

Universidad de Chile  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Sociología  
Carrera de Sociología



# **Desde lo jurídico a lo participativo: ¿cómo es entendida la ciudadanía y formación ciudadana por los/as adultos/as de la comunidad educativa?**

Memoria para optar al título profesional de Sociólogo

**Nombre estudiante: Ignacio López Silva**

Profesor Guía: Claudio Duarte Quapper

Santiago de Chile, Julio del 2021

## **Agradecimientos**

Esta tesis significó un proceso de arduo trabajo, en un contexto desfavorable como lo puede ser una pandemia. Sin embargo, se logró y es el resultado final de un recorrido donde muchas personas me acompañaron y dieron su apoyo.

Quiero agradecer a mi familia, que me dio el tiempo y espacio para poder avanzar en esta investigación. A mi madre, mis hermanos/as y especialmente a mi padre, sin su apoyo económico probablemente no habría llegado hasta aquí.

También quiero agradecer a mis compañeros/as de carrera y amigos/as que me ayudaron con las inquietudes e inseguridades que fui afrontando en este proceso. En esa misma línea, quiero agradecer a mi profesor guía por apoyarme en todo momento, y tener siempre la disposición de resolver mis dudas.

De igual forma, quiero agradecer a la compañía eterna e incondicional que me entregó mi perrita Pinky, quien se acostaba al lado mío cada vez que avanzaba en esta tesis.

Además, aunque parezca un sinsentido, quiero agradecer a todos/as esos artistas musicales que me acompañaron en el proceso y me ayudaron en la concentración, y a los raperos chilenos que fueron una de mis puertas de entrada hacia la reflexión política que me llevó a pensar la semilla de esta pregunta de investigación desde que estaba en el colegio.

Finalmente, quiero agradecer a todas aquellas personas que se interesaban en mi tesis y me aportaban con un granito de arena, con reflexiones y preguntas. Todo proyecto individual está inmerso en un proceso colectivo, así que, gracias a todas, todos y todes.

Muchas gracias.

# Índice

Resumen.....	5
Introducción .....	6
1. Antecedentes .....	11
1.1 Formación ciudadana en la escuela ¿Cómo se ha venido estudiando en ciencias sociales? .....	11
1.2 Panorama sociopolítico chileno: Desafección política.....	16
1.3 Antecedentes sobre formación ciudadana en Chile .....	20
1.3.1 Educando para el mercado productivo: revisión histórica al rol de la escuela en la formación ciudadana durante el siglo XX.....	20
1.3.2 Formación ciudadana post dictadura: avances curriculares en la materia .....	24
1.4 Discursos de los jóvenes en torno a ciudadanía, participación política y la escuela ...	29
2. Marco teórico .....	34
2.1 Representaciones sociales .....	34
2.2 Adultocentrismo .....	36
2.3 Ciudadanía.....	39
2.3.1 Tradición Liberal, Republicana y Comunitarista .....	43
2.3.2 Enfoque Minimalista y Maximalista.....	47
2.3.3 Participación ciudadana.....	50
3. Problemática, pregunta de investigación y objetivos .....	53
3.1 Problemática.....	53
3.2. Pregunta de investigación.....	55
3.3 Objetivo general .....	56
3.4 Objetivos específicos .....	56
4. Marco metodológico.....	57
4.1 Diseño metodológico.....	57
4.2 Muestra .....	57
4.3 Técnicas de producción de información.....	58
4.4 Técnicas de análisis de información .....	60
5. Hallazgos y Análisis .....	62
5.1 Primer capítulo: Representaciones sociales de ciudadanía.....	62
5.1.1 Concepciones de ciudadanía .....	62

5.1.2 Criterios que definen a un ciudadano.....	68
5.1.3 Participación ciudadana.....	71
5.2 Segundo capítulo: Formación ciudadana.....	75
5.2.1 Falta de formación ciudadana en el currículum.....	76
5.2.2 Rol central de la escuela en la formación ciudadana .....	78
5.2.3 Enfoques de implementación ciudadanía en currículum.....	81
5.3 Tercer capítulo: Participación de estudiantes secundarios.....	88
5.3.1 Promoción participación secundaria dentro de escuela: <i>organizaciones representativas y/o práctica ciudadana</i> .....	88
5.3.2 Escuela como institución Autoritaria .....	90
5.3.3 Valoraciones sobre manifestaciones políticas/ciudadanas dentro de la escuela ...	92
5.3.4 Valoraciones sobre participación política fuera de la escuela .....	95
6. Conclusión y reflexiones finales.....	100
6.1 Importancia del enfoque ciudadano en la formación por sobre lineamientos curriculares.....	100
6.2 Repensar la escuela como espacio que fortalece una cultura democrática.....	103
6.3 Líneas de investigación futuras.....	105
7. Bibliografía .....	106
Anexo.....	116

## Resumen

La presente investigación tuvo como principal propósito identificar las representaciones sociales que se construyen desde los mundos adultos pertenecientes a la comunidad educativa, en torno a la ciudadanía de estudiantes secundarios. Comprender las representaciones sociales de los/as adultos, permitió acercarse a las principales concepciones y valoraciones sobre ciudadanía, formación ciudadana y participación que tienen. Esto, con la finalidad de entender qué tipo de ciudadano y escuela se estaría configurando, identificar si existe un discurso homogéneo sobre formación o hay diferencias importantes en torno a los enfoques y propuestas, y además examinar si la concepción de ciudadanía que se tiene incide en el enfoque de formación ciudadana que se propone y sus valoraciones sobre participación de estudiantes secundarios.

Para llevar a cabo esta investigación, se realizaron focus group con docentes que imparten clases a estudiantes secundarios en distintas escuelas de Maipú, además de entrevistas semiestructuradas a directores/as y jefas de UTP. Se utilizó el análisis de contenido como técnica de análisis.

En cuanto a los principales resultados, se puede distinguir una concepción de ciudadanía jurídica, una participativa y una que entendía al ciudadano como habitante de un territorio, y, respecto a los criterios que definen a un ciudadano, los/as adultos/as destacaban criterios jurídicos-políticos, criterios republicanos y criterios éticos. En relación a cómo entendían la participación ciudadana, surgen dos posiciones: una que restringe la participación al voto y la comprende como un ejercicio individual, y otra que entiende la participación como un ejercicio colectivo, permanente, que contempla distintas formas de participación tales como informarse, organizarse con vecinos, monitorear al poder político y protestar. A lo largo del análisis, se pudo destacar que el enfoque que tengan los/as adultos/as incide tanto en el tipo de formación ciudadana que se propone, como también en la forma de valorar la participación de estudiantes secundarios.

**Palabras claves:** *Ciudadanía, Formación ciudadana, Comunidad educativa, Escuela, Adultocentrismo*

## Introducción

La ciudadanía es un concepto bastante complejo, se compone de distintas dimensiones y su definición y construcción ha estado en constante disputa a través del tiempo. Por lo mismo, su significado no es unívoco, sino que variará según las concepciones de ciudadanía y democracia que se tengan. Por un lado, Huddleston, Kerr & Rowe (2010) señalan que el ciudadano es el miembro de una comunidad política o Estado, lo que otorga un estatus, por otro lado, autores como Gimeno (2003) proponen que ser ciudadano radica más en la asociación y participación, quitándole relevancia al estatus o pertenencia.

La relación entre educación y ciudadanía ha sido una temática de interés para las ciencias sociales en las últimas décadas. Con el término de gobiernos autoritarios y la aparición de nuevas democracias en la década de los ochenta y noventa tanto en Europa como Latinoamérica, el campo académico fue apelado a responder la pregunta sobre cómo el sistema educativo podría contribuir a la construcción de un orden democrático, desarrollando confianzas, habilidades y conocimientos para su instauración y mantenimiento (Sapiro, 2004).

Respecto al caso chileno, la transición desde una dictadura militar hacia una democracia, y un panorama sociopolítico marcado por una aparente<sup>1</sup> desafección política, crisis de legitimidad y crisis de representatividad, ha provocado que tanto el campo académico como la política educativa hayan realizado distintos esfuerzos para incorporar la formación ciudadana en las escuelas.

Garretón (2012) plantea que esta desafección política se explica por los cambios económicos realizados en dictadura, lo que acaba provocando que haya una separación de la economía con la política y lo social, y una subordinación de estas dos últimas esferas a la primera. Así, en esta nueva sociedad neoliberal hay una desarticulación de las relaciones entre Estado y sociedad civil y, una de las consecuencias de este proceso, es que la política pierde sentido y deja de ser el cemento cultural de la sociedad (Garretón, 2012). De la misma forma, Castillo (2016) plantea que el periodo autoritario y las distintas transformaciones que produjo, generó que se comenzó a

---

<sup>1</sup> Se plantea que es “aparente” ya que el concepto desafección política explica un distanciamiento de la ciudadanía con la política institucional, pero muchas veces invisibiliza la existencia de un involucramiento ciudadano y participación desde otros espacios no institucionales.

desmantelar el espacio público y haya una desactivación del involucramiento público de la ciudadanía.

Esta desafección política genera preocupación para el campo académico ya que habría menor involucramiento y participación ciudadana, elementos fundamentales para la existencia de una democracia sana y movilizar sociedades más justas y democráticas (Redon, 2010). Sobre esto, distintos organismos como el PNUD (2004), proponen que hay que avanzar en una democracia de ciudadanía y no solo de electores, por lo que hay que reforzar su construcción y promover su ejercicio ya que le da sustento y vida a un sistema democrático.

Sin embargo, respecto a estos diagnósticos de desafección, hay autores que puntualizan y señalan que la ciudadanía, principalmente los jóvenes, no se han alejado de lo político, sino que han ido asumiendo un rol de actor político activo, pero en un marco de nuevas formas de participación “no electorales” y fuera de la institucionalidad (Silva, Llaña, Maldonado, & Baeza, 2018). Esto se ha manifestado a través de los distintos ciclos de movilización y protesta secundaria, desde el 2001 hasta la fecha, donde el/la secundario/a y universitario/a ha ido tomando protagonismo en el debate público, y quedó en evidencia al posicionarse como una fuerza poderosa detrás del estallido social que comenzó el 18 de octubre de 2019, donde los jóvenes fueron quienes más participaron y dieron el puntapié inicial con las evasiones masivas en el metro de Santiago, saltando los torniquetes (Somma & Mackenna, 2020).

Es en este contexto sociopolítico que la política educativa, desde la vuelta a la democracia, ha realizado distintos esfuerzos por repensar la formación ciudadana en las escuelas y así superar las deficiencias que presentaba en la época dictatorial. Para esto, luego de diversas comisiones sobre ciudadanía donde participaron distintos actores de la comunidad educativa, y gracias a la presión que ha llevado a cabo tanto el mundo docente como estudiantil, se han realizado varias reformas al marco curricular con el objetivo instaurar un nuevo paradigma de formación ciudadana.

Así, se reemplaza la educación cívica, enfocada principalmente en el conocimiento y memorización, por la educación ciudadana, cuyo currículum busca incorporar conocimientos y habilidades, además de avanzar en una actitud positiva hacia la participación ciudadana, fomento de pensamiento crítico e independiente, promoción de resolución de problemas, etc. (Muñoz & Torres, 2014). En ese sentido, se pasa de una educación cívica que entendía la ciudadanía desde un enfoque minimalista, a una educación ciudadana cuyo proyecto y programa es coherente con

un enfoque maximalista (Muñoz & Torres, 2014). Ambos enfoques se irán desarrollando a lo largo de este texto.

Pese a estos avances que sugieren un esfuerzo de la política educativa por repensar la formación ciudadana y posicionarla en un lugar central del currículum, se constata un escenario marcado por valoraciones negativas e incluso diagnósticos que señalan la inexistencia de formación ciudadana en los colegios (Tham Testa, 2015). Estas valoraciones negativas provienen desde el sistema político (Tham Testa, 2015), hasta de los propios estudiantes (Ravelo-Medina & Radovic-Sendra, 2017; INJUV, 2018)

Igualmente, este panorama ha estado marcado por tensiones, ya que, si bien hay una propuesta curricular que promueve, entre otras cosas, la participación de secundarios/as, por otro lado, ha habido políticas de gobierno como la Ley Aula Segura que, según comunidades de estudiantes y expertos, solo buscaría criminalizar y desmovilizar a los/as estudiantes secundarios que cumplen un rol activo (Andrade, 2019)

Es en este marco, que se consideró relevante entender las representaciones sociales que tienen los/as adultos de la comunidad educativa sobre ciudadanía, para dar cuenta a través de sus concepciones y discursos, qué tipo de ciudadano y escuela se busca configurar, ya que son ellos quienes implementan el currículum.

Resulta necesario entender sus concepciones y discursos, ya que, según el International Civic and Citizenship Study (ICCS), dentro de los sistemas escolares coexisten distintos enfoques, aun cuando la legislación, regulaciones y un currículum común son establecidos a nivel nacional (Silva et al., 2018). Por lo mismo, si bien el currículum puede configurarse desde un enfoque de ciudadanía maximalista, este no queda definido exclusivamente por su diseño, sino que se reconstruye cuando es leído y llevado a la práctica (Tham Testa, 2015).

En ese sentido, comprender los discursos de los/as adultos, permitirá acercarse a las principales concepciones y valoraciones sobre ciudadanía, formación ciudadana y participación que tienen, y, además, identificar si existe un discurso homogéneo sobre formación, o hay diferencias importantes en torno a los enfoques y propuestas.

Frente a esto, la pregunta de investigación de la presente tesis es *¿Cuáles son las representaciones sociales que se construyen desde los mundos adultos pertenecientes a la comunidad educativa, en*



*torno a la ciudadanía de estudiantes secundarios?* Para responder esta pregunta, se hicieron focus group con docentes de distintas escuelas de Maipú, además de entrevistas semiestructuradas a diversos directores/as y jefes/as de UTP. Respecto al presente texto, para conducir de mejor forma el argumento, se realizó la siguiente estructura:

El primer apartado es de antecedentes. Para ello, se comenzó haciendo una revisión literaria sobre cómo se ha venido estudiando la formación ciudadana en las ciencias sociales y la preocupación que ha significado la desafección política. Luego se traslada la discusión al panorama sociopolítico chileno, donde se desarrolla en profundidad la desafección política y la crisis de representatividad. Posteriormente se exponen los antecedentes de formación ciudadana durante el siglo XX y post dictadura, y se finaliza el apartado con los discursos de jóvenes en torno a ciudadanía, participación política y escuela.

El segundo apartado es el marco teórico. Este se estructura en torno a los tres conceptos más importantes de la investigación, los cuales son: Representaciones sociales, Adultocentrismo y Ciudadanía. Sobre este último concepto se profundizan los principales enfoques de ciudadanía que existen, pasando por las tradiciones liberales, republicanas y comunitaristas, hasta los enfoques minimalistas y maximalistas. Finalmente, se cierra el apartado desarrollando la noción de participación ciudadana.

En el tercer apartado se presenta la problematización, pregunta de investigación y objetivos. En la problematización se delimita de forma más profunda y clara el problema que llevó a construir la pregunta de investigación y sus principales objetivos. Posteriormente se plantea la pregunta de investigación, el objetivo general y los objetivos específicos que se propuso la investigación.

El cuarto apartado es el marco metodológico, en el cual se presenta el diseño metodológico, la muestra, las técnicas de producción de información y de análisis que se utilizaron durante la investigación.

En el quinto apartado se presentan los hallazgos y el análisis de la información producida. Este apartado se estructura en tres capítulos, los cuales responden a cada objetivo específico: el primer capítulo desarrolla las representaciones sociales de ciudadanía que tienen los/as adultos de la comunidad educativa, por lo que se desprenden sus concepciones de ciudadanía, los principales criterios que enfatizan al definir a un ciudadano y como entienden la participación ciudadana. El segundo capítulo es sobre formación ciudadana. En este aparece diagnósticos compartidos sobre

la falta de formación ciudadana en el currículum, el rol central de la escuela en la formación ciudadana y se distinguen los principales enfoques de implementación de la ciudadanía en el currículum. Finalmente, el tercer capítulo es sobre participación de estudiantes secundarios. En este, se desarrollan los distintos modos de promoción de participación secundaria que proponen los/as adultos, emerge un diagnóstico de la escuela como institución autoritaria, y se finaliza profundizando en torno a las valoraciones sobre manifestaciones políticas/ciudadanas dentro y fuera de la escuela.

Finalmente, el último apartado contiene las conclusiones. En este, a modo de cierre, se sintetizan las reflexiones principales, y se enuncian los resultados que se desprenden de este trabajo de investigación.

## **1. Antecedentes**

### **1.1 Formación ciudadana en la escuela ¿Cómo se ha venido estudiando en ciencias sociales?**

El estudio del rol de la escuela en la formación ciudadana ha sido una temática de interés dentro de las ciencias sociales desde hace varias décadas, incluso se pueden encontrar sus primeras formulaciones hace siglos en algunas obras de autores clásicos de filosofía tales como Platón, Aristóteles, Rousseau, entre otros, que reflexionan sobre cómo debería ser la educación ciudadana para vivir en democracia (Arthur, Davies, & Hahn, 2008).

Sin embargo, los estudios sobre el rol de la escuela en la formación ciudadana han girado en torno a distintos conceptos centrales que estructuran las perspectivas, siendo los principales “socialización política” y “educación ciudadana”. Según Tham Testa (2015) quien realizó un n-grama para observar los conceptos claves usados en el campo de ciencias sociales desde 1960-2010, logró identificar tres etapas: 1) surgimiento y predominio de estudios sobre “socialización política” de niños, niñas y jóvenes (1960-1980), 2) El declive de este tipo de investigaciones en el campo de ciencias sociales (1980-1990), 3) el resurgimiento del interés por la educación ciudadana que ha tenido lugar en las últimas décadas (1990-2015) (Tham Testa, 2015, pág. 10).

El espacio de la educación formal ha sido un ámbito de disputa entre distintas perspectivas ya que según como se entienda la relación entre educación y democracia es como se construiría el futuro. Es por eso que desde los 60's, principalmente en Europa y Estados Unidos, empiezan a proliferar investigaciones desde las ciencias sociales que buscan examinar el papel de la escuela en la transmisión de actitudes, conocimientos y comportamientos políticos a niños y jóvenes (Galston, 2001). Este rol de la escuela asume características distintas según la propuesta de educación, desde la aceptación o negación de la política como un elemento natural de las instituciones y procesos educativos, haciendo variar la prioridad, las formas de inclusión e integración y los contenidos políticos en la experiencia educativa (Smith-Martins, 2000). Es así como las investigaciones parten desde la perspectiva teórica dominante en ese momento en el campo de las ciencias sociales, la cual era el funcionalismo.

A grandes rasgos, desde esta perspectiva se concebía la sociedad como un sistema armonioso que tiende a la integración de sus miembros, por lo que el conflicto solo podría entenderse provocado por comportamientos de individuos desviados (Smith-Martins, 2000). A partir de eso, se proponía que la educación tenía la función irrestricta de ajustar a los individuos a la vida colectiva en general, comprendiendo así la socialización política como un mecanismo básico para que los miembros que conforman una sociedad acepten sus conceptos, actitudes y comportamientos políticos, además de prepararlos para el ejercicio de roles, asignados o adquiridos, lo que garantizaría la integración y la reproducción del sistema (Tham Testa, 2015).

Uno de los trabajos más importantes de la época es de los autores Almond y Verba (1963) quienes examinan los mecanismos de formación de las actitudes y comportamientos políticos, enfocándose en el carácter autoritario o democrático de diferentes experiencias fundamentales en el proceso de formación de una persona, considerando entre ellas la escuela, y como estas experiencias inciden en las posteriores actitudes y comportamientos políticos de un ciudadano. Los resultados que arrojó la investigación es que si habría correlación entre el tipo de autoridad que experimentó una persona y las actitudes y comportamientos políticos en la adultez. Es así como quienes recuerdan haber sido más participativos en la escuela tienen más probabilidades de sentirse más competentes cívicamente (Almond & Verba, 1963).

La gran mayoría de los trabajos sobre socialización política y cultura política que surgen en esa época se apoyaron en el esfuerzo de Almond & Verba (1963). En su mayoría, estas investigaciones buscaban comprender y anticipar la forma y contenido de comportamientos políticos para así distinguir el desempeño y apoyo político hacia modelos de sistemas políticos deseables (Smith-Martins, 2000) como también, otros estudios se preocupaban por considerar las influencias de intervenciones curriculares bajo la modalidad de cursos de educación cívica o gobierno; el impacto del profesor sobre el conocimiento y actitudes políticas de estudiantes; y el rol del clima organizacional y actividades extracurriculares en la educación política de niños y jóvenes (Tham Testa, 2015).

Sin embargo, cabe decir que la obra de Almond & Verba no estuvo exenta de críticas, ya que, luego de su repercusión, varios investigadores del campo de ciencias sociales la criticaron principalmente por dos puntos. En primer lugar, al verificar empíricamente las afirmaciones realizadas por los autores concluyeron que muchas de ellas eran erróneas (Smith-Martins, 2000).

En segundo lugar, criticaron la perspectiva detrás del ejercicio de jerarquizar culturalmente a las sociedades estudiadas de acuerdo con su cultura política, esto ya que partía desde la base de considerar superior al sistema cultural anglosajón debido a su estabilidad democrática, lo que llevó a que se cuestionara la operatividad analítica de los conceptos cultura cívica y cultura política porque podría responder a un marco político de Guerra fría, diferenciando entre naciones democráticas frente a las que pertenecían al bloque socialista (Rodríguez, 2017).

Los cuestionamientos no descansaron en la obra de Almond & Verba, sino que se extendieron al uso del concepto “socialización política” y es aquí cuando comienza el declive de este tipo de investigaciones.

La primera crítica apuntaba a señalar que desde esta corriente se teorizó sobre “socialización política” en un momento histórico de expansión económica y tranquilidad política, por lo que las diversas investigaciones entendían y medían la acción política desde ese marco socio-histórico (Barnes, Kaase, & Allerbeck, 1979). Así, cuando surge el movimiento de protesta de fines de los años sesenta y comienzo de los setenta en los países industriales, se hizo evidente la necesidad de re-elaborar los marcos teóricos para considerar un repertorio más amplio de actividades políticas, incorporando la política no institucional, lo que permitiría dibujar un cuadro más pertinente a la realidad de la época (Barnes et al., 1979).

Por otro lado, la segunda crítica cuestionaba la forma de conceptualizar el proceso mismo de socialización, lo que dio inicio a un momento de fuertes críticas a los supuestos teóricos asociados al paradigma funcionalista (Tham Testa, 2015). La crítica se dirigía contra la noción de “socialización política” ya que esta conceptualización era excesivamente vertical a la hora de entender el proceso de desarrollo de actitudes, conocimientos y comportamientos políticos, tendiendo a asumir que los jóvenes reciben pasivamente los mensajes políticos de su ambiente, sin considerar sus experiencias previas y su capacidad de agencia (Hahn, 2010).

Pese a que disminuyeron las investigaciones sobre esta temática en el campo de ciencias sociales, esta problemática volvió a ser materia de interés para las ciencias sociales en la década de los noventa tanto en el ámbito americano como europeo.

Dentro de las razones que explicarían el resurgimiento del interés por estudiar la relación entre educación y ciudadanía, está la aparición de nuevas democracias que comenzaron a constituirse en los ochentas tanto en Europa como en Latinoamérica luego de periodos autoritarios, por esto,

el campo académico fue apelado y llamado a responder la pregunta de cómo el sistema educativo podría contribuir a la construcción de un orden democrático, desarrollando confianzas, habilidades y conocimientos para su instauración y mantenimiento (Sapiro, 2004).

Pero la educación ciudadana no solo reaparece dentro de la discusión de ciencias sociales por el auge de “nuevas democracias”, sino que diversos autores proponen que otra serie de fenómenos pusieron el tema del rol de la escuela en la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes en el centro de las preocupaciones políticas y académicas. Los bajos índices de participación política tradicional dentro de los jóvenes (Galston, 2001), los altos índices de desinterés por la política en los jóvenes en gran parte del mundo (Fairstein, 2016), entre otras cosas, constituyen factores que explicarían esta reaparición.

Este renovado interés ha suscitado la realización de distintos estudios empíricos que confirmaron el importante rol que podían jugar las escuelas en la formación ciudadana de los jóvenes (Tham Testa, 2015) además de la proliferación de encuentros internacionales y locales, de propuestas, así como la revisión y adecuación de estos aprendizajes y discusiones dentro del currículum, producidas en los últimos años bajo el nombre de “educación para la ciudadanía” o de “educación cívica” (Santisteban Fernández & Pagès Blanch, 2009). Niemi y Junn (1998) constatan que la cantidad de horas de instrucción cívica, la variedad de temas discutidos y la frecuencia de discusión en clases son factores que inciden de manera importante sobre el conocimiento cívico de los estudiantes. Así, un cuerpo importante de investigaciones ha almacenado evidencia empírica que argumentaría a favor del papel de la escuela en el desarrollo de la comprensión política y en la promoción de prácticas ciudadanas en los jóvenes (Galston, 2001).

Dentro de este auge de investigaciones se puede observar la aplicación de distintas teorías y disciplinas del campo de las ciencias sociales al estudio de la educación ciudadana, dejando atrás la hegemonía del funcionalismo de la década de los 60's. Dentro del estudio, encontramos teorías provenientes de la psicología como las de desarrollo cognitivo, teorías del aprendizaje situado, teorías del aprendizaje social, etc. (Tham Testa, 2015).

Estas distintas teorías y disciplinas aportaron en la complejización del marco conceptual del estudio de la educación ciudadana, lo que permitió recalcar, entre otras cosas, el rol activo de los jóvenes en la construcción de los significados políticos y sociales (Hahn, 2010), evidenciando que las ideas, valores y prácticas que imparten las escuelas son juzgadas por los estudiantes a la luz de

conocimientos y experiencias previas (Torney-Purta, 1995), además de reconocer que los mensajes relevantes no sólo son asociados al “mundo político” -entendido este como política formal o institucional- sino también tienen relación sobre cómo los jóvenes construyen significados respecto a la sociedad civil, movimientos sociales o comunidad local (Hahn, 2010). De esta forma, estas nuevas teorías se alejan de las concepciones que entendían a los jóvenes desde un rol pasivo en su proceso de aprendizaje.

Estos avances en la reconceptualización de la educación ciudadana se tradujeron en la agenda gubernamental de educación de distintos países del mundo. Así luego de las distintas discusiones y avances en el campo investigativo de las ciencias sociales, los países de Latinoamérica se han dedicado de revisar los programas de educación cívica con el propósito de crear una cultura política de profundidad democrática, dejando de lado la educación cívica que durante mucho tiempo fue baluarte de la identidad nacional y lealtad para para los regímenes más autoritarios y populistas, para ser conceptualizada como un espacio para propiciar la ciudadanía democrática (Levinson, Schugurensky, & González, 2007). De esta forma, hay un amplio acuerdo al momento de proponer que la educación ciudadana no puede significar la acumulación de conocimientos enciclopédicos que caracterizaban a la antigua educación cívica (Levinson et al., 2007) sino que esta debe proporcionar habilidades y promover la participación política para formar futuros ciudadanos comprometidos políticamente.

A modo de cierre, el campo de la educación ciudadana está en rápido crecimiento no solo dentro del área investigativa de las ciencias sociales, sino que también hay un interés por parte de Estados, organismos internacionales y movimientos sociales que se traduce tanto en desarrollos de programas como del aumento del financiamiento (Levinson et al., 2007). Así, en pocos años la educación ciudadana pasa de ser una preocupación insignificante en el contexto de las preocupaciones escolares, a transformarse en uno de los elementos centrales de cualquier discurso acerca de lo que se espera de una buena educación escolar, y al mismo tiempo, se ha establecido como la solución contra la desafección política (Pedró, 2007). A continuación, se ahondará en el panorama sociopolítico chileno el cual no ha estado exento del fenómeno de desafección política que se ha ido profundizando desde el regreso de la democracia.

## **1.2 Panorama sociopolítico chileno: Desafección política**

En Chile actualmente se está viviendo un complejo proceso de crisis institucional, donde se puede observar, a través de distintos indicadores, que la sociedad civil cada vez se siente más desconfiada frente a las instituciones sociales. Este es uno de los elementos que permite entender el alto nivel de malestar social que manifiesta la sociedad chilena (Castillo J. , 2016) además de que deja entrever la existencia de falencias en la democracia.

En lo que respecta a la representación política, esta crisis se haría visible en el hecho de que cada vez los ciudadanos se encuentran más distantes frente a la política institucional, presentando una baja participación en las elecciones y una baja confianza hacia partidos políticos y el congreso. Esto último se evidencia en la encuesta CEP (2019) donde sólo un 2% de la ciudadanía manifiesta una alta confianza hacia los partidos políticos y un 3% al congreso. Frente a esta crisis de legitimidad que está viviendo la democracia chilena y que se compone por múltiples variables, se puede observar la preocupación que estarían teniendo los distintos sectores políticos. Esto se logró vislumbrar en las últimas elecciones presidenciales de 2017 cuando desde el gobierno de Michelle Bachelet, en una medida que buscaba intentar revertir esta situación, se hizo una gran campaña llamando a votar<sup>2</sup>.

Este contexto presenta ciertos rasgos que indican que se está viviendo un proceso de desafección política en el país. Para Montero, Gunther y Torcal (1999) es sumamente necesario hablar de desafección política, ya que es una de las dimensiones que define la cultura política de un país. Esta se entiende por un desapego u hostilidad hacia el sistema político, lo que provoca un alejamiento hacia este, generando que los asuntos de la actividad política tradicional dejen de ser importantes para los ciudadanos (Montero et al., 1999).

De esta forma, la desafección política es un fenómeno importante de considerar si hablamos de ciudadanía, ya que al existir un desapego en lo que respecta a la política institucional, habría baja participación por parte de ciudadanos y esto conllevaría a que se disminuya su ejercicio, uno de los componentes fundamentales para la existencia de una democracia sana y para -tal como se mencionó anteriormente- movilizar sociedades más justas y democráticas (Redon, 2010).

---

<sup>2</sup> <https://www.24horas.cl/politica/elecciones-2017-no-te-restes-sumate-2541996>



Dentro de los indicadores que permiten medir la desafección política, está el interés en la política, el que aumenta a medida que las personas poseen más educación, mejor posición económica y más acceso (o tiempo) a información pública (INJUV, 2017). Otro indicador importante para medir este fenómeno, es la frecuencia con la que se conversa sobre política con otras personas (INJUV, 2017).

Según la encuesta CEP (2019), el 47% de los encuestados señalan estar “nada” interesado en la política, mientras que solo un 5% afirma estar “Muy interesado”. De la misma forma, esta encuesta indica que un 44% de los entrevistados plantea que “nunca” conversa de política con sus amigos. Pese a estos datos, cabe señalar que se puede observar un pequeño aumento en el interés hacia la política desde el estallido social, lo que queda en manifiesto por ejemplo en el indicador de “conversa de política con sus amigos” donde en la respuesta “nunca” para la anterior encuesta CEP (2017) el porcentaje era mucho más alto (65%).

En el caso específico de los jóvenes, se puede observar según la Encuesta Nacional de Juventud, que sólo el 16% de los jóvenes señala estar interesado o muy interesado en política, mientras que el 82% indica que está poco o nada interesado en ella (INJUV, 2018). Según los valores de esta encuesta, se puede observar que esta tendencia se ha mantenido a través de los años desde 2012. Respecto al porcentaje de jóvenes que conversa sobre política con amigos, pares o familiares, se descubre que sólo el 35% afirma conversar de política con otros, mientras que el 62% declara no conversar de política con nadie. Ahora, antes de delinear el panorama apresuradamente, es necesario dar cuenta que la participación juvenil no necesariamente se limita a espacios institucionales y que las formas tradicionales de participación política *“son las menos legítimas para los jóvenes y las más restrictivas como espacio de expresión y colaboración”* (Fernández, 2012, pág. 129).

Para entender la raíz del fenómeno de desafección política, resulta necesario examinar lo que plantean ciertos autores que se revisarán a continuación.

Juan Ignacio Venegas (2016) señala que el fenómeno de desafección política que afecta al conjunto de la sociedad civil, se puede entender particularmente en los jóvenes como un conflicto que tiene un carácter eminentemente político y que la desconexión entre juventud y política responde al tipo de modelo político que existe, el cual se cimienta en un sistema de partidos moderado y

homogéneo, un estilo tecnocrático de formación de políticas públicas y una forma de hacer política basada en procesos de desmovilización y despolitización (Venegas, 2016).

Para efectos de la explicación, el autor propone que se pueden entender tres tipos de percepciones que se vincularían a esta desconexión. La primera refiere a la percepción de falta de representatividad, donde los jóvenes sentirían que la clase política no legisla en pos de los intereses de la juventud (Venegas, 2016). La segunda refiere a los sentimientos de ineficacia política, donde los jóvenes sentirían que sería prácticamente imposible influir en las decisiones políticas del país, lo que deriva a sentir malestar frente a la política. Finalmente, la tercera refiere a las visiones respecto al funcionamiento de los partidos, donde los jóvenes decidirían alejarse de estos debido a que no terminan siendo instancias democráticas donde se pueden debatir distintas ideas, ya que velarían por sus propios intereses (Venegas, 2016).

Garretón (2012) señala que este fenómeno de desafección se explica por los distintos cambios económicos realizados desde que se instaura el neoliberalismo en el periodo autoritario, lo que acaba generando una profunda transformación económica que termina delineando un nuevo tipo de sociedad que se caracterizaría por *“separar la economía de la política y lo social y más precisamente, subordinar estas dos últimas esferas a la primera”* (Garretón, 2012, pág. 30). Esta transformación sitúa al mercado, no solo como mecanismo para asignar recursos, *“sino como el modelo de toda relación social o política, es decir, como un tipo de sociedad y no solo de economía”* (Garretón, 2012, pág. 30). Como consecuencia, en este nuevo tipo de sociedad habría una desarticulación de las relaciones entre Estado y Sociedad Civil, lo que generaría, entre otras cosas, que la política pierda sentido bajo el neoliberalismo, y con esto deja de ser el cemento cultural de la sociedad y comienza a vaciarse (Garretón, 2012).

Siguiendo esta línea, Castillo (2016) plantea que el periodo autoritario con las transformaciones político y económicas que trajo consigo, termina desmantelando el espacio público, lo que significa que para los ciudadanos este deja de ser un espacio donde se discute lo que afecta a la comunidad. Esto junto al repliegue de los actores colectivos una vez llegada la democracia, termina configurando una *“desactivación del involucramiento público de la ciudadanía”* (Castillo J. , 2016, pág. 21). La ciudadanía deja de involucrarse en lo público y con ello, a interesarse de la política.

Otro factor que incide según el autor, es que bajo el neoliberalismo hay una promoción del modelo predominante de la ‘autorrealización’, lo que hace que cada sujeto termine atribuyendo todos los

resultados a su propia agencia, creyendo de esta forma de que cada individuo puede lograr todo lo que se proponga sin necesidad de depender de otro (Castillo J. , 2016) fortaleciendo así el individualismo. Esta disposición subjetiva provoca un fuerte debilitamiento al sentido del ‘colectivo’ (Castillo J. , 2016), lo que perjudica la construcción de una ciudadanía entendida en términos republicanos.

De esta forma, cabe señalar que, si bien tanto en Chile como en América Latina se logra alcanzar la democracia electoral en la década de los 90’s, aún falta por avanzar en una democracia de ciudadanía (PNUD, 2004). Por esto mismo hay que reforzar la ciudadanía, para que se pase de electores a ciudadanos (PNUD, 2004), donde la ciudadanía busque incidir en las decisiones que le afectan y busque asegurar que los derechos que les otorga la democracia terminen haciéndose efectivos, esto ya que el ejercicio ciudadano es lo que le da sustento y vida a un sistema democrático. Continuando con esto, es necesario re-politizar la sociedad y resignificar las relaciones con el espacio público, algo que se ha venido haciendo últimamente desde distintos movimientos sociales y sectores de la sociedad, principalmente por los jóvenes y su participación en los amplios movimientos estudiantiles desde 2001 hasta la fecha.

A modo de precisar, si bien hay argumentos que confirman la distancia entre la ciudadanía y la política, hay otros autores (Castillo J, 2016; Lara, 2017; Ravelo-Medina & Radovic-Sendra, 2017) que plantean que el concepto desafección política es limitado ya que solo entiende la relación con la política tradicional, dejando de lado el interés y la participación en acciones políticas no convencionales. En base a esto mismo, Camila Ponce Lara (2017) señala que este concepto invisibilizaría otras formas de hacer política que son principalmente ejercida por los jóvenes ya que sólo termina considerando la relación de jóvenes con mecanismos políticos tradicionales. La autora señala que los jóvenes sí se están interesando en la política, pero desde otras plataformas y espacios (Ponce Lara, 2017) que normalmente desde el análisis de las instituciones, autoridades y adultos no se significa como participación política. Esto se puede observar en la Encuesta Nacional de la Juventud (2018) donde se ve que los jóvenes participan más que los adultos en todas las acciones políticas no convencionales. El 19,8% de los jóvenes ha participado en una marcha frente al 10% de adultos y el 12,2% de jóvenes ha participado en un paro frente a un 4,9% de adultos. Respecto a la justificación de acciones políticas, el 45,9% de los jóvenes le otorga una alta justificación a que las personas participen en marchas o manifestaciones, frente a un 42,9% de los adultos, y el 19,7% de los jóvenes considera altamente justificable la toma de instituciones

educacionales, frente a un 13,6% de los adultos. Esta discusión se retoma posteriormente en el apartado de discursos de los jóvenes sobre ciudadanía y participación política.

Finalmente, una vez agregada esta precisión a la discusión, resulta igualmente evidente la existencia de una distancia entre la relación de la ciudadanía con la política institucional. Esto alerta al mundo político, en parte por los malos resultados que entregan los indicadores internacionales sobre democracia donde demuestran la poca valoración que los jóvenes le otorgan a este sistema político, por lo que en las últimas décadas tanto el mundo académico como algunos sectores del mundo político le han otorgado importancia a la educación ciudadana y han realizado diversos esfuerzos por repensar la ciudadanía escolar e incorporarla en el currículum (Tham Testa, 2015). A continuación, se desarrollará el apartado sobre formación ciudadana en Chile, donde en un comienzo se revisará el rol histórico que ha tomado el Estado en el siglo XX, para posteriormente indicar los cambios en el modo de concebir la educación ciudadana y las reformas curriculares una vez vuelta la democracia.

### **1.3 Antecedentes sobre formación ciudadana en Chile**

#### **1.3.1 Educando para el mercado productivo: revisión histórica al rol de la escuela en la formación ciudadana durante el siglo XX**

En este apartado se realiza un recorrido histórico sobre el rol de la escuela como institución formadora de ciudadanía, dando cuenta como durante el siglo XX preponderó una lógica economicista en la formación.

Carlos Ruiz Schneider (2010) plantea que, al hacer un recorrido histórico de la educación ciudadana en Chile, se puede observar que desde el periodo del primer centenario que la escuela fue una institución que entiende la formación escolar desde una concepción economicista, lo que responde a que el mercado tempranamente ha preponderado como mecanismo de regulación de la educación (Ruiz, 2010).

Para el autor, la relación educación y economía se comienza a evidenciar de manera más clara en los debates sobre educación en pleno auge del Nacionalismo, a comienzos del siglo XX. Luis Galdames, uno de los intelectuales sobre educación que participa en el Congreso Nacional de

Educación Secundaria de 1912, deja entrever desde esta perspectiva nacionalista que *“la contribución de la educación a la formación de ciudadanos queda completamente postergada, en función de un privilegio en la formación de productores para el engrandecimiento económico de la nación”* (Ruiz, 2010, pág. 67).

Continuando en esta línea, Ruiz plantea que esta relación estrecha entre educación y productividad económica continúa en los periodos desarrollistas de la década de los 60'. A medida que se va afianzando esta relación entre educación y economía, el foco orientador deja de ser la República, entendiendo esta como finalidad política, y pasa a ser la instrumentalidad económica lo que la orienta (Ruiz, 2010). Esto queda claro con la Reforma educacional del gobierno de Frei Montalva, donde señala que esta:

*“tiene como marco global el modelo social y político de las teorías del desarrollo y la modernización. Esto importa una funcionalización global de la educación al crecimiento económico del país, marginalizándose así otros componentes posibles de una teoría educacional como su contribución a la formación para la democracia o la ciudadanía, y el acceso a formas de saber no instrumental.”* (Ruiz, 2010, pág. 83).

Ahora, si bien según la tesis de Ruiz (2010) durante el siglo XX las posiciones hegemónicas respecto al rol de la educación apuntaban a formación de productores más que ciudadanos, es necesario dar cuenta que el rol de la escuela si fue parte de la discusión educativa y política durante el siglo XX y había sectores que planteaban la importancia de incorporar en el currículum la educación cívica.

La primera aproximación sobre la necesidad de incorporar educación cívica en el currículum escolar se hace efectiva el año 1912 como una asignatura autónoma en quinto y sexto año de humanidades (Mardones-Arévalo, 2019). En 1924 se publica la obra *“Cartilla de la educación cívica”* del político liberal Malaquías Concha, esta tenía como fin servir de guía para los profesores que buscaban formar en materia cívica a sus alumnos. Concha entendía que era sumamente necesario que los ciudadanos estuvieran preparados para la vida pública y para vivir en democracia, sin embargo, los elementos que constituían la *“formación cívica”* que promulgaba terminaban sustentando el tipo de dominación tradicional de la época (Mardones-Arévalo, 2019),

De esta forma, la escuela no buscaba formar una ciudadanía activa, participativa y crítica, sino que esta se enmarcaba en el programa de educación cívica que era aplicado por el Estado chileno,

el cual ponía énfasis en amar a la patria a partir del culto a los héroes y los emblemas. Así, la escuela terminaba siendo un espacio de adoctrinamiento de las clases bajas con el fin de consolidar la estructura de un sistema excluyente a partir de la construcción de una identidad nacional; la ciudadanía tenía como eje de comportamiento el orden y la obediencia (Mardones-Arévalo, 2019). Esto coincide con los proyectos de formación cívica que promovían los Estados en esta época en Latinoamérica, donde la educación cívica más que ser un espacio de ciudadanía democrática, fue un baluarte de la identidad nacional y lealtad para los regímenes más autoritarios o populistas (Levinson et al., 2007)

Si bien en la década del 60' se incorpora dentro del currículum la asignatura "Consejo de curso" y se promueve la creación de "Centros de alumnos" con la finalidad de que la escuela sea un espacio que promueva la participación, hasta que se instala la dictadura militar -que significó cambios bruscos y una intervención sumamente fuerte en todo lo que se impartía, llegando a controlar completamente la asignatura Historia- la educación cívica no se vinculaba con construir una ciudadanía comprometida, participativa y que se interesara en asuntos públicos (Mardones-Arévalo, 2019).

Frente a esto, diversos autores proponen que el tipo de formación ciudadana que se promovía en la escuela tiene relación con la concepción de ciudadanía predominante, además de las significaciones atribuibles a la "democracia" (Levison & Berumen, 2007; Orellana, 2013)

Levison y Berumen (2007) analizan distintos significados que asume la educación ciudadana en documentos nacionales e identifican diferentes tendencias, así como contradicciones en los valores y habilidades que se enfatizan en cada país. Los autores plantean que en algunos casos la educación ciudadana pretende cultivar la libertad individual o el respeto a la privacidad, mientras que en otros se orienta a promover el pensamiento crítico y una actitud protagónica hacia la toma pública de decisiones. Por tanto, no existe una definición unificada y estándar de democracia o ciudadanía, sino que cada programa implementa la educación ciudadana según sus propias necesidades y contexto. Es por esto que, coincidiendo con la tesis de Ruiz (2010), en América Latina durante parte del siglo XX, el Estado moderno desarrollador deseaba ciudadanos "productivos" que se enfocaran en trabajar por el bien de la nación (Levinson & Berumen, 2007), por lo que preponderaba una mirada económica en la formación. De esta manera, los autores

argumentan que los significados atribuibles a la educación, formación ciudadana y participación, pueden corresponder a formas de Estado o proyectos de Estado (Levinson & Berumen, 2007).

Siguiendo esta línea, Orellana (2013) plantea que existen dos grandes posiciones en el debate respecto a cómo se entiende la ciudadanía y con esto, el fin que debería tener la educación escolar.

La primera posición la denomina “economicista-libertaria” y se relaciona con entender que el rol principal de la educación escolar “*es esencialmente preparar a los niños y niñas para la vida laboral*” (Orellana, 2013, pág. 61). Esta posición es la que preponderó durante el siglo XX y significa que la educación debe limitarse a entregar los conocimientos y destrezas necesarias para que las personas puedan desempeñarse correctamente en el mercado laboral.

La segunda posición, la cual llama “republicana-democrática” plantea que, si bien puede ser correcto que la educación se encargue de preparar a las personas para el mercado laboral, el objetivo de esta no puede acabarse ahí, sino que además debe formar ciudadanos para que puedan desempeñarse en un sistema democrático (Orellana, 2013).

La posición “economicista-libertaria” se relacionaría con la concepción de que un ciudadano debe ser sustancialmente pasivo. Este se caracterizaría por tener cualidades similares a la de un consumidor, donde su intencionalidad política se reduce a conseguir bienes particulares y preferencias subjetivas, y no preocuparse por el bien común. (Orellana, 2013). En la práctica, el ejercicio de la ciudadanía estaría limitada al voto donde este sujeto buscaría elegir a quien mejor satisfaga sus intereses y preferencias.

Respecto a la posición “republicana-democrática”, esta entiende al ciudadano como alguien activo y comprometido. En ese sentido, comprenden que se hace necesaria y deseable la participación política, la cual está ligada a una concepción de comunidad y bien común, por lo tanto, promueven un ejercicio ciudadano que esté dirigido a cumplir con esos ideales y no basarse en las preferencias individuales (Orellana, 2013). Así, entiende que los ciudadanos tienen que asumir el rol de “*evaluar, fiscalizar y determinar los fines que debe perseguir el gobierno de turno a través de las políticas públicas*” (Orellana, 2013, pág. 65). De esta forma, se plantea que la ciudadanía debe estar constantemente participando en el espacio público ya que son ellos quienes construyen y dan vida a la democracia.

Finalmente, una vez se recupera la democracia, tanto el campo de las ciencias sociales como el mundo político comenzaron a repensar el rol de la escuela en la formación cívica y entran otras concepciones de ciudadanía en el debate público. Así, luego de los pésimos resultados que arrojó el primer estudio internacional de educación cívica en el que entraba Chile y que lo posicionaba en el penúltimo lugar de 28 países (Mardones-Arévalo, 2012), se volvió a discutir sobre educación cívica. Este concepto desde 1996 comenzó a ajustarse y luego de instancias levantadas por el gobierno de Ricardo Lagos con distintos expertos del área de la educación, fue reemplazado por “formación ciudadana” (Mardones, 2015) el cual se entiende como un trayecto formativo transversal de niños/niñas y jóvenes.

### **1.3.2 Formación ciudadana post dictadura: avances curriculares en la materia**

Como vimos anteriormente, la formación cívica ha sido parte de la educación chilena desde hace más de un siglo, alternando desde un comienzo diferentes definiciones y enfoques tanto en sus contenidos como en su metodología, siendo la concepción de formación hacia la vida laboral más que la vida en democracia lo que primaba, además de instrumentalizar la educación cívica para que jóvenes incorporen los símbolos patrios, la identidad nacional y así lograr lealtad a los regímenes de la época (Levinson et al., 2007)

Una vez recuperada la democracia, hubo un gran esfuerzo por parte de la política educacional por poner en marcha una reforma que mejorara la calidad de aprendizajes que generaba la escuela, y una de las líneas de acción para mejorar la calidad de la educación, fue el diseño de un nuevo currículum que definiera objetivos de formación con la intención de entregarle a los estudiantes los conocimientos, habilidades y valores necesarios para desempeñarse en la sociedad contemporánea (Bellei, 2001).

Para ello el currículum debía entregar mejores oportunidades de educación ciudadana que las que hasta ese entonces se ofrecían a los estudiantes (MINEDUC, 2004a). Pese a que en currículum del periodo autoritario se definía una asignatura propia de Educación Cívica, en ella había importantes omisiones en los contenidos necesarios para construir una cultura política democrática, principalmente en las temáticas de derechos humanos, conceptos claves de democracia como también aprendizaje de vida en común (Muñoz, Vásquez, & Reyes, 2010). Además, la formación definida por ese currículum estaba concentrada en elementos particulares y apuntaba



principalmente a memorizar, habiendo poca conceptualización, bajo desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, aprendizajes de corta duración y contenidos desvinculados de los intereses de los jóvenes (MINEDUC, 2009b).

Estas debilidades en los contenidos curriculares fueron consideradas por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, la cual fue convocada por Patricio Aylwin en 1994, y cuyo objetivo era diseñar nuevos marcos que resolvieran las debilidades percibidas y se alinearan con las nuevas realidades sociopolíticas (MINEDUC, 2004a). Así, se publican nuevas normativas curriculares el año 1996 para la enseñanza básica y el año 1998 para enseñanza media. Uno de los objetivos centrales del aprendizaje propuesto en estas normativas curriculares, tenía relación con la formación para una ciudadanía más activa; la promoción y ejercicio de los derechos humanos y los valores democráticos (MINEDUC, 1996) los cuales debían desarrollarse de forma gradual y transversal a lo largo de toda la experiencia escolar, dejando de lado así la concentración exclusiva en sólo una asignatura (MINEDUC, 2004a).

De esta forma, este marco curricular incorporaba un sistema transversal de saberes, habilidades y actitudes ciudadanas, integradas como Objetivos Fundamentales Transversales y como Contenidos Mínimos Obligatorios en las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Orientación y Filosofía (MINEDUC, 2016)

Posterior a esa promulgación curricular, en el año 2002 los currículums se “actualizaron” y en el año 2009 sufrieron un ajuste importante. Estos cambios responden a las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento de los contenidos derivados de cambios en el conocimiento y en la sociedad (MINEDUC, 2009a) y son catalizados por diversas fuentes, entre ellas: 1) estudios propios del MINEDUC que evalúan el aprendizaje y los contenidos, 2) evidencia de aprendizaje que entregan diversas pruebas realizadas a estudiantes, como el SIMCE y mediciones internacionales como TIMSS, PISA, ICCS, 3) demandas que realizan distintos actores para cambiar el currículum, contándose entre ellas mesas de trabajos, encuestas y comisiones como la Comisión SIMCE, Comisión OCDE y la Comisión de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2009a).

Esta última Comisión se realizó el año 2004 y fue convocada por Sergio Bitar, en ella distintos actores (profesores, estudiantes e investigadores) aportaron a la discusión sobre formación ciudadana con información y diagnósticos, los que permitieron elaborar propuestas para mejorar

la educación ciudadana en el currículum, que posteriormente se materializaron en el ajuste curricular de 2009 (Tham Testa, 2015).

En él la educación ciudadana se manifestaba en tres dimensiones principales: 1) La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es la que tiene más contenidos especializados de educación ciudadana, y buscaba a grandes rasgos pasar materias sobre democracia, derechos humanos e identidad nacional, así como fortalecer habilidades y actitudes de pensamiento crítico, juicio moral, manejo de información pública, responsabilidad personal y social y convivencia pacífica y democrática. 2) Las asignaturas de Lenguaje, Filosofía, Orientación y Consejo de Curso se encargaban de desarrollar habilidades y valores relacionadas a la expresión, debate, respeto al resto, análisis del sentido ético de la política y toma de decisiones a través de votaciones. 3) Proponer la educación ciudadana como objetivo transversal, esto significa, que se busca promover en distintos espacios de la escuela un clima organizacional que promueve el ejercicio de la participación responsable, a través del ejemplo cotidiano que ofrecen profesores, directivos y estudiantes (MINEDUC, 2004a; MINEDUC, 2009a)

De esta forma, la educación ciudadana definida en el ajuste curricular de 2009 queda configurada por cuatro características principales (MINEDUC, 2004a): 1) Es una educación ciudadana que no solo contempla conocimientos sobre el sistema político, sino que considera igualmente la formación de habilidades y actitudes consistentes con una forma de vida democrática. 2) Es una educación ciudadana que se desarrolla a lo largo de toda la formación escolar (esto se venía realizando así desde el marco curricular de 1998). 3) Sus contenidos más especializados son responsabilidad de Historia y Ciencias sociales, aunque complementando el desarrollo de habilidades y actitudes ciudadanas en otras asignaturas. 4) Es una educación ciudadana que no solo tiene lugar en el aula, sino que debe estar presente y ser fomentada en otros espacios de participación y de decisiones presentes en la vida escolar.

Este recorrido de cambios y ajustes curriculares continuó en la misma línea con las Bases Curriculares (2012-2013). Luego de esto, en el año 2015 se llevó a cabo el Consejo Asesor Presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción (también denominada Comisión Engel) donde se subrayó la necesidad de fortalecer el enfoque para la ciudadanía en el currículum escolar nacional, y durante ese mismo año luego de recoger las

recomendaciones de la Comisión, el gobierno de Michelle Bachelet envió el proyecto de ley 20.911 denominado Plan de Formación Ciudadana al parlamento el cual fue promulgado el 2016.

La ley 20.911 plantea que todos los establecimientos educacionales deben contar con un Plan de Formación Ciudadana propio, para todos los niveles de enseñanza, el cual brinde a sus estudiantes “la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso”<sup>3</sup> (Ley 20.911). Esta ley establece tres obligaciones al Ministerio de educación: 1) asesorar a las comunidades educacionales en la elaboración de sus respectivos planes de formación ciudadana. 2) Entregar las orientaciones y recursos educativos necesarios para que directivos y docentes puedan acercar la formación ciudadana a las distintas asignaturas. 3) Fomentar que en la formación inicial docente esté presente la formación ciudadana y educación cívica. Además de esto, la ley crea una nueva asignatura de Educación Ciudadana obligatoria para 3ero y 4to medio, que comenzó a impartirse el año 2020. Esta asignatura debe incorporar conocimientos y competencias cívicas, temáticas de teoría política y formación ética, para fortalecer la formación ciudadana como ejercicio democrático<sup>4</sup>

Los objetivos principales definidos por ley que deben ser abordados en el marco del Plan Formación Ciudadana son los siguientes:

Dimensiones temáticas de la formación ciudadana	Objetivos de la ley
<b>Participación y ciudadanía activa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados</li> <li>b) Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa</li> <li>f) Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público.</li> <li>g) Garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela.</li> </ul>

<sup>3</sup> Para más información: <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>

<sup>4</sup> Información obtenida de la página oficial: <https://formacionciudadana.mineduc.cl/>

<b>Institucionalidad y conocimiento cívico</b>	c) Promover el conocimiento, comprensión y análisis del Estado de Derecho y de la institucionalidad
<b>Convivencia y valores</b>	h) Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo i) Fomentar una cultura de la transparencia y la probidad c) Promover la formación de virtudes cívicas en los estudiantes.
<b>Identidad y sentido de pertenencia</b>	e) Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país.
<b>Sociedad contemporánea (globalización, derechos humanos y sustentabilidad)</b>	d) Promover el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos reconocidos en la Constitución Política y en los tratados internacionales

Fuente: Elaboración realizada a través de información que aparece en Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana (PNUD, 2018)

Para abordar estos objetivos, la formación ciudadana debería movilizar acciones en diversos ámbitos del establecimiento educacional. Primero, en la gestión e implementación curricular, buscando que los y las estudiantes adquieran habilidades, conocimientos y actitudes que fortalezcan la ciudadanía. Si bien la ley crea una nueva asignatura de Educación Ciudadana para tercero y cuarto medio, todas las asignaturas del currículum deberían orientarse hacia el aprendizaje ciudadano. En segundo lugar, en espacios donde se desarrollen actividades y relaciones más informales, como, por ejemplo, recreos, actividades extraprogramáticas, actividades en la biblioteca, en el gimnasio, etc. En último lugar, es necesario tener en cuenta que la convivencia es uno de los ejes fundamentales para movilizar el Plan de Formación Ciudadana, por lo que también se debería visibilizar en las diversas actividades que involucran a toda la comunidad educativa (MINEDUC, 2016).

Respecto al desarrollo de este Plan, el PNUD (2018) publicó un Estudio sobre su puesta en marcha. En este concluye que se encontraba en una etapa inicial de desarrollo, cuyo principal avance era el diseño e implementación del plan. El 53% de las escuelas estaba en la etapa de la implementación inicial, el 13% recién había terminado el diseño, y el 14% aún no tenía un diseño listo. Dentro de los avances destacados por el estudio, se planteó que había favorecido la articulación de iniciativas que abordaban la formación ciudadana pero que se encontraban fragmentadas, además, las escuelas habían promovido espacios de participación y el desarrollo de actividades extraprogramáticas, aunque generalmente los espacios de participación se

centralizaban en la conformación de organismos de representación y desarrollo de elecciones. Pese a estos avances, el estudio señalaba que la promoción de la participación en el marco del plan convive con lógicas jerárquicas o autoritarias, lo que significa que las instancias establecidas por ley para promover el involucramiento de la comunidad, coexisten con prácticas menos democráticas y más autoritarias. Frente a esto, es fundamental fortalecer el acompañamiento a las escuelas para asegurar que el trabajo de los actores educativos este alineado con los propósitos de la política (PNUD, 2018).

A modo de síntesis, se puede dar cuenta del esfuerzo de la política educativa por incorporar la formación ciudadana en los distintos cambios curriculares desde 1994 hasta la fecha. Así, este proceso se ha entendido como un proyecto formativo integral y transversal, donde las asignaturas, la convivencia y relaciones entre actores de la comunidad educativa, las dinámicas dentro del aula y los espacios donde se desarrollen actividades y relaciones más informales, deben orientarse hacia una formación de una ciudadanía participativa, comprometida y crítica y, a construir una cultura democrática. Esto fue materializado a lo largo de los distintos cambios y ajustes curriculares, y buscó fortalecerse con la nueva ley del Plan de Formación Ciudadana (2016) que les entrega autonomía a las escuelas para construir sus propios planes y dinámicas.

#### **1.4 Discursos de los jóvenes en torno a ciudadanía, participación política y la escuela**

En este apartado se retoma la discusión sobre desafección política en jóvenes y los esfuerzos de la política educativa desde los 90's en adelante, desde la visión y discursos que jóvenes construyen en torno a la escuela, la formación ciudadana y la participación política. Para esto, se indagó en distintas investigaciones empíricas que buscaban entender las representaciones sociales de estudiantes secundarios sobre estas temáticas.

Ravelo-Medina & Radovic-Sendra (2017) en su investigación “Las representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile” comienzan con una etapa cuantitativa, donde confirman la existencia de una “*apatía del estudiantado de secundaria por la actividad política*” (pág. 393) pero luego, a través de la profundización del análisis que le permite las herramientas cualitativas, confirma que los estudiantes no sienten una apatía por lo político, sino que esta solo se presenta cuando es en referencia a la política tradicional/institucional. Ante esto, las autoras plantean que:

*“los individuos estudiantes valoran la política para la organización social (...) también la valoran desde la importancia que tiene para la vida del colectivo, como una acción para organizarse y proveerse de las condiciones materiales y simbólicas del desarrollo humano”* (Ravelo-Medina & Radovic-Sendra, 2017, pág. 394).

Respecto a la política institucional, las autoras señalan que los/las estudiantes se muestran desencantados y descontentos tanto con quienes forman parte del sistema político como con el sistema mismo de participación cuya herramienta principal es el sufragio (Ravelo-Medina & Radovic-Sendra, 2017). Este descredito al sufragio sucede porque los jóvenes entienden que habría una ritualización de la participación política a través del voto y que este mecanismo no permitiría instaurar temas que les preocupan en la discusión pública, por esto, deciden automarginarse de estos escenarios ya que no se sienten considerados (González, 2001). Esto expresa que los jóvenes se alejan de concepciones ciudadanas sufragistas al concebir que la participación política desborda la política electoral.

Asimismo, los/las estudiantes exponen una alta valoración por la transformación política y se instalan en una posición histórica refundacional de lo político, manifestando que el propósito debería ser buscar atender realmente los problemas cotidianos de las personas y enfrentar así la crisis política que estaría viviendo el país, desde un rol activo y comprometido. Respecto a esto, las autoras precisan que, a pesar de la supuesta apatía, *“están politizando la discusión sobre el sistema actual, constituyendo una nueva subjetividad política que demanda cambios en los resabios políticos de la pasividad y de la lógica de ciudadanos y ciudadanas”* (Ravelo-Medina & Radovic-Sendra, 2017, pág. 395). Esta nueva subjetividad que demanda cambios en la lógica ciudadana se debe principalmente a que para los jóvenes la ciudadanía resulta un constructo lejano, normativo y perteneciente al mundo adulto, lo que lleva a que configuren en su visión una ciudadanía sin apropiación (Jara, Sánchez, & Cox, 2019).

Continuando con el argumento, al contrario del discurso que plantea que los/as estudiantes secundarios/as estarían desconectados de la política, se observa que los jóvenes estarían buscando asumir un rol de actores políticos que los adultos terminan dejando de lado (Ravelo-Medina & Radovic-Sendra, 2017). Los/las estudiantes se perciben de esta forma como agentes de cambio que buscarían corregir y mejorar los errores de los/as adultos, además de posicionar en el espacio público una mirada novedosa (González, 2001). Sin embargo, este rol de actor político suele darse

en un marco de nuevas formas de participación “no electorales” y fuera de la institucionalidad, lo que demostrarían que los jóvenes estarían llevando adelante un proceso de desplazamiento de la política hacia lo político (Silva et al., 2018).

Ahora, respecto a la escuela, los/las estudiantes la representan como una estructura social que reprime su opinión y que tan solo deja un margen limitado de participación donde ellos pueden tomar decisiones y realizar acciones sobre las temáticas que los aquejan, lo que termina evidenciando que la misión de la escuela sería “*paternalista, adultocéntrica y despolitizadora*” (Ravelo-Medina & Radovic-Sendra, 2017, pág. 396). Esto es confirmado, en parte, por el PNUD (2018) al plantear que si bien el Plan de Formación Ciudadana (en su etapa inicial), ha promocionado la participación de estudiantes en las escuelas, aún se mantienen ciertas lógicas autoritarias y jerárquicas.

Luz Cisterna (2012) en su investigación “Las representaciones de ciudadanía en jóvenes secundarios chilenos” señala que los jóvenes plantean que las escuelas no tienen la intención de formar ciudadanos y ciudadanas críticos, reflexivos y comprometidos con lo público, sino solo educarlos en los contenidos mínimos obligatorios, con la finalidad de que pueda permitirles obtener buenos resultados en las pruebas externas estandarizadas que son aplicadas a nivel nacional y así el colegio conseguiría beneficios. Respecto a los contenidos, señalan que son vacíos de significados y no están vinculados estrechamente con la realidad de ellos, donde el espacio de la participación que tienen dentro del aula respecto a lo que les gustaría aprender y como aprenderlo no se presenta mayormente, lo que indicaría la poca atención y valoración al mundo de experiencias y de sentido que los jóvenes traen a la escuela y que no son potenciados (Cisterna, 2012). Por esto, los jóvenes denuncian que las decisiones que se toman y las relaciones que se configuran en los colegios se realizan desde la lógica del ejercicio del poder que tienen los adultos en el espacio escolar, quienes aparecen como poseedores del saber y de la experiencia para decidir, de esta forma, los estudiantes construyen una crítica al poder hegemónico que ejerce la escuela, el currículum y las prácticas autoritarias de algunos docentes (Cisterna, 2012).

Frente a esta limitación de la participación, los/las estudiantes terminan significando acciones políticas no convencionales como las tomas y paros, como medios legítimos que les permite abrir espacios de participación ciudadana y de democratización institucional que no suelen tener en su cotidianidad dentro de la escuela (Ravelo-Medina & Radovic-Sendra, 2017). El levantamiento y

utilización de estos espacios políticos permite desarrollar lo que Castillo (2016) define como “ciudadanía vivida”, lo que aportaría en su formación ciudadana y socialización política.

En torno a esto último, Benedicto (2016) señala que la ciudadanía tiene una doble cara, el estatus y la práctica. Ambos planos están unidos por una relación de necesidad, sin embargo, en el caso de los jóvenes, la importancia relativa de un plano y otro varía significativamente, al punto de que la dimensión del actuar cobra mayor importancia que la del ser, lo que significaría que se invierte la relación que les vinculan, así, en el actuar se hace posible el ser. Es a través de las prácticas y el aprendizaje asociado a estas que se supera la situación de carencia de recursos que impide a los jóvenes ser ciudadanos. Según el autor, los jóvenes no se convierten necesariamente en ciudadanos al llegar a la mayoría de edad ni al alcanzar la independencia económica que suele otorgar la entrada al mercado de trabajo, sino, se hacen ciudadanos de manera fluida y contingente, incluso en muchas ocasiones de forma episódica, a través de experiencias cotidianas de presencia y protagonismo en los diferentes espacios de la esfera pública (Benedicto, 2016).

Es así como las acciones políticas no convencionales como las marchas, paros y otras expresiones, son los movimientos en los cuales las nuevas generaciones se sienten ciudadanos, se involucran en la vida política y se socializan políticamente (Beltrán & Falconi, 2011). La participación en este tipo de acciones, sumado a los discursos de reivindicación de derechos que tienen los jóvenes, son una clara expresión de construcción de subjetividades políticas, ya que, a través de estos, se entienden a sí mismos como sujetos libres mientras elaboran conjuntamente la vida en común (Palacios, 2015).

Sin embargo, estas acciones y discursos reivindicativos no son necesariamente aceptadas por el mundo adulto porque se distancian del espacio político convencional y su concepción de poder, lo que llevaría a que estudiantes cuestionen y busquen transformar las relaciones de poder entre los adultos y ellos (Palacios, 2015). Esta interpelación a los adultos dentro de la escuela configura a su vez el proceso de construcción de subjetividades políticas de los estudiantes secundarios, ya que como menciona el autor, la configuración de subjetividades se daría principalmente por dos grupos de expresiones: las narraciones de construcción de sí y la interpelación al orden establecido (Palacios, 2015).

Frente a esta configuración de la escuela, los y las estudiantes proponen que al contrario de la función que ha venido realizando, esta institución debería asumir un rol fundamental en la



formación ciudadana, esto es, debería formar personas con actitudes, valores y habilidades democráticas y ciudadanas, promoviendo espacios para la discusión y construcción participativa de opiniones y donde se aprenda a posicionarse frente a otros y escuchar sus puntos de vista (Ravelo-Medina & Radovic-Sendra, 2017). Además de promover espacios, los estudiantes también proponen que es importante que ellos puedan formar parte de la toma de decisiones de las condiciones cotidianas de la vida escolar, y que estas no solo sean decididas desde arriba.

Finalmente, se puede dar cuenta cómo pese a los esfuerzos de la política educacional traducidos en una gran cantidad de reformas y ajustes curriculares, sigue existiendo una sensación de educación ciudadana deficitaria en las percepciones de los estudiantes. Estas aparentes contradicciones comienzan a delimitar la inquietud que dio forma al problema de esta investigación, el cual se orienta a entender las representaciones sociales que tienen los actores del mundo adulto de la comunidad educativa sobre ciudadanía, para dar cuenta sus enfoques, y que tipo de escuela y ciudadano se busca configurar.

## **2. Marco teórico**

A continuación, se dará paso al marco teórico donde se desarrollarán los conceptos que estructuran el presente estudio, los cuales son: Representaciones Sociales, Adultocentrismo y Ciudadanía.

### **2.1 Representaciones sociales**

El concepto representaciones sociales tiene como origen el trabajo de Durkheim (1898), quien planteaba la existencia de representaciones colectivas y ‘conciencia colectiva’ que estaban vinculadas a los hechos sociales. A partir de ahí, Moscovici (1979) entiende las representaciones sociales como conjuntos dinámicos de las teorías o ciencias colectivas que estarían destinadas a la interpretación y modulamiento de lo real. Ellas determinan el campo de las comunicaciones posibles, de los valores o ideas que están presentes en las visiones compartidas que tienen los grupos y, a su vez, regulan las conductas deseables o admisibles (Moscovici, 1979).

Respecto a esta definición, Farr (1983) la complementa señalando que las representaciones sociales hay que comprenderlas como sistemas de valores, ideas y prácticas que tendrían una doble función: por un lado establecen un orden que hace que los individuos logren orientar su mundo material y social y, de esta forma, logren dominarlo y, por otro lado, posibilita la comunicación entre miembros de un grupo o comunidad proporcionándoles un código para el intercambio social y para nombrar y clasificar los diversos aspectos de su mundo, tanto individual como grupal, sin que en el proceso existan ambigüedades que perjudiquen la claridad de la comunicación (Farr, 1983).

De esta forma, las representaciones sociales serían simultáneamente individuales y colectivas, ya que son construidas por un sujeto que se encuentra en un intercambio comunicativo con otros en un contexto cultural particular (Cisterna, 2012), lo que significa que en este proceso comunicativo se construye una forma de conocimiento que es socialmente compartido lo que posibilita la construcción de una realidad común al grupo social en cuestión (Jodelet, 1989 citado por Valencia, 2007).

Este conocimiento socialmente elaborado y compartido, puede entenderse como conocimiento práctico, de sentido común, que se desglosa en opiniones, imágenes, actitudes, estereotipos,

creencias, valores. Este conocimiento no es estático, sino que está en constante construcción a través de la comunicación entre los miembros del grupo.

Las representaciones sociales se construyen a través de dos procesos fundamentales: objetivación y anclaje. El primer proceso es mediante el cual se convierten en imágenes o nociones abstractas, esto quiere decir que este proceso conduce a la materialización de un conjunto de significados (Cisterna, 2012). El segundo proceso enlaza los significados de una representación social con un contexto cultural específico, esto significa, que la imagen que está objetivada termina siendo modulada y utilizada en merced de los grupos (Valencia, 2007).

Una vez definido el concepto representaciones sociales, cabe señalar que este nos permite identificar como los adultos de las comunidades educativas conciben y valoran la ciudadanía y su ejercicio en estudiantes secundarios. Esto ya que este concepto permitiría analizar y comprender como este grupo social ve, interpreta y da sentido al concepto de ciudadanía.

Se hace relevante abordar la ciudadanía de esta forma ya que la tradición académica dominante cuando lo hace suele centrarse en sus factores jurídicos e institucionales, desconociendo con esto que la ciudadanía se construye, a su vez, sobre la base de un proceso histórico, cultural e identitario (Cisterna, 2012).

La aproximación a la ciudadanía desde las representaciones sociales permite recoger la complejidad y profundidad de este concepto, tanto para su definición como para su ejercicio y, al mismo tiempo, permite entender como este grupo social, que son los adultos de la comunidad educativa, construyen este concepto en un proceso socialmente compartido, dando cuenta que los significados, imágenes, valoraciones de ciudadanía que afloran de ese proceso se encuentran situados en un contexto socio-histórico particular, el cual es la realidad chilena actual, que termina incidiendo en su construcción.

Resultó interesante revisar qué concepciones y valoraciones de ciudadanía tienen los/as adultos/as de la escuela, ya que esto permitió comprender qué tipo de formación y participación se busca promover. Aunque, cabe destacar rescatando a Moscovici (1988), que, si bien las representaciones sociales implican la existencia de ciertos significados compartidos dentro de un grupo social, no necesariamente implica que existirá uniformidad. Esto permitió anticipar, antes del análisis, que las formas en que los distintos actores adultos de la comunidad educativa conciben y valoran la ciudadanía y su ejercicio podrían presentar ciertas diferencias.

## 2.2 Adultocentrismo

Este concepto es relevante para la investigación ya que es la matriz bajo la cual se construyen las categorías mundos adultos y mundos jóvenes. En esta investigación se incorpora la categoría mundo adulto tanto en la pregunta de investigación como en el objetivo, ya que se entendió como un elemento que influye en la construcción de las representaciones sociales que tienen sobre ciudadanía en estudiantes secundarios.

Para Bourdieu (2002) hablar de juventud o adultez significa hablar de dos categorías que no están dadas naturalmente, sino que se construyen socialmente entre jóvenes y adultos. Es por esto que el autor plantea que la edad termina siendo un dato manipulado y manipulable, ya que hablar de jóvenes o adultos como unidad social que posee intereses similares, cuyos intereses coinciden en una cierta edad biológica, constituye en sí una manipulación evidente (Bourdieu, 2002). Ambas categorías se construyen relacionamente y cada una se constituye en torno a ciertos imaginarios que tienen su matriz en el adultocentrismo.

Para Claudio Duarte (2016), el adultocentrismo se define como un sistema de dominio “*que organiza de modo asimétrico y desigual las relaciones entre generaciones*” (pág. 17). Se propone que este sistema de dominio tendría un carácter histórico-ancestral debido a que estaría vinculado en su origen y emergencia a los asuntos de orden desigual de las clases sociales y la organización de las aperturas y clausuras de sobrevivencia y reproducción de la humanidad (Duarte, 2016). Es a través de la existencia de determinadas condiciones políticas, culturales, sociales e ideológicas que se posibilitó que emergiera este sistema de dominio, que tiene como base la presencia de imaginarios respecto a lo mayor y lo menor, autonomía/dependencia, fuerza/debilidad, que se han reproducido hasta la actualidad (Duarte, 2016). Para el autor, este sistema de dominio se estructuraría bajo una triple dimensión: simbólica, material y corporal-sexual.

La dimensión simbólica es la que le iría otorgando legitimidad social al sistema adultocéntrico (Duarte, 2016). Esta se compone de tres ejes principalmente. El primero refiere a que la adultez se concibe como una esencia, esto quiere decir que tiene un carácter acientífico, donde no se cuestiona, no se interroga y se concibe como una noción unívoca socialmente y, a su vez, se entiende a los/las adultos/as socialmente como el universal utópico a lograr por cada individuo en su desarrollo vital (Duarte, 2016). El segundo eje entiende que el ciclo vital aparece reificado bajo el adultocentrismo, esto quiere decir que el conjunto de etapas que todos los individuos tienen que

vivir a lo largo de su vida, aparece de manera homogénea, lineal, irreversible, donde se consigue la superioridad al llegar a la adultez. Como se delimitan esas etapas y las distintas expectativas que se espera que un individuo logre en ellas es lo fundamental de este imaginario (Duarte, 2016). Finalmente, el tercer eje refiere a que las imágenes que se producen bajo el adultocentrismo constituyen un orden asimétrico que fundamenta y reproduce relaciones de dominio (Duarte, 2016). Las concepciones elaboradas entre la adultez y juventud aparecen como polos antagónicos y se configuran de esta forma. Lo adulto se significa como contracara respecto a lo juvenil, en ese sentido, cada característica que signifique y caracterice a lo adulto, aparece como antónimo en lo joven. (Duarte, 2016).

Respecto a la dimensión material, el adultocentrismo se entiende bajo ciertos ejes. El primero refiere a que las posibilidades-oportunidades de acceder a los bienes necesarios para resolver las diversas necesidades humanas, está condicionado por un conjunto de factores que delimitan dicho acceso e incluso imponen la clausura como imposibilidad (Duarte, 2016). De esta forma los jóvenes y niños/as se constituyen en una condición de minoridad respecto a los adultos, ya que tienen que ser provistos por estos para poder sobrevivir. El segundo eje refiere a que esta delimitación de acceso y clausura configura condiciones de dependencia y subordinación. De esta forma, las personas menores dependen y quedan endeudadas-atadas a quienes les da la vida y las condiciones materiales para vivir (Duarte, 2016). Este dominio se complejizaría por otros sistemas de dominio tales como la raza, género, clase y territorio.

Finalmente, respecto a la dimensión corporal-sexual, esta refiere a que las relaciones de dominio adultocéntrico se han reafirmado a través de modos de gestión de las corporalidades y sexualidades de las personas menores (Duarte, 2016). Estos modos de gestión refieren a que los/as adultos/as establecen normatividades y valoraciones sobre los cuerpos de los menores, definiendo sus despliegues, esto quiere decir lo que está permitido sentir, experimentar, desear, sus limitaciones y prohibiciones y lo que no está permitido desear (Duarte, 2016).

Es así como a través de lo revisado se puede entender la supremacía de la categoría adultez siendo el universal simbólico del sistema de dominio adultocentrismo y cuya construcción se da de manera relacional, esto es, se configura en constante relación con la categoría juventud a través de las distintas dimensiones revisadas.

De esta forma, desde esta investigación al hablar sobre representaciones sociales que se construyen desde los mundos adultos sobre ciudadanía referida a estudiantes secundarios, se hace concibiendo que en este proceso se encuentran dos categorías generacionales distintas: lo adulto y lo joven. A diferencia de otras investigaciones que no integran la categoría adultez o juventud a la hora de querer identificar representaciones sociales sobre ciudadanía, se considera pertinente tenerlo presente en el análisis ya que, el solo hecho de que profesores y miembros de la dirección sean adultos, podría incidir en la construcción de representaciones sociales que tengan sobre estudiantes secundarios, entendiendo que los adultos desde su mundo autorreferente terminan generando lecturas sobre lo juvenil (Serrano, Valle, Fernández, & Fernández, 2005).

Esto último se respalda en los antecedentes empíricos de Injuv (1996) y Prodeni (2000) donde se plantea que a través de discursos los adultos se conciben como lo que no son los jóvenes, así, se presentan como responsables, que saben lo que quieren, con experiencia, mientras que terminan concibiendo a los jóvenes como lo opuesto, esto es, irresponsables, idealistas, no saben lo que quieren, rebeldes, etc.

Ahora, al igual que cuando se profundizó sobre representaciones sociales, referir a la categoría mundo adulto dentro de la comunidad educativa no quiere decir que se entiende que este grupo social es homogéneo, sino que se utiliza como categoría de análisis para significar un conjunto heterogéneo, pero que en el ámbito del estudio, se comprende la imagen más fuerte con que ellos se presentan y son presentados en las relaciones sociales que se establecen dentro de la escuela (PRODENI, 2000). Debido a la posibilidad de encontrar heterogeneidad dentro de los adultos es que se habla de “mundos adultos”.

Finalmente, resulta pertinente considerar las implicancias del sistema adultocéntrico, principalmente si hablamos de la escuela, ya que esta institución al ser construida y dirigida por el mundo adulto, sin posibilitar la incidencia de los jóvenes en las decisiones, deja de ser un escenario para la mediación sociocultural de los aprendizajes de convivencia y termina constituyéndose como un espacio donde se reproducen los valores de la sociedad adultocéntrica (Vásquez, 2013), lo que está siendo advertido y rechazado, como se evidenció anteriormente, por estudiantes secundarios -jóvenes- (Ravelo-Medina & Radovic-Sendra, 2017).

## 2.3 Ciudadanía

Proponerse desarrollar una definición sobre el concepto ciudadanía no es un objetivo sencillo, el concepto es bastante complejo, contempla diversas dimensiones y su definición y construcción ha estado en constante disputa a través del tiempo.

Existen diversas concepciones respecto a cómo entender la ciudadanía y el ciudadano/a. Huddleston et al. (2010) señalan que el ciudadano es el miembro de una comunidad política o Estado, lo que otorga un estatus. El PNUD (2004) propone que hay que entender la ciudadanía como un tipo de igualdad básica otorgada a cada persona que pertenece a una comunidad, lo que equivale en términos modernos a derechos y obligaciones de todos los miembros pertenecientes a un Estado nación. Carbonell (2005) plantea que la ciudadanía es un pacto de convivencia entre el individuo y la comunidad política, donde su vínculo se fundamenta por un nexo básico de pertenencia y participación. Gimeno (2003) acentúa esta última dimensión y propone que ser ciudadano radica más en la asociación y participación que en la pertenencia. Sin embargo, para entender mejor el concepto es necesario hacer una revisión histórica.

El concepto ciudadano y ciudadanía tiene sus primeros antecedentes históricos en Grecia y Roma, donde la ciudadanía estructuraba fuertemente la vida cotidiana en varios aspectos, entendiéndose el ciudadano como un miembro de una comunidad jurídica constituida antes de ser un individuo titular de ciertos derechos propios (Rosanvallon, 1999).

Es con la Revolución Norteamericana (1773) y la Revolución Francesa (1789) que se da un proceso de redefinición del concepto ciudadanía, y el ciudadano pasa a configurarse en torno a la aparición del Estado moderno. Así, Rosanvallon (1999) señala que principalmente con la Revolución Francesa, surgió una “nueva cultura de la ciudadanía” ya que representó no solo el surgimiento de la nación, sino que transformó el sentido de los procedimientos representativos, esto es, abrió el debate entre democracia representativa y democracia participativa y se pasó de un ciudadano-propietario a un ciudadano-electoral. De esta forma, todo el asunto del sentido de la ciudadanía y la democracia en el siglo XIX se da en relación con los derechos y el sufragio universal (Rosanvallon, 1999). Este acontecimiento histórico permitió el ascenso de este “nuevo” ciudadano ya que el Estado moderno necesitaba que estos participaran políticamente como individuos para legitimar el modelo político, además de la promoción de los valores propios del liberalismo, la libertad, justicia e igualdad (Cisterna, 2012).

Así, las revoluciones conllevaron a que se redefiniera la ciudadanía y se entienda hoy como estatus de derechos, no solo civil, sino político porque da acceso a elegir y ser elegido. Esto si bien vino de la mano con los procesos de transformación social que significó ambas revoluciones, ya había sido trabajado por Locke en el siglo XVII, y hay antecedentes de que los romanos ya habían empezado a relacionar ciudadanía y derechos (Pimienta, 2012).

Ahora, si se habla de conceptualizar ciudadanía en términos de derecho, resulta necesario referir al aporte que realizó T.H Marshall al respecto. Marshall en 1949 realizó unas conferencias en Cambridge que después se publicaron bajo el nombre de Ciudadanía y Clase Social. Su aporte fue realizar un desarrollo histórico de los distintos derechos que fueron incorporándose al estatus de ciudadanía, siendo el primero los derechos civiles, luego políticos y después social.

En primer lugar, en el siglo XVIII, comienza a otorgarse los derechos civiles apareciendo así la ciudadanía civil, el cual se componía de derechos para la libertad individual: *“libertad de la persona, de expresión, de pensamiento y religión, derecho a la propiedad y a establecer contratos válidos y derechos a la justicia”* (Marshall, 1997, pág. 302). Los tribunales de justicia son la institución que administraría estos derechos.

Posteriormente, en el siglo XIX, emerge la ciudadanía política: *“derecho a participar en el ejercicio del poder político como miembro de un cuerpo investido de autoridad política o como elector de sus miembros”* (Marshall, 1997, pág. 302). La institución correspondiente a esta ciudadanía es el Parlamento.

En último lugar, en el siglo XX, aparece la institucionalización de la ciudadanía social, la cual: *“abarca todo el espectro, desde el derecho a la seguridad [económica] y a un mínimo de bienestar económico al de compartir plenamente la herencia social y vivir la vida de un ser civilizado conforme los estándares predominantes en la sociedad”* (Marshall, 1997, pág. 303). Las instituciones relacionadas con esta ciudadanía serían el sistema educativo y los servicios sociales y se institucionaliza en el Estado de Bienestar que comienzan a aparecer en la posguerra. Es en este momento histórico cuando aparece la importancia del acceso a la salud, educación, seguridad, etc. como elementos necesarios para reducir las desigualdades propias del capitalismo que no permitían la existencia de una condición de igualdad transversal a todos los miembros de la comunidad.



Esta conceptualización resulta sumamente relevante para la autora Sara Gordon (2003) ya que tendría un carácter integrador al incorporar distintos tipos de derechos pese a que se trate de una visión tradicional del concepto. La autora plantea que incorporar los distintos tipos de derechos en el concepto ciudadanía permite conciliar los valores y principios de la democracia liberal, que se expresa en la ciudadanía civil y política, con las preocupaciones por el bienestar material, a través de los derechos sociales, expresada en la ciudadanía social. Así, se incorpora en la discusión sobre concepciones de ciudadanía la dimensión de ciudadanía social, entendiendo que la igualdad que se pregona por el liberalismo no sería consistente con las desigualdades que caracterizan la propia estructura capitalista de la sociedad, por lo que se necesitaría compensar los efectos del mercado (Gordon, 2003). Por esto, la ciudadanía social posibilita al individuo las condiciones materiales de vida necesarias para que este pueda ser ciudadano y actuar como tal (Ramírez, 2012).

Ahora, más allá de los alcances a la ciudadanía social, Pimienta (2012) plantea que el aporte de Marshall debe ser encuadrado en dos aspectos: en primer lugar, su lógica expresa que los derechos van evolucionando de manera casi natural, por lo que se denota una mirada evolucionista histórica que esconde las luchas y las tensiones sociopolíticas en la lucha de esos derechos; en segundo lugar, su perspectiva se limita al mundo inglés.

Además de esto, Pimienta (2012) señala que en los tres casos mencionados -ciudadanía civil, política y social- la definición de ciudadanía que propone es la misma: un estatus que acompaña la pertenencia del ciudadano. De esta forma, la ciudadanía solo se entendería como un estatus concedido a todos los miembros plenos de la comunidad, donde el Estado es el garante del acceso universal a esos derechos (Pimienta, 2012).

Esto último abre la discusión en torno a concepciones de ciudadanía, cuya definición en un momento giraba en entenderla exclusivamente como estatus, pero esta se fue complejizando y se incorporaron nuevas dimensiones.

Ramírez (2012) propone que existen cuatro ejes estructurantes de la ciudadanía: 1) eje jurídico-político; 2) eje subjetivo o cultural; 3) eje de las prácticas ciudadanas o de la agencia ciudadana; 4) eje institucional. El primero refiere a entender la ciudadanía desde un carácter legal y, más específicamente, constitucional. Se relaciona la ciudadanía con los derechos y obligaciones reconocidas por el Estado a los integrantes de la comunidad política.

El segundo refiere a los componentes de identidad como ciudadano y del sentido de pertenencia a la comunidad política, los cuales se relacionan con los aspectos valorativos y afectivos de la ciudadanía. Así, permiten captar el significado que posee para los ciudadanos y la dimensión simbólica que vehicula.

El tercero está relacionado con los conceptos “ciudadanía activa”, “participación ciudadana” y refiere a las prácticas, individuales y colectivas, realizadas para ejercer derechos y cumplir responsabilidades ciudadanas. Este eje entiende que, si la ciudadanía no se expresa en prácticas que la hacen efectiva, es solo una ciudadanía imaginaria.

El último refiere a que el Estado y su estructura jurídica-política tienen como objetivo y función proteger los derechos y regular las responsabilidades que aparecen tanto en la constitución nacional como en los pactos internacionales de la ONU. Por tanto, el Estado debe legitimarse no solo por el proceso a través del cual obtuvo el poder, sino sobre todo por su capacidad y actuación para garantizar los derechos a los ciudadanos, los cuales quedarían formalizados en el “Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos” y “Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales”. Sin embargo, Ramírez (2012) afirma que en la literatura sobre ciudadanía los ejes se estructuran y polarizan entre dos enfoques, los que privilegian aspectos socio-antropológicos, esto es el sentido de pertenencia y la práctica ciudadana, y los que resaltan el carácter jurídico-político y eje institucional.

Sobre esto último, cabe recordar la definición de Benedicto (2016) quien sigue en esta línea al señalar que la ciudadanía tiene una doble cara, el estatus y la práctica, donde ambos planos están intrínsecamente unidos por una relación de necesidad.

Respecto a esta doble cara, se puede identificar dos concepciones claramente diferenciadas que configuran la ciudadanía en torno a una u otra, así, la ciudadanía se entendería como: 1) estatus legal de pertenencia a una comunidad política o Estado, en que mediante la posesión de una nacionalidad se es titular de una serie de derechos y se asume un conjunto de obligaciones; 2) forma de participación, en la vida y asuntos públicos, con un sentido amplio o “maximalista” (McLaughlin, 1992).

Esta dualidad Magendzo (2006) la complementa al hablar de la existencia de una “ciudadanía liberal” que entiende la ciudadanía como estatus jurídico y el ejercicio de la participación lo restringe al voto, opuesta a una “ciudadanía comunitarista”.

Siguiendo esta línea, dentro de las distinciones más clásicas al momento de distinguir las concepciones de ciudadanía, aparecen los modelos de ciudadanía liberal, republicana y comunitarista. Pimienta (2012) señala que aproximarse a las tradiciones y concepciones de ciudadanía permite encontrar sedimentaciones discursivas para entender la formación ciudadana, ya que a través de estos discursos se logra comprender los elementos que configuran ciertos ideales formativos, objetivo que se propuso responder esta investigación al buscar entender las concepciones de ciudadanía de los/as adultos de la comunidad educativa para comprender qué tipo de ciudadano y de escuela se está buscando configurar.

### **2.3.1 Tradición Liberal, Republicana y Comunitarista**

La concepción liberal de ciudadanía se caracteriza por defender ciertos puntos que son los que construyen la base de su teoría, Pimienta (2012) plantea que serían tres los conceptos fundamentales para esta teoría: la autonomía individual, el predominio de la justicia sobre el bien y la neutralidad del Estado.

El liberalismo plantea la importancia de la autonomía del individuo y de que el Estado no intervenga en su voluntad soberana, ya que, si lo hace, configuraría una relación de dominación que terminaría restringiendo su libertad (Horrach, 2009). De esta forma, el liberalismo considera que la formación del individuo debe preceder la formación de los ciudadanos esencialmente para que estos puedan ejercer su soberanía frente a los grupos de poder (Pimienta, 2012).

Otro elemento que caracteriza esta concepción es el individualismo. El liberalismo defiende férreamente los derechos individuales y el ejercicio de estos, además, prioriza el bien individual por sobre el bien común. Así, sitúa a los derechos y proyectos individuales como el eje principal de la ciudadanía y propone que hay que impedir que las mayorías impongan su voluntad si es que con esto pasan a llevar las libertades individuales (Horrach, 2009). Además, el ser humano se presenta como un individuo que no es reductible a los valores y fines que le ha inculcado la sociedad y la cultura, ya que hay una anterioridad del yo sobre sus fines y valores, por lo que por más que individuos compartan una misma cultura, un mismo territorio y una misma familia, nunca tendrán las mismas preferencias ni la misma comprensión de la vida buena (Pimienta, 2012).

El ideal formativo en esta tradición según Pimienta (2012), no sería la libertad absoluta como suele caricaturizarse, sino la valoración de la autonomía de todos/as, no solo la propia, cuyo sentido de orden este dado por la justicia. Por esto, ni el Estado ni la sociedad pueden imponer un modelo de vida buena, así, hay una crítica a lo que propone como la “tiranía de la mayoría” (Pimienta, 2012).

Por lo mismo, esta corriente plantea que el Estado debe tener una finalidad instrumental, esto significa, asegurar el resguardo de la libertad y que nada ni nadie pueda intervenir en ella (Horrach, 2009). Además, apuesta por la neutralidad del Estado, lo que significa que éste debe estar comprometido únicamente con la redistribución de los bienes primarios (Pimienta, 2012).

Respecto a la participación política, esta corriente la entiende principalmente con un fin utilitarista, esto es, que el individuo buscaría en la política conseguir un beneficio particular por lo que solo él puede defender sus intereses y el Estado no debería entrometerse (Horrach, 2009). Es así como para González (2001) los liberales, entre ellos Rawls, terminan relegando la ciudadanía al espacio privado ya que esta, en parte, se acaba mientras existan ciertos principios de justicia validado y reconocido por todos. Esto hace que la participación política no sea un elemento indispensable en la identidad ciudadana como proponen otras tradiciones (González, 2001).

Concluyendo, la concepción liberal para Cisternas (2012) termina entendiendo al ciudadano de manera pasiva y con escaso compromiso cívico si se observa desde el plano del ejercicio y/o práctica. Esto ya que se concibe la política con un carácter utilitarista y se relega la participación solo a ciertos momentos (como el voto en elecciones representativas o proteger derechos individuales) y no como un ejercicio indispensable para alimentar y mejorar la democracia.

La tradición republicana de ciudadanía discrepa en gran parte de los postulados del liberalismo. El deber ser de la ciudadanía se puede sintetizar en cuatro postulados: que la política es un fin en sí mismo; la centralidad del concepto de bien común; la importancia de la ciudadanía activa y el principio de igualdad sustancial (Ochman, 2006).

La política es vista en esta tradición como el elemento que transforma a las personas de espectadores a actores, por lo cual, de lo que se trata es recuperar el sentido de la política para el ciudadano, lograr la valoración de la acción que politiza al ciudadano, como un “antídoto” ante la no-política (Pimienta, 2012). Así, este modelo concibe una simbiosis entre la política y la libertad, y no se concibe la humanización sin libertad, por tanto, renunciar a la libertad -y la política- era renunciar a la calidad de hombres (Pimienta, 2012).

Bajo este modelo se enfoca la justicia en defender los derechos del ciudadano, entendiendo que estos se construyen de manera contractual y no son derechos inmutables ligados al individuo como los concibe el liberalismo (Horrach, 2009). Además, el ciudadano aparece ligado a la comunidad, por lo que la libertad se entiende en la acción de desarrollar los fines que el sujeto estime conveniente mientras no entre en oposición con el principio de lo público (Horrach, 2009).

Entonces, respecto a esto último, para el republicanismo la libertad estaría ligada a la acción política, en esta se despliega esa libertad. A su vez, la acción no puede ser individual, sino que necesita de otros, por eso la importancia del espacio público, ya que es el lugar por defecto donde se comparte con otros. Para el republicanismo hay una separación radical entre lo público y privado, este último representa los intereses pequeños y egoístas, mientras que el espacio público es el espacio de participación, donde los ciudadanos trascienden sus propios intereses individuales y debaten sobre los asuntos públicos en busca del bien común (Ochman, 2006). El bien común es el objetivo de la acción política y esta se realiza con otros en el espacio público.

El republicanismo, a diferencia del liberalismo, propone que la igualdad no debe descansar en el plano jurídico-formal, sino que exige que esta sea profunda -considerando los derechos sociales- para que logre corregir las desigualdades existentes, es por esto que termina haciendo más énfasis en la igualdad que en la libertad ya que propone que la existencia de la primera es indispensable para la segunda (Horrach, 2009).

En lo que respecta a la participación, se concibe al ciudadano como un actor activo en la construcción de su comunidad y la sociedad a través de la deliberación y la incidencia en las decisiones públicas (González, 2001). Es por esto que la participación política activa en el espacio público es indispensable en la construcción de un ciudadano, debido a que, a través de este ejercicio, un ciudadano logra identificarse con su comunidad política y se compromete con el avance hacia el bien común (Miller, 1997).

De esta forma, según Pimienta (2012) el ideal de una formación ciudadanía republicana sería promover el fortalecimiento de lo público-político y formar a sujetos que adquieran los valores necesarios para participar en política. La formación de sujetos políticos tiene que ser con conciencia en la integración política, esto es, que los sujetos sean conscientes de las identidades de los demás, de sus preocupaciones y necesidades, pese a que puedan ser contrarias a las suyas. Esto significa que la formación ciudadana republicana buscaría formar una ciudadanía integradora,

que reivindique la pluralidad, ya que es en el espacio público donde se expresa esa diferencia y se avanza, a través de la discusión y deliberación, en la reformulación constante del bien común. Finalmente, la intención de formar a un ciudadano activo que se desenvuelva en el espacio público, tiene que ver con una noción de individuo solitario frágil, vulnerable, desprotegido e inseguro frente a los conflictos que se presentan. Así, el republicanismo busca formar ciudadanos activos porque concibe que los problemas se resuelven políticamente (Pimienta, 2012).

La tradición comunitarista logra una presencia dentro de la discusión en la teoría política en la década del ochenta del siglo XX. Esta corriente busca posicionarse, en parte, en la crítica al individuo liberal porque propone que la naturaleza humana no es individualista y este no es un sujeto ahistórico, abstracto, alineado y vacío, sino social por naturaleza, capaz de sacrificar los intereses egoístas pensando en bien de la comunidad en la que vive (Pimienta, 2012).

Bajo esta noción, la relación del individuo con la comunidad aparece mucho más estrecha que en la concepción republicana, siendo la identidad colectiva lo que configura al ciudadano. Esta tradición reivindica el vínculo esencial y constitutivo entre el individuo y la comunidad, y enfatiza que la ciudadanía es ante todo la pertenencia y no la participación (Pimienta, 2012).

Este modelo reformula la teoría sobre la moral, proponiendo que esta se funda en pautas nacidas, practicadas y aprendidas dentro de la cultura específica de una comunidad (Santiago, 2010). Así, los valores que establecen lo correcto no se pactan, sino que vienen precedidos por la comunidad, por esto, resulta fundamental la importancia de la educación en la construcción de ciudadanía (Santiago, 2010), al igual que en el republicanismo.

Siguiendo esta línea, Norman & Kymlicka (2002) realizan una crítica tanto al liberalismo como republicanismo al señalar que el intento de crear una concepción universal de ciudadanía que desborde las diferencias grupales es intrínsecamente injusto porque históricamente conduce a la opresión de los grupos excluidos, lo que evidencia que esta tradición se sienta sobre un particularismo ético.

En definitiva, esta concepción situaría el cimiento de la cultura en la identidad comunitaria que se expresa en el ethos social, esto es fundamental para entender la ciudadanía ya que sin referencia a la comunidad cultural a la que cada sujeto pertenece, la ciudadanía sería un concepto ideal y abstracto, siendo que es cada comunidad histórica, con sus características socioculturales específicas, la que va a dotar de unos perfiles definidos y concretos a los vínculos de pertenencia

de cada sujeto con su comunidad (Pérez A.-E. , 2002). Sin embargo, en la actualidad, la ciudadanía llegó a niveles muy alto de diferenciación, por lo que Norman & Kymlicka (2002) señalan que, frente a esto, los miembros de ciertos grupos se incorporan a la comunidad política no como individuos, sino a través del grupo, y sus derechos dependerían de su pertenencia a él. Por esto, en el comunitarismo surge la idea de derechos grupales.

Respecto al Estado, la tradición comunitarista propone que este no debe ser una institución neutral como lo plantea el liberalismo, sino que debe estar constantemente interviniendo en defensa del bien común para resguardar los valores y principios comunitarios (Horrach, 2009).

Finalmente, Pimienta (2012) señala que el ideal formativo de esta tradición sería en los vínculos con la comunidad y el territorio, en el reconocimiento de la identidad y de las tradiciones locales, por lo que es central en la formación la valoración de las identidades propias. Además, su eje gira en torno a la pertenencia a la comunidad y no tanto en la participación, como proponía el republicanismo.

### **2.3.2 Enfoque Minimalista y Maximalista**

Una vez desarrolladas, a grandes rasgos, las tres tradiciones más clásicas respecto a la ciudadanía, se trasladará la discusión sobre concepciones de ciudadanía al plano educacional y de formación ciudadana, donde ha primado en la literatura sobre la temática la conceptualización de los enfoques minimalistas y maximalistas. Estos enfoques fueron desarrollados por McLaughlin (1992) para definir las distintas nociones del concepto de ciudadanía en el contexto por interpretar los múltiples sistemas políticos y diferentes visiones existentes sobre la democracia. Posteriormente estos conceptos fueron utilizados por Kerr (2002) para definir las diversas concepciones de la educación ciudadana.

Las nociones de ciudadanía “minimalista” o “maximalista” agrupan distintas posiciones en torno al compromiso y participación social. Por un lado, el enfoque minimalista representa las posiciones que entienden la participación desde las acciones más básicas de participación, tales como votar o postularse a un cargo público, por otro lado, el enfoque maximalista engloba a las primeras, pero sin restringirse a ellas como únicas formas de participación ni las más recomendadas, ya que

también incluye dentro del marco de acción ciudadana, formas superiores de organización social como el asociacionismo y la protesta.

La diferencia entre una concepción “minimalista” y “maximalista” de la ciudadanía, se estructura en torno a cuatro elementos según McLaughlin (1992):

1) Definición de identidad: En la concepción minimalista la identidad se entiende en términos estáticos, formales y jurídicos, mientras en la concepción maximalista esta se asume en términos sociales, culturales y psicológicos.

2) En la concepción de virtudes: El enfoque minimalista comprende que las lealtades y responsabilidades solo tienen un alcance inmediato, circundante al individuo y centrado en el respeto a la ley. Por otro lado, en el enfoque maximalista los rangos de responsabilidad y acción se amplían hasta ámbitos universales, se potencia una actitud crítica y se trabaja empoderadamente por justicia y condiciones sociales adecuadas.

3) En el tipo de compromiso político: la visión minimalista apunta a un compromiso pasivo y limitado a las elecciones de representantes, mientras que la visión maximalista comprende un compromiso activo que busca la participación de todos los miembros de la comunidad.

4) En base a los requisitos del orden social: la concepción minimalista entiende la ciudadanía simplemente como un estatus legal disponible para todos quienes cumplan con algunos requisitos. Por otro lado, la concepción maximalista, si bien asume que existe un estatus igualitario para todos, entiende que éste no es suficiente y propone que la ciudadanía solo es tal en la medida en que se participa activamente en la vida social, lo que permitiría avanzar en la superación de las desigualdades económicas y sociales.

Al respecto, Salinas (2017) señala que habría un quinto elemento que diferencie entre la visión minimalista y maximalista, que si bien no lo dice explícitamente McLaughlin (1992) en su texto, lo deja entrever. Este sería: 5) de la aceptación o rechazo de diferentes derechos: la concepción minimalista reconoce y hace énfasis principalmente en los derechos civiles y políticos, mientras que la visión maximalista suma a ellos el reconocimiento de los derechos de segunda y tercera categoría.

Posteriormente, esta conceptualización fue recogida por Kerr (2002) y utilizada para definir los diversos enfoques sobre formación ciudadana, distinguiéndolos entre: enfoque minimalista o



tradicional y maximalista o amplio. El primer enfoque apunta a relevar conocimientos y contenidos de aprendizaje por sobre el desarrollo de ciertas habilidades o actitudes. Por esto es que se le considera un enfoque más bien restringido, superficial, excluyente y descontextualizado, aunque sea más fácil de observar y medir, dada la memorización asociada (Campos, Muñoz, Osandón, & Reyes, 2013). El segundo, se entiende como un enfoque más amplio, que no solo abarca el conocimiento, sino que también la comprensión, la experiencia activa, así como el desarrollo de valores, disposiciones, actitudes y habilidades de los estudiantes, las que son evaluadas en función de conflictos reales y actuales en la sociedad (Campos et al., 2013).

De esta forma, Kerr (2002) vincula el enfoque minimalista con la educación cívica, y la educación ciudadana con el enfoque maximalista. Esta distinción se presenta porque en la discusión dentro de la literatura sobre educación y ciudadanía, se comprende la educación cívica como la transmisión de ciertos contenidos y conocimientos, generalmente de tipo político o institucional, cuya orientación apunte a formar ciudadanos pasivos que restrinjan su participación política al voto (Salinas, 2017). Por otro lado, la educación ciudadana, vinculada al enfoque maximalista, entiende que la educación no debe quedarse únicamente en la transmisión de contenidos, sino que también debe desarrollar habilidades, valores y predisposiciones que ayuden al estudiantado a incorporarse como genuinos actores de la sociedad de la que forman parte (Campos et al., 2013). Además, el enfoque maximalista comprende que la educación ciudadana es un proceso que se da durante toda la vida, un aprendizaje permanente, ya que las personas no nacen siendo ciudadanas, sino que se van construyendo, y para esto la práctica es fundamental, pues permite que las personas aprendan a implicarse, comunicarse, a trabajar en grupos y a tomar decisiones (Salinas, 2017).

Frente a esto, Campos et al. (2013) señala que así, mientras el enfoque minimalista busca que el estudiantado aprenda el concepto y la historia de la democracia, el enfoque maximalista buscaría que el estudiantado desarrolle habilidades y disposiciones democráticas. Además, los autores plantean que mientras el enfoque minimalista pretende enseñar a respetar la ley, el enfoque maximalista no descansa en enseñar a respetarla, sino que también da a conocer los mecanismos tendientes a su mejoramiento o abolición.

Así, la formación ciudadana tiene un componente ideológico que determina como se entenderá la participación en la sociedad y se juega en la disputa entre las distintas concepciones sobre el deber ser del ciudadano. Un ciudadano desde un enfoque minimalista que busca la estabilidad funcional

del sistema social, será entendido como un sujeto pasivo, que obedece las leyes y se manifiesta únicamente a través del voto (Campos et al., 2013). El mismo ciudadano, desde una visión maximalista, se orientará a transformar las leyes a través de la participación y acción en la sociedad (Campos et al., 2013). Por lo mismo, dentro de esta segunda concepción, se entiende como participación ciudadana las acciones políticas no convencionales como marchas, protestas, paros, etc. A continuación, se desarrollará de manera más profunda las formas de participación ciudadana.

### **2.3.3 Participación ciudadana**

Éste es un concepto que tiene un significado distinto según las concepciones de ciudadanía que se tengan. En términos generales, Cunill (1991) plantea que la participación ciudadana se define como la intervención de la sociedad civil en la esfera de lo público. Según Castillo, Guillen, Sáenz, & Badii (2009) la participación ciudadana es esencialmente la participación que hacen las personas para afectar la toma de decisiones, ejecución y seguimiento de las políticas públicas.

Verba, Nie, & Kim (1987) proponen que las formas de participación políticas pueden ser analizadas desde cinco aspectos: 1) el grado de influencia que ejerce en la vida social, 2) la amplitud de los beneficios del resultado a obtener, 3) el grado de conflictividad en que se desarrollará la participación, 4) el nivel de iniciativa personal requerida, 5) el grado de cooperación necesario para desarrollar la participación en una actividad concreta.

Arriagada & Schuster (2008) plantean que, dentro de los modos de participación, se pueden considerar entre los más practicados: votar, integrarse a campañas políticas, ejercer actividad particular dirigida hacia el mundo político, formar parte de organizaciones comunitarias y protestar. De estas formas de participación se vislumbra que la participación se puede ejercer de modo individual o colectivo.

Entre las principales formas de participación ciudadana individual se encuentra votar. Verba et al. (1987) plantean que se trata de la actividad política más extendida y regularizada y la entiende como el acto individual más importante. Además de votar y postularse como candidato, otra forma de participación en el plano electoral sería participar dentro de las campañas. Esta participación puede llevarse a cabo mediante la asistencia a reuniones, participando de las actividades de

campaña y tratando de convencer a otros para que voten por algún candidato específico (Salinas, 2017).

Al respecto, Pérez (1999) menciona que, en las sociedades modernas, la participación no se limita solo a procesos electorales, sino que también hay formas de participación que permiten controlar y moderar el poder otorgado a los representantes políticos a través de modos y mecanismos de participación ciudadana que fortalecen y nutren la vida democrática de sociedad.

Dentro de las formas de participación ciudadana colectiva se encontraría los grupos y organizaciones comunitarias. Verba et al. (1987) señalan que estos serían integrados por ciudadanos activos que se autoorganizan para lidiar con problemas locales. Así, se une un conjunto de personas con un objetivo común y trabajan cooperativamente para lograrlo.

Otra forma de participación ciudadana colectiva sería la protesta y movimientos sociales. Frente a esto, Salinas (2017) menciona que cuando los intereses de grupos sociales se ven enfrentados, ya sea a la autoridad política, al poder económico u otro grupo social, estos acuden a acciones de protesta como forma de presionar en el logro de sus intereses.

Los movimientos sociales y protestas constituyen una forma de participación ciudadana/democrática colectiva, que se cataloga como no institucional o acción política no convencional. Aunque, desde enfoques minimalistas no se consideren como formas de participación ciudadana, si consideramos las definiciones anteriores, los movimientos sociales se entienden como un modo de participación ciudadana, ya que es parte de la sociedad civil interviniendo en la esfera de lo público, y esta acción suele orientarse a afectar la toma de decisiones, ejecución y seguimiento de las políticas públicas.

Los movimientos sociales se conforman por la unión de ciudadanos y diversas organizaciones sociales/políticas que buscan en el número de partícipes una manera de obtener el poder del que carecen (Salinas, 2017). Los fines de quienes forman parte de los movimientos sociales pueden oscilar entre demandar satisfacer ciertos derechos o necesidades, o en protesta u oposición a proyectos y medidas que les afectan o podrían llegar a afectarles en un futuro (Salinas, 2017). Sus herramientas se dirigen a presionar a los poderes políticos y económicos dominantes, y se basan en acciones como la protesta, la concentración de masas, la huelga, la toma de espacios públicos o privados, como también el uso de caminos institucionales para dialogar y negociar (Cruz, 2005).

García (2009) valora positivamente los movimientos sociales en la construcción de ciudadanía ya que señala que estos estarían concediendo espacios de análisis y de decisión que hace décadas resultaban inaccesibles, y que están recuperando una parte del poder político real para la sociedad civil, en contraposición a la clase política que supuestamente los representa.

Siguiendo esta línea, Cruz (2005) señala que la acción colectiva contribuye a la autopercepción de las personas bajo una identidad ciudadana democrática y, sobre lo mismo, Javaloy (2001) plantea que tomar parte de una acción colectiva puede contribuir enormemente en crear o reforzar una identidad social positiva, además, según el autor se ha podido observar que tomar parte en una manifestación puede cambiar drásticamente la propia visión de mundo.

En ese sentido, los movimientos sociales y la protesta constituyen una herramienta para el ejercicio de una ciudadanía participativa y que busca la transformación, por lo que, según lo revisado, se significaría como ejercicio ciudadano desde el enfoque “maximalista”. Esta forma de participación social no solo avanzaría en transformar la realidad social, sino que además generaría cambios en la conciencia de quienes participan (Salinas, 2017).

En esta investigación se utilizan las categorías “minimalistas”, la cual está ligada a la tradición liberal (Barrera, 2020), y “maximalistas” para conceptualizar las posiciones que se encuentren en los discursos de los adultos de la comunidad educativa. Se cataloga las posiciones que entiendan la ciudadanía desde un aspecto jurídico, cuya participación apunte principalmente al sufragio, como minimalista y/o liberal, y, al contrario, posiciones que entiendan la ciudadanía desde una dimensión participativa, cuyas nociones de participación abarquen las acciones políticas no convencionales como movimientos sociales y protestas, como maximalistas. Aunque cabe hacer una precisión y señalar que, al ser la realidad compleja, y difícilmente reducible a una dicotomía -minimalista/maximalista- puede encontrarse en las representaciones sociales posiciones mixtas, con variaciones, que oscilen entre uno u otro enfoque.

### **3. Problematización, pregunta de investigación y objetivos**

#### **3.1 Problematización**

La educación ciudadana ha sido una temática que se ha venido desarrollando dentro de la literatura de ciencias sociales desde hace varias décadas, sin embargo, desde los 90's en adelante ha resurgido con mayor fuerza el interés por estudiarlo (Tham Testa, 2015). Desde el campo político, la política educativa de Chile ha realizado un esfuerzo por repensar la formación ciudadana en el currículum, sobre todo luego de las deficiencias que presentaba en la época dictatorial. Para esto, se han hecho varias reformas al marco curricular con el objetivo de incorporar la educación ciudadana desde un nuevo paradigma, y así dejar atrás un currículum que concentraba la formación en elementos particulares y el cual apuntaba principalmente a memorizar, promoviendo bajo desarrollo de participación escolar y habilidades de pensamiento crítico (MINEDUC, 2009b).

Así, después de diversas comisiones sobre ciudadanía donde participaron distintos actores de la comunidad educativa, y luego de distintas presiones, principalmente del mundo docente, el Mineduc ha incorporado nuevas temáticas y ha avanzado en vincular la formación ciudadana con problemas actuales de la sociedad de manera inclusiva, comprensiva y participativa, lo que es coherente con un enfoque maximalista de educación ciudadana, dejando atrás el enfoque minimalista que caracterizaba a la educación cívica (Muñoz & Torres, 2014).

De esta forma, se propone en el currículum una nueva manera de entender la formación ciudadana, dejando atrás las estructuras curriculares que se basaban en la lógica disciplinaria creadas en una tradición cultural de hace siglos (MINEDUC, 2004a). Este nuevo enfoque de educación ciudadana, busca incorporar conocimientos, habilidades y actitudes, además de avanzar en una actitud positiva hacia la participación ciudadana, fomento de pensamiento crítico e independiente, promoción de resolución de problemas, etc. (Muñoz & Torres, 2014).

Sin embargo, pese a estos avances que sugieren una intención y esfuerzo por incorporar formación ciudadana en las escuelas, sigue existiendo un diagnóstico de falta e incluso inexistencia de educación ciudadana en los colegios. Según Tham Testa (2015), desde el sistema político se seguía reconociendo la necesidad de resolver la “inexistencia” de educación ciudadana en las escuelas. Desde los estudiantes, los resultados de la Encuesta Nacional de la Juventud en 2012, 2015 y 2018

posicionan a la “calidad de educación cívica” como la segunda peor evaluada entre 10 aspectos. Esto se complementa con los resultados de la investigación de Ravelo-Medina & Radovic-Sendra (2017), donde los estudiantes señalan que la escuela no estaría formando ciudadanos, y la conciben como una institución profundamente autoritaria, cuya misión sería paternalista, adultocéntrica y despolitizadora.

Esta imagen de la escuela se ha reforzado con la postura que ha tomado el actual gobierno de Sebastián Piñera, quien creó la ley Aula Segura que fue aprobada en el Parlamento. Esta ley busca fortalecer las facultades de los directores de establecimientos educacionales para enfrentar los hechos de violencia y que afecten la convivencia dentro de la escuela, sin embargo, desde las comunidades de estudiantes y de expertos se considera que ella no aporta a la disminución de la violencia, sino que solo intentaría criminalizar y desmovilizar a los/as estudiantes secundarios, demostrando una postura confrontacional -y no de dialogo- por parte de las autoridades (Andrade, 2019). Esta desmovilización se daría, según los estudiantes, ya que permitiría expulsar a quienes participen en protestas dentro o fuera de la escuela, bajo el argumento de que perjudican la convivencia, sin que en esta decisión pueda participar alguna organización o estamento representativo de estudiantes<sup>5</sup>. A esta ley, se suma el caso denunciado por la concejala Iraci Hassler (PC), quien entregó evidencia a la Contraloría sobre una red creada por el alcalde Alessandri y Carabineros<sup>6</sup>, cuyo propósito era instar a docentes y directivos del colegio INBA a delatar a estudiantes que se movilizaban y protestaban, con la finalidad de mantenerlos vigilados y sancionarlos.

De esta forma, se observa un escenario tensionado entre una política educativa que avanza en incorporar la formación ciudadana en los colegios desde un enfoque maximalista, pero que sigue recibiendo una evaluación negativa por quienes exigen educación ciudadana y mayor democracia escolar, mientras otros sectores políticos, principalmente agrupados en el actual gobierno, han ido formulando políticas que contrarrestan lo avanzado en lo que refiere a la formación ciudadana y la configuración de escuelas como espacios democráticos que promuevan la participación.

---

<sup>5</sup> <https://radiojgm.uchile.cl/contra-espiritu-autoritario-el-proyecto-que-busca-derogar-aula-segura/>

<sup>6</sup> <https://interferencia.cl/articulos/la-red-creada-por-el-alcalde-alessandri-y-carabineros-en-el-inba-para-que-profesores>

Por esto, resultó relevante entender las representaciones sociales que tienen los actores del mundo adulto de la comunidad educativa sobre ciudadanía, para dar cuenta sus enfoques, y que tipo de escuela y ciudadano se busca configurar, entendiendo que son ellos quienes implementan el currículum, y en el marco de la ley Plan de Formación Ciudadana (2016), tienen más autonomía para llevar a cabo sus propios planes y acciones formativas.

Siguiendo esta línea, según el International Civic and Citizenship Study (2009), dentro de los sistemas escolares coexisten diferentes enfoques, aun cuando la legislación, regulaciones y un currículum común son establecidos a nivel nacional (Silva et al., 2018). Así, si bien el currículum se podría posicionar desde un enfoque maximalista, es necesario entender las concepciones y enfoques de ciudadanía de quienes lo implementan, ya que el currículum no queda definido exclusivamente por el momento de su diseño, sino que se reconstruye cuando es leído y llevado a la práctica (Tham Testa, 2015). En el caso de los docentes, aunque el currículum busque enfatizar el desarrollo de ciertas habilidades, actitudes y valores, son ellos quienes poseen una cierta libertad de acción para interpretar los programas de estudio y concretizarlos en el aula, incluso utilizando formas de enseñanza que se riñan con las orientaciones oficiales (Muñoz, Sánchez, & Vásquez, 2013), lo que en la literatura se denomina “arena de transformación” (Lundgren, 1997). Lo mismo sucede con los miembros de la dirección, son ellos quienes, luego de la interpretación de las orientaciones del currículum, construyen y organizan un plan de formación ciudadana, además de estructurar la normativa de la propia escuela.

Por ello, la presente investigación buscó identificar las representaciones sociales que se construyen desde los/as adultos de la comunidad educativa sobre ciudadanía en estudiantes secundarios, contemplando tres ejes que estructuran este objetivo de investigación: *concepciones de ciudadanía, valoraciones sobre formación ciudadana y sobre participación de estudiantes secundarios.*

### **3.2. Pregunta de investigación**

De esta forma, la pregunta de investigación que se propuso en este trabajo es: *¿Cuáles son las representaciones sociales que se construyen desde los mundos adultos pertenecientes a la comunidad educativa, en torno a la ciudadanía de estudiantes secundarios?*

### **3.3 Objetivo general**

Comprender las representaciones sociales que se construyen desde los mundos adultos pertenecientes a la comunidad educativa, en torno a la ciudadanía de estudiantes secundarios.

### **3.4 Objetivos específicos**

1. Identificar las concepciones de ciudadanía que tienen los adultos de la comunidad educativa
2. Distinguir las valoraciones que se forman desde los adultos de la comunidad educativa sobre formación ciudadana escolar.
3. Identificar las valoraciones que se construyen desde los adultos de la comunidad educativa sobre participación de estudiantes secundarios/as.



## **4. Marco metodológico**

### **4.1 Diseño metodológico**

La metodología que se utilizó en esta investigación es de carácter cualitativo. Esta elección se debe principalmente a que esta estrategia de investigación permite comprender la perspectiva de los participantes acerca de los fenómenos que los rodean, profundizando en sus experiencias cotidianas, perspectivas, sus opiniones y significados. En ese sentido, permite comprender como los participantes que forman parte del objeto estudio perciben subjetivamente la realidad de la cual forman parte (Canales, 2006).

Siguiendo esta línea, esta estrategia nos permite desarrollar una investigación desde un enfoque descriptivo-interpretativo posibilitando la producción de concepciones y valoraciones que se constituyen en los discursos que se estudiaron en esta investigación.

Es así como a través de esta estrategia se propone identificar y comprender desde la subjetividad de los actores que componen los mundos adultos de la comunidad educativa, las representaciones sociales que le atribuyen al concepto de ciudadanía, entendiendo que esta construcción del concepto se da en un proceso intersubjetivo y de construcción cultural en el marco interno y externo del espacio escolar.

### **4.2 Muestra**

La muestra escogida en esta investigación se conceptualiza como por conveniencia, esto quiere decir, se incluyó a todos los casos accesibles que aceptaron, y que cumplían con los criterios predefinidos. Los/as distintos integrantes que compusieron la muestra se abrieron a participar gracias a la cercanía que tengo con algunos de ellos/as. De esta forma, al tener un contacto abierto a participar, este movilizó a sus conocidos/colegas a incluirse en la muestra. Esta decisión metodológica se enmarca en un contexto de pandemia, lo que dificultaba la posibilidad de generar nuevos contactos de manera presencial.

La muestra estuvo compuesta por docentes, jefas de UTP y directores/as de colegios que ejerzan en Maipú. Esto se debe a que docentes y miembros de la dirección inciden en la formación

ciudadana de los estudiantes, ya sea tanto a través de la pedagogía, impartiendo los conocimientos, habilidades y actitudes establecidos en el currículum, como por la estructuración de la normativa de la escuela y la forma de relacionarse con estudiantes. Estas dimensiones consideradas contribuyen a la formación ciudadana y son consideradas en las estrategias implementadas por el ministerio de educación (Castillo J. , 2016).

Uno de los criterios de selección de muestra a considerar fue que los docentes impartieran clases a estudiantes secundarios. El segundo, fue intentar configurar una muestra paritaria. No se consideró pertinente para la naturaleza de la presente investigación incorporar más criterios.

Además, no se consideró dentro de los criterios de la muestra de docentes la asignatura que dicten. Esto ya que, si bien se concentran contenidos de formación ciudadana específicamente en el programa de estudio de Historia y Ciencias Sociales y la nueva asignatura Educación Ciudadana, desde hace décadas que el enfoque de formación ciudadana incorporado en el currículum por el Ministerio de educación, se basa en comprender que es un proceso transversal que se da en las distintas asignaturas, en la relación con otros/as y tanto dentro como fuera del aula.

De acuerdo con todo lo mencionado, participaron 14 miembros en la muestra, intentando abarcar las distintas posiciones/roles que conforman el mundo adulto de la comunidad educativa de la escuela. Así, se trabajó en dos liceos de la comuna de Maipú (un liceo subvencionado y uno particular), y para efectos del anonimato, se denominaron Liceo 1 y Liceo 2. La producción de información se organizó de la siguiente manera: un grupo focal con cinco docentes en cada liceo (tres mujeres y dos hombres en ambos focus), una entrevista semiestructurada al director/a de cada liceo (se entrevistó a un hombre y una mujer) y una entrevista semiestructurada a su jefa/e de UTP (se entrevistó a dos mujeres). Para efecto de los criterios éticos del informe, los/as participantes de la muestra firmaron un consentimiento informado y en el análisis se resguardó su anonimato.

#### **4.3 Técnicas de producción de información**

Para poder estudiar las representaciones sociales de los actores que forman parte del objeto de estudio se utilizaron dos técnicas de producción de información: grupos focales y entrevistas semiestructuradas.

Los grupos focales son una técnica de producción de información que permite acercarse a las representaciones sociales de los participantes, ya que posibilita adentrarse en el conocimiento social o común del grupo, esto es, “*el conjunto de presunciones sostenidas intersubjetivamente como ‘lo real’, ‘lo obvio’, o dado por sabido en las acciones y comunicaciones de un grupo o colectivo*” (Canales, 2006, pág. 266). Así, los grupos focales son considerados como comunicaciones socialmente situadas en donde los distintos participantes negocian significaciones, crean nuevas significaciones, producen diversidad y diferencia de opiniones, así como su consenso (Chávez & Ortega, 2018).

Lo útil de esta herramienta en términos prácticos es que funciona como entrevista focalizada pluri-individual, lo que posibilita al investigador ir seleccionando los temas de conversación y los turnos de habla (Canales, 2006), permitiendo que se abarquen todas las dimensiones y que todos aporten. Esto último es esencial tenerlo en cuenta debido a que los grupos focales se hicieron a través de Zoom, lo que significa que se da una dinámica distinta a la presencial, por lo que era necesario que existieran turnos de habla para que se puedan entender claramente los discursos y no quede nadie sin participar.

La otra técnica de producción de información que se utilizó es la entrevista a profundidad semiestructurada. Este instrumento resulta oportuno si se pretende investigar representaciones sociales ya que permite acceder al universo del pensamiento del sujeto y al contenido de esta representación (Cuevas, 2016). Para autores que desarrollan la teoría de las representaciones sociales, esta técnica aparece como indispensable para su estudio ya que se dirige a conocer el discurso de los sujetos que es donde se forjan las representaciones (Cuevas, 2016).

Esta información permite comprender las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados que son construidas en la cotidianidad dentro de un contexto sociocultural y simbólico, además de conocer sus valoraciones, motivaciones, creencias, deseos y esquemas de interpretación que los sujetos traen y renuevan en el proceso interactivo con el investigador (Gáinza, 2006).

La entrevista fue de carácter semiestructurada, esto significa que estuvo guiada por un conjunto de preguntas abiertas y cuestiones básicas a explorar, pero sin que esté predeterminada la redacción exacta ni el orden de preguntas (Valles, 1999). La ventaja de esta entrevista para efectos de este estudio es que posibilita que el entrevistador vaya conduciéndola y logre abarcar todas las

temáticas y dimensiones incluidas en los objetivos. Se llevaron a cabo cuatro entrevistas semiestructuradas.

Cabe señalar que debido a contexto pandemia COVID-19, las entrevistas y focus group realizadas, en su mayoría, fueron a través de la aplicación Zoom, ya que las escuelas se encuentran cerradas, lo que dificultaba realizarlas presencialmente. Solo una entrevista semiestructurada se pudo realizar de manera presencial.

#### **4.4 Técnicas de análisis de información**

Para el análisis de la información producida se utilizó la técnica de análisis de contenido. Esta permite ir analizando e interpretando tanto el contenido manifiesto de un texto, lo que corresponde al mensaje directo y el sentido explícito que el autor pretende comunicar, como también el contenido latente, esto significa, el mensaje que se dice implícitamente, sin pretenderlo (Andréu, 2002). Por lo tanto, se escogió esta técnica ya que se buscaba analizar tanto la información directa como lo que hay detrás de las palabras de los/as adultos/as de la comunidad educativa, además de considerar que ambas se enmarcan dentro de un contexto que produce este mensaje (Andréu, 2002).

En ese sentido, esta técnica de análisis otorga la posibilidad de moverse entre distintos niveles analíticos del mensaje. Así, permite vincular la información producida con el plano sintáctico, lo que se dice, el plano semántico, como se dice, y finalmente el plano pragmático, la sociedad que se construye con el habla (Navarro & Diaz, 1995).

Se comenzó construyendo una matriz que estructuraba cada objetivo específico con sus respectivas dimensiones y subdimensiones, la cual sirvió como pauta de análisis. Una vez organizada toda la información proveniente de los focus group y entrevistas semiestructuradas, se empezó a codificar la información en categorías y conceptos que representaban más claramente el sentido de los discursos de los/as adultos/as de la comunidad educativa. Posteriormente, esto llevó a construir ideas fuerzas y dentro de ellas subtemas, las cuales apuntaban a responder los objetivos específicos. Así, se fueron estructurando los distintos apartados que compusieron los capítulos de hallazgos y análisis. Finalmente, se dio paso a las inferencias y conclusiones.

Para acompañar este proceso de análisis, se utilizó el software Atlas.ti, el cual facilitó la tarea de codificar los textos producidos, además de permitir configurar redes que relacionaran los distintos códigos y categorías construidas. Estas redes fueron insertadas en los anexos y sirven para ir guiando la lectura de los distintos apartados de análisis.

## 5. Hallazgos y Análisis

### 5.1 Primer capítulo: Representaciones sociales de ciudadanía

En este primer capítulo se respondió al primer objetivo específico, el cual era *comprender las concepciones de ciudadanía que tienen los adultos de la comunidad educativa*. Para esto, el capítulo se estructura en tres dimensiones: concepciones de ciudadanía, criterios que definen a un ciudadano y cómo se concibe la participación ciudadana.<sup>7</sup>

#### 5.1.1 Concepciones de ciudadanía

En los discursos de concepciones de ciudadanía, se lograron identificar tres nociones: *Ciudadano jurídico*, *Ciudadano participativo* y *Ciudadano como habitante de un territorio*.

##### 5.1.1.1 Ciudadano jurídico

Una de las concepciones de ciudadanía que se presentaba en los discursos de los adultos de la comunidad educativa, estaba ligada a entenderla como una ciudadanía jurídica, por lo que, según lo revisado en el marco teórico, también se podría concebir como ciudadanía liberal y/o enfoque minimalista. Esto, ya que según McLaughlin (1992), en la noción minimalista la identidad se entiende en términos estáticos, formales y jurídicos.

Así, la ciudadanía aparece en este discurso definida en términos jurídicos, entendiendo al ciudadano como un individuo titular de ciertos derechos y deberes y cuyo estatus es otorgado a partir de los 18 años en Chile:

*“Ciudadano es un individuo que tiene derechos y deberes en la sociedad, y que en Chile es a partir de los 18 años”* (Docentes, Liceo 1)

*“tiene que ver con aquel que no sé si disfruta, pero tiene los derechos de la ciudadanía, que es ser de una agrupación o colectividad o sociedad, con sus juegos políticos, con sus códigos sociales, con sus derechos y con sus obligaciones, básicamente, que es un*

---

<sup>7</sup> Revisar Esquema (1) en Anexo.

*ciudadano de Chile que tiene las características que tiene, por ejemplo, el Estado de derecho chileno” (Docentes, Liceo 2)*

De esta forma, esta concepción está asociada al estatus, y no así a la participación o identidad. Esto hace que sea un concepto estático y limitado, al punto que pese a que existieran posiciones dentro de esta concepción que valoraran la participación, no les permitía identificar a quienes participaban como ciudadanos ya que no cumplían con el estatus:

*“La constitución dice que es un ciudadano alguien mayor de 18 años, que no ha tenido pena aflictiva y un montón de otros requisitos, ya, pero un estudiante secundario si puede participar dentro de una comunidad, activamente, entonces, pero no necesariamente tiene la categoría de ciudadano porque no tendría el derecho” (Docentes, Liceo 2)*

Así, dentro de los elementos que componen esta concepción de ciudadanía, emerge la edad como un eje estructurante, siendo fundamental a la hora de distinguir y clasificar a un ciudadano de quien no lo es. Esta concepción se configuraría desde una matriz adultocéntrica, ya que, en su relato, justifican la edad como un elemento inclusivo/excluyente a través de una serie de características que tendrían los adultos -mayores de 18 años- y que los niños, niñas y jóvenes carecen. Según Duarte (2016), esto sucedería porque bajo la matriz adultocéntrica, las concepciones elaboradas entre adultez y juventud aparecen como polos antagónicos y se configuran desde esta relación. De esta forma, lo adulto se significa como contracara respecto a lo juvenil, por lo que cada característica que signifique y caracterice a lo adulto, aparece como antónimo en lo joven (Duarte, 2016). Así, aparecen conceptos como “responsabilidad”, “conciencia”, “madurez”, etc.:

*“Entonces automáticamente ahí se ve cual es el grado de madurez de los jóvenes hoy día, que a partir de los 18 años puedan o no puedan participar si nos vamos a estricto rigor en el marco legal, esa es la edad principalmente porque dejan de ser niños, y como tal automáticamente se les da la responsabilidad como ciudadano” (Docentes, Liceo 1)*

*“que los 18 años igual es una buena edad en la cual tú puedes tener más conciencia, más interés, y puedes tener ideas que representan más profundidad respecto a algo. Es muy difícil que una persona mucho más joven, igual hablando un poco de la experiencia que tiene uno, es difícil que tenga un pensamiento político complejo o bien ensamblado digamos” (Docentes, Liceo 1)*

Continuando la línea, detrás de los discursos de quienes concebían la ciudadanía desde este enfoque, se vislumbra la existencia de imaginarios relacionales y opuestos entre lo joven y lo adulto. El imaginario del mayor de 18 años podría tener cualidades como la madurez, la responsabilidad, desarrollar reflexiones políticas complejas y coherentes, por tanto, puede ser titular de derechos políticos y deberes, y participar políticamente.

Sin embargo, había posiciones más reflexivas en esta concepción que señalaban la importancia de repensar la edad en la que uno pasa a ser ciudadano, estudiar la posibilidad de que la edad baje a 16 años, aunque, seguían igualmente considerando que la ciudadanía pasa por una cuestión de edad, bajo el fundamento de que hay un proceso biológico que determinaría las capacidades ciudadanas:

*“El tema del voto que es como esa de mayores de 18, como el mayor hito de responsabilidad cívica, podría partir a los 16, 17, pero creo que está eso, hay un momento tuyo, en tu psiquis, biológicamente no estas, no eres capaz de cumplir con la responsabilidad social, eres ciudadano cuando eres capaz de cumplir”* (Docentes, Liceo 2)

Finalmente, el hecho que esta concepción comprenda a la edad como un elemento que permite ser garante del estatus de ciudadano, posibilita que se reproduzca una lógica de desigualdad en torno a la titularidad de derechos. Así, la ciudadanía y los derechos, se siguen entendiendo como particulares para un grupo, y no de manera universal, lo que perpetúa una condición de dependencia que ya tenían los/as niños/as y jóvenes en una sociedad adultocéntrica.

### **5.1.1.2 Ciudadano participativo**

Otra de las concepciones de ciudadanía que se manifestaba en los discursos de los adultos de la comunidad educativa era la que la entendía desde la participación. Así, se pudieron distinguir dos posiciones, en primer lugar, los que definían la ciudadanía en torno a una doble cara, el estatus y la práctica, pero hacían mayor énfasis en la participación y, en segundo lugar, los que comprendían al ciudadano únicamente a través de la participación:



*“[Ser ciudadano] Es una persona que tiene deberes y derechos también, y está muy ligado a la participación que tiene esa persona dentro de una comunidad que participa activamente”* (Docentes, Liceo 2)

Desde esta concepción, el ciudadano como tal no descansa en el estatus, como en la ciudadanía jurídica, sino que se acerca a la noción propuesta por Benedicto (2016), la cual entiende la ciudadanía compuesta por la dualidad de estatus y práctica, donde ambos planos están intrínsecamente unidos por una relación de necesidad. Así, según el autor, un ciudadano se constituye como tal, por el reconocimiento del Estado como titular de derechos y, a su vez, por ejercer la ciudadanía a través de la participación.

En segundo lugar, se encontraba quienes definían la ciudadanía estrictamente en torno a la participación, sin mencionar el estatus, considerando que es ciudadano solo quien participa, por tanto, es una categoría que no se tiene per se, sino que se construye en el ejercicio. Esto se evidencia claramente cuando se señalaba que quien participaba era ciudadano, y quien no participaba solo era un “habitante”:

*“Yo quizás tengo una percepción de un ente activo, que tiene una participación digamos. Porque quizás si no fuese partícipe, quizás quedaría como habitante solamente, pero yo creo que lo de ciudadano le da como el toque de participación y de esta forma de estar interesado por la política o estar bajo algún tipo de organización y participar en las votaciones, etc.”* (Docentes, Liceo 1)

*“tampoco se la definición así exacta, pero también lo veo como aquella persona que tiene un rol activo dentro de la sociedad y que es capaz de tomar decisiones y poder aportar en eso, y también de crear o construir desde esa participación.”* (Docentes, Liceo 2)

Esta segunda posición tiene una mayor distancia con las concepciones que entienden la ciudadanía exclusivamente en términos formales, ya que, por otro lado *“la entiende en términos culturales y políticos como un ejercicio activo más que una condición estática”* (Bolívar, 2007, pág. 17).

Finalmente, entre los discursos se pudo distinguir dos posiciones, opuestas, respecto a cómo entendían al ciudadano participativo. Una posición entendía la participación desde un enfoque minimalista, esto es, restringiendo la participación únicamente a la participación en las elecciones, por lo que el elemento de la edad configuraba igualmente esta visión. La segunda posición la

entendía desde un enfoque maximalista, lo que significa que incluye dentro del marco de acción ciudadana no solo al voto, sino que formas superiores de organización social como el asociacionismo y la protesta:

*“en los últimos años en las protestas de los pingüinos, en todas las que ha habido, el 2011 también, los jóvenes también estaban haciendo ciudadanía, también estaban expresando descontento, entonces yo creo que eso también es una forma válida de representar esa ciudadanía, como que se escapa también del marco legal”* (Docentes, Liceo 1)

Es por esto que, quienes se posicionaban desde este enfoque, no relacionaban la ciudadanía con la edad ya que entienden que las protestas y movimientos sociales también son acciones ciudadanas, y, por tanto, los estudiantes en los distintos ciclos de protestas tales como el 2001, 2006, 2011, etc. se comprendían como ciudadanos que participaban ciudadanamente. Esto será profundizado de mejor manera en el apartado específico de análisis de la participación de estudiantes secundarios.

### **5.1.1.3 Ciudadano como habitante de un territorio**

La última concepción de ciudadanía que se pudo identificar en los discursos de los adultos, entendía al ciudadano como quien habita un territorio, esto significa, es ciudadano/a quien llega o nace en un lugar. Así, a diferencia de la concepción anterior que distinguía entre un habitante y un ciudadano como distintos, en este enfoque se comprende al habitante como un ciudadano. Cabe destacar que esta identidad de ciudadano trasciende los límites clásicos supuestos por la pertenencia a un Estado-nación, ya que, cuando se refieren a territorio no aparece este concepto en los discursos. De esta forma, la ciudadanía no aparece ligado a un estatus, tampoco a la participación, sino que se entiende como una identidad unida a la pertenencia de un territorio físico y sociocultural:

*“Por eso, siento que claro, si uno piensa en el concepto de la ciudadanía lo que más a mí me hace sentido en el concepto es mi vinculación con este hábitat urbano, de alguna forma establecido en algún minuto de la historia, y que nos hace generar un cierto grado de pertenencia con él y por ende una forma o una búsqueda de cómo nos relacionamos entre todos que los habitamos”* (Director, Liceo 2)

Al entenderse la ciudadanía relacionada con la identidad de pertenencia a un espacio, la edad no sería un elemento relevante, ya que desde que uno nace o llega a un lugar, se hace parte de ese territorio:

*“No, es que no creo que exista una relación entre edad y ciudadanía, yo creo que tú pasas a ser ciudadana de cierta localidad, país, pueblo, cuando llegas ahí. Tu eres ciudadano de un país, pero también eres parte de algo más pequeño que es tu comuna, provincia, familia. Pero creo que siempre eres ciudadano (...) Legalmente eres considerado ciudadano no en el momento de nacer, creo, pero yo creo que sí po.”* (Directora, Liceo 1)

Otro punto fundamental que configura esta concepción tiene que ver con los valores que debería tener ese ciudadano. Al estar ligada la identidad del ciudadano con el territorio en el que habita, el ciudadano debería orientarse a ser “responsable” y “empático” tanto con su territorio como con los otros/as ciudadanos/as con los que interactúa:

*“todos somos ciudadanos, todos somos habitantes de esta ciudad, todos somos responsables de lo que vivimos, todos somos responsables de cómo vamos creando una cierta interrelación entre nosotros y ahí, aunque él es un joven de 12 años que sale a andar en la bicicleta en la calle y si cumple o no cumple con una cierta, ni siquiera lo estoy pensando desde la norma digamos del tránsito, sino del cómo yo soy empático con el espacio y con los otros ocupantes de ese territorio, estoy de alguna forma también siendo un ciudadano”* (Director, Liceo 2)

Finalmente, esta concepción de ciudadanía se diferencia de las otras dos ya que no tiene relación con el corpus jurídico que determina el Estado en su Constitución, ni se constituye en la práctica. Uno es ciudadano automáticamente al momento de nacer o llegar a un lugar, y por lo mismo, debe responder a ese mismo territorio y comunidad con ciertos valores intrínsecos del ciudadano. Además, se destaca el carácter universal que constituye este enfoque, ya que no hay elementos que incluyen o excluyen a alguien de ser ciudadano, sino que todo quien habita el territorio lo es y, por lo mismo, todos/as deben responsabilizarse.

### 5.1.2 Criterios que definen a un ciudadano

Estos elementos fueron emergiendo en los discursos al hablar sobre el deber ser del ciudadano. Los/as adultos se centraban en distintos aspectos al momento de definir a un ciudadano, por lo mismo, se construyeron tres apartados que corresponden a los criterios referidos: *criterios jurídicos-políticos, criterios republicanos, criterios éticos.*

#### 5.1.2.1 Criterios jurídicos-políticos

Dentro de los discursos sobre ciudadanía, algunos adultos/as hacían énfasis en los aspectos relacionados al conocimiento cívico y ejercicio de los derechos y deberes. Estos criterios estaban estrechamente ligados a la concepción de ciudadanía jurídica desarrollada anteriormente, y por lo mismo, se centraban en destacar el comportamiento y desempeño de un ciudadano dentro de los ámbitos jurídicos-políticos, esto es, como sujeto titular de derechos y deberes y cuya responsabilidad se remite a la participación política:

*“Yo creo que es una persona que tiene conocimientos de como cuáles son sus derechos y los deberes. Que tiene conocimiento de y que los ejerce.”* (Docentes, Liceo 2)

*“Tiene que ver con esta relación recíproca entre el individuo y la colectividad, y que eso se ve más o menos delimitado bajo lo que [ininteligible] aquello que comprendemos como derechos y deberes de las personas. Y así es aquel que cumple con sus deberes y que hace respetar y hace cumplir sus derechos.”* (Docentes, Liceo 2)

Dentro de este discurso, aparece el concepto de “participación activa” entendido en términos minimalistas, esto es, cuya actividad se basa en la participación limitada a votar en las distintas elecciones:

*“yo creo que obviamente un buen ciudadano es aquel que participa de manera activa, en las urnas cada cuatro años, eligiendo obviamente a las autoridades, etc.”* (Docentes, Liceo 1)

Finalmente, los/as adultos/as destacarían la orientación hacía la búsqueda de la estabilidad funcional del sistema social, ya que entienden que la actividad de un ciudadano debe darse siempre dentro del marco legal, respetando las leyes, sin que haya una intencionalidad detrás de buscar la transformación social:

*“Entonces si lo miramos en estricto rigor, sería aquella persona que, si participa de manera activa, obviamente dentro del marco legal, respetando las leyes, un sin fin de situaciones, que le permiten estar dentro de lo que es el Estado jurídico/político que existe en Chile.”* (Docentes, Liceo 1)

### **5.1.2.2 Criterios republicanos**

Otro de los criterios que fueron destacados por un sector de los/as adultos/as entrevistados, tenían relación con elementos desarrollados por el enfoque republicano, el cual fue revisado en el marco teórico. Según señala Pimienta (2012), desde el republicanismo la política es vista como el elemento que transforma a las personas de espectadores a actores, por lo que la participación es un eje central. Por lo mismo, uno de los aspectos centrales de este enfoque refiere a la importancia de la ciudadanía activa (Ochman, 2006).

Así, en este discurso, se enfatizaba la importancia de comprometerse en las problemáticas que involucran a todos/as, y ejercer la ciudadanía desde esa implicancia con la comunidad. Por tanto, este ciudadano no debería relegar el protagonismo y la toma de decisiones a otros, sino que hacerse cargo responsablemente de su rol:

*“yo creo que un buen ciudadano actualmente en el siglo XXI tendría que mostrarse como una persona participativa, de actitud crítica, informada, científicamente alfabetizada, digitalmente alfabetizada también, en ese caso, yo creo que por ahí iría el asunto, con la sociedad chilena al menos. Ese sería como un buen ciudadano.”* (Docentes, Liceo 1)

*“Quizás como desde este rol activo, responsable, desde realmente participar y construir desde ahí y no desde como ser un agente externo a y que los otros decidan, sino que estar involucrado en ese proceso.”* (Docentes, Liceo 2)

Además, para cumplir con este rol activo, se deberían promover ciertas habilidades y actitudes que le permitan desempeñar este rol. Así, se centraban en destacar elementos como estar informado, tener una actitud crítica y cuestionar el orden social:

*“[buen ciudadano] es alguien que asume ciertos desafíos respecto a ese entorno, no que mira para el lado, no que hace caso omiso de las situaciones o de las circunstancias que le toca vivir (...) será alguien que lidera un grupo, genera un grupo para plantear temas,*

*ponerlos sobre la mesa y movilizar a gente, como puede ser también alguien que simplemente se suma a eso o lo respalda desde un protagonismo tal vez un poco menor. Entonces al buen ciudadano yo me lo imagino, por un lado, buscando generar una buena relación en ese espacio, pero a su vez, generando, liderando y creando instancias y espacios para discutir temas relevantes”* (Docentes, Liceo 2)

El discurso se centraba en recalcar la responsabilidad como aspecto fundamental y este refería a involucrarse en las problemáticas que le aquejan a la comunidad a la cual pertenece. Así, se proponía que este compromiso ciudadano se debería expresar a través del debate, la deliberación y el asociacionismo. Se deja entrever que aparece marcadamente la noción de espacio público, ya que toda acción que orienta a un ciudadano debería darse en la relación con un otro, en un espacio común. Finalmente, se argumenta que la participación se puede dar a través de dos formas, ya sea levantando espacios de discusión y movilizandolos personas, como también desde un rol menos protagónico, esto significa, participando de esos espacios y movilizaciones.

### **5.1.2.3 Criterios éticos**

Finalmente, el último criterio que se distingue en los discursos que emergieron, refería a destacar aspectos éticos/valóricos. Así, se proponía que la acción ciudadana no se orientaba por elementos jurídicos-políticos, ni por criterios republicanos, sino que lo que la debería movilizar serían valores como la empatía, la honradez, la justicia, etc.:

*“Un buen ciudadano para mi es una persona que colabora, que está en forma activa, que es justo, que es responsable, que es empático, honrado, solidario, que es capaz de decir las cosas sin violencia”* (Docentes, Liceo 1)

*“Un buen ciudadano para mi es una persona proactiva, que vela por el cumplimiento de las normativas existentes, solidario, que en su actuar haya una rectitud, pero una rectitud no solo en relación al cumplimiento de la normativa sino tiene que ver con capacidades, características, que me hacen ser un aporte”* (Director, Liceo 2)

En ese sentido, no se hace hincapié en la acción misma, como puede ser la participación, sino en los valores que orientan el despliegue de esa acción. De esta forma, se priorizan los elementos éticos por sobre el fin que se quiere conseguir:

*“Yo creo que un buen ciudadano es aquel que actúa éticamente, que reflexiona sobre el acontecer nacional, lo que está pasando, y trata de aportar a la construcción de una sociedad más justa, más libre, más equitativa. Un buen ciudadano no sé si sea solamente como decía el aportar políticamente, sino que también como el actuar éticamente”*  
(Docentes, Liceo 1)

### **5.1.3 Participación ciudadana**

En los discursos de participación ciudadana, se lograron identificar distintas nociones que se agruparon en dos enfoques que han sido ampliamente desarrollados en la literatura: *participación minimalista* y *participación maximalista*. Este último enfoque reúne a distintas formas de entender la participación ciudadana que giran en torno a una noción amplia y activa de ciudadanía.

#### **5.1.3.1 Participación Minimalista: *ejercicio ciudadano restringido al voto***

Como se ha mencionado en los apartados de ciudadanía jurídica y criterios jurídicos-políticos, quienes entienden la ciudadanía desde esta concepción e imagen, relacionan la participación ciudadana restringida exclusivamente al voto. Al restringir la actividad política y ciudadana al sufragio, genera que no codifiquen otras formas de acción política como el asociacionismo y la protesta como prácticas ciudadanas.

Esta concepción limitada de la participación ciudadana reduce la participación ciudadana a una dimensión individual más que colectiva. Ahora, como en Chile se está viviendo un proceso de alto descontento ciudadano y crisis de legitimidad de las instituciones, quienes se posicionan desde aquí, proponen vehiculizar este descontento y crítica a través de la elección de representantes. En ese sentido, proponen que la solución de los conflictos pasaría por elegir “sangre nueva”, “sangre joven” y ser más responsable al momento de sufragar:

*“Claro a lo mejor también lo que decía por ahí que, pasa por un tema del descontento en cuanto a lo que tiene que ver con la política, pero independiente de eso, yo tengo que buscar obviamente la forma, y eso gatilla en que tengo que buscar alternativas, no sé, sangre nueva, sangre joven, leer los programas políticos, que también es un tema, no porque el tipo sea encachao o sea bonito, como históricamente ha ocurrido en Chile, vaya*

*a votar por él, sino que tiene que ser, obviamente, algo a conciencia, que yo tenga la capacidad y la responsabilidad de estar al tanto, en cómo funciona el tema, que es lo que me propone.” (Docentes, Liceo 1)*

Desde quienes entienden la participación política restringida al sufragio, trasladan la crítica desde el sistema hacia el propio ciudadano/elector. Así, la crisis política y el descontento ciudadano es producto de que los mismos votantes eligen a representantes incorrectos, se dejan llevar por la apariencia, y no se informan de sus propuestas y programas políticos.

Para Byung-Chul Han (2014) la aparición de este ciudadano/elector se entiende ya que el neoliberalismo convierte al ciudadano en consumidor. Así, el votante no tiene un interés real por la política, por la configuración activa de la comunidad, ni está capacitado para la acción política común, solo reacciona de forma pasiva, entendiendo que la única forma para cambiar las cosas es esperar años para cada elección y así elegir un mejor servicio (representante). Además, bajo el neoliberalismo, se configuraría lo que Ortiz (2014) denomina como “cultura self”. A grandes rasgos, significa que el individuo aparece volcado hacia sí, donde todos sus pensamientos, actitudes y capacidades son en referencia hacia él mismo. Esto se conectaría con lo planteado en la cita anterior, ya que el ciudadano/elector terminaría ignorando las condiciones estructurales y factores externos que produjeron una crisis política e institucional, y haría recaer toda la responsabilidad hacia sí mismo, culpándose en este proceso (Ortiz, 2014). De esta manera, desde este perfil de ciudadano la culpa principal no sería de los representantes, del modelo económico, de cómo se ha configurado la democracia post dictadura, de los casos de corrupción, entre otras cosas, sino que sería exclusivamente de ellos mismos por elegir mal.

### **5.1.3.2 Participación Maximalista: *organizarse, monitorear poder político y participar permanentemente***

Los discursos de los adultos que se agrupaban en este enfoque, entendían la participación ciudadana como un ejercicio activo, cotidiano, donde no prima la relevancia atribuida a los procedimientos como las elecciones, sino que se ejerce en el día a día en la relación con otros/as. Por esto, quienes comprendían la participación de una manera más amplia, lo hacían partiendo desde la crítica a quienes restringían la participación al sufragio:



*“yo creo que ser ciudadano va un poco más allá de ese momento de las elecciones, sino que también se ve en el descontento, cuando salimos a marchar, cuando dejamos todas las patitas en la calle como se dice, entonces yo creo que va un poco más allá del voto. Pero los dos son importantes creo yo, el voto y demostrar el descontento o el contento ciudadano, dependiendo de la situación.”* (Docentes, Liceo 1)

*“me hace ruido el hecho de considerar un ciudadano solo como una persona que vota, sino también un ciudadano como alguien que participa de la comunidad”* (Docentes, Liceo 2)

Esta crítica que se manifestaba en los discursos, puede comprenderse desde dos dimensiones: como una crítica al voto en sí y como una crítica a quienes reducen la participación a este ejercicio. En la primera dimensión, algunos miembros de la comunidad educativa señalaban que el voto como tal perdió su poder, y ahora votar solo es un acto *“simbólico”*<sup>8</sup>. Esto sucede porque votar en la actualidad no tendría el mismo efecto que tenía en otros momentos históricos, ya que ahora, según un entrevistado, este acto tiene una *“implicancia en la estructura de poder que son mínimas”*. Esto deja entrever un diagnóstico sobre una democracia viciada, y se relaciona a lo planteado por Venegas (2016), quien argumentaba que una de las expresiones de la desafección política es la baja participación en elecciones debido a, entre otras cosas, la comprensión de un sistema de partidos moderado y homogéneo, y un estilo tecnocrático de formación de políticas públicas. Así, emerge el sentimiento de que *“vote por quien vote, todo seguirá igual”*. En la segunda dimensión, algunos de los entrevistados proponían que la participación ciudadana no se debe limitar, sino que debe entenderse como una vinculación mucho mayor con la comunidad y como un ejercicio mucho más permanente:

*“Ese ciudadano que tiene un grado de vinculación mucho mayor y mucho más sistemático y permanente y no solo en el momento del día de ir a votar, votar por una junta de vecinos, de ir a votar por un alcalde o gobernador, etc. Sino que mucho más regular y en otra dimensión, que no sea solo un acto electoral, me parece que es lo correcto y es lo que hoy día tal vez uno está viendo con más fuerza, cuando se reúnen y se generó a partir del estallido social, donde hay un grupo de vecinos que se juntaron para poder reflexionar y*

---

<sup>8</sup> Las palabras y/o frases que aparecen entre comillas y cursiva, son citas extraídas de las entrevistas o focus group realizados.

*para poder darle una vuelta, que es lo que se quería, que se yo, es una participación ciudadana, evidentemente, de la que no estamos acostumbrados, o de la que no estábamos tan acostumbrados.”* (Director, Liceo 2)

Desde esta forma, la participación ciudadana se entiende de una manera amplia, como un ejercicio cotidiano, permanente, que se da en la interacción con la comunidad y el territorio, en la participación en organizaciones tanto políticas como deportivas, incluso en los momentos donde se reúnen vecinos para tomar decisiones que los afecta a todos/as como poner rejas o arreglar una plaza. Además, cabe destacar que hay una visión completamente descentralizada y horizontal de la práctica ciudadana, ya que se enfatizaba en que organizarse entre vecinos sin la necesidad de que alguna organización como la junta de vecinos interceda, es igualmente hacer ciudadanía:

*“Yo entiendo por participación estar participando activamente en distintas organizaciones, comunitarias, no sé cualquier cosa, club deportivo, estar en contacto con otras personas que comparten un territorio, creo que eso”.* (Docentes, Liceo 2)

*“la participación ciudadana yo la entiendo en forma bastante amplia (...) yo podría estar reuniéndome con un grupo de vecinos para tomar una cierta decisión sin pasar por el hecho de ser una junta de vecinos, quiero desligarme de la parte tan jurídica, pero el hecho de conformar un grupo, tratar de sacar adelante un proyecto, desde hoy día que tenemos tan común con este tema de la seguridad de poner una reja o de arreglar una plaza, yo estoy haciendo y ejerciendo ciudadanía, y estoy sacando adelante ciertas ideas y ciertos proyectos”* (Director, Liceo 2)

La última forma de participación ciudadana que aparece en los discursos de este enfoque está relacionada con informarse, monitorear al poder político y protestar. Algunos entrevistados señalan que es fundamental el informarse, no como un ejercicio individual, sino como un ejercicio colectivo, compartiendo la información con las personas de su territorio. Así, se entiende al ciudadano participativo como alguien que forma parte de una colectividad, que participa informándose y monitoreando las decisiones que se dan en los espacios de poder como el Congreso, y que, si es necesario, protesta para presionar a que quienes toman las decisiones, decidan de acuerdo a los intereses de la mayoría:

*“nos estamos dando cuenta, más que de la importancia del voto de nosotros, como vota la gente que está arriba, entonces ahí nosotros a partir de informarnos de ese voto,*

*podemos sacar o poner gente, o hacer que gente que piensa de una forma vote de otra, solamente para mantenerse ahí (...) nosotros nos dimos cuenta que finalmente tenemos que fijarnos en esas cosas, que leyes se están viendo, quien vota de una forma, de otra forma, que podemos dar vuelta gente, etc.”* (Docentes, Liceo 2)

*“el tema de información para mí también va no solamente por un trabajo individual, sino que también por un tema colectivo, de cómo tu compartes con el resto de personas en tu territorio, como para cachar que, no se po lo que pasó el 18 de octubre, fue porque fue una suma colectiva de mucho descontento y a partir de eso como que se generó una bomba de tiempo que estalló el 18 de octubre. Pero, el tema de la información y por eso lo digo en el tema de la participación ciudadana, no puede ser solamente individual, sino que tiene que ser como siempre en el colectivo”* (Docentes, Liceo 2)

Finalmente, cabe destacar que uno de los elementos que aparecía constantemente al hablar sobre participación era el “estallido social”. Este suceso marca un hito, y resulta sumamente importante para quienes entienden la participación ciudadana desde este enfoque, ya que, desde ese “despertar” como algunos/as denominaban, la ciudadanía comenzó a abrir espacios, a relacionarse más con su territorio, con su comunidad, a informarse más, a monitorear al poder político y a protestar cuando los representantes tomaban decisiones que irían en contra de los intereses de la ciudadanía. Por esto, el “estallido social” incide en el cambio de concepción sobre participación ciudadana, ya que, desde ese momento, el ejercicio ciudadano se dio de otras formas y en otros espacios “*de la que no estábamos tan acostumbrados*”.

## **5.2 Segundo capítulo: Formación ciudadana**

En este capítulo se respondió al segundo objetivo específico, el cual era *distinguir las valoraciones que se forman desde los adultos de las comunidades educativas sobre formación ciudadana escolar*. El capítulo comienza con dos apartados contruidos en base a diagnósticos generales que emergieron desde los discursos de los/as adultos/as de las comunidades educativas cuando se hablaba sobre formación ciudadana. Así, surge el primer apartado *Falta de formación ciudadana en el currículum*, donde se vislumbra un diagnóstico común entre todos/as los/as participantes en torno a la inexistencia de formación ciudadana en el currículum hasta la última ley proclamada en 2016. El segundo apartado también surge de un acuerdo común de los miembros, este es sobre el

*Rol central de la escuela en la formación ciudadana.* Finalmente, el último apartado distingue entre *los diferentes enfoques sobre formación ciudadana escolar*, que se traducen en distintas formas de implementar esta formación tanto en el currículum como en la actividad en general dentro de la escuela, estos son: *educación cívica y educación ciudadana.*<sup>9</sup>

### **5.2.1 Falta de formación ciudadana en el currículum**

Uno de los diagnósticos que se distinguieron en los discursos de los/as adultos/as de la comunidad educativa, era la crítica a la falta de formación ciudadana en el currículum. Hay una noción de que durante mucho tiempo no hubo formación ciudadana en los colegios, haciendo la comparación con la época de su propia formación escolar, donde ahí si habría existido contenido sobre ciudadanía:

*“lamentablemente durante mucho tiempo como lo dije esto como que quedó coartado, (anónimo) dijo "retomar", lamentablemente en 20 años no puedes retomar algo que dejaste tan atrás y que lamentablemente te obligaron a estar como ajeno de ese pensamiento crítico, de analizar las diferentes situaciones.”* (Docentes, Liceo 1)

*“Fundamental, si bien antes existía, yo creo que todo ha cambiado y lamentablemente algo que se dejó de lado, fue la formación ciudadana”* (Director, Liceo 2)

Sobre esto, señalaban que en la década de los 90 si existían contenidos sobre ciudadanía, pero que después fue sacado del currículum, aunque recientemente, se volvió a incorporar. De esta forma, se puede dar cuenta cómo los esfuerzos de la política educativa desde los 90 en adelante, al cambiar educación cívica por educación ciudadana, eliminando una asignatura específica relacionada a ciudadanía, y transversalizando el contenido en las distintas asignaturas, genera una impresión para los adultos de que en la práctica no existiese formación ciudadana. Tal como se planteó tanto en antecedentes como problematización, esta impresión coincide con los discursos de jóvenes y los resultados de la Encuesta Nacional de la Juventud (INJUV, 2018) donde la “calidad de educación cívica” aparece como la segunda peor evaluada, además de que en la comunidad educativa e incluso en algunos representantes del sistema político existe una percepción de formación ciudadana deficitaria (Tham Testa, 2015)

---

<sup>9</sup> Revisar Esquema (2) en Anexo.

Frente a esto, los/as adultos valoran enérgicamente la nueva ley del Plan de Formación Ciudadana (2016) ya que reincorpora una asignatura específica. De esta forma, este vacío de contenido ciudadano se llenaría con la nueva ley al reintegrar la formación ciudadana a los colegios bajo el nombre de educación ciudadana:

*“pero esto volvió y yo lo hablo con conocimiento de causa, volvió apenas hace dos años, el año pasado y este recién comenzamos con educación ciudadana, lo que hace no sé, cuando yo iba al colegio el 96 salí yo, se daba educación cívica”* (Docentes, Liceo 1)

*“de los cambios que han suscitado durante este periodo y con la instalación otra vez como del ramo educación para la ciudadanía”* (Docentes, Liceo 1)

Así, según lo propuesto por los/as adultos de la comunidad educativa en sus discursos, ahora hay una percepción de que las escuelas estarían retomando el rol de formar ciudadanos.

Sin embargo, la última ley no ha estado exenta de críticas, ya que algunos señalaron que esta deja en libertad de acción a los colegios, sin que exista un seguimiento sobre su aplicación, lo que podría generar que no todas las escuelas estén aplicando correctamente las recomendaciones propuestas por el ministerio de educación:

*“Si bien el ministerio exige tener programas de formación ciudadana, pero lamentablemente deja en libertad de acción a los colegios, cual sea, particular subvencionado, particular, municipal, deja en libertad de acción porque no hay un seguimiento en relación a la aplicación, el que debería incorporarse, que ahora se ven atisbos, con todos los electivos nuevos que tenemos se ven, porque hay un electivo de formación ciudadana, pero debería ser transversal desde pequeños, tener una asignatura o un espacio que se trabaje la formación ciudadana.”* (Directora, Liceo 1)

Este alcance sobre la falta de seguimiento en la aplicación de los planes se complementa con lo planteado por el PNUD (2018) acerca del Plan de Formación Ciudadana, donde luego de una investigación, propone que una de sus tareas fundamentales es fortalecer el acompañamiento a las escuelas para asegurar que el trabajo de los actores educativos esté alineado con los propósitos de la política. Además de esto, otro alcance que plantean los adultos de las escuelas es que, si bien hay planes y programas con propuestas importantes para la formación ciudadana, a veces los tiempos son escasos para llevarlos a cabo.

Finalmente, pese a valorar positivamente la ley del Plan de Formación Ciudadana, los/as adultos siguen proponiendo que la nueva asignatura “Educación ciudadana” no solo debe ser dirigido a estudiantes secundarios, sino que debe ampliarse y comenzar desde primeros niveles educativos, lo que cuestionaría los avances curriculares propuestos por el Mineduc, ya que desde 1998 que esta entidad ha establecido que la formación ciudadana debe darse durante toda la experiencia escolar (MINEDUC, 2004a).

### **5.2.2 Rol central de la escuela en la formación ciudadana**

Los adultos de la comunidad educativa le otorgan un rol fundamental a la escuela en el proceso de formación ciudadana y señalaban que, si bien no es únicamente tarea de esta institución, tiene la misión y el deber de hacerse cargo de este proceso formativo.

Dentro de la reflexión sobre el rol de la escuela en la formación ciudadana, se destaca que en los discursos se hiciera énfasis en el deber de la escuela apuntando a que es un espacio donde se da el primer acercamiento de los estudiantes hacia el mundo exterior, por lo que el colegio posibilita al estudiante a que salga de lo que denominan como “*burbuja*” familiar, y pueda conocer personas que provengan de diferentes contextos socioeconómicos y tengan distintos pensamientos:

*“Claro por ejemplo ahí, el hecho de que el colegio puede dar la oportunidad de conectar con otros espacios o comunidades que jamás el estudiante conocería porque no sé, vive en un lugar super apartado, tiene tal condición económica y nunca va a conocer otra realidad, entonces desde ahí una escuela permite abrir ese espacio para conectar con otros y un poco sensibilizar y como desde la realidad, seguir construyendo o aprendiendo, como que en el fondo no es que me lo dijo el profesor o no es que me lo dijeron mis papás, sino que yo lo vi, lo viví y de ahí puedo empatizarlo.”* (Docentes, Liceo 2)

De esta forma, se puede dar cuenta a través de estos discursos, como para algunos la escuela no solo tiene el rol de transmitir contenidos ciudadanos dentro del aula, sino que también posibilita conocer personas de nuevos contextos, nuevas realidades, compartir con personas distintas, abrirse a la heterogeneidad que significa el mundo exterior, para así hacerse parte de la colectividad. En ese sentido, posicionarse en el encuentro con el otro/a en la experiencia cotidiana, según los

adultos, aportaría a la formación ciudadana de un sujeto y la construcción de una cultura democrática, ya que esto permite sensibilizar con diferentes realidades y, así, ser más empático.

Sin embargo, esta misión de la escuela se ha visto perjudicada por la segregación que se vive en el actual sistema escolar chileno, donde, entre otras cosas, el poder adquisitivo limita o posibilita el acceso a distintas escuelas. Esto provocaría que los estudiantes, en la práctica, no logren conocer realidades muy diferentes a la suya, ya que los colegios terminan reuniendo personas de clases sociales similares:

*“en mi postura creo que saca solamente un poco al niño de la forma de ver la vida que le entrega la familia, podríamos decir, porque en los colegios como están planteados en Chile la mayoría no te muestra mucha mixtura social, entonces la mayoría tiene contextos más o menos super parecidos. Entonces, quizás me muestran compañeros de clase baja de derecha y una clase baja de izquierda, y puedo ver ahí la diferencia, pero no voy a conocer a otras formas de vida (...) Creo que, si ayuda como primera instancia para eso, para conocer niños sobre todo cuando son más chicos, que piensan muy distinto a la realidad que a nosotros nos mostraron, desde lo que es bueno y lo que es malo. Por ejemplo, yo en mi caso, mi familia era super pinochetista y yo entré al colegio y tenía una amiga que era todo lo contrario, su tío fue detenido desaparecido, entonces yo ahí me empecé a cuestionar cosas que, si no hubiera entrado al colegio, no las hubiera visto como verdad (...) Pero no me sacó al contexto más allá, o sea no conocí gente de mucha plata ni conocí gente muy pobre (...) Pero sí creo que es una primera instancia, pero no lo logra completamente.” (Docentes, Liceo 2)*

Continuando con el rol central de la escuela, dentro de los discursos se distinguieron dos elementos importantes a considerar en el proceso de formación ciudadana: el interés y compromiso de profesores y la importancia del enfoque ciudadano que tenga la escuela.

El primer elemento apunta a que el compromiso con la formación ciudadana no solo debe ser de la escuela, sino también del cuerpo de profesores. Se señala que, pese a que pueda haber un buen plan de formación ciudadana, en ocasiones los docentes, que son los que tienen un rol protagónico en la ejecución del programa, no tienen un interés ni motivación en este proceso, lo que perjudicaría esta formación. Según lo planteado, esto se puede explicar porque no habría un interés innato en los/as docentes, o porque muchas veces los/as docentes tienen que dedicarse más a

aspectos disciplinarios dentro del aula como hacerlos callar, mantenerlos sentados, algo difícil de lograr en una jornada tan larga, lo que termina haciendo que prioricen otros asuntos.

El segundo elemento refiere a que la formación ciudadana varía según el enfoque ciudadano que tenga el colegio. Esto resulta interesante ya que da cuenta que pese a que el Mineduc proponga ciertos lineamientos que debería considerar la formación ciudadana, algunos miembros de la comunidad educativa enfatizan en que el enfoque que tenga la escuela determinará qué tipo de ciudadano se estaría formando:

*“[Escuela] es un rol muy clave porque como te decía, probablemente la familia tienda a replicar una cierta concepción que está a lo mejor desfasada en el tiempo, no sé, que hoy día tiene tal vez una mirada distinta, y por lo tanto es el actor relevante para poder instalar ciertas cosas (...) y ahí es donde las concepciones que puedan existir al interior de cada uno de los colegios o de los directivos de distintos colegios, pueda marcar una diferencia, en donde cómo vamos generando esta costumbre en el estudiante (...) de poder darle una vuelta a lo establecido. (...) la clave es que, si uno como institución asume que la ciudadanía no es solo el acto de votar sino algo mucho mayor, lo que en el fondo se transforma todo esto es cómo, como institución, generamos espacios para que el estudiante vaya realizando ciertas acciones que a lo mejor en la práctica y en la reflexión de esa práctica, le permita que cuando salga del colegio (...) entienda la ciudadanía desde una mirada distinta” (Director, Liceo 2)*

En los discursos se alcanza a distinguir dos tipos de formación ciudadana distintas: una tradicional que apunta principalmente a la transmisión de conocimientos, conocer instituciones políticas, se profundiza la participación electoral y es entendida en la literatura como educación cívica; y otra que comprende conocimientos, habilidades y actitudes, además de promover distintas formas de participación y que es comprendida en la literatura como educación ciudadana. De esta forma, quienes entienden la formación como educación ciudadana, señalan que es necesario el protagonismo de la escuela en este proceso formativo, sobre todo considerando que generalmente las familias suelen concebir la ciudadanía desde una mirada más tradicional, por lo que, por ejemplo, incentivarían a sus hijos/as a que limiten su participación solo a lo electoral y desconozcan otras formas de participación. Esta diferencia de concepciones que mencionan quienes se posicionan desde un enfoque de educación ciudadana, ha provocado, en reiteradas



ocasiones, que aumente el conflicto dentro de la familia, ya que los/as estudiantes cuestionarían las formas de concebir la ciudadanía que tienen sus padres. Esto, conlleva a un conflicto entre estas familias y las escuelas que propongan una mirada más amplia de ciudadanía, ya que los/as apoderados criticarían las enseñanzas que estarían recibiendo sus hijos/as en el colegio:

*“desde mi experiencia y la experiencia del colegio, nos ha pasado que puede llevar a tener algún encuentro o desencuentro con la familia (...) se produce un conflicto al interior de la familia, porque la familia puede tener una concepción, puede tener una idea de cómo generar esta lógica, sin embargo el estudiante que está aprendiendo algo en el colegio, una forma distinta, puede trasladar esa crítica al interior de la familia y entrar en un conflicto interno, eso más de alguna vez nos ha pasado.”* (Director, Liceo 2)

Finalmente, estos conflictos con las familias no cambian la orientación formativa de las escuelas, pero sí en ocasiones ha generado que sean más cautelosos al momento de proponer reflexiones o actividades.

### **5.2.3 Enfoques de implementación ciudadanía en currículum**

En este apartado se desarrollarán los dos enfoques de formación ciudadana que se distinguen desde los discursos, donde cada uno prioriza y enfatiza distintos elementos. Estas perspectivas se denominan dentro de la literatura sobre la temática, *educación cívica* y *educación ciudadana*.

#### **5.2.3.1 Educación cívica: transmisión de contenidos y aproximación al voto**

El primer enfoque hace énfasis principalmente en la transmisión de contenidos. De esta manera, entiende la formación ciudadana como un proceso donde hay que enseñar a los/as estudiantes cómo funciona el Estado, con sus instituciones políticas y los distintos organismos que lo componen, como también definir ciertos conceptos centrales como son la democracia, los DDHH, la política, el voto, etc.:

*“hay que partir desde las bases, en primera instancia aclarando conceptos que son básicos, por ejemplo, que es lo que es democracia, que ahí se sustenta todo, y tú le preguntai a los chiquillos que es lo que es democracia, cual es la etimología de la palabra y no tienen idea”* (Docentes, Liceo 1)

*“el colegio tiene y debe, así como deber casi divino, enseñar a las generaciones futuras lo que es la formación ciudadana, que es el voto, que es la democracia, que son los DDHH, que es la política”* (Docentes, Liceo 1)

Así, desde este enfoque se enfatiza la definición de conceptos, como también ir enseñando a los estudiantes a que aprendan de sus derechos y deberes, por lo que denota que quienes se posicionan desde esta mirada, entienden la ciudadanía desde los aspectos jurídicos.

Otro elemento que se destaca desde este enfoque es la socialización con el voto o la “*culturización cívica*”, concepto utilizado por los/as entrevistados/as, lo que significa que la escuela debe promover actividades electorales como elecciones de directiva de curso, elecciones de centro de alumnos, para que los estudiantes se aproximen y comprendan el funcionamiento del sistema electoral y del proceso eleccionario:

*“Cuando tú vas a votar, comúnmente siempre a quien ves votando son las personas de cierta edad hacia arriba. Entonces, también es un tema que hay que comenzar a jalar la cuerda y empezar a traer a los chiquillos hacia lo que significa la culturización cívica, porque realmente se ha perdido, y el colegio obviamente tiene un porcentaje bastante alto en este sentido.”* (Docentes, Liceo 1)

Respecto a esto último, lo que distingue a quienes entienden la formación ciudadana desde este enfoque no es la promoción del voto, sino que la participación reducida al voto, por lo que le otorgan un rol fundamental a la escuela para aproximar a estudiantes a esta forma de participación, considerando el contexto de alta abstención que se ha dado en las últimas décadas. Se ha denominado esta forma de entender la formación ciudadana como “*educación cívica*”, ya que como se desarrolló tanto en antecedentes como en el marco teórico, se comprende la educación cívica como la transmisión de ciertos contenidos y conocimientos, generalmente de tipo político o institucional, cuya orientación apunte a formar ciudadanos que restrinjan su participación política al voto (Salinas, 2017). Por lo mismo, se logra identificar ciertas conexiones entre este enfoque y quienes comprendían la ciudadanía desde una concepción jurídica, ya que como señala Kerr (2002), la educación cívica estaría estrictamente ligada al enfoque minimalista.

Finalmente, cabe señalar que quienes se posicionan desde este enfoque, entienden el aprendizaje sobre formación ciudadana de una manera vertical, tendiendo a asumir que los jóvenes reciben

pasivamente los mensajes y donde hay que introducirles el interés por lo ciudadano, ya que de otra forma no lo tendrían:

*“el colegio la necesidad que tiene es entregarle conocimientos (...) un plan y programa que volvió hace apenas dos años atrás, en que lamentablemente tienes que partir de cero y volcar esa integridad para un ciudadano, yo creo que van a pasar largos años para que eso se toque, que pueda entrar en el ADN de los niños” (Docentes, Liceo 1)*

Aquí se plantea como la falta de formación ciudadana en los colegios, generó que en la actualidad se necesite de muchos años de formación para que los niños/jóvenes puedan aprehender sobre ciudadanía, sin considerar con esto, que ellos puedan tener experiencias previas o hayan construido significados respecto a la ciudadanía en los distintos espacios de socialización fuera de la escuela. Esto se enfrenta a lo propuesto por autores como Torney-Purta (1995), quien afirma que los niños/jóvenes tienen nociones e ideas sobre la ciudadanía que construyeron por medio de sus conocimientos y experiencias previas, y desde ahí juzgan las ideas, valores y prácticas que imparten las escuelas. De esta forma, en este enfoque hay una noción de “tabula rasa” respecto a niños/as y jóvenes sobre la ciudadanía, donde la formación ciudadana cumple la tarea, no de potenciar, sino de introducir en el “ADN” los conocimientos y el interés ciudadano.

Finalmente, para Cisterna (2012), estas prácticas suelen ser criticadas por los jóvenes, quienes denuncian que las relaciones que se configuran en los colegios se realizan desde la lógica del ejercicio del poder que tienen los adultos en el espacio escolar, los cuales aparecen como únicos poseedores del saber y de la experiencia para decidir.

### **5.2.3.2 Educación ciudadana: conocimientos, habilidades, actitudes y un rol activo**

Quienes se agrupan en este enfoque, entienden la formación ciudadana como un proceso que contempla contenidos, valores, actitudes y habilidades ciudadanas, además de concebirse como un proceso transversal e integral que se da tanto dentro como fuera del aula, y donde las distintas asignaturas aportan desde su propia disciplina a esta formación:

*“[Buscamos formar] un pensamiento crítico, para poder desarrollar un ciudadano con la responsabilidad, con ser capaz de autogestionar y de reflexionar en torno a lo que está pasando (...) nosotros intentamos darles a los chiquillos en esta posibilidad de mirar*

*desde las distintas aristas, es algo que a mí me gustaría que se replicara en otros colegios. No buscamos adoctrinar tampoco, pero si se van mostrando las distintas miradas y vamos generando juicios críticos, poniéndolos en situaciones para que efectivamente ellos puedan ir generando esta visión más integrada de lo que es una comunidad, de lo que significa ser ciudadano.”* (Jefa UTP, Liceo 2)

*“el ciudadano que me gustaría ver egresando del colegio, que también conozca sus derechos, que también conozca sus deberes, pero no concentrarme o dejar exclusivamente el ámbito jurídico, por cierto, que es relevante que conozca la legislación, la constitución, (...) [aunque] no se trata de manejar la constitución solo por el hecho de tener un ejercicio memorístico y saberse la norma, sino que también para poder criticarla y buscar una opción distinta”* (Director, Liceo 2)

Sobre esto último, quienes se ubican desde esta posición para entender la formación ciudadana, buscan distinguirse de la educación cívica, ya que señalan que el conocimiento no debe remitirse exclusivamente al aspecto jurídico ni debe buscar transmitir conocimientos que sean aprendidos de memoria, sino que también debe darse en la práctica, a través del ejemplo y mediante la coherencia que tenga el colegio en generar prácticas y relaciones para expresar la concepción ciudadana tanto dentro como fuera del aula:

*“Un ser humano conocedor de sus derechos, conocedor de poder generar una opinión y una crítica, creo que la escuela tiene un rol fundamental y eso no solo se transmite, esto no es como “yo voy a hacer una clase y les voy a señalar o enseñar que esto debe darse” sino que también es un desafío que como comunidad lo podamos hacer, o sea, un profesor que no ejerce un pensamiento crítico, es difícil de instalar pensamiento crítico en un estudiante si yo como adulto no tengo pensamiento crítico, entonces ahí hay un desafío que tiene que ver con cómo, como colegio, somos coherentes con respecto a la concepción que te estoy señalando y vamos generando espacios para eso.”* (Director, Liceo 2)

Asimismo, la crítica se extiende también a la concentración de actividades electorales como forma de promover la participación, ya que señalan que se deposita el rol activo en quien es elegido, y no se termina entendiendo la participación como un proceso colectivo, donde participan todos/as a través de la reflexión y el diálogo, cuyas decisiones se toman en conjunto. Además, se cuestiona a los colegios que proponen actividades electorales que empiezan y terminan en el acto de votar,

y no acompañan ese proceso con un fortalecimiento del ejercicio reflexivo que es lo central en la participación en democracia:

*“[promover el voto] cuando solo lo hago para que sea una actividad más, no me parece tan bien, porque pasa a ser activismo, es como "mira qué bonito, los niños están votando como lo hacen los más grandes", pero no hay detrás un proceso que a mí me parece más importante y más enriquecedor, que tiene que ver con la reflexión de ese proceso, lo viviste, pero para que lo viviste, que haces en ese momento, que te ocurre aquí, es solo tomar el lápiz y marcar una raya? que hay detrás. Ese tipo de cuestionamiento que nosotros tenemos, hacemos, o surgen de nuestros chiquillos, son el momento clave para poder ir generando y desarrollando una visión de un ciudadano responsable” (Jefa UTP, Liceo 2)*

Respecto a los conocimientos, habilidades y actitudes, desde este enfoque se promueve la transversalidad, esto es, que las distintas asignaturas y áreas de conocimiento contribuyan desde su lugar a formar a un ciudadano integral. Así, por ejemplo, el área del lenguaje entregaría habilidades comunicativas para escuchar, dialogar, debatir, y el área científica impartiría herramientas y habilidades referidas a la investigación, a la observación, etc. Además, dentro de los valores mencionados por los/as entrevistados/as aparece la empatía, el respeto, entre otros.

Siguiendo esta línea, la promoción de actitudes y habilidades ciudadanas se orientan a entender la crítica, responsabilidad y autonomía como elementos trascendentales de la formación. Se enfatizan estos aspectos porque se busca promover un rol activo en la formación, para que quienes se formen sean comprometidos, y no deleguen su contribución a terceros ya que conciben la participación como un ejercicio colectivo -no individual- donde todos/as participan.

Sobre esto mismo, se observa que en los discursos de los adultos que se agrupan en este enfoque, se hace hincapié en la orientación hacia el colectivo, esto es, en que la formación ciudadana debe apuntar a fomentar habilidades que fortalezcan la relación con un otro, así en el caso del lenguaje, no solo es necesario promover habilidades argumentativas, sino también habilidades para escuchar y comprender distintos puntos de vista. De esta forma, se enfatiza en la necesidad de orientar la formación para que los sujetos reconozcan su individualidad, pero también reconozcan la individualidad del otro, dando cuenta que ambos constituyen algo común, la colectividad:

*“Yo creo que una educación para la formación ciudadana debiese considerar sobre todo en lenguaje el tema de la argumentación, no solo poder dar a conocer tu opinión, sino también escuchar opiniones ajenas, poder considerar que el otro quizás tiene un punto de vista distinto a mí, que quizás tiene una historia de vida distinta a mí, entonces puedo reconocerme yo en mi individualidad, pero también debiese considerar el reconocer la individualidad del otro como parte de un colectivo.”* (Docentes, Liceo 2)

La formación ciudadana desde este enfoque se orienta a la participación y construcción, en conjunto con la colectividad, hacia la búsqueda del bien común, donde resulta menester formar a sujetos que no antepongan sus intereses individuales por sobre los de la colectividad.

Finalmente, se proponen dos tareas fundamentales que debe considerar la escuela en el proceso formativo: crear y permitir crear espacios participativos y de reflexión, y que la formación esté ligada a la realidad de los propios estudiantes.

Respecto a la primera tarea, se propone que, para promover habilidades y actitudes ciudadanas, la escuela debe crear espacios participativos y de reflexión, donde se discuta sobre temas contingentes, de política, entre otras cosas, aunque también se comprende que muchas veces el interés e iniciativa por crear esos espacios proviene de los propios estudiantes, por lo que no se deberían limitar estas iniciativas. Esto iría en la línea con lo que Diego Palma (1998) entiende como “participación sustantiva”. El autor plantea que, si bien es importante promover la capacidad de participar, entendiendo esto como la promoción de habilidades y actitudes, también es necesario la posibilidad de desplegar la participación, por lo que habría que contar con las condiciones adecuadas para su ejercicio. De esta forma, que en ciertas escuelas existan las condiciones para que estudiantes puedan crear y levantar sus propios espacios de participación, sería positivo desde un enfoque sustantivo, aunque el autor puntualiza que la implicancia de la participación no solo debe quedarse ahí, sino que también tiene que remitir a la capacidad de influir en las decisiones y el ejercicio del poder, de lo contrario sería una participación simbólica (Palma, 1998).

En ese sentido, algunos adultos de la comunidad educativa señalan que es sumamente importante que las escuelas sean capaces de conducir este interés e inquietud por manifestarse, y no caer en lo que hacen algunos colegios con perspectivas tradicionales que es frenarlos señalándoles a los estudiantes que eso no es algo que le compete a su edad:

*“cuando nos vimos involucrados en el estallido social (...) tuvimos estudiantes inclusive de sexto básico si mal no recuerdo que tenían una postura y una mirada super crítica de lo que estaba pasando (...) Ellos en el colegio querían hacer una marcha, querían manifestar su opinión, como colegio uno desde la mirada de un colegio tradicional podría haber simplemente limitado y haber dicho "no, eso no corresponde, no es algo que te involucre a tu edad" no sé, una serie de cosas en donde tú podrías haber puesto un freno. Nosotros lo que hicimos fue justamente conducir esa inquietud, de juntar al grupo que quería manifestarse, de generar una reflexión respecto al porqué querían hacerlo y a generar una propuesta inclusive, de informarles a las familias o involucrarlas para plantearles que esto estaba surgiendo desde los estudiantes, no es que nosotros quisiéramos que ellos se manifestaran y hacerlos manifestarse, sino como darles espacios para que esto pudiera fluir, y bueno la familia responde señalando si quiere o no quiere que esto de alguna forma lo haga su hijo, porque también la familia puede decir perfectamente "no yo no quiero que mi hijo haga esto" esa es una lucha constante entre el colegio y la familia. (...) esos colegios en los que no te permite formar un centro de estudiantes, esos colegios en los que no te permiten hablar de estos temas, siento que yo que no están haciendo la pega correcta como para poder generar un buen ciudadano”*  
(Director, Liceo 2)

Así, aparece nuevamente la relación con la familia, como una relación proclive al conflicto, quienes muchas veces terminan cuestionando y criticando las medidas del colegio por dejar que los estudiantes se manifiesten. Además, el segundo elemento que emerge en el discurso es el “estallido social”, el cual surge como un hito que movilizaba a involucrarse ciudadanamente. Finalmente, se observa como este interés por participar es transversal, donde tanto niños/as como jóvenes buscan contribuir, y se critica las posturas tradicionales adultocéntricas que niegan la participación de niños/as bajo el argumento de que no les compete a su edad.

La última tarea que se propone en los discursos es que los conocimientos que se impartan tienen que ir ligado a la experiencia de los propios alumnos, usando ejemplos concretos de la vida diaria. Esto permitiría resolver una debilidad de las escuelas, ya que para Cisterna (2012), estas suelen entregar contenidos vacíos de significados al no vincularlos a la realidad de los estudiantes, lo que revelaría la poca atención y valoración al mundo de experiencias y de sentido que los jóvenes traen a la escuela y que no son potenciados. En ese sentido, conectar los conocimientos con la

experiencia de los alumnos posibilita acercarlos a este interés ciudadano, y les permitirá comprender que la participación ciudadana se da en distintos ámbitos de la cotidianidad, donde involucrarse con un otro/a respecto a un asunto público de su interés, ya es ejercer ciudadanía. De esta forma, uno de los mecanismos mencionados por los/as adultos/as que permitiría acercar el interés por lo ciudadano y la participación, es aterrizar las reflexiones y discusiones a los conflictos territoriales que viven día a día, por ejemplo, en el caso de estudiantes que provienen de regiones con conflictos ambientales e hídricos, se podrían generar espacios de reflexión sobre el impacto del uso de ciertas energías, del deterioro ambiental que generan algunas grandes empresas y/o transnacionales, etc. y la importancia del involucramiento y fiscalización ciudadana para mejorar la calidad de vida.

### **5.3 Tercer capítulo: Participación de estudiantes secundarios**

Finalmente, en este tercer capítulo se respondió al tercer objetivo específico, el cual es *identificar las valoraciones que se construyen desde los mundos adultos de la comunidad educativa sobre participación de estudiantes secundarios*. Para esto, el capítulo se estructura en cuatro apartados. El primer apartado refiere a cómo los/as adultos buscan promover la participación ciudadana dentro de la escuela. El segundo describe la imagen que emerge desde los discursos sobre la escuela como una institución autoritaria que coarta las distintas formas de expresión de estudiantes. El tercer apartado refiere a las valoraciones que tienen los/as adultos sobre manifestarse dentro de la escuela, y el cuarto apartado apunta a las valoraciones que existen en torno a la participación política fuera de la escuela.<sup>10</sup>

#### **5.3.1 Promoción participación secundaria dentro de escuela: *organizaciones representativas y/o práctica ciudadana***

En los discursos de los adultos de la comunidad educativa sobre participación ciudadana dentro de la escuela, se distinguieron dos formas de promoción de la participación, los que eran definidos por uno de los directores entrevistados como: *organizaciones representativas* o *práctica*

---

<sup>10</sup> Revisar Esquema (3) en Anexo.



ciudadana. El primero refiere a las organizaciones representativas como los centros de estudiantes, centros de apoderados, etc.

*“Desde un punto de vista institucional, evidentemente están estos espacios creados como organizaciones, como centro de estudiantes e inclusive centro de apoderados, o la organización de los mismos profesores, o sea, un colegio que estimula la creación de esos espacios, de alguna forma lo que está haciendo es dar el respaldo y el espaldarazo para que los distintos actores que conforman la comunidad tengan un espacio para poder participar”* (Director, Liceo 2)

Por otro lado, el segundo refiere a la promoción de la participación en la cotidianidad, con la finalidad de darle voz a todos/as los estudiantes. Para esto, se propone la necesidad de levantar espacios para reflexionar, debatir, deliberar, y así poner en práctica la participación ciudadana:

*“para que esté la voz de la escuela, tiene que estar la voz de los estudiantes, todo el rato, y hay muchas formas de hacerlo, a través de debates, de conversatorios, de escritura, que se yo, (...) que permitan que nuestros chiquillos puedan poner, si es que no se atreven a hablar en directo, por escrito sus ideas, pero hay que levantarlas, o sea lo peor que podemos hacer como escuela es hacer como que estamos con muebles, porque estamos con personas, y esas personas tienen ideas, tengan 1 año o tengan 17 o 40, tienen ideas. Entonces eso, es escuchar, es darle voz. El año 2019, tuvimos también encuentros con Pablo Vidal (...) y este año tuvimos invitados a dos constituyentes, hicimos nuestras propias asambleas por curso, desde los más chiquititos hasta los más grandes, después cada curso fue haciendo sus propuestas de que es lo que le gustaría que fuera en la constitución. Entonces, creo que hay mucho que hacer”* (Jefa UTP, Liceo 2)

Sobre esto, se pudo observar en los discursos que no hay una posición homogénea respecto a cómo promover la participación, ya que mientras algunos entienden únicamente la promoción de la participación estudiantil a través de esas organizaciones representativas, otros señalan que no es suficiente descansar en esas organizaciones, sino que la participación de estudiantes tiene que darse en el día a día.

De esta forma, el primer grupo propone que tanto las actividades electorales, como la existencia de organizaciones como la directiva de curso o centro de alumnos, son la mejor forma de promover la participación estudiantil dentro de la escuela, ya que son escenarios donde se daría, según los/as

entrevistados/as, una “*mini ciudadanía dentro del colegio*”. Sin embargo, se plantea que muchas veces estas actividades suelen parecer insignificantes para los propios estudiantes, ya que los/as adultos mencionan que se toman estos procesos “*para la chacota*”, por lo que sería necesario que la formación ciudadana posibilite la revalorización de esas instancias ciudadanas.

Por otro lado, el segundo grupo plantea que más que encerrar la participación en un momento específico como una votación, la escuela debería promover la participación de estudiantes a través del levantamiento de espacios donde puedan expresarse cotidianamente, donde puedan debatir, y cumplir un rol activo teniendo su propia revista, su propia radio, además de invitar personas al colegio para que se realicen simposios, conversatorios, y distintas actividades que permitan desarrollar y ampliar las habilidades ciudadanas:

*“lo mejor es darle los espacios para que se informen, para que participen, darle espacios para, en forma respetuosa, que pueda participar la mayor cantidad de personas, tanto profesores, alumnos, en estos temas, o si no, todo lo que estamos hablando de ciudadanía serían palabras bonitas si no lo llevamos al hecho concreto”* (Docentes, Liceo 1)

Finalmente, los adultos manifestaron una crítica respecto a las iniciativas “típicas” que proponen generalmente las escuelas para incentivar la participación. Señalaban que algunos colegios implementan iniciativas y proyectos orientados a ayudar a campamentos, hogares de ancianos, etc. que eran siempre iguales, que no les enseñaba nada y que terminaban significando, según lo mencionado por los/as entrevistados/as, una “*anécdota en la vida de los alumnos*”. Así, plantean que estas actividades tienen un carácter asistencialista, que terminan haciendo que el estudiante vea al otro como “*pobrecito*”. Frente a esto, proponían que los proyectos deben reorientarse para posibilitar que los estudiantes entiendan que tienen la capacidad de contribuir a un cambio de la realidad, del entorno y de la comunidad, y así avancen en construir una sociedad mejor para todos/as.

### **5.3.2 Escuela como institución Autoritaria**

Una imagen que emergía sobre la escuela en los discursos de los miembros de la comunidad educativa, era la del colegio como una institución autoritaria. Así, se denunciaba que había algunas escuelas que eran, según las palabras de los/as propios/as entrevistados/as, “*súper dictadores*”,

principalmente las que tenían un proyecto religioso, ya que limitaban los espacios participativos que crean los estudiantes y prohíben manifestarse, lo que generaba que aumentara el descontento de los jóvenes y, por consiguiente, el conflicto.

Otra expresión del autoritarismo de la escuela se manifestaba cuando los estudiantes lograban, pese a los obstáculos, levantar espacios de reflexión e información sobre contingencia, inmediatamente eran vigilados y en ocasiones estigmatizados:

*“yo me acuerdo para cuando fue una revolución de los pingüinos pero que hicieron en el casino [sector del establecimiento], fue la generación del 2010 por ahí, en el casino los chicos de tercero y cuarto se motivaron y trajeron gente de las universidades para que charlaran y ahí se les permitió que asistieran todos los chicos de séptimo para arriba a escuchar lo que estaba pasando, estaba relacionado con el tema de la educación, para la gratuidad (...) Y claro los chicos quieren participar, estamos hablando de participación, no los podemos estar ahí como vigilantes, no, y estar ahí estigmatizando a quien quiera expresarse”* (Docentes, Liceo 1)

*“[hablando sobre espacios de expresión] entonces eso lamentablemente en el colegio no se da, y es por eso que después cuando vienen los latigazos, es porque existe un descontento, porque no te permiten hablar, nada más”* (Docentes, Liceo 1)

De esta forma, algunas escuelas no solo limitan y/o prohíben los espacios levantados por estudiantes, sino que cuando permiten estos espacios, quienes participaban y lideraban estas instancias eran estigmatizados, y la escuela los tenía en constante vigilancia. Esto se complementa con lo revisado en los antecedentes, ya que según Ravelo-Medina & Radovic-Sendra (2017), los jóvenes significan la escuela como una institución que suele reprimir su opinión y que tan solo deja un margen limitado de participación para que puedan expresarse y tomar decisiones. Asimismo, el PNUD (2018) plantea que, si bien ha habido avances en la promoción de la participación de estudiantes en las escuelas en los últimos años, aún se mantienen ciertas lógicas autoritarias y jerárquicas.

Concluyendo, algunas escuelas se constituirían como un espacio hostil, que desincentiva la participación, y que entrega mensajes radicalmente opuestos sobre formación ciudadana, ya que por un lado el currículum promueve conocimientos sobre democracia, habilidades y actitudes ciudadanas, y, por otro lado, estos colegios no permiten que los estudiantes puedan poner en

práctica la ciudadanía dentro de la escuela y no les otorgan la capacidad de influir en las decisiones y el ejercicio del poder, por lo que los estudiantes solo tendrían una “participación simbólica” (Palma, 1998).

### **5.3.3 Valoraciones sobre manifestaciones políticas/ciudadanas dentro de la escuela**

Se divisaron dos posiciones distintas respecto a las manifestaciones dentro de la escuela: la primera, apuntaba a que antes de permitir que los estudiantes se manifiesten, la escuela tiene que formar; la segunda, valoraba las manifestaciones dentro de la escuela porque reconocían que era necesario para su propia formación ciudadana.

#### ***5.3.3.1 Formar antes que dar espacios: paternalismo educativo***

Uno de los discursos que se vislumbraron en las reflexiones sobre manifestaciones políticas/ciudadanas dentro de la escuela, apuntaba al rol de estas instituciones educativas por formar a los/as estudiantes sobre cómo se debe participar. Sobre esto, señalaban que antes de que los/as estudiantes levanten sus espacios de reflexión, discusión y de participación estudiantil, hay que guiar y enseñar a los estudiantes para que sepan como participar:

*“Es difícil, porque como lo dije en un principio, yo creo que acá tú tienes que formar y obviamente para que los chiquillos sepan cómo funciona el tema, hay que llegar primero a esa instancia que es el formar (...) Entonces eso también obviamente te obliga que tú tienes que educar en el cómo ellos deben de participar, uno tiene que ser el garante acá y guiarlos obviamente en ese camino”* (Docentes, Liceo 1)

Se puede denotar un carácter paternalista en esta concepción, ya que, tal como señala Liebel (2007) una de las manifestaciones del paternalismo se expresa cuando los adultos aparecen como los únicos quienes tienen la capacidad para decidir que es bueno y que deben hacer los/as niños/as y jóvenes. Asimismo, el autor López (2009) señala que algunas escuelas se caracterizan por un proyecto paternalista educativo, donde se plantea que los estudiantes son sujetos de derechos, pero en la práctica no les dan la posibilidad de ejercerlos, ya que se les impide tener voz y que participen dentro de la escuela, y hay una exclusión de facto a los estudiantes no solo de la participación en

la gestión de sus estudios y centros educativos, sino de la posibilidad de acostumbrarse de ser dueños de su propia vida.

Continuando con este discurso, si bien los adultos señalan que es necesario formar antes de permitir participar, indican que la escuela posibilita que los estudiantes se expresen, aunque cuando lo hagan, siempre tiene que ser dentro las normas establecidas:

*“entonces si yo me he dado cuenta que en el colegio se deja obviamente el tema del expresarte, siempre dentro de los cánones de lo establecido si eso es lógico, ya, cuando se suben por el chorro patá en el poto y para dentro, si eso es lógico”* (Docentes, Liceo 1)

Finalmente, se puede dar cuenta que se entremezcla una lógica autoritaria y paternalista en esta forma de entender la participación de estudiantes. Es autoritaria, ya que quienes concentran el poder, entienden la participación estudiantil de manera restringida, y solo permiten desplegar esa participación si es que los/as estudiantes la ejercen cumpliendo las reglas definidas por las propias autoridades, en caso contrario, se les quita el permiso a manifestarse. A su vez, es paternalista, ya que según Liebel (2007), esta lógica se expresaría cuando los adultos constantemente sienten que “sus” niños podrían cuestionar la posición dominante que ocupan y por ello interpretan demandas y/o modos de comportamiento de los menores como falta de respeto y como una amenaza a su autoridad. De esta forma, la capacidad de expresión de los estudiantes estaría supeditada al cumplimiento de las normas que tenga la escuela, normas que fueron construidas por la autoridad y en las cuales ellos nunca tuvieron la posibilidad de incidir.

### ***5.3.3.2 Manifestaciones políticas/ciudadanas como parte de la formación ciudadana***

La segunda posición que emergía desde los discursos sobre participación de secundarios, valoraba positivamente las manifestaciones ciudadanas dentro de la escuela, ya que señalaban que era necesaria la expresión de los/as jóvenes porque eso es parte de la formación ciudadana. Quienes se ubicaban en esta posición, eran partidarios de promover la participación secundaria como práctica ciudadana -revisada anteriormente-, por lo mismo, valoraban la participación constante y el levantamiento de espacios de reflexión y diálogo:

*“Yo creo que positivo, porque es parte de lo que es la formación ciudadana al final, expresar lo que uno cree y lo que uno piensa, siempre que sea con respeto, tolerancia y*

*no yéndose a los extremos como decía el profe (...) (fascismo), ideas que no sean tolerantes con el resto, la paradoja de Popper. Y yo creo que es parte también de que los estudiantes quieren expresar lo que saben o lo que sienten, quizás lo que ven alrededor suyo, lo que está en su contexto social, creo que es importante darles a los chiquillos ese espacio de expresión” (Docentes, Liceo 1)*

Otro elemento por el cual se valora positivamente que los jóvenes se manifiesten dentro de la escuela sería que, según estos adultos, participar y manifestarte dentro de un lugar posibilita la identificación con ese espacio. Así, se señalaba que tanto la libertad de expresarte como la crítica sobre el funcionamiento de la institución, hace que el estudiante se sienta parte de la construcción del espacio en el que convive, aunque generalmente en la práctica esto no sucede:

*“[manifestarse] Yo creo que eso te identifica, te hace mas parte, como cuando tu hijo te pregunta, cuando en tu casa te preguntan "hijo, ¿cómo te sientes, como lo he hecho yo como papá?" y tú eres capaz de decirle "sabí que papá, lo hay hecho más o menos, estas cuestiones no me gustan de ti", entonces eso lamentablemente en el colegio no se da” (Docentes, Liceo 1)*

Sin embargo, dentro de este grupo se presentan diferencias respecto a las manifestaciones que tienen una carga política explícita. Con esto último, se refiere a las expresiones que abiertamente se autoidentificaban con algún partido y/o posición política. Por un lado, una de las personas entrevistadas señalaba que la existencia de mensajes con tintes políticos muy marcados podría provocar ciertos escenarios conflictivos, ya que muchas veces hay posiciones políticas muy diversas y antagónicas entre ellas. En ese caso, resulta necesario tener que ver todas las aristas antes de dar la autorización para que los/as estudiantes se manifiesten, y muchas veces tienen que hacer, lo que la entrevistada cataloga como, un “*rayado de cancha*”, lo que significa explicitar las reglas. Por otro lado, había otros/as adultos/as que señalaban que eran necesarias y valorables las expresiones políticas, ya que cuando cohabitan distintas posiciones políticas se favorece y se entiende la pluralidad como parte del juego político, además, comentaban que ellos/as transparentaban sus posturas políticas porque eso incentivaría una decisión. De esta forma, se puede identificar dos discursos distintos, uno que entiende las manifestaciones políticas como propiciadoras del conflicto, y otro que las comprende como parte de la pluralidad de una democracia y que beneficia la toma de decisiones y posturas.

Quienes se agrupaban en el segundo discurso, señalaban que ellos buscaban potenciar las expresiones y la participación política dentro de su escuela, e indicaban que todos los colegios deberían hacer esto:

*“igual nosotros tratamos de potenciar participación política, por ejemplo, el 8m, como que hay una manifestación, pero más que nada que exista una declaración empoderada de nuestros estudiantes sobre la política social o del tema [inintendible]. Que tengan una opinión.”* (Director, Liceo 2)

Finalmente, este grupo realizó dos observaciones respecto al ejercicio de potenciar las expresiones políticas dentro de la escuela. En primer lugar, proponían que resulta sumamente necesario que la escuela cumpla el rol de conducir, pero con cuidado de caer en el paternalismo. Sobre esto, señalaban que cuando los estudiantes tenían interés de realizar manifestaciones y/o movilizaciones, ellos como miembros de la comunidad educativa tenían que buscar las formas de apoyarlos, de, como señalaba uno de ellos, *“conducirlos en un buen sentido de la palabra”*, de entregar herramientas para que vehiculen sus inquietudes, ya que no pueden renunciar al deber de formar. Sin embargo, hacían énfasis al indicar que eso no significaba que ellos les harían la movilización a los estudiantes, lo que da cuenta que detrás de este discurso hay un intento por potenciar un rol de ciudadano activo y, con esto, no caer en el paternalismo de entregarle las directrices sobre cómo deben manifestarse y/o movilizarse. En segundo lugar, señalaban que esta misión por potenciar las expresiones y reflexiones políticas, los lleva a tener conflictos con los apoderados. Esto sucede ya que habría un choque de concepciones, por lo que cuando se intenta instalar ciertas discusiones y conversaciones dentro de la escuela, posteriormente en la reunión de apoderados estos denuncian que los/as docentes estarían adoctrinando a los/as estudiantes. Pese a esto, quienes se agrupan en esta posición señalaban que esto no debiera ser impedimento y que ellos siguen considerando relevante y necesario que se fomente la participación y las manifestaciones políticas.

#### **5.3.4 Valoraciones sobre participación política fuera de la escuela**

En este último apartado del análisis, la reflexión sobre participación política se centró en discutir a la protesta y movilización social como modos de ejercicio ciudadano. En ese sentido, se distinguieron dos discursos que valoraban de distinta forma la participación política de estudiantes

secundarios fuera de la escuela, las cuales se configuraban según las concepciones de ciudadanía que tenían y que fueron revisadas en el primer capítulo. Por un lado, un sector que concebía la ciudadanía desde una noción jurídica y minimalista, señalaba que las protestas no son acciones ciudadanas, por otro lado, un grupo que comprende la participación desde un enfoque maximalista, planteaba que las protestas son una forma de participación ciudadana.

#### ***5.3.4.1 Protestas no son acciones ciudadanas porque no son ciudadanos jurídicos***

Uno de los discursos que emergieron sobre participación política de estudiantes secundarios fuera de la escuela, apuntaba a identificar las acciones de protesta como las movilizaciones, paros, tomas, etc. como participación estudiantil, pero no como participación ciudadana. Este discurso se configuraba desde una concepción jurídica de ciudadanía, lo que quedaba en manifiesto ya que quienes se agrupaban en esta posición, argumentaban que no podría considerarse participación ciudadana porque los estudiantes no cumplen con la edad legal para ser considerados ciudadanos:

*“Es difícil, punto 1 hay que mirarlo dentro del contexto, como manifestaciones ciudadanas no pueden ser porque no son ciudadanos, si lo mirai en estricto rigor, y por lo mismo la pregunta 1 o 2 que hiciste antes referente a la edad para ser considerado como ciudadano.”* (Docentes, Liceo 1)

*“es complicado reconocer si son experiencias ciudadanas o no, para mí la ciudadanía es desde los 18 en adelante, quizás antes pueden estar muy de acuerdo con ciertas cosas y bien, y si lo pensaron bacán, pero la ciudadanía parte de más adelante, antes yo diría que es una expresión estudiantil más que nada.”* (Docentes, Liceo 1)

Como se mencionó en el apartado de ciudadanía jurídica, la edad es un eje estructurante en la configuración de esta concepción, por lo que la clasificación de participación ciudadana estaría estrictamente ligada a ella. Sobre esto, se cuestionaba la legalidad que se le puede dar a este tipo de expresiones, ya que, como quienes participan no son ciudadanos, sus manifestaciones no estarían amparadas por la ley. Este último punto es fundamental para quienes se posicionan desde un enfoque jurídico, también entendido como minimalista, ya que, como señala Campos et al., (2013), uno de los elementos centrales que enmarcarían la participación bajo esta concepción, sería el respeto a las leyes y la búsqueda de la estabilidad funcional del sistema. En ese sentido, bajo



este enfoque cualquier participación ciudadana debe cumplir estrictamente con el aspecto legal para ser considerada como tal.

Otro elemento que caracteriza este enfoque jurídico de ciudadanía -y que fue revisado anteriormente- es la carga adultocéntrica. Esto queda en manifiesto en las valoraciones de los/as adultos que se agrupaban en este discurso, ya que cuestionaban, lo que ellos/as catalogan como “madurez”, que tendrían quienes participan y promueven estas acciones de protesta:

*“no siento que estén tan maduros los estudiantes como para llegar y salir a marchar por algo que quizás nunca han reflexionado, por algo que quizás solo escucharon del amigo que lo invitó. Siento que hace falta la reflexión, como ¿estoy de acuerdo con esto por lo que voy a marchar? ¿estoy con argumentos válidos? ¿me convence a mí personalmente o voy por ir? ¿por sumar, porque va mi amigo? ¿voy para destruir?”* (Docentes, Liceo 1)

Esta carga adultocéntrica en el discurso resulta evidente debido a que se comprende al estudiante como alguien que carece de las características de un adulto. Esto ocurre, ya que, desde el adultocentrismo, se trastoca la diferencia en desigualdad, por lo que se concibe a la niñez y juventud como momentos de la vida, marcados por la carencia, incompletitud e inmadurez, noción que termina siendo condición básica para la reproducción de la matriz adultocéntrica (Duarte, 2019). Así, solo por ser menor, se comprenden las diferencias de un estudiante como carencias que no tendría un adulto, por esto, emerge una imagen de un estudiante inmaduro, que no reflexiona antes de actuar, y se desconoce la posibilidad de que ese estudiante tenga la preparación y argumentos suficientes que orientarían su participación.

Finalmente, se puede dar cuenta que las valoraciones de quienes se agrupan en esta posición tendrían una carga negativa sobre la participación de estudiantes secundarios fuera de la escuela y se caracterizarían por cuestionar la legalidad de la participación, y por comprender al estudiante como un sujeto “inmaduro”, que no tiene las facultades necesarias aún para manifestarse en el espacio público.

#### ***5.3.4.2 Protestas son manifestaciones ciudadanas***

El otro discurso que se pudo identificar sobre participación política de estudiantes secundarios fuera de la escuela, identificaba las acciones políticas no convencionales, tales como la protesta,

como manifestaciones ciudadanas. Sobre esto, los/as adultos/as planteaban que el hecho de vivir en democracia permite la posibilidad de manifestarte, convocar personas, protestar por alguna causa en específico, etc. Puede haber cuestionamientos a las formas o estrategias utilizadas por quienes se manifiestan, pero eso no significa que las protestas no deben considerarse como expresiones ciudadanas:

*“Yo considero que sí son expresiones democráticas (...) y como por el hecho de vivir en democracia, está la posibilidad de manifestar opiniones y convocar, que también te sientas convocado por una causa, poder manifestar esa causa que quieres luchar por ello (...) lo que podemos tener algunos, otros no, tiene que ver fundamentalmente con lo que pasa al interior de la marcha y eso tiene que ver con lo que cada uno entiende por una expresión de descontento. Pero creo que eso es fundamental en términos de entender que son manifestaciones de la ciudadanía, de libertad de expresión.”* (Docentes, Liceo 2)

De esta forma, quienes se agrupaban en este discurso se acercaban a un enfoque de ciudadanía maximalista -revisada en el marco teórico- ya que no restringía la ciudadanía a lo jurídico, sino que la amplía a la participación, y comprendía dentro de la acción ciudadana a la protesta. Así, se señalaba que manifestarse a través de la protesta es cumplir con lo que catalogan como un *“rol fundamental”* de ciudadano, ya que te convierte en un sujeto activo, que se involucra y que cumple con su legítimo derecho de expresarse y participar.

Este enfoque expresado por los/as adultos, dialogaría con el rol de actor político que han ido asumiendo los/as jóvenes, el cual suele darse en un marco de nuevas formas de participación “no electorales” y fuera de la institucionalidad, debido a que estarían llevando adelante un proceso de desplazamiento de la política hacia lo político (Silva et al., 2018). Dentro de estas nuevas formas de participación, se encontrarían las acciones políticas como las marchas y paros, los cuales permiten que las nuevas generaciones se sientan ciudadanos, se involucren en la vida política y se socialicen políticamente (Beltrán & Falconi, 2011), llevando a cabo un proceso de aprendizaje ciudadano que Castillo (2016) define como “ciudadanía vivida”.

Sin embargo, los/as adultos mencionaban que en ocasiones las manifestaciones de los/as jóvenes suelen recurrir a la violencia y desordenes, algo de lo cual no se encontraban de acuerdo e incluso les impactaba. Estos señalaban que utilizar este mecanismo termina degradando la marcha y hace que sus mensajes y demandas pierdan el foco de lo que buscarían conseguir:

*“me choca esto de tanta violencia como al punto de que, o sea entiendo que hay personas que tienen esa manera y que quizás yo no lo voy a hacer, pero igual a veces me cuesta entenderlo.”* (Docentes, Liceo 2)

Pese a estos cuestionamientos, planteaban que puede haber diferentes formas y estrategias para expresar el descontento y manifestarse, incluso algunas de las que no estarían de acuerdo, pero de igual forma, todas deberían considerarse manifestaciones ciudadanas.

Siguiendo esta línea, uno de los adultos mencionaba que lo que se suele cuestionar en las manifestaciones de estudiantes, es su *legalidad* y *legitimidad*. La primera, según el entrevistado, refiere a que las protestas que utilizan la movilización en las calles, por ejemplo, deben seguir los protocolos correspondientes como enviar una solicitud a la intendencia que debe ser aceptada. Respecto a la segunda, señala que una protesta se deslegitimaría si se recurre a la violencia como estrategia o si no cumple con un carácter representativo. Sobre esto último, se mencionaba que, si una escuela es tomada por un grupo de 5 niños/as, sin consultar al resto del universo de estudiantes si querían llevar a cabo esa acción, esto haría que pierda legitimidad. Sobre ambas categorías, se denotaba una mayor preocupación por el cumplimiento de la representatividad, ya que no consideraban relevante la falta de legalidad que pueda tener una manifestación.

De cualquier forma, si bien proponían esta clasificación en torno a las manifestaciones de estudiantes, a diferencia de quienes no consideraban las protestas como acciones ciudadanas, se argumentaba que no cumplir con la *legalidad* y *legitimidad* no quita que las protestas son formas de participación ciudadana y que cualquier persona tiene la libertad y el derecho a manifestarse.

Finalmente, quienes se agrupaban en esta posición, destacaban tanto la participación política de estudiantes fuera de la escuela, como también la participación política de cualquier grupo social. Esto, ya que señalaban que estas acciones son un insumo para la formación ciudadana, por lo que independiente del juicio de valor que uno le otorgue a la acción política que se realice, eso servirá para llevar esas discusiones dentro del aula y fomentar la reflexión política en los/as jóvenes, para que ellos tomen posición y vayan construyendo una perspectiva política sobre las formas de organizarse, de participar y sobre qué tipo de sociedad se quiere construir.

## **6. Conclusión y reflexiones finales**

A modo de cierre, en este apartado se sintetizaron los principales hallazgos que se desarrollaron en el análisis de la información producida, además de incorporar reflexiones finales que deja la investigación.

### **6.1 Importancia del enfoque ciudadano en la formación por sobre lineamientos curriculares**

Como se ha venido desarrollando a lo largo de la tesis, cuando se habla de ciudadanía o formación ciudadana, no se habla de una definición unívoca, sino que su forma de entenderla y ponerla en práctica depende del enfoque de ciudadanía que se tenga. Esta aseveración fue replicada por los/as adultos/as de la comunidad educativa, quienes señalaron que la concepción de ciudadanía que tienen los miembros de una escuela, incide en el tipo de formación que se promueve y, por lo mismo, en el ciudadano que se estaría configurando.

Esto resulta necesario de destacar, ya que, pese a que el Ministerio de educación y la política educativa proponga lineamientos sobre cómo se debe desplegar la formación ciudadana en las escuelas, para los/as adultos/as entrevistados, el enfoque propio del colegio es una variable incluso más importante. Esto coincide con lo planteado por el International Civic and Citizenship Study (2009), quien señala que dentro de los sistemas escolares coexisten distintos enfoques, aun cuando la legislación, regulaciones y un currículum común son establecidos a nivel nacional (Silva et al., 2018). En esa misma línea, Tham Testa (2015) señala que el currículum no queda definido exclusivamente por el momento de su diseño, sino que se reconstruye cuando es leído y llevado a la práctica, por lo que es fundamental reconocer los enfoques de quienes lo ponen en práctica.

En ese sentido, cabe mencionar las principales concepciones de ciudadanía que emergieron en el análisis. A grandes rasgos, se pueden agrupar los discursos en dos grandes enfoques, los cuales, para efectos del análisis, facilitan la distinción y comprensión de los hallazgos. Se comprende que la realidad es compleja y no reducible a una dicotomía, sin embargo, en el análisis resultó evidente como las distintas miradas se acercaban a uno u otro enfoque. De esta forma, en los discursos emergen dos grandes posiciones: el enfoque minimalista y el enfoque maximalista. Ambos

conceptos fueron desarrollados en el marco teórico y el análisis, y son elementos centrales dentro de la literatura sobre concepciones de ciudadanía.

Los resultados muestran que se puede distinguir una concepción jurídica, una participativa y una que entendía al ciudadano como habitante de un territorio, y, respecto a los criterios que definen a un ciudadano, destacaban criterios jurídicos-políticos, criterios republicanos y criterios éticos. En relación a cómo entendían la participación ciudadana, surgen dos posiciones: una que restringe la participación al voto y la comprende como un ejercicio individual, y otra que entiende la participación como un ejercicio colectivo, permanente, que contempla distintas formas de participación tales como informarse, organizarse con vecinos, monitorear al poder político y protestar.

Por un lado, quienes comprendían la ciudadanía desde lo jurídico y/o participativo, pero entendiendo este último restringido a lo electoral, se agrupan en el enfoque minimalista. Por otro lado, quienes entendían la ciudadanía desde una participación amplia y activa, y concebían al ciudadano como habitante de un territorio, se acercan al enfoque maximalista. A lo largo del análisis, se pudo destacar que el enfoque que tengan los/as adultos/as incide tanto en el tipo de formación ciudadana que se propone, como también en la forma de valorar la participación de estudiantes secundarios.

Los/as adultos/as que comprendían la ciudadanía desde un enfoque minimalista, proponían que la formación ciudadana en los colegios debía entenderse como educación cívica. Esto coincide con lo que aparece en la literatura sobre concepciones de ciudadanía, ya que el enfoque minimalista está estrictamente relacionado a la educación cívica y el maximalista a la educación ciudadana (Kerr, 2002). En ese sentido, estos adultos/as priorizaban en la formación ciudadana la transmisión de contenidos, la definición de la ciudadanía desde los deberes y derechos, y promovían actividades electorales para incentivar la participación ciudadana. Asimismo, cuando reflexionaban sobre cómo promover la participación de estudiantes secundarios, solo se centraban en lo electoral y en fortalecer las organizaciones representativas, lo que demostraba una cercanía con la democracia representativa.

Finalmente, la carga adultocéntrica aparece marcadamente en este enfoque, ya que al entender al ciudadano como alguien que tiene el estatus y/o participa electoralmente, construyen en sus discursos una imagen del menor de 18 años como alguien marcado por la carencia e inmadurez,

como contracara de lo adulto. Desde este enfoque, solía darse que los/as adultos/as, desde su mundo autorreferente, terminaban generando lecturas sobre lo juvenil (Serrano et al., 2005). Respecto a la participación de estudiantes secundarios, valoraban negativamente la participación de estudiantes ya que se daba fuera del marco electoral, y esto se manifestaba en que eran partidarios de formar a los/as estudiantes antes de permitir que levanten sus propios espacios participativos dentro de la escuela, y no catalogaban a las manifestaciones políticas fuera de la escuela como participación ciudadana, lo que los llevaba a cuestionar su legalidad.

Respecto a los/as adultos/as que entendían la ciudadanía desde un enfoque maximalista, eran partidarios de entender la formación como educación ciudadana. Así, comprendían esta como un proceso que debe considerar contenidos, valores, actitudes y habilidades ciudadana, además de ser un proceso transversal que también se da en la práctica. De esta forma, acentuaban la práctica como un eje formativo, por lo que planteaban la necesidad de que la escuela creara espacios participativos y de reflexión para los/as estudiantes y, que promueva a sus estudiantes a levantar sus propios espacios. En ese sentido, comprendían la participación como un ejercicio colectivo, por lo que no se centraban en promover la participación a través de organizaciones representativas, sino que reafirmaban que la participación tiene que ser permanente, a través de instancias reflexivas, de debate, conversatorios, donde participen todos/as y no solo los representantes, lo que indicaba que se orientaban a una democracia participativa. Finalmente, valoraban positivamente las manifestaciones políticas dentro de la escuela, ya que entendían que esas expresiones retroalimentaban la formación ciudadana, y proponían que las protestas eran manifestaciones ciudadanas, ya que se ejerce el derecho a participar y opinar en democracia, además de ser positivo ya que fortalece el involucramiento de un ciudadano y su carácter crítico.

De esta forma, se pudo evidenciar la importancia que tiene el enfoque sobre ciudadanía que tienen los/as adultos de la comunidad educativa, ya que esto incide tanto en la propuesta formativa de la escuela, como en las valoraciones que le otorgan a la participación de estudiantes secundarios.

Cabe mencionar que en el análisis no se encontraron particularidades que distinguieran a los/as docentes de los directores y/o jefas de UTP, por lo que no aparece como un factor a considerar en la reflexión.

## **6.2 Repensar la escuela como espacio que fortalece una cultura democrática**

Uno de los elementos que fue ampliamente destacado por todos/as los/as adultos/as de la comunidad educativa, fue el rol central de la institución escolar en el proceso de formación ciudadana. Estos proponían que hay distintos espacios de aprendizaje ciudadano, pero la escuela debiera cumplir un papel fundamental en el proceso formativo, aunque este rol estaría siendo perjudicado por dos aspectos: el carácter autoritario que tienen algunas escuelas y la segregación que afecta al sistema escolar chileno.

En primer lugar, los/as adultos/as mencionaron que un grupo importante de escuelas se caracterizan por ser instituciones sumamente autoritarias. Esto se traduce en que algunos colegios restringen los espacios participativos que levantaban los estudiantes, prohíben que se manifiesten, y vigilan y estigmatizan a aquellos estudiantes que dirigen actividades participativas. Este diagnóstico coincide con lo señalado por los/as estudiantes, quienes catalogan a la escuela como un espacio autoritario, que reprime su opinión y despolitiza (Ravelo-Medina & Radovic-Sendra, 2017). Además, este carácter de la escuela se ha ido potenciando con la gestión del actual gobierno de Sebastián Piñera al proclamar la ley Aula Segura, ley que, para ojos de los propios estudiantes y expertos, en vez de disminuir los niveles de violencia en las escuelas, termina criminalizando la participación estudiantil y desmovilizando a los/as estudiantes.

En ese sentido, Tham Testa (2015) plantea que el carácter que tenga la escuela es de vital importancia para el proceso de formación ciudadana de los estudiantes, ya que es en esta institución donde los/as estudiantes pueden aprender y experimentar el significado de la democracia, por lo que es necesario preguntarse ¿cómo se enseña a vivir en democracia dentro de un espacio no democrático? Frente a esto, el autor menciona que es irrelevante la propuesta de formación ciudadana que se establezca en el currículum, si los estudiantes no pueden experimentar en la práctica un clima democrático.

En esa misma línea, si bien es destacable que el currículum actual haya avanzado hacia entender la formación ciudadana desde un enfoque maximalista, promoviendo conocimientos sobre democracia, habilidades, actitudes ciudadanas y fomentando la participación, si en la práctica no están las condiciones adecuadas para el ejercicio ciudadano ni tampoco los/as estudiantes tienen la posibilidad de incidir en las decisiones y el ejercicio del poder, solo se estaría desplegando una participación simbólica (Palma, 1998).

El segundo aspecto a considerar es la segregación que caracteriza al actual sistema escolar chileno. Los/as miembros de la comunidad educativa señalan que es fundamental que la escuela se configure como un espacio que posibilite el encuentro entre personas de distintos contextos socioeconómicos, distintas realidades, para así fortalecer actitudes ciudadanas y un sentido de colectividad. En esa línea, proponen que la mixtura social aportaría a la formación ciudadana de un sujeto y la construcción de una cultura democrática.

Sobre esto, García & Córdoba (2018) confirman que el actual sistema escolar chileno se caracteriza por tener un alto grado de segregación, lo que tiene un impacto negativo en cuanto a la formación de ciudadanos capaces de vivir en una sociedad que progresivamente se hace más plural. El hecho de que los establecimientos educativos atiendan a estudiantes muy similares entre sí en términos socioeconómicos, implica que los alumnos tienen escasas posibilidades de encontrarse y convivir con otros diferentes, lo que limita las posibilidades de creación del capital puente básico para la cohesión social que toda sociedad democrática necesita (García & Córdoba, 2018).

Respecto a esto, Etchegoyen (2006) propone que la ciudadanía se construye socialmente, que esta es resultado de un proceso de perfeccionamiento de la democracia y transita por procesos de progresiva concientización, toma de conciencia que solo es posible cuando sujetos distintos se relacionan entre sí y el mundo para transformarlo. Para el autor, este espacio de encuentro lo ofrece la escuela.

Por ambas razones esgrimidas, es fundamental avanzar en construir una escuela democrática y con mixtura social, si se pretende cumplir con uno de los objetivos centrales del currículum el cual es promover una ciudadanía activa, democrática y participativa. Es necesario promover el desarrollo de espacios para que los/as estudiantes puedan participar activamente dentro de la escuela y así, desarrollar competencias ciudadanas que les permitan participar en democracia. Además, esta participación no tiene que darse en términos simbólicos, sino que debe posibilitar que los/as estudiantes puedan tener incidencia real en la toma de decisiones y el ejercicio del poder, para así fortalecer un clima democrático y puedan experimentar la importancia del diálogo y el acuerdo. Respecto a la segregación del sistema escolar, hay que avanzar en la construcción de espacios escolares con mayor mixtura social, y en ese sentido, la nueva Ley de Inclusión Escolar es una señal de avance en esa línea, aunque hay que seguir fortaleciendo la educación pública sin selección, e involucrar al sector privado que sigue siendo un grupo sumamente segregado.



### **6.3 Líneas de investigación futuras**

Finalmente, se propondrán futuras líneas de investigación que aborden el objeto de estudio desde otras aristas. Una de ellas sería aterrizar el análisis de la formación ciudadana a lo curricular, y estudiar las valoraciones respecto a la implementación de la nueva asignatura educación ciudadana que aparece con la ley “Plan de formación ciudadana”. Mientras se desarrollaba el trabajo en terreno, se logró dar cuenta que muchas escuelas aún estaban en proceso de incorporación de la materia, ya que la pandemia atrasó esa implementación, por lo que no se pudo ahondar en este nuevo currículum.

En ese sentido, sería relevante incorporar tanto a adultos/as de la comunidad educativa, como a estudiantes para comprender sus valoraciones respecto a esta nueva asignatura, además de utilizar metodologías como etnografías para observar cómo se configuran las relaciones tanto dentro como fuera del aula, las cuales son un factor esencial de la formación ciudadana. Esto resulta necesario, ya que según el estudio del PNUD (2018), el nuevo currículum en su etapa inicial ha generado ciertos avances en la promoción de la participación, aunque esta sigue conviviendo con lógicas jerárquicas y autoritarias.

Otra línea de investigación interesante, sería estudiar la incidencia del estallido social en las representaciones sociales sobre ciudadanía y democracia que tienen miembros de la comunidad educativa, incorporando a estudiantes en la muestra, ya que estos últimos fueron protagonistas en este ciclo de protestas. Esto, ya que dentro de los resultados de la presente tesis, emerge en varias ocasiones el fenómeno del “estallido social” como un elemento que significó un despertar, entendiendo esto como un hito que llamó a involucrarse políticamente en el acontecer nacional y a cumplir un rol activo de ciudadanía, además de significar un proceso de aprendizaje ciudadano, que repercute en las concepciones de ciudadanía y propone nuevas formas de participación ciudadana de la que no se estaba tan acostumbrados.

## 7. Bibliografía

- Almond, G., & Verba, S. (1963). *The Civic Culture: Political Attitudes and Democracy in Five Nations*. London: SAGE.
- Andrade, E. (26 de mayo de 2019). *Aula Segura: Comunidades educativas rechazan postura confrontacional de Alessandri*. Obtenido de Diario Uchile: <https://radio.uchile.cl/2019/05/26/la-semana-de-aula-segura-comunidades-educativas-rechazan-postura-confrontacional-de-alessandri/>
- Andréu, J. (2002). *Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada*. Sevilla: Fundación Centro de Estudios Andaluces.
- Arriagada, A., & Schuster, M. (2008). Consumo de medios y participación ciudadana de los jóvenes chilenos. *Cuadernos de Información*(22), 34-46.
- Arthur, J., Davies, I., & Hahn, C. (2008). Introduction to the Sage Handbook of Education for Citizenship and Democracy. En J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn, *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (págs. 1-10). London: SAGE.
- Barnes, S., Kaase, M., & Allerbeck, K. (1979). *Political Action: Mass Participation in Five Western Democracies*. Beverly Hills: SAGE.
- Barrera, C. (2020). Significados sobre formación ciudadana que poseen docentes que dictan la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. (*Tesis de Magister*). Universidad del Bío-Bío, Chillán.
- Bellei, C. (2001). El talón de Aquiles de la reforma. Análisis sociológico de la política de los 90 hacia los docentes en Chile. En S. Martinic, & M. Prado, *Economía política de las Reformas Educativas en América Latina* (págs. 129-146). Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación.
- Beltrán, M., & Falconi, O. (junio de 2011). La toma de las escuelas secundarias en la ciudad de Córdoba: condiciones de escolarización, participación política estudiantil, y ampliación del diálogo social. *Revista Propuesta Educativa*, 1(35), 27-40.

- Benedicto, J. (2016). La ciudadanía juvenil: Un enfoque basado en las experiencias. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 925-938.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Bourdieu, P. (2002). La "juventud" no es mas que una palabra. *Sociología y cultura*, 163-173.
- Campos, J., Muñoz, C., Osandón, L., & Reyes, L. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237.
- Canales, M. (2006). El Grupo de Discusión y el Grupo Focal. En M. Canales, *Metodologías de la investigación social* (págs. 265-287). Santiago: LOM ediciones.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de la investigación social*. Santiago: LOM ediciones.
- Carbonell, M. (2005). *Los derechos fundamentales en México*. México: Porrúa México.
- Castillo, J. (Mayo de 2016). Formar en ciudadanía en el Chile actual. Una mirada a partir del desarrollo humano. *Docencia*(58), 18-31.
- Castillo, J., Guillen, A., Sáenz, K., & Badii, M. (2009). Origen, espacio y niveles de participación ciudadana. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 4(1), 179-193.
- CEP, E. (2019). *Estudio Nacional de Opinión Pública N°84*. Centro de estudios Públicos.
- Chávez, A., & Ortega, M. E. (2018). Representaciones sociales de estilos de vida y bienestar en el contexto de una sociedad de consumo: Monterrey y su área Metropolitana. *Cultura y representaciones sociales*, 13(25), 76-102.
- Cisterna, L. (2012). Las representaciones de ciudadanía en jóvenes secundarios chilenos. (*Tesis de Magister*). Universidad de Chile, Santiago.
- Cruz, R. (2005). El derecho a reclamar derechos. Acción colectiva y ciudadanía democrática. En S. Álvarez, *Comunicación, democracia y ciudadanía* (págs. 263-290). Rio Piedras: Centro de Investigación en Comunicación Universidad de Puerto Rico.
- Cuevas, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y representaciones sociales*, 11(21), 109-140.

- Cunill, N. (1991). *Participación ciudadana: Dilemas y perspectivas para la democratización de los estados latinoamericanos*. Caracas: Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo.
- Duarte, C. (2016). Genealogía del Adultocentrismo. La constitución de un Patriarcado Adultocéntrico. En C. Duarte, & C. Álvarez, *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (págs. 17-48). Santiago: Social Ediciones.
- Duarte, K. (2019). Trastrocaciones adultocéntricas y criterios políticos para la igualdad generacional. En C. Duarte, N. Hernández, & Y. Palenzuela, *Juventudes en Chile. Miradas de jóvenes que investigan* (Vol. II, págs. 19-38). Santiago: Social-Ediciones.
- Etchegoyen, M. (2006). *Educación y ciudadanía*. Buenos Aires: La Crujía.
- Fairstein, G. (2016). Debates curriculares en Educación Ciudadana. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*(10), 140-153.
- Farr, R. (1983). Escuelas europeas de Psicología social: la investigación de representaciones sociales en Francia. *Revista Mexicana de Sociología*, XLV, 641-657.
- Fernández, C. (Enero-Junio de 2012). Ciudadanía juvenil y nuevas formas de participación a través de la conectividad. *Culturales*, 8(15), 113-134.
- Gáinza, Á. (2006). La entrevista en profundidad individual. En M. Canales, *Metodologías de la investigación social* (págs. 219-263). Santiago: LOM ediciones.
- Galston, W. (June de 2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4, 217-234. doi:<https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>
- García, C., & Córdoba, C. (2018). Capítulo 6. Educación ciudadana y segregación socioeconómica: reflexiones en torno a los límites del sistema escolar chileno. En C. Berríos, & C. García, *Ciudadanías en Conflicto: Enfoques, experiencias y propuestas* (págs. 181-204). Santiago: Ariadna Ediciones. Obtenido de <https://books.openedition.org/ariadnaediciones/1196?lang=es>

- García, F. (2009). Educar para la participación ciudadana: un reto para la escuela del siglo XXI. *Investigaciones en la Escuela*(68), 5-10.
- Garretón, M. A. (2012). *Neoliberalismo corregido y progresismo limitado. Los gobiernos de la Concertación en Chile (1990-2010)*. Santiago: LOM Ediciones.
- Gimeno, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. Martínez, *Ciudadanía, poder y educación* (págs. 11-34). Barcelona: Graó.
- González, S. (2001). *Representación social de la noción de ciudadanía: construcción y ampliación de la ciudadanía en grupos articulados al sistema educacional*. Tesis doctoral, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Santiago.
- Gordon, S. (2003). Ciudadanía y derechos sociales: ¿criterios distributivos? *Revista Mexicana de Sociología*.
- Hahn, C. (2010). Comparative civic education research: What we know and what we need to know. *Citizenship Teaching & Learning*, 6(1), 5-23.
- Han, B.-C. (2014). *Psicopolítica. Neoliberalismo y nuevas técnicas de poder*. Barcelona: Herder.
- Horrach, J. A. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum*, 1-22.
- Huddleston, T., Kerr, D., & Rowe, D. (2010). *Making sense of citizenship: a continuing professional development handbook*. Londres: The Citizenship Foundation.
- INJUV. (1996). *Estudio exploratorio de la Visión del Mundo Adulto con respecto a los Jóvenes en la cultura urbana chilena*. Santiago: INJUV.
- INJUV. (2017). *Octava Encuesta Nacional de Juventud 2015*. Santiago.
- INJUV. (2018). *Novena encuesta Nacional de Juventud*. Santiago.
- Jara, C., Sánchez, M., & Cox, C. (diciembre de 2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación*(51), 350-381.
- Javaloy, F. (2001). *Comportamiento Colectivo y Movimientos Sociales: Un enfoque psicosocial*. Madrid: Prentice Hall.

- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum: the tea national case studies and the inca archive. En G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta, & J. Schwille, *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: An international comparison* (págs. 207-237). Bingley: Emerald Insight.
- Levinson, B., Schugurensky, D., & González, R. (2007). Educación para la Ciudadanía Democrática: Un nuevo imperativo para las Américas. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 1(1), 1-9.
- Levinson, B., & Berumen, J. (2007). Educación para una ciudadanía democrática en los países de América Latina: una mirada crítica. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambios en Educación*, 5(4), 16-31.
- Liebel, M. (2007). Paternalismo, participación y protagonismo infantil. En Y. Corona, & M. E. Linares, *Participación infantil y juvenil en América Latina* (págs. 113-146). Universidad de Valencia.
- López, A. (2009). *Paternalismo y democracia, en la Historia y en la escuela*. San Lorenzo de El Escorial.
- Lundgren, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (2006). El ser del otro: un sustento ético-político para la educación. *Polis. Revista Latinoamericana*, 5(15), 2-15.
- Mardones, R. (2015). El paradigma de la educación ciudadana en Chile: Una política pública inconclusa. En C. Cox, & J. C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (págs. 145-173). Santiago: Ediciones Universidad Católica.
- Mardones-Arévalo, R. (2012). Formación ciudadana, clave de la consolidación democrática. *Civilizar*, 12(22), 93-110.
- Mardones-Arévalo, R. (2019). Educación cívica y construcción de ciudadanía en el Chile de la pos dictadura, ¿en que estamos y para donde vamos? *Revista Austral de Ciencias Sociales*(35), 63-82.
- Marshall, T. (1997). Ciudadanía y clase social. *Reis*(79), 297-344.

- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of moral education*, 21(3), 235-250.
- Miller, D. (1997). Ciudadanía y pluralismo. *Ágora: Cuaderno de Estudios Sociales*(7), 73-98.
- MINEDUC. (1996). Decreto 40. Establece objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios para la educación básica y fija normas generales para su aplicación. Santiago. Obtenido de <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=8043&buscar=Decreto%2BN%C2%BA%2B40%2BEduca>
- MINEDUC. (2004a). *Formación Ciudadana en el Currículo de la Reforma*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2009a). *Curriculum: Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media (Actualización 2009)*. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2009b). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2016). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana*. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago: Ministerio de Educación.
- Montero, J., Gunther, R., & Torcal, M. (1999). Legitimidad, descontento y desafección. El caso español. *Estudios públicos*(74), 107-149.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1988). Notas hacia una descripción de la representación social. *Revista Internacional de Psicología Social*, 1(2), 67-118.
- Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista electrónica Educare*, 18(2), 233-245.
- Muñoz, C., Sánchez, M., & Vásquez, N. (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.

- Muñoz, C., Vásquez, N., & Reyes, L. (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*, 36(2), 153-175.
- Navarro, P., & Diaz, C. (1995). Capítulo 7. Análisis de contenido. En J. M. Delgado, & J. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (págs. 177-224). Madrid: Alianza Editorial.
- Niemi, R., & Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn*. New Haven: Yale University Press.
- Norman, W., & Kymlicka, W. (2002). El retorno del ciudadano: Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *Revista Ágora*(7), 5-42.
- Ochman, M. (2006). *La reconfiguración de la ciudadanía: los retos del globalismo y la posmodernidad*. México: Miguel Ángel Porrúa.
- Orellana, R. E. (2013). Educación, Ciudadanía y Modelos de democracia: reflexiones acerca del debate sobre los fines de la educación escolar en Chile. *Derecho y Humanidades*(21), 59-70.
- Ortiz, M. G. (2014). El perfil del ciudadano neoliberal: la ciudadanía de la autogestión neoliberal. *Sociológica (México)*, 29(83), 165-200.
- Palacios, N. (2015). Derechos, Socialización y Subjetividad Política en la escuela. Un estudio de tres instituciones educativas de secundaria. (*Tesis de Doctorado*). Universidad de Manizales - CINDE.
- Palma, D. (1998). *La participación y la construcción de ciudadanía*. Santiago de Chile: Universidad ARCIS, Centro de Investigaciones Sociales.
- Pedró, F. (2007). ¿Dónde están las llaves? Investigación politológica y cambio pedagógico en la educación cívica. En M. L. Morán, & J. Benedicto, *Aprendiendo a ser ciudadanos: experiencias sociales y construcción de la ciudadanía entre los jóvenes* (págs. 235-257). Madrid: OEI Instituto de la Juventud.



- Pérez, A.-E. (2002). Ciudadanía y definiciones. *Doxa. Cuadernos de Filosofía del Derecho*(25), 177-211.
- Pérez, S. (1999). Gobierno y Participación ciudadana. *Quórum Año VIII*, 68, 178.
- Pimienta, A. (2012). Formación Ciudadana, Proyecto Político y Territorio. (*Tesis doctoral*). Universidad de Antioquia, Medellín.
- PNUD. (2004). *El desarrollo de la democracia en América Latina. Hacia una democracia de ciudadanas y ciudadanos*. Buenos Aires: Alfaguara.
- PNUD. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Ponce Lara, C. (2017). Juan Ignacio Venegas, ¿Por qué los jóvenes chilenos rechazan la política? Desafección política juvenil en el Chile posttransición. Reseña. *Revista Izquierdas*, 296-298.
- PRODENI. (2000). *Proyecto participación y protagonismo estudiantil. Sistematización de la experiencia*. Santiago: PRODENI.
- Ramírez, J. M. (2012). Dimensiones constitutivas y ejes estructurales de la ciudadanía. *Estudios políticos*(26), 11-36.
- Ravelo-Medina, M., & Radovic-Sendra, Y. (Diciembre de 2017). Representaciones de lo político en estudiantes secundarios en Santiago de Chile: resignificando el sentido de la formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16(1), 389-402.
- Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios pedagógicos*, 213-239.
- Rodríguez, A. (2017). Reflexiones sobre el concepto cultura política y la investigación histórica de la democracia. *Historia y Memoria*(14), 205-247.
- Rosanvallon, P. (1999). *La consagración del ciudadano: historia del sufragio universal en Francia*. México: Instituto Mora.
- Ruiz, C. (2010). *De la República al mercado. Ideas educacionales y política en Chile*. Santiago: LOM.

- Salinas, J. J. (2017). Transformando las representaciones sociales de la participación ciudadana mediante la acción sobre problemas sociales de la comunidad. (*Tesis doctoral*). Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona.
- Santiago, R. (2010). El concepto de ciudadanía en el comunitarismo. *Revista Mexicana de Derechos Constitucional*(23), 153-174.
- Santisteban Fernández, A., & Pagès Blanch, J. (2009). Una propuesta conceptual para la investigación en educación para la ciudadanía. *Revista Educación y Pedagogía*, 21(53), 15-31.
- Sapiro, V. (2004). Not your parents' Political Socialization: Introduction for a new generation. *Annual Review of Political Science*, 7, 1-23.
- Serrano, C., Valle, M., Fernández, J., & Fernández, I. (2005). Representaciones y relaciones entre jóvenes y adultos en cuatro ambitos: educación, salud, seguridad pública y trabajo. *Injuv*.
- Silva, M., Llaña, M., Maldonado, F., & Baeza, A. (septiembre de 2018). Algunos desafíos curriculares de la formación ciudadana y la diversidad en Chile. *Educación*, 27(53), 155-173.
- Smith-Martins, M. (2000). Educación, socialización política y cultura política: Algunas aproximaciones teóricas. *Perfiles educativos*, 22(87), 76-97.
- Somma, N., & Mackenna, B. (2020). El estallido social, la juventud, las calles y las urnas. *Cuadernos digitales INJUV*, 9-12.
- Tham Testa, M. (2015). La implementación del currículum escolar en la Formación Ciudadana. (*Tesis de Magíster*). Universidad de Chile, Santiago.
- Torney-Purta, J. (1995). Psychological theory as a basis for political socialization research: Individuals' construction of knowledge. *Perspectives on Political Science*, 24(1), 23-33.
- Valencia, S. (2007). Elementos de la construcción, circulación y aplicación de las representaciones sociales. En T. Rodríguez, & M. D. García, *Representaciones sociales: teoría e investigación* (págs. 51-88). México: Editorial CUCSH-UdeG.

- Valles, M. (1999). Técnicas de conversación, narración (I): Las entrevistas en profundidad. En M. Valles, *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional* (págs. 177-234). Madrid: Síntesis.
- Vásquez, J. (2013). Adultocentrismo y juventud: aproximaciones foucaulteanas. *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*(15), 217-234.
- Venegas, J. I. (2016). *¿Por qué los jóvenes chilenos rechazan la política? Desafección política juvenil en el Chile Postransición*. Santiago: RIL editores.
- Verba, S., Nie, N., & Kim, J. (1987). *Participation and political equality. A seven-nation comparison*. Chicago: University of Chicago Press.

## Anexo

### I. Pauta de preguntas producción de información

Nombres:            Edad:            Cargo:

#### Concepciones de ciudadanía

- 1) ¿Qué entienden por ciudadano? ¿Qué nociones o concepciones tienen ustedes cuando se habla de ciudadano?
- 2) ¿Qué entienden por un buen ciudadano?
- 3) Ve alguna relación entre edad y ciudadanía ¿Cuál es? ¿A qué edad uno podría considerarse ciudadano?
- 4) ¿Cómo entienden la participación ciudadana? y dentro de la participación ciudadana, ¿qué rol le atribuyen al voto?

#### Formación ciudadana

- 1) ¿Que entienden por formación ciudadana? ¿Qué elementos debería incorporar/considerar?
- 2) ¿Cómo es la imagen que tienen de cómo debería ser el ciudadano que se forma en la escuela? ¿qué características debería tener?
- 3) ¿Qué rol debe cumplir la escuela en la formación ciudadana?

#### Participación de estudiantes secundarios

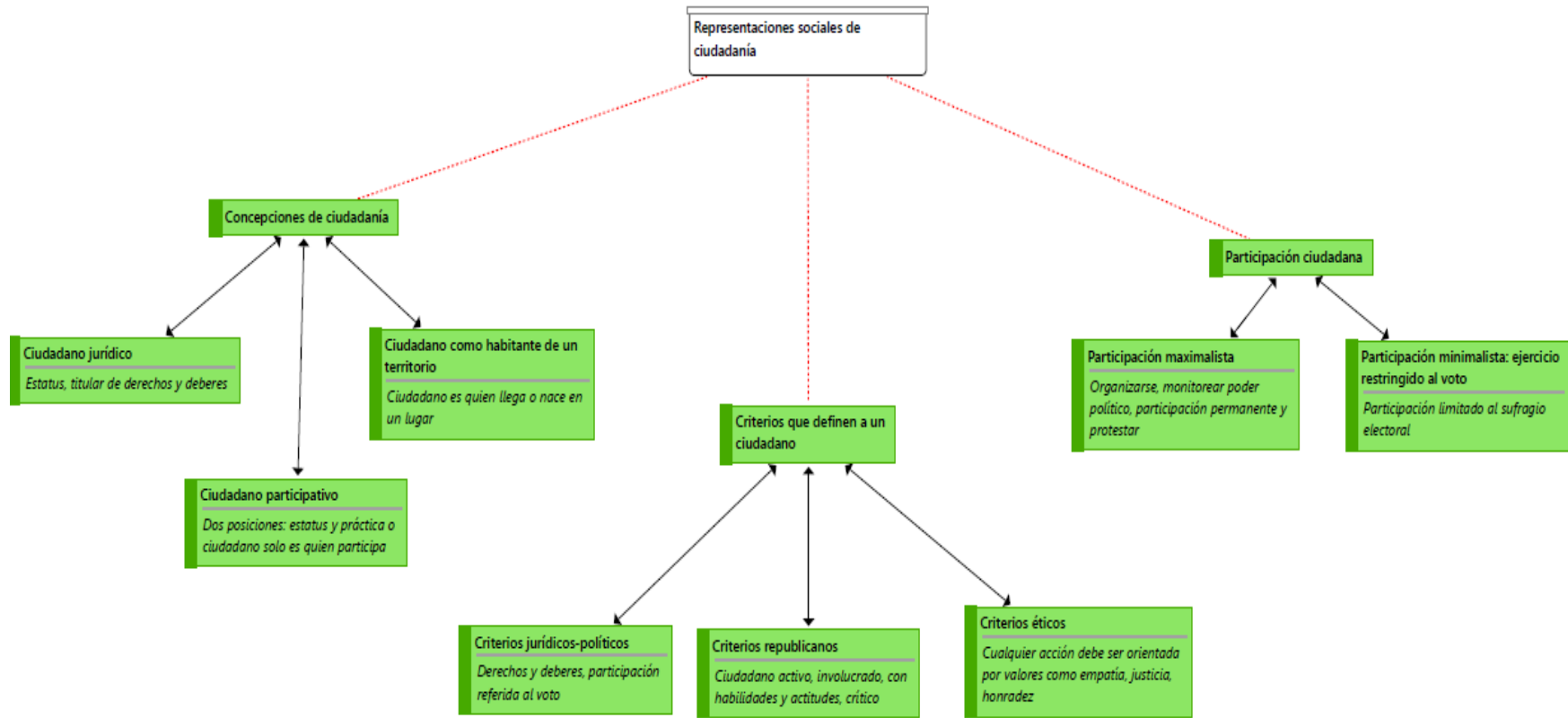
- 1) ¿De qué forma se podría o se debería promover la participación dentro de la escuela?
- 2) ¿Cuál es su valoración respecto a la participación política o manifestaciones políticas dentro de la escuela?
- 3) ¿Cuál es la valoración que tienen ustedes respecto a la participación política de estudiantes fuera de la escuela? ya sean las distintas manifestaciones como marchas, paros, tomas. ¿Ustedes consideran que esos distintos tipos de manifestaciones son expresiones democráticas/ciudadanas?

## II. Matriz de análisis

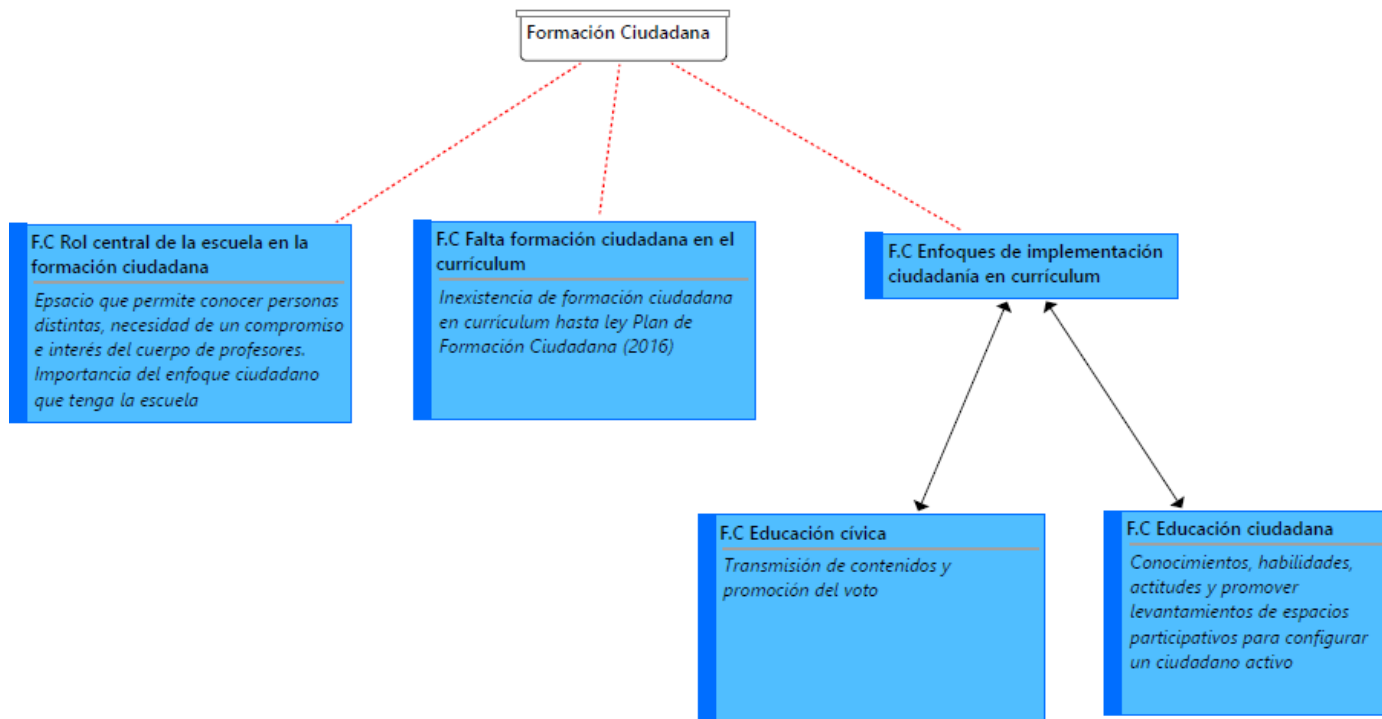
	Objetivos Específicos	Dimensiones	Sub/dimensiones	Preguntas guías.
<p><b>Objetivo general:</b></p> <p>Identificar las representaciones sociales que se construyen en torno a la ciudadanía de estudiantes secundarios, desde los mundos adultos pertenecientes a la comunidad educativa.</p>	<p>1. Comprender las concepciones de ciudadanía que tienen los adultos de la comunidad educativa</p>	<p><i>1.1 Jurídico</i></p> <p>(Estatus jurídico)</p>	<p>1.1.1 Rango de edad de un ciudadano</p> <p>1.1.2 Importancia de la edad en ser ciudadano</p> <p>1.1.3 Ser ciudadano sin necesidad de ejercer prácticas</p>	<p>¿Quién es un ciudadano?</p> <p>¿Ve alguna relación entre edad y ciudadanía? ¿Cuál es?</p> <p>¿A qué edad uno pasa a ser ciudadano? ¿antes de esa edad no se es ciudadano?</p>
		<p><i>1.2 Sufragista</i></p> <p>(Ciudadano electoral)</p>	<p>1.2.1 Votar como ejercicio ciudadano</p> <p>1.2.2 Participación política entendida desde lo electoral (unidimensional)</p>	<p>¿Cuál es su apreciación sobre el voto?</p> <p>¿Votar es lo que define a un ciudadano?</p> <p>¿Cómo se entiende la participación política del ciudadano?</p>
		<p><i>1.3 Comunitarista/Participativo</i></p> <p>(Ciudadano participativo)</p>	<p>1.3.1 Es ciudadano quien participa</p> <p>1.3.2 Participación política desborda el campo electoral (multidimensional)</p>	<p>¿El ciudadano es quien cumple una edad o quien participa?</p> <p>¿La participación política ciudadana solo va referida al sufragio o va más allá de lo electoral?</p>
	<p>2. Distinguir las valoraciones que se forman desde los adultos de las comunidades educativas sobre formación ciudadana escolar.</p>	<p><i>2.1 Imaginario de ciudadano que busca formarse</i></p> <p>(Deber ser ciudadano)</p>	<p>2.1.1 Ciudadano informado sobre sus derechos y deberes</p>	<p>¿Cómo debería ser la formación ciudadana? ¿Qué elementos debería incorporar?</p> <p>¿Cómo es la imagen que tienen de cómo debería ser el ciudadano que se forma en la escuela? (informado, que vote, crítico, etc.)</p> <p>¿Cómo es la imagen del ciudadano que se forma actualmente en la escuela?</p>
			<p>2.1.2 Ciudadano informado y comprometido con el sufragio</p>	
			<p>2.1.3 Ciudadano crítico y participativo más allá de política institucional</p>	
		<p><i>2.2 Rol de la escuela en la formación ciudadana</i></p>	<p>2.2.1 Adquisición de conocimientos</p>	<p>¿Cuál es el rol que debería tener la escuela en la formación ciudadana?</p>
			<p>2.2.2 Espacios y dinámicas que promuevan el debate</p>	

			2.2.3 <i>Participación en las decisiones de la vida escolar</i>	¿Qué elementos debería considerar la escuela para la formación?
			2.2.4 <i>Promoción valores y actitudes democráticas: Respeto, pluralidad, postura crítica, justicia</i>	¿El estudiante solo debe adquirir conocimientos sobre ciudadanía?  ¿Qué valores debería promover la escuela en relación con la ciudadanía?  ¿Qué rol cumple actualmente la escuela en la formación?
3. Identificar las valoraciones que se construyen desde los adultos de las comunidades educativas sobre participación política de estudiantes secundarios/as.	3.1 <i>Valoraciones sobre expresarse políticamente dentro del colegio: hablar o discutir sobre política, realizar intervenciones políticas</i>	3.2.1 No debe formar parte del ambiente escolar	¿Qué incluye la participación política dentro de la escuela?  ¿Cuál es su valoración respecto a la participación política dentro de la escuela?  ¿Consideran positivo o negativa la participación política dentro de la escuela? ¿Por qué positivo/negativo?  ¿Hay relación entre la participación política dentro de la escuela y la formación ciudadana?  ¿Promoverían o desincentivarían la participación política en la escuela?  ¿Cuál es su valoración en torno a que estudiantes tomen decisiones y puedan monitorear la organización/decisiones del colegio?	
		3.2.2 Irrumpe con la disciplina del ambiente		
		3.2.3 Promueve el conflicto y dificulta convivencia		
		3.2.4 Favorece el desarrollo de habilidades y valores democráticos/ciudadanos		
	3.2 <i>Valoraciones en torno a acciones políticas extrainstitucionales: marchas, paro, tomas</i>	3.3.1 Son expresiones democráticas/ciudadanas		¿Cuál es su valoración respecto a la participación política de estudiantes fuera de la escuela?
		3.3.2 No son expresiones democráticas/ciudadanas		¿Las marchas, paro, tomas, son expresiones democráticas/ciudadanas?

### III) Esquemas

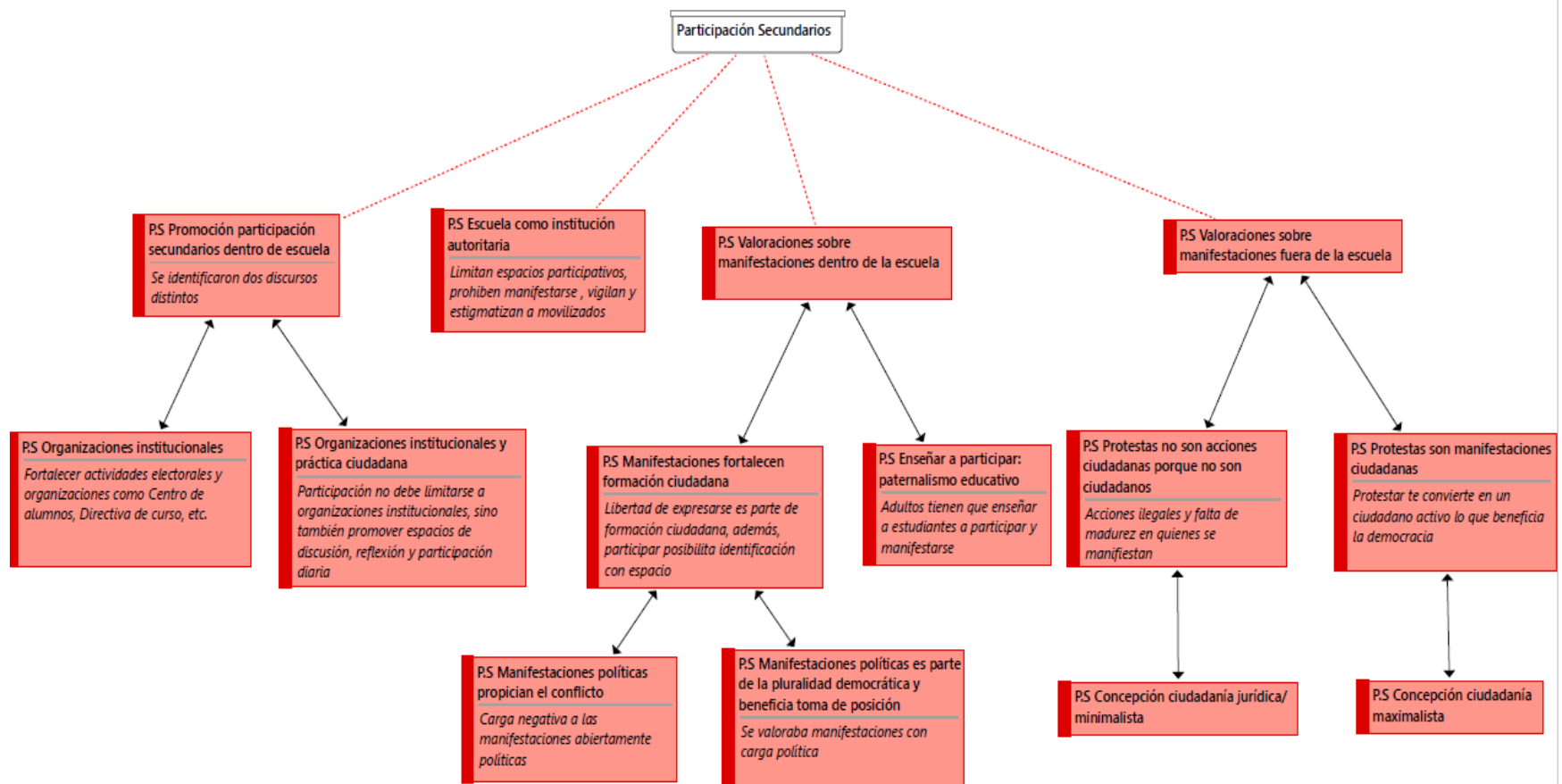


Esquema (1). Elaboración propia utilizando Atlas.ti.



Esquema (2). Elaboración propia utilizando Atlas.ti.





Esquema (3). Elaboración propia utilizando Atlas.ti.