

# CONCEPCIÓN PARADIGMÁTICA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA Y EL PAPEL ASIGNADO A LAS FAMILIAS. MIRADAS DESDE UN ESTABLECIMIENTO EDUCACIONAL DE LA REGIÓN DE ÑUBLE

## PARADIGMATIC CONCEPTION FOR CITIZEN EDUCATION AND THE ROLE ASSIGNED TO FAMILIES. PERSPECTIVES FROM AN EDUCATIONAL SCHOOL IN THE ÑUBLE REGION

Fabian Bazin Vargas<sup>10</sup> | Universidad del Bío-Bío | fbazinvargas@gmail.com  
Héctor Cárcamo Vásquez<sup>11</sup> | Universidad del Bío-Bío | hcarcamo@ubiobio.cl

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es develar la concepción paradigmática en torno al proceso de formación ciudadana en un establecimiento educacional de la Región de Ñuble y qué papel se les otorga a las familias en dicho proceso. El estudio se desarrolla cualitativamente. El método es de revisión documental. Los documentos analizados son el proyecto educativo institucional, el plan de formación ciudadana y el reglamento de convivencia escolar. El procedimiento analítico se efectúa utilizando la técnica de análisis de contenidos. A nivel de resultados cabe señalar que prima una noción de ciudadanía de tipo republicana con base a la transmisión de contenidos de carácter conceptual. En tal sentido, el papel que se asigna a las familias para el proceso de formación ciudadana responde a lógicas de complementariedad del quehacer escolar. De este modo las familias deben, por una parte, mantenerse informadas y, por otra, dispuestas a colaborar en aquellas demandas que emanan desde el campo escolar. Lo anterior permite afirmar la lógica funcionalista de la educación que permea en la documentación revisada, pues no existe una mirada del establecimiento con lógica asociativa que generar una mayor implicación y comunicación entre el colegio, las familias y la comunidad local para los procesos de formación ciudadana de los estudiantes.

**Palabras clave:** ciudadanía, formación ciudadana, relación familia-escuela

### ABSTRACT

The objective of this article is to reveal the paradigmatic conception around the process of citizen formation in an educational school of the Ñuble Region and what role is given to families in the process. The study is developed qualitatively. The method is documentary review. The documents analyzed are the institutional educational project, the citizen training plan and the school climate regulation. The analytical procedure is carried out using the content analysis technique. At the level of results, it should be noted that a notion of republican-type citizenship prevails based on the transmission of conceptual content. In this sense, the role assigned to families for the citizen formation process responds to logics of complementarity of school work. In this way, families must, on one hand, keep themselves informed and, on the other, willing to collaborate in those demands that come from the school field. The previous allows us to affirm the functionalist logic of education that permeates the documentation reviewed, since there is no view of the school with associative logic that generates greater involvement and communication between the school, families and the local community for citizen training process of the students.

**Keywords:** citizenship, citizen education, family-school relationship

<sup>10</sup> Profesor en Educación Media en Historia y Geografía. Estudiante Magister en Educación, Universidad del Bío-Bío, Región de Ñuble, Chile.

<sup>11</sup> Doctor en Antropología Social de la Diversidad Cultural y la Ciudadanía. Magíster en Investigación Social y Desarrollo. Sociólogo. Académico del Departamento de Ciencias Sociales y Coordinador del Grupo de Investigación FESOC, Universidad del Bío-Bío, Región de Ñuble, Chile.

## INTRODUCCIÓN

### **Ciudadanía y enfoques para su formación en la escuela**

El trabajo busca develar la concepción paradigmática en torno al proceso de formación ciudadana en un establecimiento educacional de la Región de Ñuble y qué papel se les otorga a las familias en dicho proceso. Esta pregunta deriva de la relevancia que ha adquirido esta temática en el contexto chileno en los últimos años.

Para iniciar, respecto de la formación ciudadana en el contexto educativo formal, destaca la promulgación de la ley 20.911 de marzo de 2016. En ella se plantea la obligatoriedad de crear un plan de formación ciudadana en todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado (BCN, 2016). Esta ley nace para generar una nueva visión con respecto al estudio de la ciudadanía, que, tradicionalmente, se entendía en los planes de estudio desde un enfoque cívico y normativo institucional sustentado en la dimensión electoral de la política, lo que Muñoz-Labraña et al. (2019), denominan enfoque minimalista. Los mismos plantean la importancia de orientar el estudio de la formación ciudadana hacia el enfoque maximalista, que tiene una visión de estudio más inclusiva, comprensiva y contextual en relación al tipo de ciudadano que se quiere formar. Del mismo modo, existen distintas formas de clasificar los modelos de Formación Ciudadana. Muñoz-Labraña et al. (2019), señalan que existe el modelo técnico, hermenéutico y emancipador. El primero pretende formar ciudadanos con un carácter instrumental, alejado de compromisos políticos, el segundo tiene como objetivo crear ciudadanos autónomos con capacidad para saber vivir en sociedad creando acuerdos constantemente, y el tercero forma ciudadanos críticos orientados a desnaturalizar prácticas sociales adquiridas de forma tradicional para emprender acciones transformadoras al interior de la sociedad.

Otro modo de clasificar los modelos de formación ciudadana, distingue entre tres perspectivas, la liberal, la comunitarista y la republicana. Desde la perspectiva teórica liberal representada por Rawls (1995), se sostiene la necesidad de formar ciudadanos sobre la base de principios como la libertad e igualdad de todo ciudadano. Rawls plantea el concepto de *"justicia como equidad"* que se sustenta en virtudes como la civilidad, la tolerancia, la razonabilidad y el sentido de equidad (Rawls, 1995). Por otra parte, Taylor (1996), uno de los principales exponentes de la perspectiva comunitaria, sostiene que desde la concepción comunitarista se pretende reivindicar a la comunidad como forma de organización política y la idea del bien sobre lo justo. Taylor plantea un modelo de formación ciudadana que entiende la importancia de crear una identidad individual en las personas construidas a partir de su relación con otros (Taylor, 1996). Habermas (1998), por su parte, plantea la necesidad de formar ciudadanos con una perspectiva republicana, en donde se respete la *"concepción procedimental del derecho"*, según la cual el sistema democrático vigente en la sociedad debe respetar y asegurar la autonomía privada y pública, tanto del individuo como del grupo social. Además, es enfático en plantear que el posicionamiento republicano considera a la sociedad como un todo político, en la que todas las personas constantemente buscan dialogar, discutir y comprenderse con sus iguales en todos los sectores de la sociedad

(Habermas, 1998). Finalmente, para el caso chileno, Cerda et al. (2004), sintetizan los enfoques teóricos para la formación ciudadana en dos; por una parte, el liberal y por la otra el comunitario. Los autores concluyen que en Chile tradicionalmente ha existido una dimensión liberal de ciudadanía que se ha expresado en los distintos planes curriculares que se han creado reduciendo la ciudadanía a la entrega de derechos y deberes, la importancia de la autonomía del individuo y la práctica del voto como principal mecanismo de acceso a las decisiones políticas y modo principal de participación ciudadana.

La ley 20.911, por lo tanto y según lo descrito por Muñoz-Labraña et al. (2019), Cárcamo-Vásquez (2019), Cerda et al. (2004), se publica para orientar el estudio de la formación ciudadana hacia el enfoque maximalista, con modelo de formación comunitaria y republicana buscando que los planes de formación ciudadana de los establecimientos educacionales logren el objetivo de formar estudiantes alejados de la perspectiva tradicional liberal que ha sido el modo de entender los procesos de participación ciudadana en Chile.

### **La relación entre familias y escuelas: participación, comunicación e implicación parental**

En lo relativo a la relación familia-escuela, Manghi et al. (2021), destacan que la producción científica chilena de los últimos años pone de manifiesto el valor que posee esta temática. A este respecto, los autores, en primera instancia, manifiestan que la bibliografía existente no suele incluir una definición clara de familia, sino más bien abarcan contenidos en relación a la *“forma de configurar la noción de familia y, las maneras en que familias y escuelas acuden entre sí”* (Manghi et al., 2021, p. 35). Del mismo modo, cabe consignar que no existe un bloque homogéneo respecto de los beneficios de la relación familias y escuelas al interior de lo que se ha escrito. De este modo, entre la producción científica nacional se distingue, en primer término, la idea de promover la colaboración entre familias y escuelas con el fin de obtener mejores resultados académicos, cimentar lo disciplinar y socioemocional de los estudiantes (Ortega, & Cárcamo-Vásquez, 2019; Madrid et al., 2019; y Razeto, 2018). En segundo término, se reconoce un conjunto de textos que reconocen la relación entre familias y escuelas como posibilidad de promover cambios culturales al interior de las escuelas, creando un diálogo mutuo entre los distintos agentes que conforman la comunidad escolar con la idea de superar el tradicional y básico nivel informativo de interacción (Schilling, 2015; Cárcamo-Vásquez, & Méndez-Bustos, 2019; Cárcamo-Vásquez, & Garreta, 2020). En tercer y último término, se identifican un conjunto de artículos que reconocen la relación entre familias y escuelas como fomento para facilitar el desarrollo de capacidades entre los estudiantes que transitan por el sistema escolar.

De acuerdo a lo propuesto por Manghi et al. (2021), en la literatura científica nacional prevalece la valoración de una relación entre familias y escuelas con el fin de potenciar las capacidades cognitivas como foco para mejorar los resultados de aprendizaje y el desarrollo socioemocional, evitando de esta forma las probabilidades de deserción del sistema educacional (Gubbins, & Otero, 2016; Gubbins, & Ibarra, 2016; Santana et al., 2018).

En el caso particular de Chile, la participación de los padres ha estado orientada por un marco regulatorio específico. En el año 2000, se formula la *"Política de Participación de Padres, Madres y Apoderados"* en el Sistema Educativo, en el marco del instructivo presidencial sobre participación ciudadana, a través del cual se instruye al Ministerio de Educación, promover y fortalecer la participación de padres, madres y apoderados, así como también sus organizaciones. El 2017, con lógica de continuidad de lo propuesto a inicio de 2000, se desarrolla la *"Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas"*. En esta oportunidad se desea relevar el concepto de comunidad educativa más allá de las fronteras del espacio escolar.

Para efectos del presente estudio es importante referirse a algunos enfoques teóricos para el abordaje de la relación familia-escuela. Llevot y Bernad, (2016) cimentan la importancia que esta convivencia sea interactiva y positiva, por lo tanto, busca abarcar las formas en las que se ha dado es un contenido que vale la pena considerar. Primero, en lo que se relaciona con la participación de las familias, Epstein, en Cárcamo y Jarpa (2021), se plantea que la escuela oferta seis tipos estrategias para generar participación de las familias: comunicación, voluntariado, aprendizaje en casa, ayuda a los padres, colaboración con el entorno y toma de decisiones. Por otra parte, Flamey et al. (1999), señalan las prácticas de participación según niveles de involucramiento. Según estos autores, la participación se configura según el nivel de implicación permitido en las escuelas a los centros de padres, madres y apoderados. Estos niveles son cinco: informativo, colaborativo, consultivo, toma de decisiones en relación a objetivos, acciones y recursos y, por último, control de eficacia. Asimismo, Vogels (en Colás y Contreras, 2013), señala las formas de participación según concepción educativa de los padres. Según Vogels, las concepciones de padres y madres respecto del sistema educacional se clasifican en consumidores, clientes, participantes y socios. Este enfoque tiene como esencia el rol neoliberal de la educación que caracteriza los sistemas educativos que tienen el denominado modelo económico y que las familias y escuelas las extrapolan a la educación.

Por último, y en relación a la comunicación entre familias y escuelas, cabe destacar la dimensión de implicación de las familias en la escuela, que se sustenta sobre la base del compromiso adquirido por los agentes para realizar acciones conjuntas que contribuyan a la consecución de objetivos comunes. Acuña et al. (2018), afirman que el involucramiento y sus lineamientos, pueden promover interacciones positivas entre las familias y la escuela, así como también la diseminación de los diversos beneficios que estas conllevan. De acuerdo a Razeto (2018), la implicación parental se expresa a través de dos ámbitos: con la escuela y con la educación. La primera es un tipo de relación modelada desde la escuela, y, la segunda, se expresa en el contexto de la escuela y el hogar, fomentando una visión compartida en donde la confianza debe ser mutua. Dependiendo del establecimiento educacional, se puede encontrar uno u otro ámbito caracterizado, realidad que se vislumbran a través de los documentos oficiales o mediante la práctica cotidiana día a día.

## **La relación familia-escuela en el proceso de formación ciudadana**

Dado el objeto de estudio, se torna fundamental articular analíticamente cada una de los aspectos descritos. A este respecto, Cárcamo (2019), afirma que la relación familia-escuela es un aspecto de gran relevancia para materializar la formación ciudadana en el campo escolar. Del mismo modo, Andrés y Giró (2016), plantean atender a esta temática es importante pues se debe entender y orientar al docente como un facilitador para los distintos problemas de cercanía y confianza que suele existir entre la escuela y familia. Por lo tanto, no es llegar y tomar esta temática a ligera, pues entender la escuela como un espacio de formación ciudadana ayuda a guiar los procesos formativos, democráticos y de aprendizaje. Este proceso se torna fundamental en el momento histórico que vive nuestro país, el cual está caracterizado por la pérdida de credibilidad de las instituciones, escándalos de corrupción, crisis económica, proyectos de cambio constitucional, entre otros. No obstante, tal como ha concluido Cárcamo y Mardones (2021), los docentes y otros agentes educativos tradicionalmente observan a la familia como un elemento que debe abarcar el aspecto disciplinar del estudiante, es decir, como meros participantes de actividades como festividades, efemérides, reuniones de apoderados, citaciones, entre otras, dejando de lado a la familia en la toma de decisiones o gestión al interior de las escuelas, restando por lo tanto la importante labor de formación ciudadana que debe existir al interior del sistema educativo y que precisamente pretende solucionar la citada ley 20.911 en Chile.

Sobre la base de los elementos expuestos, se formulan las siguientes preguntas de investigación, ¿qué concepción paradigmática respecto de la formación ciudadana está presente en el establecimiento educacional que forma parte de la investigación?, en este escenario, ¿qué papel se les asigna a las familias en la formación ciudadana de niños, niñas y adolescentes del establecimiento educacional?

### **MATERIALES Y MÉTODOS**

Para iniciar, es importante recordar que toda decisión metodológica siempre ha de estar fundada en el objeto de estudio y su propia naturaleza, por ello se estima conveniente explicitarlo en el marco de este apartado metodológico. El objeto de estudio a nivel conceptual refiere a la concepción paradigmática en torno al proceso de formación ciudadana contenido en la documentación oficial de un establecimiento educacional de la Región de Ñuble y el papel que se otorga a las familias en dicho proceso.

La unidad de estudio corresponde a un establecimiento educacional emplazado en la Región de Ñuble, a 25 kilómetros de la capital regional (Chillán). Es un establecimiento que imparte educación básica y media, con un total de 364 estudiantes a la fecha del presente estudio. De acuerdo a lo estipulado en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el establecimiento busca aportar a la formación de una persona íntegra, "facilitando y practicando una conciencia que le permitan vivir y convivir de forma equilibrada, armónica y respetuosa con todo lo existente en la creación de Dios". De lo expuesto se desprende que el ideario institucional es de tipo religioso. Desde el punto de vista administrativo, el establecimiento educacional es particular subvencionado, situación que para todos sus efectos le exige

regirse por todas las disposiciones legales y reglamentarias impulsadas por el Estado de Chile y más específicamente, el Ministerio de Educación, toda vez que recibe aportes del Estado.

Sobre la base del objeto de estudio planteado, cabe consignar que el paradigma desde el cual se desarrolla el proceso investigativo corresponde al comprensivo interpretativo. En consecuencia, la metodología utilizada es de carácter cualitativo con base al método de revisión documental (Beltrán, 2018). El corpus para el análisis está compuesto por los siguientes documentos.

- Proyecto educativo institucional (PEI)
- Reglamento interno de formación, convivencia escolar y seguridad (RICE).
- Plan de formación ciudadana (en su versión actualizada a 2022).

Respecto al procedimiento analítico, se trabaja con la técnica de análisis de contenido (Cáceres, 2003; Baeza, 2002). En consecuencia, se siguieron los siguientes pasos:

1. Selección de la documentación con base a las necesidades del objeto de estudio.
2. Disposición del corpus documental para el desarrollo analítico.
3. Elaboración de matrices para el desarrollo de la reducción metodológica con base a las siguientes categorías deductivas: concepciones paradigmáticas para la formación ciudadana, relación familia-escuela y rol asignado a las familias en el proceso de formación ciudadana.
4. Interpretación y discusión de resultados (triangulación teórico-empírica).

Finalizando con el apartado metodológico, para el desarrollo de la investigación se establecieron un conjunto de disposiciones éticas. En primer término, se solicitó formalmente acceso a la documentación, dicha solicitud se dirigió a la sostenedora y a la dirección del establecimiento educacional; a quienes se da a conocer el objetivo del estudio, el procedimiento para el análisis y la intención de publicación. Por otra parte, siguiendo las orientaciones éticas propuestas en la Declaración de Singapur, se opta por no utilizar el nombre del establecimiento educacional, puesto que el corpus está constituido por información institucional de carácter oficial. Finalmente, como equipo de investigación se dispuso un proceso de devolución de resultados a los responsables del establecimiento por medio de exposición oral y entrega de una copia impresa de los resultados, una vez que el artículo sea publicado.

## **RESULTADOS**

En el presente apartado se expondrá las distintas aristas que serán tomadas en consideración en la discusión de resultados a través de las temáticas que conforman el planteamiento del problema. En primera instancia, se describirán las distintas concepciones paradigmáticas para la formación ciudadana que están presentes en el establecimiento educacional que se está analizando. En el siguiente punto, mostrará de qué forma se manifiesta la relación familia-escuela en los documentos oficiales del establecimiento educacional estudiado, teniendo en consideración el tipo de participación y comunicación, y las áreas estratégicas

y líneas de acción de la *"Política de Participación de las familias y la comunidad e instituciones educativas"* (2017). Por último, se expondrá el rol asignado a las familias en el proceso de formación ciudadana, para tener un alcance completo de esta temática y culminar este apartado.

### **Concepciones paradigmáticas para la formación ciudadana**

Sobre la base de la documentación oficial del establecimiento educacional en cuestión, se constata la supremacía de la noción republicana. Tal como se expone en el plan de formación ciudadana:

*"Contribuir a la formación de ciudadanos con valores y conocimientos, para fomentar el desarrollo del país, con una visión centrada en el ser humano como parte de un entorno natural y social"* (Plan de Formación Ciudadana, 2022)

Del mismo modo se puede encontrar esta noción republicana teniendo en consideración la importancia de entender el concepto de ciudadanía como sustento de los deberes y derechos asociados a ella, aspecto que la ley 20.911 denota de forma explícita. La institución educativa sigue sustentando este punto republicano al referirse a la misión que tiene con los estudiantes:

*"Propiciar que los estudiantes puedan tomar decisiones en conciencia respecto de sus derechos y sus responsabilidades como ciudadanos, con autonomía, pensamiento crítico y principios éticos"* (Plan de formación ciudadana, 2022).

Por otra parte, a modo de complemento, el Proyecto Educativo Institucional (PEI), también da cuenta de esta visión republicana, pues entiende la importancia que los estudiantes se comprometan con sus deberes en el quehacer diario, pues estos deben,

*"(...) involucrarse activamente y comprometerse con el proyecto educativo, responsabilizarse de sus aprendizajes y propio proceso educativo y resultados"* (PEI, 2022).

En la misma línea, afirma que es fundamental para los estudiantes,

*"(...) desarrollar y promover la participación y vida democrática en la comunidad escolar para asegurar un adecuado desarrollo personal y social"* (PEI, 2022).

En relación directa con la ley 20.911 y lo expuesto anteriormente, se pudo constatar que los objetivos que establece la ley y que son preponderantes con los documentos oficiales del establecimiento educacional son los objetivos "a y e", y en menor medida, las letras "b, c, f, g, h, i". El objetivo menos señalado con una directa o indirecta relación en los documentos oficiales, es la letra "d", que señala:

*"Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República y en los tratados internacionales suscritos y ratificados por Chile, con especial énfasis en los derechos del niño"* (BCN, 2016).

## Actividades para la formación ciudadana según tipo y contenido

El establecimiento educacional, en su Plan de Formación Ciudadana, contiene una serie de actividades que se clasifican y realizan dependiendo de su contenido de forma anual, mensual y diario. Tomando en consideración el tipo de contenido (conceptual/factual) y tipo de actividad (individual-comunitaria/interactivo-teórico-reflexivo) (Muñoz-Labraña, et al., 2019), se pudo constatar una primacía de actividades de tipo factual y comunitaria reflexiva, pues prevalecen durante el año actividades como las siguientes:

*“Reuniones de apoderados de curso, de planificación e información de actividades, y otras instancias de participación y opinión; Reuniones de Centro de padres, con realización de mesas de diálogo y mesas de trabajo, como insumo para la toma de decisiones; Reuniones de Centro de alumnos, con mesas de diálogo y de trabajo, como insumo para la toma de decisiones”* (Plan de Formación Ciudadana, 2022).

Destacan, pero en menor medida las actividades con contenido de tipo conceptual teniendo una variación mínima entre lo individual y comunitario, e interactivo, teórico y reflexivo. Para ejemplificar podemos citar las siguientes:

*“Elaborar y distribuir encuestas para medir el sentido de pertenencia de los estudiantes al Colegio y hábitos de vida saludable, generando participación y valorando su opinión (conceptual/individual-reflexivo); En diario mural del colegio, presentar infografías alusivas a la diversidad cultural y social, derechos y deberes de los estudiantes, sentido de pertenencia al colegio, vida democrática, entre otros (conceptual/comunitaria-teórica); Celebración de fiestas patrias, promoviendo los símbolos patrios, la vida cívica y la diversidad cultural, con énfasis de vestimentas y comidas típicas de zona norte, centro y sur de Chile (conceptual/comunitaria-interactiva); Visitas guiadas de cursos a autoridades locales, bomberos, carabineros, etc. y/o que representantes de las instituciones locales asistan al colegio a promover su entidad (conceptual/comunitaria-reflexiva)* (Plan de Formación Ciudadana, 2022).

## Relación familia-escuela

Es fundamental en primera instancia, exponer la noción de familia que tiene el establecimiento educacional. Este entiende a las familias, padres y apoderados como:

*“(…) agentes activos, como el principal actor en la educación integral de cada niño, niña o joven estudiante, debiendo guiarlos a través del respeto, el compromiso, el cuidado y la responsabilidad”* (PEI, 2022).

Ahora bien, con respecto a las prácticas de participación que prevalece entre las familias y el colegio estudiado, encontramos por antonomasia el de tipo informativo. Se ejemplifica en los “Derechos y deberes de los padres y apoderados” que establece el RICE:

*“(Los padres y apoderados tienen derecho) a recibir oportunamente todas las informaciones relativas al proceso de evaluación durante el año escolar, informe de notas, rendimiento escolar, situación final de promoción o reprobación y decisiones disciplinarias que correspondan al estudiante; Conocer el proyecto educativo, los*



*planes y programas de estudios, reglamento de evaluación y reglamento de convivencia vigentes en el colegio; conocer el proceso de admisión, de matrícula del establecimiento educacional; Conocer los principios y las normas que distinguen el proyecto educativo institucional, de la Unidad educativa, el Reglamento de Evaluación y el Reglamento de Convivencia; entre otros” (RICE, p. 15, 2022)*

En menor medida se plasma el de tipo colaborativo, encontrando solamente las siguientes referencias:

*“(Los padres y apoderados tienen como derecho) participar en cargos de elección, de acuerdo con la normativa vigente del Centro General de Padres o Apoderados; Conocer la cuenta pública presentada por la administración y el equipo de gestión del establecimiento, participando y opinando con miras a mejorar y apoyar la gestión administrativa y pedagógica del colegio; Colaborar en las actividades organizadas por el colegio que dependen de la dirección general, del Centro General de Padres y Apoderados o del subcentro (microcentros) respectivo, sean éstas de carácter académicas, de orientación familiar, deportivas-recreativas, cívicas o sociales” (RICE, 2022, pp.15-16).*

En relación a los ámbitos de implicación que tienen las familias con la institución educativa estudiada, existe una primacía total de parte del colegio, primando las acciones siempre modeladas desde este, y no desde las familias con un enfoque colaborativo contextual entre la escuela y el hogar:

*“(Los padres y apoderados deben) comprender y asumir la calidad de apoderado como misión personal y familiar frente al aprendizaje escolar y formativo de su pupilo (a); Contribuir a un clima de buenas relaciones planteando sus inquietudes y reclamos en conformidad al conducto regular establecido en el colegio para el caso, teniendo presente siempre salva guardar el respeto y la tolerancia debidos” (RICE, 2022, pp. 15-16).*

Por último, y considerando la *“Política de Participación de las Familias y la Comunidad e Instituciones Educativas”* (2017), se evidencia que la primera línea de acción que se basa en el “diálogo y colaboración entre actores educativos; institución educativa, familias y comunidad” y la segunda que plantea el, *“apoyo a la formación de actores educativos para la participación”* están establecidos en el Plan de Formación Ciudadana, en el PEI y en el RICE. No obstante, se pudo constatar que no existe evidencias ya sea directa o indirecta en los documentos oficiales con respecto a la tercera línea de acción que se basa en la *“integración de la escuela a la comunidad local”*.

### **Rol asignado a las familias en el proceso de formación ciudadana**

En relación a este punto, se puede visualizar en primera instancia importancia en la participación de las familias en el proceso educativo de cada estudiante en relación a lo que pretende el colegio lograr:

*“El compromiso es visualizado como la participación activa de las familias, padres y apoderados en el proceso educativo de cada estudiante, en su formación integral, en*

*los sellos educativos y actividades del colegio, contribuyendo con el proyecto educativo” (PEI, 2022).*

Teniendo en consideración el Plan de Formación Ciudadana del establecimiento educacional, pudimos constatar una preeminencia en actividades en donde las familias participan en formato de reunión con el centro de padres y apoderados, destacando las que se realizan para la difusión del plan de formación ciudadana y las reuniones de apoderados que se concretan de forma mensual. Ahora bien, el PEI destaca la importancia de la participación de las familias en las instancias de evaluación y reflexión del proyecto educativo:

*“Las instancias de evaluación y reflexión del proyecto educativo institucional se realizan en los consejos de evaluación y asambleas de estudiantes semestrales, en mesas de trabajo con las directivas de apoderados y centro de padres de frecuencia bimensual” (PEI, 2022).*

Por último, se aprecia la importancia otorgada en el presente establecimiento educacional a la denominada “Escuela para padres”, realizándose de forma mensual en las reuniones de apoderados y que pretende educar a los apoderados en “temas atinentes para el desarrollo formativo de los estudiantes” (PEI, 2022). En esa instancia los apoderados recaban y dialogan mediante talleres con el/la profesor/a jefe la tarea educativa de los estudiantes y su involucramiento en miras de un mejor rendimiento académico de sus pupilos/as.

## **DISCUSIÓN**

En la revisión exhaustiva realizada a los documentos oficiales del establecimiento educacional estudiado, se puede denotar la influencia de la noción republicana que plantea Habermas (2005), como principal concepción paradigmática de formación ciudadana. Esta idea se fundamenta observando los deberes y derechos que aparecen con relevancia en los documentos analizados, que son, para el estudioso alemán, “libertades positivas” y que se fundamentan en la “participación en una práctica común, cuyo ejercicio es lo que permite a los ciudadanos convertirse en aquello que quieren ser: en sujetos políticamente responsables de una comunidad de libres e iguales” (Habermas, 2005, p. 2).

Se pretende con esta visión lograr y generar en los estudiantes responsabilidades como deber prioritario, complementando con la participación ciudadana en todas las áreas de la sociedad, partiendo desde lo que propone el propio establecimiento educacional. Es un intento de estar en sintonía con la ley 20.911 especialmente en su objetivo “a” que se basa en “promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella”. Ahora bien, ¿es suficiente para lo que propone la ley en el área de formación ciudadana? Según vimos en los resultados, existe también una clara tendencia a las actividades que tiene relación con el objetivo “e” que trata temas de diversidad cultural, pero resultan insuficientes las actividades relacionadas con la comprensión del Estado de Derecho (objetivo “c”), los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política de la República (objetivo “d”) y el fomento de una cultura de transparencia y probidad (objetivo “h”). Esta falta de actividades se puede entender gracias a la orientación académica que tiene

el colegio (científico-humanista), pues entiende que las asignaturas que ven ese tipo de temáticas son las responsables de liderar las actividades correspondientes para generar aprendizaje en los estudiantes.

Muñoz-Labraña et al. (2019), plantean que existen desafíos que enfrenta el sistema educacional chileno en torno a la formación ciudadana, y destaca la importancia que la temática señalada se transforme en una "una tarea explícita en los contextos escolares" (Muñoz-Labraña et al., 2019, p. 23), ante lo cual se visualiza que el tipo de actividades existentes en el presente establecimiento sigue careciendo de este aspecto, pues los objetivos descendidos de la Ley 20.911 quedan relevados en el currículo de formación, especialmente con lo que puede o no puede lograr la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y las instancias de la colaboración en las sucesivas reuniones de todo tipo establecidos en el plan de formación ciudadana.

Es positivo que existan instancias de diálogo, lo que fomenta el objetivo que busca garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela (objetivo "g"), pero no es suficiente para los desafíos que se presentan en la actualidad. En la misma línea, existe una carencia en el acercamiento de la formación ciudadana a los intereses de los estudiantes para su inserción al interior de la sociedad, pues los expresado en los documentos no generan una total contextualización con la realidad, debiendo existir más actividades explícitas donde involucren las características particulares del alumnado. Muñoz y Torres (2014) afirman que no debe existir esta falta de contextualización porque, "hace que el alumnado yuxtaponga sus intereses con los de la sociedad" (Muñoz, & Torres, 2014, p. 239).

Con respecto a la relación familia-escuela, al poder constatar que prevalece el de tipo informativo, tenemos un establecimiento que perpetúa el nivel básico de participación (Flamey, Gubbins, y Morales, 1999). El enfoque del establecimiento busca mantener permanentemente informados a padres, madres y apoderados, lo que es positivo; sin embargo, refuerza una noción de participación amparada en el nivel más básico. Asimismo, documentos oficiales analizados ponen de manifiesto una implicación parental enfocada en y desde la escuela (Razeto, 2018).

Este tipo de implicación en y desde la escuela se puede constatar a través de varias normas en los Derechos y Deberes de los padres, madres y apoderados y de los estudiantes (RICE). En ellos se expresa un liderazgo desde el colegio para las acciones a realizar en todas las instancias formales (ejemplo: Reunión de Apoderados/as), curriculares (ejemplo: notas de una asignatura) y extracurriculares (ejemplo: salidas pedagógicas a un museo) que realizan tanto las familias como los estudiantes. No se constata una cultura de la colaboración entre familias y escuelas, más bien a las familias se les asigna un rol anclado en lo valórico, en consecuencia, se conciben como agentes que deben cumplir y preocuparse del avance académico del estudiante.

En relación a la "Política de Participación de las Familias y la Comunidad e Instituciones Educativas" (2017), es llamativo que en los resultados no se haya podido constatar nada con la tercera línea de acción que permite a la escuela integrarse a la comunidad local, es decir,

el establecimiento no delinea actividades que den cuenta de un vínculo bidireccional con el entorno. Asimismo, se constata la inexistencia de espacios para involucrarse con la comunidad, para participar en ella de forma activa. Solo se aprecian actividades extracurriculares establecidas en el plan de formación ciudadana en momentos puntuales del año para estos fines.

Por último, y considerando el rol que tienen las familias en el proceso de formación ciudadana, pudimos denotar que el establecimiento educacional estudiado mantiene lo expresado por Cárcamo y Mardones (2021), pues los documentos sostienen la importancia que tienen las familias en torno al aspecto disciplinar del estudiante, y eso nos lleva a concluir que familias son solo participantes en las actividades que se realizan durante el año y que se establecen en el plan de formación ciudadana (ejemplo: festividades, efemérides, reuniones de apoderados, etc.). Tal cual estudiamos, las instancias de colaboración entre las familias y la institución educativa son escasas, y prevalece el de tipo informativo, por lo tanto, no extraña que los documentos oficiales dejen de lado -casi en su totalidad- a la familia en la toma de decisiones y gestión al interior del colegio.

## **CONCLUSIONES**

La investigación tuvo como primer objetivo, estudiar las concepciones paradigmáticas presentes en el establecimiento educacional estudiado. En relación a lo anterior, se pudo constatar que prevalece una noción republicana con base a la transmisión de contenidos de carácter conceptual. Al tener una noción de ciudadanía, se otorgan garantías de formar a largo plazo estudiantes conscientes de sus derechos y responsabilidades en su vida durante el desarrollo escolar, etapa formativa de vital relevancia. Ahora bien, comentar que se deben extrapolar esos aprendizajes a la vida pública, a la participación en las instancias locales políticas, sociales y/o culturales, aspecto que como pudimos denotar no se expresa explícitamente en los documentos revisados. Además, en el establecimiento estudiado se sigue manteniendo a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales como principal motor de esas temáticas, realidad que sigue conservando las nociones de formación ciudadana más arcaicas, alejados del republicanismo que plantea Habermas (1998), y que termina centrándose al interior de la sala de clases y no fuera de ella.

El establecimiento estudiado, según los documentos oficiales, existen una gran variedad de actividades que confluyen en este intento de realizar formación ciudadana, pero sigue manteniendo la tónica alejada de lo que pretende la ley 20.911, habiendo poca influencia en objetivos claves que pretende la norma, por ejemplo, en visibilizar más en actividades la importancia de los derechos humanos reconocidos en la constitución política de la república. Lo anterior no quiere decir que no se hable o haya espacios en donde se aborden los derechos humanos, pero, al menos en la revisión documental y el análisis de contenidos realizado, especialmente en el plan de formación ciudadana, se pudo constatar la inexistencia de esa temática (entre otras) que solicita la norma. Recordemos que la bibliografía revisaba en el presente estudio coincide en la importancia de hacer lo más transparente y contextualizada posible los puntos que plantea la ley para los estudiantes y

familias, lo que sin duda es un desafío para el presente establecimiento en las constantes revisiones que se hacen al plan cada año.

En relación al segundo objetivo, que abarcaba el rol que se les asignaban a las familias en el proceso de formación ciudadana, se pudo percatar que existen lógicas de complementariedad del quehacer escolar. Esto responde al tipo de participación, en donde prevalece el de tipo informativo, teniendo injerencia las familias solamente en lo que respecta a los requerimientos que se solicitan desde el colegio en el desarrollo académico y actitudinal del estudiante. En este punto, y a modo de hipótesis interpretativa, podemos afirmar que existe una creencia funcionalista (Durkheim, 1951), pues en los documentos pudimos percatarnos que el rol principal del establecimiento educativo es infundir conocimientos, valores con orientación cristiana, habilidades para la vida, predefinidos como mínimos y necesarios para la cohesión social.

La lógica funcionalista genera que los apoderados y familias estén en la periferia de las decisiones pedagógica y formativas (Gubbins, 2016) y, en este caso también, de los procesos de formación ciudadana. Un ejemplo de lo expresado es la nula integración del colegio a la comunidad local en los documentos revisados (línea de acción n°3 de la "Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas"), aspecto que para mejorar las familias deben tener un nivel de implicación muchísimo mayor en los planes de mejoramiento educativo, como también el colegio permitir y orientar esta integración con vistas a generar relaciones y actividades de orientación ciudadana con la misma comunidad. Tal como ha mencionado Gubbins et al. (2017), se debe optar y lograr fomentar una lógica de relación más asociativa entre familia y escuela, que permita, "acentuar la relevancia de la igualdad de poder y la corresponsabilidad en la toma de decisiones y prácticas de mejoramiento educativo, entre padres, madres, apoderados, docentes y directivos (...) lo anterior supone construir relaciones de respeto y valoración recíproca, (...) grado de mutualidad, compartimiento de metas y objetivos, (...) con una comunicación bidireccional y coordinación de acciones" (Gubbins et al., 2017, p. 118).

Abrir los espacios de formación ciudadana a los estudiantes de forma más explícita y contextualizada, generar una relación familia-escuela con una lógica más asociativa y comunicación bidireccional y lograr unir estas temáticas no solo es un desafío para el establecimiento estudiado desde su documentación, sino para el sistema educativo completo. Se debe acercar más las políticas y leyes para su mejor implementación en las instituciones educativas, fortaleciendo la ayuda estatal para ello en el área técnica, y en conjunto con el resto de la comunidad escolar.

En fin, se debe comentar que la presente investigación tuvo como limitante principal la no diversificación de técnicas para la producción de datos, lo que sin duda habría enriquecido aún más la mirada que tiene el presente establecimiento educacional en estas importantes líneas de investigación que estamos intentando entrelazar con coherencia analítica (formación ciudadana/ relación familia-escuela), pero aquello lo dejaremos para una próxima investigación.

## REFERENCIAS

- Acuña-Echeverría, N., Concha-Contreras, B., de la Fuente Contreras, B., Medina Gatica, R., & Cárcamo-Vásquez, H. (2018). De qué hablamos cuando hablamos de comunicación, relación, participación, compromiso e involucramiento de las familias con la escuela. *UCMaule*, 59-70. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.55.59>
- Andrés Cabello, S., & Giró Mirando, J. (2016). La participación de las familias en la escuela: una cuestión compleja. *Revista de Evaluación de Programas y Políticas Públicas*, 1(7), 28-47. <https://doi.org/10.5944/reppp.7.2016.16302>
- Baeza, M. (2002). De las metodologías cualitativas en investigación científico-social. Concepción: Vicerrectoría Académica. Dirección de Docencia Universidad de Concepción.
- BCN. (2 de abril de 2016). Acerca de nosotros: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. Obtenido de Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>
- Beltrán, M. (2018). *Manual de Investigación Cualitativa*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- Bernad, O., & Llevot, N. (2016). Las relaciones familia-escuela en la formación inicial del profesorado. *Opción*, 32(7), 959-976.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 53-81. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171018074008>
- Cárcamo-Vásquez, H., & Garreta-Bochaca, J. (2020). Representaciones sociales de la relación familia-escuela desde la formación inicial del profesorado. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1-14. doi: <https://doi.org/10.24320/redie.2020.22.e11.2406>
- Cárcamo-Vásquez, H. (2019). Relación familias-escuela y procesos de formación ciudadana. En C. Orellana F., R. Salazar J., & V. Hasse R., Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualizaciones, avances y experiencias (págs. 29-47). Santiago de Chile: RIL editores.
- Cárcamo-Vásquez, H., & Jarpa-Arriagada, C. (2021). Debilidad en la relación familia-escuela, evidencias desde la mirada de futuros docentes. *Perspectiva Educativa*, 60(1), 58-80. doi: <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.60-iss.1-art.1172>
- Cárcamo-Vásquez, H., & Méndez-Bustos, P. (2019). La influencia de la experiencia en el modelamiento de las representaciones sociales sobre la relación familia-escuela en establecimientos educacionales rurales de la región de Ñuble, Chile. *Revista Electrónica Educare*, 23(3). doi:10.15359/ree.23-3.4
- Cerda, A., Egaña, M., Magendzo, A., Santa Cruz, E., & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: LOM Ediciones.
- Colás Bravo, P., & Contreras, J. (2013). La participación de las familias en los centros escolares de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 485-499. doi:10.6018/rie.31.2.171031
- División de Educación General. (2017). Política de Participación de las Familias y la Comunidad en Instituciones Educativas. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Durkheim, E. (1951). *Sociología y Filosofía*. Santiago de Chile: Edición Zig-Zag.
- Flamey, G., Gubbins, V., & Morales, F. (1999). *Control de Eficacia y Calidad Educativa: el aporte de los Centros de Padres y Apoderados*. Santiago: CIDE.
- Gubbins Foxley, V., & Otero Cabrol, G. (abril-junio de 2016). Efecto de la rendición de cuentas de las escuelas chilenas sobre la participación de padres. *Revista de Educación*, (372), 9-34. doi: 10.4438/1988-592X-RE-2015-372-313
- Gubbins, V. (2016). *Relación Familias y Escuela ¿Por qué? ¿Para qué?* Santiago de Chile. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Gubbins, V., & Ibarra, S. (2016). Estrategias Educativas Familiares en Enseñanza Básica: Análisis Psicométrico de una Escala de Prácticas Parentales. *Psyche (Santiago)*, 25(1), 1-17. doi: 10.7764/psyche.25.1.773
- Gubbins, V., Tirado, V., & Marchant, V. (2017). Disposiciones docentes hacia la relación con apoderados en un establecimiento educacional privado en Chile: estudio de caso. *Perfiles Educativos*, 39(155), 107-122. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000100107&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000100107&lng=es&tlng=es).
- Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.

- Habermas, J. (27 de abril de 2005). Tres modelos de democracia. Sobre el concepto de una política deliberativa. *POLIS Revista Latinoamericana*, 10, 1-9. doi: <http://dx.doi.org/10.32735/S0718-6568/2005-N10-346>
- Madrid, R., Saracostti, M., Reininger, T., & Hernández, M. T. (2019). Responsabilización, obediencia y resistencia: perspectivas de docentes y padres sobre la colaboración familia-escuela. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 1-13. doi: <https://doi.org/10.6018/reifop.389801>
- Manghi, D., Castrillón-Correa, E., Cárcamo-Vásquez, H., & Precht, A. (2021). Las Familias ante las Escuelas en Estudios Chilenos: Algunos Supuestos Bajo Sospecha. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 27-40. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.002>
- Mardones-Novoa, R., & Cárcamo-Vásquez, H. (2021). La familia en los procesos de formación ciudadana: una mirada desde los docentes. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20(42), 101-116. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212042mardones6>
- Muñoz-Labraña, C., Martínez-Rodríguez, R., Muñoz-Grandón, C., Orellana-Fonseca, C., & Salazar-Jiménez, R. (2019). La escuela como espacio de formación ciudadana. En C. Orellana F., R. Salazar J., & V. Hasse R., *Formación Ciudadana en el contexto escolar* (págs. 9-288). Santiago: RIL editores.
- Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(1), 1-13. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.18-2.12>
- Ortega-Arias, M., & Cárcamo-Vásquez, H. (2018). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, XXVII(52), 98-118. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.201801.006>
- Rawls, J. (1995). *Teoría de la justicia*. Ciudad de México: Fondo de cultura económica.
- Razeto, A. (2018). Estrategias para promover la participación de familias en la educación de niños en escuelas chilenas. *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, 44(1), 1-20. <http://dx.doi.org/10.1590/S1678-4634201844180495>
- Santana-López, A., & Reininger Pollak, T. (2018). El involucramiento familiar en el marco de la relación Familia-Escuela. Un análisis desde el Equipo de Gestión Escolar en una Escuela Municipal chilena. Comunitaria. *Revista Internacional de Trabajo Social Ciencias Sociales*, 55-74. <https://doi.org/10.5944/comunitania.14.4>
- Schilling, C. (2015). La construcción de nuevas interacciones entre familia y escuela: avanzando hacia una perspectiva comunicativa del espacio escolar. En V. Nogués, & A. (Precht, *Nuevas formas de relación en la escuela: reflexionar y transformar* (págs. 194-214). Santiago: Universidad Santo Tomás.
- Taylor, C. (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica S.A.