomando en cuenta. Segundo, no entiendo de donde salió hay un segundo profesor asesor, por ley, por decreto. A que voy yo, no entiendo como a principio de año si pudo haber un profesor asesor que no tuviera antigüedad en el colegio, y cuando se fue este profesor, ahora no” (Profesor n°5, p. 59).

Como se puede observar, tal reticencia de los docentes respecto del aporte del centro de estudiantes se debe a que este se enmarca dentro de un espacio escolar que se muestra limitante a las ideas que este pueda proponer. Se critica también el hecho de manejar los decretos a conveniencia de los grupos directivos, respecto por ejemplo de la pertenencia o no de un segundo profesor asesor del centro de estudiantes, del cual no había claridad respecto de las condiciones para asumir el puesto.

“Eso habla de un desconocimiento, él no lo manejaba y nosotros tampoco. Porque él supuestamente entregó la opción de que fueran dos profesores, mentira, eso estaba por decreto. Pero como no lo conocía él, como yo no me acordaba, quedó en esta ambigüedad no más. Se entrega toda una estructura pero no existe una validación del estudiante como sujeto político. Se le entiende como la oveja que debo guiar, y no como el ser que tiene una opinión, una participación. O sea, nosotros no les hacemos clases a una maquina. Nosotros les hacemos clases a seres pensantes, y seres que tienen una opinión, y un rol en la sociedad, y hoy día eso no está tomado en cuenta” (Profesor n°3, p.60).

La critica antes expuesta dice relación con el modo en que se concibe el rol de los estudiantes por parte de la institución escolar, los cuales a opinión del docente son vistos no como sujeto político, sino más bien como una oveja que se debe guiar, anulándose toda capacidad de desarrollar un ciudadano empoderado con capacidad de liderazgo y participación. Para este docente es necesario que la escuela modifique su manera de concebir a los estudiantes, dejando de cosificarlos como si fueran maquinas, para pasar a reconocerlos como sujetos de derecho, capaces de desarrollar un pensamiento propio y actuar conforme a ello.

Como una de las críticas recurrentes al centro de estudiantes, y por lo cual algunos docentes no lo validan como un espacio verdaderamente representativo de la soberanía popular, sería la falta de autonomía con que actuaría el mismo. Respecto de si el centro de estudiantes es autónomo o no, los docentes tienen sus apreciaciones.

“No po, el centro de estudiantes es autónomo como organismo, o sea funciona autónomamente y decide su actuar. Pero en qué medida depende de dirección, en que hay muchas cosas que deben pasar por la autorización de la dirección del colegio” (Profesor n°3, p. 62).

Frente a esta idea, algunos docentes recurren a su experiencia como estudiante para explicar su posición frente a la validación o no del centro de estudiantes.

“Esa era una de las cosas que a mí me molestaba mucho, y que veo se mantiene hasta ahora. No es una institución totalmente autónoma” (Profesor n°2, p.63).

Si bien en el papel se define al centro de estudiantes como una instancia autónoma, independiente de otros poderes dentro de la institución escolar, de acuerdo a lo planteado por los docentes no sería así, al concebirse como una institución consultiva más que resolutive. Esta situación, tendría como consecuencia cierta ambigüedad en la forma en cómo se interpretan, por ejemplo los decretos.

“Incluso dentro de la misma legalidad, estaba pensando en los Centro de Estudiantes por ejemplo, hablamos de formación ciudadana y una de las principales formas de manifestación de esa formación ciudadana tiene que ver con... tiene que ver con la participación que ellos tienen. Y dentro del mismo... de esa misma estructura que se les entrega la oficialidad, la cuestión es super ambigua también” (Profesor n°3, p.4).

De este modo, a través de los relatos es posible evidenciar como para los docentes existirían ciertos dispositivos a partir de la institucionalidad, los cuales son aprovechados para la toma de decisiones en esta materia.

“Hace un par de semanas yo estuve con el centro de estudiantes en una reunión donde recién después de veinte años se viene a discutir si este decreto o esta forma de participación o esta legalidad que le entregan para la formación o para la participación de los estudiantes es válida o no es válida, porque es tan ambigua, es tan... que da para interpretaciones. Aquí dentro del mismo colegio hemos tenido algunos roces con dirección por cómo se interpretan estos... esta legalidad que nos entrega participación, o que a los chicos les entrega participación. Yo lo viví como estudiante, y hoy día diez años después veo la misma realidad, donde es tan ambigua... o sea, tenemos una legalidad, hay un marco, pero es ambiguo y se presta para interpretaciones y bueno, hoy día en nuestro colegio tenemos esa... donde se toma esa ambigüedad para poder adaptarlo a su forma de entender la participación, la formación ciudadana” (Profesor n°3, p.4).

Una de las frases claves de la argumentación del docente es señalar respecto de cómo se utiliza “esa ambigüedad para poder adaptarlo a su forma de entender la participación, la formación ciudadana”. Este hecho es percibido por los docentes, para quienes sería una ingenuidad pretender creer que dicha ambigüedad es cosa del azar.

“Pero esa ambigüedad es entendible, créeme que tiene un fin, no es porque es ambigüedad no más. Macabramente creo esa ambigüedad fue creada para...” (Profesor n°1, p. 53).

“Decir que existe el espacio, no es el mejor, pero está” (Profesor n°6, p.54).

“Claro, se sirven de la ambigüedad. Porque podría ser bastante claro, y no estar siempre reinterpretando las cosas. Pero yo creo que todos estos decretos, la misma

intencionalidad del ministerio de aplicar políticas educacionales, son ambiguas porque detrás hay una intención” (Profesor n° 1, p. 55).

Respecto de cómo se interpretan los decretos dentro de la institución escolar, y cuáles son las intenciones que existen detrás de esas prácticas, para los docentes se trata de mecanismos y dispositivos que tiene el poder para la búsqueda del control de los sujetos. Como uno de los ejemplos, destaca el reglamento de convivencia escolar.

“Y pensando que son estudiantes, se le quita el peso y la importancia del estudiante al momento de tomar una decisión. Por ejemplo, no creo, y es lo que muchas veces he conversado con Amaru. Le han preguntado alguna vez a algún presidente del centro de estudiantes ¿estás de acuerdo con que vengas con uniforme al colegio? ¿Fueron participantes de esa decisión en alguna medida? Yo creo que es importante. Siento que el reglamento... no los consideraron. Ahí está el reglamento y tenis que cumplirlo porque es lo que hay” (Profesor n°6, p.56).

De este modo, si bien la escuela declara que busca a través de prácticas democratizadoras el desarrollo de sujetos reflexivos, críticos y participativos, por medio de estos ejemplos es posible evidenciar que la escuela no estaría aportando en el desarrollo de este tipo sujetos. La formación ciudadana pasa entonces no tan solo por saber e ilustrarse respecto de conocimientos básicos respecto de la temática, sino también abarca modos de participación como por ejemplo en la generación del marco regulatorio de su propia convivencia al interior del establecimiento. En este sentido, parece preocupante preguntarse respecto del tipo de ciudadano que está formando la escuela.

La formación ciudadana no debe limitarse solo al conocimiento de mis derechos, sino también a ser capaces de ejercerlos por medio del desarrollo de habilidades y actitudes propias del concepto. Respecto de las actitudes, para los docentes esta temática se vuelve relevante, dado que los docentes desde sus experiencias sienten que la escuela ha perdido responsabilidad en esta tematica.

“Yo creo eso ocurre ahora hace poco, porque yo recuerdo haber tenido educación cívica, haber tenido filosofía, haber tenido psicología como ramos no electivos, sino inmersos en el curriculum, y eso habla de... no sé, creo que de alguna u otra manera te enseñan valores, cosa que está muy olvidada en la escuela ahora, valores no hay. Entonces a partir de que empiezas a hablar tú... yo creo que los valores son la escala fundamental para la formación ciudadana. El respeto, valores super sencillos que deberíamos utilizar a diario, y también comparto contigo la idea de que el profesor tiene que ser un ejemplo también para los chiquillos” (Profesor n°5, p.6).

Por último, cabría preguntarse entonces ¿cuál es el aporte que realiza la escuela a la formación ciudadana? Las respuestas que entregan los docentes, nos deja abierta una invitación para pensar y repensar el tipo de educación que desarrolla la escuela hoy en día.

“Este establecimiento siento que es más, un 50% en reproductores, de participar a través del voto, del cuestionar ciertos elementos, los siento muchas veces, quizás sea feo lo que voy a decir, pero como borregos. Siento que existen niños que vienen con un pensamiento crítico de antes, no formados desde la escuela, sino desde la familia, que yo creo que ellos son los que pueden tener y cuestionar la realidad para posiblemente después transformarla. Pero esta institución...” (Profesor n°2, p. 69).

Categoría 4: “Representaciones docentes respecto del tipo de ciudadano que formaría la escuela”

Al revisar en el apartado anterior las particularidades que tiene la estructura y las prácticas que se desarrollan dentro del espacio escolar, es necesario problematizar respecto de qué tipo de ciudadano está formando la escuela, y que implicancias tiene ello para el desarrollo de nuestra sociedad.

Antes de responder a esta interrogante y de acuerdo a lo señalado por los profesores a través de sus discursos, es que parece lícito y pertinente preguntarse ¿Qué entendemos cuando hablamos de formación ciudadana? Esta pregunta es abordada por los docentes quienes intentan superar las concepciones más clásicas respecto de la figura del ciudadano, entendiendo este como aquel individuo que cumple ciertos requisitos mínimos como la mayoría de edad, y que se encuentra dotado de ciertos derechos y deberes.

“Yo quería aportar diciendo que yo creo la formación ciudadana está un poco sesgada, y ese sesgo responde a porque no se entiende bien a que se refiere la formación, qué es la formación ciudadana. Yo creo habría que partir por esa pregunta, y tiene que ver con las interpretaciones que uno como profesor hace creo yo” (Profesor n°4, p.5).

Según Foucault (1991), existen dos significados de palabra sujeto: sujeto a alguien por el control y la dependencia, y el de ligado a su propia identidad por una conciencia o un autoconocimiento. Ambos significados sugieren una forma de poder que subyuga o crea sujeto para (1991; p. 60).

De este modo, nace la necesidad de parte del grupo de docentes de intentar definir y buscar aspectos mínimos de consenso respecto de a que nos referimos cuando hablamos de formación ciudadana. En ese sentido, se hace necesario revisar como bien señala el docente las interpretaciones que realizan los sujetos respecto de que entendemos por formación ciudadana.

“por ejemplo como decía el Amaru, mientras yo como profesor no me sienta parte del colegio en el que trabajo, participando constantemente, yo difícilmente puedo entregar una formación ciudadana sólida, y creíble... si en el fondo los estudiantes creen en el profesor. Entonces mientras el profesor no se empodere, porque aquí hablamos de formación ciudadana, pero la formación ciudadana, ¿Es participación? ¿Es empoderamiento? ¿Es sentido de pertenencia? ¿Qué es la formación ciudadana? ¿Es actor político como profesor?” (Profesor n°4, p.5).

En este sentido, Magdenzo (2005) es claro en señalar que no existe claridad respecto de que significa ser ciudadano en Chile, y mientras no exista claridad respecto de este tema tan importante, la formación ciudadana estará al debe.

“... no ha habido, por razones diversas, un amplio debate público que permita dilucidar qué significa ser ciudadano en el Chile de hoy, y con mirada de futuro, en el Chile de mañana. Hemos tenido serias carencias para conceptualizar qué es ser ciudadano en una sociedad que mira hacia el mundo global con deseos de competir, desde las insuficiencias y los grandes bolsones de pobreza; qué es ser ciudadano en una sociedad que contempla y acepta la impunidad a los derechos humanos y no se hace cargo de su historia; qué es ser ciudadano en una sociedad que no aceptando la corrupción, no se organiza para evitarla; qué es ser ciudadano en una sociedad que no se abre a la plena participación; que es ser ciudadano en una sociedad donde los jóvenes son marginados o se automarginan de la vida pública; qué es ser ciudadano en una sociedad que desacredita, por diversos medios, la política” (Magdenzo, 2005; p.5).

Para el MINEDUC (2010): *“el ciudadano es una persona integral que no solo vota, sino que vive en comunidad y en diálogo permanente con el discurso público que constituye a la sociedad civil”*.

A partir de estos cuestionamientos es que los docentes intentan aproximarse hacia comprender las particularidades de la noción de ciudadanía, y que obliga al resto de los docentes a preguntarse cuál es la noción de ciudadanía que tienen y bajo qué criterios interpretan dicha noción. Respecto de la última idea a la que hace referencia el docente, su análisis del concepto problematiza respecto de su rol como agente político, y como esta

percepción por parte del alumnado, es capaz de aportar en el desarrollo de una adecuada ciudadanía en la comunidad escolar.

“Entonces el alumno mientras no vea y crea al **profesor como un agente político**, como una persona que participa en la comunidad, la formación ciudadana no va a existir. Primero, para comenzar a trabajar en formación ciudadana creo yo, hay que entender bien el concepto de formación ciudadana. Y eso tiene que ver con las prácticas propias de los estudiantes, de los profesores” (Profesor n°4, p.5).

A partir de los discursos aparece la idea del docente como actor político, entendiendo que los sujetos son capaces de desarrollar la agencia que les permite configurarse como un actor clave en el desarrollo del devenir social en que está inmerso. Para Touraine (1992), un individuo se convierte en sujeto cuando es capaz de desarrollar un proyecto de vida.

*“El mundo moderno, por el contrario, está cada vez más lleno de la referencia a un Sujeto que es libertad, es decir, que plantea como principio del bien el control que el individuo ejerce sobre sus acciones y su situación, y que le permite concebir y sentir sus comportamientos como componentes de su historia personal de vida, concebirse a sí mismo como actor. **El Sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor**” (1992: 267).*

El desarrollo de sujetos políticos por parte de la escuela respondería a una adecuada formación ciudadana, por lo cual se hace necesario problematizar constantemente las significaciones que construyen los sujetos respecto del concepto de ciudadano.

“¿qué es ser ciudadano? ¿Ciudadano es el que vota? Legalmente ciudadano es el que cumple dieciocho años y puede votar. Pero ¿eso es ser ciudadano? No. Ciudadano es el que habita en la ciudad y el que convive en la ciudad, ese es formación política, y eso es lo que tenemos que buscar y potenciar nosotros” (Profesor n°3, p. 28).

Giroux (2006) también critica esta forma de entender la ciudadanía.

“ciudadano es algo más que un simple portador de derechos, privilegios e inmunidades abstractos... No se puede definir la ciudadanía dentro de un vacío político, de una amnesia histórica que se caracteriza por un silencio intencional respecto de las constantes luchas históricas que se han librado en cuanto al significado y a las potencialidades no realizadas que subyacen a los distintos conceptos de ciudadanía”.

Para Touraine (2010) la ciudadanía reduce el individuo al ciudadano, es decir, aquel que acepta las leyes y las necesidades del Estado, que sólo tiene derechos si cumple deberes,

si contribuye a la utilidad colectiva, al interés general; pero al mismo tiempo, la ciudadanía afirma que el poder político no tiene otro fundamento legítimo que la soberanía popular.

La ciudadanía lleva consigo el habitar un espacio común y desarrollar prácticas que permitan construir proyectos en común junto al resto de los sujetos. De este modo, la ciudadanía lleva implícito el carácter de colectivo, en el sentido de reconocerse y reconocernos como sujetos históricos. En este reconocerse como parte de una comunidad, los docentes entregan algunos ejemplos.

“Y yo en la clase pasada con el cuarto electivo hice un mapeo colectivo donde ellos tenían que ver su comuna, y ellos ¿cómo pusieron a su liceo? Lo pusieron como bastión de resistencia estudiantil y docente. Entonces que más te queda, uno como profesora lo ve que al menos valoran...” (Profesor n°2, p.41).

De este modo, se repite la idea de concebirse como un bastión de resistencia al sistema educativo, concepción que no solo se presenta por parte de los docentes, sino también de parte de los estudiantes. Este reconocerse a sí mismos, y reconocernos como sujetos históricos da cuenta de la generación de un proyecto en común.

Es así como estas representaciones que hacen los sujetos de sí mismos y de quienes lo rodean dan cuenta del desarrollo de sujetos pensantes y críticos respecto de su propia situación. Por tanto, los estudiantes *buscan ser validados como tal, como verdaderos sujetos de derecho y no ser cosificados*, lo cual anularía su capacidad crítica y transformativa. Tener en cuenta esta idea, se vuelve relevante para el trabajo diario de los docentes.

“Se entrega toda una estructura pero no existe una validación del estudiante como sujeto político. Se le entiende como la **oveja** que debo guiar, y no como el ser que tiene una opinión, una participación. O sea, nosotros no les hacemos clases a una **maquina**. Nosotros les hacemos clases a seres pensantes, y seres que tienen una opinión, y un rol en la sociedad, y hoy día eso no está tomado en cuenta” (Profesor n°3, p.60).

De este discurso es posible extraer muchas ideas importantes. **Se reconoce la falta de validación del estudiante como un sujeto político de derecho**, que tiene opinión, un ser pensante que tiene capacidad de crítica y de reflexión, pero que dichas capacidades se ven anuladas en el actual sistema educativo. Para el docente es importante tener claridad respecto de cómo concebimos al estudiante, en un intento por *humanizar la educación* y no concebir a los estudiantes meramente como maquinas que deben ser programadas para obedecer. Bajo esta idea, nuevamente aparece la comparación del estudiante como una oveja que solo sigue el rebaño, que no piensa ni cuestiona las decisiones y las prácticas, sino más bien solo obedece ordenes.

Sin embargo, para Nussbaum (2010) esta situación no sería azarosa, sino que respondería a otras intenciones:

*“Se están produciendo cambios drásticos en aquello que las sociedades democráticas enseñan a sus jóvenes (...). Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve **producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y sufrimientos ajenos**”.*

Finalmente los docentes son capaces de reflexionar acerca del tipo de ciudadano que ellos creen estaría formando la escuela, y donde producto de todo lo antes expuesto, las noticias no parecen ser alentadoras.

“El currículum tiene una cuestión que lo planteo desde la historia, y también como una cuestión transversal. Generar un estudiante con un espíritu crítico, en el sentido no de criticar por criticar, sino de crítica constructiva, pero en la práctica, en nuestras prácticas, incluso en este profesor que hablábamos como bastión, estamos generando **ciudadanos funcionales al sistema**, a este sistema neoliberal que hablaba el profe antes. Generamos ciudadanos... generamos el **perno** necesario para que la sociedad funcione” (Profesor n°3, p.66).

Para este docente, existiría una tensión entre lo que declara formar la escuela y lo que realmente está haciendo, donde si bien se busca generar estudiantes y futuros ciudadanos con capacidad de crítica y de reflexión, en la practica la escuela solo estaría generando ciudadanos funcionales al sistema. En este sentido, la capacidad crítica y transformativa de los sujetos se vería anulada, con una escuela que no formaría sujetos que busquen la transformación social, sino más bien la funcionalidad y la adaptación al sistema educacional, y por extensión al modelo de sociedad que prima en la actualidad.

Respecto de este tema Touraine (2000) nos advierte que:

*“Cuando el individuo deja de definirse en principio como miembro o ciudadano de una sociedad política, cuando se lo percibe en primer lugar en cuanto trabajador, **la educación pierde su importancia, porque debe subordinarse a la actividad productiva** y al desarrollo de la ciencia, las técnicas y al bienestar”.* (Touraine, 2000)

“Yo creo que también es un **habilitado**. La escuela, nuestra escuela Villa Macul Academia eso es lo que forma, pero creo que con nuestro ejemplo, quizás dejamos una ventanita

abierta para que estos chiquillos, les quede algo crítico. Con nuestro ejemplo, con nuestras opiniones, con nuestro actuar como por ejemplo con lo del paro. Creo que eso les abre una ventanita que es lo que dice el Amaru, que no están tan descorazonados por así decirlo” (Profesor n° 5, p. 68).

Para esta docente la escuela estaría al servicio del modelo económico y social imperante, donde la escuela solo habilitaría a los individuos para que sean funcionales dentro de este marco. Pero al mismo tiempo desde su visión existiría una suerte de esperanza en este tipo de escuela de poder a través de las prácticas que realizan los docentes, mostrar a los estudiantes algunos signos de capacidad crítica y aportar en su desarrollo y configuración como sujetos históricos y políticos de derecho.

Respecto de la configuración de los individuos en sujetos, siguiendo a Zemelman (1996) es claro señalar que el mundo moderno, por el contrario, está cada vez más lleno de la referencia a un Sujeto que es libertad, es decir, que plantea como principio del bien el control que el individuo ejerce sobre sus acciones y su situación, y que le permite concebir y sentir sus comportamientos como componentes de su historia personal de vida, concebirse a sí mismo como actor. El Sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor.

Sin embargo, existen otras visiones mucho menos esperanzadoras respecto del tipo de sujeto que formaría la escuela, donde se cuestiona la capacidad que tendría la escuela para hacerse cargo de la responsabilidad de formar ciudadanos críticos, pensantes, reflexivos y participativos, que sean un aporte a la comunidad en que se desarrollan.

“Yo creo sería un poco más radical. **Ni siquiera alcanzamos a formar ciudadanos, formamos individuos.** Es como aquí se habla de sujetos, ciudadano. Estamos asistiendo a la **involución del sujeto** hace rato creo yo. No hay pensamiento crítico aunque en el papel si se dice, pero quedamos siempre ahí, en la persona modelo, en el estudiante modelo. No en el modelo que es lo ideal a seguir, para nada, sino que es el estudiante modelo, que la sociedad modelo necesita y que la sociedad acepta” (Profesor n°4, p. 67).

Estas declaraciones no pueden dejarnos indiferentes, teniendo en cuenta que la sociedad ha determinado que sea la escuela la institución encargada de perpetuar los valores, tradiciones y conocimientos a las nuevas generaciones, teniendo la responsabilidad de formar a los sujetos para ser un aporte a su comunidad. Es interesante detenerse a analizar frase como “Ni siquiera alcanzamos a formar ciudadanos, formamos individuos”, las cuales muestran la realidad de la escuela en la actualidad, y como finalmente el desarrollo de la formación ciudadana a visión de este docente no sería posible en este tipo de escuela, bajo este modelo educativo. La capacidad individual por sobre el

reconocerse como parte de una comunidad y de acuerdo a ello generar proyectos comunes, debilitaría los lazos sociales y de pertenencia a un espacio social compartido.

Por otra parte, otra de las declaraciones en las cuales es necesario detenerse a analizar corresponde a la sentencia respecto de que “Estamos asistiendo a la involución del sujeto”. En este sentido, todas las capacidades creativas, críticas y transformativas que el concepto de sujeto trae asociado se verían anuladas, lo cual debe no dejarnos indiferentes respecto de cuál es el tipo de sociedad que tenemos y cuál es el tipo de sociedad que queremos construir.

Zemelman (1992) también diferencia tres momentos de análisis que se refieren a las formas de constitución del sujeto:

El momento de lo individual, de lo familiar, de lo cotidiano.

El momento de lo colectivo, de la identidad, del horizonte histórico compartido; pero no como agregado de individuos sino como espacio de reconocimiento común.

El momento de la fuerza del proyecto con capacidad de desplegar prácticas dotadas de poder.

Para otros docentes, el sujeto no solo perdería su capacidad de sujeto, sino incluso se vería privado de su condición humana al comparársele con un animal que solo labora y obedece órdenes.

“Este establecimiento siento que es más, un 50% en **reproductores**, de participar a través del voto, del cuestionar ciertos elementos, los siento muchas veces, quizás sea feo lo que voy a decir, pero como **borregos**” (Profesor n° 2, p. 69).

Para esta docente los jóvenes estarían siendo formados como verdaderos “borregos” que son llevados bajo órdenes, obligándoles a asumir un tipo de participación, un tipo de función dentro del modelo de sociedad actual. La idea de formar individuos reproductores tiene relación con la idea anterior cuando se plantea que los individuos que salen de la escuela son funcionales al sistema político, económico y social imperante.

Por último, en esta suerte de reflexión respecto del tipo de ciudadano que forma la escuela, se advierte la visión de considerar a los individuos simplemente como autómatas y productores dentro del modelo actual.

“**Autómatas** completamente. No les generamos una visión holística de la realidad que vive el mundo actualmente, a pesar de que se generan instancias interesantes de participación donde los chicos pueden expresar pensamientos distintos, no son suficientes para lo que

se necesita en la sociedad actual. El colegio forma, lo que forma cualquier otro colegio... un autómata que pueda salir a trabajar y producir. Ojalá tenga muchos hijos que tenga que mantener, gastar y consumir más de lo que seguimos consumiendo, que es consumirnos a nosotros mismos al final" (Profesor n°6, p.72).

Para Giroux (2000) la educación pública está actuando bajo la **lógica de la tecnificación**, preparando a los estudiantes para desarrollarse en un mundo cada día más competitivo; generando pautas de conductas en la formación de los alumnos regidas por las demandas del modelo neoliberal.

En síntesis y considerando todo lo anteriormente expuesto es posible afirmar que la formación ciudadana en la escuela es más que deficitaria, donde se observa una fuerte tensión entre lo que se declara hacer y lo que realmente se hace. Producto de ello es que a visión de los docentes ***la escuela se configura como un espacio funcional al sistema, que reproduce las desigualdades existentes, y que se presenta como un instrumento del poder.***

En estas condiciones es que los docentes visualizan una formación ciudadana que está lejos de llegar a ser adecuada para el desarrollo de sujetos críticos, reflexivos, y participativos, dado que la estructura y las practicas institucionales ahogan y anulan toda crítica que apunte a la institución, toda reflexión que apunte a reconocerse y ser conscientes de su rol político, y toda participación que busque reales transformaciones en el sistema.

Es por ello que para los docentes la escuela formaría un tipo de ciudadano funcional al sistema, autómata, reproductor, consumidor y que incluso llegan a anularse en su configuración como sujetos. Frente a esta realidad es que se hace urgente revisar nuestras concepciones sobre lo que es una adecuada ciudadanía y nuestras prácticas, de manera que permitan generar conciencia y capacidad de agencia en los sujetos que forman parte de la institución escolar.

Teniendo en cuenta el nivel de formación política y ciudadana que adquieren los sujetos en la escuela, no es posible dar buenos augurios respecto del tipo de ciudadanos que necesita la comunidad. Es por ello que no puede dejarnos indiferente la importancia de revisar las responsabilidades que tiene la escuela en esta materia, y relevar una vez más y con más fuerza el desafío que como escuela y como sociedad tenemos por delante.

Síntesis de Categorías.

Categoría 1: “Representaciones simbólicas sobre el ejercicio político juvenil en la sociedad actual”

Representaciones del modelo de sociedad como individualista.

Significaciones que construyen los docentes respecto de prácticas heredadas que intervienen en la formación ciudadana.

Problematización acerca de los mecanismos institucionales de participación política.

Percepciones docentes sobre la relación de los jóvenes con la política.

Categoría 2: “Problematización docente sobre la relación entre el modelo educativo actual y la Formación ciudadana”

Representaciones del modelo educativo Neoliberal: Mercantilización de la educación.

Problematización del rol docente dentro del modelo educativo actual.

Significaciones que otorgan los sujetos a la movilización docente.

Categoría 3: “Significaciones sobre cómo se vive la formación ciudadana en el espacio escolar”

Significados que le otorgan a la escuela como institución tradicional y poco flexible a los cambios.

Problematización del rol docente transformador en el sistema educativo actual.

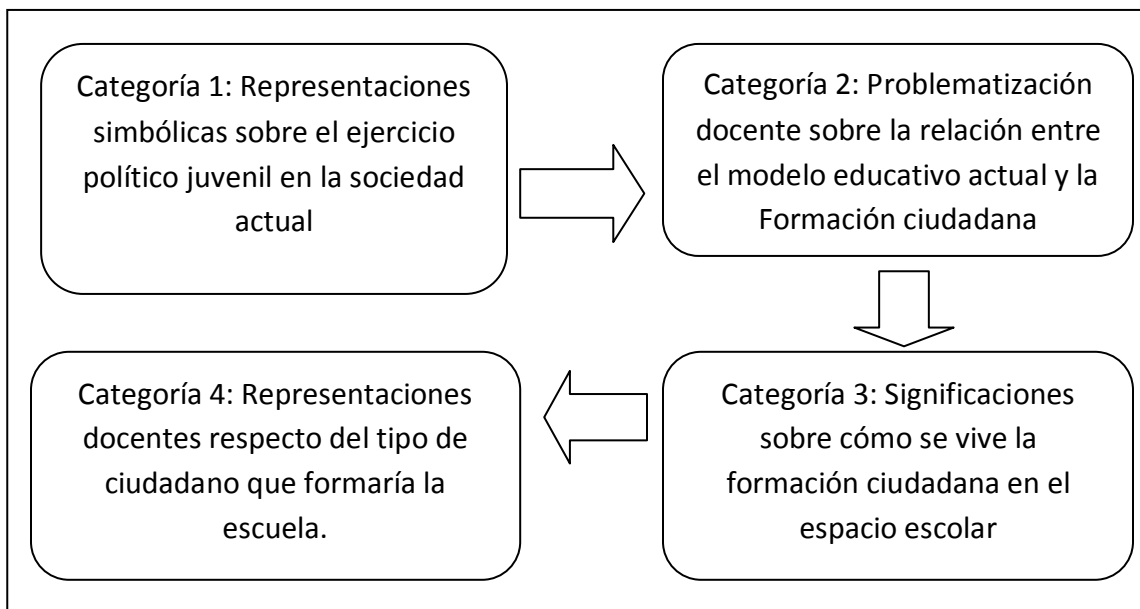
Representaciones del consejo de curso como imagen de la sociedad actual

Categoría 4: “Representaciones docentes respecto del tipo de ciudadano que formaría la escuela”

Problematización del concepto de formación ciudadana

Representaciones acerca de los distintos tipos de ciudadanos según visión de los propios docentes.

Figura n° 8: Vinculación de Categorías Grupo focal docentes (segundo grupo).



Fuente: Elaboración propia

4.3 Directivos

Categoría 1: “Representaciones simbólicas acerca del mundo adulto y el mundo juvenil”

A partir de los datos extraídos del grupo focal es posible afirmar que para los directivos del establecimiento existe una clara diferencia entre la visión del mundo adulto y del mundo juvenil respecto de la formación ciudadana. Para ellos, se hace necesario diferenciar las distintas visiones que tienen cada uno de estos sujetos, con el fin de comprender como se percibe la misma problemática pero desde distintas miradas.

En este sentido, para los directivos la forma en que se percibe y se aborda -o no se aborda- el problema de la formación ciudadana no tan solo en la escuela, sino que como sociedad se presenta de manera diferenciada, con distintos matices y énfasis en aspectos que atañen a la temática.

“En primer lugar, yo aquí **haría una diferencia entre el mundo adulto y el mundo que estamos formando**, ya. Siento que el mundo adulto tenemos muchas carencias en lo que dice relación con el ejercicio de la ciudadanía” (Directivo n°1, p.2).

Para los directivos, es necesario hacer la diferencia entre aquellos individuos que desde una concepción tradicional son concebidos como ciudadanos, es decir, todos aquellos mayores de edad, por tanto participes del mundo adulto, y entre aquellos que no son considerados ciudadanos, es decir, aquellos menores de edad.

Esta diferenciación es un aspecto reiterativo en los discursos de los directivos, y es de vital importancia detenerse a observar como los adultos miran el mundo no adulto, el cual queda relegado en un espacio más bien pasivo, y donde bajo una mirada **“adultocentrista”** se busca dar solución a un problema que también compete a aquellos que están en un proceso de formación, y que tienen todo el derecho a poder aportar en su propio proceso de formación. Los discursos de los directivos dan cuenta de cómo visualizan al otro, al no adulto, el cual se presenta como un ser incompleto, que carece de ciertas habilidades que no le permiten participar y opinar de su propio proceso de formación. La responsabilidad recae absolutamente en el adulto, y el joven solo es producto de las buenas o malas decisiones del mundo adulto, dejándolos en una posición pasiva dentro de su propio proceso de formación.

Esto se vuelve preocupante pues como se señala dentro de los discursos “el ejemplo tenemos que darlo los adultos” (Directivo n°1, p.2). Sin embargo, cabría preguntarse ¿Cuál es el ejemplo que está dando el mundo adulto? Para los adultos, desde su mirada, la

responsabilidad recae exclusivamente en ellos, por tanto la solución a la problemática recaería también en ellos. Esto implica que la cultura juvenil no participe de forma activa en la búsqueda de soluciones concretas y atingentes a su propio proceso de formación, coartando su participación y su opinión.

De este modo, bajo la mirada de los directivos el problema de la ciudadanía estaría centrado en el mundo adulto más que en aquellos potenciales ciudadanos que la escuela estaría formando. Esta situación impediría lograr una adecuada solución a la problemática de la ciudadanía, dado que se resta de las decisiones a una parte importante de la comunidad. Para ellos, muchas de las dificultades que tiene la ciudadanía hoy en día se explicarían por aquellas “carencias” de las cuales se hace mención en el extracto anterior, y que aparecen de manera reiterativa en los discursos.

“La verdad es que si carece, porque Irma lo plantea como duda, o sea yo estoy segura que el adulto carece también de conocimientos respecto de lo que es la formación ciudadana, o ni siquiera formación ciudadana, vamos a hablar de ciudadanos no más, para dejarlo más corto y tal vez poder hacernos cargo nosotros con la familia de estos aspectos. Entonces yo siento que nosotros fuimos, hablamos de los que... ni quiera podemos decir tercera edad todavía, que tenemos pocas experiencias ciudadanas y de repente solo las ceñimos solamente a la posibilidad de ejercer un voto” (Directivo n°2, p.3).

Para los sujetos la débil formación ciudadana que presenta la sociedad sería consecuencia de las carencias que a juicio de ellos presenta el mundo adulto, las cuales se asocian a una falta de “**experiencias ciudadanas**”. Esta problemática queda en evidencia al avanzar la conversación, donde los participantes entregan algunas luces respecto de cómo su propia experiencia de vida, asociada a factores políticos, históricos y sociales va marcando su desarrollo en esta materia. Como bien se señala en el extracto anterior, existe la creencia de considerar al voto como la única experiencia ciudadana posible que permite ejercer nuestros derechos, lo cual limita los grados de participación de la sociedad en materia política.

Sin embargo, volviendo a los factores que explicarían esta supuesta falta de experiencias ciudadanas, esta se vincula a procesos históricos que marcan la experiencia de vida de los sujetos, tal como se muestra a continuación.

“Se me viene el tiempo, ponte tu cívica yo tuve en el colegio, yo egresé de enseñanza media antes del golpe de estado, entonces para mí fue un vuelco, cambió totalmente mi formación ciudadana. Yo soy hijo de militar... en mi casa mi papá solo movía los ojos, se me viene todo eso a la cabeza de formación ciudadana” (Directivo n°4, p. 7).

Es posible apreciar como producto de procesos históricos como el golpe militar modifica las creencias de los sujetos, quienes son partícipes de esa situación histórica en la cual se ven inmersos. En este sentido, las experiencias de vida de los sujetos no solo a un proceso histórico como el golpe militar, sino que a realidades particulares como el hecho de tener un padre de formación militar, va influyendo en la personalidad, creencias y acciones de los sujetos. La importancia de estos procesos es tal que es capaz de modificar las significaciones de los sujetos, donde su Habitus se ve modificado por ciertos aspectos del Campo en el cual se desarrolla el individuo. De este modo, el sujeto es claro en afirmar en sus discurso que producto de procesos socio históricos como fue lo ocurrido en Chile el año 73, admite que su tuvo un cambio sustancial en la manera en que significaba su formación como ciudadano.

Reconociendo las variadas carencias que por distintas razones tiene el mundo adulto en materia de formación ciudadana, es claro señalar que existe un consenso generalizado respecto del rol formador que tienen los distintos integrantes de la comunidad educativa. Si bien se reconoce que el adulto a cargo del proceso formativo tiene consigo dichas carencias producto de la experiencia de vida particular y también común, los directivos asumen con claridad la responsabilidad respecto del rol formador que les compete.

“No sé si a veces lo estamos haciendo bien o mal porque cada uno es libre de ser como es, pero también tiene que ceñirse a un rol que estamos cumpliendo dentro del colegio, somos formadores” (Directivo n°1, p.2).

Si bien no se tiene claridad respecto del tipo de formación ciudadana que se desarrolla en el colegio, si existe una real claridad y una profunda convicción respecto del rol formador que se debe cumplir. Al parecer preguntarse, cómo es ese tipo de formación, es materia de otra discusión. El colegio se da por satisfecho por cumplir con el rol de formador entregado por el ministerio, y en definitiva por la sociedad, independiente de lo adecuado o no de dicha formación. Debemos cumplir un rol, lo hacemos. El cómo lo hacemos, parece ser una pregunta que se hace difícil responder.

En esta idea de que el ejemplo debemos darlo los adultos y bajo una restringida mirada adultocentrista de la situación, se tiene la convicción de que los responsables del proceso de formación de los estudiantes tienen un rol definido, el cual está predeterminado y debe ser ejercido desde una posición específica. Inserto en una estructura organizacional determinada, el rol formador solo puede ser concebido desde la verticalidad, en una relación de poder con los estudiantes, y jamás desde la horizontalidad, la cual es mal vista y rechazada por el mundo adulto. Esto, tensiona la relación entre los sujetos, quienes demandan mayores grados de horizontalidad y participación en la toma de decisiones,

pero que chocan con una estructura que se mantiene rígida frente a las demandas de los otros.

Bajo la mirada de los directivos, se reconoce por tanto la influencia que ejercen los docentes en las decisiones de sus estudiantes, y como sus acciones repercuten en los sujetos en formación.

“Por lo tanto siento que nosotros en primera instancia y es lo que hemos acordado en algún momento en los lineamientos generales en el plan de convivencia que presentamos vamos a tener que entrar a trabajar primero con el adulto antes que con el joven” (Directivo n°2, p.3).

Es así como para los directivos el rol formador de los docentes tendría una fuerte influencia en las conciencias de los estudiantes, y producto de esta situación, es que para los directivos se hace urgente trabajar primero con los docentes, antes que con los estudiantes en temas de formación en ciudadanía.

“O sea de ninguna manera podemos trabajar con un estudiante que no tengo idea como pego como adulto responsable y profesional en una opinión hacia ese estudiante. Debes votar ¿Por qué debes votar? Si yo como profesor no voto, y mi argumento como docente puede ser tanto o más fuerte que lo que te dice el resto del mundo, y el joven va a seguir tu modelo porque tu modelo pega fuerte” (Directivo n°2, p. 3).

De este modo, se advierte en el discurso de los directivos que producto de las carencias del mundo adulto en materia de formación ciudadana, así como del rol formador que tienen los docentes, se hace necesario trabajar con el adulto antes que con el joven.

La consideración del joven como un individuo incompleto, que se ve influenciado por las decisiones y acciones del mundo adulto, ponen en alerta la visión de los directivos respecto de esta relación, y cuestionan las supuestas responsabilidades individuales que los docentes deberían tener y transmitir a sus estudiantes

“La cívica también, yo aprendí, me lo enseñaban los profesores de Historia que primero que nada yo cumplía los dieciocho y yo tenía que ir a votar inmediatamente. Yo veo que la mitad de este país ahora se resta de elegir a sus gobernantes y no está ni ahí, y tal como decía la Marce... incluso profesores del área humanista, que son los que como lideran este asunto de la ciudadanía” (Directivo n°4, p.7).

A partir de este extracto es posible identificar por una parte, la creencia errada de que la responsabilidad de la formación ciudadana es exclusiva de los docentes del área de Historia, y por otra parte, e cuestiona la idea de que los individuos no ejerzan su voto, y

que esta idea se transmita a los estudiantes. El foco de atención se pone por tanto en las responsabilidades individuales que como profesionales de la educación deberían tener en materia de formación ciudadana.

Sin embargo, es posible identificar no solo responsabilidades individuales respecto del ejercicio político de los sujetos, sino también responsabilidades compartidas.

“Entonces hay responsabilidad fuerte en la familia, hay responsabilidad fuerte en quienes me rodean, hay responsabilidad fuerte en el vecindario, hay responsabilidad fuerte en la alcaldía, hay responsabilidad fuerte en los ministerios, y empiezas a encontrar todas las responsabilidades que me permiten a mí decir que es ser ciudadano, porque es difícil decir ceñirlo” (Directivo n°2, p.3).

Si bien los directivos aceptan que la responsabilidad de la formación ciudadana se enmarca dentro de su rol como formadores, son claros en señalar que esta responsabilidad no es ni debe ser exclusiva de su cargo, sino de los diferentes espacios de la sociedad civil de la que formamos parte. Sin embargo, esta tarea se vuelve más difícil cuando esos espacios no aportan al logro de los objetivos propuestos, sobre todo desde el área familiar y el tipo de estudiantes con que se trabaja.

“(…) voy construyendo mi ciudadanía de manera muy ecléctica, es decir, voy tomando lo que yo considero partiendo de la base de todo organismo ciudadano que es la familia, la célula de todo esto. Entonces cuando la familia está desarraigada de este rol ciudadano, va a entregar ciudadanos egoístas, va a entregar ciudadanos descontentos, va a entregar ciudadanos frustrados ¿por qué? Porque esa familia se encarga de entregarle a ese nuevo miembro, su frustración, su descontento, y no una mirada positiva. Y luego, llego a la segunda formación que es la escuela y el mundo, y recibo más menos lo mismo”.

A partir de lo señalado anteriormente es posible hacer un paralelo con lo dicho por los docentes, quienes también consideraban la familia como un ente transmisor no solo de conocimiento y habilidades, sino también de sus miedos y frustraciones en un proceso de socialización que es dinámico y complejo.

Para los directivos, la familia da cuenta de un tipo de sociedad que es egoísta y que no hace cargo de sus responsabilidades. En este sentido, el análisis de los directivos apunta sobre diferentes espacios que teniendo la responsabilidad de aportar en el desarrollo de una adecuada formación ciudadana, no estarían ejerciendo su rol. Esta reflexión se extiende tanto para la escuela como la familia, y en definitiva, la sociedad en general, dado que existiría una cultura individualista y asistencialista que no permite el desarrollo de ciudadanos empoderados y participativos.

“Entonces hay un sesgo egoísta, individualista... cuesta mucho utilizar los espacios, digo esto porque cuando nosotros tocamos estos temas con los profesores, la mayor queja es que no tenemos tiempo, si el espacio está, lo que pasa es que no quiero utilizarlo, o porque tengo temor, o porque me acomoda que otros resuelvan mi vida. Por lo tanto empiezo a buscar un poco de donde viene esta historia y entender porque en definitiva algunos son más ciudadanos que otros entre comillas... básicamente porque estamos en una cultura asistencialista, individualista, de un Chile que parece solidario pero que no lo es” (Directivo n°5, p.9).

Para los directivos, la respuesta a estas problemáticas tendría que ver con una responsabilidad individual, a diferencia de los que plantean los docentes, para quienes la respuesta tendría que ver con algo más bien estructural. Esto queda de manifiesto cuando se ejemplifica el caso de la existencia o no de los espacios para desarrollar una adecuada formación ciudadana. Bajo la mirada de los docentes, dichos espacios no estarían disponibles dentro de la estructura organizacional de la institución, idea que desde los directivos es rechazada, y para quienes los espacios están pero no quieren ser ocupados.

Para los directivos fruto de las decisiones del mundo adulto es que la sociedad actual se presenta bajo una cultura del descontento, del egoísmo, individualista y asistencialista, lo cual debilita la capacidad de los sujetos de participar dentro de sus propios espacios.

Sin embargo, la reflexión de los directivos apunta a uno de los componentes claves de la formación ciudadana y que dice relación con el concepto del deber.

“(…) pero todavía no encuentro razones para una parte que tiene que ver con el tema del deber. Somos ciudadanos en el descontento, somos ciudadanos en el desacuerdo, pero no lo somos en el acuerdo. Por ejemplo, qué es lo que convoca a mayor participación: el descontento. Hay una suma de vamos a gritar o nos vamos a parar por esto” (Directivo n°5, p. 9).

Y continúa:

“Siento que hoy en día solo **ejerzo mi rol de ciudadano en el derecho, pero no lo ejerzo en el deber**. Porque en tanto cuanto me aplican el deber, entonces empiezan a florar todas, o mis debilidades o las excusas, en nuestros estudiantes, que la perrita, que la abuelita, y empezamos a matar a la familia. Somos los reyes para no responder al deber. Desentendiéndome del tema, de mi deber, y ese es un tema complejo, ese es el Chile de hoy” (Directivo n°5, p. 9).

De este modo, se aprecia un énfasis por parte de los directivos en aspectos tales como el deber o la responsabilidad individual. Para ellos tanto las causas de los problemas como sus soluciones pasan por una responsabilidad individual, y es por ello que a partir de sus discursos es posible comprender sus formas de proceder respecto de determinadas situaciones.

“Porque política según dijo Aristóteles creo, es el arte de gobernar, pero el arte de gobernar a quien, tenemos que partir por la persona. El arte de gobernarnos primero a nosotros mismos. (...) Porque se da esta cosa de que ofrecemos cosas, pero en el fondo no somos capaces de partir por nosotros. Entonces siento que nosotros como docentes primero tenemos que ser capaces de tener un discurso con nosotros mismos, y después transmitirlos a los jóvenes que estamos formando” (Directivo n°1, p. 16).

Respecto de las responsabilidades individuales que como mundo adulto se tiene en la materia, existen muy pocas alusiones a lo largo del discurso, sin embargo es posible rescatar algunas ideas fuerza sobre la temática.

“(...) entendiendo que todos tenemos una mochila que llevar, pero que esa mochila la podemos hacer más liviana cuando lo hago de manera colectiva y distribuyo esa carga pesada en ese colectivo para que en conjunto vamos construyendo, y no tan individualista como hoy en día lo hacemos” (Directivo n° 5, p.13).

En síntesis, podemos afirmar que para los directivos existe –y es necesaria- una clara distinción entre el mundo adulto y el mundo juvenil respecto de la formación ciudadana. Para ellos, la causa y la solución a la deficiente formación ciudadana pasa por mejorar las concepciones, acciones y actitudes que el mundo adulto, las cuales producto de sus diversas experiencias personales y colectivas han llevado a contar con una débil formación ciudadana, y guiada por un proceso desde una mirada adultocentrista que considera –o más bien, no considera- al otro como un sujeto de derecho con reales capacidades para ejercer, participar, y tomar decisiones.

Categoría 2 “Representaciones sobre los diversos mecanismos institucionales que influyen en la formación en ciudadanía”

Teniendo en consideración el análisis realizado respecto de las representaciones del mundo juvenil y el mundo adulto, aparece una preocupación por la formación ciudadana que no es intrínseca, sino más bien responde a la lógica de las políticas educativas que buscan potenciar el desarrollo de sujetos participativos y reflexivos respecto de su propio desarrollo personal y académico. En este sentido, la escuela debe enfrentar múltiples

desafíos los cuales exigen respuestas rápidas y concretas, en una institución que parece adaptarse de manera lenta a los cambios de la nueva era.

Es así como producto de políticas educativas emanadas desde el ministerio de educación, se busca fomentar la formación ciudadana en la escuela, la cual vendría a responder una serie de problemáticas en el ámbito de la política, tales como la crisis de representatividad por la cual atraviesa la política chilena actual. En este sentido, el ministerio de educación le asigna a la escuela la responsabilidad de asumir el liderazgo de uno de los objetivos más importantes y desafiantes del último tiempo.

“Entonces siento que nosotros vamos a tener que partir, porque se ha hablado mucho sobre la formación ciudadana lo que hemos hecho hacia el ministerio, que hoy día nos provoca verdadera preocupación en decir, usted tiene que preocuparse de la comprensión lectora, si y de la resolución de problemas, y de la formación ciudadana también y nos dejó plop a unos cuantos por un buen rato, todavía” (Directivo n° 2, p.3).

Los directivos reconocen que la escuela no estaba preparada para asumir un desafío tan grande como este, y que el equipo directivo no sabía cómo reaccionar para responder a esta demanda. Sin embargo, la escuela debió asumir este desafío con bastantes inseguridades y poca claridad respecto de que trabajar y como trabajar aspectos claves de ciudadanía, pues como asume uno de los directivos en su discurso: “Entonces en ese sentido yo siento que nosotros estamos menos en pañales, ni siquiera con pañales” (Directivo n° 2, p.3).

Si bien se reconoce un avance en algunas temáticas propias de ciudadanía, la mayoría de estas concepciones son desconocidas para quienes supuestamente deben liderar estos procesos dentro del espacio escolar.

Otros, en su confusión teórica y práctica, tienden a confundir conceptos claves, y no tienen la claridad suficiente para llevar a cabo estas dinámicas dentro de la escuela.

“La verdad que yo me complica un poco porque **para mi formación ciudadana es lo mismo que educación cívica** anteriormente. Siempre nos vamos dando vuelta en el cambio del nombre, de la situación, pero en el colegio lo vemos, lo hacemos, pero no como formación ciudadana” (Directivo n°3, p.6).

En este caso se observa una confusión que no es extraño escuchar y que dice relación con la creencia de que cuando hablamos de formación ciudadana, hablamos de educación cívica. Este error conceptual, implica una serie de desaciertos en las decisiones que como sujetos vamos tomando, puesto que de acuerdo a nuestros pensamientos y creencias es que vamos tomando decisiones y actuando en el medio.

Otro de los errores más comunes dentro del espacio escolar es asociar la formación ciudadana exclusivamente con ciertas asignaturas, especialmente con el área de historia. Esto queda de manifiesto también en los discursos de los directivos.

“La cívica también, yo aprendí, me lo enseñaban los profesores de Historia que primero que nada yo cumplía los dieciocho y yo tenía que ir a votar inmediatamente. Yo veo que la mitad de este país ahora se resta de elegir a sus gobernantes y no está ni ahí, y tal como decía la Marce... incluso **profesores del área humanista, que son los que como lideran este asunto de la ciudadanía**” (Directivo n°4, p.7).

Modificar estas concepciones implica trabajar a nivel de las mentalidades de los sujetos, deconstruyendo significados y eliminando preconceptos e ideas erradas que permitan un adecuado conocimiento acerca de la temática. Solo de esta manera se hace posible avanzar en la toma de decisiones de manera correcta, y que estas acciones se materialicen en los reales cambios que necesita la educación en esta materia.

Sin embargo, al parecer existen otros directivos que si tienen una mayor claridad respecto de lo que significa potenciar la formación ciudadana en la escuela, y aportan a la discusión de si por ejemplo, es pertinente o no volver o no a la educación cívica, o encasillar la formación ciudadana dentro de una asignatura.

“Si fuera por tener una asignatura, hay montones de colegios que podemos mostrar que hay asignaturas concebidas sobre formación cívica han sido un fracaso. Por lo tanto, **la nueva mirada para incorporar la formación ciudadana en los establecimientos no puede ser asignaturista, no debe ser asignaturista**. Entonces, que hacemos como dice Manuel, se ha tomado la primera opción que nos dice el ministerio, acuérdense que es transversal, la primera palabra que nosotros utilizamos hoy en día es **transversalidad**. Hay un acercamiento a entender mejor la formación ciudadana tanto en los instrumentos evaluativos como en el accionar diario, pero te insisto en que estamos en pañales todavía. (...) Respecto de la formación ciudadana seguimos dando excusas respecto de una asignatura de educación cívica, y que la formación ciudadana le corresponde a los profesores de Historia...” (Directivo n°2, p. 18).

Destaca dentro de este discurso la idea de transversalidad propuesta desde el ministerio, la cual busca no encasillar la formación ciudadana bajo una mirada asignaturista, sino fomentar su desarrollo de manera transversal a las asignaturas. Para los docentes la solución a la problemática de la formación ciudadana no pasaría por agregarla como una asignatura más dentro del plan lectivo, ni tampoco entregar esta temática como responsabilidad exclusiva del área de historia como se hacía hasta hace muy poco, sino más bien integrarla de manera transversal dentro del curriculum escolar.

Una adecuada formación ciudadana busca potenciar aspectos claves tales como la participación, la actitud crítica y reflexiva, entre otros. Estos aspectos son recogidos en la escuela y son parte de la misión y visión del establecimiento, las cuales forman parte de su PEI (Proyecto Educativo Institucional).

“A ver, cómo nosotros trabajamos o visualizamos la formación ciudadana, la verdad es que está en el papel. Cuando nosotros estructuramos un plan educativo institucional, un PEI, lo dijimos en nuestra visión, en definitiva formar ciudadanos reflexivos, competentes, ciudadanos con altas expectativas, personas porque finalmente el ciudadano es eso, una persona más integral. Y dentro de ese contexto también me surge la pregunta, por qué tengo la sensación de que no lo hemos logrado” (Directivo n°5, p.9).

Llama la atención la última reflexión en cuanto se reconoce que aquello que como bien se expresa al comienzo de la frase se encuentra en el papel, al finalizar su reflexión se reconoce que estos ideales solo se encuentran allí pero no en la práctica. Al continuar la acción discursiva los directivos se cuestionan respecto de cuáles serían las razones que explicarían esta situación, lo cual queda de manifiesto en la dificultad de crear un plan que integre a los sujetos y alinear las distintas experiencias y modos de vida, para lograr un verdadero ideal que logre representar a todos, pues como señalan los directivos, finalmente cada estudiante es un mundo distinto.

“Aparte de eso, dentro del colegio es super complicado porque cada estudiante es una forma de vivir la vida diferente y hay que aprender a conocerlos, porque para cada uno tienes que tener una respuesta. La respuesta que le das a uno, no es la misma que para el otro, porque la situación de vida es complicada” (Directivo n°3, p. 6).

En este sentido, los directivos reconocen la dificultad de concertar normas y un sistema de convivencia que permita integrar y convivir en armonía las diferentes experiencias de vida de los distintos integrantes de la comunidad educativa. Este hecho, se vuelve problemático a visión de los estudiantes, para quienes un mal proceder y los abusos de poder sobre todo por parte de inspección general son una realidad que dista mucho de lo señalado por los directivos.

“Como trabajo de inspección general nos basamos en dos conceptos, o al menos yo, respeto y justicia. Tratar de respetar a todos los estudiantes con todas sus fortalezas y sus debilidades, y la formación que traen de sus casas, y tratar de ser lo más justo posible, no tratando de pasar a llevar los derechos de nadie” (Directivo n° 3, p.6).

Al comparar la visión de los estudiantes y de los directivos respecto de esta temática, queda en evidencia la distancia que existe entre las creencias que tienen los distintos integrantes de la comunidad. Si bien los directivos declaran una intención y una forma de

proceder sobre todo respecto de la labor de inspección general, esta es percibida de manera muy distinta por los estudiantes, para quienes abundarían los malos procedimientos y los abusos de poder por parte de esta institución.

A partir de estas diferencias emerge como una necesidad el llegar a ciertos consensos dentro de la institución escolar respecto de que entenderemos por derechos, deberes, convivencia escolar, entre otros aspectos, tal como dan cuenta los discursos de los directivos.

“Pero nosotros tenemos que llegar a un consenso sobre a qué vamos a llamar normas de respeto, o la tolerancia que es tan manoseada” (Directivo n° 2, p.3).

En este sentido, se vuelve urgente y necesaria con más fuerza la búsqueda de espacios de diálogo y de consenso dentro de una institución escolar que se apronta a asumir un desafío que si bien se presenta como una necesidad de la sociedad en general, tiene ciertos matices debido a la experiencia de sus integrantes, lo cual obliga a considerar el contexto.

“Entonces es una responsabilidad acercar estos conceptos a un acuerdo y una realidad, porque la formación ciudadana aquí te aseguro no es no es igual a la formación ciudadana de allá. Entonces necesitamos preocuparnos y ocuparnos pero entendiendo que cada uno tiene una experiencia de vida que te puede hacer distinto, el cómo poder llegar a un consenso” (Directivo n°2, p.3).

Como otro de los mecanismos que se pensaron para potenciar la formación ciudadana dentro de la escuela, destaca el consejo de curso, como un espacio de diálogo, de opinión y de participación activa de los estudiantes, opinión que se extiende y se comparte tanto por estudiantes como por docentes. Es en este espacio donde se busca desarrollar este tipo de habilidades, y responder a las necesidades propias de una adecuada formación en ciudadanía.

“Te hablo ahora como Orientadora sobre los profesores jefes y lo que he conversado con las directivas. A los niños siempre he tratado que ellos planteen temas a los profesores jefes, que conversen temas en la hora de consejo de curso. No tan estructurado a lo que dice el programa, sino a la parte más de debate, de formar opinión. A mí que me interesa, que los niños tengan opinión frente a determinadas situaciones cotidianas, de la vida de ellos, de la cultura juvenil por ejemplo ya” (Directivo n°1, p.2).

Sin embargo, la formación ciudadana no puede ser reducida a 45 minutos de dentro del plan curricular, sino que bajo la mirada de los directivos, la formación ciudadana tiene y debe ser más que eso.

“En el contexto colegio, y para ceñirnos a lo que nos toca hacer, nosotros tenemos que estar mucho más atentos que al consejo de curso que hablo Irma, viendo y estando atentos de elementos de relaciones entre nuestros estudiantes en el diario vivir, o en la instancia del recreo, cuando entro al baño, cuando estoy con profesor, cuando estoy sin profesor” (Directivo n° 2, p.3).

Por último, la crítica de los directivos se desplaza hacia el gremio de profesores, específicamente a quienes fueron parte del paro docente durante la tramitación del proyecto de ley de carrera docente durante mediados del año 2015.

“Yo tengo sentimientos encontrados todavía con lo del paro, y tengo pendiente una conversación con los profesores. Y me siguen quedando sin sentido, me hago la pregunta cuando muchos se acercaban y me decían “director, esto no es contra usted” y yo nunca lo sentí que fuera conmigo. Entonces no entendía ese discurso de disculparse sobre algo que estaba ocurriendo, porque yo era parte de aquello. Si yo de lo único que no era parte era de la forma, y lo dije siempre y lo diré siempre, no es del fondo” (Directivo n°5, p. 9).

La crítica desde los equipos directivos apuntaba a la inconsecuencia de algunos docentes en quienes a su juicio no había una concordancia entre el discurso y la práctica. En este sentido, la preocupación se centra en cómo esta situación afectaría el desarrollo y el proceso educativo de los estudiantes.

“Yo no hablo de transparencia porque está tan manoseada por el ciudadano político, hablo de honestidad que es mucho más transversal, y honestidad significa consecuencia entre el discurso y la acción. Pero aquí en este país, en este liceo, en este grupo de docentes del cual yo soy parte hay unos discursos maravillosos pero que la acción está a años luz de ese discurso, y lo vemos a diario, y los grandes afectados son nuestros niños ¿y quién lo dice? Yo no siento esa honestidad en los pares que lo hagan público” (Directivo n°5, p. 9).

De este modo, a lo largo de los discursos, los directivos lograron identificar diversos mecanismos institucionales que influyen en el tipo de formación ciudadana que reciben los estudiantes, y en definitiva, como esta explicaría el tipo de ciudadano que forma la escuela. Respecto de este punto, es necesario revisarlo en un apartado distinto, dado que la visión de los directivos comparte algunos aspectos con lo planteado por los estudiantes y los docentes, mientras que en otros, la visión que presentan es completamente disímil y en ocasiones opuesta.

Categoría 3. “Significados que otorgan los directivos respecto del tipo de ciudadano que se forma en el espacio escolar”.

A la luz de lo anteriormente expuesto, es posible realizar una primera aproximación respecto de cuál es el tipo de ciudadano que bajo la mirada de los directivos estaría formando la escuela. Sin embargo, a la hora de teorizar y problematizar respecto de esta temática, este proceso tiene algunas dificultades, siendo la confusa y deficiente concepción teórica que se maneja uno de los mayores obstáculos.

“Por lo tanto no puedo pensar en que lo que hoy día se define para un determinado grupo lo que es ciudadanía sin definir otros elementos que son importantes dentro de los elementos teóricos que a mí me conflictúan particularmente, ustedes que son de Historia siento que están preparados de otra manera distinta para ceñirse a conceptos y a la diferenciación de conceptos por ejemplo que son fundamentales de tratar en la ciudadanía. Me acuerdo que en la primera sesión del curso que asistimos, o sea me vine más confusa de todo lo que yo había escuchado alguna vez, y solo discutimos el concepto de lo político y la política, y solo me ceñí a un listado de conceptos que se asocian a lo político y la política, y con eso es como si me hubiera aprendido las tablas de multiplicar. Con una regla básica, pero que me cuesta ponerlo en práctica” (Directivo n°2, p.5).

En este sentido, las limitaciones vienen de una deficiente formación teórica que sumada a una limitada experiencia ciudadana de acuerdo a lo señalado por los propios directivos, el trabajo en ciudadanía y poder entregar un esbozo respecto del tipo de ciudadano que forma la escuela se vuelve problemático.

Sin embargo, estas limitaciones no solo vienen de carencias propias de la formación intrínseca de los sujetos, sino que también responden a situaciones que obstaculizan un adecuado desarrollo de la formación ciudadana, y del cual la escuela se ve sobrepasada.

“Pero sabes lo que yo he observado, que uno forma dentro del colegio y fuera del colegio lo deforman. Ya sea las redes sociales, las cosas que pasan, la misma familia. Lo mismo que hablan del voto, resulta que te prometen ochenta mil cosas y después no son, o sea, si el nivel de personas que guían un país no son rectos ¿cómo le pedís formación ciudadana a los demás? Si con el ejemplo vivo de la corrupción, de los delitos, de la justicia, de los abogados... entonces la gente se va restando” (Directivo n°3, p.8).

Sumado a las limitaciones conceptuales que tienen los sujetos en materia de formación ciudadana aparece toda la influencia del medio que a través de las prácticas de los sujetos viene a problematizar el adecuado desarrollo de los ideales que la formación en ciudadanía propende.

Finalmente la crítica se desplazó hacia las acciones de los sujetos y a las consecuencias que esta situación tendría en los estudiantes, en una conclusión frente a la cual es difícil quedar indiferente.

“Entonces en ese sentido **me complica este ciudadano formador que finalmente está desformando**. Mi mayor crítica a mi profesión tiene que ver con eso, la inconsecuencia de nosotros docentes en este rol de formador para con nuestros estudiantes” (Directivo n°5, p. 9).

En el análisis discursivo de los docentes este se desplaza desde las responsabilidades que tienen el medio y lo social en esta formación, hacia las responsabilidades individuales que como profesionales de la educación tendrían. En este sentido, el foco de la crítica está puesto en las consecuencias que tienen las creencias y las acciones de los docentes sobre las creencias y las acciones de los estudiantes.

“(…) a eso me refería con que cuando el formador carece de algunos elementos, difícilmente va a poder transferirlos…” (Directivo n°5, p.21).

Luego la crítica se desplaza no solo al supuesto accionar de los docentes, sino a la inconsecuencia entre lo declarado y lo hecho por parte de los diferentes individuos que componen la sociedad. En este sentido para los directivos, este grupo de docentes al cual se hace referencia no sería más que una fiel muestra de cómo actúan los individuos dentro de una sociedad con ciertas particularidades. Se critica una sociedad que es egoísta, poco íntegra, poco honesta e inconsecuente, la cual sería fiel reflejo del grupo de docentes al cual se hace referencia.

Finalmente para los directivos este tipo de acciones sería lo que explicaría que muchos de los sujetos se resten de los procesos de participación y toma de decisiones, por lo cual su crítica debe estar puesta en corregir estas situaciones. Frente a la pregunta de porque supuestamente los jóvenes no votan y no están “ni ahí” con la política, la respuesta que se entrega va por esta misma línea.

“Precisamente profesor, y lo dije anteriormente, hay un descontento en la poca consecuencia del discurso con la acción, y la facilidad con que busco la excusa para no cumplir lo prometido o comprometido y zafarme de la situación echándole la culpa al gato si es necesario de mi falta de compromiso o más que de compromiso, de ganas de hacerlo” (Directivo n° 5, p.15).

De este modo existe un rechazo a esta forma de hacer política, sin embargo, al mismo tiempo se suele confundir dentro del discurso aspectos que tienen que ver más bien con

la política más que con lo político. En un momento incluso se hace mención a la política y se le iguala al concepto de politiquería, tal como se muestra en el siguiente extracto.

“La polis griega de Pericles dista mucho de lo que tenemos hoy, y todo esto que se dice política, es para mí una **politiquería**, es decir, la banalidad de lo que ha sido la política” (Directivo n° 1, p.16).

En esta crítica a cómo funciona el sistema político bajo la mirada de los directivos, es que se busca lograr el ideal de poder ejercer un real poder político que pueda emerger desde la autonomía de los sujetos, en una búsqueda por desarrollar una real capacidad de gobernar y poder gobernarnos.

“Porque política según dijo Aristóteles creo, es el arte de gobernar, pero el arte de gobernar a quien, tenemos que partir por la persona. El arte de gobernarnos primero a nosotros mismos. Entonces siento que nosotros como docentes primero tenemos que ser capaces de tener un discurso con nosotros mismos, y después transmitirlos a los jóvenes que estamos formando” (Directivo n° 1, p.16).

Por último y para finalizar, cuando los docentes se cuestionan respecto del tipo de ciudadano que están formando, sorprende que para aquellos que son los encargados de liderar este proceso no exista una claridad real respecto de esta temática.

“Respecto de qué tipo de ciudadano tenemos yo no te lo voy a responder. Tenemos un ideal, pero **no me atrevo a decir que tipo de ciudadanos estamos formando hoy, y no lo voy a decir porque no se qué tipo de ciudadano tengo, es más no se siquiera que tipo de ciudadano soy**. Entonces como yo estoy perdida conmigo misma, tenemos que en algún momento acordar elementos fundamentales de lo que hoy día se considera ser buen ciudadano” (Directivo n°2, p.3).

Escuchar este tipo de respuesta de aquellos sujetos formadores encargados de liderar este proceso se vuelve preocupante, puesto que si ellos no tienen la claridad suficiente para poder responder a esta pregunta, queda la interrogante de que es lo que pasa con los estudiantes entonces. De este modo, muchas de las carencias que en el área de formación ciudadana tienen los jóvenes hoy en día, proceden de las mismas carencias e inseguridades que el mundo adulto no ha logrado definir y ponerse de acuerdo, en un intento de consenso mínimo por alinear ciertos significados y practicas cotidianas. Mientras no se logre solucionar esta situación, el logro de una adecuada formación ciudadana y la claridad respecto del tipo de ciudadano que como escuela y como sociedad estamos formando, se ve muy lejano de dilucidar.

Síntesis de Categorías.

Categoría 1: “Representaciones simbólicas acerca del mundo adulto y el mundo juvenil”

La formación ciudadana bajo la mirada de la cultura adultocentrista.

La falta de experiencias ciudadanas en la cultura adulta, y su impacto en la formación ciudadana.

Percepciones sobre las responsabilidades individuales y colectivas en la formación ciudadana.

Categoría 2: “Representaciones sobre los diversos mecanismos institucionales que influyen en la formación en ciudadanía”

Problematización acerca del consejo de curso como un espacio de dialogo y participación.

Significados que se le asignan a la discusión entre Asignaturismo y transversalidad de la formación ciudadana.

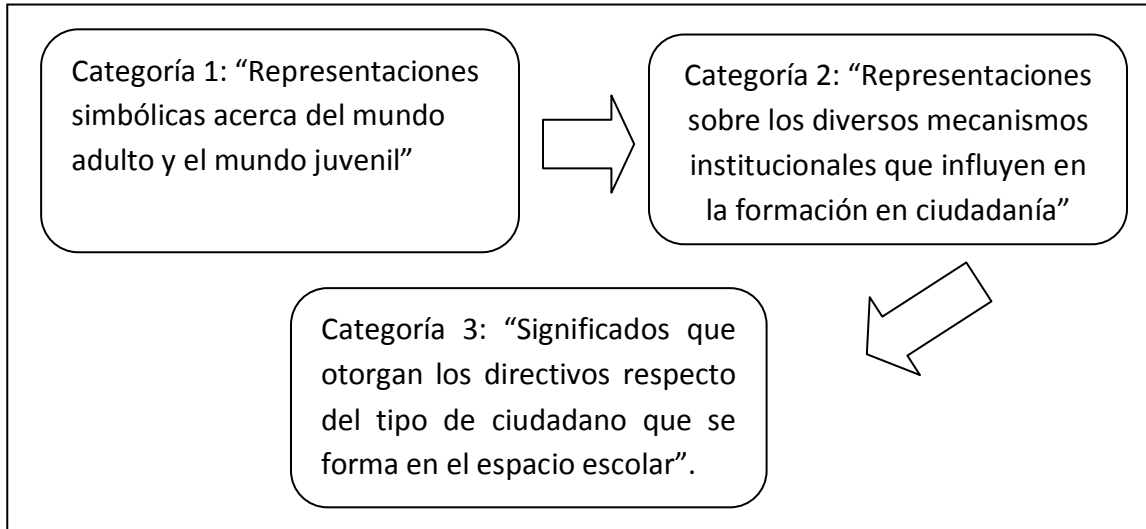
La formación ciudadana es y debe ser contextual.

Categoría 3: “Significados que otorgan los directivos respecto del tipo de ciudadano que se forma en el espacio escolar”

Percepciones de los directivos respecto de los factores que influyen en la formación ciudadana de los sujeto.

Problematización del rol formador docente.

Figura n° 9: Vinculación de Categorías Grupo focal Directivos.



Fuente: Elaboración propia

Capítulo V: Conclusiones

La presente investigación aborda el fenómeno de la formación ciudadana en el espacio escolar desde la perspectiva de los sujetos, en un intento por comprender los significados que los distintos actores de la comunidad educativa construyen sobre la problemática.

Para ello, se consideró el análisis de datos emanado a partir de los discursos de los distintos sujetos, con el objetivo de develar cuáles son los significados que estos le atribuyen al fenómeno de la formación ciudadana, los cuales permitan comprender que tan adecuada es la formación ciudadana dentro del espacio escolar, y el tipo de ciudadano que estaría formando la escuela.

Estudiantes

A partir de los objetivos planteados en esta investigación se observa que los estudiantes presentan una baja comprensión acerca del fenómeno de la formación ciudadana, el cual asocian a algo que les parece lejano y aburrido, cuestión que llevaría a pensar que los jóvenes no tienen una conciencia real respecto de la importancia personal y social que tiene esta temática. Sin embargo, para los estudiantes este tema resulta de gran importancia, lo cual queda demostrado en las exigencias por una mayor participación dentro del espacio escolar. Si bien los estudiantes reconocen no tener una participación activa ni un discurso ideológico sólido que les permita ejercer plenamente sus derechos, esto aseguran, se debe a la falta de instancias de participación dentro del espacio escolar, lo cual restringe sus experiencias ciudadanas en esta materia.

Por otra parte, si bien los jóvenes parecen no tener un discurso armado y enérgico sobre lo político, en realidad ***en todo momento están ejerciendo un rol político***, sea a través de sus opiniones y acciones que se materializan en el día a día, y que incluso se difunde por medio de las redes sociales u otros medios de comunicación haciendo sentir su opinión. Sin embargo, sigue primando la idea sufragista de que lo político se asocia casi exclusivamente a la acción de ejercer un voto. Respecto de la política, destaca la idea de ***“apatía política”*** la cual se entiende como un mecanismo de resistencia frente a instituciones que no representan sus necesidades e intereses. En este sentido, la apatía política no solo es entendida como la ausencia de una acción política en los canales institucionales establecidos, sino que bajo esta concepción se observa un discurso político claro de rechazo y de resistencia frente a las formas en que se ejerce la política.

Para los jóvenes, uno de los factores más relevantes que explican los bajos niveles de formación ciudadana en la población resulta ser el Golpe de estado, hecho histórico al cual responsabilizan por erradicar del curriculum escolar la educación cívica. Esta situación traería como consecuencia una generación que no conoce cuáles son sus derechos, y producto de esa falta de conciencia, no les permitiría organizarse y participar activamente por la obtención de los mismos. En este sentido, para los estudiantes se hace urgente que **la Educación cívica se reintegre como asignatura oficial** dentro del curriculum escolar, como una manera de dar respuesta a la problemática descrita.

Para los estudiantes la familia es concebida como un primer espacio de socialización en el cual se aprenden normas de convivencia y participación, por lo cual es entendido como un espacio de vital importancia para la formación en ciudadanía.

El sistema escolar es otro de los espacios concebidos para la formación de los futuros ciudadanos, sin embargo, los estudiantes desarrollan a lo largo de sus discursos una fuerte crítica al tipo de educación que están recibiendo. Respecto del modelo educativo que prima en la actualidad, para los estudiantes es concebido como un negocio y una suerte de fábrica, que se preocupa de formar la mano de obra no calificada para el día de mañana, lo cual influye en la percepción que tienen los sujetos de sí mismos, **restringiendo sus capacidades de empoderamiento y conciencia que no les permiten reconocerse como sujetos históricos activos.**

La estructura de la escuela es vista como un obstáculo para un adecuado desarrollo de la formación ciudadana de acuerdo a lo señalado por los estudiantes. Dada sus características, se presenta como una institución coercitiva y jerárquica que limita los espacios de participación por parte de los miembros de la comunidad. Por otra parte, la gestión escolar se concibe como un liderazgo unidireccional, en que la figura del director se visualiza como poco cercana y más bien ausente, debiendo ser asumida por otras instancias dentro de la institución escolar como inspectoría general.

Respecto de las lógicas de poder dentro de la institución, la noción de autoridad se concibe con fuertes matices de coerción, opresión e incluso abusos de poder de acuerdo a lo señalado por los estudiantes. Debido a las características de la estructura, las formas que adquieren la gestión institucional y la noción de autoridad en la escuela, se observa una fuerte limitación al efectivo ejercicio de la participación dentro del espacio escolar. La noción de participación es restringida a una concepción **sufragista** en que los estudiantes tienen posibilidad de votar en alguna instancia que institucionalmente se determine.

Como una de las instancias que promueven la participación dentro del espacio escolar resulta ser la revisión del Reglamento de convivencia. Sin embargo, los estudiantes perciben que su opinión no es recogida por este instrumento.

Como otra de las instancias de participación destaca el paro docente, que bajo la mirada de los estudiantes es visto como un ejemplo de organización y participación. Destaca así también el centro de alumnos como otro de los espacios de organización, el cual es valorado positivamente por los estudiantes.

Otros de los espacios de participación dentro de la institución escolar es el consejo de curso, instancia sobre la cual no existe un consenso generalizado respecto de su efectividad en el desarrollo de habilidades que propicien una adecuada formación ciudadana. Si bien, reconocen que el consejo de curso es un espacio de participación y debate, consideran que en la práctica está lejos de cumplir su objetivo. Se limita a lograr aspectos de organización interna, dejando de lado aspectos tan importantes como la participación y el debate, por lo cual se sugiere una revisión de esta instancia escolar.

La formación ciudadana en el aula estaría supeditada a diversos factores como la metodología utilizada por el docente, los niveles de confianza y respeto entre docente y estudiantes, e incluso, de acuerdo a lo señalado por los estudiantes existiría un componente generacional en el docentes que haría la diferencia en la cercanía y en los mayores grados de horizontalidad que rompen con los esquemas verticalistas que priman en dicha relación.

Los estudiantes ejercen una fuerte crítica y rechazo a la instalación de que en todas las pruebas globales que se aplican se integre preguntas de formación ciudadana, dado que estas se asocian con asignaturas determinadas. Por otra parte, consideran que el desafío de potenciar la formación ciudadana en la escuela es tan grande, que sería un error pretender que integrando preguntas en una prueba se pueda dar respuesta a esta necesidad.

Por último, respecto del tipo de ciudadano que estaría formando la escuela, los estudiantes son claros en señalar que producto de todo lo anteriormente expuesto, la escuela no estaría formando el ideal de ciudadano integral participativo, crítico y reflexivo que declara en su proyecto educativo, sino más bien formaría ciudadanos **reproductores y mano de obra no calificada**, funcional al sistema económico y social que prima en la actualidad. En este sentido, se advierte una suerte de desesperanza aprendida por parte de los estudiantes quienes ven la educación no como una herramienta que les permite desarrollarse de manera integral, sino más bien como un mecanismo que sirve al sistema económico imperante y que necesita de mano de obra para poder funcionar.

Docentes

La concepción de ciudadanía que manejan los docentes hace referencia a un “**ciudadano activo**”, es decir, aquel sujeto capaz de impactar en su comunidad a través de sus opiniones y sus prácticas cotidianas, de manera tal de aportar en la generación de un proyecto común, que permita integrar en lo colectivo, todas aquellas aspiraciones e ideales de cada uno de sus miembros. La ciudadanía se concibe por tanto como la condición que permite a los sujetos participar dentro de su comunidad.

Respecto del nivel de formación ciudadana que se desarrollaría en la escuela, para los docentes este sería absolutamente deficiente, proceso que asocian a las características de la estructura institucional que coarta las formas de participación dentro de la misma, así como las prácticas y mecanismos propios de esta gestión institucional que limitarían las instancias de hacer política. Por otra parte, se responsabiliza de esta deficiente formación ciudadana a un **modelo de sociedad individualista** que no permite la gestación de un proyecto de sociedad compartido, dejando de lado la importancia de lo colectivo, y el fomento de lo político para lograr el bien común.

Para los docentes la noción de lo político se asocia a lograr una participación activa de los miembros que forman parte de la comunidad, de manera de aportar de forma efectiva en la generación de un proyecto común. Sin embargo, se observa una fuerte crítica a la concepción de la política en una doble dimensión. Por un lado a las decisiones y acciones que los representantes políticos realizan, y que desprestigian profundamente la política, en una suerte por mantener sus privilegios; y por otro lado, a la gestión institucional que ahogaría cualquier forma de expresión y participación dentro del espacio escolar.

Al igual que los estudiantes, para los docentes el Golpe Militar constituyó un episodio traumático en la historia nacional, que tiene consecuencias en la cultura participativa de los ciudadanos en la actualidad. Esto, debido a ciertas **prácticas heredadas** por distintas generaciones que, por una parte se vieron privadas de vivenciar ciertas experiencias ciudadanas efectivas, y que por otra parte, hasta el día de hoy se resta de participar en debido a un fuerte legado de un miedo incorporado en la mentalidad de gran parte de los chilenos. En este sentido, la influencia de la familia en esta temática, constituiría una forma de transmitir sus miedos y traumas en la mentalidad de los sujetos.

Respecto de la discusión de volver o no la educación cívica al currículum nacional, los docentes se muestran favorables a esta decisión, la cual consideran absolutamente necesaria y urgente para dar respuesta a la problemática de la formación ciudadana, sobre todo en un intento por volver a humanizar la educación, la cual consideran se encuentra mercantilizada y al servicio del Neoliberalismo.

La institución escolar es vista como una institución poco flexible a los cambios y necesidades que demanda el mundo actual, en la cual se reconocen ciertos problemas estructurales que limitan una adecuada formación ciudadana. Respecto de la gestión escolar, y a diferencia de los estudiantes, no se hace mención al liderazgo del director, lo cual devela que no existe una conciencia y valoración de la importancia de este factor.

De este modo, tanto la estructura organizacional como la gestión institucional que prima en el establecimiento dan cuenta de una fuerte circulación del poder que invade todos los espacios. Destacan aspectos como el control y la coerción de ciertas prácticas dentro del espacio escolar, los cuales **limitan los grados de participación** dentro de la escuela.

Uno de los espacios en que se visualiza una limitación participación es el consejo de profesores, el cual es visto como un **mero espacio informativo**, más que como una real instancia de dialogo pedagógico y de participación efectiva y resolutive. Situación totalmente distinta a lo que fue el paro de docentes, el cual es valorado como un ejemplo de organización gremial. Sin embargo, desde la dirección del establecimiento se señaló que no existía espacio para “temas gremiales”.

En relación con el reglamento de evaluación, este es visto como una cuestión más bien declarada más que su efectividad en la práctica. Respecto del centro de estudiantes, existe una ambivalencia en su valoración como real espacio de formación en ciudadanía. Por una parte se le reconoce como un espacio de organización estudiantil que cumple ciertas funciones determinadas, mientras que por otra parte, existe cierta desconfianza respecto de utilizar este espacio como mero instrumento para el fomento de que la única forma de ejercicio político valido sea el derecho a sufragar.

Respecto de la formación ciudadana en el aula, esta se reconoce como un espacio de libertad donde el docente puede plantear temas, dialogar y fomentar la actitud crítica y reflexiva. Sin embargo, esta percepción cambia cuando se plantea la función del consejo de curso. En relación a las pruebas globales como mecanismo que permita potenciar la formación ciudadana en el aula, se consideran insuficientes como estrategia pedagógica.

Por último, respecto del tipo de ciudadano que estaría formando la escuela, la conclusión de los docentes es lapidaria. Para los docentes la escuela no estaría formando ciudadanos críticos y participativos, sino más bien ciudadanos **reproductores** y **habilitados** para ser funcionales a un sistema económico-social determinado. Incluso, en su reflexión se les quita su componente de humanidad, cuando se señala que la escuela estaría formando **autómatas** programados para desempeñar ciertas tareas, o verdaderos “**borregos**” que acatan lo que se les dice, sin mayor cuestionamiento ni reflexión. En palabras de los docentes, la escuela y la sociedad actual asisten a la **involución del sujeto**.

Directivos

La concepción de ciudadanía que manejan los directivos hace referencia a un “**ciudadano pasivo**” que es capaz de ver las problemáticas que le aquejan, pero se queda en la molestia, la protesta y el peticionismo. Por otra parte, esta concepción de ciudadanía parece limitada, dado que restringe el poco accionar del ciudadano a su capacidad para votar, asociando este concepto directamente al sufragio, y desconociendo las otras formas de participación, que si bien se reconocen como validas, no se consideran en sus discursos y en su accionar.

La valoración del nivel de formación ciudadana que manifiestan los directivos, no parece ser lejana a lo señalado tanto por los estudiantes como por los docentes. En ese sentido, se observa una deficiente formación en ciudadanía, lo cual responde de acuerdo a lo señalado por los directivos a una serie de **carencias que tiene el mundo adulto** en la materia, y que sumada a ciertas prácticas darían como resultado una sociedad que “**deforma**” más que forma en ciudadanía.

Respecto de cómo se entiende lo político desde la mirada de los directivos, este se concibe exclusivamente desde el descontento, asociando lo político con aspectos de reclamos y protestas, develando una percepción negativa de cómo se percibe este concepto, y una confusión conceptual entre lo político y la política. Para los directivos, lo político y su asociación con el descontento, el reclamo y el “peticionismo” vendrían a alterar el orden institucional. Por otra parte, su concepción sobre la política se asocia con el concepto de “**politiquería**”, en una suerte de crítica a las acciones y omisiones de las responsabilidades de las autoridades

A diferencia de lo señalado tanto por estudiantes como docentes, el hecho coyuntural del Golpe Militar no es concebido directamente como responsable de una sociedad menos comprometida y participativa. Esto, porque desde su mirada, en nuestras creencias y acciones prima más lo individual que lo estructural.

Se observa una recurrente **confusión conceptual entre lo que corresponde a la educación cívica y a la formación ciudadana**. Desde su mirada, se rechaza la idea de que se reintegre la formación ciudadana al curriculum escolar como asignatura. Esta decisión se enmarca en la necesidad de trabajar de manera **transversal** los contenidos, habilidades y actitudes que implica la formación ciudadana y no reducirlos a una suerte de “**asignaturismo**”. El problema, es que no se tiene la claridad suficiente para integrar la formación ciudadana en el curriculum, y así poder trabajar transversalmente.

En relación con otros espacios que potencian la formación ciudadana, los directivos ejercen una fuerte crítica a la familia, dado que desde su perspectiva, esta no estaría

cumpliendo su labor formadora, y se encargaría de transmitir los rencores y frustraciones a los futuros ciudadanos. En este sentido prima por parte de los directivos una visión **“adultocentrista”** que pone en foco en las acciones y omisiones del mundo adulto, dejando de lado la importancia que tienen los jóvenes en la construcción de su propio proceso formativo, a los cuales no reconoce como sujetos de derecho.

A diferencia de lo manifestado por estudiantes y docentes, los directivos señalan que la estructura escolar presenta los espacios necesarios para un adecuado desarrollo de la formación ciudadana, y que el problema radica en que los miembros de la comunidad simplemente no ocuparían los espacios. Nuevamente emerge de los discursos de los directivos la idea de las responsabilidades individuales por sobre las problemáticas estructurales. En estas razones individuales estaría la respuesta de porque los demás miembros de la comunidad educativa no quieren ejercer un liderazgo efectivo y transformador.

Respecto de los temas de participación, los directivos reconocen que cuentan con un reglamento de convivencia, pero no tienen la seguridad de si se procede con una correcta aplicación en la práctica.

Por otra parte, en relación a la visión del paro docente, la cual fue compartida por estudiantes y docentes, los directivos no comparten la forma en que se desarrolló la movilización. Esta situación se concibe como negativa dado que **altera el orden institucional**.

Como otra de las instancias de formación en ciudadanía destaca el consejo de curso, el cual si bien se reconoce su aporte, se evalúa como limitado. En este sentido, respecto de la labor docente en el espacio escolar, los directivos señalan que muchas veces las opiniones y acciones de los profesores no forman, sino más bien deforman.

Respecto de las pruebas globales, a diferencia de la opinión de estudiantes y docentes se reconoce su aporte, y se manifiesta una positiva valoración a esta instancia, como manera de potenciar por medio de estos instrumentos evaluativos el desarrollo de una adecuada formación en ciudadanía.

Por último, respecto de tipo de ciudadano que formaría la escuela, cabe destacar que los directivos señalan que **no se tiene claridad** respecto de esta pregunta. Esto resulta grave entendiendo que una de las responsabilidades de la escuela es la formación de estos futuros ciudadanos. Si bien la escuela declara la intención de formar un ciudadano integral, crítico, reflexivo y participativo, en la práctica no existe certeza de que este objetivo se cumpla de manera efectiva.

Figura n° 10: Cuadro de Síntesis “Conclusiones”.

	Estudiantes	Docentes	Directivos
Ciudadanía	Poca claridad conceptual. Se asocia a la sociedad civil, a un “otro”, pero no se reconocen como sujetos históricos.	Condición de los sujetos que le permite participar dentro de su comunidad. Prima una concepción de “ciudadano activo”.	Concepción clásica asociada al sujeto mayor de edad que puede votar. Prima una concepción de “ciudadano pasivo”.
Nivel de formación ciudadana	Deficiente nivel de Formación Ciudadana, debido a la falta de espacios e instancias de participación dentro de la institución educativa.	Deficiente nivel de Formación Ciudadana, producto de una estructura institucional que no la fomenta, y un modelo de sociedad individualista.	Deficiente nivel de Formación Ciudadana producto de carencias del mundo adulto en la materia, y una sociedad que “deforma” a los sujetos.
Lo político	Poca claridad conceptual. Concepción lejana a su realidad. No tienen “conciencia” de que sus actos son acciones políticas.	Concepción de lo político como “participación activa” de una comunidad. Se autodefine como “apolítico” en algunos casos.	Se concibe lo político exclusivamente desde el descontento, como algo negativo. Alteración del orden institucional.
La política	Poca claridad conceptual. Fuerte crítica a las acciones de los políticos. Apatía política como mecanismo de descontento.	Crítica a las acciones de los representantes políticos. Se responsabiliza por ahogar todo tipo de participación social.	Concepción de la política como “Politiquería”. Crítica a la falta de ética y el cumplimiento de sus responsabilidades.
Golpe militar	Responsable de la débil formación ciudadana, al ser eliminada la educación cívica del curriculum escolar.	Responsable de la débil formación ciudadana, que limitó las experiencias ciudadanas y fomentó el temor por participar (práctica heredada).	No se responsabiliza directamente. Se pone el foco en lo individual más que en lo contextual y estructural.

Educación cívica	Se postula volver como asignatura al currículum nacional. Búsqueda de mayores grados de horizontalidad y espacios de participación dentro de la institución escolar.	Se postula volver como asignatura al currículum escolar, lo cual es visto como una necesidad que dé respuesta a la problemática. Visión “asignaturista” del tema.	Confusión conceptual entre educación cívica y formación ciudadana. Crítica a la idea “asignaturista”: Oposición a que se reintegre al currículum escolar como asignatura.
Familia	Se releva su importancia como primer espacio de socialización y formador en ciudadanía.	Se responsabiliza de la transmisión de miedos y traumas en la mentalidad de los sujetos.	Transmisión de frustraciones. La familia no cumple su labor de formación.
Modelo Educativo	Se concibe como formador de mano de obra no calificada. Énfasis en el carácter Segregador.	Neoliberal y mercantilización de la educación.	No se hace mención explícita. Crítica al gremio por proceder en la movilización docente.
Estructura Organizacional	De carácter Coercitiva, Burocrática y Jerárquica, lo cual limita los espacios de participación.	No se cuenta con los espacios dentro de la institución escolar. Se reconocen ciertos problemas estructurales que limitan la participación efectiva.	Se manifiesta que se cuenta con los espacios para desarrollar una adecuada formación ciudadana dentro de la institución escolar.
Percepción de Liderazgo Educativo	Mala evaluación del liderazgo del director, el cual se percibe como ausente. Crítica a la gestión institucional debido al ejercicio de un liderazgo unidireccional.	No existe mención al liderazgo del director dentro del discurso. Se reconocen otros liderazgos, aunque se consideran poco efectivos.	Se hace mención a que por distintas razones individuales los docentes no quieren ejercer un liderazgo transformador.

Concepción de Autoridad	Fuerte coerción, opresión y abuso de poder por parte de inspección general. Violencia Simbólica y Teoría de la Resistencia (Willis).	Se reconoce una fuerte circulación del poder dentro de la estructura. Tecnología Disciplinaria.	Visión “adultocentrista” que en la práctica no reconoce al otro como un sujeto de derecho.
Participación	Se concibe como limitada, y se reconoce cierta represión por parte la institución. No se cuenta con los espacios para ejercer una adecuada participación. Concepción “sufragista”.	Se concibe el consejo de profesores como un espacio netamente informativo. Se reconocen otras formas de participación no institucionales.	El colegio cuenta con los espacios para participar. Se señala que los sujetos por razones individuales no quieren tomar esos espacios.
Reglamento de convivencia	Se percibe que su opinión no es considerada a la hora de elaborar el reglamento de convivencia: “Crisis de Representatividad”.	Se concibe como un ideal declarado que no tiene correspondencia en la práctica.	Se reconoce su existencia en el papel, sin embargo no se tiene seguridad respecto de su correcta aplicación en la práctica.
Paro docente	Evaluación positiva de la situación, sirve como ejemplo de organización.	Evaluación positiva, sirve como ejemplo de organización. Se señala por parte de la institución que no hay espacios para “temas gremiales”. Crítica al gremio por como decantó el movimiento.	No se comparte la forma en que se desarrolló el movimiento docente. Tipificación negativa y alteración del orden institucional.
Centro de estudiantes	Valoración positiva del funcionamiento de la organización estudiantil.	Se reconoce como un espacio de organización estudiantil, mientras que otros lo	No se menciona dentro del discurso.

		conciben como un espacio al servicio de los canales institucionales.	
Consejo de curso	No existe un consenso generalizado respecto del aporte de esta instancia a una adecuada formación ciudadana.	No se reconoce este espacio como una real instancia de formación ciudadana.	Se reconoce su aporte, aunque este se visualiza como limitado.
Formación ciudadana en el Aula	Se hace la diferencia de acuerdo a un factor generacional por parte de los docentes. Evaluación de Metodologías más o menos propicias para incentivar la participación.	Se reconoce como un espacio de libertad de acción.	Profesores no forman, sino “deforman”.
Pruebas Globales	Se muestra una fuerte oposición y rechazo. Se desconfía en que este tipo de evaluación solucione el problema, y se considera insuficiente.	Se reconoce el esfuerzo, pero se considera insuficiente frente al gran desafío de la formación ciudadana en la escuela.	Se reconoce y potencia el alcance de este tipo de evaluación para el logro de una adecuada formación ciudadana.
Tipo de ciudadano que forma la escuela	Reproductor (memoriza), mano de obra. “Desesperanza Aprendida”	Reproductor, Habilitado, autómatas y “Borrego” (Deshumanización de la educación). Involución del sujeto.	No se tiene claridad respecto del tipo de ciudadano que forma la escuela.

Fuente: Elaboración propia.

Capítulo VI: Bibliografía

Aguirre, P. y otros. (2012) *“Lenguajes del Poder. ¿Qué Tipo de Sujeto se está Formando para la Sociedad desde el Aula de Clase?”*. Universidad de Manizales.

Aignerren, M. (2009) *“La técnica de recolección de información mediante los grupos focales”*. Centro de Estudios de Opinión (CEO). Universidad de Antioquía.

Apple, M. (2004). *“Ideology and curriculum [Ideología y currículo]”*. New York: Falmer.

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R., Zúñiga, J. (2006) *“Investigación Educativa”*. Convenio Interinstitucional. Registro Propiedad Intelectual Nº 152.529 (Chile) I.S.B.N. 956-8114-64-5 (Chile).

Arendt, H. (1997) *“¿Qué es la política?”*. Barcelona: Paidós.

Arias, F. (2006) *“El proyecto de Investigación”*. Caracas: Editorial Panapo.

Bauman, Z. (1999) *“En busca de la política”*. Fondo de Cultura Económica. Bs. As.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Akal.

Beane, J.A. (2005) *“La integración del curriculum. El diseño del núcleo de la educación democrática”*. Madrid: Ediciones Morata.

Berger, P. y Luckmann, T. (1979) *“La Construcción social de la realidad”*. Buenos Aires: Amorrortu.

Blumer, H. (1982) *“El Interaccionismo Simbólico: Perspectiva y método”*. Barcelona.

Blumer, H. (1992) *“Psicología social, Modelos de interacción”*. Estudio Preliminar y selección de textos: María Galtieri. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina.

Bobbio, N. (1992) *“El futuro de la democracia”*. México. Fondo de Cultura Económica.

Bonilla, E., & Rodríguez, P. (2000). *“Manejo de datos cualitativos”*. In B. E & P. Rodríguez (Eds.), *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales* (pp. 243-310). Bogotá, Universidad de los Andes: Grupo Editorial Norma.

Borja, J. (2002) *“Ciudadanía y globalización”*. En Revista del CLAD Reforma y Democracia. “[Revista virtual]” No. 22. 2002. Caracas. Pág. 117 – 146.

- Bórquez, C. (2009) *“Las nuevas formas de participación juvenil y su incidencia en lo político”*. Consultado el 12 de agosto de 2009. <http://www.colectivojuventud.org/wp-content/uploads/2009/05/chile-papercatherine-borquez.pdf>
- Boucher, F. (2003). *“Propuesta de una campaña publicitaria para equipos de fútbol”* [Tesis de grado]. Puebla: Universidad de las Américas.
- Bourdieu, P. (1987) *“Habitus, code, codification”*, Actes de la Recherche en Sciences Sociales, núm. 64.
- Bourdieu, P. (1999) *“La miseria del mundo”*. Akal, Madrid.
- Bourdieu, P, y Wacquant, Loïc. (1992) *“Réponses. Pour une anthropologie reflexive”*. París.
- Calderón, F., y Szmukler, A. (2014) *“Los jóvenes en Chile, México y Brasil: ‘Disculpe la molestia, estamos cambiando el país’”*. Vanguardia Dossier 50, pp. 88-93.
- Canales, M. y A. Peinado (1994). *“Grupos de discusión”*. En J. M. Delgado y J. Gutiérrez (editores), *“Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales”*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Castells, M. (2012) *“Redes de indignación y esperanza”*. Madrid, Alianza.
- Celis, J., y Guatame, P. (2004) *“La Institución educativa y la teoría de la estructuración de Anthony Giddens”*. Revista Iberoamericana de Educación. ISSN: 1681-5653.
- Cerda, A. M., Egaña, M.L., Magendezo, A., Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004) *“El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes”*; LOM. Chile.
- Chamorro, F. (2007) *“Educación en valores como sustento de la Democracia”*. Extraído el 05 de Junio de 2008, desde <http://www.oei.es/valores2/boletin10a03.htm>
- Chanquia, D. (1994) *“Para investigar procesos de constitución de sujetos sociales”*. En: Suplementos # 45, Anthropos, Barcelona.
- Cohen, L. y otros. (2000) *“Research Methods in Education”*. London: Routledge Falmer.
- Comte A. (1844) *“Discurso sobre el espíritu positivo”*. Alianza Editorial, Madrid, 1980.
- Cortina, A. (1995) Número 7 *“Educación y Democracia”*.
- Cox, C., J, R., Reimers, F. (2005) *“Educar para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una agenda para la acción”*. Washington, D.C.: BID.

Delgado, J M, y Gutiérrez, J. (1995) *“Métodos y técnicas de investigación cualitativa en ciencias sociales”*. Madrid, Ed. Síntesis.

Delors, J. (1996) *“La Educación encierra un tesoro”*. Santillana. Ediciones UNESCO.

Delval, J. (2006) *“Hacia una escuela ciudadana”*. Madrid: Morata.

Dewey J. (2004) *“Experiencia y Educación”*. Ediciones Biblioteca Nueva, Traducción del Inglés por Lorenzo Luzuriaga, Madrid.

Donoso, T. (2004). *“Construccionismo social aplicación del grupo de discusión en praxis de equipo reflexivo en la investigación científica”*. Revista de Psicología, 13 (1), 9-20. Tomado el 10 de Septiembre del 2008 de Base de datos Redalyc.

Duart, J. (2006) *“La organización ética de la escuela y la transmisión de valores”*. Barcelona.

Durkheim, É. (1895) *“Las reglas del método sociológico”*. Akal editor (Ramón Akal González). Col. Manifiesto/Serie sociología 71. Madrid.

Egaña L. (2003). *“Reforma educativa y objetivos fundamentales transversales. Los dilemas de la innovación”*. Santiago: PIIE.

Elliott, J. (1985) *“La investigación-acción en el aula”*, Valencia, España.

Escobar, J., y Bonilla, F. (2009) *“Grupos focales: una guía conceptual metodológica”*. Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología, Vol. 9 N°. 1. 51-67.

Espínola, V. (2005) *“Educación Ciudadana para los jóvenes de la Aldea Global”*. En: Educación para la Ciudadanía y la Democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa, Diálogo Regional de Política, Banco Interamericanos de Desarrollo.

Ferrer, U. (1991) *“El Significado en la acción intersubjetiva según Alfred Schutz”*. Daimon: Revista de filosofía, ISSN 1130-0507, N°3, 1991 (Ejemplar dedicado a: Teoría de la acción / Action Theory), p. 159-172.

Firth, A. (2010) *“Etnometodología”*. Newcastle University, United Kingdom. ISSN 1887-4606 Vol. 4.

Foucault, M. (1978) *“La verdad y las formas jurídicas”*. Editorial By Gedisa, Río de Janeiro.

Foucault, M. (1982) *“La imposible prisión”*. Anagrama, Barcelona. P.57-58.

Foucault, M. (1991) *“El sujeto y el poder”*. Bogotá: Carpe Diem.

- Foucault, M. (1992) *"Microfísica del poder"*. Madrid, La Piqueta. P. 144.
- Foucault, M. (2002) *"Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión"*. Primera edición. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Freire, P. (1968) *"La educación como práctica de la libertad"*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1985) *"Pedagogía del oprimido"*. Montevideo, Tierra Nueva. México, Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (1990) *"La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación"*. México. Paidós
- Freire, P. (1993) *"Cartas a quien pretende enseñar"*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996a) *"La alfabetización como elemento de formación de la ciudadanía"* en: Política y educación, Siglo Veintiuno Editores.
- Freire, P. (1996b) *"Política y educación"*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996c) *"Educación y Calidad"*, en: Política y educación, Siglo Veintiuno Editores.
- García Calvente, M.M., y Rodríguez, M. (2000) *"El grupo focal como técnica de investigación cualitativa en salud: diseño y puesta en práctica Escuela Andaluza de Salud Pública"*. Granada. Atención Primaria. Vol. 25. Núm. 3. 28 de febrero 2000.
- Garfinkel, H. (1967) *"Studies in ethnomethodology"*. Prentice Hall.
- Gibb, A. (1997). *"Focus group"*. Social Research Update 5 (2), 1-8. Tomado el 10 de Septiembre del 2008, de sru.soc.surrey.ac.uk/SRU19.html - 23k.
- Giddens, A. (1995) *"La Constitución de la Sociedad"*. Bases para teoría de la estructuración. Amorrortu Editores. Buenos Aires.
- Giddens, A. (2000) *"Un mundo desbocado"*. Madrid: Taurus.
- Giroux, H. (1997) *"Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje"*. Madrid, Editorial Paidós.
- Giroux, H. (2000) *"La inocencia robada; juventud, multinacionales y política cultural"*. Editorial Morata Madrid.
- Giroux, H. (2006) *"La escuela y la lucha por la ciudadanía"*. Siglo Veintiuno Editores.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (1981). "Ethnographic research and the problem of data reduction". *Antropology and Education Quarterly*, 12, 51-70.

Goffman, E. (1974) "*Frame análisis. Los marcos de la experiencia*". Londres.

González, J. F. (2009) "*La formación para la participación ciudadana dentro y fuera de la escuela. Perspectivas desde Bogotá*". Universidad El Bosque, Bogotá

González, T., y Cano, A. (2010) "*Introducción al análisis de datos de investigación cualitativa: estrategias para estimular la capacidad interpretativa*". Nure Investigación.

Habermas, J. (1987) "*Teoría de la Acción Comunicativa*", I, Taurus, Madrid.

Heidegger, M. (2001) "*El ser y el tiempo*". FCE, Madrid, pp 143-144.

Heritage, J. (1984) "Garfinkel and Ethnomethodology". Nueva York: Polity Prees.

Hernández, S., Fernández, C., y Baptista, L. (1994) "*Metodología de la investigación*". México, D.F. McGraw Hill.

Ibáñez, J. (1979) "*Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*". Madrid. Siglo XXI.

ICCS. (2009) "*Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadanía*". Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional. Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial. Instituto de Evaluación. Madrid, España.

"*Ideas y confesiones de Portales*". (1954). Santiago: Pacífico S.A. Pág. 145.

Krueger, RA. (1988) "*El grupo de discusión*". Guía práctica para la investigación aplicada. Madrid: Pirámide.

Lafé, C. y López, H. (2006) "*El derecho a ser escuchado es el derecho a ser reconocido*". Extraído el 24 de Junio, 2008, desde http://www.crin.org/docs/GDD_2006_Cecodap_2.doc

Laffout, E. (1999) "*La convivencia como criterio de enseñanza en los colegios*". Madrid.

Larraín, J. (2005) "*¿América Latina Moderna? Globalización e identidad*". LOM Ediciones. Santiago de Chile.

Lechner, N. (1984) "*La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*". Santiago de Chile, FLACSO.

Luna T. (2010) *“Democracia y Formación Ciudadana”*. Colección de cuadernos de divulgación de la cultura democrática. ISBN de la colección completa: Democracia y Formación Ciudadana.

Lundgren, U. P. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.

Magendzo, A. (2005) *“Construyendo ciudadanía desde el currículum oficial y la Cotidianidad de la escuela. Una lectura desde la investigación”*. Consultado en: www.piie.cl/seminario/textos/ponencia%20%20abraham.pdf

Mannheim, K. (1987) *“Ideología y utopía: introducción a la sociología del conocimiento”*. 1987. México: Fondo de Cultura Económica.

March, J.C., Prieto, M.A., García M., Solas G. (1999) *“Técnicas cualitativas para la investigación en salud pública y gestión de servicios de salud: algo más que otro tipo de técnicas”*. Escuela Andaluza de Salud Pública. Campus Universitario de Cartuja.

Marshall, Thomas (1965). *“Class, Citizenship and Social Development”*. Nueva York: Anchor Books.

Martin, M. (2000) *“TIMSS 1999 International Science Report, Association for the Evaluation of Educational Achievement”* (IEA).

Martínez, J. (2003) *“Ciudadanía, poder y educación”*. Graó. España.

McDermott y Wertz. (1976) *“Doing the social order”*. Reviews in Anthropology 3: 160-174.

Mejía, J. (2000) *“El muestreo en la investigación cualitativa”*. Investigaciones sociales. Año IV. N° 5.

Mejía, M. (2008) *“Pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo”*. Presentada en el evento *Maestro gestores, pedagogías críticas y resistencias*, Medellín, Colombia.

Merton, R. K. (1946) *“The Focused Interview”*. ARJ N° 51. 541 – 559. New York.

Mills, W. (1974) *“La imaginación sociológica”*. México, fce, 2ª reimp.

MINEDUC (2004) *“Educación Cívica y el ejercicio de la Ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el estudio internacional de educación Cívica”*. Santiago.

MINEDUC. (2010) *“Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana ICCS 2009”*. Santiago de Chile: SIMCE-MINEDUC.

Mooney, M y Stuber, F. (1984) *“Los derechos públicos y los intereses privados”, (Comp), “en Los humanistas y la política”*. México, FCE

Moreno, H. C. (2006) *“Bordieu, Foucault y el poder”*. Ibero Forum: Voces y contextos. Revista otoño, número II, año I.

Morgan DL. (1997) *“Focus groups as qualitative research”*. Londres: SAGE.

Morín, E. (2000) *“Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”*. I Edición.

Muchielli, R. (1970) *“El método del caso”*. Madrid: Europea de Ediciones.

Muñoz, C. y Victoriano R. (2009) *“El desafío de la Formación Ciudadana”*. Principios para un modelo de integración curricular en Lenguaje y Comunicación y Estudio y Comprensión de la Sociedad para la EGB. FONIDE F. 310894.

Muñoz, C., Reyes, L. y Vásquez, N. (2010) *“Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del Estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes”*. Estudios Pedagógicos XXXVI, Nº 2: 153-175.

Muñoz C., Vásquez, N. y Sánchez, M. (2013). *“Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los derechos humanos al finalizar la educación general básica. Un estudio desde las aulas de historia”*. *Psicoperspectivas*, 12(1), 95-115. Recuperado de <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/230/248>

Myers, G. (1998) *“Displaying opinions: topics and disagreement in focus groups”*. *Language in Society*, 27 (1), 85-111. Tomado el 15 de Octubre del 2008, de Base de datos Celsius.

Núñez, I. (2003) *“La ENU entre dos siglos. Ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada”*. Ediciones LOM y Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Santiago de Chile.

Nussbaum, M. (2010) *“Sin afán de lucro. Porqué la democracia necesita de humanidades”*. Katz Editores, Buenos Aires/Madrid.

OIC (2014). *“Otros Indicadores de calidad educativa”*. Consultado en: <https://s3-us-west-2.amazonaws.com/documentos-web/Ordenacion/Documento+OIC.pdf>

Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para fortalecer la Formación Ciudadana 7° Básico a 4° Medio, (2013). Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Competencias Básicas Transversales de Comprensión Lectora y Resolución de Problemas. Consultado en:

http://www.mineduc.cl/usuarios/media/doc/201306271028220.Guiones_Didacticos_4to_Medio.pdf

Parsons, T. (1937) *"The structure of social action"*. McGraw Hill.

Patton, M. (1990) *"Qualitative evaluation and resarch methods"*. Newbury Park. CA: Sage.

Pérez, A. y Oraisón. (2006) *"Escuela y participación: el difícil camino de la construcción de ciudadanía"*. Extraído el 5 de Junio, 2008, de Revista Iberoamericana de Educación: <http://www.rieoei.org/rie42a01.htm>

PNUD. (2002) *"Informe de Desarrollo Humano en Bolivia, La Paz"*.

PNUD. (2004) *"Informe sobre Desarrollo Humano en Chile. El poder: ¿para qué y para quién?"*. Santiago de Chile.

PNUD. (2012) *"Informe sobre Desarrollo Humano en Chile. Bienestar subjetivo: el desafío de pensar el desarrollo"*. Santiago de Chile.

PNUD. (2015) *"Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización"*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Inscripción N° 250484 ISBN: 978-956-7469-59-8

Reimers, F. y Villegas-Reimers, E. (2005) *"Educating Democratic Citizens in Latin America"*. En Harrington, L. y J. Kagan. (Eds.) *Developing cultures: essays on cultural change*.

Retamozo, M. (2010) *"Sujetos políticos: Teoría y epistemología. Un diálogo entre la teoría del discurso, el (re) constructivismo y la filosofía de la liberación en perspectiva latinoamericana"*. Universidad Nacional de la Plata, Argentina.

Reyes, L. (2005) *"Movimientos de educadores y construcción de política educacional en Chile 1921-1932 y 1977-1994"* (Tesis doctoral). Universidad de Chile, Chile.

Rodríguez, Gil y García. (1996) *"Metodología de la investigación cualitativa"*. Ediciones Aljibe. España.

Sandoval, C. (2008) *"Consideraciones acerca de la formación ciudadana en el contexto colombiano. Un análisis de su sentido y condición de posibilidad, desde sus actuales perspectivas"*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Salazar, G. y Pinto, J. (1999) *"Historia Contemporánea de Chile"*. Tomo I LOM, Chile.

Salazar, G. (2009) *"Del poder constituyente de intelectuales y asalariados en el siglo XX y XXI"*. Santiago: Ediciones LOM.

Salvat, P. (2011) *“Del republicanismo democrático, el comunitarismo y la educación nacional”*. (Educación para una ciudadanía democrática: una asignatura pendiente).

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

Schulz, W. (2008). *“Estudio internacional sobre educación cívica y ciudadanía”*. Marco de evaluación. Amsterdam: Agencia Internacional para la Evaluación del Rendimiento Educativo (IEA)

Schütz, A. (1962) *Collected papers*, vol. 1. Martinus Nijhoff.

Schütz, A. (1964) *Collected papers*, vol. 2. Martinus Nijhoff.

Schutz, A. (1964) *“Estudios sobre teoría social”*. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu Editores.

Schutz, A. (1993) *“La construcción significativa de mundo social: Introducción a la Sociología comprensiva”*. Barcelona: Paidós.

Schutz, A., y Luckmann, T. (1973) *“Las estructuras del mundo de la vida”*. Buenos Aires: Amorrortu.

Schwartz, H., Hacobs, J. (1984) *“Sociología Cualitativa. Método para la reconstrucción de la realidad”*. Trillas, México.

Torres, C. (2001) *“Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte”*, en: Torres, C. (comp.), *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*, Buenos Aires, CLACSO.

Touraine. Alain (1992). *“Critique de la modernité”*. Paris: Fayard.

Touraine, A. (2000) *“¿Podemos vivir juntos?”*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, Argentina.

Vázquez, R. (1999) *“Educación liberal. Un enfoque igualitario y democrático”*. Fontamara, México.

Vázquez, MI. (2007) *“La metodología de casos”*. Gestión Educativa.

Walzer, M. (1996) *“Las esferas de la justicia. Defensa del pluralismo y la igualdad”*. Fondo de Cultura Económica, México.

Wilches-Chaux, G. (1993). *"La vulnerabilidad global"* [versión electrónica]. En: Maskrey, A (Compil.). Los Desastres No Son Naturales. La Red. Consultado en: <http://www.crid.or.cr/digitalizacion/pdf/spa/doc4083/doc4083.htm>

Willis, P. (1978) *"Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera"*. Madrid: Akal.

Zemelman, H. (1992) *"Educación como construcción de sujetos sociales"*. En: La Piragua # 5, CEAAL, Santiago de Chile.

Zemelman, H. (1995) *"Determinismos y Alternativas en las Ciencias Sociales de América Latina"*. UNAM - Nueva Sociedad, Caracas.

Zemelman, H. (1996) *"Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento"*. México.

Anexos

Grupo Focal 1: Estudiantes

Lugar: Sala de Historia
Fecha: 09 de Octubre de 2015
Dependencia: Municipal
Modalidad: Científico-Humanista
Número de participantes: 14 estudiantes
Moderador: Manuel Peña B.

Participantes:

E1. Miriam Saavedra.	E2. Camila Burgos.	E3. Marcela Ortega.	E4. Marcelo Ortega.
E5. Camilo Vega.	E6. Samuel Jiménez.	E7. Camila Carrasco.	E8. Cristian Arias.
E9. Javiera Peña.	E10. Pablo Castillo.	E11. Tiare Arévalo.	E12. Gabriela Burguer
E13. Vicente Alfaro	E14. Antonela Tavali.		

1. M. En primer lugar, dar la bienvenida a todos y todas, agradeciendo su participación en esta actividad. De todo el grupo de estudiantes del establecimiento han sido seleccionados de manera rigurosa para participar en esta conversación, elegidos por sus meritos y características personales. Si están hoy acá es porque sus reflexiones y respuestas son importantes para esta investigación, por tanto la idea es conversar de manera libre y respetuosa, de manera de recoger todas las visiones sobre la temática a tratar. Para mí es muy importante contar con su opinión sobre un tema tan relevante como es la Formación de los y las ciudadanos y ciudadanas del país. Es por ello, que los invito a poder conversar y debatir sobre **cómo se vive la Formación Ciudadana en el Liceo Villa Macul Academia y qué tipos de ciudadanos creen ustedes que está formando la escuela hoy en día.**

2. E1. Profe es que yo creo que de cierta forma Formación ciudadana no forma tanto el Liceo porque más que nada se ve en el acto formativo que hacen los Lunes de cómo formación cívica de la canción nacional, presentar un tema y como dar la opinión. Pero por ejemplo en temas sociales y educacionales, por ejemplo al momento de hablar de marchas o manifestaciones en este liceo, el director al tiro como que pone la "X" y el stop a toda expresión que uno quiera dar. O también cuando pasó el tema de las pruebas de

habilidades, se supone que Formación Ciudadana también va en votar, en opinar, en tomar decisiones en algo y el director quería imponer las pruebas el año anterior y sin preguntarle a nadie, entonces al menos yo en ese tiempo era parte del Centro de Estudiantes, y como que me pareció de cierta forma que estaba siendo mal el liderazgo, porque un líder se preocupa primero de la opinión de los de abajo y luego decide, no personal, y él lo único que hacía era “no esto se va hacer, se va a hacer”, entonces propusimos que se hiciera una votación pero como él tiene mucho bla bla bla, al final y al cabo siempre se termina dando vuelta la situación a su favor y se hicieron las pruebas globales, y ahora de nuevo se van a hacer, pero a nosotros como cuarto medio nunca nos han preguntado cómo nos sentimos frente a todo, porque tuvimos las recuperaciones, ahora estamos llenos de cosas y como que no se ha puesto a pensar en el lugar en que estrés están los cuartos medios y como estarán las próximas generaciones.

3. E2. Yo creo que al final, ¿Cuál era el segundo tema?

4. M. Respecto del tipo de ciudadanos que forma la escuela

5. E2. Para mí la escuela forma ciudadanos reproductores que repiten lo que memorizan y mano de obra, te enseñan a cumplir, porque no van más allá, de enseñarnos valores, sino que se preocupan de que aprendamos cuanto es dos más dos y que vengamos con todo el uniforme, y listo.

6. M. Pero ¿Por qué piensan ustedes está idea de que la escuela forma mano de obra?

7. E3. Yo creo que es por el tema de los horarios porque por ejemplo estamos acostumbrados a estar aquí hasta las cuatro y cuarto, que prácticamente es como un horario de oficina, que es como la mano de obra que es lo que decía la Camila. Pero por ejemplo, los colegios que están bien pagados, en un nivel socioeconómico mucho más alto que nosotros, por lo general es hasta las dos. Y se supone que el jefe se va a las dos, y los obreros siguen trabajando. Entonces yo creo que desde chicos que la educación en sí, el horario de colegio como que nos impone el tema de ya, tú eres jefe, tú eres obrero, una cosa así, y yo creo que se ve mucho en los colegios el tema de la segregación, como que ya es de colegio municipal entonces va a ser de la “Contru” y es como puros estereotipos y prejuicios que existen. El típico, ya no sé, la secretaria que no le alcanzó, el típico que se quedó con cuarto medio, en cambio los de colegios pagados pueden ser, no sé, el jefe. Yo creo que ahí está el tema de eso de la Formación Ciudadana.

8. E2. Es que es un problema social esa como guerra que hay entre colegios municipales y colegios privados porque el colegio privado siempre va a ser, o siempre va a intentar ser el que más surge, el que los alumnos van a llegar si o si a la universidad y yo igual lo encuentro obvio, si le dan la mejor educación desde chicos, obviamente van a ir a las

mejores universidades. En cambio en los colegios municipales donde nos faltan implementos, donde los profesores también se desmotivan por falta de implementos, por falta de un buen pago, porque no le alcanzan los horarios, entonces todo va influyendo.

9. E4. Pienso nos salimos un poco del tema, pero aún así eso influye mucho. Pienso que lo de la Formación de futuros ciudadanos que salen de aquí de este Liceo, parte en una parte de la sociedad porque vienen muchas personas desde afuera que vienen con ideas diferentes y hay algunos que vienen con propósitos diferentes.

10. M. ¿Hablamos de los estudiantes?

11. E4. Si. Posiblemente no todos vienen con la idea de estudiar, salir y hacer algo más. Vienen con la idea de lo que han pasado y lo que quieren ser más adelante.

12. E1. Profe, es que otra cosa que quiero apuntar es que no podemos hablar de Formación Ciudadana si nuestras generaciones no han vivido tan a fondo como lo fue antes del golpe militar. Porque antes del golpe militar estaba educación cívica como ramo. Ahora las generaciones de ahora no tienen esa formación, no les enseñan más como una unidad en Historia lo que es la formación ciudadana, que es votar, cuales son mis derechos, cuales son mis deberes. No está eso latente en esta sociedad. Entonces tampoco lo va a estar en un establecimiento, y lo más cómico es que este año se les dio a dirección y a UTP que las pruebas obligatoriamente tenían que tener Formación Ciudadana y preguntas de educación cívica, pero ¿dónde está la educación cívica en este colegio? ¿Cómo la presenciamos? ¿Cómo la aprendemos? porque de parte de ellos no está. Tal vez en Historia se dan más espacios de comentar, de tener opinión, de argumentar, pero en Matemáticas yo no puedo dar mi expresión, tengo que ser totalmente racional. En las ciencias tal vez puedo tener un pensamiento pero la ciencia siempre va a tener la razón.

13. M. ¿Qué piensa el resto que las pruebas de Artes, de Ciencia, tengan preguntas de Formación Ciudadana? ¿Está bien? ¿Está mal? ¿Qué pasa con eso en las clases? ¿Se enseña eso en clases?

14 E5. Pienso que está bien pero como que no tenemos la práctica en la prueba cachay. Hay una pregunta, como que sabemos algo pero...

15 E6. Es como una prueba de Matemáticas, de suma. Si no te enseñaron a sumar, ¿cómo la vai a responder?

16 E7. Claro, como que está bien que esté en la prueba la formación, pero en clases no te la desarrollan como para poder responderla y desarrollarla como el profesor quiere.

17. E8. Yo en eso estoy en desacuerdo. Según mis criterios no corresponde que en una prueba que es totalmente científica o una prueba de matemáticas estén incluidas preguntas de formación ciudadana siendo que no va al caso, porque un profesor de matemáticas yo creo que se le impone que ponga esas preguntas y el no tiene, como por decir, si al alumno le va mal después le dicen pero profesor porque le fue mal, pero si él no lo enseñó no puede como tener el fundamento de porque al alumno le fue mal siendo que nunca se le enseñó educación cívica y menos en su asignatura.

18. E9. Yo creo que igual el Cristian tiene razón pero por lo mismo que dijo la Miriam delante. Que como no hay, debería haber un ramo que fuera de formación ciudadana y eso poder ser evaluado. Yo creo que así serían mejor los resultados, de llevarlos más a la práctica que ponerlos en una prueba de Matemáticas, porque en Matemáticas ¿de qué nos sirve hacer eso?, o sea responder, eso no nos va a servir de nada porque no podemos llevarlo a la práctica y no nos enseña nada tampoco.

19. E10. Yo tengo como una crítica. Yo opino que debería ser más que una asignatura formación ciudadana, debería ser ya como la esencia de la educación. ¿Por qué tenemos que tener falencias en algo para preocuparse recién de fomentarlo? ¿Por qué siempre tiene que haber fallas de formación ciudadana para preocuparse de eso? Ya se tiene que venir implementando de antes, de que ya uno cuando llegue a cuarto medio, tercero medio ya tenga una formación ciudadana mejor. Es como que uno esté repitiendo en Octubre, y en Octubre haces clases de reforzamiento para pasar de curso, lo encuentro súper absurdo, cuando debería ser de principio de año y eso.

20. E11. Yo creo igual que el Pablo, en el fondo si fuera una clase más, volveríamos al sistema ya ¿que había dicho el profe? con esta clase a memorizar y a repetir. No estaría aprendiendo nada.

21. M. Ustedes por su calidad de estudiante ven la Formación Ciudadana en el aula, pero la formación ciudadana ¿está solo en el aula?

22. E1. Yo creo que parte porque el ser humano nace, a medida que va creciendo lo meten en una sala cuna, luego jardín, luego colegio, luego universidad, y luego trabajo, o sea está todo estructurado. Entonces de cierta forma en alguno de esos espacios se tiene que dar que salga un ser que sirva, que produzca, entonces por eso tal vez todos se enfocan que en el aula se tiene que enseñar estas cosas, pero en realidad la sociedad es la que tiene que empezar a tener formación ciudadana porque por algo mismo la gente no va a votar, la gente joven no va a votar, porque no tienen esa crítica, o tal vez si la tienen pero no saben cómo expresarla. Entonces yo creo que va más en la sociedad.

23. E6. La familia profe, la casa también tiene que ver porque si en la casa le exigen cosas y a uno no lo dejan opinar, entonces cómo... no tiene sentido. No va a desarrollar esas capacidades.

24. M. Vuelvo a la escuela, al Liceo Villa Macul, aparte del aula ¿Dónde más se debería impartir la formación ciudadana? ¿Cómo se la imaginan?

25. E4. Encuentro que fuera del aula no tenemos... no existe la instancia en que podamos desarrollarnos críticamente. Entonces igual es difícil.

26. M. ¿Cuándo fue la última vez que votaron para algo?

27. E9. Para lo del centro de alumnos

28. M. ¿La única vez en el año?

29. E1. Para el paro de profesores también.

30. M. Ok, vuelvo entonces. La misión y la visión que tiene el colegio, que son como sus objetivos dice que su propósito es formar ciudadanos críticos, reflexivos y participativos. ¿Se logra eso?

31. E10. Como se va lograr solamente implementando una pregunta en una prueba. Si el objetivo del colegio es tan grande que solamente las capacidades que tiene de implementar una pregunta al final de una prueba no bastan para asegurar eso.

32. E1. Profe, usted dice que sean participativos, pero en este colegio uno intenta hacer algo, y al tiro el no. Por ejemplo, para participación tal vez algo que es importante un acto, o como fue las fiestas patrias, Pablo y su grupo de música querían presentar y hacer como un show bonito musical en torno a las fiestas patrias, y ensayaban y la inspectora Marina al tiro le decía ¡No! A sus salas. Entonces esa participación que uno quiere como centro de estudiantes que quiere no sé hacer actividades, al tiro no, no creo que estén cumpliendo su misión y visión porque al momento de que uno quiere hacer las cosas al tiro se le prohíben. En este colegio no está como ese espacio para que el estudiante se exprese libremente, haga las acciones libremente, y decida libremente, que se forme una persona autocrítica. De cierta forma nos quieren que... que tengamos un pensamiento cuadrado y que no se po... el pensamiento del director es que “las marchas no sirven porque el cambio se hace desde adentro” pero se hace como, porque él no lo hace, el está en su escritorio y cuando uno no sé quiere hablar con él, por escrito, y al momento que uno quiere la respuesta se la dice y da vuelta la situación, y uno quiere participar, quiere ser como un ser pensante pero este liceo lo reprime, no los deja ir más allá de los cuadernos y los libros.

33. M. ¿Qué le falta a este colegio para lograr esos objetivos?

34. E5. Es que hay pocos profesores que se sientan contigo a conversar, como usted es siempre bien apegado a los alumnos. Y son re pocos, son como dos profesores los que hacen eso. Como la Nacha y usted. Y eso falta, comunicación entre profesores y estudiantes.

35. E12. Yo creo que falta un director que de más la cara, porque por ejemplo en un acto cívico el director nunca está presente, siempre es el inspector Alejandro, y el director es como la cara del Liceo, y él nunca da la cara. O cuando uno va a hablar como dice la Miriam, el siempre dice no y no, siempre es su respuesta.

36. E2. Yo siento que los inspectores se hacen más cargo del colegio que el propio director.

37. E7. De hecho, las mismas reuniones de apoderados, los apoderados dicen que no sienten que el director tenga una autoridad sobre los mismos alumnos o sobre el mismo establecimiento, porque no es él al final quien nos manda todas las horas que uno está en el colegio. Al final es la señora Marina y el inspector Alejandro quien te manda todo el día, y son quienes aparecen en las citaciones, porque uno no habla con el director, es con ellos con quien habla. Y si uno quiere hablar con el director por casualidad siempre está ocupado o tiene una reunión. Entonces ¿en qué momento el apoderado o el alumno se va a expresar con él?

38. E12. Y a veces esas mismas reuniones que dice que tiene son mentiras, porque cuando me dicen no está en reunión, yo llego y paso y está ahí solo, entonces no entiendo cuáles son sus famosas reuniones ¿con el computador? No sé.

39. E5. Aparte debería dar el ejemplo porque cuando nosotros fuimos al desfile, vino así con jeans y zapatillas, solo tenía la chaqueta del colegio, y exige que fuéramos ordenados, y fue porque como es el estandarte del colegio y él va como quiere y nosotros tuvimos que ir todos ordenados, entonces igual es como penca que nos exija tanto y que él no responda.

40. E12. El año pasado también fui a un desfile y nos dijo teníamos que estar acá a las diez de la mañana, el desfile empezaba ¿a las doce? ¿Doce y media? Y él llegó a las doce y media.

41. E1. Yo creo hace falta un líder que sea empático con sus estudiantes y que sepa comunicarse. Porque el director por ejemplo, el tema de las recuperaciones, yo no me quedé tanto pero las veces que me quedé no lo vi a él ser parte de estas recuperaciones y

siendo que él dijo no, vamos a ver la forma de que no sea tan agobiante, está pensado todo por y para ustedes, ese por y para ustedes es solo de la boca para fuera. Porque nunca se ha puesto en el lugar de si mando a este profesor a cubrir hora ¿le quitaré horas de su trabajo? O si mando a este estudiante con miles de horas extendidas y los sábados ¿Cuál será su cansancio físico y mental? No se ha puesto en el lugar de pensar en esas cosas. O si tomo esta decisión, en qué o cómo influirá en la comunidad educativa. El solo piensa en cómo entrará más dinero a este colegio, y como ser mejor en cuanto a excelencia académica que es lo que quiere lograr, pero con las represiones que él está haciendo no creo que se logre.

42. E6. Pero ¿Por qué él quiere lograr esa excelencia académica? Porque se la piden. Porque lamentablemente a los directores le exigen cosas, y los colegios se valoran por los que entraron a la universidad, por esas cosas, entonces el problema viene de más arriba. Si el director tiene falencias, como toda persona, yo creo que el problema viene de más arriba.

43. M. Alfaro, qué piensas tú en esta idea de formar estudiantes críticos, estudiantes que se expresan, que participan, que reflexionan ¿Qué le falta a este colegio para lograr ese tipo de estudiantes?

44. E. 13. De todo pos profe.

45. M. ¿Qué significa ese de todo? Vamos descomponiendo ese de todo.

46. E.13. Empatía yo creo. También ponernos en el caso de todos, porque por ejemplo no todos somos de la misma clase social si se puede decir así, no todos vivimos en el mismo barrio. Por ejemplo ese niño de segundo creo, lo conocemos por el “cara de loco”, lo miramos y que decimos, el debe ser cuático. (risas).

47. E12. El delito.

48. E5. Es cuico ese hueon

49. E13. Pero claro uno no sabe porque no ha hablado con él, pero tampoco yo veo que eso falta, como que yo veo todos nos adecuemos al mismo sistema po profe.

50. E2. Yo creo que falta... se le dan muchas oportunidades a la gente acá a los alumnos. Cometan muchas faltas y se les sigue dando oportunidades, y no tienen como eso ya esta falta es grave ¿cómo es eso?

51. M. Grave, Gravísima.

52. E5. Y leve.

53. E2. Gracias. La falta leve como que igual la toman como una grave, como que un estudiante que se porta bien y comete una falta lo castigan. En cambio al que comete muchas faltas le dan más oportunidades.

54. E1. Es como irónico.

55. E12. Por ejemplo yo veo eso de las faltas, como yo soy del centro de alumnos, de repente vengo un día con zapatillas y al tiro me están mirando, ah tu con zapatillas, y yo miro todo el liceo, y están todos con zapatillas. El otro día me retaron porque vine con calzas y al lado había una niña con el pelo verde. Entonces eso lo encuentro que no.

56. E2. Pero ¿Qué tiene que ver el pelo?

57. E1. Eso es lo que yo no entiendo, porque tratan como de formarnos de acuerdo a nuestra presencia ¿Cómo es?... Apariencia, nuestro vestuario, todas esas cosas, ¿En qué influye en mis notas que tenga el pelo rojo? ¿En qué influye que tenga un aro? ¿En qué influye que un hombre tenga el pelo largo? O sea.

58. E5. Es que son normas, como que nos están formando cachay.

59. E1. Pero es que no te están formando de una forma crítica, te están formando de una forma ya yo no debo hacer esto, hacer esto.

60. E5. Pero tenís que cachar que todo lo que te dicen aquí, aunque no te guste te va a ayudar cuando seas grande. O cuando tu tengas un trabajo, aunque tú en volá no vay a llegar a ser jefe... pero no podís venir con aros, con un corte decente, bien formado cachay. Te están acostumbrando a ser grande.

61. E1. Yo entiendo esa parte pero de que en el trabajo también me van a exigir que pucha que vaya con tacos en el caso de las mujeres, de una vestimenta formal, pero no sé, por ejemplo en el caso del invierno mucha gente venía con chaquetas de otro color, pero muchas veces el director no se puso a pensar que era porque el niño no tenía otra chaqueta, la mamá no le podía comprar otra chaqueta, el solamente le decía ¡sácatela! En qué momento se puso en el lugar de él niño se puede enfermar, el niño puede tener frío. No sé hay tantas consecuencias en los actos que hace dirección que no se ponen en el lugar del otro.

62. M. Tú en tu rol de ex presidenta del centro de estudiantes ¿tuviste problema por tu pelo rojo?

63. E1. Tuve problemas por todo (risas). Por mi pelo, por mi maquillaje, pero de cierta forma mi argumento eran mis notas y mi comportamiento. Porque realmente no influía,

que pucha podía dar mal ejemplo, pero yo no creo que fue así, porque yo no incitaba a la gente a hacer las cosas que yo hago.

64. E13. Profe, pero yo creo que eso de que te pidan uniforme encuentro que es algo obvio. Por ejemplo, ahí también para que no se vean las clases sociales. Por ejemplo el Camilo puede venir tapizado en Calvin Klein (risas) y uno, es un ejemplo no más.

65. E11. Oye pero eso igual se nota porque si te dai cuenta no todos tienen el uniforme. Igual tu podis decir el tiene todo el uniforme, pucha el igual tiene más plata porque yo no me compré la chaqueta.

66. E13. Pero a eso voy, que te pidan el pantalón, la polera del colegio, pero...

67. E5. Es lo mínimo.

68. E3. Es que yo creo que eso que dice el Alfaro, hemos visto que en otros países usan ropa de calle, y en sí la ropa de calle segrega mucho más a la gente. Porque por ejemplo ahora nos vemos todos iguales. Porque por ejemplo yo me parezco a la Antonela porque andamos con el mismo polerón de cuarto, o la Camila con la misma falda que tiene la Gabi, y ahí uno trata de hacer una igualdad entre todos. Porque por ejemplo, no sé yo vivo en una población, y quizás por ejemplo la Miriam vive por aquí cerca, y por ejemplo no tenemos quizás el mismo ingreso monetario, pero si somos iguales porque andamos con el mismo uniforme, y siento que la ropa de calle o quizás el exceso de otro tipo del uniforme... por ejemplo yo siento que la chaqueta institucional que tiene el Pablo para mí es un exceso del colegio. Se la haya comprado o no se la haya comprado es eso.

69. E1. Es un lujo.

70. E3. Siento que el buzo en si es un exceso. Porque al fin y al cabo a uno por ejemplo el mismo problema que tuvimos los cuartos, no nos dejaban venir por ejemplo con calzas ni con buzo azul normal, tenía que ser el buzo del colegio, y eso que ni siquiera salimos con el buzo. Entonces yo creo que en sí la falencia del tema del uniforme es el hecho de que hay un exceso de ropa de colegio creo yo.

71. E5. Es que se quieren volver como los colegios particulares, ellos tienen ropa así pa todo, short y toda la cuestión.

72. E2. Yo creo que este colegio, bueno quieren que se parezca al Augusto de D'halmar.

73. E10. Si, es una copia.

74. E2. Siento que es una copia del Augusto de D'halmar, como un colegio emblemático, y que tiene su chaqueta, y que si no la usan los niños son suspendidos.

75. E5. Es que es un buen colegio ese.

76. M. Entonces ustedes consideran que la norma está bien, la pregunta es ¿Participaron ustedes cuando se instalaron esas normas? ¿Les preguntaron para hacer el reglamento?

77. E1. Profe sabe que, dicen que esa jornada reflexiva que hacen al año y que son dos o tres y que nos pasan una hoja extensa con preguntas que uno la responde en grupos, dicen que eso va ayudar a la formación de un reglamento y con eso es el momento de dar nuestra opinión, pero yo no veo reflejado en el reglamento mi opinión ni la opinión que todos dicen al momento de cuando nos parece algo mal, entonces se dan las instancias pero creo que no las utilizan. Pa mí que esos quinientos papeles que gastan por estudiante, los dejan ahí y ya, opinaron listo. Pero como que no se dedican a ver el trabajo hecho

78. E11. Profe es que yo quería decir lo del uniforme. Se hizo como un concurso donde había que hacer un dibujo y se supone que ellos iban a elegir. Pero el problema está en que los que iban a elegir el uniforme no íbamos a ser nosotros los que lo íbamos a ocupar, sino que el director y otras dos personas. Además quien gana el concurso una persona que trabaja ahí, la secretaria del director, oh hizo un dibujo y justo le gustó a él (risas). Creo que hay algo raro ahí.

79. E5. Un amorío (risas).

80. E12. Es que igual ahora este año nosotros reclamamos por el buzo, porque el buzo es super incomodo, es feo. Mandamos una carta al director y nos dio a opción de rediseñar el buzo, y todavía no mandamos el diseño, estamos pensando.

81. E2. Pero yo creo que más que rediseñar, para las mujeres debería ser calzas azules y los hombres un buzo azul o un short.

82. E7. Pero si lo que nosotros hicimos fue eso, es calza a las mujeres y short en los hombres. Pero nosotras no lo tenemos dibujado... la tela es de algodón, porque sabemos que es super incomodo y te resfalai en las micros y en todos lados (risas).

83. M. Uno de los requisitos para una buena formación ciudadana es participar ¿Cuenta el colegio con espacios de participación efectiva?

84. E1. El mismo tema del jeans day. El tema de que se eligen cosas que influyen en los estudiantes y que no se le preguntan. El director sacó el tema del jeans day así como lo saqué y da lo mismo que opinen, o el tema de la carta por el tema de la inasistencia para pasar de curso. Él la sacó y a nadie le pregunto si le parecía.

85. E2. O el tema de que no quiere que los próximos cuartos medios no tengan polerón.
86. E1. O sea, ¿qué participación quiere?
87. E5. Yo me pregunto ¿Qué le pasó a él cuando estuvo en el colegio? (risas). Quizás estaba oprimido.
88. M. Dentro de la escuela uno de los espacios de participación es el Centro de Estudiantes, se supone es algo así como la voz de los estudiantes. ¿Qué opinión tienen ustedes respecto del rol del centro de estudiantes? Entendiendo que vivieron el proceso el año pasado con la Miriam y ahora con las chiquillas.
89. E3. Yo por ejemplo encuentro que desde el 2011, recién el año pasado que salió la Miriam se pudo avanzar en algo, por ejemplo algo cultural el día de las Artes o cosas así. Pero antes encuentro que los Centros de Alumnos anteriores eran por no decirlo así como pencas. Encuentro que la Miriam hizo una buena gestión, y logró acercar al colegio, a nosotros mismos a que hubiera más comunicación. Lo mismo que hacen las chiquillas con el tema de la radio, que haya más diversidad cultural o de gustos. Pero creo que yo se lo he dicho a la Eli, que este año había sido uno de los mejores centros de alumnos que yo había visto. Pero siento que más allá de la gestión, va con el compromiso que toman las chiquillas, y es que igual es un cargo complicado.
90. E4. Lo mismo que la Marcela, siento que las chiquillas han estado haciendo un muy buen trabajo dentro del centro de estudiantes, más allá de las partes... como el papel que le tiran al director y que no pesca (risas). Que pienso que lo tienen difícil, ya que es difícil hablar con un director que es como una pared, que dan argumentos y no los pesca, que rechaza todo y que no toma en consideración el trasfondo de las personas.
91. E5. Es que yo no sé, porque yo soy del curso de las chiquillas, yo sé lo que hacen ellas, pero no he estado en el curso de los otros.
92. E2. Yo creo que la única crítica que yo les podría hacer a las chiquillas a este centro de estudiantes. Que no me siento informada de las cosas que están haciendo, porque por ejemplo puede ser que hagan muchas cosas, pero las otras personas al no saberlo, decimos chuta no hacen nada. Pero yo igual hablo con la Miriam y sé las cosas que hizo el año pasado, igual las intentaba demostrar más. Pero esa sería la única crítica que les podría hacer a las chiquillas.
93. E7. Oye pero igual tienen que pensar en la comunicación con sus presidentes de curso, porque en los CODECU, y esas cosas tratamos de informarles, pasarles hojitas con toda la información para que el curso sea informado, porque no podemos hacer una

reunión pa todo el colegio porque no va a faltar el que no nos va a pescar. Y nos cuesta mucho pedir un CODECU, aunque sean dieciocho personas solamente, y darles la información, lo que estamos haciendo, lo que se va a venir, y llegan los presidentes y dicen “no, no hicimos nada en CODECU”. Entonces igual va en la comunicación de su presidente con su curso también, de que él también les transmita la información.

94. E14. Yo creo que lo que dijiste tú igual es complicado. Yo soy presidenta de mi curso, pero yo no les puedo estar diciendo lo que tengo planificado porque si en caso de que no resulte ellos se me van a tirar encima.

95. M. Y en ese sentido, ya que estamos hablando de los presidentes de curso. El Consejo de curso nace como un espacio para formar ciudadanos, para que podamos opinar, participar. Ahora bien ¿consideran el consejo de curso como un espacio efectivo que aborda la formación ciudadana?

96. E1. Yo creo que más allá de que existe un líder que es un presidente y como se establecen roles en un grupo curso, no se fomenta la formación ciudadana, porque ya ¿qué vamos a organizar? Una completada, ya está bien, organización nos va a ayudar en algo pero como que no profundiza en el tema. No se habla de que está pasando hoy en día, que opinan sobre esto, como que se habla más de lo que se vive hoy, como, qué pasó hoy día con la profe de Matemáticas, o pucha tenemos un problema con una prueba, como que nos formamos más nosotros como grupo de personas así como en apoyarnos que en formación ciudadana en cuanto a expresarnos, a votar, que problemas queremos solucionar y esas cosas.

97. E9. Yo creo que lo que falta es una planificación, como que los profes se planifiquen y en esa hora nos hagan desarrollar la formación ciudadana. Por ejemplo lo de las preguntas en las pruebas eso no sirve mucho, pero deberían buscar algún método que sirva e implementarlo en ese tiempo, porque es el único espacio que tenemos nosotros para desarrollarlo. Y como dijo la Miriam, no lo hacen. Los profesores no preparan nada, no preparan una clase para formarnos como ciudadanía...

98. E5. Con un fin.

99. E9. Y lo único que se hace es organizar las completadas que vamos a hacer.

100. E12. Es que yo creo que eso igual va según el profesor jefe, porque el profe Manu (risas), el nos prepara así como una presentación y vamos todos hablando el tema del consejo de curso. Incluso no sé, el Jano que antes era super callado lo elegimos como presidente. El se para adelante y comienza a hablar, y de repente decimos ya, cambiemos de turno, se pone el Camilo se pone a hablar, y vemos todos los temas que... (risas).

Entonces igual depende del profesor, porque el profe nos prepara un Power para que todos participemos.

101. E7. No y también va en el profesor y en la participación del alumno, porque por ejemplo en nuestros propios consejos de curso, nosotros aparte de hablar de la completada que pasa con los profes y todo, hemos hablado de sexualidad, tema de marihuana, miles de temas hemos sacado, entonces también va en la participación, porque nosotros participamos y nosotros mismos le proponemos al profe que se hable de esto. Porque igual ha pasado en otros cursos que llega el profe les hable de sexualidad y nadie pesque igual va en la participación que tenga el alumno.

102. E10. Igual quería decir eso, que los alumnos igual tienen que exigir temas que quieren tratar porque es consejo de curso y orientación. A veces abarca mucho, que se van dos horas en orientación y no queda espacio para el consejo de curso, o viceversa. Entonces los alumnos si de verdad quieren tratar temas de contingencia, de actualidad, que los pidan y que digan, profesor la próxima semana nos puede internar en el tema de la educación o de sexualidad.

103. E5. En nuestro caso es por temas que pasan. Porque nos portamos mal cachay y tratamos de buscar el método para que todos surjamos.

104. E1. Yo creo que es super difícil que se hable todavía de formación ciudadana, porque como dice la Camila es un trabajo en conjunto pero que pasa con la gente, porque por ejemplo yo creo que la formación de cada uno, la opinión de cada uno se va formando fuera totalmente del colegio y de la familia, y creo que va en lo que uno ve y lo que uno va pensando. Y en el colegio esas instancias que han dado para opinar, mucha gente no la hace, no está ni ahí. Cuando pudo opinar no lo hizo. Entonces no se si se puede hablar de formación ciudadana hoy en la sociedad, son años de pérdida de formación ciudadana realmente, porque se habla no más pero no se forma. Está como el concepto o la idea dando vuelta dentro de esta sociedad chilena, pero realmente no se profundiza en que todos los ciudadanos que forman Chile sean seres pensantes, seres conscientes.

105. M. En esa idea entonces, como responsabilidad que tiene la escuela, en las clases ¿Piensan ustedes que los profes desarrollan el pensamiento crítico y reflexivo en los estudiantes? ¿O solo se preocupan de que memoricen?

106. E3. Yo creo que en si los profes como la generación entre comillas que nos está haciendo clases que es una generación como super joven la de dos o tres años atrás, pienso que promueven mucho el tema del debate, de reflexionar de adquirir nuevos conocimientos. No sé en algún trabajo que tengamos que hacer un sketch o algo así, como que nos dan mucho más las instancias los profesores de ahora. Yo encuentro como que en

la clase que uno trabaja bacán bacán es la de historia y no porque esté usted aquí pero encuentro que de verdad se da una instancia por ejemplo lo de ayer, el tema del video de cerrar los ojos y escuchar. Se dan instancias como para eso.

107. E12. Creo que la Marcela tiene razón en el tema de los profes de esta generación porque por ejemplo el profesor Benja (risas), no promueve la reflexión, el debate, nada. El cómo no hace clases, cubre clases. La otra vez tuvimos una clase con él y decía escúchenme por favor, yo después les voy a dar la palabra. Lo escuchamos creo que como quince minutos, y nos estaba dando la introducción de lo que nos quería decir. Entonces estábamos hasta acá, y le decíamos que fuera rápido al tema. Y la Sofi le dijo ¿puedo decir algo? No. Y era super pesado, y a la profe Marilyn la ignoraba, así como que era otra persona.

108. E7. De hecho dijo que la profe Marilyn del PIE le dijo “usted es la ayudante del profesor”, y cuando después llegó la jefa de UTP a decir que hiciéramos la clase, el profesor dijo ya que la profesora haga la clase, y la profe le dijo nopo, si yo no soy la profe soy la ayudante no más.

109. E12. Entonces ese profesor no promueve el debate ni la reflexión porque él quiere hablar solamente él.

110. E11. Quiero decir que discrepo porque yo amo al benja, lo amo demasiado (risas). Pero el profe a mí, o sea yo considero que me enseñó bastante y si lo comparo con las nuevas generaciones no es que esté en contra, yo lo quiero a usted profe, pero hay otros profes que son como super lateros, profes que te cuentan... que uno les dice profe como se hace esto, y la profe te dice pucha fui a un concierto, la pasé super bien, me compré la entrada de doscientos y algo, fue super bacán, y es como no necesito eso.

111. E5. Pero ella llega feliz, llega bailando.

112. E2. Yo creo que depende de cada profesor y de cada alumno, porque a mí por ejemplo usted me puede enseñar a reflexionar y después voy a hablar con el profesor de filosofía yo puedo reflexionar con él, pero si yo quiero. Depende totalmente del alumno si quieres o no aprender a reflexionar o debatir.

113. E11. Es como la disposición.

114. E2. Al final va en tu disposición, en tu participación, porque al final si el profe tiene todas las ganas y el alumno no, no hay nada que hacer.

115. A parte de la participación, otro de los conceptos claves que tiene la ciudadanía son los derechos. En la escuela ¿han sentido alguna vez que se han visto vulnerados sus derechos?

116. E5. Yo aquí estoy oprimido así a cagar. Usted sabe, muevo un dedo y saben todos que moví un dedo. Usted sabe como soy, yo soy super conocido por los profesores como alumno desordenado. Pero yo creo que no soy tan así (risas). Hay que saber tratarme (risas). No sé, el colegio es raro conmigo, me amenazan a cada rato.

117. E12. Como dijo tu mamá que no querías venir más al colegio.

118. E7. Que hartos nos pasan a llevar, los inspectores, directivos, por ejemplo piden respeto pero ellos no te respetan a ti. Por ejemplo si te quieren pedir que te saques una parca de un color, ni siquiera por favor sáquese la parca, sino que te gritan ¡sáquese la parca! Te pueden gritar de la mitad de la cancha, y como que no tienen respeto. Por ejemplo lo mismo cuando tocan para ir a clases y te acarrear como ovejas, como si fueras un ganado.

119. E2. Yo me leí los derechos y deberes en la libreta. Y sabía que uno de nuestros derechos era que si nosotros queríamos hacer una actividad era por votación y si los alumnos estábamos de acuerdo, si o si se tenía que hacer esa actividad. Pero jamás hemos hecho eso. En lo del jeans day no tenemos voz ni voto. Si queremos hacer cualquier cosa la decisión no pasa por nosotros, sino totalmente por dirección. Y el mismo tema de que nos tratan como quieren, y si le contestas, uf! Terrible.

120. E5. Y después llega tu papá y dicen yo hablo con su hijo, yo lo oriento para que sea mejor niño, y aquí te tratan como las hueas.

121. E7. Acá nos tratan como quieren, y después cuando te citan el apoderado por el acto que hayas realizado, te tratan super distinto, o sea es super doble cara. Onda llega tu apoderado y es como no “el hizo esto” o “yo nunca le dije eso”. Y mil cosas, como por ejemplo los alumnos que los han echado para la casa, eso es ilegal. O sea tu puedes estar afuera del Liceo, llamar a carabineros y le dan una demanda al Liceo, porque no puede echarte, es ilógico. Que te reten por venir con una parca no pueden tampoco, porque la mayoría del Liceo es alumno prioritario.

122. E11. Yo opino lo mismo que ella, que están pasando a llevar nuestro derecho más importante que es el de la educación. O que te suspendan por llegar atrasado, la gente no sabe, puedes vivir muy lejos y a lo mejor no alcanzamos a llegar. Nuestro apoderado puede venir y todo y el director no lo toma en cuenta “No, su hijo está suspendido”, entonces le negamos la educación y eso no es justo.

123. E1. Este establecimiento se fija más en los deberes que debemos cumplir que en nuestros derechos. Porque como dice la Camila, yo también me leí mis derechos, el reglamento el año pasado, y de cierta forma cuando uno por ejemplo en clases a mi me ha pasado que digo pucha profe sabe que no entiendo, y me dice “no sé, yo ya expliqué”, pero profe no entiendo... y me están negando de cierta forma ese derecho de educarme independiente que pucha tal vez tenga problemas atencionales, no sé de cualquier cosa, de volver a explicarme, o sea yo creo que por algo están acá y no solamente para pasar la materia de corrido, y si un alumno no entendió ya filo, no creo sea así. También vuelvo a repetir, las decisiones que se toman en este colegio no pasan por nosotros, el tema de la recuperación no nos preguntaron a nosotros si queríamos quedarnos hasta esa hora, o no dieron la facilidad por ejemplo a nuestro curso que la mayoría va a preuniversitario. Hablamos con el director, lo citamos a la sala, sabe que pasa esto, nosotros vamos a preuniversitario de seis a tanta hora. Yo le dije, voy a un preuniversitario que está a una hora de acá, es imposible que me quede a la recuperación ¿qué solución me puede dar? No, ya está listo.

124. E7. Y ese tema ni siquiera fue hablado con los apoderados. Los apoderados fueron informados por una comunicación.

125. E1. Y no sé, se dio el calendario. El director por primera vez se paró ahí y dijo... de hecho dio una información totalmente errónea, porque dijo los cuartos medios se van a quedar en la semana hasta las seis, y desde séptimo a tercero medio vendrán los sábados, pero cuarto medio también tuvo que venir los sábados. Entonces cuándo se nos preguntó, chiquillos saben que pasa esto, hablémoslo... dirección solamente impone, también como me objetó él, hay gente de arriba, que el director decía “no, superintendencia y el ministerio me dijeron que había recuperación sino se pierde el año”, pero tampoco se dio la oportunidad de cómo se recuperaba ese año. Nunca se puso en el lugar de los cuartos medios. Yo al director lo vi super pocas veces en las recuperaciones, y fueron las dos últimas.

126. E2. Yo no lo vi en ninguna recuperación.

127. M. ¿Consideran entonces que hay abusos de poder dentro de la institución y de parte de quién?

128. E3. Encuentro que ya, todos sabemos que tenemos derechos y deberes, pero yo encuentro que los derechos como que se pierden en el colegio por el simple hecho, yo siempre digo... Por ejemplo, el Diego es super extrovertido y es músico, pero no le vaya a enseñar matemáticas porque no le va a entender. Pero pásele una guitarra, entonces es

eso. Yo creo que ahí es como el derecho que más se rompe en realidad es enseñarnos a todos lo mismo, siendo que tenemos diferentes capacidades.

129. E2. Pero yo creo que no se podría no enseñarle matemáticas, porque igual yo encuentro que es algo necesario. Por ejemplo yo soy nula para Biología, Química, pero si o si igual las tengo que aprender. Porque de alguna manera me van a servir, aunque sea básica, aunque sea cultura general.

130. E5. Yo quería ver el tema de cuando te mandan para a casa, porque como que está mal igual esas cosas. Porque cuando a uno lo mandan para la casa se supone está en el colegio y no sé yo puedo vivir en Renca cachay, y me mandan de vuelta y choca la micro o me fracturo algo, entonces no piensan bien las cosas aquí, no piensan en eso.

131. E7. Es que el Liceo no puede echarte pa la casa... distinto es que después el inspector te dice que él nunca te echó para la casa.

132. E12. Yo encuentro que quien abusa mucho de su poder es el inspector Alejandro porque por ejemplo hoy día llegué a las ocho veinticinco, pero porque me atrasé, las micros, yo tomo tres micros para llegar acá, y me dijo ¿y por qué no viene con su apoderado? Y yo le dije que mi mamá trabajaba, y mi mamá salió antes de la casa y por eso no pude traer comunicación, entonces no usted se va a ir suspendida y al tiro empecé como a gritarme, y yo no, no me voy a ir suspendida si yo primera vez que llego, como tres o cuatro veces mucho más tarde.

133. E9. Yo quería decir que ayer hubo partido de Chile y nosotras con la Anto nos quedamos al taller que hace el profe Amaru. Resulta que llegó la inspectora Marina avisando a todos los que estábamos en talleres que iban a cerrar el colegio a las cinco y media porque por el partido ella no podía después cruzar y le costaba mucho llegar a su casa. Entonces todos nosotros tenemos que entenderla a ella porque es inspectora, y a nosotros por el tema de las recuperaciones nadie nos entendió a nosotros, y a ellos si hay que entenderlos porque ellos son autoridad.

134. E13. Cuando nos pasan a llevar, por ejemplo la misma Anto estaba un día que me estaban leseando a mí. Me habían dicho si no venís con tu papá no podís entrar, y aparte venís vestido como querís, y claro yo dije ya me voy pa la casa.

135. E14. Otra cosa donde nos pasan a llevar son las pruebas de Habilidades, porque uno estudia todo un año, y no estudiamos para las habilidades, estudiamos contenidos, y al final lo único que nos decide si pasamos o no de curso o nuestro NEM ¿van a ser unas pruebas de habilidades? Entonces eso me da mucha rabia. Y él las quiere hacer sí o sí, entonces también nos están vulnerando.

136. E12. Eso igual está en los alumnos, si el año pasado votaron por elegir esas pruebas, y la mayoría las eligió. Yo no estaba a favor.

137. E14. Pero ¿sabís lo que nos ponían de condición? Eran las pruebas de habilidades que nos ponían tres por semanas, Lunes, Miércoles y Viernes, o prueba de contenidos de cada materia todos los días.

138. E7. Pero si así son en todos los Liceos. Incluso en Universidades también pasa que te hacen pruebas globales y todo. De hecho yo no estaba de acuerdo que nos hicieran las pruebas de Habilidades, con las chiquillas justo habíamos llegado ese año y no estábamos de acuerdo, y de hecho es mucho más fácil que te tomen una prueba de contenidos que tu sepas lo que tenís que estudiar a que una de habilidad, pero el colegio voto eso. Entonces como lo que tiene de respaldo el colegio es que se hizo una votación a nivel colegio, y los alumnos como no se informaron del tema realmente, porque lo único que dijeron ya lo más fácil hagamos tres pruebas.

139. E14. Es que ese es el problema este colegio es de flojos, y hay que decirlo, es la verdad.

140. E7. De hecho los apoderados en las reuniones cuando se les hizo votar los apoderados estaban en contra, pero la decisión era de los estudiantes.

141. E.13. Profe es que yo creo que ahí fue mala la información porque yo me acuerdo que también si a mí me preguntan contenido o habilidad, claro que voy a querer habilidad. Pero por ejemplo una habilidad, ahí todos pensamos iba a ser algo fácil porque dijeron no tienen que estudiar, la media sonrisa todos. Pero claro tampoco nos habían dicho que habilidades había que sacar.

142. E6. Pero depende el profe que te vendía en ese momento la prueba. Con nosotros estaba un profe pero no voy a decir quién es pero es de Educación Física, y nos dijo miren cabros es simple ¿quieren estudiar? Todos no, obviamente, entonces ya voten por la de habilidad.

143. E7. Fue el Vidal ese (risas).

144. E7. Yo no encuentro que sean malas, son super simples, tampoco creo sean muy difíciles. Comprensión lectora chiquillos.

145. E1. Saliéndome un poco del tema, pero después voy a volver. Creo que también va en que cada estudiante haga valer sus derechos. Yo soy super intolerante en ese aspecto que me pasen a llevar o que pasen a llevar a mis cercanos en cuanto a sus derechos porque por algo los tengo, y si cumplo mis deberes, creo me los he ganado. Entonces por ejemplo

un día yo llegué tarde y no traje la libreta, entonces la tía me dice se va a la Biblioteca. Entonces yo le digo por qué si yo vengo a clases, y me dice tiene que estar todo el día en Biblioteca porque no trajo la libreta y llegó don Alejandro, y yo le digo a ver yo me vengo a educar no ha estar todo el día en una Biblioteca donde no va a ver ningún trabajo para mí, como un trabajo planificado para los que llegan atrasados para que hagan algo y no sea un día perdido, yo no voy a perder un día entero de materia. Perder porque si, no me pareció correcto, entonces tomé mis cosas y me fui a mi casa. Fui a buscar la libreta y entré al Liceo, porque yo no voy a permitir que por no traer algo no me hubieran dejado.

146. M. Y los estudiantes ¿son sujetos de derecho, son sujetos críticos, reflexivos en este colegio?

147. E1. Yo creo que se forman solos, no creo que el colegio los forme.

148. E7. No, de hecho si uno habla o reclama, los demás salen. Los demás todos calladitos.

149. E1. Profe respecto de las pruebas de habilidades se plantearon mal el año pasado. Y pedí que se votaran estas pruebas pero el director fue tan pillo. Su forma de presentar las opciones fue: o tiene prueba toda la semana de todas las asignaturas, una prueba cada día o hacemos una prueba intermedia. Entonces es obvio que para la tranquilidad de un estudiante es referible hacer una prueba día por medio que hacerla todos los días. Yo creo que de cierta forma nos quería, perdón por la palabra pero nos quería “cagar” de todas formas. O sea si nos quería reventar toda la semana dando pruebas coeficiente dos, estudiando con que tiempo, y después nos daba la otra opción de unas pruebas de habilidades que no habíamos visto nunca, que el proceso de conocer la prueba fue un asco, porque las pruebas a ustedes se las hicieron hacer ¿en cuánto? Y las pruebas eran totalmente distintas a lo que presenciamos cuando fue evaluada. Entonces de qué estamos hablando. De verdad yo siento que este colegio tiene muchas falencias en cuanto a participación en cuanto a que se pasan a llevar los derechos de los estudiantes, en cuanto que nos exigen y cuando nosotros exigimos no somos escuchados. De verdad me quiero puro ir.

150. E5. Este año la prueba de Habilidades fue super penca, porque llegamos todos del paro como super lateros, como en las nubes y como que tuvimos las pruebas y no sabíamos nada. Por lo menos yo llegué en blanco.

151. E12. Ya ¿sobre el abuso de poder estamos hablando verdad? Ya, que si existe abuso de poder porque por ejemplo hubo una reunión en Consejo Escolar donde mandaron a la Eli y ya hablaron todos, se fueron los de la Muni, y quedaron solos con la Eli, el director, la orientadora, no sé como cinco personas adultas y le pusieron el tema de que ella puso una

demanda por las pruebas de habilidades, y la encararon, la trataron super mal estando ella sola, siendo una menor de edad, incluso llegó llorando, estuvo todo el día llorando.

152. M. Pasando a otro punto ¿cómo vivieron el tema del paro de profes? Entendiendo lo que decía Camilo como que llegó desconectado. ¿Estaban de acuerdo? ¿No estaban de acuerdo?

153. E14. Yo estuve muy de acuerdo, estaba feliz, muy feliz. Y aparte el humano es capaz de auto gestionarse solo, entonces si yo no venía al colegio podía estudiar sola. Además ahora hay tanta tecnología, en Internet. Buscaba hasta lo que me iban a pasar, los contenidos de cuarto medio.

154. E13. Profe yo reconozco fui flojo, lo admito. Igual hacían valer sus derechos porque la carrera docente como super injusto igual y también yo dije que sigan con el paro pero que consigan algo, y aparte se bajaron y no consiguieron nada.

155. E10. Yo creo que igual fue la instancia en que los alumnos se dieran cuenta que de verdad con organización se puede sacar algo adelante. Los alumnos se dieron cuenta que los profesores estaban luchando por sus derechos, los vieron organizados, tuvieron instancias de organización con los profesores, de juntarse más, de hablar con ellos, y creo es una lástima que no se haya conseguido nada y que al final todos la estemos pagando pero no importa.

156. M. Y en esta idea de que los profes como actores políticos, los jóvenes ¿hablan de política? ¿Les interesa?

157. Depende. O sea yo sé que me puedo sentar con el Samuel y hablar de política, pero si llego al curso y me siento con el Marco y... hablar de futbol (risas).

158. E1. Yo respecto a mi posición con el paro, yo estaba realmente feliz de ver como los profes al fin se pudieron organizar porque eso de que los profes dijeran nos vamos a paro y que se fueran a paro, no se veía en este colegio. Me encantaba ver las fotos de los profes con los estudiantes luchando por sus derechos, unidos como comunidad. Pero el director dice somos comunidad pero él nunca fue a una marcha. Él es profesor y nunca se puso en el lugar de... pucha la carrera docente tal vez si me despiden me puede afectar. El solamente pensaba en que vengan los niños, a pesar de que la mayoría voto que estaban a favor del paro, el decía manden a sus hijos estamos haciendo clases, pero ¿quiénes estaban haciendo clases? O sea el Mauri los tenía viendo videos y muchos se escaparon, y quién tenía el control de eso. O sea el director su posición fue no sé si estúpida y mal líder. Lo encuentro super mal líder, porque marcharon la confederación de directores sino me equivoco ¿y dónde estaba Lenin? No estaba.

159. E10. De hecho quiero agregar algo que cuando hacíamos CODECU acá en el gimnasio no llegaba, o llegaba al último. No daba su opinión siendo el mismo profesor.

160. E4. Yo quiero decir sobre lo del paro, como se presentó, que encuentro que se presentó de muy buena manera siendo que los profesores se organizaron, y dieron, y exigieron la instancia para expresarle a los alumnos, y eso fue por lo que tuvieron todo el apoyo de los alumnos, porque supieron organizarse y expresarlo a los alumnos.

161. E14. Siento que desde el paro de profesores el director como que le agarró más mala, incluido a los alumnos. Yo creo que eso fue lo que desató su ira, ahora está muy enojado. Porque por ejemplo para el tema de las recuperaciones, lo único que logró fue que los que estaban a favor del paro se fueran en contra, y dijeran por culpa de los profes tenemos que quedarnos a recuperación. Y eso es lo que el director quería lograr y lo logró.

162. E1. Lo que dice la Anto es verdad, en los primeros CODECU se habla de la recuperación y la Marina y el director decían yo vine esos días de paro, yo tampoco tengo la culpa y debo quedarme hasta Enero. Pero yo pienso que eso da lo mismo, la recuperación ya pasó y se hizo, y a pesar de que los chiquillos digan no se logró nada, para que se logre algo tiene que estar todo un país paralizado como es en Argentina. Acá en Chile es difícil que se hagan cambios, pero si se puede avanzar en algo. Yo creo que tal vez no fue un cambio así como un cambio totalmente, pero si se logró algo que anteriormente no estaba.

M. Les doy las gracias a cada uno de los presentes que compartió en este espacio por sus interesantes opiniones y reflexiones. Muchas gracias.

Grupo Focal 2: Docentes (Primer Grupo)

Lugar: Sala de profesores
Fecha: Junio de 2015
Dependencia: Municipal
Modalidad: Científico-Humanista
Número de participantes: 6 docentes
Moderador: Manuel Peña B.

Participantes:

D.1. Docente de Artes	D. 2. Docente de Biología	D. 3. Docente de Historia
D. 4. Docente de Matemáticas	D. 5. Docente de Educación Física	D. 6. Docente de Física

1. E. En primer lugar, Bienvenidos todos, y dar las gracias a los participantes que de manera voluntaria están en esta sala. La idea es recoger sus opiniones libremente, no hay respuestas correctas, por lo cual se considerarán todas las opiniones. Bueno, el tema del que queremos conversar hoy es su opinión acerca de cómo se vive la formación ciudadana en la escuela, tanto lo que pasa dentro de la sala de clases como fuera, y que importancia le otorgan ustedes en su acción cotidiana al tema.

2. D.1. Yo pienso que el tema se volvió importante cuando hoy día vemos que los jóvenes no votan, entonces los políticos se dijeron “hay que hacerse cargo de esto”, y quién lo tiene que hacer, la escuela. Al final se piensa que la escuela es la responsable de solucionar todos los problemas de la sociedad.

3. D.2. Yo en lo personal no soy político, no me interesa la política. De hecho, no pertenezco a ningún partido político. Pero creo que es importante que, a diferencia de mi colega, la escuela si es responsable del tema.

4. D.3. Bueno, yo pienso que la formación ciudadana es importante porque al final más allá de enseñar Historia o Matemáticas, lo que yo busco es formar ciudadanos que sean críticos al sistema.

5. E. De acuerdo. Pero ¿Qué ocurre con esos objetivos en este sistema, en el escolar?

6. D.3. Ah pero eso es otra cosa. La escuela no permite lograr esos objetivos. Lo que yo veo es que siempre se dice que los estudiantes deben ser críticos y reflexivos, sin embargo eso en la práctica no se da.

7. D.4. Al final suena todo muy bonito, pero acá siempre se hace lo que el director quiere. Nunca se toma en cuenta la opinión de los demás. Yo ya me aburrí de opinar en los consejos, para que gastarse, si al final no te van a tomar en cuenta, y van a hacer lo que ellos quieren.

8. D.1. Mira. Yo creo que es verdad lo que dicen mis colegas, pero en la sala de clases es otro mundo. Ahí tú puedes desarrollar estudiantes críticos como se decía delante. Entonces yo veo muy diferente lo que pasa dentro de la sala, con lo que pasa fuera de la sala.

9. D.3. Pero yo pienso que uno tiene que ser crítico en todos lados. Yo veo que muchos colegas quieren ser críticos y reflexivos, pero en la práctica no lo son. Entonces ¿de qué estamos hablando al final?

10. D.5. El tema es bien simple, el colega que alega mucho, se va, y es así de simple. Entonces igual es complicado el tema. Por eso estoy de acuerdo con esa diferencia que hacen entre lo que pasa en la sala y fuera de ella. A mí no me afecta mucho el tema, o sea yo soy de educación física, es un tema más de historia pienso yo.

11. D.3. No estoy de acuerdo con eso. Si al final en educación física igual se aplica la formación ciudadana, y no es un tema solo de historia. Pensar así es errado, si al final esto es un tema transversal al curriculum.

12. D.6. Si es verdad, pero igual hay asignaturas en que se da mucho mejor el tema. Yo pienso en matemáticas o ciencias, y ahí es más complicado que en los ramos humanistas.

13. D.1. Pero veámoslo no solo en las asignaturas, o sea, también está el Centro de Alumnos, donde también se fomenta la Formación ciudadana. Ellos se organizaron, y fueron a votar. Igual da vergüenza que los estudiantes tengan más organización que nosotros los profes. En los consejos nadie saca la voz. Al final ellos nos enseñan.

14. D.2. Es que en los consejos de profes todo está dirigido. Los temas se traen, y se nos va en puro papeleo el tiempo. Pero al final, nunca discutimos sobre nuestros problemas.

15. D.3. Al final, si tú te pones a pensar, eso mismo llevo a que se radicalizara el paro. O sea, cuando pedimos un tiempo para conversar sobre la reforma, se nos dijo que no. “No hay tiempo para temas gremiales” se nos dijo, eso es cerrar las puertas. En el paro pienso que igual estamos tratando la formación ciudadana, es cosa de ver cómo nos hemos organizado, como actores políticos.

16. D.6. Pero igual yo me pregunto hasta cuando dura esto, porque si van los descuentos, el paro va a tener que bajarse.

Grupo Focal 3: Profesores (Segundo Grupo)

Lugar: Sala de Historia
Fecha: 11 de Noviembre de 2015
Dependencia: Municipal
Modalidad: Científico-Humanista
Número de participantes: 6 Profesores
Moderador: Manuel Peña B.

Participantes:

P1. Rubén Mella	P2. Carolina Gallardo	P3. Amaru Vásquez
P4. Miguel Jaque	P5. Carolina Romo	P6. Daniel Álamos

1. M. En primer lugar, dar la bienvenida a todos y todas, agradeciendo su participación en esta actividad. De todo el grupo de estudiantes del establecimiento han sido seleccionados de manera rigurosa para participar en esta conversación, elegidos por sus meritos y características personales. Si están hoy acá es porque sus reflexiones y respuestas son importantes para esta investigación, por tanto la idea es conversar de manera libre y respetuosa, de manera de recoger todas las visones sobre la temática a tratar. Para mí es muy importante contar con su opinión sobre un tema tan relevante como es la Formación de los y las ciudadanos y ciudadanas del país. Es por ello, que los invito a poder conversar y debatir sobre **cómo se vive la Formación Ciudadana en el Liceo Villa Macul Academia y qué tipos de ciudadanos creen ustedes que está formando la escuela hoy en día.**

2. P1. Yo creo que esta escuela no se escapa de la realidad nacional y tampoco de la realidad latinoamericana. Hay, a mi entender, un doble discurso que habla mucho sobre el desarrollo que debe ser un ciudadano participativo pero la verdad que las políticas públicas, van en sentido contrario, porque siempre hay un doble discurso que los jóvenes desarrollen ciertas reflexiones... y históricamente cuando la han desarrollado, han aparecido los grupos de poder para limitar esos grados de reflexión que han ido en ascenso, y que finalmente mandan mensajes subliminales que la participación es correcta pero dentro del marco institucional que históricamente se ha dado.

3. P2. Sí, yo comparto lo que dice el profe porque, claro se debe seguir cierto orden, y el orden obviamente se impone desde la oficialidad, desde lo que manejan el poder, entonces claro, ellos quieren yo creo que lo que quieren hacer con la formación ciudadana

que se está implementando en los colegios, es netamente generar estudiantes que solamente vayan por el hilo conductor de la participación a través de la oficialidad, las votaciones. Pero también se cuestiona las asambleas populares, se cuestiona obviamente si un estudiante o un grupo decide hacer una marcha, un ejemplo en el colegio, o en la misma municipalidad “no pero es que tienes que seguir estos conductos, tienes que hacer esto” y al final, claro, se ahoga cierta participación ciudadana para enfocarse y generar todos los recursos para la formación ciudadana que es funcional al sistema, que es a través de la votación, que es a través del delegar la soberanía que nosotros tenemos.

4. P3. Incluso dentro de la misma legalidad, estaba pensando en los Centro de Estudiantes por ejemplo, hablamos de formación ciudadana y una de las principales formas de manifestación de esa formación ciudadana tiene que ver con... tiene que ver con la participación que ellos tienen. Y dentro del mismo... de esa misma estructura que se les entrega la oficialidad, la cuestión es super ambigua también. Hace un par de semanas yo estuve con el centro de estudiantes en una reunión donde recién después de veinte años se viene a discutir si este decreto o esta forma de participación o esta legalidad que le entregan para la formación o para la participación de los estudiantes es válida o no es válida, porque es tan ambigua, es tan... que da para interpretaciones. Aquí dentro del mismo colegio hemos tenido algunos roces con dirección por cómo se interpretan estos... esta legalidad que nos entrega participación, o que a los chicos les entrega participación. Yo lo viví como estudiante, y hoy día diez años después veo la misma realidad, donde es tan ambigua... o sea, tenemos una legalidad, hay un marco, pero es ambiguo y se presta para interpretaciones y bueno, hoy día en nuestro colegio tenemos esa... donde se toma esa ambigüedad para poder adaptarlo a su forma de entender la participación, la formación ciudadana. Hoy día que las pruebas por ejemplo, se entienda que la formación ciudadana se da solo por un elemento ehhh... un instrumento de evaluación que todas las pruebas tienen que tener una cuestión... como si eso hiciera formación ciudadana y eso no es lo que lo hace, lo hace las prácticas habituales, las prácticas del profesor, las prácticas de dirección. O sea, no entregan una legalidad y nos tratan de entregar un lineamiento pero eso no hace formación ciudadana, en la práctica no lo está haciendo. No hay una participación real.

5. P4. Yo quería aportar diciendo que yo creo la formación ciudadana está un poco sesgada, y ese sesgo responde a porque no se entiende bien a que se refiere la formación, qué es la formación ciudadana. Yo creo habría que partir por esa pregunta, y tiene que ver con las interpretaciones que uno como profesor hace creo yo eh... por ejemplo como decía el Amaru, mientras yo como profesor no me sienta parte del colegio en el que trabajo, participando constantemente, yo difícilmente puedo entregar una formación ciudadana sólida, y creíble... si en el fondo los estudiantes creen en el profesor. Entonces

mientras el profesor no se empodere, porque aquí hablamos de formación ciudadana, pero la formación ciudadana, ¿Es participación? ¿Es empoderamiento? ¿Es sentido de pertenencia? ¿Qué es la formación ciudadana? ¿Es actor político como profesor? Entonces el alumno mientras no vea y crea al profesor como un agente político, como una persona que participa en la comunidad, la formación ciudadana no va a existir. Primero, para comenzar a trabajar en formación ciudadana creo yo, hay que entender bien el concepto de formación ciudadana. Y eso tiene que ver con las prácticas propias de los estudiantes, de los profesores. Ahora, personalmente es muy difícil que la formación ciudadana se dé dentro de un marco tradicional que es la escuela, por las mismas lógicas que pone la escuela digamos tradicional, que tiende, creo yo, una vez más a sesgar la formación ciudadana, a entenderla solo desde el curriculum, y la práctica queda un poco ajena, un poco olvidada, incluso extraviada.

6. P5. Yo creo eso ocurre ahora hace poco, porque yo recuerdo haber tenido educación cívica, haber tenido filosofía, haber tenido psicología como ramos no electivos, sino inmersos en el curriculum, y eso habla de... no sé, creo que de alguna u otra manera te enseñan valores, cosa que está muy olvidada en la escuela ahora, valores no hay. Entonces a partir de que empiezas a hablar tú... yo creo que los valores son la escala fundamental para la formación ciudadana. El respeto, valores super sencillos que deberíamos utilizar a diario, y también comparto contigo la idea de que el profesor tiene que ser un ejemplo también para los chiquillos.

7. P6. Me hacía un poco eco lo que decía Jaque y que tiene que ver con el curriculum un poco. Siento que cuando ponemos formación ciudadana en un papel y le tratamos de explicar a los profesores, en general en su formación de profesores el tratar de explicar y exponer e implicar a los actores principales que vendrían a ser los estudiantes con respecto a la formación ciudadana, se genera un conflicto también, porque, porque venimos creo yo, no somos todos tan viejos con respecto a la formación ciudadana, pensando en el contexto Chile por lo menos. Venimos de un contexto super complejo, bueno aquí todos tenemos distintas edades, pero venimos todos de realidades distintas y a partir de ahí hay que tratar de generar algo en común. Cuando me refiero a algo en común, es generar un sentido de pertenencia de donde estoy, con quien estoy, y con quien me rodeo. A partir de eso, el curriculum te lo puedo poner eso escrito en una hoja, entre líneas, donde el profesor debe pasarlo, y tratar de aplicarlo con sus estudiantes, pero es super complejo porque las limitaciones sociales del entorno, contorno Chile, son difíciles. No todos contamos con las mismas condiciones para decir voy a desarrollar algo... una formación ciudadana pareja, común y entendible para todos igual, porque no sucede. Si nos situamos hoy día nosotros colegio municipal comparado con un colegio del barrio

alto, comuna de las Condes, que puede llegar a ser municipal, pero las condiciones son distintas...

8. P3. La participación es distinta ahí también.

9. P6. Claro, tiene que ver con eso. No son los mismos papas, los mismos alumnos, no es la misma sociedad en sí. Entonces es super complejo aplicarlo. El concepto de aplicarlo es lo que me genera conflicto.

10. P5. Yo trabajé en un colegio municipal de las Condes, es totalmente distinto, tienes razón. Acá hay más formación ciudadana, acá los niños son más conscientes. Allá yo pago para que me enseñes, por qué me pones un rojo. Un caso super simple, chiquillos ustedes suben el Simce, todos tienen un computador a fin de año, acá no. Allá les están enseñando peor, ellos trabajan por obtener algo. Acá los chiquillos trabajan a veces hasta por la satisfacción personal. Acá hay más valores que allá, siendo colegios municipales igual. Los mismos profes, en el sentido yo puedo decir que los profes de acá son muy parecidos los profes de allá. Ninguno tiene una escala de apellidos mayor, una clase social mejor remunerada. Pero los alumnos y los apoderados hacen la diferencia. Allá formación ciudadana olvídate.

11. M. Caro, y ya que tú haces esta comparación entre los niños de distintas comunas, nosotros que trabajamos con los jóvenes ¿Piensan ustedes que los jóvenes se interesan en la política?

12. No, pan y circo. Como todo en este país, si la legislación, todo lo que está hecho supuestamente para formar ciudadanos, a mi parecer, es simplemente una habilitación de lo que el país necesita para poder seguir produciendo. Y les llenan la cabeza con los temblores, con el reggaetón, gracias a dios ya no están los Mekano, porque ahí sí que era terrible, o sea ¿cuál era lo mejor? Era ser no se po, la Jendelyn Nuñez ¿cachay? lo mejor del mundo.

13. P2. Yo creo eso tiene mucho que ver con el contexto, yo siento que acá en Chile antes de la dictadura, durante la dictadura era algo totalmente distinto, la gente participaba en política, pero no netamente partidista, sino que la idea de que nos empoderamos de este lugar y poder transformarlo. Después de la dictadura yo creo que se criminalizó mucho la idea de política, y discursivamente hasta hoy en día se critica mucho, prácticamente se habla de sobre ideologización cuando van a marchar. Prácticamente cualquier opinión de un estudiante que tienda a cuestionar un poco como el nivel democrático de un país, ya también es conflictivo. Un ejemplo, el caso Giorgio Jackson, que quiere ponerle a su partido político Revolución Democrática. No le dejaron colocar revolución democrática, porque revolución implica un cambio al sistema democrático, entonces no se puede tener

eso. También distintas leyes que hablan en contra... también el caso del 2008, que colocaron unos afiches sobre cómo se hacen molotov, estuvieron diez días detenidos esos chiquillos.... Hoy día hay más de diez jóvenes detenidos por bombas molotov. Entonces al final la legislación en Chile se ha sofisticado en el ámbito de la participación, porque igual es participación política, no como ellos la quieren, pero existe ahora una criminalización de esa política, y solamente se hace en ámbitos partidistas, lo demás no.

14. P3. Lo que me pasa a mí con eso de que si los chiquillos se interesan, volviendo a nuestra realidad, porque recién hablábamos que los jóvenes no todos tienen la misma ascendencia social, o no venimos de la misma clase social. Pero hablamos de nuestra realidad Villa Macul Academia, que tiene más de un 70% de vulnerabilidad, que tenemos cabros que vienen de poblaciones. Si a mí me preguntan ¿mis chiquillos no están interesados en política? Pucha me cuesta responderlo, porque, porque cómo estamos entendiendo política, cuál es el concepto de política que estamos entendiendo. Hoy día, pucha lamentable, para el centro de estudiantes se presentó solo una lista, si. Pero ¿es la única forma de ejercer política? No po, la política se hace de distintas perspectivas. Si uno le pregunta a un chiquillo que opina sobre esta noticia, sobre que un tipo de plata salió de la cárcel solo por tener tal apellido. Los chiquillos responden a eso, que me parece injusto, que me parece una burla, que me parece que es por las lucas ¿eso no es política? O sea los chiquillos si tienen una opinión política, si tienen una participación. El problema que pasa aquí es la participación, es como llevan ese discurso a la práctica, eso es lo que tenemos que canalizar. No creo que no tengan interés en la política, yo creo que si la entienden, o sea algo les genera, les hierve la sangre cuando pasa algo, tiene una opinión sobre un tema. El tema es que no se puede canalizar. Hoy día los llevé al cementerio y se daban cuenta de la realidad, los paré en un muro que divide la parte bacán del cementerio de la parte pobre de cementerio, y los cabros se daban cuenta y dicen aquí vivo yo, estos son los blocks, este es mi colegio, y ahí no po, ahí viven los cuicos, esas eran sus respuesta, y son los que no participan en política, los que mandan a la cresta al centro de estudiantes, los que no están ni ahí con ese tipo de participación. O sea ¿No están interesados? No, yo creo que sí. El problema es como lo canalizan.

15. P4. Yo quería aportar algo a eso, la pregunta es muy interesante, porque a nosotros se nos olvida que la política se vive, y que pasa, normalmente uno cae en el discurso de la política. Entonces uno se hace un análisis crítico de la sociedad, o del colegio, no se habla de política. Los estudiantes no hablan de política, pero hacen política. Yo creo que esa es la diferencia. Se nos olvida, y yo creo quizás habría que hacer un trabajo de concientización quizás ahí. Pero los estudiantes hacen política. Es cosa de hacer un poco de historia, protestas 2006 hasta ahora, los estudiantes hacen política. La diferencia es que no la saben hablar o quizás no tienen el discurso político. Entonces cuando el Amaru

dice, les interesa pero no la saben canalizar, yo creo responde a esta doble dimensión de la política. Quizás, no quiero decir con esto que a lo mejor tenemos que entrar a la retorica de la política ni mucho menos, pero hacer un complemento. En el fondo, esto que tú estás haciendo en el colegio, una campaña, una lista de centro de estudiantes, o tan simple como hacer una colecta, estás haciendo política. Al fin y al cabo, la política es convivencia social.

16. P5. Otro factor que yo veo puede ser que los chiquillos también ya no... porque la sociedad va hacia un yoyo. Ya, yo no participo en esto, porque es mucho problema, porque mi mamá me va a tener que ir a dejar y mi mamá no me va a querer ir a dejar; yo no voy a participar porque me da lata, no quiero participar porque no me interesa. Entonces los chiquillos están solitarios. Un puro ejemplo, mi hijo llega del colegio y hace todo solo, hasta que yo llego de la pega o que llega su papá. Entonces los chiquillos como están solos, se acostumbran a estar solos. Y también por eso quizás no saben canalizar como hacer política.

17. M. Y en esta diferencia entre el hacer y el decir por parte de los jóvenes, escuchamos que en la sociedad se dice “no se habla ni de futbol, ni de política, ni de religión” ¿tendrá algo de eso también este problema?

18. P4. Prácticas heredadas.

19. P6. Yo creo que va por ahí un poco, es práctica heredada. De partida en mi casa sucede todavía, con respecto de mi papá sobre todo. Después de pasar de un proceso de dictadura, hace un par de años, que no fue hace tan poco, son cuanto, 15 años o 20, es difícil. Hubo una generación bien tocada, y para ellos es complejo hablar el tema político. Viene con un miedo incorporado, canalizado, que va heredado de alguna medida y te lo traspasan. En mi caso... se abre la mente al entrar a un nivel universitario, donde se amplían las miradas, las ideas, los conceptos, incluso se aclaran conceptos erróneos que uno mantenía sin conocer realmente de donde venían los conceptos o como se formaban. Entonces a partir de ahí, el tema político saca ronchas, igual que el futbol, igual que la religión. Son tema tabú de cierta medida por lo mismo. Explotó hace un tiempo el tema de Karadima, bien complejo que hizo estallar la iglesia católica, y hacer temblar sus bases, y decir ¿es necesario que los curas sean castos? Y formen familias como otras religiones lo hacen, sin tener la necesidad de dejar su religión de lado. Pero siento que por lo menos en Chile, la religión católica y la política es un tema que saca ronchas por un tema cultural y de traspaso de conocimientos con miedo. A partir de ese miedo adquirido de otra generación, se transmite ese conocimiento de una forma de... oye cuidado, estás hablando de política, de religión, de futbol, eso divide a la gente, cuando no debería ser así, debería ser algo que nos uniera, y lográramos tener una opinión todos,

sustentándonos y ayudándonos con las opiniones distintas que tenemos todos, partiendo de la base de que no todos somos iguales.

20. P2. Ahí yo quiero complementar algo. Mi tesis la hice sobre violencia política y ahí se hablaba de que al final la violencia cuando la violencia es física o cuando tiende a atacar a otras personas, es cuando las bases del conflicto se han volado. Nosotros no tenemos una política del conflicto, nosotros evitamos siempre el conflicto, cuando es normal que como somos personas distintas, vamos a tener que estar en conflicto, pero conversándolo. Es sano que las personas sean distintas, y pongan sus puntos de vista sobre la mesa, y es sano conversar, estar en conflicto. El problema es que claro, esos temas que son demasiado conflictivos, al final, no se genera el conflicto, sino que se genera otro tema, el tema del Tabú o la violencia. El caso también de las personas que golpean homosexuales en las calles, es porque tienen miedo a enfrentar a esas personas, a conversar, a estar en una sociedad igual, como iguales, no. Entonces no, yo evito conversar contigo, veo al tiro la violencia. Entonces yo veo que en Chile después del conflicto de la dictadura que dejó una generación super paralizada, se tiene miedo a opinar, se tiene miedo a pelear con una persona. Uno lo ve también acá, los chiquillos al tiro tienden a pegar. Y también, yo no era una de las niñas que participaba en el colegio, centro de estudiantes no, pero participaba de otra manera. No voto, no participo en los centro de estudiantes, no los valido, pero tengo otra manera de participar, que no es obviamente la canalizada, pero igual estoy participando políticamente, formando también, está es mi trinchera. Y los otros quieren que uno esté en la otra trinchera, y ahí se genera el conflicto.

21. M. Y en ese sentido, como uno de los desafíos que tiene la escuela es esta idea de politizar, pero no entendiendo la política desde lo partidista, y este desafío que tendría la escuela en esta realidad ¿cómo promueve esta escuela, estos directivos espacios de reflexión y debate?

22. P1. Yo soy a lo mejor un poco más pesimista, yo me caracterizo en todo caso por eso, realista. Yo creo que no tenemos ninguna posibilidad, no tenemos ninguna posibilidad porque el modelo neoliberal es gigantesco. Y no pasa por voluntades, no pasa por sacrificios. Yo personalmente creo que la crisis del modelo se va a generar al interior mismo, y que de alguna otra forma va a ver un proceso que se va a gestar igual que el movimiento estudiantil, porque el movimiento estudiantil no fue generado a partir de las bases. El movimiento estudiantil tuvo un nicho político juvenil estudiantil, que de alguna otra forma dado el desarrollo político en Chile, el desprestigio de la política, permitió que se incubaran ciertos elementos que detonaron en el movimiento estudiantil. No fue fruto de una elaborada situación social, no. Es cosa, yo creo más de alguna vez lo han leído. Fue un grupo organizado que dadas ciertas condiciones inició el movimiento, y después

prendió. Y que básicamente son las aspiraciones de la clase media los que detonan este movimiento. Y hoy día, la escuela hace esfuerzos de David contra Goliat. Tratar de llevar la participación... súmale todos estos elementos que se han mencionado, y que son todos validos... el pesimismo juvenil no tiene una explicación aislada. Que los niños tengan opinión, que se den cuenta de las injusticias, yo no creo que eso caliente sus corazones para pasar, no de la reflexión, del simple pensamiento a un acto político. Por lo tanto, yo creo que el colegio es muy poco de lo que puede hacer. Los profesores, el rol que nosotros tenemos... los profesores ya caímos ya en una posición de mercado. Y lo que cantaban los prisioneros hace un tiempo atrás, hoy día los profesores estamos en la misa parada, buscando su trinchera personal.

23. M. y cuando hablas del rol de los profesores ¿sería correcto que los profesores tengan una postura política? O ¿tienen hoy día los profesores una postura política?

24. P1. Yo creo que los profesores todos tienen una postura política, indudablemente dado el coeficiente intelectual de cualquier profesor, o sea la tiene. El problema es que no es capaz de expresarla dado la coyuntura que se ha venido dando. Precisamente hace una hora atrás, hice un comentario respecto de este mismo punto. O sea, los profes que enfrentamos este movimiento gremial por la educación, yo se lo he dicho incluso a mis alumnos. Aquí, no arriesgó ni la presidenta, ni sus ministros, ni los parlamentarios, ni los alcaldes, ni los directores, nadie. Aquí los que pusimos en el debate los cambios profundos en educación, junto con una cuestión gremial fuimos los profesores. Y hoy día hay una disyuntiva, que precisamente los que estamos el rol de cambio, vamos a sufrir los embates de esas posiciones políticas, que en ningún caso fueron radicales, y mucho menos revolucionarias. Pero en el contexto nacional que se viene, vamos a pagar un alto costo. Y ese costo lo vamos a pagar porque efectivamente muchos profesores jóvenes como ustedes, van a recibir una lección de golpe, y vamos a ver si en el futuro van a ser capaces de enfrentar la desmunicipalización, enfrentar los cambios profundos que se proponen. Porque yo te insisto, esto es parte de un modelo neoliberal, que es mucho más gigantesco de lo que uno se puede imaginar. O sea, aquí caben desde las políticas del ejecutivo, hasta lo más institucional que podríamos decir incluso hasta políticas del Banco Central y del Fondo Monetario Internacional. Entonces a veces en este contexto participación ciudadana, eso es una gran mentira, es una engaño. Porque el día que los jóvenes asuman roles políticos, ideológicos y revolucionarios, ese momento, va a ser un momento que me gustaría vivirlo. Pero hoy día, yo creo que están más ilusionados en el tema del reggaetón, en el tema del Facebook.

25. P2. Yo creo que es complejo el tema, porque lamentablemente la escuela es el instrumento del poder. Y lamentablemente o favorablemente nosotros decidimos ser los

profesores y estar en las fauces netamente del jaguar. Así de simple. Nosotros lamentablemente tenemos un rol que cumplir, y que muchas veces a mi no me gusta, que es obviamente dar el ejemplo, tienes que ser de esta manera, cortando toda la espontaneidad de una persona. Entonces al final si nos ponemos a pensar el profesor si tiene que tener una opinión política y debe llevarla en todos sus sentidos en sus clases. Siempre obviamente evitando cometer ciertos pecados por así decirlo... y ahí una de las cosas importantes que yo creo, como decía también acá el profesor, que la escuela es el instrumento del neoliberalismo en este momento. Y una de las primeras cosas que si nosotros quisiéramos cambiar como están las cosas y transformarla es destruir esto. Porque imagínate los niños ordenados se forman, prácticamente es como un ejército. Donde se corta la espontaneidad, se corta incluso si lo vemos en ámbito de formación ciudadana la cortamos totalmente. Entonces al final hay que tener... si bien yo soy una profesora crítica, yo siento que mis clases en este contexto no lo puedo hacer. Tengo que preocuparme de una hora y media, de veinte minutos que los cabros chicos no se peguen. Y todo lo que yo pensaba de que como iba a ser yo como profesora, en tres meses se perdió.

26. P5. Y no lo vas a recobrar

27. P2. No, si yo lo voy a hacer, lo voy a hacer. Pero me cuestiono mucho la labor de un profesor en un contexto así.

28. P3. Me quiero tomar de lo que dice la Caro, lo voy a hacer. A diferencia de Rubén yo no soy tan pesimista en ese sentido. Yo sí creo que somos los profesores, o este profesor consciente, es un bastión de resistencia del modelo. Yo no estoy aquí porque crea que ya perdimos la batalla, yo creo que tenemos que ser resistencia. Si cuesta, ayer veníamos justo con la Caro hablando que parecemos gendarmes en la sala. Que nos transformamos... lo que discutíamos en los pastos de la universidad y llegar a esta realidad y ver que... chuta, nos transformamos. Somos milicos, yo los formo afuera. Pero así y todo, creo que somos un bastión de resistencia. Cuando digo que les calienta el corazón una injusticia, bueno, tratemos de canalizar eso. No tengo la Panacea y que todos los problemas los voy a solucionar desde mi clase. Desde mi clase no va a salir un tipo que va a inmolarse en la moneda, porque no estoy buscando eso. Pero si creo que tenemos que generar ese discurso de participación... volviendo a la pregunta anterior, ¿qué es ser ciudadano? ¿Ciudadano es el que vota? Legalmente ciudadano es el que cumple dieciocho años y puede votar. Pero ¿eso es ser ciudadano? No. Ciudadano es el que habita en la ciudad y el que convive en la ciudad, ese es formación política, y eso es lo que tenemos que buscar y potenciar nosotros. Generar la discusión, que tengan una opinión, que no se queden con un siéntate, ¿y por qué me tengo que sentar? Bueno porque así yo puedo

hacer mi clase. O sea ya ahí hay una respuesta, hay una formación, y que los tipos empiecen a pensar en eso.

29. P5. Y ahí a la vez generai conciencia... ah claro, el profesor necesita hacer la clase para que yo pueda surgir en la vida.

30. P3. Es como cuando formai un niño. A un niño tu no le puedes decir no por que no. Tenis que decirle no, porque va a pasar esto. Y los chiquillos van a entender y desde ahí van a generar su propia opinión sobre el tema. Pero no profe yo pienso distinto, y aceptar eso también. Nosotros tenemos que aceptar esa posible tensión también. Porque nosotros como decían ustedes, ¿por qué el miedo a la discusión? ¿Porque nos va a quitar autoridad? Aquí en este colegio hablamos que a todos les molesta mucho a los directivos que a mí me digan Amaru o que nos traten por el nombre, y chuta, ¿eso me quita autoridad? ¿Me quita respeto? Que me digan profesor no me entrega poder. A mí me entrega cercanía que me digan Amaru, no me quita respeto. Y eso también es parte de la formación ciudadana, y en eso contribuyo. Yo sé que no voy a generar la revolución, no voy a generar... no, no tengo ningún proyecto, modelo pa seguir, pero no voy a hacer una nueva Habana o un proyecto revolucionario. Pero creo que puedo... por eso estoy aquí. Por eso no me ido, por eso sigo haciendo clases con todos los ataos que hay, y todos los ataos que voy a seguir teniendo.

31. P1. Sí, pero te digo una cosa. Yo, y para que no quede la sensación de pesimismo, créeme que en lo único que creo es que de alguna otra forma, el modelo va a entrar en crisis igual que cuando comenzó la crisis de los pingüinos. Cuando se mercantilizó la educación pero al extremo, el modelo entró en crisis. Y por eso que muchas veces, yo creo que no sé, deberíamos dejar un poco que el cauce natural va a ser más que los sacrificios. O sea, yo en un tiempo cuando estaba joven, había un montón de jóvenes como yo que pensábamos que había que incorporarnos a la lucha armada, y nosotros cuestionábamos porque cómo vamos a enfrentar un ejército moderno con cuarenta compañeros con un fusil que se dispara cada cinco minutos, y hay que esperar que se enfrié. Entonces la discusión era organizar, en ese momento era organizar, y la organización dio resultado, porque generó estabilidad en el modelo. Hoy día organizar en mi modesta opinión, no va a generar inestabilidad en el modelo ¿Qué genera inestabilidad en el modelo? Que se radicalice el mercado más todavía.

32. P6. Es que pensando bajo esa lógica, el organizar, no han internalizado, desde todas las miradas que organizar es controlar y a partir del controlar, claro el control yo necesito estas condiciones. Entonces es super fácil decir para el que está a la cabeza, decir ah, todos esos quieren controlar, entonces les voy a dar un encasillamiento de control.

Entonces todos dicen no, estoy haciendo una organización pero esa organización sigue dentro de otra organización organizada por el de arriba...

33. P1. Es lo que nos pasa a los profes.

34. P6. Claro. Ahora sí, si concuerdo con el Amaru cuando dice somos el bastión de tratar de cambiar esto, si somos el bastión, pero tiene que haber un cambio muy radical... de parte de los más jóvenes para que haya un cambio real... sé que es difícil, no sé si lo vamos a lograr a ver la verdad, pero esperando que se logre, genial. Si logramos hacer una buena política en general y concientizar que todos hacemos política en una gran o corta medida, yo creo que se puede, entendiendo que la política es parte de lo que hacen los seres humanos del hecho del vivir y el convivir ya estamos haciendo una política, básica pero política al fin y al cabo.

35. M. Y en este sentido, ya que hablamos de organización, cómo significan ustedes o que opinión tienen ustedes respecto de lo que fue el paro de profes, cómo se enfrentó eso en la escuela, y qué miradas tenían los chiquillos también de eso. ¿Cómo vivieron ese proceso?

36. P1. Yo esperaba que esto iba a ser un movimiento más aislado de lo que fue. Si algo me sorprendió, fue darme cuenta que a través que pasaba el tiempo, la opinión de la gente se acercaba más a las posiciones de los profes. Lamentablemente, lamentablemente, aquí por una cuestión de dirección política gremial, y que no estuvo a la altura histórica, el grupo de colegio de profesores trató de coartar esa participación, y llevarla, institucionalizarla. Desde el momento que el colegio de profesores quiere llegar al parlamento a negociar, ya empezó a cortar los brazos a la masiva concurrencia que se había levantado. Porque finalmente, en una oportunidad me tocó a mí decirlo ahí en el salón Artigas, insistir en la política de conversar con el parlamento, ya habíamos tenido experiencias y habían sido pésimas. Entonces esa dirección desde legitimarse frente a la opinión pública, al contrario, se deslegitimó. Pero los profesores nunca perdieron el apoyo digamos ciudadano, por decirlo para que no suene tan rojo, no perdió eso y siempre estuvo la simpatía. Y aquí jugaron para cortar esa simpatía el poder de facto, por una parte la institucionalidad de los poderes facticos, llámese el poder económico, la iglesia, el poder político, pero también al interior del colegio de profesores. Nosotros estamos conviviendo con nuestro principal enemigo. Estos que se enjugaban la boca con los cambios, nunca hicieron los cambios.

37. P6. O sea, ir a plantear una idea con los que de verdad tienen el control de la educación e ir a decirle, oye de verdad tenís que cambiar esto, cuando ellos su negocio y su forma de ver la educación les funciona, le da un nivel económico... pa ellos es un

negocio. El que tu vayas y e plantees a los del parlamento, oye todos los que están en el parlamento de alguna u otra forma tocan algún dinero de educación, ya sea porque es dueño de colegio, porque recibe apoyo. Entonces es super complejo ir a plantearle una idea al dueño, cuando el dueño te dice que no porque a él le va bien, y no va a cambiar su idea porque tu le decís. Un caso muy claro y de un buen manejo, fue un tema de lo que pasó con el registro civil. No les importó tener parado a Chile dos meses, no les importó. Cuando la cosa de los extranjeros, y esto salió pa todas partes, Chile está paralizado porque los propios extranjeros no pueden obtener sus permisos para trabajar, pa estudiar, para laborar, entonces salió pa todo el país, ta la escoba. Pero llegó a un punto de radicalización de no vamos a conversar hasta que nos arreglen lo que no nos han arreglado. Fue tan radical esto que tiene que el gobierno en algún momento haber dicho sabís que, paguémosles las lucas.

38. P3. Bueno, llevando ese problema a lo más concreto a nuestros chiquillos, como vieron este tema... nosotros sentimos el apoyo, o sea no podemos decir que no. Claro siempre hubo ahí cierto resquemor que estamos perdiendo clases, chuta fueron como dos meses, y ¿cuál fue la respuesta de los chiquillos? Vuelvo a lo mismo no tienen un discurso político, no tienen una formación política de la clásica que conocemos, pero cuál era su discurso: no profes, los entendemos, los entendemos porque sabemos que son por mejores condiciones, pero entendían que no estábamos peleando por algo simple, sino que estábamos peleando por algo que apuntaba a mejores condiciones, y entendían que al mejorar nuestras condiciones, también iba a mejorar las condiciones de ellos. Ahí estábamos haciendo un juego político. Quizás cometimos muchos errores con ellos, nos equivocamos, no fuimos totalmente respetuosos con ellos, no sé, todas las críticas que podamos haberle encontrado al paro. Pero yo siento que nuestros chiquillos, si entendieron este discurso político. Ahora, si nos vamos a la institución, puta la institución funcionó como funcionan todas las instituciones, querían por todos lados desprestigiarnos, bajarnos. Ustedes lo vieron con las informaciones que se subían a la página, con el manejo que se hacía aquí con los apoderados, con cosas que se lavaron las manos y todo, pero, su intención era la misma que el gobierno, de las grandes instituciones a esta institución que era más local, su intención era bajarnos igual...

39. P1. En esa posición estaban todos.

40. P3. A eso quería llegar. Pero aquí quienes eran los únicos que estábamos arriesgando como decía Rubén, éramos los profesores, y por una cuestión que iba más allá de las lucas, y era algo que entendían también los chiquillos.

41. P2. Yo sentí en el paro docente tanto frustración como alegría. Alegría porque claro sentimos el apoyo de los chiquillos, que también eran ellos los que quizás estaban

perdiendo más, pero en el ámbito netamente de clases. Y yo en la clase pasada con el cuarto electivo hice un mapeo colectivo donde ellos tenían que ver su comuna, y ellos ¿cómo pusieron a su liceo? Lo pusieron como bastión de resistencia estudiantil y docente. Entonces que más te queda, uno como profesora lo ve que al menos valoran

42. P1. Que maravilloso

43. P2. Claro, que ellos valoran el hecho de que estuvimos en paro, no nos descontaron, pero que estuvimos presentes, y que ellos también estaban ahí. Claro, quizás les faltó más organización, quizás les faltó o la iniciativa porque a muchos niños adolescentes quizás les da vergüenza hablar en clases, quizás también le daba vergüenza venir acá y decir profes necesitan ayuda. Porque claro uno veía acá las niñas que son más puntuas, pero quizás había muchos estudiantes que en su casa también nos apoyaban, defendiéndonos ante sus papas, de los amigos que por Facebook les decían tenis vacaciones, y no, yo estoy defendiendo a mi profe. Y frustración también porque como decía delante, la escuela es el instrumento preferido del poder, entonces que nosotros no estemos cumpliendo la labor a la que fuimos encomendados, en que los niños están doce años en el colegio, con una escolaridad obligatoria, prácticamente como una jornada laboral, cumpliendo su condena por así decirlo, y que nosotros no hayamos querido hacer esa pega por un cambio o una transformación de esa escuela, claro ellos estaban, perdonando la expresión, con un ají en el culo. Y por eso nos desprestigiaron de todas las formas, igual como lo hicieron con el registro civil, colocando situaciones de que los niñitos no tienen que comer porque el colegio les cerró la puerta. Mentira, JUNAEB siempre funcionó en todo Chile. Siempre desprestigiándonos, porque somos instrumentos.

44. M. Y en este sentido, de nuestras visiones de lo macro, haciendo esta bajada a la escuela, se pueden identificar, también lo hicieron los estudiantes, algunos centros de participación dentro de este marco, su opinión respecto del consejo de profesores como un espacio de formación, de debate y donde se tocan temas de profesores.

45. P3. Los profesores como una cuestión que viene del inconsciente colectivo, los profesores siempre han formado parte del colegio y yo siempre lo entendí como una cuestión participativa, donde los profesores tenían el poder de decidir qué es lo que se hacía en su escuela. Entiendo que hoy en día estamos en un sistema que es más técnico, que responde a un sistema, y que tenemos que responder a ciertos cánones, por lo tanto el consejo de profesores es un espacio que tiene que responder a esa lógica. Pero yo siempre lo entendí como un espacio de participación, como un espacio donde nosotros estábamos empoderados de nuestra profesión, si somos los profesionales, no somos un empleado técnico que tiene que cumplir algo porque la maquina se echó a perder. Sino que nosotros construimos un conocimiento, construimos educación, formamos a los

chiquillos desde distintas perspectivas... pero yo aquí no lo veo así. Yo hoy día veo que tenemos en términos super prácticos, numéricos, cinco horas a la semana de consejo, cinco horas que lo único que hacemos es escuchar informaciones que ni siquiera es reflexiva, sino que es netamente datos, números. Venimos saliendo de una reunión en que nos daban números, y yo entiendo que debemos saber de números y formar un acta de que tomo conocimiento ¿tomo conocimiento? Eso es lo que nos hacen firmar, ni siquiera reflexión, o sea es una tontera lo del nombre, pero de esa lista tomo conocimiento, ni siquiera cuestiono, reflexiono, tomo una decisión, acuerdo algo... sino, esto es lo que tenemos, esto es lo que se gasta, esta es la matricula, estas son las notas, mis alumnos son kinestesicos, bakan son kinestesicos pero fuera del dato ¿qué hago con eso?... me entregan toda esa información, pero cuando reflexiono sobre esa información que debiese ser en ese momento. Ahora están hablando de lucas, pero ¿sabemos cuánto se gasta en eso? ¿Tomamos decisiones de esas lucas? Ustedes sabían que el año pasado se gastaron no sé como doscientas lucas en té de hierbas. Yo creo que ahí está pasando algo. No estamos reflexionando. Yo creo que el consejo de profes es una cuestión netamente donde tomamos conocimiento de cosas y no reflexionamos sobre nuestra labor, lo que hacemos. Tenemos pocos espacios y además no son ocupados en lo que se requiere.

46. M. hablando de los espacios, y como se conectan con la formación ciudadana, su opinión sobre el consejo de curso. Entendiendo que está pensado desde el ministerio de educación como un espacio de participación y debate que fomente la formación ciudadana.

47. P2. Mira yo estoy con séptimo, complejo el tema porque ellos creen que no tienen participación, entonces yo les digo ya está bien ustedes no pueden votar pero están acá organizándose, y primero que todo debe primar el respeto, la colaboración, la tolerancia. Claro, siento que es como el lugar en que mejor se pueden aplicar los valores. El problema es que ellos no saben como comportarse ante un conflicto: son agresivos entre ellos, y no entienden que el consejo de curso es para tratar temas de la comunidad, y se tratan temas personales. Yo veía, una vez tuve que remplazarte, y estuvimos en un consejo de curso con el tercero medio, y se notaba ya que los chiquillos sabían que tocaban temas de finanzas, que teníamos que hacer esto, chiquillos tenemos que portarnos mejor porque hablaban de la disciplina. En mi consejo de curso hablamos quejas: y es que ella me dijo esto. Chiquillas las cosas personales tienen que tratarlas entre ustedes, no tienen por qué decirlo acá frente de todos. Entonces como que en ese sentido no saben mucho como organizarse entre ellos, como valorarse entre ellos.

48. P6. Bajo esa lógica, si el ministerio de educación nos dice: ya, tienen que tener una hora de consejo de curso, incluso a los cursos más grandes, una hora de orientación. Partiendo por ahí creo que es poco, limitado ya a lo mínimo, ni siquiera lo mínimo. Son espacios nulos básicamente. No se toman en serio. Sentados escuchando a alguien adelante, sin que haya opinión, reflexión, como pequeña organización que es el curso. Para mí de verdad son espacios nulos.

49. P3. Mira, yo no sé si los espacios sean nulos, pero yo creo que responden a una lógica organizativa mayor. O sea si ven que en esta misma institución no resultan los espacios o no resulta la participación o la organización, o que temas de disciplina tengamos que verlas nosotros directamente y tratar eso en consejo de curso y no dedicar ese tiempo para los espacios de participación. O que ven que los profesores tenemos una organización media ambigua, que nos juntamos pero que solo tomamos decisiones colectivas cuando se trata de la conducta de un chiquillo, porque pa eso nos juntamos, si te dicen no hable de mi en el consejo. Claro también pasa por el profesor y como es capaz de guiar ese camino, porque yo reconozco, yo soy super despelotado, y mi consejo a veces funciona super despelotado. Pero también responde a las lógicas institucionales, familiares, sociales. Así responde el consejo de curso.

50. P4. Yo voy a hablar desde mi experiencia, considerando que soy profesor jefe desde este año. Partiendo por eso y siendo bien sincero, los consejos de curso pa mi son una tragedia. Uno, no tanto por la falta de experiencia que pueda tener, sino porque tiene que ver con las características de los estudiantes. Y mi curso yo siento es un curso que hace sintonía con la sociedad en todo caso, es super poco participativo. Le cuesta tomar decisiones, le cuesta ponerse de acuerdo, generar convivencia, generar normas, y respetar las normas. Entonces cuando hay una actividad o hay una asignatura, o ven si es algo sin nota que en verdad no afecta en nada su calificación, le restan importancia. Entonces, mi consejo de curso es una lucha constante en captar la atención y motivación de mis estudiantes, y una vez que la tengo, recién ahí puedo comenzar a trabajar. Cundo lo he logrado funciona bastante bien, pero muy pocas veces lo he logrado. Es un gasto de energía bastante enorme.

51. P1. No hay que olvidar que tanto la creación del consejo de curso como el centro de alumnos obedecen a un momento histórico de la educación. no se gestaron ahora en los noventa, sino que después de la dictadura quedaron rezagos. Explotó la participación en todos lados, y la educación no fue un caso aislado. Pero esto es un proceso democratizador profundo durante la Unidad Popular, y que la dictadura no fue capaz de cortar esa... y probablemente la participación está en crisis: cada vez los cabros votan

menos, participan menos, el consejo de curso y el centro de alumnos no están aislados. Obedecen a parámetros sociales y neoliberales que se manifiestan.

52. P3. Claro, si uno va al decreto por ejemplo los centros de estudiantes y los consejos de curso se rigen por el decreto 524. Este decreto es super ambiguo, como la función que los profesores asesores tenemos...

53. P1. Pero esa ambigüedad es entendible, créeme que tiene un fin, no es porque es ambigüedad no más. Macabramente creo esa ambigüedad fue creada para...

54. P6. Decir que existe el espacio, no es el mejor, pero está.

55. P1. Claro, se sirven de la ambigüedad. Porque podría ser bastante claro, y no estar siempre reinterpretaando las cosas. Pero yo creo que todos estos decretos, la misma intencionalidad del ministerio de aplicar políticas educacionales, son ambiguas porque detrás hay una intención.

56. P6. Y pensando que son estudiantes, se le quita el peso y la importancia del estudiante al momento de tomar una decisión. Por ejemplo, no creo, y es lo que muchas veces he conversado con Amaru. Le han preguntado alguna vez a algún presidente del centro de estudiantes ¿estás de acuerdo con que vengas con uniforme al colegio? ¿Fueron participantes de esa decisión en alguna medida? Yo creo que es importante. Siento que el reglamento... no los consideraron. Ahí está el reglamento y tenís que cumplirlo porque es lo que hay.

57. P2. Incluso se validan que cuando se vienen a matricular tu familia firmó el reglamento...

58. P6. Y claro, como el hecho que lo firmó, no tenís derecho a reclamar.

59. P5. Mira con respecto al colegio lo que yo veo, el centro de estudiantes tiene muy buenas ideas, porque yo converso con ellos en mis horas de clases, las tengo en el electivo a las chiquillas, me presentaron todo el tema que va para las alianzas, me piden opiniones a veces las chiquillas. Pero veo que acá el director les dice si super bien, pero llega el momento y le cambia las ideas. Entonces finalmente acá a las chiquillas no las están tomando en cuenta. Segundo, no entiendo de donde salió hay un segundo profesor asesor, por ley, por decreto. A que voy yo, no entiendo como a principio de año si pudo haber un profesor asesor que no tuviera antigüedad en el colegio, y cuando se fue este profesor, ahora no.

60. P3. Eso habla de un desconocimiento, el no lo manejaba y nosotros tampoco. Porque él supuestamente entregó la opción de que fueran dos profesores, mentira, eso estaba

por decreto. Pero como no lo conocía él, como yo no me acordaba, quedó en esta ambigüedad no más. Se entrega toda una estructura pero no existe una validación del estudiante como sujeto político. Se le entiende como la oveja que debo guiar, y no como el ser que tiene una opinión, una participación. O sea, nosotros no les hacemos clases a una maquina. Nosotros les hacemos clases a seres pensantes, y seres que tienen una opinión, y un rol en la sociedad, y hoy día eso no está tomado en cuenta.

61. P2. Cuando yo era chica, yo estaba en contra del centro de estudiantes porque el centro de estudiantes no era autónomo en el colegio, sino que dependía del director. Hasta el día de hoy ¿sigue siendo igual?

62. P3. No po, el centro de estudiantes es autónomo como organismo, o sea funciona autónomamente y decide su actuar. Pero en qué medida depende de dirección, en que hay muchas cosas que deben pasar por la autorización de la dirección del colegio.

63. P2. Esa era una de las cosas que a mí me molestaba mucho, y que veo se mantiene hasta ahora. No es una institución totalmente autónoma.

64. P3. Es que es autónoma en la medida que puede generar ideas, pero no es autónoma en que muchas de las ideas que quiere aplicar pasan por el que dirige este espacio.

65. M. Lo paradójico aquí es que la misión y visión del colegio busca formar estudiantes críticos y participativos. Si lo logra o no lo logra, algo de eso hemos discutido aquí. Su reflexión final sobre cuál es el tipo de ciudadano que forma la escuela, entendiendo que los jóvenes con los que trabajamos en dos o tres años más salen de este espacio de formación.

66. P3. El curriculum tiene una cuestión que lo planteo desde la historia, y también como una cuestión transversal. Generar un estudiante con un espíritu crítico, en el sentido no de criticar por criticar, sino de crítica constructiva, pero en la práctica, en nuestras prácticas, incluso en este profesor que hablábamos como bastión, estamos generando ciudadanos funcionales al sistema, a este sistema neoliberal que hablaba el profe antes. Generamos ciudadanos... generamos el perno necesario para que la sociedad funcione.

67. P4. Yo creo sería un poco más radical. Ni siquiera alcanzamos a formar ciudadanos, formamos individuos. Es como aquí se habla de sujetos, ciudadano. Estamos asistiendo a la involución del sujeto hace rato creo yo. No hay pensamiento crítico aunque en el papel si se dice, pero quedamos siempre ahí, en la persona modelo, en el estudiante modelo. No en el modelo que es lo ideal a seguir, para nada, sino que es el estudiante modelo, que la sociedad modelo necesita y que la sociedad acepta.

68. P5. Yo creo que también es un habilitado. La escuela, nuestra escuela Villa Macul Academia eso es lo que forma, pero creo que con nuestro ejemplo, quizás dejamos una ventanita abierta para que estos chiquillos, les quede algo crítico. Con nuestro ejemplo, con nuestras opiniones, con nuestro actuar como por ejemplo con lo del paro. Creo que eso les abre una ventanita que es lo que dice el Amaru, que no están tan descorazonados por así decirlo.

69. P2. Este establecimiento siento que es más, un 50% en reproductores, de participar a través del voto, del cuestionar ciertos elementos, los siento muchas veces, quizás sea feo lo que voy a decir, pero como borregos. Siento que existen niños que vienen con un pensamiento crítico de antes, no formados desde la escuela, sino desde la familia, que yo creo que ellos son los que pueden tener y cuestionar la realidad para posiblemente después transformarla. Pero esta institución...

70. P3. (en susurro) Anarquista (risas).

71. P2. Pero esta institución, el curriculum, siento que va por ese camino.

72. P6. Autómatas completamente. No les generamos una visión holística de la realidad que vive el mundo actualmente, a pesar de que se generan instancias interesantes de participación donde los chicos pueden expresar pensamientos distintos, no son suficientes para lo que se necesita en la sociedad actual. El colegio forma, lo que forma cualquier otro colegio... un autómata que pueda salir a trabajar y producir. Ojalá tenga muchos hijos que tenga que mantener, gastar y consumir más de lo que seguimos consumiendo, que es consumirnos a nosotros mismos al final.

73. M. Solo agradecer a cada uno sus opiniones y apreciaciones sobre un tema tan importante como es la formación ciudadana, y la invitación es a poder asumir en conjunto los desafíos que tiene la escuela y la sociedad en esta materia. Muchas gracias por su tiempo y las ganas de participar.

Grupo Focal 4: Directivos

Lugar: Sala de Reuniones

Fecha: 17 de Diciembre de 2015

Dependencia: Municipal

Modalidad: Científico-Humanista

Número de participantes: 5 Directivos

Moderador: Manuel Peña B.

D1	Irma Cortés	Orientadora
D2	Marcela Moyano	Jefe de UTP
D3	Marina Vergara	Inspectora General
D4	Alejandro Barrios	Inspector General
D5	Lenin Muñoz	Director

1. M. En primer lugar, dar la bienvenida a todos y todas, agradeciendo su participación en esta actividad. Si están hoy acá es porque sus reflexiones y respuestas son importantes para esta investigación, por tanto la idea es conversar de manera libre y respetuosa, de manera de recoger todas las visiones sobre la temática a tratar. Para mí es muy importante contar con su opinión sobre un tema tan relevante como es la Formación de los y las ciudadanos y ciudadanas del país. Es por ello, que los invito a poder conversar y debatir sobre **cómo se vive la Formación Ciudadana en el Liceo Villa Macul Academia y qué tipos de ciudadanos creen ustedes que está formando la escuela hoy en día.**

2. D1. En primer lugar, yo aquí haría una diferencia entre el mundo adulto y el mundo que estamos formando, ya. Siento que el mundo adulto tenemos muchas carencias en lo que dice relación con el ejercicio de la ciudadanía. ¿Por qué? Porque yo pregunto y en los temas que hemos conversado con algunas personas por el simple hecho de manifestar tu voluntad del principio de la soberanía, el derecho a elegir, por ejemplo en una situación de elección, de convocatoria a un plebiscito, cuál es el interés, cuál es la motivación, y cuál es el respaldo o los antecedentes que yo tengo para tomar cierta determinación. Por ejemplo, que algunas personas no lo hacen pero nosotros lo hacemos, cuando están los candidatos cualquiera sea, te estoy hablando solo desde el punto de vista de las elecciones... ¿Quién conoce realmente los programas que presentan los candidatos? Entonces uno se va por las personas, por lo que prometen. Pero además como se vive la ciudadanía desde el punto de vista personal. A veces nos resulta bastante acomodaticio, y no somos muy consecuentes entre lo que se dice y lo que se hace, entonces desde el mundo adulto como se dice, tenemos esa pequeña falencia. ¿Cómo lo hacemos hacia los niños? Si bien es cierto existen los programas de formación ciudadana de manera

transversal en todas las asignaturas, de un modo u otros todos los profesores deben hacerse cargo de formar ciudadanía desde el minuto en que se entra al colegio verdad. El hecho de saludar, como nos planteamos frente al adolescente ya. Creo que la formación ciudadana hacia los niños, el ejemplo tenemos que darlo los adultos. No sé si a veces lo estamos haciendo bien o mal porque cada uno es libre de ser como es, pero también tiene que ceñirse a un rol que estamos cumpliendo dentro del colegio, somos formadores. Te hablo ahora como Orientadora sobre los profesores jefes y lo que he conversado con las directivas. A los niños siempre he tratado que ellos planteen temas a los profesores jefes, que conversen temas en la hora de consejo de curso. No tan estructurado a lo que dice el programa, sino a la parte más de debate, de formar opinión. A mí que me interesa, que los niños tengan opinión frente a determinadas situaciones cotidianas, de la vida de ellos, de la cultura juvenil por ejemplo ya. Eso implica que debe haber un respaldo, y no seguir como se dice a las masas. También los modelos, ellos son seguidores de estilos juveniles, los punkis, los thrash, todas estas cosas yo siempre les planteo, porque tienen que copiar modelos y no crear modelos, porque siempre tenemos que estar imbuidos por lo que viene de afuera y no plantear cosas de nosotros mismos, de la propia identidad. Y otros concepto también bastante lejano como el ser, el yo soy, pero también no es menos cierto que es lo que yo hago, que es lo que yo sé, cuáles van a ser mis argumentos para... yo siento que si bien el colegio tiene la directriz para formar ciudadanos, todavía nos falta.

3. D2. A lo mejor estando de acuerdo en algunos aspectos que plantea Irma, siento que la gran falencia aún para enfrentar esta temática con apertura, con seriedad, con compromiso desde el mundo profesional, voy a ir un poco más atrás y necesito irme al adulto habitual que es el que el niño frecuenta. La verdad es que si carece, porque Irma lo plantea como duda, o sea yo estoy segura que el adulto carece también de conocimientos respecto de lo que es la formación ciudadana, o ni siquiera formación ciudadana, vamos a hablar de ciudadanos no más, para dejarlo más corto y tal vez poder hacernos cargo nosotros con la familia de estos aspectos. Entonces yo siento que nosotros fuimos, hablamos de los que... ni quiera podemos decir tercera edad todavía, que tenemos pocas experiencias ciudadanas y de repente solo las ceñimos solamente a la posibilidad de ejercer un voto por ejemplo, o lo ceñimos, todos creemos que somos ciudadanos en la medida que ejercemos un voto, y olvidamos hoy en día todos los otros contextos que me llevan a ser ciudadano. Entonces hay responsabilidad fuerte en la familia, hay responsabilidad fuerte en quienes me rodean, hay responsabilidad fuerte en el vecindario, hay responsabilidad fuerte en la alcaldía, hay responsabilidad fuerte en los ministerios, y empiezas a encontrar todas las responsabilidades que me permiten a mí decir que es ser ciudadano, porque es difícil decir ceñirlo. Yo te podría tratar de dar una definición que la aprendimos en el curso de ciudadanía pero no es mi idea, porque para llegar al concepto o para llegar a la formación ciudadana tuvimos que analizar otra serie de contextos que hoy

día este ser humano, cualquiera de nosotros no solo el joven o el niño, se enfrenta diariamente. En el contexto colegio, y para ceñirnos a lo que nos toca hacer, nosotros tenemos que estar mucho más atentos que al consejo de curso que hablo Irma, viendo y estando atentos de elementos de relaciones entre nuestros estudiantes en el diario vivir, o en la instancia del recreo, cuando entro al baño, cuando estoy con profesor, cuando estoy sin profesor. Es observar cada instante hoy en día en que se puede... no sé si llamarlo como un diagnóstico... no basta con decir que hoy en día la juventud carece de... es displicente, sino que hacernos cargo de algunos elementos que nos permitan en un diagnóstico serio decir perfectamente sabemos que los niños hoy en día no saludan por ejemplo, pero ¿es importante saludar? ¿Es importante el largo del pelo? Quien dimensiona o coloca el verdadero realce en una institución formal como la nuestra de cuan necesario son esos elementos para vivir una ciudadanía que verdaderamente deje a ese ciudadano comprometido y también en paz. Entonces siento que nosotros vamos a tener que partir, porque se ha hablado mucho sobre la formación ciudadana lo que hemos hecho hacia el ministerio, que hoy día nos provoca verdadera preocupación en decir, usted tiene que preocuparse de la comprensión lectora, si y de la resolución de problemas, y de la formación ciudadana también y nos dejó plop a unos cuantos por un buen rato, todavía. Ayer hablábamos con los papas que vinieron a acompañar a los estudiantes nuevos y tuvimos que atenderlos en una salita y les hablábamos de la formación ciudadana y yo te aseguro que quedaron marcando ocupado. Entonces es una responsabilidad acercar estos conceptos a un acuerdo y una realidad, porque la formación ciudadana aquí te aseguro no es no es igual a la formación ciudadana de allá. Entonces necesitamos preocuparnos y ocuparnos pero entendiendo que cada uno tiene una experiencia de vida que te puede hacer distinto, el cómo poder llegar a un consenso. Siento que los consensos son importantes, siento que las mayorías son importantes, pero siento que la minoría debe ser considerada en estos contextos. Entonces llegar a tener este ideal plasmado en un planteamiento, en un documento, en una vivencia diaria es muy complejo. Por lo tanto siento que nosotros en primera instancia y es lo que hemos acordado en algún momento en los lineamientos generales en el plan de convivencia que presentamos vamos a tener que entrar a trabajar primero con el adulto antes que con el joven. O sea de ninguna manera podemos trabajar con un estudiante que no tengo idea como pego como adulto responsable y profesional en una opinión hacia ese estudiante. Debes votar ¿Por qué debes votar? Si yo como profesor no voto, y mi argumento como docente puede ser tanto o más fuerte que lo que te dice el resto del mundo, y el joven va a seguir tu modelo porque tu modelo pega fuerte. Entonces si no acordamos internamente elementos de buen trato, ponte tu hoy día para la ciudadanía es fundamental el buen trato, el respeto pero ¿a qué le llamas respeto? Ayer en esa reunión, todos sentados: cabros chicos, mamás y papás jóvenes y entró una señora con guagua, y

nadie le dio el asiento. Nadie se arrugó, a nadie le importó. Pero nosotros tenemos que llegar a un consenso sobre a qué vamos a llamar normas de respeto, o la tolerancia que es tan manoseada. Entonces en ese sentido yo siento que nosotros estamos menos en pañales, ni siquiera con pañales. Yo siento nosotros vamos a tener que ponernos metas sobre lo que queremos cada día... respecto de qué tipo de ciudadano tenemos yo no te lo voy a responder. Tenemos un ideal, pero no me atrevo a decir que tipo de ciudadanos estamos formando hoy, y no lo voy a decir porque no sé qué tipo de ciudadano tengo, es más no sé siquiera que tipo de ciudadano soy. Entonces como yo estoy perdida conmigo misma, tenemos que en algún momento acordar elementos fundamentales de lo que hoy día se considera ser buen ciudadano para... porque siempre esperamos que el otro solucione nuestros problemas, el ministerio nos dio la inquietud y nosotros fuimos capaces de asumir. Hicimos un plan de ciudadanía que carece de muchos elementos pero que tiene una orientación básica con el cual vamos a poder hacer algo. Estamos dispuestos a hacerlo, y como equipo directivo vamos a tener que liderar estos procesos. Pero que saco con predicar y hablar del buen trato, si al segundo estoy gritoneándome con otro.

4. D1. Pienso por ejemplo en la idea que tiene el hombre de llegar a Marte cuando apenas somos capaces de tolerarnos entre nosotros. Ahora, a mí no me gusta hablar de tolerancia porque como que te pone un plano superior, o sea yo tengo que tolerarte a ti. Pero también entiendo que el respeto pasa por todos, por las mayorías y las minorías.

5. D2. Yo siento que en algunos aspectos hemos avanzado. Estamos más sensibles a algunos aspectos claves de la formación ciudadana, pero siento que estamos sin pañales en muchos otros elementos en que nosotros como adultos vamos a tener que sentarnos a conversar. Por lo tanto no puedo pensar en que lo que hoy día se define para un determinado grupo lo que es ciudadanía sin definir otros elementos que son importantes dentro de los elementos teóricos que a mí me conflictúan particularmente, ustedes que son de Historia siento que están preparados de otra manera distinta para ceñirse a conceptos y a la diferenciación de conceptos por ejemplo que son fundamentales de tratar en la ciudadanía. Me acuerdo que en la primera sesión del curso que asistimos, o sea me vine más confusa de todo lo que yo había escuchado alguna vez, y solo discutimos el concepto de lo político y la política, y solo me ceñí a un listado de conceptos que se asocian a lo político y la política, y con eso es como si me hubiera aprendido las tablas de multiplicar. Con una regla básica, pero que me cuesta ponerlo en práctica. Y me cuesta estar atenta a como esta formación ciudadana está dándose vuelta en todo momento, está siempre presente. Entonces, siento que estamos mejor que dos años atrás, pero siento que vamos a tener que hacernos cargo para delinear lo que viene de aquí en adelante, porque vamos a tener que aprender de ciudadanía, y no solo algunos sino que

todos. Y siento que es mayor responsabilidad de este equipo porque debe liderar procesos. Entonces de allí es cómo vamos insertando en este curriculum y en esta vida colegio diariamente para ver también cuales son las etapas que estamos dispuestos a asumir de aquí en adelante.

6. D3. La verdad que yo me complica un poco porque para mi formación ciudadana es lo mismo que educación cívica anteriormente. Siempre nos vamos dando vuelta en el cambio del nombre, de la situación, pero en el colegio lo vemos, lo hacemos, pero no como formación ciudadana. Porque les enseñamos los deberes, los derechos, el respeto, justicia, todos los derechos que forman a la persona. Aparte de eso, dentro del colegio es super complicado porque cada estudiante es una forma de vivir la vida diferente y hay que aprender a conocerlos, porque para cada uno tienes que tener una respuesta. La respuesta que le das a uno, no es la misma que para el otro, porque la situación de vida es complicada. Eso vamos a tener que aprenderlo todos, una forma, una línea de ser lo más justo posible con todos esos estudiantes. Como trabajo de inspección general nos basamos en dos conceptos, o al menos yo, respeto y justicia. Tratar de respetar a todos los estudiantes con todas sus fortalezas y sus debilidades, y la formación que traen de sus casas, y tratar de ser lo más justo posible, no tratando de pasar a llevar los derechos de nadie. Entonces para mi formación ciudadana como palabra quizás sea nueva, pero como trabajo no, creo que siempre lo hemos hecho.

7. D4. Si, fijate que pienso igual que Marina en ese sentido. Se me viene el tiempo, ponte tu cívica yo tuve en el colegio, yo egresé de enseñanza media antes del golpe de estado, entonces para mí fue un vuelco, cambió totalmente mi formación ciudadana. Yo soy hijo de militar... en mi casa mi papá solo movía los ojos, se me viene todo eso a la cabeza de formación ciudadana. Nadie habla en la mesa si los adultos no me autorizaban. Ahora uno está aquí y los chiquillos gritan más ellos que uno, y se calla y espera. La cívica también, yo aprendí, me lo enseñaban los profesores de Historia que primero que nada yo cumplía los dieciocho y yo tenía que ir a votar inmediatamente. Yo veo que la mitad de este país ahora se resta de elegir a sus gobernantes y no está ni ahí, y tal como decía la Marce... incluso profesores del área humanista, que son los que como lideran este asunto de la ciudadanía. Ahora, los derechos, la gente exigimos los derechos, pero mis deberes los dejo de lado, se me olvidan que los tengo que cumplir. Y el respeto, como inspección general siempre estamos con el asunto del respeto a cada momento, desde que estamos con el saludo en la mañana. Y los papás, es muy distinto como enfoca el respeto los alumnos y los papás. Qué pasa en los estadios, lo que sucedió hace muy poco, no hay respeto absoluto, entonces eso me atemoriza a mí pensando como tata en los nietos en la sociedad, que va a pasar después esto será un bulling que va a volver. Por ejemplo yo no iría con uno de mis nietos al estadio. Veo que los ciudadanos no tenemos una cultura, la

gente es muy agresiva en eso. En el metro tú lo ves. A mi jamás se me hubiera ocurrido sentarme en el suelo, y lo ves en la micro, en el metro. No se le da el asiento al adulto, a la señora embarazada. Pero a nuestros chiquillos si le damos una buena formación de cívica, sigo con lo antiguo, podemos lograr... los chiquillos acá entienden. Yo siempre le he dicho al director, yo prefiero trabajar con niños que con adultos. Con niños uno modifica, a daca momento modifica.

8. D3. Pero sabes lo que yo he observado, que uno forma dentro del colegio y fuera del colegio lo deforman. Ya sea las redes sociales, las cosas que pasan, la misma familia. Lo mismo que hablan del voto, resulta que te prometen ochenta mil cosas y después no son, o sea, si el nivel de personas que guían un país no son rectos ¿cómo le pedís formación ciudadana a los demás? Si con el ejemplo vivo de la corrupción, de los delitos, de la justicia, de los abogados... entonces la gente se va restando. Para qué voy a votar si mi voto no va a cambiar nada. Y dentro del colegio, a lo mejor a largo plazo vamos a ver qué tipo de ciudadano vamos a formar pero.

9. D5. A ver, cómo nosotros trabajamos o visualizamos la formación ciudadana, la verdad es que está en el papel. Cuando nosotros estructuramos un plan educativo institucional, un PEI, lo dijimos en nuestra visión, en definitiva formar ciudadanos reflexivos, competentes, ciudadanos con altas expectativas, personas porque finalmente el ciudadano es eso, una persona más integral. Y dentro de ese contexto también me surge la pregunta, por qué tengo la sensación de que no lo hemos logrado. Y entonces comienzo a pensar en los que tienen que formar y los que tienen que ser formados, y que cada uno tiene su cultura arraigada. Entonces lo primero que se me ocurre pensar es que el concepto de ciudadano está institucionalizado en nuestra carta magna, en nuestra constitución, donde establece claramente que por el hecho de nacer en este país tenemos la nacionalidad o en cualquier lugar donde haya patria, eso por un lado. Y por otro lado, como chilenos a los dieciocho años de acuerdo a esta carta magna, dice que nos constituimos en ciudadanos. Y bajo la premisa de que tenemos el derecho a ejercer nuestro voto para lo que sea. Entonces de ahí me surgen todas las inquietudes, y empiezo a mirar el individuo de este país, todavía no lo voy a catalogar de ciudadano, y podemos encontrar quizás cincuenta mil razones para eso, pero todavía no encuentro razones para una parte que tiene que ver con el tema del deber. Somos ciudadanos en el descontento, somos ciudadanos en el desacuerdo, pero no lo somos en el acuerdo. Por ejemplo, qué es lo que convoca a mayor participación: el descontento. Hay una suma de vamos a gritar o nos vamos a parar por esto. Y en temas solidarios, dejando de lado la Teletón, no hay interés. Porque no es mi tema, porque lata, porque me acomoda, porque no me afecta. Siempre recuerdo una entrevista sobre la pena de muerte, donde un parlamentario quería derogarla, pero cuando el periodista le pregunta si fuera alguien de su familia, entonces su

respuesta cambia. Entonces hay un sesgo egoísta, individualista... cuesta mucho utilizar los espacios, digo esto porque cuando nosotros tocamos estos temas con los profesores, la mayor queja es que no tenemos tiempo, si el espacio está, lo que pasa es que no quiero utilizarlo, o porque tengo temor, o porque me acomoda que otros resuelvan mi vida. Porque cuando uno quiere resolver un problema y se tiene que empoderar de ello y mojarse, que lata, yo lo veo desde esa... que lata tener que involucrarme en esto porque a mí tampoco me afecta tanto. Si a mí me favorece no digo nada, pero siempre pienso en mí. Por lo tanto empiezo a buscar un poco de donde viene esta historia y entender porque en definitiva algunos son más ciudadanos que otros entre comillas... básicamente porque estamos en una cultura asistencialista, individualista, de un Chile que parece solidario pero que no lo es. Claro, nos viene una catástrofe y todo el mundo se moviliza, pero cuantos lo hacen realmente de corazón, y cuantos lo hacen por conveniencia. Cuantas personas en los desastres se hacen millonarios y otros se hacen muy pobres. Siento que hoy en día solo ejerzo mi rol de ciudadano en el derecho, pero no lo ejerzo en el deber. Porque en tanto cuanto me aplican el deber, entonces empiezan a florar todas, o mis debilidades o las excusas, en nuestros estudiantes, que la perrita, que la abuelita, y empezamos a matar a la familia. Somos los reyes para no responder al deber. Desentendiéndome del tema, de mi deber, y ese es un tema complejo, ese es el Chile de hoy. Ese Chile que es individualista, ese Chile que es egoísta, ese Chile que es hipócrita, ese Chile que no se atreve a decir las cosas “al pan pan vino vino” pero con respeto. O buscar la tribuna para dar a conocer mi descontento descontextualizadamente, en un lugar que no corresponde y con las personas que no corresponden, para decir “pobre de mí, apóyenme”, y siento que nuestro Liceo no es la excepción. Yo tengo sentimientos encontrados todavía con lo del paro, y tengo pendiente una conversación con los profesores. Y me siguen quedando sin sentido, me hago la pregunta cuando muchos se acercaban y me decían “director, esto no es contra usted” y yo nunca lo sentí que fuera conmigo. Entonces no entendía ese discurso de disculparse sobre algo que estaba ocurriendo, porque yo era parte de aquello. Si yo de lo único que no era parte era de la forma, y lo dije siempre y lo diré siempre, no es del fondo. Entonces sentí esa excusa, sentí la quitada de saludo, sentí el desprecio, no sé si al cargo, a la persona, y no entendía por qué, y sigo sin entenderlo. Pero del mismo modo, y aquí está el equipo directivo presente, cuando se acabe el paro y se acerque fin de año, volverá a ser la amabilidad, el saludo, y así fue. Esa es nuestra forma de comportarnos en la vida, no ser tan honestos. Yo no hablo de transparencia porque está tan manoseada por el ciudadano político, hablo de honestidad que es mucho más transversal, y honestidad significa consecuencia entre el discurso y la acción. Pero aquí en este país, en este liceo, en este grupo de docentes del cual yo soy parte hay unos discursos maravillosos pero que la acción está a años luz de ese discurso, y lo vemos a diario, y los grandes afectados son nuestros niños ¿y quién lo dice?

Yo no siento esa honestidad en los pares que lo hagan público, como cuando ocurre una situación puntual cualquiera, donde un par se siente afectado, pero y los otros, por los cuales tenemos un deber que no lo estamos ejerciendo. Entonces en ese sentido me complica este ciudadano formador que finalmente está desformando. Hoy día hay una campaña desde el poder, quiero decir el gobierno acerca de esta formación ciudadana, pero el discurso que suena tan lindo, y programas y spots, y uno lo ve en la realidad y ellos están lejos de ser ese ciudadano ideal que están proponiendo. No me gusta este Chile, no me ha gustado desde hace rato. Mi mayor crítica a mi profesión tiene que ver con eso, la inconsecuencia de nosotros docentes en este rol de formador para con nuestros estudiantes.

10. M. Director, y en ese sentido la reflexión que hace usted sobre el rol docente, del paro docente, hay ciertas características y valores, ciertos conceptos que se asocian con la ciudadanía, y uno de ellos es la política y lo político, y Marcela hacía la diferencia...

11. D2. La politización, la nombró indirectamente usted (dirigiéndose al Director).

12. M. en ese sentido la reflexión va a ¿deben los jóvenes hablar de política? ¿Deben tener una opción o posición política? Y los profesores también ¿deben tener un rol político?

13. D5. No solo los profesores, todo ciudadano debe tener un rol político, una mirada política y que vaya asociado al rol que cumple. Entiendo que cada ciudadano, cada individuo tiene una mirada de la vida. Parto primero con esa esencia que es fundamental de... una mirada de la vida. Luego, con esa mirada de la vida voy avanzando cierto, y voy construyendo mi ciudadanía de manera muy ecléctica, es decir, voy tomando lo que yo considero partiendo de la base de todo organismo ciudadano que es la familia, la célula de todo esto. Entonces cuando la familia está desarraigada de este rol ciudadano, va a entregar ciudadanos egoístas, va a entregar ciudadanos descontentos, va a entregar ciudadanos frustrados ¿por qué? Porque esa familia se encarga de entregarle a ese nuevo miembro, su frustración, su descontento, y no una mirada positiva. Y luego llego a la segunda formación que es la escuela y el mundo, y recibo más menos lo mismo. Ahora, las luces positivas que se van dando, son muchas pero son insuficientes versus estas luces más oscuras que van generando un descontento por sobre lo contento. Van generando personas con cierta amargura que descoloca. No con una mirada positiva, no con una mirada de proyección, entiendo que todos tenemos una mochila que llevar, pero que esa mochila la podemos hacer más liviana cuando lo hago de manera colectiva y distribuyo esa carga pesada en ese colectivo para que en conjunto vamos construyendo, y no tan individualista como hoy en día lo hacemos. Entiendo que hay roles más solitarios, pero que están dentro de un colectivo.

14. M. En ese sentido, usted dice, los profesores tienen que tener una posición política, los estudiantes deben hablar de política, todos somos políticos, pero al mismo tiempo el discurso que se escucha es que los jóvenes no están ni ahí con la política, no les interesa, entonces como congenian esas dos realidades.

15. D5. Precisamente profesor, y lo dije anteriormente, hay un descontento en la poca consecuencia del discurso con la acción, y la facilidad con que busco la excusa para no cumplir lo prometido o comprometido y zafarme de la situación echándole la culpa al gato si es necesario de mi falta de compromiso o más que de compromiso, de ganas de hacerlo.

16. D1. Sabes tú, yo siento que va mucho al uso que se le dan a los conceptos. La polis griega de Pericles dista mucho de lo que tenemos hoy, y todo esto que se dice política, es para mí una politiquería, es decir, la banalidad de lo que ha sido la política. Porque política según dijo Aristóteles creo, es el arte de gobernar, pero el arte de gobernar a quien, tenemos que partir por la persona. El arte de goberarnos primero a nosotros mismos. Por eso me gustan muchos los filósofos ilustrados cuando dicen el hombre nace bueno y la sociedad lo corrompe. Porque se da esta cosa de que ofrecemos cosas, pero en el fondo no somos capaces de partir por nosotros. Entonces siento que nosotros como docentes primero tenemos que ser capaces de tener un discurso con nosotros mismos, y después transmitirlos a los jóvenes que estamos formando.

17. M. Y en ese hacernos cargo, una de las estrategias que tiene esta escuela es por ejemplo integrar preguntas dentro de las evaluaciones de formación ciudadana. En ese sentido, cómo ven ustedes ese proceso en este desafío tan grande que ustedes mismos señalan.

18. D2. Yo quería hacer dos alcances, tratando de no meterme en lo político y en la política porque todavía tengo confusiones fuertes, y siento que las discrepancias que entre nosotros tenemos, tienen que ver con los partidos políticos, está claro que aquí hay una confusión seria por eso debemos prepararnos primero, y llegar a un concepto simple de lo que podemos llegar a entender por política. Porque yo podría preguntar ¿tu aceptarías que un estudiante planteara una situación política en el aula? No imposible, prohibido, ¿hace cuanto tiempo que estaba prohibido? Literalmente prohibido, y después tácitamente prohibido, más encima porque no somos capaces de hacernos cargo de temáticas que hoy en día no manejamos. Todo lo que tiene que ver con el aspecto de sexualidad, que es otra política obligatoria para los establecimientos educacionales tratar, está muertecita en este colegio casi. Casi, si no fuera por un par de actividades puntuales que nos permiten decir, si, todavía se trabaja. Pero piensa que eso es una política obligatoria del establecimiento. Hoy día la formación ciudadana es casi como no se

cuentos años, que se hablaba de la comprensión lectora, cuando hablaban de eso decían “Castellano, te están hablando”. Hoy día tú hablas de comprensión lectora y deberías ver todas las cabezas arriba no es cierto. ¿Qué pasa con la formación ciudadana? Lo que ustedes decían: hay que retomar la educación cívica. Aprendimos por supuesto en el curso que es mucho más que eso. Si fuera por tener una asignatura, hay montones de colegios que podemos mostrar que hay asignaturas concebidas sobre formación cívica han sido un fracaso. Por lo tanto, la nueva mirada para incorporar la formación ciudadana en los establecimientos no puede ser asignaturista, no debe ser asignaturista. Entonces, que hacemos como dice Manuel, se ha tomado la primera opción que nos dice el ministerio, acuérdesse que es transversal, la primera palabra que nosotros utilizamos hoy en día es transversalidad. Hay un acercamiento a entender mejor la formación ciudadana tanto en los instrumentos evaluativos como en el accionar diario, pero te insisto en que estamos en pañales todavía. Cuando con el director hemos tenido encuentros con otros colegios, te digo, no saben ni lo que es un pañal. Respecto de la formación ciudadana seguimos dando excusas respecto de una asignatura de educación cívica, y que la formación ciudadana le corresponde a los profesores de Historia...

19. D4. Yo hago un mural, y tengo educación cívica

20. D2. Imagínate, tocaste un ejemplo que es fundamental para la cultura juvenil. Entonces, hoy día yo siento que este colegio estamos con pasos bastante más adelantados que otros. Siento que los profesores, nuevos o más antiguos, entendemos con mucha más facilidad esta propuesta de incorporar esta formación ciudadana en calidad de transversal. Entonces yo en ese sentido estoy muy tranquila, pero sé que estamos sin pañales en otros aspectos que tenemos que avanzar mejor. Más que por el gobierno de turno, nosotros tenemos que cumplir con nosotros mismos. Estamos diciendo y predicando que queremos un ciudadano, un ser, un ente que sea reflexivo y bla bla bla, bonito, muy bonito, pero qué hacemos. Entonces, bajo ese punto de vista yo siento que la transversalidad hoy día en la formación ciudadana es bastante más cercana... a lo menos algo podemos contestar, vamos a avanzar, pero tenemos que acordar otros términos para que los manejemos mejor. Porque dentro del aula hoy se permite conversar una serie de temáticas que antes no se conversaban. Los profes tampoco estaban alerta, hoy día siento que están más alerta. Hoy día te preguntan, profe ¿qué le pareció ayer cuando el gallo pescó a la empleada y al perro y los tiró pa fuera? Entonces hoy día los animalistas tienen una fuerte misión, ya no solo es Greenpeace, entonces tú no te podis hacer el tonto ni el loco. Entonces avanzamos pero poniéndonos de acuerdo. Por ejemplo a mi no me molesta el termino tolerancia, por lo menos en mi concepción la tolerancia no lleva jerarquización. Si me incomoda la palabra negociación por ejemplo, que lo aprendí con la jueza. Porque hay que aplicarla, si, pero no me gusta. Porque siento que cuando me siento a conversar

contigo aquí, significa que hay un problema, conflicto, busquemos la solución, tenís que ceder, y yo también. Entonces cuando a mi no me gusta ceder, no me puedo sentar a negociar. Pero si yo me siento a negociar con esa palabra, sé que algo voy a perder.

21. D5. Qué bueno lo que está diciendo Marcela, fui a buscar el primer esbozo que ha ido siendo mejorado y que tiene un elemento que discutimos muchísimo y que es la integridad. Si esto lo llevamos a este plano, la verdad es que también dentro de nuestro proceso tenemos actitudes poco integras en nuestro gremio, y a eso me refería con que cuando el formador carece de algunos elementos, difícilmente va a poder transferirlos... a lo mejor va a ser en el discurso, pero no en la acción, y finalmente sabemos que lo que nos queda no es tanto el discurso, las palabras se las lleva el viento dice el dicho, lo que queda son las acciones. De ahí es donde viene el dicho, obras son amores, y no buenas razones. Y en ese sentido en educación estamos dando buenas razones, más que actuando por medio de acciones. Cuando me sume a este grupo fue para fortalecer y enfrentar los lineamientos de la nueva institucionalidad que tampoco es tan nueva. Desde la reforma del 98 que aparecen y se acuñan nuevos conceptos como calidad, como ciudadanía, lo que pasa es que como son elementos complejos que amerita de mucha reflexión, de un compromiso de aprender que también es cómodo. Y me sorprende mucho de este grupo de profesores jóvenes salvo algunas excepciones, no veo a ninguno estudiando. Veo profesores que reciben seis u ocho bienios, no tienen ninguna capacitación. Entonces voy hacia atrás, y veo profesores de mi generación, de nuestra generación, oye pero nosotros salíamos e inmediatamente comenzábamos a estudiar. Y en las entrevistas te preguntaban, y usted ¿para qué quiere esto? Es que quiero aprender más. Necesito encontrar respuestas para responderles a mis estudiantes. Un formador, un profesor, debe ser un intelectual, o por lo menos acercarse a ser un intelectual. Finalmente lo que quería llegar no sé si recordará pero en el curso de ciudadanía discutíamos el concepto de ignorante. Como pasaba con Matte que se decía ignorante porque quien estaba en el piso 21, y la situación se manejaba en el piso 3. Y eso nos pasa también acá, es que llamó un apoderado por tal situación, si, ya, déjeme averiguar. Entonces ahí yo estoy siendo un ignorante porque ahí yo ignoraba la situación. Y en esa ignorancia a veces como conformismo, si para qué, entonces retomo lo que dijo Alejandro, en las turbas la gente se desborda, pierde la estructura porque ignora muchas cosas. Porque escuché, porque creí, porque pensé que. Entonces tenemos un ciudadano ignorante de muchas cosas, y que producto de esa ignorancia se desborda, en el sentido de a través de ese desborde, que siempre termina violentamente, poder decir aquí hay algo que no está bien.

22. M. Solo para cerrar, señalar que esta investigación forma parte de la tesis de grado por lo cual agradecer una vez más su disponibilidad, muchas gracias por su tiempo y sus ganas de participar.