

No marc 57261

17  
72169  
2008  
c.1

UNIVERSIDAD DE VALPARAÍSO  
FACULTAD DE MEDICINA  
SEMINARIO DE PSICOLOGÍA EDUCACIONAL

ANÁLISIS DE DISCURSOS SOBRE FORMACIÓN CIUDADANA QUE EXPRESAN  
DOCENTES DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES, EDUCADORES POPULARES,  
JÓVENES Y ESTUDIANTES DE TERCER Y CUARTO AÑO MEDIO, PERTENECIENTES  
A UN ESTABLECIMIENTO DE EDUCACIÓN FORMAL Y OTRO DE EDUCACIÓN  
POPULAR DE LA CIUDAD DE VIÑA DEL MAR

POR:

JAVIERA FANTA GARRIDO  
SEBASTIÁN FUENTES ROSENFELD

PROFESORA PATROCINANTE:  
PS. ANDREA FLANAGAN B.

VALPARAÍSO, DICIEMBRE DE 2008



# ÍNDICE

Resumen.....	i
Introducción.....	ii
1. Marco Teórico	
1.1. Calidad en Educación.....	12
1.1.1. Aproximaciones al Concepto de Calidad Educativa.....	12
1.1.2. Reforma Educativa en Chile: Calidad Educativa y Formación en Ciudadanía.....	14
1.2. Ciudadanía: Conceptos a la Base.....	17
1.2.1. La Ciudadanía y el Ciudadano.....	17
1.2.2. Esfera Pública y Esfera Privada: La Ciudadanía como Construcción Histórica e Ideológica.....	19
1.3. Formación Ciudadana.....	23
1.3.1. La Formación Ciudadana en el Marco de la Transverdadalidad.....	23
1.3.1.1. Formación Ciudadana y Programación Curricular: Labor Docente en la Implementación de los OFT.....	25
1.3.1.2. Formación Ciudadana y Jóvenes.....	28
1.3.2. Cuatro Perspectivas en Formación Ciudadana.....	31
1.3.3. Espacios que Construyen Ciudadanía: Hacia una Comprensión Post-Estructural del Poder.....	34

1.4.	Educación Popular: Diversidad de Enfoques.....	38
1.4.1.	Los Fundamentos de la Educación Popular.....	38
1.4.2.	Propósitos y Tensiones de la Educación Popular.....	40
1.4.3.	Nuevos Espacios y Prácticas Modelan la Educación Popular.....	42
2.	Objetivos de Investigación	
2.1.	Objetivo General.....	44
2.2.	Objetivos Específicos.....	44
3.	Preguntas Directrices.....	45
4.	Metodología	
4.1.	Contexto Teórico-Epistemológico.....	46
4.1.1.	Consideraciones Generales.....	46
4.1.2.	Consideraciones Teórico-Epistemológicas sobre la Noción de Discurso y su Procedimiento de Análisis.....	49
4.2.	Diseño de Investigación.....	53
4.3.	Participantes.....	54
4.3.1.	Criterios de Inclusión de los Establecimientos Educativos.....	55
4.3.1.1.	Criterios de Inclusión del Establecimiento de Educación Popular.....	55
4.3.1.2.	Criterios de Inclusión del Establecimiento de Educación Formal.....	56
4.3.2.	Criterios de Selección de los Participantes.....	57

4.3.2.1.	Criterios de Selección de los Participantes del Centro de Educación Popular.....	57
4.3.2.2.	Criterios de Selección de los Participantes del Establecimiento de Educación Formal.....	58
4.4.	Técnica de Recolección de Información:	
	Entrevista en Profundidad.....	59
4.5.	Procedimiento de Análisis de la Información.....	61
4.6.	Triangulación.....	63
5. Resultados		
5.1.	Fase de Paráfrasis.....	64
5.1.1.	Paráfrasis del Texto de Entrevista a Docente (1).....	64
5.1.2.	Paráfrasis del Texto de Entrevista a Docente (2).....	72
5.1.3.	Paráfrasis del Texto de Entrevista a Docente (3).....	80
5.1.4.	Paráfrasis del Texto de Entrevista a Estudiantes de Tercer Año de Enseñanza Media (1).....	85
5.1.5.	Paráfrasis del Texto de Entrevista a Estudiantes de Tercer Año de Enseñanza Media (2).....	95
5.1.6.	Paráfrasis del Texto de Entrevista a Estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media (1).....	110
5.1.7.	Paráfrasis del Texto de Entrevista a Estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media (2).....	115
5.1.8.	Paráfrasis del Texto de Entrevista a Educadores Populares del Centro Comunitario de Educación TAF.....	119
5.1.9.	Paráfrasis del Texto de Entrevista a Joven (1) del Centro Comunitario de Educación TAF.....	132
5.1.10.	Paráfrasis del Texto de Entrevista a Joven	

del Centro Comunitario de Educación TAF (2).....	137
5.1.11. Paráfrasis del Texto de Entrevista a Joven del Centro Comunitario de Educación TAF (3).....	141
5.2. Fase de Categorización.....	145
5.3. Sistema de Oposiciones.....	150
5.3.1. Categorías sobre las Estructuras de Significado de Ciudadanía.....	151
5.3.2. Categorías sobre las Estructuras de Significado de Ejercicio Ciudadano.....	152
5.3.3. Categorías sobre las Estructuras de Significado de Formación Ciudadana.....	152
5.4. Matriz Organizadora.....	160
6. Conclusiones y Discusión.....	164
7. Bibliografía.....	174
8. Anexos	
8.1. Pautas de Entrevistas.....	180
8.2. Textos de Entrevistas a Participantes.....	187
8.2.1. Texto de Entrevista a Docente de la Asignatura de Historia y Ciencias Sociales del Liceo A-33 Guillermo Rivera Cotapos (1).....	187
8.2.2. Texto de Entrevista a Docente de la Asignatura de Historia y Ciencias Sociales del Liceo A-33 Guillermo Rivera Cotapos (2).....	192
8.2.3. Texto de Entrevista a Docente de la Asignatura de Historia y Ciencias Sociales del Liceo A-33 Guillermo Rivera Cotapos (3).....	199

8.2.4.	Texto de Entrevista a Jóvenes de Tercer Año de Enseñanza Media del Liceo A-33 Guillermo Rivera Cotapos (1).....	203
8.2.5.	Texto de Entrevista a Jóvenes de Tercer Año de Enseñanza Media del Liceo A-33 Guillermo Rivera Cotapos (2).....	221
8.2.6.	Texto de Entrevista a Jóvenes de Cuarto Año de Enseñanza Media del Liceo A-33 Guillermo Rivera Cotapos (1).....	239
8.2.7.	Texto de Entrevista a Jóvenes de Cuarto Año de Enseñanza Media del Liceo A-33 Guillermo Rivera Cotapos (2).....	244
8.2.8.	Texto de Entrevista a Educadores Populares del Centro Comunitario de Educación TAF.....	249
8.2.9.	Texto de Entrevista a Joven del Centro Comunitario de Educación TAF (1).....	260
8.2.10.	Texto de Entrevista a Joven del Centro Comunitario de Educación TAF (2).....	264
8.2.11.	Texto de Entrevista a Joven del Centro Comunitario de Educación TAF (3).....	268

## RESUMEN

La presente investigación da cuenta de las estructuras de significado expresadas por Docentes, Educadores y Jóvenes en torno a la Formación Ciudadana, en un establecimiento de Educación Secundaria Municipalizado y un Centro Comunitario de Educación Popular en la ciudad de Viña del Mar, Chile. El objetivo de este estudio apunta a comprender y analizar diferencialmente los discursos de los agentes señalados, respecto al fenómeno de Formación Ciudadana. La investigación se sustenta sobre un marco teórico Post-estructuralista que provee elementos epistemológicos para la interpretación de los sistemas de relación establecidos entre docentes-estudiantes y educadores-jóvenes, dentro del espacio educativo. Los distintos valores, conductas y actitudes expresados en los discursos de los participantes, son entendidos como contenidos que orientan una determinada comprensión de la Ciudadanía y que asimismo enmarcan lineamientos formativos en este aspecto.

En virtud del fenómeno de investigación, la metodología utilizada fue de carácter cualitativo y la recolección de datos se realizó a través de entrevistas en profundidad –grupales e individuales- a Docentes, Educadores Populares y Jóvenes pertenecientes a los respectivos centros.

Los resultados evidencian una formación orientada a la reproducción de Estados de Dominación en el establecimiento secundario investigado, y una formación basada en la constitución de Relaciones Estratégicas en el caso del Centro Comunitario de Educación Popular. Al mismo tiempo, los resultados dan cuenta de las prácticas y actitudes que asumen los actores de ambas instituciones educativas. Mientras que en el establecimiento de Educación Formal estudiado, el quiebre generado entre la institucionalidad y los códigos juveniles deviene en una matriz **externalizadora** que desvincula a los estudiantes de prácticas ciudadanas activas, los jóvenes participantes del centro de Educación Popular tienden a una matriz **responsabilizadora** que se asocia a prácticas ciudadanas de fortalecimiento colectivo.

## INTRODUCCIÓN

En virtud de las características y condiciones sociales, políticas, técnicas y productivas que demanda el mundo globalizado, es posible constatar un creciente interés por orientar las investigaciones en educación hacia el fenómeno de la calidad educativa (Brunner y Elacqua, 2003; MINEDUC 1995 y 2006; Bello, 1999; Casassus, 2003). En el caso de América Latina, los países de la región han incorporado desde la década de los '90 diversas estrategias de planificación curricular y programas de perfeccionamiento, tendientes a mejorar la calidad en educación con miras a establecer una coherencia entre el sistema educativo que se promueve y el resto de las áreas de desarrollo nacional (Casassus, 2003). Si bien no se cuenta con una comprensión acabada del término, existen ciertos estándares que permiten identificar el grado de avance de la calidad educativa en sus distintos niveles (Casassus, 2003). Entre ellos se encuentra el interés y dedicación de los profesores, la excelencia académica, la formación orientada a la educación superior, la infraestructura y el equipamiento material y tecnológico, la personalización de la enseñanza y los contenidos valóricos orientados a la Formación en Ciudadanía, entre otros (INJUV, 2007; MINEDUC, 1995 y 2006).

En relación a este último aspecto, el reconocimiento generalizado de la educación como base para el desarrollo de la democracia, ha dado pie en Chile a la generación de propuestas destinadas a la reformulación del sistema educativo en el área curricular y las condiciones de acceso y cobertura, en coherencia con el principio de equidad (MINEDUC, 1995 y 1998; Cox, 2006). Lo anterior se ha visto acompañado de una profundización en torno a la discusión sobre los objetivos esperados en el ámbito educativo y el modo en que éste se articula con las políticas de desarrollo nacional (MINEDUC, 1995, 2004a y 2006; Brunner y Elacqua, 2003; Cox, 2006). Esta iniciativa ha sido impulsada, desde sus inicios, por los gobiernos de Concertación como consecuencia de un esfuerzo por reconstruir los procesos de participación ciudadana en nuestro país, tras la experiencia de una dictadura militar que originó profundos quiebres sobre el modelo anterior de democracia, y cuyo resultado en educación se materializó a través del establecimiento de un marco regulatorio consagrado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Cox, 2006).

En este contexto, y en congruencia con los discursos planteados a nivel internacional en materia de educación (Jomtien, 1990; CEPAL-UNESCO, 1992; Delors, 1996), la Formación Ciudadana se ha constituido en uno de los ejes directrices de las políticas provenientes de la Reforma Educacional, evidenciado principalmente a partir de modificaciones en los programas curriculares para los niveles de Enseñanza Básica y Secundaria (MINEDUC 1995 y 2004a y 2004b). El Consejo Superior de Educación sometió a aprobación en 1996 para la Educación Básica y en 1998 para la Educación Media, la propuesta emanada por el Ministerio de Educación de incorporar contenidos, habilidades y actitudes referidas a la Formación Ciudadana, que debían desarrollarse de manera continua durante toda la experiencia escolar (MINEDUC, 1995, 1998 y 2004b). Así, el concepto anterior de Educación Cívica, que comprendía contenidos sobre el Estado y el sistema político, se amplía al de Formación Ciudadana y es asignado a los distintos subsectores de aprendizaje a través del establecimiento de Objetivos Fundamentales Transversales destinados a cumplir esta tarea (OFT) (MINEDUC, 2004a y 2004b; Cox, 2006).

Con esta nueva propuesta, la figura del Docente adquiere especial relevancia, al ser él responsable de promover la formación ético-valórica y reflexivo-crítica establecida desde los OFT en las asignaturas respectivas, recayendo la efectividad de esta implementación sobre la naturaleza de las prácticas que mantenga el Docente con sus estudiantes en el aula (MINEDUC, 1998). El protagonismo del Docente como principal agente de Formación Ciudadana, ha sido reconocido, también, en discursos sobre educación a nivel internacional. El Informe Delors (1996) –que ha guiado los lineamientos relativos a la educación continua- es explícito en hacer un llamado a la revalorización del estatuto docente y la necesidad de insertar su labor, históricamente aislada, en el contexto de una *sociedad educativa* que ofrezca múltiples posibilidades de aprendizaje, acotadas no únicamente al espacio Escuela, sino que extendidas al grupo familiar, círculos económicos, organizaciones culturales, etc., y materializadas a través de la asociación con dichos agentes (Delors, 1996).

En este marco, se aspira abordar los distintos agentes, criterios y figuras –Docentes, programación curricular, criterios de transversalidad, etc.- en el desarrollo de planes y políticas educativas con miras a fortalecer la Formación para una Ciudadanía Democrática. Sin embargo, pese a los esfuerzos desplegados desde hace más de diez años en nuestro país, en la práctica no se evidencia un fortalecimiento del ejercicio de la Ciudadanía por parte de los jóvenes. Muy por el contrario, según los resultados de la Quinta Encuesta Nacional de la Juventud (INJUV, 2007),

el segmento juvenil se ha distanciado progresivamente de la institucionalidad social y política, aún cuando la valoración de la Democracia como sistema de gobierno continúa siendo el modelo privilegiado de Ciudadanía. De hecho, un 57,1% de los jóvenes chilenos considera que la Democracia es preferible a cualquier otro tipo de gobierno. No obstante, al momento de evaluar el nivel de satisfacción respecto al funcionamiento de la Democracia en Chile, un 50,1% de los jóvenes expresa no estar satisfecho con su implementación actual, particularmente con el ejercicio de los actores partidarios y el Congreso Nacional (INJUV, 2007). Lo anterior se corresponde con el alto porcentaje de jóvenes no inscritos en los registros electorales, cifra que el año 2006 alcanzó el 68,1% de la población juvenil chilena (INJUV, 2007).

Al analizar los espacios de asociatividad juveniles, observamos que en Chile la sociabilidad primaria y los escenarios más frecuentes de encuentro ocurren en el barrio y en los lugares de estudio, remitiéndose las referencias más frecuentes (60,3%) al primer escenario. Los espacios de asociatividad se encuentran en estrecha relación con los espacios de participación en organizaciones y agrupaciones. La agrupación que encabeza la cifra de participación, corresponde a los clubes deportivos (17,7%), mientras que las organizaciones de carácter artístico-cultural –dentro de las cuales se sitúan los centros comunitarios- aglutinan a un 8,2% del segmento juvenil. La agrupación con menor incidencia como espacio de participación, es la de partidos políticos (1,7%) (INJUV, 2007).

El notable distanciamiento de la juventud chilena con respecto a la institucionalidad político-ciudadana como contrapartida a los esfuerzos progresivos provenientes del sistema educativo Formal por potenciar la Formación para una Ciudadanía Democrática, nos conducen a indagar sobre las alternativas en educación dirigidas a cumplir el mismo objetivo.

En este contexto, la Educación Popular en Chile ha constituido un referente de educación que promueve variados discursos –por lo general provenientes de un espectro al margen de la formalidad- orientados a hacer frente a las condiciones históricas que enmarcan la implementación de un determinado sistema de gobierno (Bustos, 1996). Si bien la Educación Popular conserva características transversales a lo largo del tiempo –su postura crítica, su orientación a la acción transformadora y su tendencia al fortalecimiento de prácticas colectivas (Garcés, 1996)-, el modelo educativo que se promueva desde este paradigma, debe ser entendido en conformidad al período histórico en el cual se enmarca (Bustos, 1996; Salazar, 1996). Así, en sus inicios la Educación Popular significó una instancia de auto-educación para la clase

trabajadora chilena del siglo XIX, marginada entonces de los espacios educativos formales (Salazar, 1987). El panorama en la actualidad ha disuelto tal enfrentamiento, siendo posible constatar una imbricación entre la Educación Popular y las políticas públicas a nivel social y de educación (Bustos, 1996; Garcés, 1996; Salazar, 1996). Incluso algunos programas de la Reforma Educacional chilena han incorporado elementos provenientes de este modelo. Tal es el caso del programa de las 900 Escuelas implementado por parte del Ministerio de Educación, el cual sustenta su aplicación metodológica en técnicas propias de la Educación Popular (Bustos, 1996).

Actualmente, es posible distinguir tres aristas sobre las cuales se desarrolla el trabajo de la Educación Popular: el desarrollo local, la Ciudadanía y el fortalecimiento de la participación colectiva (Garcés, 1996). Los elementos señalados se corresponden directamente con las intenciones manifestadas por las autoridades gubernamentales respecto a orientar las acciones de política pública a un fortalecimiento de la Ciudadanía Democrática, como aspecto para el mejoramiento global de la calidad educativa (MINEDUC, 1995, 1998, y 2004a).

Los antecedentes contextuales descritos, permiten elevar a la Formación Ciudadana como fenómeno de estudio a partir de la siguiente pregunta de investigación: **¿Cuál es la estructura de significado que sustenta los discursos sobre Formación Ciudadana expresados por Docentes, Educadores Populares, Jóvenes pertenecientes a Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Media y Jóvenes con experiencia en un centro de Educación Popular de la Ciudad de Viña del Mar?**

En virtud de la pregunta de investigación planteada, el objetivo general del presente estudio se orienta a **comprender y analizar diferencialmente las estructuras de significado presentes en los discursos de Docentes, Educadores Populares y jóvenes, sobre la Formación Ciudadana promovida durante Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Media por el Liceo A-33 Guillermo Rivera Cotapos, y la Formación Ciudadana promovida en el Centro Comunitario de Educación Popular Taller de Aprendizaje Forestal, ambos pertenecientes a la ciudad de Viña del Mar.**

Esta investigación es relevante en la medida que introduce un diálogo entre la Educación Formal secundaria y la Educación Popular, favoreciendo el enriquecimiento de ambos espacios al identificar significados respecto al modo de comprender la Formación Ciudadana en ambos escenarios. Asimismo, la identificación de una estructura de significado alternativa, otorga la

posibilidad al sistema de Educación Formal secundario de profundizar en torno al fenómeno de Formación Ciudadana, junto con proveer información sobre el establecimiento de criterios para su definición, contribuyendo directamente al mejoramiento de la calidad educativa en este aspecto. A su vez, el estudio contribuye a sistematizar discursos provenientes de la Educación Popular en torno al fenómeno de Formación Ciudadana.

Si bien son diversos los factores que inciden sobre el proceso de aprendizaje, probablemente ninguno es tan poderoso como la figura del educador (MINEDUC, 2006). La relación Educador-Educando cuenta con una condición privilegiada en el proceso educativo, al poner en ejercicio directo la transmisión, diálogo y confrontación de contenidos de aprendizaje (Delors, 1996). Por lo anterior, resulta relevante comprender el fenómeno señalado a partir de los discursos expresados por los agentes involucrados en dicha relación, esto es, Docentes y Estudiantes de un establecimiento de Educación Formal, y Educadores y Jóvenes de un centro de Educación Popular. Particularmente, en el sistema educativo secundario la relación Docente-Estudiante se ha visto reforzada con la implementación de la Jornada Escolar Completa, cuyo énfasis está puesto en el uso de mayor tiempo para el trabajo en enseñanza y aprendizaje (MINEDUC, 2006). Por su parte, la Formación Ciudadana promovida en la Educación Formal, ha sido fundamentalmente asignada al Docente a partir del currículum sobre el cual se estructuran los contenidos de aprendizaje. Como se señaló anteriormente, el programa curricular para la Enseñanza Media, incorporó con la Reforma unidades temáticas y subsectores de aprendizaje tendientes a desplazar la Educación Cívica y abrir paso a un abordaje transversal desde la Formación Ciudadana.

Por último, la ciudad de Viña del Mar resulta relevante para la comprensión de los significados que subyacen a la Formación Ciudadana, debido a la inexistencia de estudios de este tipo en la región, de acuerdo a la revisión bibliográfica realizada. Además, ella concentra un total de 4.702 estudiantes de Enseñanza Media provenientes de Liceos Municipales (MINEDUC, 2007), convirtiéndose en la segunda ciudad de la Región de Valparaíso con mayor cantidad de estudiantes en este nivel.

## **1. MARCO TEÓRICO**

### **1.1. Calidad en Educación**

#### **1.1.1. Aproximaciones al Concepto de Calidad Educativa**

El interés por el tema de la calidad educativa emerge en Estados Unidos, tras la publicación del Informe de la Comisión Nacional de Excelencia en Educación en 1983 (Casassus, 2003), y comienza a tomar fuerza en los países del Caribe y América Latina a comienzos de la década de los '90, habiendo sido abordado ya en años anteriores el problema de la cobertura en educación (Bello, 1999; Casassus, 2003). Pese a la extensa y variada bibliografía referida a esta temática, sumada la vasta cantidad de programas y proyectos implementados para el mejoramiento de la calidad educativa en sus distintos niveles, no existe en la actualidad una comprensión acabada del término que permita identificar con claridad el conjunto de aspectos que lo integran y los criterios correspondientes a su evaluación (Aguerrondo, 1993; Bello, 1999; Casassus, 2003; MINEDUC, 2006).

Lo cierto es que hoy en día, la necesidad del mejoramiento de la calidad educativa se ha extendido a lo largo de todo el mundo como eje prioritario para la planificación y el desarrollo propio de cada país; en la práctica, los distintos países han abordado estrategias provenientes del área de la política pública, y ello en virtud de la reconocida incidencia que ejerce el sistema educativo sobre el desarrollo técnico, social y económico de una nación (Brunner y Elacqua, 2003; MINEDUC 1995 y 2006; Cox, 2007; Bello, 1999; Casassus, 2003).

De esta forma, la calidad educativa tiende abordar aquellos aspectos que más se aproximen a la idea de desarrollo del país en el cual se lleva a cabo (Aguerrondo, 1993; MINEDUC, 1995). Debido a esta relación de inmanencia que sostiene la calidad respecto a su contexto práctico, se han propuesto algunos ejes para su definición y evaluación, los cuales orientan las distintas opciones técnico-pedagógicas en educación (Aguerrondo, 1993). Estos son:

- i. Eje epistemológico: Refiere al paradigma desde el cual es concebida la educación. Ello implica la determinación de factores culturales y contextuales en general. Su definición permitirá determinar los conocimientos, contenidos y disciplinas que deben ser trabajados y potenciados para el mejoramiento de la calidad educativa.
- ii. Eje pedagógico: Abarca la dimensión enseñanza-aprendizaje del sistema educativo. En este sentido, cabría analizar las características del sujeto que aprende, el rol docente y la estructura de la propuesta didáctica en la cual se enmarca el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- iii. Eje organizativo-administrativo: Atraviesa los distintos niveles de la estructura del sistema. Esto es, el académico, la institución escolar y el marco gubernamental-estatal. El mejoramiento de la calidad educativa, desde esta arista, implica una congruencia entre los niveles señalados, de manera tal que queden establecidas las características, funciones, metas y objetivos de cada uno, en congruencia con los demás.

La utilidad de la propuesta señalada, radica en el establecimiento de una pauta que permite delimitar estándares de calidad definidos y que, asimismo, otorga lineamientos en la toma de decisiones y realización de evaluaciones en el sistema educativo global.

En la perspectiva de un plan de desarrollo nacional, la calidad educativa ha estado unida desde sus inicios a la idea de equidad. La Declaración Mundial sobre la Educación para Todos (Jomtien, 1990), que ha orientado las distintas visiones de los países en relación a la planificación de estrategias educativas tendientes al mejoramiento de la calidad (MINEDUC, 2006; Casassus, 2003), da cuenta de ello al plantear la necesidad a nivel mundial de instalar y consolidar un sistema educativo que garantice las condiciones básicas para el aprendizaje, que universalice el acceso a la educación y fomente la equidad (Jomtien, 1990). Esta declaración, en conjunto con otras conferencias y cumbres Iberoamericanas -emanadas principalmente desde la CEPAL y UNESCO (1992)-, han establecido el terreno de discusión y debate sobre calidad

educativa en el Caribe y América Latina (Bello, 1999; MINEDUC, 1995 y 2006). En el transcurso de estos debates, ha surgido como consenso la idea de que la educación:

Es el instrumento de política pública más adecuado para resolver problemas cruciales de la sobrevivencia y desarrollo de las sociedades como son el crecimiento económico y la integración social (...) El segundo, se apoya en la idea de que la integración se genera mediante los mecanismos de equidad y socialización de valores y códigos culturales comunes a través del sistema escolar (Casassus, 2003, p. 64).

Así expuesto, puede señalarse el concepto de calidad es transversal a los sistemas educativos a nivel internacional y, pese a sus diversas formas de implementación, respondería a un desarrollo coherente con las matrices productivas, sociales, culturales, políticas y económicas de un país, con la característica particular de integrista social.

En concordancia con lo anterior, la definición de Calidad Educativa acuñada para la presente investigación se refiere a **la consistencia entre el proyecto político general vigente en la sociedad, y el proyecto educativo que opera dentro de la institución** (Aguerrondo, 1993).

### **1.1.2. Reforma Educacional en Chile:**

#### **Calidad Educativa y Formación en Ciudadanía**

Uno de los aspectos que aborda el sistema educativo formal en el contexto de una educación de calidad, refiere a la Formación en Ciudadanía (Cortina, 1995; MINEDUC, 1995 y 2006; Cox, 2006; Brunner y Peña; 2007).

La catedrática en Filosofía, Adela Cortina, sostiene que una de las tareas en educación contempla una educación de orden moral consistente en “*formar a los niños como hombres e interesarles más tarde en los valores de la Ciudadanía*” (Cortina, 1995, p.51). De acuerdo a esta autora, la Ciudadanía ofrece dos ventajas específicas:

1) El ejercicio de la Ciudadanía es crucial para el desarrollo de la madurez moral del individuo, porque la participación en la comunidad destruye la inercia, y la consideración del bien común alimenta el altruismo; 2) la Ciudadanía subyace a las otras identidades y permite suavizar los conflictos que pueden surgir entre quienes profesan distintas ideologías, porque ayuda a cultivar la virtud política de la conciliación responsable de los intereses en conflicto. Para formar hombres es necesario, pues, formar también ciudadanos (Cortina, 1995, p. 51)

Al respecto, en el ámbito nacional, el Informe Nacional para la Modernización de la Educación (MINEDUC, 1995) sostenía:

La educación es la base común de formación de la Ciudadanía y una condición imprescindible para hacer frente a los retos de una economía cuya productividad y competitividad dependen, antes que todo, de la calidad de los recursos humanos del país (MINEDUC, 1995, p. 55).

Asimismo, el Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (MINEDUC, 2006) afirma que tanto el Estado como las instituciones educacionales deben orientar sus acciones al desarrollo económico, a través del “*aprendizaje y competencias para el trabajo y la sociedad globalizada*” (MINEDUC, 2006, p. 88).

El eje ciudadano de la educación formal no es reciente. En Chile, se ha impulsado la Formación Ciudadana específicamente en el marco de la reforma educacional tras la llegada de los gobiernos de Concertación al país en la década de los ‘90 (Cox, 2006; Brunner, 2007). Luego de un extenso período de dictadura militar, se llevó a cabo en Chile:

(...) una reforma curricular integral en su sistema escolar, que buscó ser respuesta tanto al desafío de las transformaciones económicas y culturales propias de la globalización y la sociedad del conocimiento, como a las circunstancias nacionales de recuperación democrática luego de más de década y media de autoritarismo (Cox, 2006).

Este proceso de reforma es, según el autor señalado, prolongado y acumulativo y aborda etapas sucesivas que responden a contextos socio-políticos diferentes, distinguiéndose cuatro fases del mismo (Cox, 2006). En una primera etapa, el nuevo gobierno debió enfrentarse al nuevo marco normativo establecido a fines del período de dictadura por la Ley Orgánica

Constitucional de Enseñanza, LOCE (1990). Con esto, el currículum queda descentralizado del Ministerio de Educación y son los mismos establecimientos escolares los que deben formular sus propios planes y programas de estudio. El MINEDUC, por su parte, debía ahora definir un marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, y otorgar orientaciones curriculares a aquellos establecimientos que optaran por no formular sus propios planes educativos. En esta etapa, surge una tensión que se sustenta en las figuras impuestas por la LOCE –particularmente el Consejo Superior de Educación, encargado de sancionar las propuestas curriculares, programas y proyectos en educación emanadas desde el Ministerio- y la meta de reinstaurar un sistema democrático de participación al interior del país (Cox, 2006).

Un segundo momento se identifica desde el año 1995, con la asunción del Presidente Frei Ruiz-Tagle, cuyo énfasis estuvo puesto en el mejoramiento de la calidad y el impulso a la modernización de la educación (MINEDUC, 1995). Para ello, se conformó una Comisión Nacional que abordó tanto aspectos técnicos como valórico-ciudadanos en materia de educación. Esta doble articulación:

(...) fue el primer foro de discusión y arena de negociación de la democracia capaz de producir un consenso nacional en el sector educativo. Resultado, asimismo, de la puesta en práctica de una estrategia de acción pública (...) de concertación plural o de “ajuste mutuo” (Picazo, 2006, en Cox, 2006, p. 10).

Una tercera fase, yuxtapuesta a la anterior, dice relación con el marco curricular de la Educación Básica y Media. En este sentido, la Formación Ciudadana se promueve, principalmente, través de la implementación Transversal de los Objetivos Fundamentales; ello implica que las distintas áreas curriculares contemplan la Formación en Valores, además de habilidades y actitudes relacionadas con la vida cívica, la democracia y los derechos humanos (Cox, 2006).

Con ello, el concepto de Ciudadanía sufre un vuelco al abordarse, ahora, no desde una asignatura particular, correspondiente a la Educación Cívica impartida en Tercero Medio, sino que a partir de un panorama global, referido a una *cultura ciudadana* (Thezá, 2005). En el caso de la Educación Media -segmento de interés para la presente investigación-, la transversalidad

señalada debiese materializarse en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Orientación y Filosofía, estando concentrados los contenidos más especializados en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales (MINEDUC, 2004b).

Así como la calidad de la educación se ha instalado en las formas y metas educativas sin un previo establecimiento de su definición, del mismo modo la noción de Ciudadanía y Formación Ciudadana han sido objeto de un debate inacabado (Thezá, 2005). A continuación, se procede a examinar las principales concepciones de Ciudadanía, los conceptos que subyacen a la base y la comprensión que se deriva de cada una de ellas sobre el *ser ciudadano*.

## **1.2. Ciudadanía: Conceptos a la Base**

La democracia se articula a partir de una cierta comprensión de Ciudadanía, y junto con ella, de Formación Ciudadana (Delors, 1996). En Chile, durante los gobiernos de Transición, la Formación Ciudadana ha recibido especial énfasis al ser uno de los elementos determinantes de la reconstrucción democrática en nuestro país (MINEDUC, 2004b). No obstante, la Ciudadanía es un concepto que ha sido construido a partir de un contexto siempre particular; sus definiciones son cambiantes y susceptibles a los tiempos. De ahí que sea necesario revisar los aspectos que han compuesto algunas concepciones de Ciudadanía y vincularlos con ciertos ejes ideológicos que facilitarían un marco de referencia necesario para comprender el devenir histórico del concepto.

### **1.2.1. La Ciudadanía y el Ciudadano**

La Ciudadanía define la relación del sujeto con una comunidad política, relación que lo hace acreedor de pleno derecho de esa comunidad. Desde la Modernidad, la comunidad política se ha corporalizado en la figura del Estado: elemento de identificación social para los ciudadanos (Cortina, 1997). Constituido al interior de esta comunidad, el ciudadano posee derechos y

deberes propios que los resguardan como agente particular. Adela Cortina nos advierte que la concepción *política* de ciudadano nos dirige inevitablemente al juego de oposiciones entre una identidad compartida por los miembros de un grupo, y aquella que se forja fuera de las fronteras del grupo de pertenencia:

(...) la identificación con un grupo supone descubrir los rasgos comunes, las semejanzas entre los individuos del grupo pero, a la vez, tomar conciencia de las diferencias con respecto a los foráneos. De suerte que la trama de la Ciudadanía se urde con dos tipos de mimbres: *aproximación a los semejantes y separación con respecto a los diferentes* (Cortina, 1997, pág. 40).

Esta autora (1997) afirma que el ciudadano se edifica a partir de su status legal, es decir, del conjunto de derechos aseguran su libertad e igualdad frente a la ley, derechos que no se restringen a las dimensiones cívica y políticas sino que incorporan las áreas social, económica y cultural; su status moral o conjunto de responsabilidades; y de su identificación con el grupo de pertenencia y desde el cual construye su identidad particular. Con respecto a este último aspecto, los autores Cerda, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas (2004) especifican:

(...) la Formación Ciudadana debiera reconocer que el sujeto se constituye en lo social, y que accede a lo público desde su cotidianidad, con una mirada y una acción que son tributarias de su propia experiencia, de sus marcos referenciales para sentir, comprender, racionalizar y percibir el mundo de la vida en el que se encuentra inmerso a diario (Cerda y cols., 2004, pág. 56).

Los conceptos de Ciudadanía y de ciudadano, si bien centrales en el modo de comprender a los sujetos, sus relaciones y prácticas en las sociedades contemporáneas, no pueden ser considerados cerrados o acabados: están siendo constantemente reconstruidos y replanteados en virtud de los tiempos (Lazzarato, 2000). Su modo particular de socialización varía a su vez, en cada generación, en cada contexto histórico e ideológico. Y es que son producto de las diversas, y a veces contrapuestas, formas de concebir la sociedad, al sujeto, la política, la economía, etc.

Por esta razón, vale la pena contextualizar las diversas perspectivas que agencian el cuerpo del ciudadano.

### **1.2.2. Esfera Pública y Esfera Privada:**

#### **La Ciudadanía como Construcción Histórica e Ideológica**

Hoy por hoy, nuestra comprensión de Ciudadanía se ve teñida por las figuras heredadas de los distintos momentos históricos en donde emergieron modos de resolver la relación entre los sujetos y el Estado moderno, con la intención de asegurar la libertad de los primeros (Foucault, 2002). El entendimiento del agente estatal ha variado inevitablemente con el correr de los tiempos y las transformaciones en los modos de organizar las instituciones, la economía, la producción; asimismo lo han hecho la concepción de sujeto y, por consiguiente, la de *sujeto libre* (Lazzarato, 2006). Si el ciudadano ha tenido que entrar en la escena histórica cambiando sus roles, sus movimientos tanto en la esfera pública como privada, ello no podría deberse necesariamente a los imperativos de una coyuntura siempre particular. Más bien, lo que ocurre es que cada acto donde aparece o se impone un determinado ciudadano, está construido sobre la base de una ideología, y así, cada forma de resolver las tensiones entre sujeto y Estado, sujeto e institución, sujeto y otros sujetos, será medida desde los parámetros epistemológicos, éticos y políticos que constituyen cualquier ideología (Gramsci, 2003). Por lo tanto, es posible leer cada concepto de Ciudadanía en virtud de la comprensión que posee del mundo y del sujeto que lo habita (dimensión epistemológica), de la relación del sujeto con el otro (dimensión ética), y del accionar propio del sujeto: cómo se desenvuelve en el mundo (dimensión política); ello constituye la ideología de una determinada producción ciudadana, ello revela un compromiso con aspiraciones e intenciones particulares, ello alberga ciertas relaciones de poder que se expresan en el ejercicio mismo de la Ciudadanía y de su formación (Gramsci, 2003).

En la actualidad, podemos situar las tendencias nacionales y mundiales dentro de un continuo que va desde las concepciones más liberales de Ciudadanía, hasta aquellas de tipo más Comunitaristas (Cerdeira, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004). Cada cual, con una

postura ideológica que le orienta a resolver la relación de los sujetos con la sociedad y con el Estado. Si bien, la raíz común de la Ciudadanía según estos autores radica en los preceptos básicos de Molyneux: “*igualdad, cumplimiento de la ley y participación en la vida política*” (Cerdea y cols., 2004, pág. 13), es necesario distinguir la aproximación particular que lleva a cabo cada eje ideológico sobre dichos ideales.

Dentro del marco de la relación sujeto-sociedad, el liberalismo se posiciona desde los derechos que poseen las personas, derechos que devienen *libertades* de los sujetos ante la voluntad del Estado (Bermudo, 2001). Por ende, el ciudadano libre encuentra resguardo de la entidad estatal en cuanto posee facultades inalienables, los derechos. La libertad se aglutina en el individuo y en las prácticas que este desarrolla al interior de su esfera privada; fuera de ella, solo requiere de una normativa externa, y equivalente para todos, que organice pautas de comportamiento de manera que la libertad individual no sea transgredida (Cortina, 1997). En este sentido, el Estado deviene agente supervigilante, neutral, ciego a los sentidos y significados de una sociedad o grupo constituido históricamente, su función es velar por el orden público, por una libertad que no se desarrolla en las relaciones entre sujeto sino al interior de los espacios privados (Foucault, 2005). Serán estos derechos generalizados lo que otorguen Ciudadanía – y con ello, igualdad ante la ley - a los individuos, cuyo ejercicio democrático se cristalizará en la elección de las autoridades que procuren eliminar la arbitrariedad que pueda existir en las regulaciones del espacio público mediante la instalación de procedimientos legales (Cerdea y cols., 2004).

Herederero de una tradición ideológica contrapuesta al individualismo, el comunitarismo nos presenta un sujeto que se constituye en el ejercicio relacional con los otros miembros de una sociedad, proceso por medio del cual asimila los sentidos y normativas del grupo, convirtiendo su identidad en el producto de la vida colectiva e histórica que se forja en ese momento particular (Cortina, 1997). Entonces aparece la afirmación de que el ciudadano emerge como sujeto que pertenece a un grupo y dentro del cual comparte historia previa y ayuda a construir nueva historia; es decir, se desarrolla en su calidad de ciudadano al hacerse totalmente partícipe del devenir político y social del grupo. La participación no equivale a votar, sino más bien, se trata de interactuar responsablemente, esto es, respetando un comportamiento que permita el

intercambio y la construcción conjunta (Lazzarato, 2000). Dicho ejercicio se lleva a cabo en la esfera pública, al interior de las instituciones sociales, de manera que ellas sean un reflejo de las identidades colectivas (Cortina, 1997). A su vez, las prácticas y comportamientos pertinentes que deben sostener los sujetos que participan dentro de la esfera pública, tienen a la base una cultura cívica que implica un “*conocimiento e interés en asuntos públicos, sentimientos de pertenencia a una comunidad política y sentido de responsabilidad por el todo social*” (Cerdea y cols., 2004, pág. 17). Si el ciudadano se desarrolla en los espacios colectivos e institucionales, entonces el Estado no sería otra cosa que extensión de la voluntad social, estaría teñido de los valores y de los proyectos de vida de los ciudadanos, y debido a ello no podría ser neutral (Cortina, 1997).

Ahora bien, cabe reconocer que ambos extremos del continuo ayudan a enmarcar las perspectivas ideológicas que intentan resolver la tensión entre sujetos libres y Estados, mas la arquitectura de los gobiernos y naciones parecen matizar dicha dualidad en visiones estratégicas sobre el tema de la Ciudadanía (Cortina, 1997). A este respecto, los autores Cerdea, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas (2004) proponen una integración en donde la igualdad de derechos que se confieren a los sujetos coexista con la idea de que éstos pertenecen a una comunidad. Encontramos así, una ampliación en las nociones de ciudadano, a la vez que se busca extender los horizontes de libertad de los sujetos: tanto el resguardo de una esfera personal así como la participación dentro del espacio público, y con ello, en un sentido mayor de sociedad, sentan las bases para un sujeto que puede encontrar su realización en ambos espacios. El primero de ellos, sitúa la diferencia y a la autonomía en un plano privilegiado, al mismo tiempo que el segundo confiere sentido y legitimidad a la posesión de los derechos (Cerdea y cols., 2004).

Surge entonces desde los autores Cerdea y cols. (2004), la interrogante de si estas dos perspectivas son capaces de convivir dentro de un mismo cuerpo social. Los autores ya citados (2004) exponen que los distintos proyectos de vida existentes en la comunidad deben entrar en un diálogo constructivo, del cual surgirán modos de resolver la tensión de lo público-privado. Para esto, los principios de tolerancia, igualdad y diálogo racional se vuelven primarios ya que sobre la base de esta ética fundamental (Cerdea y cols., 2004), será posible encontrar posibilidades de respuesta frente a la tensión que pueda surgir en el seno del espacio público al contraponerse visiones de mundo epistemológicamente disímiles. Las respuestas, según Adela

Cortina (1995), deben anteponer una noción de justicia básica y constitutiva de las sociedades, y que les permitiría instalar el diálogo y el acuerdo. Por lo tanto, la visión integradora que proponen los autores instala al concepto Ciudadanía, su definición y socialización, dentro de un proceso continuo de diálogo y reflexión basado en las prácticas desarrolladas por los sujetos que pertenecen a una comunidad política (Cerdeña y cols., 2004). En concordancia con lo anterior, Somers (en Benedicto y Morán, 1993) define la Ciudadanía como:

Un conjunto de prácticas sociales insertas institucionalmente. Estas prácticas dependen de y están constituidas por redes de relaciones e idiomas políticos que refuerzan la pertenencia y los derechos y deberes universales en una comunidad nacional (Somers, 1993, en Benedicto y Morán, 2003, p. 47).

Ahora bien, para efectos del presente estudio la definición propuesta por Somers (1993) será ampliada, de modo que las *prácticas sociales* no estén circunscritas a la esfera exclusivamente institucional; asimismo la *comunidad* no tendrá que estar vinculada a un referente estrictamente nacional.

De este modo, el concepto de Ciudadanía será entendido como un **conjunto de prácticas sociales articuladas organizacionalmente por un sistema de relaciones y códigos políticos que re-estructuran tanto los órdenes de pertenencia a una comunidad como los derechos y deberes que ella encierra.**

Sin embargo, el tema no puede acabarse aquí, la discusión acerca de un ciudadano que se constituye tanto en la esfera de lo público como al interior del espacio personal, no solo trae yuxtaposiciones en la comprensión epistemológica del sujeto, sino que acarrea un cuestionamiento acerca del poder que se instala en el campo de las relaciones y de las prácticas que forman al ciudadano (Lazzarato, 2000). Por esta razón, se analizarán distintos aspectos que están hoy en día jugando un rol en la Formación Ciudadana de los jóvenes, particularmente, al interior de la institución educativa; espacios responsables, en gran medida, del tipo de producción ciudadana que permea otras esferas relacionales (Guattari, 2003).

### **1.3. Formación Ciudadana**

#### **1.3.1. La Formación Ciudadana en el Marco de la Transversalidad**

A partir de la Reforma Educacional, se ha puesto el acento en la transversalidad del ejercicio educativo, tanto de los conocimientos como de las habilidades y valores que imparte. A su vez, la transversalidad:

(...) se vincula básicamente con una nueva manera de ver la realidad y vivir las relaciones sociales desde una visión sistémica o de totalidad, aportando a la superación de la fragmentación de las áreas de conocimiento, a la adquisición de valores y formación de actitudes, a la expresión de sentimientos, maneras de entender el mundo y a las relaciones sociales en un contexto específico (Alarcón, Carbonell, Hott, Magendzo, Marfán, 2003, p. 18).

Aplicar una educación que incorpore una visión sistémica permite, a su vez, *fortalecer y afianzar la formación ético-valorativa; y desarrollo del pensamiento creativo y crítico* (Alarcón y cols., 2003, p. 19). De esta manera, la Formación Ciudadana de los estudiantes sería incorporada transversalmente en los distintos Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) como elemento articulador tanto de habilidades reflexivas como de valores propios de la vida social:

Los Objetivos Fundamentales Transversales, junto con profundizar la Formación de valores fundamentales, buscan desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social, y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna (MINEDUC, 1998, p. 20).

El carácter transversal descrito permite, entonces, la posibilidad de confeccionar una Ciudadanía ligada a la reflexión crítica, y a los valores que sustentan un orden social democrático:

Las actitudes y valores transversales hacen referencia a aquellas disposiciones y valores éticos y ciudadanos que se estima los y las estudiantes deben internalizar con el fin de incorporarse a la vida social, familiar, laboral y cotidiana. Por sobre todo se trata de formar, por un lado, la capacidad para el discernimiento valórico y, por el otro, profundizar los grados de compromiso y responsabilidad con valores como son la búsqueda de la verdad, la promoción del bien, la paz, la justicia, la solidaridad, la libertad, el respeto por la dignidad, la sensibilidad estética. Entre las actitudes se distinguen aquellas que sirven para la construcción de la personalidad, la adquisición de la autonomía y el aprendizaje de la vida social: la responsabilidad, el respeto de las reglas y normas, la tolerancia, la cooperación, el saber atender, la sensibilidad estética, entre otras (Alarcón y cols., 2003, p. 20).

Expuesto de este modo, la ejecución de los OFT daría lugar a una Formación Ciudadana capaz de ser sensible a los momentos socio-históricos en los que se encuentran los estudiantes, los docentes, la institución educativa y el país en general. En este sentido, los OFT darían:

especial preocupación por aquellos aprendizajes que favorecen que los y las estudiantes sean capaces de responder de manera crítica, constructiva y transformadora a los desafíos históricos, sociales, culturales y económicos que les plantea la sociedad en la que se encuentran inmersos. Desde esta perspectiva, los OFT se inscriben en el Marco Curricular con una visión de futuro incorporando contenidos, habilidades y valores que se relacionan con la cultura democrática, la multiculturalidad, el desarrollo sustentable, los derechos humanos, con una ética respetuosa de la diversidad, la tolerancia y la no-discriminación con la capacidad de discernimiento, entre otros (Alarcón y cols., 2003, p. 24-25).

Ahora bien, todos los cambios sugeridos por la Reforma traen consecuencias en las prácticas de los docentes y en las expectativas que se tienen de los alumnos. La nueva orientación que toma la educación invita a replantear parte de los quehaceres de los agentes implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje; ambos, profesor y alumno, se encuentran frente a nuevas condiciones y exigencias (MINEDUC, 2004a), ello será visto a continuación.

### **1.3.1.1. Formación Ciudadana y Programación Curricular:**

#### **Labor del Docente en la Implementación de los OFT**

La relación entre Docente y alumnos cobra importancia sobre los resultados formativos, debido a que es a partir de ésta interacción que el conocimiento es construido y socializado (Bourdieu y Passeron, 2001). En este sentido, el docente dispone las condiciones propicias para que sus estudiantes generen un aprendizaje efectivo. En el caso de la Formación Ciudadana, así como también en el resto de los contenidos ligados a los OFT, el docente guarda una doble responsabilidad:

(...) todos y cada uno de los docentes deben hacerse cargo de su parte y de la totalidad de los aprendizajes que implican los OFT. De “su parte”, a través del desarrollo de su disciplina en la clase asegurando y favoreciendo que sus alumnos/as logren las metas y objetivos de aprendizaje propuestos, y de “la totalidad” en la medida en que forma parte de un colectivo que se representa y constituye en cuanto una comunidad escolar que apela a una visión y misión común orientada a la formación de sus estudiantes, a través de distintas acciones, espacios de la vida y la cultura escolar (Alarcón y cols., 2003, p. 22).

En consecuencia, la labor docente se torna central tanto en el proceso de aprendizaje de un contenido determinado, como en el modo general de construir el conocimiento y, con ello, en la forma en que se llevan a cabo las relaciones interpersonales. En definitiva:

Los profesores y profesoras determinan la naturaleza de las prácticas de enseñanza y de aprendizaje en el aula, definen de manera decisiva tanto el tipo de interacción personal que establecen entre sí y con los alumnos, como las que éstos establecen entre sí, y con el conocimiento en el quehacer cotidiano del aula y del establecimiento. Cada una de las relaciones y prácticas aludidas constituyen ámbitos privilegiados de realización de los principios y orientaciones definidos en los Objetivos Fundamentales Transversales (MINEDUC, 1998, p 25).

Particularmente, el desarrollo de los distintos OFT -de los cuales algunos incorporan la Formación Ciudadana- requiere de ciertos criterios orientadores que dispongan el quehacer docente dentro del aula. Dichos criterios cumplen con promover la coherencia entre las prácticas

docentes y el programa curricular estipulado, además de servir como directrices para la evaluación de los aprendizajes obtenidos (Alarcón y cols., 2003, p. 40).

El primer criterio orientador es el de Integración, referido a la capacidad de los estudiantes para alcanzar *los aprendizajes vinculados a los OFT a medida que desarrollan las Unidades del Programa de Estudio* (Alarcón y cols., 2003, p. 40). Ello implica que los contenidos a los que apuntan los OFT se encuentran articulados dentro del programa general de las asignaturas de un ciclo de enseñanza. En consecuencia, el docente es capaz de identificar, al interior de las metodologías que diseña, *las habilidades, actitudes, valores y conocimientos que emergen desde los contenidos para el desarrollo de los ámbitos que favorecen los OFT* (Alarcón y cols., 2003, p. 41); y de este modo puede *precisar cuáles son los conceptos vinculados a ámbitos que están presentes en ellos* (Alarcón y cols., 2003, p. 41).

El segundo criterio orientador es el de Recurrencia. Ello sugiere que, independientemente del OFT que se intente desarrollar, será necesario que su instalación mantenga una frecuencia reiterada en el tiempo.

Por consiguiente, es importante que de manera deliberada se creen situaciones muy diversas y recurrentes para que los y las estudiantes tengan la oportunidad de practicar las habilidades, actitudes, valores y conocimientos que se espera desarrollar (Alarcón y cols., 2003, p. 42).

Ello implica el diseño de disposiciones diversas y articuladas entre sí que asegurarán el desarrollo efectivo del OFT en el tiempo.

La Gradualidad en el aprendizaje de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores es el tercer criterio que orienta el quehacer del docente en el aula. Ella *se refiere a cierto ordenamiento que permite que las reiteradas y diversas situaciones de aprendizaje vinculadas a los OFT vayan creciendo en complejidad; es decir, desde lo más simple a lo más complejo* (Alarcón y cols., 2003, p. 43). Así, el diseño de las actividades guardará una coherencia con el nivel de desarrollo que posean los estudiantes respecto al OFT particular, y del mismo modo, la evaluación de éste responderá a la etapa de desarrollo en que se encuentren los alumnos, ya sea producto de su edad, saberes previos, intereses y objetivos de aprendizaje planteados.

En conformidad con los criterios mencionados, surge la Coherencia, criterio que asegura que los discursos y metodologías aplicadas guarden una correspondencia entre sí. Integrando ambos aspectos, se espera que las prácticas docentes mantengan una coherencia a nivel general. A su vez, las actividades que sustentan el quehacer docente deberán poseer una coherencia tanto al interior de cada actividad como en la relación que se establezca entre ellas. Así, se buscará lograr una:

(...) coherencia entre los contenidos y las metodologías, de modo que ambas apunten a las habilidades y valores que involucran los OFT. También a dar coherencia a las distintas actividades pedagógicas que diseñemos, de modo que éstas fortalezcan desde distintos ángulos el desarrollo de las dimensiones afectiva, intelectual, ética y de convivencia social (Alarcón y cols., 2003, p. 45).

El quinto criterio orientador es la Problematización de los conflictos y dilemas que irán emergiendo de los conceptos y temas vinculados a los OFT. Producto de la complejidad que acarrearán los OFT, se hace necesario visibilizar las tensiones que podrían surgir eventualmente a nivel valórico y moral, reconociéndose en dicho proceso las distintas posturas que asumen los miembros del grupo. Lo anterior permite a los docentes introducir *metodologías de análisis, de discusión, de argumentación, que permitan a los y las estudiantes tomar y fundamentar una postura personal* (Alarcón y cols., 2003, p. 47). Con ello, el profesor se compromete con la crítica de los alumnos, sin temer a la discusión o el disenso.

Finalmente, la Apropriación, sexto criterio orientador, apunta a la integración de los OFT en el actuar cotidiano:

(...) se espera que los OFT sean vivenciados por los y las estudiantes, quien los reelabora y los traduce en un discurso propio, del que toma conciencia construyendo nuevos aprendizajes significativos a partir de la realidad concreta, orientando el crecimiento de ellos con una direccionalidad que les permitirá resolver situaciones nuevas (Alarcón y cols., 2003, p. 47).

Para que dichos conocimientos, habilidades y valores sean efectivamente incorporados, se requerirá de un proceso reflexivo en que se evalúen y recodifiquen los procesos que han sido

desplegados en las distintas actividades. En última instancia, se precisa de un proceso metacognitivo que opere sobre los procesos que se irán desarrollando a lo largo del aprendizaje de contenidos, valores y habilidades específicas.

Al detenerse e identificar las habilidades que han puesto en juego, los conceptos de los que se han apropiado y los valores con los que identifican sus propios aprendizajes, los alumnos y alumnas toman conciencia de sus actuaciones y de los valores que las fundan, rectificando lo que estimen necesario y proyectándose hacia situaciones nuevas (Alarcón y cols., 2003, p. 47).

En consecuencia y de acuerdo a lo establecido por el Ministerio de Educación (1998), los aspectos incorporados para la Formación Ciudadana -sentido identitario, educación cívica y formación valórica, entre otros- serán desarrollados de modo efectivo si el docente incorpora los distintos criterios orientadores en su quehacer profesional.

### **1.3.1.2. Formación Ciudadana y Jóvenes**

En relación a los OFT establecidos para la Educación Media, la Formación Ciudadana se vincula principalmente a los aspectos de Formación Ética y al ámbito de la Persona y su Entorno. Respecto al primero de ellos:

(..) se espera que el educando desarrolle la capacidad y voluntad para autorregular su conducta en función de una conducta éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación a la verdad, la justicia, la belleza, el espíritu de servicio y el respeto por el otro (Alarcón y cols., 2003, p. 28).

Para esto, los estudiantes de Enseñanza Media deberán conocer y respetar la igualdad de los derechos humanos sin distinción de edad, etnia, sexo, condición física, situación económica o religión. Lo anterior implica que los alumnos valoren la diversidad humana y de los distintos modos de ser, llegando a reconocer el diálogo como modo de vinculación humana y democrática. Asimismo, la Formación Ética debe promover la capacidad de:

(...) ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común (MINEDUC, 1998, p.22).

Ahora bien, en el ámbito de la Persona y su Entorno:

Se tiende a favorecer una calidad de interacción personal y familiar regida por el respeto mutuo; el ejercicio de una Ciudadanía y la valoración de la identidad nacional y la convivencia democrática. Es decir, que alumnas y alumnos puedan afianzar capacidades para:

- Participar responsablemente en las actividades de la comunidad y prepararse para ejercer en plenitud los derechos y cumplir los deberes personales que reconoce y demanda la vida social de carácter democrático.
- Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectivas y espirituales y los principios y normas éticas y sociales para un sano y equilibrado desarrollo sexual personal.
- Apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y de la institucionalidad matrimonial.
- Proteger el entorno natural y promover sus recursos como contexto de desarrollo humano.
- Reconocer y valorar las bases de la identidad nacional en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente.
- Desarrollar la iniciativa personal, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor, y reconocer la importancia del trabajo como forma de contribución al bien común, al desarrollo social y al crecimiento personal, en el contexto de los procesos de producción, circulación y consumo de bienes y servicios (Alarcón y cols., 2003, p. 28).

Por otra parte, si bien la Formación Ciudadana promovida dentro de los espacios de Educación Formal busca ser integral, abordando distintos aspectos del desarrollo individual, político y social, los jóvenes parecen distanciarse cada vez más de las instancias de participación ciudadana. En este sentido, la creciente desconfianza de los jóvenes ante la institucionalidad parece guardar relación con la percepción crítica que este segmento ha desarrollado frente al funcionamiento y el desempeño de los diversos actores del sistema (INJUV, 2007).

Salvo variaciones menores, la serie de Encuestas Nacionales de Juventud del INJUV muestra desde temprano que las y los jóvenes adhieren críticamente a la democracia chilena, pues si bien en su sentido amplio y general la valoran como el mejor sistema de gobierno, cuestionan subjetiva y prácticamente la calidad de su funcionamiento, particularmente a los actores partidarios y el Congreso Nacional (INJUV, 2007, p. 107).

A pesar de que aún se le asigna al voto *un alto valor como vehículo de cambio, así como característica importante de un sistema democrático, vinculado al quehacer político* (INJUV, 2007, p. 99), el grupo de los jóvenes parece alejarse de los espacios políticos y de las prácticas ciudadanas:

De ello hablan el escaso prestigio o capital simbólico de que gozan los conglomerados políticos y algunas instituciones democráticas como el parlamento. Lo mismo queda reflejado por el envejecimiento del padrón electoral, el consiguiente nivel de no inscripción de las y los jóvenes en los Registros Electorales, el poco más de un tercio de jóvenes que no adhieren a los partidos ni a los conglomerados e, incluso, el porcentaje de jóvenes que no se sitúan en ninguna coordenada político-ideológica. Sin embargo, puestos en situación de votar, las y los jóvenes sí presentan posición, adhesión y preferencias políticas (INJUV, 2007, p. 107).

Si bien existe un descenso en la credibilidad de los espacios institucionalizados vinculados al mundo político, parece haber una gran participación ligada a otros espacios de asociatividad. Dichos espacios son los nuevos escenarios donde es sociabilizada la Ciudadanía y los quehaceres ciudadanos de carácter no partidistas:

(...) se evidencia que entre los años 2003 y 2006 aumentó la vocación juvenil por participar en instancias de interés público. De este modo el deporte, la acción voluntaria, el arte y en general la cultura son campos donde la práctica asociativa es o puede llegar a ser del gusto de gran parte de las y los jóvenes; no así, al menos por ahora, lo político partidista (INJUV, 2007, p. 118).

En consecuencia, las prácticas ciudadanas ligadas a cierto tipo de institucionalidad se encuentran, hoy en día, bajo el riesgo de sufrir ser desplazadas –como ya lo han sido– por espacios que son considerados de interés para los jóvenes.

A partir de la participación principalmente en entidades sociales y recreativas, pero también de la baja adhesión a la participación política tradicional, se abre la interrogante sobre en qué medida las nuevas áreas de participación responden al desinterés público, particularmente a propósito de las movilizaciones estudiantiles realizadas durante el año 2006 por alumnos secundarios y otros grupos. Ello nos conduce a pensar en una relación entre falta de representatividad y la emergencia de nuevos espacios ciudadanos no partidarios para expresar la vocación por los asuntos de interés público o bien común (INJUV, 2007, p. 118).

Por esta razón, la Formación Ciudadana que se conciba exclusivamente desde las instancias formales de educación y actores de carácter político-partidista, será insuficiente para alcanzar los objetivos que se planteen, puesto que ellos escapan a las instancias mencionadas. La Formación Ciudadana debe estar orientada, más bien, a visibilizar el tipo de relaciones que emergen en los distintos espacios de asociatividad, y estimular en dichas relaciones el respeto a la diferencia, el diálogo democrático y en un sentido de pertenencia, aspectos fundamentales tanto de la Ciudadanía como del proceso en que ésta es socializada, vale decir, de su formación. (Alarcón y cols., 2003, p. 28).

### **1.3.2. Cuatro Perspectivas en Formación Ciudadana**

Los distintos espacios de asociatividad generan diversas relaciones y prácticas que pueden corresponderse, en mayor o menor medida, con un modelo de Ciudadanía democrático. En el caso particular de la institución educativa, la Formación Ciudadana no parece ser una sola: cada institución articula sus prácticas educativas de acuerdo a sus propias condiciones. Por consiguiente, la implementación de prácticas que se correspondan con los criterios orientadores de los OFT, variará según cada caso.

En este sentido, los autores Cerda, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas (2004) han distinguido cuatro modos de abordar la Formación Ciudadana en vista a los diversos modos de concebir la sociedad, el sujeto y la política. En cada uno de ellos, se revela el compromiso de la

institución educativa con un determinado rol socializador que se traduce al mismo tiempo en prácticas y metodologías concretas para la formación de ciudadanos.

- i. *Formación para la Ciudadanía política.* Ella pone énfasis en un entendimiento liberal de la Ciudadanía, comprensión que se ve reflejada en el aprendizaje de la funcionalidad de las instituciones democráticas en las sociedades modernas, sumados los derechos cívicos y políticos y las normativas jurídicas que todo ciudadano debe respetar. Destacan, entre otros, el derecho a votar por los representantes, la obligación de gobernantes y gobernados a respetar la ley, etc. En este sentido, la institución educativa consolidaría como práctica educacional el traspaso pasivo, por parte de docentes, de los conocimientos necesarios para que los educandos hagan valer sus derechos inalienables en virtud del resguardo de sus libertades individuales. De igual manera, se les prepararía en el reconocimiento de las normas e instituciones que dirigen sus relaciones en la esfera pública.
  
- ii. *Formación para una Ciudadanía social.* Desde la Ciudadanía social existe una ampliación en el marco de los derechos y con ello, del ciudadano como agente que habita con otros en sociedad. Específicamente, se incorporan a los derechos cívicos y políticos –que resguardan la libertad– los derechos sociales, económicos, culturales y medioambientales –ligados al plano de la igualdad entre los sujetos– necesarios para la puesta en práctica de una vida democrática que involucre todas las dimensiones del ciudadano. La comprensión de los fenómenos de relevancia ética, tales como la pobreza y la exclusión que ella genera, estará fundamentada sobre la base de una perspectiva histórica y social, y no exclusivamente conceptual y valórica. Por ende, el conocimiento será consecuencia de una reflexión más completa, a diferencia del tipo de Formación anterior. La implementación de esta perspectiva significará:

(...) practicar la deliberación y el juicio, desarrollar capacidades y competencias para analizar dilemas éticos de alcance social y público, argumentar acerca de los fundamentos de las controversias y construir, desde la cotidianidad escolar, la noción de la escuela

como una “esfera pública” en la cual se manifiestan tensiones y controversias que deben ser procesadas. Desde esta óptica, la escuela puede entenderse como un “orden” basado en una racionalidad comunicativa y un “espacio” de encuentro entre sujetos (Osorio, 2003, en Cerda y cols., 2004, p. 61).

- iii. *Formación para la Ciudadanía activa.* Este tipo de Formación Ciudadana se orienta a la participación de los sujetos como parte de un proceso de *auto-construcción* de la sociedad, noción comunitarista que privilegia la edificación de un proyecto social común fundado en la figura de un *nosotros*. Desde esta perspectiva, se concibe participación como “*un medio y el fin de un modo de convivencia social basado en la democracia, en el fortalecimiento de las capacidades de acción de cada persona y en la colaboración mutua*” (Guell, 2003, en Cerda y cols., 2004, p. 61). En el espacio educativo, tal definición conlleva a plantear el empoderamiento de la comunidad estudiantil y el cumplimiento de su rol social, en virtud de lo cual se fortalece una identidad colectiva articulada sobre los valores de solidaridad, autonomía y reconocimiento a la diferencia. Emerge entonces, la responsabilidad como motor de la participación, a tiempo que se vuelve necesaria la visibilización del *Otro*, la capacidad de generación de redes sociales, la confianza y la cooperación. Dicha formación requerirá un cambio en la organización y gestión de la institución educativa, del mismo modo que se propone una saturación de responsabilidades en las relaciones que se establezcan dentro del espacio educativo, con el propósito de promover la atención al Otro.
  
- iv. *Formación para la Ciudadanía desde una postura crítica.* La postura crítica problematiza las relaciones sociales, estructuras y distribuciones del poder que se instalan dentro de las prácticas vinculantes que mantienen los sujetos entre ellos mismos y con las instituciones. Enmarcadas en el control político que ejercen las instituciones, las escuelas asumirían roles de reproducción de cierta clase de ciudadano, esto es, promueven una determinada Formación Ciudadana que se condice con un programa curricular oculto, eco de un proyecto político mayor. Y es justamente esta reflexión la

que permite posicionar desde una perspectiva transformadora, las relaciones, prácticas y significados de una pedagogía que se hace crítica de un modelo hegemónico y desvalorizador de la diferencia. Por esta razón, autores como Giroux, plantean términos como el de *coraje cívico*, del cual surge el llamado a desafiar las fuerzas que pesan sobre la vida de los sujetos, fuerzas que operan en los niveles más íntimos del sujeto, dirá Foucault (2005), fuerzas que pueden ser reconocidas y emancipadas a través de la concienciación (Freire, 1972).

Ahora bien, la presente investigación ha acuñado una definición de Formación Ciudadana que reconoce la intencionalidad que ella posee sobre la producción de un determinado tipo de ciudadano, independientemente de su orientación. Así expuesto, la Formación Ciudadana será entendida como **“una acción concertada e intencional para enseñar y aprender los valores sociales que permitan a los sujetos actuar responsablemente en la vida pública. Desde esta perspectiva, la Ciudadanía es constitutivamente un ‘saber-hacer’, en la medida que reúne conocimiento, actuación y valor”** (Leff, 1998, en Santa Cruz, 2004, p. 10).

### **1.3.3. Espacios que Construyen Ciudadanía:**

#### **Hacia una Comprensión Post-estructural del Poder**

En la actualidad, los aspectos que constituyen al ciudadano contemporáneo se han multiplicado –dimensión social, económica, cívica, política, etc.–, expandiendo el entendimiento tradicional (público y privado) que se posee sobre la existencia y formación del sujeto cívico (Guattari, 2003). En este sentido, Lazzarato (2000) se pregunta si acaso cada espacio en el que se desenvuelve el sujeto, será responsable de un modo particular de formar Ciudadanía.

Para resolver esto, debemos reconocer que cada espacio concede sus propias relaciones; sus propias prácticas éticas y políticas en el sentido de Gramsci (2003). No se trata, entonces, de una constitución subjetiva a partir de una individualidad autónoma y desvinculada de todo contacto, ni tampoco de una contextualización exclusiva de los espacios públicos e

institucionales. Más bien, la constitución del sujeto se desarrolla en las relaciones para las cuales cada espacio contribuye (Lazzarato, 2006). Si concebimos al ciudadano como producto de relaciones particulares, esto nos aleja inevitablemente de la postura clásica que asume la existencia de una dimensión íntima y personal -vinculada con la esfera doméstica- y una dimensión cívica, contrapuesta a la anterior y relacionada con la esfera pública. Hoy en día, el ciudadano surge de una “*nueva dinámica de las fuerzas que expresan entre ellas relaciones de poder que el mundo clásico no conocía*” (Lazzarato, 2000, pág. 2).

El escenario de la Formación Ciudadanía se organiza, entonces, en torno a las relaciones de poder instaladas en cada uno de los espacios en que se desenvuelve el ciudadano. Para el caso de los jóvenes, se incluyen todos aquellos espacios de asociatividad que han ganado fuerza en el transcurso de los últimos años (INJUV, 2007).

Respecto a las relaciones que se originan en los espacios de asociatividad, Foucault (1994) distingue entre *relaciones estratégicas* –las cuales se establecen entre sujetos libres- y *estados de dominación*, característicos de los aparatos de poder:

Creo que es necesario distinguir entre relaciones de poder como juego estratégico entre libertades –que hacen que unos traten de determinar la conducta de los otros, a lo que responden procurando no dejar determinar su conducta, o tratando, como respuesta, de determinar la de los otros– y los estados de dominación, que son eso que de ordinario se llama poder (Foucault, 1974, pág. 740, en Lazzarato, 2000, pág. 8).

La apuesta de Foucault va dirigida a que los sujetos puedan constituirse como tales, a partir de su vinculación a relaciones de poder que funcionen libremente, es decir, relaciones con la “*posibilidad de cambiar la situación*” enfatizando que “*esta posibilidad existe siempre*” (Foucault, 1974, en Lazzarato, 2000, pág. 8). De este modo, la libertad de los ciudadanos no estaría ligada con una esfera privada que debe ser resguardada sobre la base de derechos individuales, sino con la posibilidad de librarse del sometimiento que surge como consecuencia de una relación asimétrica cristalizada, relación que puede establecerse tanto a nivel público, como al interior de la vida doméstica personal. Por lo tanto, la amenaza de los *estados de*

*dominación* afecta todas las áreas de la vida donde se constituyen y se forman los ciudadanos. Lazzarato afirma al respecto:

Los ‘estados de dominación’ (...) son caracterizados por el hecho de que la relación estratégica se ha establecido en las instituciones y que la movilidad, la reversibilidad y la inestabilidad de la ‘acción sobre otra acción’ son limitadas. Las relaciones asimétricas que toda relación social contiene son cristalizadas y pierden la libertad, la ‘fluidez’ y la ‘reversibilidad’ de las relaciones estratégicas (Lazzarato, 2000, pág. 8)

Existe un tercer concepto en la teoría del poder de Foucault (1994) que ayuda a comprender cómo una relación (profesor-alumno, sujeto-institución, sujeto-Estado, etc.) puede devenir en una *relación estratégica* o, por el contrario, cristalizarse como *estado de dominación*: se trata de las *técnicas de gobierno*. Lazzarato señala:

(...) las tecnologías gubernamentales juegan un papel central en las relaciones de poder, porque es a través de ellas que los juegos estratégicos pueden estar cerrados o abiertos; es por su ejercicio que se cristalizan y se fijan en relaciones asimétricas institucionalizadas [estados de dominación] o en relaciones fluidas y reversibles, abiertas a las subjetivaciones que escapan al poder biopolítico (Lazzarato, 2000, pág. 9)

La amenaza que identifica Foucault en cuanto a los aparatos de control que atomizan y regularizan las relaciones humanas, permite extender la reflexión que existe sobre el poder, desde el territorio de lo público hacia las formas que adoptan las relaciones en los espacios de intimidad -inter e intrasubjetivos- (Foucault, 2002). Una Formación Ciudadana polifacética y pluralista emerge, entonces, como posibilidad no tanto de reivindicación de los derechos de una cultura independiente a las formaciones culturales ajenas, pero sí como productora de nuevos proyectos a escala particular -intra e intersubjetivos- y a escala global -tecnologías gubernamentales, transnacionales, etc.- que orienten, a su vez, las futuras producciones relacionales sin perder de vista el carácter estratégico de ellas (Guattari, 2006).

De este modo, una institución educativa que genere efectivamente las instancias relacionales propicias para el desarrollo de una Ciudadanía autónoma, libre, democrática y

participativa, no intentaría reproducir estados de dominación, sino, por el contrario, diversificar las relaciones estratégicas y la capacidad reflexiva y crítica de los educandos (Guattari, 1992).

Se concibe, así, a un joven que posee la libertad para escoger y transformar constantemente las relaciones de poder que se generan en la vida en sociedad, en sus espacios de asociatividad, en la escuela. El educando que reformula sus modos de sentir, recordar, socializar, guarda un compromiso ético con las condiciones en las que habita, con las personas, consigo mismo (Guattari, 2006). Es activo y no se ve simplificado ni determinado por los aparatos de poder, ya que constantemente está creando y recreando mediante la construcción de relaciones estratégicas; transforma la situación y se transforma a sí mismo. Su pertenencia a un grupo irá emergiendo en los distintos espacios de relación, provocando múltiples tensiones – y diversos modos de construir Ciudadanía- para lo cual se reinventarán nuevas libertades y responsabilidades al interior de los formatos de escuela, familia, trabajo, consumo, que emergiesen. Es sujeto de la ética, no sujeto de derechos (Lazzarato, 2000).

Instalar estas reflexiones en el seno de los espacios socializadores, implica no sólo elevar nuevos contenidos en torno a la discusión sobre Ciudadanía. Significa, además, poner de manifiesto las prácticas institucionales que alojan perspectivas y tensiones de una Ciudadanía que se gesta en la relación de los sujetos con el Estado, pero también, entre los mismos sujetos y éstos con otros aparatos mediatizadores de relaciones tanto estratégicas como de dominación: el Internet, las disposiciones arquitectónicas, las escuelas e instituciones educativas formales y no formales (Guattari, 2003). Estas últimas, no serían necesariamente instancias de reproducción de una Ciudadanía prediseñada, sino que pueden devenir en espacios de construcción de nueva Ciudadanía, en la medida que permiten dar respuesta a las tensiones originadas entre los sujetos, de éstos con la institución y con las realidades locales y globales (Guattari, 2003).

Así entendido, el análisis Estructuralista permite desplazar la atención desde los contenidos que se esperan socializar, hacia la organización general del sistema educativo. A su vez, el análisis Post-estructuralista permite particularizar la atención a los momentos relacionales de los sujetos. Son estos espacios los que confieren flexibilidad al sistema, serán ellos los que en última instancia instalarán la práctica ciudadana libre y responsable, por ello su importancia en el proceso de socialización ético.

## **1.4. Educación Popular: Diversidad de Enfoques**

A través de los años, la Educación Popular ha acumulado diversas historias, todas teñidas de las experiencias propias de las coyunturas epocales. Pese a ello, el modo en que la Educación Popular ha ingresado en escena a los distintos momentos de la Historia, ha mantenido su rol crítico a las relaciones de dominación como común denominador de las distintas prácticas incorporadas.

Al respecto, Salazar (1996) plantea:

Las prácticas de auto-educación popular no nacieron en Chile a fines de la década de 1970, en contraposición a la dictadura del General Pinochet, sino a mediados del siglo XIX, en contrapunto con la versión epocal del capitalismo liberal chileno. Su historia es, pues, larga, y se ata dialécticamente a los avatares de ese capitalismo. No se explica (ni se agota), pues, por referencia a una coyuntura determinada o a explosiones puntuales de activismo solidario, sino por referencia a un complejo conjunto de situaciones históricas de larga duración (...) (Salazar, 1996, p. 2).

El compromiso que la Educación Popular ha resguardado con las luchas y reivindicaciones sociales, se sustenta, independientemente del contexto histórico en que se sitúe, en sus principios de *emancipación, concienciación y opresión* (Freire, 1985), los cuales –tal como se señaló- van acompañados de distintos modos de ser abordados, según el correspondiente momento histórico.

### **1.4.1. Los Fundamentos de la Educación Popular**

La Educación Popular ha sido corporalizada a través de la obra del autor brasileño Paulo Freire, quien instala en el centro del debate social, la posibilidad de transformación que puede ejercer el grupo oprimido sobre las condiciones que le sofocan y empobrecen, no sólo materialmente, sino en todas las áreas de la vida que se han visto precarizadas producto de la determinación estructural que los grupos opresores han construido (Freire, 1972). Las dimensiones de la vida que son empobrecidas cambian en cada momento y espacio particular.

Mas, el modo de contrarrestar sus efectos implica, en un primer momento, la toma de conciencia de las fuerzas y estructuras opresoras de base, así como de los modos de oponérsele. Para Freire (1969) la concienciación se trata de:

Un cambio de mentalidad que implica comprender realista y correctamente la ubicación de uno en la naturaleza y la sociedad; la capacidad de analizar críticamente sus causas y consecuencias y establecer comparaciones con otras situaciones y posibilidades; y una acción eficaz y transformadora. (Freire, 1969, p. 89)

De este modo, la Educación Popular, según la versión freiriana, comprende un paso previo a la liberación del miedo generado por parte de las estructuras de dominación, a saber, la concienciación. Esta secuencia, conllevaría inminentemente al ejercicio de transformación de la realidad en la que se encuentran inmersos los sujetos. “*La Pedagogía del oprimido, deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres en proceso de permanente liberación*” (Freire, 1972, p. 37). De esto, no debe derivarse que el sentido de los Educadores Populares radica en depositar en los oprimidos una fantasía de libertad. La convicción por parte de los oprimidos sobre el deber de luchar por su liberación es resultado de la apropiación de su conciencia histórica con miras al cambio social.

A partir de lo anterior, la presente investigación comprende por Educación Popular un **conjunto de prácticas sociales que, en su dimensión educativa, promueven la concienciación y participación popular como una herramienta para la transformación social. Su objetivo último es la liberación en aras del término de relaciones opresoras** (Freire, 1969).

Desde ésta perspectiva, el contenido político en educación deja de ser un mero añadido y pasa a formar parte constitutiva del proceso educativo. Dicho contenido se orienta a superar la concepción *bancaria* de educación, que enfatiza el actuar social inmovilizador, reproductor de ideología y, por consiguiente, reaccionario, para instaurar una educación *problematizadora* (Freire, 1972). Este último tipo de educación privilegia el diálogo solidario entre educadores y educandos, inculca una *pedagogía de la pregunta*, integra el contenido social y político a la palabra que educa y plantea la inseparabilidad teórico-práctica de los contenidos transmitidos. Por sobretodo, la educación problematizadora facilita y propone como indispensable el vínculo

entre los sujetos oprimidos, al identificar las raíces históricas comunes que mantienen la condición de opresión y que a su vez otorgan identidad al colectivo (Freire, 1972).

Para lograr este cometido, se identifican tres ejes que debiesen ser abordados simultáneamente (Bustos, 1996):

- La calidad de vida del poblador o campesino, (estrategia de sobrevivencia, organización y vida cotidiana),
- La persona humana, transformando individuos en actores sociales frente a necesidades comunitarias concretas, (por cierto, ya en este nivel entramos a la dimensión política de la acción educativa) y,
- Finalmente, la estructura social, intentando transformarla en pro de la construcción de una sociedad más justa participativa y democrática, [estrategia más o menos inmediata y mecanicista para algunos; utopía de más largo aliento para otros] (Bustos, 1996, p. 6).

Ahora bien, la Educación Popular, en su carácter histórico y contingente, ha vivido ciertas tensiones que fueron propiciando nuevas áreas de acción, nuevos quehaceres, al tiempo que relativizó algunas de las bases emancipatorias expuestas anteriormente.

#### **1.4.2. Propósitos y Tensiones de la Educación Popular.**

Durante la segunda mitad del siglo pasado, la Educación Popular en América Latina, tal como señala Bustos (1996), ha cumplido con un doble propósito. Por una parte, favoreció la movilidad social de los sectores oprimidos, a la vez que mantenía la acción política como eje central de sus prácticas emancipadoras. Como eje movilizador, la Educación Popular desarrolló una serie de metodologías que aseguraran la tecnificación de los educandos en niveles del saber que les permitieran generar pensamiento crítico. Además, dichas metodologías estaban articuladas sobre la lógica de una pedagogía participativa que promoviera la organización y la democracia desde su práctica. Por otra parte, la acción política se orientaba a la producción esquemática de *sujetos políticos*, cargados con una ideología de clase (Bustos, 1996).

Sirvent (1993) sostiene que la tensión que se genera entre la demanda de tecnificación para la movilidad social y la acción política, se resuelve históricamente de distintos modos: en un extremo, se centraliza la atención sobre las metodologías que aseguran la tecnificación adecuada de los sujetos en desmedro de la acción política, postura que será adoptada por la Educación Formal en Chile a partir de los gobiernos de Transición y del desmantelamiento de muchas ONGs que apoyaban planes de Educación Popular (Bustos, 1996). En el otro extremo, se piensa que toda práctica debe aplicarse en virtud de la transformación social, para lo cual debe promoverse un sujeto político que sea capaz de auto-organizarse y actuar con una conciencia crítica.

Al respecto, resulta pertinente la distinción que realiza Salazar (1996) en torno al curso tomado por la Educación Popular que emerge de los procesos de movilización social de los sectores postergados —denominada por este autor como auto-educación popular— y aquella desplegada desde la acción estatal y que se enfoca principalmente al aspecto técnico. La relación entre ambos cursos:

(...) ha sido menos tensional y competitiva de lo que podría creerse. No se ha dado ni una división del trabajo ni un antagonismo cultural militante, sino, más bien, una convivencia confusa, la que —y esto sí se observa como frecuente— ha tendido a ser más paralizante para la primera [auto-educación popular] que beneficiosa para la segunda [educación popular estatal] (Salazar, 1996, p.2).

En la actualidad, la Educación Popular, al ser asumida en la actualidad principalmente por los gobiernos de turno, corre el riesgo de ser reducida a un puñado de técnicas, debido a una invisibilización progresiva de su proyecto por parte de los agentes gubernamentales, ante lo cual le cabe la tarea de explorar nuevos horizontes de acción (Sirvent, 1993).

### 1.4.3. Nuevos Espacios y Prácticas Modelan la Educación Popular

Instalar la Educación Popular en los contextos actuales, sin una pérdida de los ejes emancipatorios que la constituyen pasa por diversificar sus modos y espacios de acción (Bustos, 1996). Así, instancias como la de producción urbanística de espacios públicos funcionales a un grupo que se auto-organiza, o la instalación de redes de educación que operen por medio de canales de comunicación como la radio u otros aparatos, entre muchas otras, podrían traer consigo nuevas tensiones que deberán ser resueltas en virtud de un modelo de democracia – y por tanto de Ciudadanía, educación y formación permanente – que se articule sobre una ética de las relaciones y de los poderes que ellas conllevan (Guattari, 2006). Cada espacio incorpora a sus opresores y oprimidos, y entonces cada espacio es susceptible de ser emancipado (Lazzarato, 2006).

Bustos (1996) nos plantea que hoy en día, las experiencias de la Educación Popular no deben ser evaluadas en virtud del número de personas que participan en estos espacios de educación, ni de la profundidad de los cambios: de la conciencia individual, aún marginada de la conciencia colectiva; ni de las condiciones de vida de los grupos. Este autor propone que la Educación Popular debe preocuparse de la “*cantidad y calidad de conceptos y temas que se hayan introducido en las prácticas populares así como del fortalecimiento de las organizaciones*” (Bustos, 1996, p. 3). Ello se vincula con la autogestión local que emana de las problemáticas concretas y no de una ideología ajena ni de un aparato normativizador externo. En este sentido, en el contexto de las nuevas relaciones con los aparatos de poder, el autor (1996) propone revisar cinco puntos esenciales en la perspectiva política de la Educación Popular:

1. Revisar las relaciones entre Estado y Sociedad Civil o más bien entre sociedad política y sociedad civil (organizaciones sociales, grupos culturales, sectores populares diversos).
2. Valorar la emergencia y surgimiento de los nuevos actores. Ha habido una ampliación y una diversificación de los actores populares, por ejemplo la constitución de un sector informal de la economía.
3. Incorporar al problema del cambio social: la articulación entre lo nacional, lo democrático y lo popular. Los procesos de transición a la democracia si no tienen una perspectiva de transformación social tienden a hacerse a costa de los intereses y demandas de los sectores populares.

4. Valorar el énfasis que la Educación Popular pone en las relaciones democráticas y participativas, en la capacidad de investigar y reconocer la cultura popular, de dotar de contenidos a la democracia y relevar la diversidad y la pluralidad.
5. Plantear desafíos de estrategia. Modos de ir haciendo cambios sociales y políticos que puedan ser asumidos por las personas, familias, grupos y organizaciones (Bustos, 1996, p. 3).

Con todo esto en mente, la propuesta de Bustos (1996) se orienta a vislumbrar nuevas y luchas y reivindicaciones que sean abordadas desde diversos frentes, con los medios necesarios para abrir los espacios de emancipación a todas las dimensiones del ciudadano en la actualidad.

## **2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

### **2.1. Objetivo General**

Comprender y analizar diferencialmente las estructuras de significado presentes en los discursos de Docentes, Educadores Populares y jóvenes, sobre la Formación Ciudadana promovida en Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Media del Liceo A-33 Guillermo Rivera Cotapos, y la Formación Ciudadana promovida en el Centro Comunitario de Educación Popular Taller de Aprendizaje Forestal, ambos pertenecientes a la ciudad de Viña del Mar.

### **2.2. Objetivos Específicos**

- Identificar las unidades mínimas de significado, contenidas en los discursos sobre Formación Ciudadana de Docentes, Educadores Populares, estudiantes de Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Media del Liceo A-33 Guillermo Rivera Cotapos y jóvenes con experiencia en el centro de Educación Popular Taller de Aprendizaje Forestal de la ciudad de Viña del Mar.
- Definir categorías de análisis que permitan establecer comparaciones entre los discursos sobre Formación Ciudadana de Docentes, Educadores Populares y jóvenes provenientes de Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Media del Liceo A-33 Guillermo Rivera Cotapos y del centro de Educación Popular Taller de Aprendizaje Forestal de la ciudad de Viña del Mar, respectivamente.
- Comprender y analizar el sistema de relaciones que acontece en los discursos de Educadores y Educandos, en el marco de la Formación Ciudadana promovida en Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Media del Liceo A-33 Guillermo Rivera Cotapos, y la

Formación Ciudadana promovida por el centro de Educación Popular Taller de Aprendizaje Forestal, ambos pertenecientes a la ciudad de Viña del Mar.

### **3. PREGUNTAS DIRECTRICES**

Las preguntas que guiaron el presente estudio, son:

- ¿Cómo entienden la Formación Ciudadana los jóvenes provenientes del sistema de Educación Formal en relación a aquellos que poseen experiencias desde la Educación Popular?
- ¿Cómo entienden la Formación Ciudadana los Educadores Populares y Docentes de la Educación Formal?
- ¿Existen diferencias entre ambas conceptualizaciones?
- ¿Qué relaciones están a la base de los significados presentes en los discursos de jóvenes, Docentes y Educadores, respectivamente?

## 4. METODOLOGÍA

### 4.1. Contexto Teórico-Epistemológico

#### 4.1.1. Consideraciones Generales

Dentro del campo de la investigación social, se han distinguido diversos paradigmas que caracterizan los aspectos teórico-metodológicos de estudio (Valles, 2000). A nivel ontológico y epistemológico se reconoce la existencia de dos posturas fundamentales. Por una parte, está la que concibe una separación *real* entre sujeto cognoscente y objeto conocido, y que ha sido tradicionalmente denominada paradigma *prevaleciente, clásico, racionalista o positivista*. La postura opuesta, que ha recibido el nombre de paradigma *emergente, naturalista e interpretativista*, defiende la comunicación sujeto-objeto, en tanto se establece sólo una distinción conceptual entre ambos (Guba y Lincoln, 1994, en Valles, 2000). Situarse en uno u otro paradigma, derivará en la adopción de abordajes metodológicos distintos sobre los cuales ha de enmarcarse la investigación, debido a que los modos de acercarse a la realidad de estudio difieren entre sí: mientras que la primera tradición es coherente con una aproximación objetivamente aprehensible de ésta, la segunda apuesta a que dicha aprehensión es sólo probable e imperfecta.

La presente investigación toma como marco metodológico de referencia aquel que se deriva del denominado **paradigma emergente**. Ello, debido a que su objeto de estudio –los significados de los discursos que existen en torno a Formación Ciudadana–, emergen a partir de un proceso de construcción que es permeable a condiciones contextuales, históricas e interactivas y cuya aproximación por parte de los investigadores es necesariamente interpretativa. Asimismo, los significados, independientemente del universo al cual refieran, se sientan sobre una base valorativa que, como tal, difícilmente resulta objetivable.

Puesto que los sistemas de valor son inherentes a la educación, los estudios e investigaciones en este campo, más allá del modelo metodológico al cual se adhieran, siempre

estarán enfrentados a problemas de valor (Pérez Serrano, 2000). En este sentido, la **metodología cualitativa**, en coherencia con la epistemología naturalista o emergente, ofrece la posibilidad al investigador de comprender el sistema de creencias, percepciones, vivencias y sentimientos del grupo o sujeto de investigación a partir de la aproximación a su propio marco de referencia contextual. Para Stake (en Balcázar, 1995), este constituye el objetivo último de la investigación cualitativa, al tiempo que

(...) se centra en la indagación de los hechos, en el papel personal que adopta el investigador desde el comienzo de la investigación, así como su interpretación de los sucesos y acontecimientos. Lo que se espera es una descripción densa, una comprensión experiencial y múltiples realidades. El investigador no descubre, sino que construye el conocimiento (Stake, 1995, en Balcázar, 2006, p. 29).

Dentro de la vertiente cualitativa, es posible encontrar más de una variante paradigmática. Guba y Lincoln advierten sobre las características comunes de las propuestas, reduciéndolas a una única categoría clasificatoria que contiene eminentemente corrientes provenientes de la *teoría crítica* (Guba y Lincoln, 1994, en Valles, 2000). Dentro de ellas, es posible situar al **Post-estructuralismo**, marco teórico-metodológico que orienta a esta investigación y cuyos rasgos comunes con la teoría crítica y enfoques agrupables son:

- i. El componente ontológico: el *realismo histórico*, entendido éste como “*realidad virtual configurada por los valores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género*” (Guba y Lincoln, 1994, en Valles, 2000, p. 56).
- ii. En cuanto a la dimensión epistemológica, se postula que la obtención de conocimiento está mediada por la interacción entre los valores de un sujeto investigador y el objeto de estudio.
- iii. En relación a las consecuencias metodológico-prácticas, cabe señalar las siguientes características:

- a. *Meta de indagación.* Para el Post-estructuralismo y el grupo de teorías críticas, lo que se busca a través de la investigación es la “*crítica y transformación de las estructuras sociales, políticas, culturales, económicas, étnicas y de género que constriñen y explotan la humanidad*” (Guba y Lincoln, 1994, en Valles, 2000, p. 57).
- b. *Generación y acumulación de conocimiento.* Para los teóricos críticos, el conocimiento surge y se modifica a través de “*un ‘proceso dialéctico de revisión histórica’, en el que puntos de vista más documentados van reemplazando visiones caducas*” (Valles, 2000, p.57).
- c. *Criterios de evaluación de la calidad en investigación.* Esta línea de investigación supone tres criterios fundamentales de la calidad de una indagación investigativa, a saber:
  - Ubicación histórica del fenómeno de estudio, en el que se contemplan factores de índole social, cultural, económica, entre otras.
  - Incidencia del estudio sobre la *erosión de la ignorancia*, es decir, el *desenmascaramiento de prejuicios* (Valles, 2000).
  - Grado en que favorece la acción transformadora de la realidad.

Esta investigación ha incorporado como criterios de calidad el primer y segundo punto. La contextualización histórica, incluidos los aspectos sociales, culturales, políticos y económicos asociados a ella, sumados los *prejuicios* presentes en los sistemas de relación estudiados, han sido develados a partir de la interpretación proveniente de la **estructura discursiva** de los participantes de la investigación.

El tercer criterio de calidad, referido al grado de facilitación para la acción transformadora, no ha sido considerado para este estudio debido a que sólo es posible especular respecto a su alcance, mas el impacto que pudiese tener esta investigación sobre acciones transformadoras es aún incierto y desconocido por los investigadores.

#### **4.1.2. Consideraciones Teórico-Epistemológicas sobre la Noción de Discurso y su Procedimiento de Análisis**

El sentido común suele equiparar el discurso con el conjunto de enunciados emitidos por un hablante (Íñiguez, 2003). Sin embargo, esta comprensión de la noción de discurso no contempla el sistema de relaciones sociales contenido en los significados que se desprenden del análisis de los mismos. Íñiguez (2003) da cuenta de una gruesa tipología que resume las conceptualizaciones más habituales de discurso en el campo de las ciencias humanas y sociales:

- i. Discurso como conjunto de enunciados dichos efectivamente por un hablante.
- ii. Discurso como conjunto de enunciados que construyen un objeto.
- iii. Discurso como conjunto de enunciados dichos en un contexto de interacción, en el que existe un poder de acción sobre otra persona o el contexto.
- iv. Discurso como conjunto de enunciados en un contexto conversacional (y por tanto, normativo).
- v. Discurso como conjunto de constricciones que explican la producción de enunciados a partir de una posición social o ideológica específica.
- vi. Discurso como conjunto de enunciados para los que se pueden definir un conjunto de condiciones de producción.

A partir de esta clasificación, Íñiguez y Antaki (en Íñiguez, 2003), entienden el discurso a partir de una superposición de las definiciones expuestas:

Un discurso es un conjunto de prácticas lingüísticas que mantienen y promueven ciertas relaciones sociales. El análisis consiste en estudiar cómo estas prácticas actúan en el presente manteniendo y promoviendo estas relaciones: es sacar a luz el poder del lenguaje como una práctica constituyente y regulativa (Íñiguez y Antaki, 1995, en Íñiguez, 2003).

Así, en coherencia con el Post-estructuralismo foucaultniano, el enunciado no precede a un discurso, sino que *emerge* desde él dadas ciertas condiciones (sociales) de producción.

Probablemente la revisión teórica más extendida en torno a discurso, ha sido realizada por las corrientes estructuralistas (González Rey, 2000; Greimas, 1969), las cuales, más allá de la pluralidad de objetos propuestos para el análisis del discurso, concuerdan en la existencia de un sistema o esqueleto organizado de la realidad, realidad de la cual el discurso es elemento configurador. De acuerdo a esta posición, el discurso *entraña* estructura, reglas, organización (Foucault, 1970; Benveniste, 2004; González Rey, 2000; Diaz-Bone, Bührmann, Gutiérrez, Schneider, Kendall y Tirado, 2007).

Al igual que el concepto de discurso, la idea de estructura ha sido ampliamente debatida. Más aún, “*se hablaba de estructura todavía antes de que alguien soñara en considerarse estructuralista*” (Greimas, 1969, p.2). El mismo Saussure, a quien se atribuyen los orígenes del estructuralismo, nunca utilizó el término *estructura* en su sentido doctrinal, sino que el de sistema semiótico gobernado por reglas para referirse al segmento invariante de la lengua (Benveniste, 2004). Y es que muchas veces la referencia a una estructura es indirecta, lo cual permite cuestionar su consistencia desde el punto de vista epistemológico, al responder más a una petición de principio que a una intención explicativa o comprensiva de la realidad.

Durante la hegemonía del estructuralismo, Lévy-Strauss, exponente clásico proveniente de la disciplina antropológica, identificaba la estructura con el contenido, contenido que es aprehendido en una organización lógica concebida ésta como propiedad de lo real (Lévy-Strauss, 1983). El discurso sería, desde esta perspectiva, la estructura más profunda de la mente humana (Diaz-Bone y cols., 2007).

Ronald Barthes (1977), uno de los autores proveniente de la escuela francófona que ha contribuido al campo del análisis estructural desde la semántica narrativa, aborda el discurso a partir del área de la lingüística y su comprensión de la noción de relato. El relato, según este autor, estaría presente en las distintas formas de lenguaje articulado, oral y escrito; es extensible al mito, la novela, la pintura, el cine, la conversación. En sus distintas versiones, el relato estaría configurado a partir de un sistema de reglas implícito al cual sólo es posible acceder mediante el análisis de sus unidades estructurales. En este sentido, la estructura del relato no debe entenderse como un cuerpo organizado (organizativo) particular, aislado de otros relatos, sino que

convergente con ellos y cuyo análisis deductivo permitiría describir “*la pluralidad de los relatos, su diversidad histórica, geográfica, cultural*” (Barthes, 1977, p.67).

Al situarse en el campo de la lingüística, Barthes presta especial atención a la frase, elemento que constituye la unidad sobre la cual se realiza el análisis del relato. La frase, en tanto unidad que conforma estructura, no debe ser entendida como una serie o sucesión de acontecimientos. Ella es en sí misma un orden, y como tal, no se reduce a la sumatoria de palabras que la componen.

El discurso, según esta visión, no contiene nada que la frase no contenga *previamente*; es ella el segmento original dotado de representatividad del discurso:

El discurso tiene sus unidades, sus reglas, su ‘gramática’: más allá de la frase y aunque compuesto únicamente de frases, el discurso debe ser naturalmente objeto de una segunda lingüística (...); si hay que proponer una hipótesis de trabajo a un análisis cuya tarea es inmensa y sus materiales infinitos, lo más razonable es postular una relación de homología entre las frases del discurso (...) (Barthes, 1977, p.68).

Esta aclaración resulta fundamental para comprender la noción de discurso desde el área de la lingüística: el discurso sería una *gran frase*, en tanto que la frase es un *pequeño discurso*. La mutua contención descrita, define el carácter estructuralista del discurso entendido según Barthes, en tanto establece una suerte de relación especular entre éste y la frase, sustentada en la configuración organizada de ambos elementos a partir de reglas. Así, el discurso no es otra cosa que un regulador de sistemas semióticos a través de cuyo análisis es posible dar cuenta de la organización que estructura gramaticalmente las narrativas (Barthes, 1977).

Tanto para el estructuralismo clásico como para el denominado postestructuralismo, el discurso, en tanto estructura, constituye una realidad supra-individual; la relación entre individuo y discurso se convierte así, en una relación de sujeción por parte del primero a este último, al ser el discurso una práctica propia de los colectivos más que de un sujeto particular (Foucault, 1995).

En esta misma línea, cabe sostener que “*el discurso es omnipresente*” (Diaz-Bone y cols., 2007). Dicha omnipresencia adquiere con el posestructuralismo una mirada dual que permite

ampliar el enfoque únicamente estructural en su sentido conceptual. Añade, también, una visión praxeológica al discurso vinculada a la construcción de sujeto en tanto es en sí mismo una constitución discursiva que se inserta en una matriz de este carácter (Foucault, 2002; Diaz-Bone y cols., 2007).

En su *Arqueología del Saber*, Foucault (1970) realiza un minucioso análisis en torno al discurso y su método de análisis, particularmente desde la Historia. Este autor plantea que la formación discursiva responde a una regularidad entre los objetos, tipos de enunciación, conceptos, elecciones temáticas, contenidos todos en enunciados que se organizan en un *sistema de dispersión*. Este último término permite distinguir el sistema al cual hace referencia Foucault de los sistemas lógicos tradicionales, tales como las cadenas de inferencia o las tablas de inferencia, y no es otra cosa que un sistema de enunciaciones o declaraciones. Ello es fundamental para lograr distinguir al **sujeto de discurso**, con características de un sistema ordenado, del individuo cuyo discurso posee intencionalidad dada su localización en determinados contextos culturales. Para Foucault, esta última descripción es sólo ilusoria, ya que los individuos *representan* discursos y enunciados, pero no los generan intencionadamente. Cada enunciado, por su parte, respondería a un enunciado precedente, que crea las condiciones de emergencia para la producción discursiva posterior: *todo lo que al discurso le ocurre formular se encuentra ya articulado en ese semi-silencio que le es previo (...)* (Foucault, 1970, p.40). Así, la formación discursiva en curso aparece en conformidad con reglas preexistentes que le son inherentes y que otorgan un orden determinado de producción.

El análisis del discurso, por consiguiente, consistiría en identificar en los enunciados el sistema de reglas del cual son portadores. Estas reglas se entienden como organizaciones de un sistema precedente, en tanto no se puede hablar de enunciados externos en sí mismos, sino que como producto de:

un proceso socio-histórico en el que el discurso emerge como campo de saber y sistema de reglas. Éstas son enunciadas como "responsables" por los modos de uso organizados –por ejemplo, sistemáticos y pre-estructura-dos– de "conceptos", de referencia de "objetos", de pensamiento de estrategias y de formatos en los modos de hablar. (Diaz-Bone y cols., 2007, p. 4).

Del mismo modo, Greimas (1969) aborda el discurso desde una perspectiva estructural, pero enfatiza el análisis en una segunda etapa, posterior a la descripción de estructuras estáticas inherentes a usos lógicos anteriores. Esta segunda fase se refiere a la identificación de las transformaciones en las estructuras, particularmente en lo que concierne a la comparación de contenidos estructurales distintos. En ambos casos, cuando se establecen correlaciones relativas a contenidos estructurales, la operación que allí se realiza es de tipo metalingüística. No obstante, en el segundo caso –la transformación de estructuras- hay que admitir además la existencia de un sujeto **translingüístico** cuya intervención explica las transformaciones diacrónicas –vale decir, los aspectos sucesivos del discurso-, de modo tal que una misma estructura de significación se segmenta en el seno de un continuo temporal (Greimas, 1969). Así, el modelo de Greimas reconoce un carácter metalingüístico a los modelos de transformación y comparación de estructuras. Para efectos de este estudio, lo anterior facilita que los significados derivados del discurso de los participantes sean abordados a partir de diferentes niveles lógicos, lo cual enriquece la interpretación de la información obtenida y permite desplegar una comprensión más amplia del fenómeno de Formación Ciudadana.

#### **4.2. Diseño de Investigación**

El presente estudio se caracteriza por ser de tipo **emergente**, puesto que concierne una comprensión interpretativa del fenómeno de investigación que lo hace permeable a las condiciones contextuales e históricas dentro de las cuales se sitúa; esto implica que el estudio se desarrolla de acuerdo a la emergencia de tales condiciones durante todo el proceso de investigación (Guba y Lincoln, 1994, en Valles, 2000). En este sentido, la definición de variables no es necesaria, en razón de que el interés investigativo se orienta a la comprensión de un fenómeno condicionado por factores contextuales; fenómeno que ha emergido de interacciones ya acontecidas de intercambio y construcción previa de significados. Esto permite justificar la ausencia de una hipótesis de investigación.

Asimismo, la presente investigación, en virtud de su dimensión temporal, es un estudio **transversal**. Esto, por tomar un único registro o medida de respuesta del grupo de participantes. Se trata de un enfoque de corte puntual en el tiempo, de modo que no es posible registrar cambios posteriores (Arnau, 2001).

Este estudio es, además, **descriptivo**, ya que supone un elemento interpretativo del significado. *“La investigación descriptiva refiere minuciosamente e interpreta lo que es. Está relacionada a condiciones o conexiones existentes; prácticas que prevalecen, opiniones, puntos de vista o actitudes que se mantienen; procesos en marcha; efectos que se sienten o tendencias que se desarrollan”* (Best, Gonzalvo y Paya, 1982). En coherencia con lo anterior, el carácter descriptivo de esta investigación apunta, más allá de recolectar y describir datos tabulados, a profundizar en torno a la comprensión de los significados del discurso que genera la implementación de un dispositivo específico.

Por último, de acuerdo a la bibliografía revisada, es posible establecer el carácter **exploratorio** de la presente investigación, debido a los escasos estudios que existen sobre el fenómeno de Formación Ciudadana en el ámbito de la Educación Popular, y a la ausencia de un abordaje comparativo entre los discursos instalados en establecimientos de Educación Formal y Educación Popular respecto a dicho fenómeno.

### **4.3. Participantes**

La presente investigación ha definido su grupo de participantes –lo que la constituye en una selección de **muestra intencional**– en función de cumplir los objetivos propuestos, de acuerdo a las siguientes características: (1) el **carácter de la institución** a la cual pertenecen los sujetos (Centro de Educación Formal y Centro de Educación Popular); y (2) la **posición estamentaria o actoral** que ocupan los miembros de cada institución al interior del centro educativo (Educadores/Docentes y Educandos de cada establecimiento).

En relación al carácter de la institución, se ha establecido la distinción entre establecimientos de Educación Formal y establecimientos de Educación Popular en función de la

actual Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, que identifica a la Educación Formal como “aquella que, estructurada científicamente, se entrega de manera sistemática. Está constituida por niveles que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas” (LOCE, 1990, Art. n°4). Se incluyen dentro de esta categoría los establecimientos de educación pública y privada que son reconocidos por el Ministerio de Educación de Chile, de acuerdo a la normativa legal vigente.

Por otra parte, el establecimiento de Educación Popular ha sido seleccionado de acuerdo a su proyecto institucional y consecuentes prácticas educativas en virtud de la ausencia de criterios formales para su designación. Puesto que el fenómeno de investigación apunta a la comprensión de la Formación Ciudadana en la esfera juvenil y educadora, en ambos tipos de establecimientos –Formales y de Educación Popular-, los participantes seleccionados para este estudio corresponden a los principales actores involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esto es, Educadores y Educandos de los centros descritos, cuyos criterios de selección son detallados a continuación.

#### **4.3.1. Criterios de Inclusión de los Establecimientos Educativos**

##### **4.3.1.1. Criterios de Inclusión del Establecimiento de Educación Popular**

- i. *Disponibilidad:* Condiciones que presentan los establecimientos para acceder a la realización el estudio. Abarca aspectos relativos tanto a la facilidad de acceso territorial como a las voluntades expresadas por los centros para la realización del estudio en sus dependencias. Este criterio resulta fundamental para la puesta en marcha de la investigación, dado que sienta las condiciones para su concreción.
- ii. *Localización:* Ubicación del centro educativo. Uno de los aspectos relevantes para esta investigación es, de acuerdo a la bibliografía revisada, el escaso número de estudios que aborden discursos sobre Formación Ciudadana en la localidad de Viña del Mar. Por esta

razón, uno de los criterios de inclusión del centro educativo corresponde a la ciudad en que se ubica dicho establecimiento.

En base a estos criterios, el Establecimiento de Educación Popular incluido en la investigación fue el **Centro Comunitario de Educación y Cultura “Taller de Aprendizaje Forestal” (TAF)**. Este centro, con más de veinte años de trayectoria, ha focalizado su trabajo en la temática de infancia y adolescencia “*como una forma de de generar impacto, crear conciencia, generar cambios significativos, promover y prevenir conductas de riesgos, entre otros, siempre desde el enfoque de la Educación Popular*” (PIB “Derechos en Acción”, 2007, p. 2). En los últimos diez años, este trabajo se ha materializado a través de programas impulsados por el Servicio Nacional de Menores (SENAME), tales como los Centro Infanto Juveniles (CIJ) y los Programas de Intervención Breve (PIB). En la actualidad, el Centro de Educación Popular TAF cuenta con sedes en la Ciudad de Valparaíso y Viña del Mar (sector de Forestal, Nueva Aurora y Placeres), en dos de las cuales se comenzó a implementar, a contar del año 2007, el Programa PIB “Derechos en Acción”.

#### **4.3.1.2. Criterios de Inclusión del Establecimiento de Educación Formal**

- i. *Disponibilidad:* (Véase punto i., en título 4.3.1.1.)
- ii. *Localización:* (Véase punto ii., en título 4.3.1.1.)
- iii. *Género mixto:* Consideración de la masculinidad y femeneidad como criterio de heterogeneidad que incorpora aspectos diferenciales de experiencias y, por tanto, de los discursos que emerjan en torno a Formación Ciudadana.

Dados estos criterios, el centro de Educación Formal incluido en este estudio corresponde al **Liceo A-33 Guillermo Rivera Cotapos**. Este establecimiento cuenta con aproximadamente

700 estudiantes pertenecientes al ciclo de Enseñanza Media. Los niveles de Tercero y Cuarto Medio, específicamente, cuentan con cinco cursos cada uno, y el promedio de estudiantes por curso para ambos niveles es de 32 alumnos. El cuerpo docente, en tanto, está constituido por un total de 25 personas, de las cuales 15 forman parte de los niveles de Primer y Segundo Medio, y 10 imparten asignaturas en los niveles de Tercer y Cuarto Año Medio.

#### **4.3.2. Criterios de Selección de los Participantes**

##### **4.3.2.1. Criterios de Selección de los Participantes del Centro de Educación Popular**

- Educandos
  - i. *Rango Etario:* Inclusión de jóvenes que posean entre 16 y 20 años, independientemente de su nivel de escolarización. Este rango ha sido definido en función de la correspondencia etaria respecto a los jóvenes que cursan los niveles de Enseñanza Media según los criterios de participación establecidos para los estudiantes pertenecientes al centro de Educación Formal.
  - ii. *Antigüedad y Trayectoria:* Cantidad de años de permanencia en el centro educativo. Debido a la reciente implementación del Programa de Intervención Breve (PIB) en el Centro Comunitario de Educación y Cultura TAF, los actuales participantes del centro no poseen una trayectoria que permita la construcción consolidada de discursos sobre Formación Ciudadana desde este paradigma educativo. Por esta razón, la presente investigación ha incluido a jóvenes que participaron sistemáticamente por al menos cuatro años del programa Centro Infante Juvenil (CIJ), implementado anteriormente en el sector de Nueva Aurora. La consideración de este criterio guarda relación con la idea que los centros educativos son instancias donde se lleva a cabo un proceso de socialización

(Bourdieu, 2000), de tal modo que la permanencia en uno esos espacios posibilita la integración de códigos y significados propios de ese centro educativo.

- Educadores

- i. *Antigüedad y Trayectoria:* Así como los programas que implementa el TAF poseen distintos grupos objetivos, del mismo modo las exigencias para los profesionales que los implementan varían. Esta característica, sumada la reciente incorporación del programa PIB al centro educativo, genera el fenómeno de rotatividad en los monitores o educadores. Por esta razón, se han seleccionado como participantes a aquellos monitores que hayan participado del programa CIJ y que posean una trayectoria mínima de cinco años en el establecimiento, de manera tal que su grado de familiarización con el proyecto de Educación Popular permita ejercer intervenciones desde este paradigma.

#### **4.3.2.2. Criterios de Selección de los Participantes del Establecimiento de Educación Formal**

- Estudiantes

- i. *Nivel de Enseñanza cursado por los Estudiantes:* Cursar Tercer o Cuarto Año de Enseñanza Media, independientemente del año de ingreso a la institución de Educación Formal seleccionada. Esto, debido a que los jóvenes pertenecientes a este nivel de enseñanza poseen una trayectoria previa dentro de la Educación Superior, en la que el plan curricular comprende Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) que orientan la Formación Ciudadana; objetivos que, de acuerdo a lo Establecido por el Ministerio de Educación (MINEDUC), son comunes a los distintos establecimientos educativos.

- Docentes

- Nivel de Enseñanza en que se desempeñan los Docentes:* Impartir asignaturas en al menos uno de los cursos del segmento de estudiantes seleccionados. Dada la bidireccionalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje (Bourdieu y Passeron, 2001), al considerarse los discursos sobre Formación Ciudadana de los Estudiantes pertenecientes a Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Media, también han de considerarse aquellos discursos provenientes de los docentes que participan de dicho proceso en los niveles de enseñanza señalados.
- Asignaturas Impartidas por los Docentes:* Desempeñarse como docente en la asignatura de Historia. De acuerdo a lo establecido por el MINEDUC (1998), si bien la Formación Ciudadana es transversal a otras asignaturas (Lenguaje y Comunicación, Filosofía y Orientación.), el sector de aprendizaje vinculado directamente a este ámbito corresponde a la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.

#### **4.4. Técnica de Recolección de Información: Entrevista en Profundidad**

Considerando la naturaleza epistemológica del estudio de investigación y de la información requerida –significados referentes a la participación ciudadana-, la técnica utilizada para la recolección de información, fue la entrevista en profundidad.

Pese a lo heterogéneo de su definición, la entrevista en profundidad posee un elemento transversal: el lenguaje, en el que las unidades de discurso permiten dar cuenta de los significados que configuran realidades específicas (Iñiguez, 2003).

Un criterio básico de la entrevista en profundidad, es que mantiene un carácter holístico. Ello no implica la pretensión de comprender toda la vida social de un sujeto, sino que recorrer “panorámicamente el mundo de significados del actor, aunque éste se refiera a un solo tema” (Ruiz, 1996, p.168). Además, este tipo de entrevista posee un perfil *no-directivo*, lo que no es equivalente a mantener una conversación carente de una pauta orientadora o a partir de preguntas

exclusivamente abiertas. Más bien, este distingo refiere a la función comprensiva por sobre la explicativa, que busca maximizar el significado. No existen respuestas prefijadas, permite interrupciones y alteración en el orden del guión, y al mismo tiempo añade elementos no previstos que permiten profundizar en los significados del entrevistado (Ruiz, 1996). Esta característica ofrece la posibilidad de obtener una gran riqueza informativa a través de las palabras y conceptualizaciones de los entrevistados. Asimismo, provee al investigador *“la oportunidad de clarificación y seguimiento de preguntas y respuestas (...), en un marco de interacción más directo, personalizado, flexible y espontáneo que la entrevista estructurada o de encuesta”* (Valles, 2000, p. 196). En consecuencia, la entrevista en profundidad constituye una herramienta de acceso a la intimidad del discurso, esto es, más allá de los enunciados, los enfoques, ideologías, creencias y valoraciones que poseen los sujetos entrevistados.

La entrevista en profundidad puede ser aplicada individualmente o a un grupo de sujetos participantes (Flick, 2004). La ventaja de la entrevista individual, es que ofrece un marco de mayor intimidad para el entrevistado, que propicia la profundidad de la información recabada. Por otra parte, la entrevista grupal favorece la construcción grupal de los discursos, lo que permitirá *“contextualizar más los datos recogidos y crear una situación interactiva que se acerque más a la vida cotidiana de lo que permite el encuentro (a menudo único) de entrevistador y entrevistado o narrador”* (Flick, 2004, p. 126). En este sentido, el entrevistador debe promover la participación de todos los integrantes del grupo, facilitando el diálogo sin adoptar un carácter directivo. Solo así, las condiciones de la entrevista podrán emular ciertos aspectos de las pautas comunicacionales de los individuos, asegurando el surgimiento de los significados propios de los entrevistados (Flick, 2004).

La presente investigación utilizó ambos métodos para recolectar la información referida al fenómeno de Formación Ciudadana. Las entrevistas, llevadas a cabo entre los meses de septiembre y noviembre del año 2008, fueron realizadas de manera grupal e individual a los participantes, en función de su disponibilidad. Dentro del Liceo A-33 Guillermo Rivera Cotapos, fueron realizadas siete entrevistas, tres de ellas a Docentes de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, dos a estudiantes de Tercer Año de Enseñanza Media y otras dos entrevistas a estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media. Las entrevistas realizadas a los docentes fueron

de carácter individual, mientras que aquellas realizadas a los estudiantes de Tercer y Cuarto año de Enseñanza Media del establecimiento, tuvieron un carácter grupal; en el último caso, los grupos fueron constituidos de manera aleatoria y estuvieron conformados por un promedio de siete estudiantes cada uno.

En cuanto al Centro Comunitario de Educación Popular TAF, el presente estudio comprendió la realización de cuatro entrevistas, una de carácter grupal a los Educadores y tres entrevistas individuales a los jóvenes del centro investigado. El grupo de Educadores estuvo constituido por tres miembros del Centro Comunitario TAF que participaron del programa CIJ y que actualmente se encuentran trabajando en el programa PIB implementado por la institución.

Las pautas que orientaron el proceso de recolección de información, se encuentran ubicadas en el anexo 8.1.

#### **4.5. Procedimiento de Análisis de la Información**

El procedimiento de análisis de la información implementado para esta investigación, consideró la propuesta establecida por Greimas (1969) referida al análisis de discurso, además de combinarla con la idea de Barthes (1977) sobre la frase como unidad de discurso. La detección de frases significativas permite establecer el universo de unidades contenidas en el *sistema disperso* de Foucault (1970), representadas a través del corpus textual. El reconocimiento de un aspecto metalingüístico, por su parte, permitió agrupar a las estructuras mínimas de significado en categorías generales que facilitaron el análisis e interpretación posterior.

Así, el modelo de análisis fue adaptado según las siguientes fases (Corrales, 2008):

- i. Transcripción de los diálogos efectuados en las entrevistas realizadas a Docentes, Educadores Populares y Jóvenes.
- ii. Unificación de las distintas entrevistas en un solo corpus textual.

- iii. Fase de Segmentación: Lectura de los textos transcritos e identificación de unidades mínimas de significado contenidas en las distintas lexis.
- iv. Fase de paráfrasis: Análisis de dichas unidades de registro y su consecuente parafraseo, es decir, el análisis semántico de la expresión o unidad de registro. Tal proceso permite una descomposición que da cuenta de lo invariable de la unidad significativa, es decir, la posibilidad de conservar el mismo sentido pese a estar inserta en distintas formas gramaticales.
- v. Identificación de categorías que agrupan los parafraseos: Esta fase incluye la agrupación de los parafraseos que presentan similitudes entre sí, obteniendo categorías representativas del fenómeno de investigación. Las diversas categorías deben estar insertas bajo el mismo nivel lógico, esto es, deben ser interpretadas a partir de un nivel medio de comprensión.
- vi. Establecimiento de categorías de oposición. Los significantes sólo adquieren significado en virtud a la red de interrelaciones en las que se insertan, de modo que las categorías deben disponerse en un sistema de oposiciones binarias que expresen las diferencias implícitas del discurso analizado. Sólo en algunos casos, se incluye el establecimiento de categorías transitorias.
- vii. Construcción de una matriz o esquema organizador que dé cuenta de la relación estructural presente entre las principales categorías identificadas. En esta fase se integran y conjugan tanto los significados transversales a todo el discurso de los participantes, como los contenidos temáticos expresados a lo largo del Marco Teórico.

#### 4.6. Triangulación

La Triangulación permite al investigador verificar las tendencias detectadas en un determinado grupo de observaciones (Rodríguez, 2005). Esta confrontación de tendencias puede ser realizada a distintos niveles. Uno de ellos es la triangulación de participantes, para lo cual el presente estudio utilizó un **criterio espacial** al recurrir a poblaciones heterogéneas con el propósito de incrementar la variabilidad de las observaciones, evitando así dificultades como el sesgo de las unidades de análisis (Rodríguez, 2005). La heterogeneidad de participantes está dada en esta investigación, por los estamentos seleccionados para cada espacio educativo: Educadores y Educandos de un establecimiento de Educación Formal Secundaria y de un Centro Comunitario de Educación Popular.

Otro tipo de triangulación es la que ocurre a nivel de datos. En este sentido, debido a la especial relevancia que cobra la comprensión de las relaciones sostenidas al interior de ambos espacios educativos, la triangulación efectuada para los datos de este estudio se realizó a un **nivel interactivo**. De este modo, las interacciones que se establecen entre los individuos (Educador-Educando, entre Estudiantes o entre los Educadores de un mismo establecimiento) permiten reconocer redes de relaciones articuladas dentro de un contexto colectivo institucional y con ello, confrontar diversos órdenes de relación, favoreciendo la vinculación entre grupo e individuos (Rodríguez, 2005).

Para reducir la probabilidad de que se produzca el sesgo de un único investigador, este estudio ha incorporado la triangulación de los investigadores, que contempla la pluralidad de observadores frente a la técnica convencional de un observador singular (Rodríguez, 2005). La triangulación a este nivel, se realizó entre los investigadores responsables del presente estudio.

## 5. RESULTADOS

### 5.1. Fase de Paráfrasis

A continuación, se presenta el **proceso de paráfrasis** o análisis semántico del corpus textual. Los textos de entrevista se encuentran en los apartados contenidos en el anexo 8.2. Cada título de los textos de entrevista posee un número ubicado entre paréntesis que da cuenta de la secuencia del proceso de análisis, según los grupos de participantes establecidos por la presente investigación.

Al costado izquierdo del texto, se señala el número de línea correspondiente. Además, para cada texto se han determinado ciertas lexis. Las lexis comprenden segmentos del texto de entrevista, para cuya identificación se ha señalado al costado derecho, las líneas entre las cuales se ubican. El proceso de segmentación descrito permitió identificar **unidades mínimas de sentido**, derivadas de cada lexis. La cantidad de sentidos que se desprenden, varía de acuerdo a la interpretación realizada de las lexis.

Así, la primera entrevista del grupo de Docentes se sitúa en el **anexo 8.2.1.** y su ubicación en la secuencia de análisis es expresada por el número **(1)**. La **lexis 1** de este texto de entrevista, se encuentra entre las líneas 1 y 3, tal como se señala a su costado derecho (**L1: 1-3**). Luego, las unidades mínimas de sentido que se desprenden de la lexis 1, son expresadas a través de **S1** y **S2**, respectivamente.

#### 5.1.1. Paráfrasis del Texto de Entrevista a Docente (1)

##### Lexis 1:

S1: Ciudadanía vinculada al proceso electoral.

S2: Ciudadanía vinculada al derecho de escoger y de ser escogido como representante.

**Lexis 2:**

- S3: Reconocimiento de una Ciudadanía actualmente subordinada a la voluntad de las élites económicas.
- S4: Constitución de una clase dirigencial que vela por sus propios intereses económicos al margen de la Ciudadanía.
- S5: Voto no constituye un modo de hacer valer la voluntad general.
- S6: Restricción del ejercicio ciudadano a la práctica electoral, cuyo impacto no logra mayores transformaciones.
- S7: Intencionalidad de la clase dirigencial por restringir el ejercicio ciudadano al voto.
- S8: Identificación del robo como práctica desarrollada por los representantes políticos de la sociedad.

**Lexis 3:**

- S9: Valoración de un sistema de democracia activa vinculado a la Ciudadanía anterior al período de Dictadura, en contraposición a una democracia pasiva, asociada a la Ciudadanía actual.
- S10: Realidad social se constituye ajena a la voluntad de la Ciudadanía.
- S11: Estructura jerárquica en la distribución del poder a nivel de la sociedad en general.
- S12: Decisiones que afectan sobre la realidad social son tomadas por un grupo de poder independiente de la Ciudadanía.
- S13: Reproducción de las estructuras jerárquicas de carácter social al interior del Liceo.

**Lexis 4:**

- S14: Reconocimiento de un sistema que funciona al margen de la población Ciudadana.
- S15: Irrelevancia de la voluntad de la Ciudadanía para el sistema.
- S16: Ciudadanos sin derechos en la actualidad.

**Lexis 5:**

- S17: Formación Ciudadana condicionada a la existencia de la asignatura de Educación Cívica impartida en tercero medio.
- S18: Formación Ciudadana asociada a un grado de madurez óptimo, medido desde las etapas del desarrollo (Tercero Medio).
- S19: Formación Ciudadana implica la comprensión de la realidad socio-política del país.

**Lexis 6:**

- S20: Ministerio de educación funciona separado de la realidad de los recintos educativos.
- S21: Incomunicación entre los agentes que planifican y los que aplican los planes y programas educativos.

**Lexis 7:**

- S22: Reconocimiento del Centro de Alumnos como espacio de Formación Ciudadana.
- S23: Represión del Liceo contra el ejercicio ciudadano.

**Lexis 8:**

- S24: Comprensión de la sociedad vinculada a los poderes del Estado.
- S25: Formación Ciudadana bajo la responsabilidad de la Sociedad y particularmente de los poderes del Estado.
- S26: Inexistencia de una promoción en torno a la Formación Ciudadana.

**Lexis 9:**

- S27: Formación Ciudadana promueve el pensamiento crítico, diferente y diverso.

- S28: Reconocimiento de una estructura jerárquica que impone el punto de vista del grupo que ostenta el poder por sobre las otras visiones.
- S29: Imposibilidad de una Formación Ciudadana dentro de una estructura jerárquica donde los líderes imponen su punto de vista.

**Lexis 10:**

- S30: Reconocimiento de una estructura jerárquica que impone el punto de vista del grupo que ostenta el poder por sobre las otras visiones.
- S31: Validación del punto de vista de quien posea el poder de acuerdo a la jerarquía estructural de las instituciones.
- S32: Estamento docente se impone frente a los estudiantes a quienes socava.
- S33: Excesiva dificultad de ejercer la ciudadanía por parte de los estamentos educativos.

**Lexis 11:**

- S34: Estructura jerárquica dispone prácticas autoritarias en todos los niveles del sistema.
- S35: Liceo dirigido desde la voluntad única del director.
- S36: Identificación de una estructura jerárquica que determina las prácticas de los docentes a la voluntad del director.
- S37: Estamento docente se ve imposibilitado de promover Formación Ciudadana dentro de un establecimiento dispuesto autoritariamente.

**Lexis 12:**

- S38: Dependencia de la Formación Ciudadana a la estructura jerárquica de las políticas educacionales.
- S39: Formación Ciudadana vinculada a la asignatura de Cívica impartida en Tercero Medio.

S40: Reincorporación de la Formación Ciudadana en Liceos ligada a un cambio en Planes y Programas a nivel Ministerial.

**Lexis 13:**

S41: Propuestas emanadas desde los OFT no se adecuan la realidad de los recintos educativos.

S42: Inaplicabilidad de los OFT impuestos desde el Ministerio.

**Lexis 14:**

S43: Identificación del Centro de Alumnos como espacio de Formación Ciudadana.

S44: Centro de Alumnos como espacio en el que docentes asesores pueden impartir Formación Ciudadana.

S45: Formación Ciudadana vinculada a los valores Humanistas, la Verdad, la Autonomía y la Comunicación.

S46: Posibilidad de impartir Formación Ciudadana desde la apertura de espacios para el diálogo y la libertad de opinión.

**Lexis 15:**

S47: Reconocimiento de una oposición entre la lógica autoritaria del Liceo y la lógica democrática de los Estudiantes.

S48: Búsqueda de espacios democráticos y con autonomía política por parte de los movimientos juveniles.

S49: Estructura autoritaria de los Liceos intenta mantener el dominio de los espacios políticos ocupados por los estudiantes.

**Lexis 16:**

- S50: Negación de la Formación Ciudadana a los jóvenes por parte de las autoridades.
- S51: Formación Ciudadana como medio que permite la oposición a la estructura establecida.
- S52: Prácticas juveniles poseen el potencial de cambiar la estructura dominante.
- S53: Opresión de parte de la estructura general de la sociedad frente a la lógica promovida desde la juventud.

**Lexis 17:**

- S54: Oposición entre la cultura establecida y la cultura juvenil.
- S55: Cultura juvenil opera sobre lógicas propias de a nivel de su pensamiento, lenguaje y prácticas colectivas.
- S56: La opresión por parte de la cultura establecida contra la cultura juvenil se da en todos los espacios de relación.
- S57: Amenaza de la cultura juvenil al sistema establecido.

**Lexis 18:**

- S58: Formación Ciudadana como medio que permite la oposición a la estructura establecida.
- S59: Formación Ciudadana vinculada a la Libertad, Autonomía y Democracia.
- S60: Negativa a la Formación Ciudadana y a la aplicación de ejercicios de tipo ciudadano por parte del Liceo.
- S61: Sistema educativo busca el mantenimiento de la estructura de poder existente en los establecimientos.
- S62: Jóvenes reconocidos como base social que busca el cambio hacia una democracia participativa.

**Lexis 19:**

- S63: Estructura históricamente jerárquica de los Liceos.
- S64: Reconocimiento de una oposición entre la lógica autoritaria del Liceo y la lógica democrática de los Estudiantes.
- S65: Búsqueda de espacios democráticos y con autonomía política por parte de los movimientos juveniles.
- S66: Escasa flexibilización en la actualidad de la estructura dictatorial del Liceo.

**Lexis 20:**

- S67: Identificación de la educación Estatal con una educación rígida, jerárquica y autoritaria.
- S68: Falta de disposición al diálogo por parte de las autoridades de los Liceos con los jóvenes.

**Lexis 21:**

- S69: Ejercicio ciudadano vinculado a la desvalidación del sistema político actual.
- S70: Efectividad del ejercicio ciudadano desvinculado de la práctica del voto.
- S71: Partidos políticos no representan a los Ciudadanos.
- S72: Estructura jerárquica del actual sistema político impide la incidencia del ciudadano en las decisiones del grupo político.
- S73: Sistema político actual desvinculado a la representación de la Ciudadanía y vinculado a prácticas nocivas.

**Lexis 22:**

- S74: Formación Ciudadana vinculada al pensamiento crítico y reflexivo.
- S75: Negativa a la Formación Ciudadana por parte del Liceo y del Gobierno.

S76: Oposición entre la estructura general de la sociedad y la lógica democrática promovida desde la Formación Ciudadana.

**Lexis 23:**

S77: Inexistencia de una sistema democrático en Chile.

S78: Sistema político actual desvinculado a la representación de la Ciudadanía.

S79: Vinculación entre Gobierno y grupo con poder económico.

S80: Necesidad de un sistema Democrático para asegurar la existencia de espacios ciudadanos.

S81: Mantenimiento del sistema político antidemocrático de parte de los dos conglomerados políticos en los distintos espacios sociales.

**Lexis 24:**

S82: Organizaciones democráticas juveniles poseen el potencial de cambiar la estructura dominante.

S83: Resistencia del sistema político antidemocrático al cambio.

**Lexis 25:**

S84: Oposición del estamento docente frente a la organización y al ejercicio democrático de los estudiantes.

S85: Estamento docente no maneja un concepto de formación ligado al ejercicio ciudadano libre, democrático, pluralista y equitativo.

S86: Marcada diferencia ideológica entre el estamento docente y algunos profesores que apoyan el Centro de Alumnos.

**Lexis 26:**

- S87: Oposición del estamento docente contra la organización y el ejercicio democrático de los estudiantes.
- S88: Oposición entre el estamento docente y la Formación Ciudadana.
- S89: Sistema social en Chile se opone a la Formación Ciudadana en todos los espacios.

**Lexis 27:**

- S90: Ejercicio ciudadano vinculado a la elección de representantes.
- S91: Sistema antidemocrático actual desvincula a la Ciudadanía del ejercicio electoral.
- S92: Sistema antidemocrático reproducido en los Liceos reprime la Formación Ciudadana.

**5.1.2. Paráfrasis del Texto de Entrevista a Docente (2)****Lexis 1:**

- S1: Presencia de contradicciones dentro del espacio educativo formal, en torno a la concepción ciudadana que posee el docente y aquella que es promovida institucionalmente desde el Ministerio de Educación.
- S2: Identificación de la Ciudadanía como ejercicio electoral por parte del gobierno.
- S3: Modelo de Democracia Participativa socavado por el de Democracia Representativa en el sistema político actual.
- S4: La dimensión política de la Ciudadanía se plasma en el ejercicio de Participación Ciudadana, coherente con un modelo de democracia directa.

**Lexis 2:**

- S5: La participación política de la Ciudadanía ha sido encubierta bajo el discurso de la acción electoral.
- S6: Percepción negativa de la clase política como minoría que detenta el control y toma de decisiones.
- S7: Relegación del colectivo social en la planificación del modelo de desarrollo nacional.

**Lexis 3:**

- S8: Partidos políticos de derecha y concertacionistas son percibidos como los sectores dominantes del ámbito económico y social.
- S9: Partidos políticos dominantes como agentes responsivos a un modelo económico de Libre Mercado, independientemente del sector que provengan.
- S10: Tendencia de los partidos dominantes a mantener los equilibrios políticos, lo cual coarta la participación Ciudadana en la resolución de conflictos.

**Lexis 4:**

- S11: Sistema de educación actual impide a los jóvenes el desarrollo activo de la Ciudadanía.
- S12: La calidad de la educación depende del origen socio-económico del educando, disminuyendo ésta en el ámbito público.

**Lexis 5:**

- S13: Contradicción dentro del sistema de Educación Pública generada por la permanente tensión que existe entre los intereses de clase y los contenidos impartidos en este espacio respecto a al modo de ejercer la Ciudadanía.

S14: Manejo del aparato estatal y las políticas en educación que de él se derivan, por parte de la clase política.

**Lexis 6:**

S15: El modelo educativo promovido desde el Estado y la clase política, ha dirigido sus intenciones a restringir la participación ciudadana al acto electoral.

S16: El ejercicio electoral por sí mismo no constituye un acto que refleje procesos de toma de decisión a manos de la Ciudadanía.

**Lexis 7:**

S17: Ciudadano entendido como aquel que ejerce participación activa en un sistema democrático, tanto en su dimensión política como social y económica.

S18: Participación dentro del ámbito económico como condicionante de la participación social y política.

S19: El cumplimiento de los derechos ciudadanos sólo es posible en la medida que exista participación social, política y económica de las personas en la toma de decisiones.

**Lexis 8:**

S20: Las aspiraciones del sistema educativo actual tienden a la rigidización de la estructura social, sometiendo a ella a los sectores más vulnerables social y económicamente.

**Lexis 9:**

S21: Ausencia de Formación Ciudadana al interior del Liceo debido a la política educativa institucional proveniente desde el ministerio.

S22: La Formación Ciudadana recae sobre la voluntad individual del docente.

**Lexis 10:**

- S23: Formación Ciudadana entendida desde un sujeto que aprende y otro que enseña.
- S24: La Formación Ciudadana promovida por el docente tiende a la conciencia de clase.
- S25: Percepción de los educandos como sujetos pasivos que internalizan contenidos de manera acrítica si no son motivados a la reflexión por un agente externo.

**Lexis 11:**

- S26: La Formación Ciudadana comprende la formación de la dimensión afectiva y valórica, además del reconocimiento de las capacidades propias de los educandos.
- S27: Tolerancia y respeto como valores promovidos por el docente en la Formación Ciudadana.

**Lexis 12:**

- S28: Tolerancia como contrapartida a la imposición de voluntades individuales.
- S29: La formación valórica se transmite a partir de una relación asimétrica compuesta por la figura del docente y los educandos. Es el docente quien encabeza esta relación desde una posición privilegiada, imponiendo el respeto para que luego éste sea practicado por los sujetos observantes. De este modo, la democracia se instala a partir de su imposición.

**Lexis 13:**

- S30: Carácter paradójico del modo en que se instala la democracia, debido a que son las relaciones jerárquicas las que generan relaciones simétricas.
- S31: El ambiente de origen de los educandos es percibido como amenazante por el docente, y desde allí, el rol de la educación consiste en erradicar las prácticas relacionales que atenten contra los valores que se esperan de la Ciudadanía.

**Lexis 14:**

- S32: Movilizaciones gremiales como actos en que se refleja el ejercicio ciudadano.
- S33: Reconocimiento y valoración de las organizaciones institucionales como espacios en los que ejercer la Ciudadanía.
- S34: La democracia se constituye como tal en la medida que se institucionaliza.

**Lexis 15:**

- S35: Asamblea como espacio instituido en que se materializa el ejercicio democrático.

**Lexis 16:**

- S36: La escasa participación ciudadana dentro del Liceo se explica a través del inactivismo político proveniente desde el lugar de origen de los estudiantes.
- S37: La participación ciudadana es entendida como un actuar representativo de una estructura determinada.
- S38: Participación ciudadana entendida como intercambio de posiciones discursivas.

**Lexis 17:**

- S39: Existencia de un espectro amplio en Formación Ciudadana, expresado en la diversidad de rangos etarios de los docentes, cuyas perspectivas sobre Ciudadanía dependen de su historia generacional.
- S40: Los docentes de generaciones anteriores poseen una visión más politizada sobre Formación Ciudadana.

**Lexis 18:**

S41: Docentes como únicos responsables directos de la Formación Ciudadana impartida en el Liceo.

**Lexis 19:**

S42: A partir del reconocimiento de un objeto masa, el objetivo fundamental del Liceo consiste en formarlo de tal manera que se diferencie de ésta.

S43: La distinción que promueve el Liceo de sus estudiantes respecto a la masa, obedece a parámetros cognitivos y valóricos de tolerancia y respeto.

S44: La Formación Ciudadana promovida en el Liceo privilegia la formación de líderes que destaquen de la masa.

**Lexis 20:**

S45: Ausencia de contenidos en el currículum tendientes a la Formación de líderes ciudadanos.

**Lexis 21:**

S46: Las políticas educacionales promovidas desde el actual gobierno han producido un retroceso en la Formación Ciudadana dentro de los Liceos.

S47: El diseño del currículum no da cuenta de una Formación Ciudadana efectiva, pese a las intenciones expresadas desde el Ministerio de Educación por fortalecerla.

S48: La Formación Ciudadana ofrece mejores resultados cuando es impartida en niveles de enseñanza superiores (Tercero Medio), dado la falta de madurez en etapas anteriores.

**Lexis 22:**

S49: Ausencia de reconocimiento de agentes responsables de la Formación Ciudadana juvenil.

S50: Posicionamiento del Liceo como reproductor de las lógicas provenientes desde el ministerio en torno a Formación Ciudadana.

**Lexis 23:**

S51: Juventud percibida como etapa de transición del desarrollo.

S52: Movimientos de participación juvenil percibidos como acciones efímeras carentes de un marco crítico-reflexivo que las avale.

S53: Ausencia de capacidad transformadora por parte del grupo juvenil, según la perspectiva del docente.

**Lexis 24:**

S54: La ausencia de políticas educativas que promuevan una Formación Ciudadana efectiva, responde al interés por parte de la clase política de mantener el modelo de democracia representativa.

**Lexis 25:**

S55: Identificación de la Formación Ciudadana con la asignatura de Educación Cívica por parte de los estudiantes, según la percepción del docente.

S56: Participación en las Asambleas como criterio evaluador de la Formación Ciudadana.

S57: Reconocimiento de los espacios institucionales de organización como aquellos en los que se practica el ejercicio ciudadano.

S58: La no participación en los espacios institucionales de organización es concebida como criterio de pertenencia a la masa.

**Lexis 26:**

- S59: El contexto social de origen es percibido como factor determinante sobre el grado de participación ciudadana.
- S60: Los esfuerzos del Liceo invertidos en Formación Ciudadana no son capaces de contrarrestar la falta de participación de los estudiantes, que a su vez se ve agudizada por las políticas educativas impuestas desde el gobierno actual.

**Lexis 27:**

- S61: La expectativa del docente respecto a sus estudiantes como ciudadanos, corresponde a la identificación de éstos con su grupo de pertenencia y un actuar consecuente con los intereses que éste determine.
- S62: Los procesos de transformación de la realidad ocurren a partir de la organización de voluntades expresadas en la voz de un colectivo social.

**Lexis 28:**

- S63: El espacio de Educación Formal no es concebido como agente de cambios sociales. Éste ofrece transformaciones en la medida que el contexto territorial y familiar lo hace.
- S64: Liceo como agente reproductor de conocimientos dado el contexto socio-político actual.
- S65: Los procesos de transformación social son atribuidos a la movilización de recursos intelectuales.

**Lexis 29:**

- S66: La calidad de los resultados en Formación Ciudadana impartida en el Liceo, se refleja en la actividad dirigencial que ejerzan los estudiantes.

S67: La ausencia de actividad dirigenal, expresada como la pertenencia al grupo masa, es percibida como ausencia de participación ciudadana.

### **5.1.3. Paráfrasis del Texto de Entrevista a Docente (3)**

#### **Lexis 1:**

S1: Ciudadanía asociada a un conjunto de derechos y deberes adquiridos en el momento en que el Estado reconoce al sujeto.

S2: Ciudadanía vinculada con un referente identitario nacional.

#### **Lexis 2:**

S3: Ciudadanía como el conjunto de individuos que conforman la sociedad.

S4: Autoridades velan por sus intereses personales, en desmedro del bienestar de los ciudadanos.

S5: Clase política distante de la Ciudadanía.

#### **Lexis 3:**

S6: Ciudadano vinculado a sus deberes y derechos.

S7: Democracia actual vinculada con la apropiación de derechos pero no con la puesta en práctica de los deberes ciudadanos.

#### **Lexis 4:**

S8: Ejercicio Ciudadano vinculado a la práctica solidaria de ayuda dentro de un contexto local.

S9: Ejercicio Ciudadano asociado a la participación en instituciones de carácter barrial (Junta de Vecinos).

**Lexis 5:**

S10: Leyes norman el modo en que se estructuran las relaciones sociales.

S11: Respeto a las leyes se corresponde con un respeto al otro.

S12: Formación Ciudadana como respeto a las leyes que delimitan las relaciones sociales y la convivencia.

**Lexis 6:**

S13: Familia como base valórica de la Formación Ciudadana.

S14: Instituciones sociales como responsables de la Formación Ciudadana.

S15: Jóvenes reproducen el sistema valórico de los padres.

S16: Delincuencia juvenil como consecuencia de un traspaso valórico antisocial de parte de los padres.

**Lexis 7:**

S17: Reconocimiento del sistema político gubernamental como responsable de la Formación Ciudadana.

S18: Familia como base para la Formación Ciudadana, reforzada por el sistema educativo en que se inserta el educando.

**Lexis 8:**

S19: Asignatura de Educación Cívica como responsable de la Formación Ciudadana dentro del Liceo.

- S20: Énfasis en la programación curricular de las asignaturas como método de Formación Ciudadana
- S21: Incidencia de la Formación Ciudadana sobre el mejoramiento en la calidad de vida.
- S22: Desentendimiento de las autoridades políticas con la Formación Ciudadana promovida efectivamente desde la asignatura de Educación Cívica.

**Lexis 9:**

- S23: Reforma Educacional como obstáculo para el desarrollo de una Formación Ciudadana efectiva.
- S24: Vinculación del ejercicio Ciudadano con la participación en el proceso electoral a través del voto.
- S25: Descenso en la participación en el proceso electoral como indicador de una Formación Ciudadana deficiente.
- S26: Formación Ciudadana deficiente atribuida a la falta de la asignatura de Educación Cívica.

**Lexis 10:**

- S27: Formación Ciudadana implica traspaso de valores que trascienden a los contenidos de una asignatura.
- S28: La efectividad de la Formación Ciudadana dependerá de las intenciones del docente en su labor educativa.

**Lexis 11:**

- S29: Exclusión de la asignatura de Educación Cívica del currículum educativo como indicador de la falta de interés de las autoridades por la Formación Ciudadana.

**Lexis 12:**

- S30: Formación Ciudadana se vincula con el desarrollo personal y con promover la participación de los jóvenes en el proceso electoral de las autoridades.
- S31: Liceo promueve el desarrollo personal de los jóvenes.
- S32: Liceo no promueve la participación de los jóvenes en el proceso electoral de las autoridades y en las instancias de carácter gubernamental.
- S33: Reconocimiento de las implicancias a futuro que tiene el carácter transitorio de la Formación Ciudadana en los jóvenes.

**Lexis 13:**

- S34: Concepción de que los jóvenes reproducen las pautas de valores y comportamiento de las autoridades del Liceo.
- S35: Responsabilidad de los docentes por Formar Ciudadanamente a través del ejemplo.
- S36: Formación Ciudadana promueve la futura participación de los jóvenes en el proceso electoral.

**Lexis 14:**

- S37: Reconocimiento de parte de los jóvenes de sus derechos, no así de los deberes que poseen como Estudiantes y que giran en torno a al estudio.
- S38: Falta de responsabilización de los jóvenes frente a los estudios es explicado por una falta de esfuerzo personal y por los valores nocivos que ellos acarrear desde el hogar.
- S39: Adquisición de conocimientos por parte de los jóvenes acerca de sus derechos se vincula con los contenidos ofrecidos en la asignatura de Historia.

**Lexis 15:**

- S40: Posibilidad de potenciación de la Formación Ciudadana mediante la vinculación del Liceo con otras instituciones educativas y de carácter gubernamental.
- S41: Reconocimiento de una necesidad de organización entre los profesores para coordinar una formación transversal a todas las cátedras relacionadas con el tema.

**Lexis 16:**

- S42: Reconocimiento de la influencia de grupos e instituciones que trabajan en las poblaciones sobre ciertos jóvenes que participan de estos espacios.
- S43: Diferencia entre los jóvenes que participan en agrupaciones sociales y aquellos que no como indicador de efectividad de los trabajos comunitarios que efectúan distintas organizaciones a nivel barrial
- S44: Descenso de la participación juvenil en partidos políticos.

**Lexis 17:**

- S45: Ejercicio Ciudadano vinculado a la puesta en práctica de los deberes y los derechos.
- S46: Altos índices de drogadicción juvenil como indicador de una falta de Formación Ciudadana.
- S47: Falta de oportunidades laborales como causantes de frustración y de adhesión de los jóvenes a las drogas.
- S48: Formación Ciudadana asociada al desarrollo de personas socialmente íntegras y personalmente felices.

#### **5.1.4. Paráfrasis del Texto de Entrevista a Estudiantes de Tercer Año de Educación Media (1)**

##### **Lexis 1:**

- S1: Ciudadanía vinculada a un sentido de pertenencia que poseen todos los miembros de una sociedad.
- S2: Ciudadanía vinculada al servicio laboral.
- S3: Ciudadanía ejercida a través del voto.
- S4: Mayoría de edad como requisito de la Ciudadanía.

##### **Lexis 2:**

- S5: Ciudadanía ejercida a través del voto.
- S6: Calificación de la sociedad chilena como mediocre debido a que no asume la responsabilidad de votar.
- S7: Condiciones históricas y personales de los jóvenes influyen en su vinculación con el ejercicio del voto.
- S8: Mayoría de edad como requisito de la Ciudadanía.
- S9: Autoconcepción desligada del ejercicio ciudadano por parte de los jóvenes.

##### **Lexis 3:**

- S10: Reconocimiento de un grupo politizado que practica el voto.
- S11: Percepción negativa de la población no votante.
- S12: Voto como ejercicio privilegiado para dar a conocer la opinión del individuo.

**Lexis 4:**

- S13: Ciudadanía vinculada al cumplimiento laboral.
- S14: Asociación de Ciudadanía con un ejercicio laboral articulado dentro de un proyecto de ciudad.
- S15: Factibilidad del ejercicio ciudadano depende de la voluntad individual de cada sujeto.

**Lexis 5:**

- S16: Desconocimiento general del concepto de Ciudadanía.
- S17: Formación Ciudadana como proceso educativo que permite a los sujetos reconocer las reglas de su grupo de pertenencia y con ello, desenvolverse plenamente dentro de éste.
- S18: Valoración del trabajo como medio para servir al país.
- S19: Formación Ciudadana busca favorecer la capacitación laboral en miras de un proyecto común de país.

**Lexis 6:**

- S20: Familia como principal agente responsable de la Formación Ciudadana.
- S21: Liceo como agente responsable de la Formación Ciudadana.
- S22: Hábitos de las personas determinados por el ambiente.
- S23: Formación de hábitos ciudadanos posibilita la superación de los sujetos.
- S24: Autodeterminación como elemento central en la formación de hábitos ciudadanos.

**Lexis 7:**

- S25: Familia como principal agente responsable de la Formación Ciudadana.
- S26: Liceo como agente responsable de la Formación Ciudadana.

S27: Contacto de un sujeto con otras realidades posibilita que desarrolle la autodeterminación de sus hábitos.

**Lexis 8:**

S28: Formación de hábitos ciudadanos posibilita la superación de los sujetos.

S29: Autodeterminación como elemento central en la formación de hábitos ciudadanos.

S30: Contacto de un sujeto con otras realidades posibilita que desarrolle la autodeterminación de sus hábitos.

S31: Grupo de pertenencia donde se constituye la Formación Ciudadana varía con la edad.

**Lexis 9:**

S32: Autocrítica al comportamiento juvenil.

S33: Códigos éticos y morales promovidos en espacios de educación formal son inaplicables en la realidad social cotidiana de las ciudades.

S34: Delincuencia como indicador de la baja calidad en Formación Ciudadana en Chile.

**Lexis 10:**

S35: Liceo no promueve la Formación Ciudadana.

S36: Formación Ciudadana vinculada con un traspaso de normas morales que dirijan la conducta y los modos de ser.

S37: Profesores solo se preocupan del traspaso de contenidos académicos.

S38: Consejo de curso como instancia de Formación Ciudadana que no ha sido bien utilizada.

**Lexis 11:**

S39: Discriminación como elemento nocivo ejercido por autoridades del Liceo

S40: Calidad de ciudadanos en formación es evaluada por las autoridades del Liceo a través de rasgos externos: apariencia, nivel sociocultural de las familias de origen.

**Lexis 12:**

S41: Despreocupación de parte del Liceo del desarrollo personal y ciudadano de los estudiantes.

S42: Delegación de responsabilidad a la institución educativa por el desarrollo personal de cada sujeto.

S43: Responsabilización individual frente a la ausencia de Formación Ciudadana en el Liceo.

**Lexis 13:**

S44: Reconocimiento de la estructura jerárquica en el Liceo, con el director a la cabeza.

S45: Falta de Formación Ciudadana es atribuida a la voluntad del Director.

**Lexis 14:**

S46: Reconocimiento de la falta de educación Cívica.

S47: Formación Ciudadana asociada con actividades prácticas de carácter cultural.

S48: Interés en que el Liceo promueva mayor cantidad de actividades.

S49: Presencia de una formación valórica en el ramo de Religión.

**Lexis 15:**

S50: Presencia de una formación valórica en el ramo de Religión.

S51: Formación en valores contenida dentro de la Formación Ciudadana.

S52: Formación en valores asociada al ramo de Religión impartido en 1° y 2° año de enseñanza media.

- S53: Moral y ética desvinculadas del mundo juvenil.
- S54: Internalización de valores en general presente durante la niñez.
- S55: Tardía formación en valores dada la internalización de otros valores durante etapas anteriores del desarrollo.

**Lexis 16:**

- S56: Necesidad de previa internalización de valores asociados a Formación Ciudadana.
- S57: Planificación de la Formación Ciudadana continua y acorde con las etapas del desarrollo humano.
- S58: Concepción restringida de la Formación Ciudadana a etapas posteriores del desarrollo (Enseñanza Media)

**Lexis 17:**

- S59: Distinción entre un mundo actual de carácter nocivo y un mundo posible.
- S60: Identificación de la cultura como medio para alcanzar el mundo posible.
- S61: Cultura como aspecto de la formación ciudadana que no es promovida dentro del liceo
- S62: Exteriorización de la Formación Ciudadana hacia espacios vinculados formalmente con la cultura y las artes.
- S63: Vinculación de las actividades culturales con la enseñanza básica, y posterior restricción en la Enseñanza Media.

**Lexis 18:**

- S64: La dimensión interpersonal es cultivada a través de actividades extracurriculares.
- S65: Identificación de una dimensión interpersonal dentro de la Formación Ciudadana.
- S66: Ausencia de Formación Ciudadana en su dimensión interpersonal.

**Lexis 19:**

- S67: Respeto como eje valórico de la Ciudadanía estando este orientado hacia el resto de las personas y hacia uno mismo.
- S68: Tolerancia como valor que debe cumplir un buen ciudadano.
- S69: Tolerancia es concebida como la capacidad de auto-controlar actos violentos frente a las diferencias con otros.

**Lexis 20:**

- S70: Trabajo y honradez como características del buen ciudadano.
- S71: Condiciones sociales del entorno impiden la existencia de *buenos* ciudadanos.

**Lexis 21:**

- S72: Autodeterminación individual para asumir los rasgos de un buen ciudadano.
- S73: Solidaridad como valor condicionado a la reciprocidad.
- S74: Predominancia del clientelismo social.
- S75: Inminencia de un modo individualista de desenvolvimiento social.

**Lexis 22:**

- S76: Reconocimiento irregularidades y prácticas de corrupción en espacios colectivos institucionales.
- S77: Pérdida creciente de las actividades que convocaban a los habitantes de un sector.
- S78: Violencia en los hábitos de las personas ha degradado las iniciativas comunitarias en el entorno poblacional.

**Lexis 23:**

- S79: Preeminencia de interés económico por sobre el interés formativo.
- S80: Liceo desvinculado del bienestar y de la proyección de vida a futuro de los estudiantes.
- S81: Valoración de los resultados académicos por parte del Liceo en función de la obtención de beneficios económicos.

**Lexis 24:**

- S82: Liceo desvinculado del bienestar y de la proyección a futuro de los estudiantes.
- S83: Demanda de reconocimiento por parte de los profesores hacia los estudiantes.
- S84: Externalización de los elementos motivacionales.
- S85: Autodeterminación de actitudes y comportamientos ciudadanos.

**Lexis 25:**

- S86: Valoración de la reputación basada en parámetros socialmente exitistas por sobre los valores humanos dentro del Liceo.

**Lexis 26:**

- S87: Nula incidencia de los estudiantes en la institución educativa.
- S88: Sentimiento de transitoriedad e irrelevancia frente a las posibilidades de cambio dentro del Liceo.
- S89: Percepción negativa de los docentes como agentes de motivación.
- S90: Desilusión progresiva del Liceo como espacio educativo.
- S91: Desgano generalizado a nivel de los estudiantes paraliza las nuevas iniciativas, y con ello, los cambios.

**Lexis 27:**

- S92: Reconocimiento de la importancia del ejercicio ciudadano ligado a la participación en el lugar que se habita.
- S93: Ejercicio ciudadano es responsabilidad de todos.

**Lexis 28:**

- S94: Discurso de responsabilidad social ligado al ejercicio ciudadano es reemplazado por una concepción individualista de surgimiento económico.
- S95: Valoración de la situación económica, producto que permite la adquisición de bienes.
- S96: Negación de la importancia del ejercicio ciudadano frente a la necesidad de surgimiento económico.
- S97: Inaplicabilidad de la Ciudadanía en el contexto actual, dado el fenómeno de competencia que fomenta el enfrentamiento entre personas para asegurar el bienestar de una de ellas.

**Lexis 29:**

- S98: Prioridad del éxito individual dentro del plan de vida.
- S99: Irrelevancia otorgada al ejercicio ciudadano por los estudiantes.
- S100: Desinterés por llegar a ser un buen ciudadano.

**Lexis 30:**

- S101: Iglesia como agente de formación valórica.
- S102: Desarrollo del sentido de ayuda y servicio no interfiere sobre las posibilidades de éxitos individuales.

**Lexis 31:**

S103: Iglesia como agente de formación ciudadana.

S104: Iglesia enfatiza el valor del servicio.

**Lexis 32:**

S105: Variabilidad en los espacios en los que existen Formación Ciudadana.

S106: Iglesia refuerza la formación valórica del hogar.

S107: Existencia de hogares desprovistos de formación valórica.

S108: Hogar como el principal agente en la formación en valores.

**Lexis 33:**

S109: Presencia de experiencias de servicios al interior del Liceo.

S110: Servicio se relaciona con asistir a agentes externos a la propia institución y a sus integrantes.

**Lexis 34:**

S111: Utilización de los espacios de Formación Ciudadana como forma de evasión de actividades.

**Lexis 35:**

S112: La Formación Ciudadana no se promueve en ningún espacio en la actualidad.

S113: Autodeterminación de la Formación Ciudadana.

**Lexis 36:**

S114: La falta de Formación Ciudadana puede remediarse a través de una Educación Cívica impartida desde la infancia.

S115: Necesidad de combinar coherentemente la Formación Ciudadana impartida desde el hogar con la Formación Ciudadana en espacios de educación formal.

**Lexis 37:**

S116: Necesidad de una coordinación entre el Liceo y el hogar para garantizar una Formación Ciudadana efectiva.

**Lexis 38:**

S117: Importancia de una Formación desde la infancia.

S118: Determinación de la primera infancia sobre los comportamientos y actitudes ciudadanos posteriores.

**Lexis 39:**

S119: Formación Ciudadana se ve favorecida en un ambiente familiar propicio.

**Lexis 40:**

S120: Demandas del sistema vuelven precarias las condiciones familiares.

**Lexis 41:**

S121: Condiciones propiciadas por el sistema social y económico afectan negativamente la organización de las familias donde se potencia la Formación Ciudadana.

**5.1.5. Paráfrasis del Texto de Entrevista a Estudiantes de Tercer Año de Educación Media (2)****Lexis 1:**

S1: Distinción entre una persona como agente individual y un ciudadano como parte de un grupo o colectivo.

S2: Ciudadanía como colectivo de personas pertenecientes a un sector geográficamente determinado.

S3: Territorio como referente común de un grupo de ciudadanos.

**Lexis 2:**

S4: Ciudadanía vinculada a un grupo de referencia dentro del espacio de la ciudad con el que se comparten determinados rasgos.

S5: Ciudades como espacios que reúne diversas tendencias culturales y realidades socio-económicas.

**Lexis 3:**

S6: Ciudadanía asociada a la seguridad ciudadana.

S7: Delincuencia como indicador de la baja calidad de la Ciudadanía actual.

**Lexis 4:**

S8: Delincuencia vinculada a un contexto de privación laboral y económica.

S9: Dinero como medio para obtener una mayor cantidad de posibilidades sociales y de calidad de vida.

**Lexis 5:**

S10: Reconocimiento de diferencias socioeconómicas, asociadas a la adquisición de bienes y consecuente calidad de vida.

S11: Medios de comunicación como responsables de la Formación Ciudadana.

S12: Reconocimiento de una intencionalidad por parte de los medios de comunicación por promover una Formación Ciudadana deficiente.

**Lexis 6:**

S13: Actual carencia económica reduce la calidad de vida de los jóvenes de estrato socioeconómico bajo y sus posibilidades de mejoramiento social.

S14: Sistema educativo no ofrece amparo a la juventud que se ve afectada por la carencia económica que le impide estudiar.

S15: Deserción escolar puede significar frustración y drogadicción como modo de evasión.

**Lexis 7:**

S16: Ciudadanía orientada a resguardar su seguridad.

S17: Delincuencia como indicador de la baja calidad de la Ciudadanía actual.

S18: Sentimiento de desconfianza producto de las amenazas del entorno.

**Lexis 8:**

S19: Desconfianza ante el sistema judicial y a su capacidad para mantener el orden social.

S20: Violencia directa como medio de afrontar las amenazas del entorno y las conductas que afectan el orden social.

**Lexis 9:**

S21: Desconocimiento del concepto de Ciudadanía.

**Lexis 10:**

S22: Ciudadanía vinculada a la administración de una ciudad por parte de las Municipalidades.

S23: Desigualdad entre distintos sectores de la ciudad geográficamente definidos como indicador de la mala administración de las Municipalidades.

**Lexis 11:**

S24: Desigualdad entre distintos sectores de la ciudad geográficamente definidos.

S25: Fuerza policial como agente que favorece seguridad ciudadana.

S26: Prevalencia de la seguridad ciudadana en sectores dominantes económicamente.

S27: Falta de cultura asociada a grupos con bajos recursos económicos.

**Lexis 12:**

S28: Desigualdad entre distintos sectores de la ciudad geográficamente definidos.

S29: Sectorización de las actividades culturales y artísticas favoreciendo zonas vinculadas a las clases altas y al turismo en desmedro de las zonas donde habitan la mayor parte los ciudadanos.

S30: Falta de oportunidades para que la Ciudadanía se desempeñe laboralmente en otras áreas humanas como las artes.

**Lexis 13:**

S31: Ejercicio de la Ciudadanía materializado a través de actividades culturales.

S32: Distinción en la configuración de ciudad entre Viña y Valparaíso, y con ello, de oportunidades para los jóvenes y para la Ciudadanía en general.

**Lexis 14:**

S33: Servicio de ayuda al más desfavorecido socialmente, como práctica deseable del buen ciudadano.

**Lexis 15:**

S34: Colaboración vecinal como rasgo deseable del ejercicio ciudadano.

S35: Identificación de una falta de comunicación entre los ciudadanos.

S36: Colaboración vecinal como vehículo para desarrollar la seguridad social frente a la delincuencia.

**Lexis 16:**

S37: Servicio de ayuda a la sociedad y a las personas, como ejercicio deseable del buen ciudadano.

S38: Delincuencia como indicador del deterioro ciudadano.

S39: Protestas y manifestaciones sociales como ejercicio ciudadano.

**Lexis 17:**

S40: Participación social como ejercicio ciudadano deseable.

**Lexis 18:**

S41: Prácticas del Ciudadano actual oscilan entre su ejercicio laboral y los espacios de ocio ligados a la televisión.

S42: Información difundida por los medios de comunicación masiva no favorece una Formación Ciudadana adecuada.

S43: Condiciones sociales actuales obstaculizan la participación ciudadana activa.

**Lexis 19:**

S44: Formación Ciudadana como proceso de enseñanza donde se transmite un conjunto de conocimientos asociados a funciones cotidianas prácticas.

S45: Formación Ciudadana vinculada al mejoramiento de las condiciones socio-económicas del sujeto.

**Lexis 20:**

S46: Formación Ciudadana depende de la responsabilidad de los mismos ciudadanos.

S47: Formación Ciudadana como conocimiento ajeno a la mayor parte de la Ciudadanía.

S48: Necesidad de un grupo experto que imparta la Formación Ciudadana.

**Lexis 21:**

S49: Juntas de Vecinos como espacios en los que ejercer Ciudadanía

S50: Espacios de organización colectiva como posibilidad de Formación Ciudadana

S51: Falta de motivación y desinterés de la Ciudadanía por participar activamente.

**Lexis 22:**

S52: Responsabilización de la institución educativa en el proceso de Formación Ciudadana.

S53: Formación Ciudadana impartida desde el dispositivo televisivo.

S54: Efecto nocivo de la televisión sobre el desarrollo autónomo de las personas.

**Lexis 23:**

S55: Formación Ciudadana asociada al mejoramiento de las condiciones de la población.

S56: Identificación de una mayor valoración social del dispositivo televisivo en desmedro de prácticas de participación ciudadana.

S57: Dispositivo televisivo anula el referente comunitario como espacio de Formación Ciudadana.

**Lexis 24:**

S58: Asimilación pasiva por parte de los jóvenes de figuras identitarias impuestas desde los medios de comunicación.

S59: Programación televisiva como referente identitario y valórico de la juventud de estrato socioeconómico bajo.

S60: Tendencia de la juventud chilena para asimilar productos culturales extranjeros.

**Lexis 25:**

S61: Formación Ciudadana ligada a espacios en los que un sujeto pasa la mayor parte de su tiempo.

**Lexis 26:**

- S62: Condiciones laborales llevan a una disminución del tiempo asignado por las figuras paternas para relacionarse con los jóvenes.
- S63: Familia como espacio responsable de la Formación Ciudadana.
- S64: Incomunicación al interior de las familias imposibilita la Formación Ciudadana.

**Lexis 27:**

- S65: Condiciones laborales de los padres impiden una adecuada Formación Ciudadana en el contexto familiar.
- S66: Familias como espacio de Formación Ciudadana.
- S67: Relaciones familiares precarizadas debido a la incomunicación.

**Lexis 28:**

- S68: Jóvenes reproducen el sistema de relaciones del Liceo y de otros espacios en los que pasan la mayor parte del tiempo.
- S69: Formación Ciudadana como consecuencia de los sistemas de relaciones con los que un joven interactúa en los distintos espacios, que trasciende a los contenidos teóricos relacionados con el tema.

**Lexis 29:**

- S70: Liceo promueve un tipo determinado de apariencia física que se vincularía con la deseabilidad social.
- S71: El Liceo privilegia un tipo de identidad que se aleja de los intereses y preferencias de los estudiantes.

**Lexis 30:**

S72: Intención de uniformar toda tendencia juvenil (estéticas y políticas) por parte del Liceo.

S73: Presencia de prácticas represivas hacia los estudiantes, al interior del Liceo.

**Lexis 31:**

S74: Liceo socava posturas políticas que no son acorde con la estructura de la institución.

S75: Estructura del Liceo no se ajusta a las nuevas tendencias de los jóvenes.

**Lexis 32:**

S76: Formación Ciudadana se plantea desde una relación asimétrica entre docentes y estudiantes.

S77: Oposición del grupo docente a facilitar la construcción identitaria de los jóvenes.

S78: Discriminación del Liceo basada en la apariencia física que presentan jóvenes de los sectores socioeconómicos bajos.

**Lexis 33:**

S79: Valoración juvenil de la apariencia física como modo de expresión de una tendencia particular.

S80: Reconocimiento de la intencionalidad parte del Liceo de instalar una identidad homogénea ante las diferencias que pudiesen expresar los estudiantes.

**Lexis 34:**

S81: Valoración docente de la apariencia física vinculada a la deseabilidad social-laboral.

S82: Intención por parte del Liceo de promover una Formación de Ciudadana que responda a un modelo determinado.

S83: Ausencia de un espacio en que la juventud pueda desarrollar sus diversas identidades y tendencias.

**Lexis 35:**

S84: Identificación de una sociedad que sobrevalora un determinado modelo de apariencia física.

**Lexis 36:**

S85: Juventud como motor de cambio para generar nuevas condiciones sociales.

S86: Tolerancia como valor inherente a la juventud actual.

**Lexis 37:**

S87: Identificación de una discriminación de carácter social que ha sido heredada de la dictadura.

**Lexis 38:**

S88: Reconocimiento de la juventud como segmento capaz de generar cambios a futuro.

S89: Discriminación como práctica característica de la Ciudadanía actual.

**Lexis 39:**

S90: Reconocimiento de una estructura jerárquica que impone los lineamientos y programas en educación.

S91: Prácticas pedagógicas determinadas desde el Ministerio, están influidas por una estructura superior.

**Lexis 40:**

S92: Formación Ciudadana vinculada a la promoción de actividades de carácter cultural.

S93: Visión del marco curricular como poco efectivo para la Formación Ciudadana.

**Lexis 41:**

S94: Aspectos introducidos por la Reforma como poco propicios para la Formación Ciudadana.

S95: Demanda de responsabilización del Liceo en la Formación Ciudadana.

**Lexis 42:**

S96: Demanda de apoyo del Liceo para que los jóvenes puedan desarrollarse en sus áreas de interés.

S97: Estudiantes requieren que el Liceo brinde los recursos de los que carecen en sus contextos familiares.

**Lexis 43:**

S98: Formación Ciudadana vinculada al desarrollo personal.

S99: Liceo como entidad que debe responsabilizarse por la Formación Ciudadana

**Lexis 44:**

S100: Formación Ciudadana impartida en el Liceo no incorpora aspectos cotidianos de los jóvenes debido a la estructura de la Jornada Escolar Completa.

S101: Incompatibilidad entre el discurso de Formación Ciudadana promulgada por el Ministerio de Educación y la realidad de los jóvenes.

**Lexis 45:**

S102: Ausencia de protagonismo de los actores juveniles en el proceso de Formación Ciudadana.

**Lexis 46:**

S103: Ausencia de aspectos novedosos en la implementación de Formación Ciudadana.

S104: Demanda de un cambio en el sistema pedagógico de enseñanza reproducido por los docentes del Liceo.

**Lexis 47:**

S105: Autoridades del Liceo como responsables de la Formación Ciudadana.

**Lexis 48:**

S106: Reconocimiento de una estructura jerárquica que impone los lineamientos y programas en educación y que se condicen con las prácticas del Liceo.

S107: Gobierno como responsable de la Formación Ciudadana.

**Lexis 49:**

S108: Liceo como reproductor de una formación determinada desde el Ministerio.

S109: Necesidad de una autonomía a nivel de los programas de cada Liceo que reconozca sus condiciones particulares.

**Lexis 50:**

S110: Política educativa no se corresponde con la realidad de los Liceos.

S111: Estructura jerárquica del sistema educativo genera una incomunicación entre las autoridades ministeriales y los estudiantes y docentes de las instituciones educativas.

S112: Estructura jerárquica del sistema conlleva una falta de representatividad en los programas que se implementan.

**Lexis 51:**

S113: Libertad que existe en la educación privada como antagónico del autoritarismo de los Liceos públicos, devela discriminación en el sistema educativo.

S114: Autoritarismo en Liceos públicos como resabio de la Dictadura.

**Lexis 52:**

S115: Desarrollo Ciudadano vinculado al éxito académico y social manifestado a través del ingreso a la Universidad.

**Lexis 53:**

S116: Ingreso a las Fuerzas Armadas o las Universidades como indicadores de éxito de acuerdo al Liceo.

S117: Desvaloración de las Fuerzas Armadas como un referente positivo a seguir atribuido al tipo de relaciones que se originan en este espacio.

**Lexis 54:**

S118: Desarrollo de Prácticas Ciudadanas asociadas a actividades de esparcimiento de carácter artístico-cultural.

S119: Prácticas Ciudadanas desarrolladas fuera de la institución educativa.

**Lexis 55:**

S120: Actividades de carácter artístico-cultural promovidas tanto en espacios de trabajo comunitario como individual.

S121: Actividades promovidas en espacios comunitarios, orientan a los jóvenes a volverse agentes activos en la sociedad, promoviendo los vínculos entre distintos sectores de la población en torno a un interés común.

S122: Municipalidad como agente de Formación Ciudadana.

**Lexis 56:**

S123: Desarrollo de actividades artístico-culturales por parte de los jóvenes, que dan cuenta de participación ciudadana

S124: Preferencia del Liceo por aspectos teóricos referentes a Formación Ciudadana, por sobre condiciones prácticas.

**Lexis 57:**

S125: Externalización de la responsabilidad de abrir espacios de desarrollo cultural para los jóvenes, hacia autoridades de la jerarquía educacional y política.

S126: Autoridades del Liceo y del Gobierno como responsables de la apertura de espacios de desarrollo cultural para los jóvenes.

**Lexis 58:**

S127: Interés mercantil del Gobierno para con las iniciativas que potencia.

S128: Invalidación por parte del Gobierno de grupos que no aportan económicamente al Estado.

S129: Intencionalidad del Gobierno en no apoyar iniciativas vinculadas al desarrollo artístico que se supone poco rentable.

**Lexis 59:**

S130: Responsabilidad de los representantes del Gobierno por desarrollar y socializar programas de apoyo y promoción de actividades culturales.

S131: Ejercicio de las autoridades políticas debe estar subordinado a los intereses e iniciativas de la Ciudadanía a la cual representan.

**Lexis 60:**

S135: Autoreconocimiento de los jóvenes como ciudadanos que determinan por sí mismos espacios y actividades de interés.

S136: Responsabilidad de las autoridades por ofrecer espacios a la Ciudadanía para desarrollar sus intereses.

S137: Proyección laboral como facilitador y factor motivacional que posibilitaría la adhesión de los jóvenes a espacios que desarrollen sus intereses.

**Lexis 61:**

S138: Valoración de espacios de desarrollo extra-académico como instancias de esparcimiento, de definición de la identidad y de vinculación con otras personas.

S139: La frustración generada como consecuencia de la imposibilidad de acceso a espacios de interés, se asocia al consumo de drogas.

**Lexis 62:**

S140: Restricción económica para desarrollar actividades de interés para los jóvenes.

S141: Falta de protección social ante la situación de carencia de las familias de jóvenes que deben trabajar.

S142: Reconocimiento del trasfondo económico que articula a la sociedad.

**Lexis 63:**

S143: Prioridad de surgimiento económico y laboral provoca que los intereses reales de los jóvenes sean dejados de lado.

S144: Carencia económica de las familias producidas por los bajos salarios con los que deben sustentarse.

S145: Trabajo juvenil como producto de la carencia económica en los hogares.

**Lexis 64:**

S146: Identificación de los conocimientos académicos como elementos culturales básicos para el desarrollo de una persona.

S147: Desarrollo vinculado exclusivamente a los conocimientos académicos impartidos en el Liceo, se asocia al desarrollo de una estructura rígida y poco flexible de pensamiento.

S148: Proyección laboral sustentada en el desarrollo exclusivo de los conocimientos académicos impartidos en el Liceo.

#### **5.1.6. Paráfrasis del Texto de Entrevista a Estudiantes de Cuarto Año de Educación Media (1)**

##### **Lexis 1:**

S1: Ciudadanía entendida como un grupo de individuos.

S2: Ciudadanía ligada a derechos y deberes sociales de una población o grupo humano.

##### **Lexis 2:**

S3: Ciudadanía vinculada al conjunto de personas.

S4: Concepción de una Ciudadanía carente de cultura.

##### **Lexis 3:**

S5: Identificación del respeto como principal valor de la Ciudadanía.

##### **Lexis 4:**

S6: Sentido inclusivo de Ciudadanía.

##### **Lexis 5:**

S7: Vinculación entre Formación Ciudadana y el proceso educativo.

S8: Reconocimiento del Liceo como espacio de Formación Ciudadana.

**Lexis 6:**

S9: Reconocimiento del hogar como espacio privilegiado de Formación Ciudadana.

**Lexis 7:**

S10: Tendencia a relacionar Ciudadanía con adultez en desmedro del proceso de Formación.

S11: Evaluación de la calidad del proceso de Formación Ciudadana en virtud de los resultados evidenciados en la adultez.

**Lexis 8:**

S12: Reconocimiento de las relaciones interpersonales como potenciadoras de Ciudadanía.

S13: Multiplicar los espacios de reunión favorece el desarrollo de la Ciudadanía.

S14: Valoración de la Comunicación en el desarrollo del ejercicio Ciudadano.

**Lexis 9:**

S15: Reconocimiento de la falta de información que los jóvenes manejan acerca de Ciudadanía.

S16: Preocupación de los Liceos en promover la información que se vincula a Ciudadanía.

S17: Preocupación de los hogares en promover la información que se vincula a Ciudadanía.

**Lexis 10:**

S18: Preocupación de los Liceos por la Formación Ciudadana se expresa en castigo ante el comportamiento que atenta contra los valores de la Ciudadanía.

S19: Liceo como agente reorientador de pautas de comportamiento desarrolladas en otros espacios.

S20: Reconocimiento que una falta de Formación Ciudadana en los hogares provoca actitudes y conductas negativas que deben ser corregidas en el Liceo.

**Lexis 11:**

S21: Docentes como principal agente de la Formación Ciudadana.

**Lexis 12:**

S22: Subordinación de la Formación Ciudadana al espacio aula.

S23: Formación Ciudadana ligada a la relación de carácter jerárquica: profesor-alumno

S24: Relación entre Formación Ciudadana y actividades académicas.

**Lexis 13:**

S25: Inexistencia de prácticas ciudadanas en los espacios ocupados por los jóvenes.

S26: Prácticas ciudadanas de carácter esporádico vinculadas a espacios de asistencia a grupos sociales vulnerables.

S27: Prácticas ciudadanas condicionadas a la proximidad espacial de los espacios de asistencia.

**Lexis 14:**

S28: Liceo transforma pautas y códigos adquiridos en otros espacios de socialización.

S29: Liceo corrige pautas nocivas de comportamiento arrastradas desde el hogar.

**Lexis 15:**

- S30: Identificación de la violencia y la agresión como agentes mediadores en las pautas de relación que se producen entre los jóvenes del Liceo.
- S31: Atribución de la violencia y la agresión entre los jóvenes a la falta de valores.
- S32: Limitación de la formación en valores a una negación de ciertas pautas conductuales que afectan negativamente las relaciones interpersonales.

**Lexis 16:**

- S33: Diferenciación entre las pautas de relación interpersonal constituídas por los jóvenes que asisten a establecimientos de educación pública y de educación privada.
- S34: Presencia de pautas nocivas de relación interpersonal al interior de Liceos (establecimientos de educación pública).

**Lexis 17:**

- S35: Carácter negativo de las relaciones interpersonal al interior de Liceos.
- S36: Formación en valores constituída como una negación de las pautas relacionales de los jóvenes.

**Lexis 18:**

- S37: Identificación del hogar como principal espacio de formación de valores y pautas de comportamiento.
- S38: Atribución de la violencia y la agresión entre los jóvenes a los valores promovidos en los hogares.
- S39: Intención por parte del Liceo por contrarrestar los efectos de la formación valórica promovida en el hogar de los estudiantes.
- S40: Necesidad de la voluntad individual de los jóvenes para cambiar sus valores y pautas de comportamiento negativos.

S41: Limitación de la formación en valores a una negación de ciertas pautas conductuales que afectan las relaciones interpersonales.

**Lexis 19:**

S42: Identificación de la calle, la población como espacio de Formación Ciudadana.

S43: Formación desde la calle vinculada con el grupo de pares de un joven.

S44: Relación entre la falta de cuidados en el hogar con la preponderancia de la formación desde la calle

**Lexis 20:**

S45: Ciudadanía relativa al nivel educativo de la persona.

S46: Nivel educativo de la persona asociado a la realidad familiar.

S47: Necesidad de superación respecto a la realidad familiar.

**Lexis 21:**

S48: Ciudadanía diferenciada en virtud de las clases sociales.

S49: Asenso social vinculado a la voluntad individual.

S50: Educación como vehículo de superación social.

**Lexis 22:**

S51: Tendencia general a un mantenimiento de la condición social.

S52: Desesperanza frente a la posibilidad de cambio social instalada en la concepción juvenil.

**Lexis 23:**

- S53: Percepción por parte de los estudiantes de una concepción de Ciudadanía, de parte del Liceo, ligada al triunfo laboral.
- S54: Educación como vehículo de ascenso en la calidad de ciudadano.

**5.1.7. Paráfrasis del Texto de Entrevista a Estudiantes de  
Cuarto Año de Educación Media (2)****Lexis 1:**

- S1: Identificación de la Ciudadanía con el grupo de pertenencia.
- S2: Variabilidad del grupo de pertenencia desde un plano local hasta uno a nivel de ciudad.
- S3: Ciudad como territorio que contiene todas las relaciones ciudadanas.
- S4: Multiplicidad de espacios ciudadanos.
- S5: Espacios ciudadanos vinculados a cierto tipo de actividades desarrolladas por un grupo de personas.

**Lexis 2:**

- S6: Calidad de la Ciudadanía vinculada a los estratos sociales.
- S7: Calidad de la Ciudadanía vinculada a los privilegios sociales que posea un grupo estrato.
- S8: Ciudadanía enmarcada dentro de un contexto de explotación.

**Lexis 3:**

- S9: Ciudadanía concebida como ejercicio político.
- S10: Desarrollo del ejercicio ciudadano en espacios educativos.

S11: Responsabilización individual en el modo de formarse y ejercer la Ciudadanía

**Lexis 4:**

S12: Vigilancia como modo de control ejercido por el Liceo sobre los estudiantes.

S13: Irrelevancia, para el Liceo, de la persona individual, según la percepción de los estudiantes.

**Lexis 5:**

S14: Percepción instrumental de la Formación Ciudadana.

S15: Formación Ciudadana como traspaso de un conjunto de conocimientos que posibilitan un desenvolvimiento social adecuado.

**Lexis 6:**

S16: Formación Ciudadana como funcional para el desenvolvimiento cotidiano.

S17: Formación Ciudadana como incorporación de pautas de relación interpersonal.

**Lexis 7:**

S18: Formación Ciudadana varía de acuerdo a cada estrato social.

S19: Reconocimiento de una intencionalidad estratificadora en la Formación Ciudadana impartida en el Liceo.

**Lexis 8:**

S20: Determinación de la Formación Ciudadana a la voluntad del gobierno.

S21: Gobierno como responsable de la Formación Ciudadana estratificada por clase social.

S22: Formación Ciudadana ligada a espacios laborales y barriales.

S23: Los espacios laborales y barriales reproducen una Formación Ciudadana estratificada por clase social.

**Lexis 9:**

S24: Existencia de agentes dentro del Liceo que reproducen una Formación Ciudadana estratificada por clase social.

S25: Existencia de agentes dentro del Liceo que aplican justamente la Formación Ciudadana.

**Lexis 10:**

S26: Liceo presenta una estructura jerárquica que no posibilita el diálogo.

S27: Liceo alberga un sistema de decisiones de carácter rígido y autoritario que impide la participación.

S28: Conflicto producido por la estructura rígida y vertical del Liceo, entre directiva y estudiantes.

**Lexis 11:**

S29: Organizaciones colectivas como forma de participación ciudadana.

S30: Conocimiento político como herramienta que permite mayor autonomía analítica e intelectual.

S31: Pertinencia del conocimiento político en la toma de decisiones de los actores sociales.

**Lexis 12:**

S32: Formación Ciudadana debe ser aplicada al interior del Liceo en un contexto caracterizado por las buenas relaciones.

S33: Aspiraciones a simetrizar las relaciones, por parte de los estudiantes, dado el carácter jerárquico de éstas.

**Lexis 13:**

S34: Formación Ciudadana debe ser aplicada al interior del Liceo en un contexto caracterizado por la comunicación horizontal.

S35: Identificación de una comunicación horizontal en espacios alternativos al contexto educativo.

S36: Disposiciones que no reproducen la relación de poder profesor-alumnos son valoradas como espacios democráticos y vinculados con la Formación Ciudadana.

**Lexis 14:**

S37: Concepción de que la dinámica que se desarrolla al interior del aula puede permitir transformar la relación de poder profesor-alumno en otra de carácter más horizontal.

S38: Concepción de que la dinámica que se desarrolla al interior del aula reproduce la mayoría de las veces la relación de poder profesor-alumno.

**Lexis 15:**

S39: Existencia de una relación circunstancial de apoyo mutuo que trasciende la relación de poder profesor-alumno.

S40: Percepción, por parte de los jóvenes, de que las relaciones de apoyo mutuo son articuladas desde los intereses particulares de los profesores.

S41: Percepción, por parte de los jóvenes, de que los otros estamentos no buscan generar espacios de relación más horizontales.

**Lexis 16:**

- S42: Valoración por parte del Liceo de los resultados obtenidos por los estudiantes, por sobre la Formación Ciudadana impartida.
- S43: Educación como bien mercantil.
- S44: Liceo no asigna importancia a la proyección de vida de sus estudiantes.

**Lexis 17:**

- S45: Mejoramiento en la calidad de la convivencia dentro del Liceo potencia la Formación Ciudadana.
- S46: Mejoramiento en la calidad de la convivencia dentro del Liceo vinculado a la diversificación de actividades que dispongan relaciones de poder democráticas.

**Lexis 18:**

- S47: Autoridades del Liceo como agentes responsables de la Formación Ciudadana
- S48: Ausencia de una identidad de colectivo al interior del Liceo.
- S49: Negativa de la dirección en disponer relaciones de poder más horizontales con los estudiantes.

**5.1.8. Paráfrasis del Texto de Entrevista a Educadores Populares del Centro Comunitario de Educación TAF**

**Lexis 1:**

- S1: Posición distante de la Educación Popular con respecto al concepto tradicional de Ciudadanía.

- S2: Presencia de un marco teórico y práctico por parte de la Educación Popular, en torno al funcionamiento del sistema social.
- S3: Construcción de la Educación Popular a partir de una teorización y conceptos propios, que establecen una distinción respecto a otros modos de comprender y asumir la realidad.

**Lexis 2:**

- S4: Identificación de la Ciudadanía como la participación activa en el proceso de toma de decisiones que lleva a cabo una comunidad.
- S5: Contextualización de la Participación Ciudadana dentro del grupo de pertenencia.
- S6: La participación se confirma como tal en virtud de la efectividad resultante del ejercicio de control ciudadano.
- S7: El control es concebido en función del grado de atribuciones colectivas.
- S8: Rechazo hacia una concentración minoritaria que detente el poder en la toma de decisiones de carácter ciudadano.

**Lexis 3:**

- S9: Identificación de una estructura externa al colectivo que diseña planes y proyectos sin un previo reconocimiento de los intereses y necesidades del colectivo. Consecuente rechazo a la estructura jerárquica que determina la toma de decisiones.
- S10: Materialización de la Participación Ciudadana a través de la generación de iniciativas por parte de la colectividad.
- S11: Sentido de colectividad entendido a partir de la articulación de voluntades individuales que se organizan.

**Lexis 4:**

S12: Concepto tradicional de Ciudadanía como producto del modelo social actual, el cual coarta la participación activa.

**Lexis 5:**

S13: Ciudadanía como derecho inherente que no requiere de condiciones para su adquisición.

S14: Transversalidad de la calidad de ciudadano a los distintos grupos etarios.

S15: Identificación de la Ciudadanía como ejercicio ciudadano.

S16: Reconocimiento de organizaciones institucionales y no institucionales como posibles espacios sobre los que ejercer la Ciudadanía.

S17: El ejercicio ciudadano posee un espectro amplio al materializarse en diversos quehaceres y actividades, tales como clubes deportivos, el barrio o el colegio.

**Lexis 6:**

S18: Reconocimiento de una tensión entre los individuos que conforman la Ciudadanía y los grupos de poder sobre los cuales recae la toma de decisiones.

S19: Constancia de una dinámica de tensión entre el colectivo y los grupos de poder a lo largo de la Historia contemporánea.

**Lexis 7:**

S20: Ciudadanía como receptáculo de las decisiones provenientes de la clase política, y consecuente rechazo a este tipo de práctica.

S21: Identificación y rechazo a las relaciones de poder expresadas a través del sometimiento por parte del colectivo a la arbitrariedad de la clase política.

S22: Reconocimiento de la coherencia existente entre la estructura vertical de participación ciudadana existente y el modelo de desarrollo en Chile.

S23: Incapacidad del modelo de democracia representativa para dar cuenta de las demandas del colectivo social.

- S24: Identificación del aparato estatal y empresarial como actuales agentes de control y restricción para la participación ciudadana.
- S25: Los programas de política pública destinados al desarrollo y promoción social, son relegados a un segundo plano por parte del Estado.

**Lexis 8:**

- S26: Diversidad de gremios y actores sociales demandan un cambio del modelo social y de desarrollo.

**Lexis 9:**

- S27: Progresiva desaparición de instancias de organización colectiva.
- S28: Demanda de traspaso del control desde el colectivo social hacia la clase política.
- S29: Creciente inactividad del colectivo social permite mantener una relación de opresión en desmedro de éste y favorece prácticas de relación individualistas.

**Lexis 10:**

- S30: Demanda de un sistema de democracia participativa por parte de los Educadores Populares.
- S31: Los derechos de expresión y participación social son restringidos a la Ciudadanía y no son concebidos de manera inherente a las personas por parte de la clase política.
- S32: La calidad de un ciudadano debe evaluarse en el contexto en que se desempeña, ya que no existe un perfil único para evaluar dicha calidad.

**Lexis 11:**

- S33: Relevancia de la cotidianidad como espacio en el que se construye la Ciudadanía.

S34: Reconocimiento de una ausencia de protagonismo por parte de los actores locales en el ejercicio de participación ciudadana.

**Lexis 12:**

S35: Rechazo al sometimiento por parte del colectivo social a la opresión ejercida por la clase política.

**Lexis 13:**

S36: Legitimación de vías no institucionalizadas para ejercer el derecho de expresión.

S37: La democracia participativa favorece el control a manos del colectivo social.

S38: Indiferencia como modo de constricción social ejercida por parte de la clase política.

**Lexis 14:**

S39: Organización social como medio para ejercer una participación ciudadana efectiva.

S40: El cumplimiento de los derechos ciudadanos se hace efectivo en la medida que éstos se demandan.

S41: Los comportamientos y actitudes tendientes a exigir el cumplimiento de derechos ciudadanos, constituyen una acción de amenaza par quienes los restringen.

**Lexis 15:**

S42: Control social como expresión de la participación ciudadana.

S43: El control social requiere de una construcción progresiva y continua, que dista de las condiciones actuales de organización colectiva.

**Lexis 16:**

- S44: Manejo de la información como modo de favorecer el control a manos del colectivo.
- S45: Valoración de los procesos de base como práctica permanente de funcionamiento social.
- S46: Aspiraciones por parte de la Educación Popular de colectivizar el poder.
- S47: El sentido de control es entendido más allá de los márgenes del conocimiento. Va acompañado también de intervenciones concretas sobre el entorno inmediato.
- S48: La transformación de la realidad implica intervenciones que alteren las relaciones actuales de poder con miras a la transferibilidad de éste en los contextos de interacción.

**Lexis 17:**

- S49: Doble responsabilidad en el estancamiento de Participación Ciudadana, en virtud de la ausencia de organización por parte del colectivo social y la falta de iniciativas de inclusión de parte de la clase política.

**Lexis 18:**

- S50: Ciudadanía equiparada a la calidad humana.
- S51: Valoración de la capacidad crítica y reflexiva como características ciudadanas.
- S52: La alfabetización no constituye una condición para ejercer participación ciudadana
- S53: Conocimiento y vinculación a las condiciones del entorno como requisitos para la participación ciudadana.

**Lexis 19:**

- S54: Restricción de la participación ciudadana al ejercicio electoral por parte de la clase política.

- S55: Incongruencia entre el marco teórico-práctico de la Educación Popular y el modelo de democracia representativa.
- S56: Percepción negativa del aparato estatal debido a la limitada participación social que ofrece.

**Lexis 20:**

- S57: Formación Ciudadana entendida como formación política fuera del alcance partidista.
- S58: Sentido de pertenencia a un grupo social como contenido de un sentido político.
- S59: Relevancia del sentido de identidad colectiva en la Formación Ciudadana.
- S60: Valoración de los procesos de fortalecimiento colectivo en el desarrollo de la Formación Ciudadana, por sobre los procesos de individuación de un sujeto particular.

**Lexis 21:**

- S61: Reconocimiento del espacio educativo formal como fuente de Formación Política.
- S62: Congruencia entre el modelo de desarrollo económico nacional y el sistema educativo formal actual, determinada por la existencia de una estructura a la base.
- S63: Determinación de los espacios educativos cotidianos sobre el actuar ciudadano.

**Lexis 22:**

- S64: Espacios comunitarios como fuente de Formación Ciudadana.
- S65: La responsabilidad de la Formación Ciudadana en espacios de carácter informal, recae sobre aquellas organizaciones que poseen trayectoria en el ámbito comunitario.
- S66: El traspaso de experiencias de organización constituye un contenido de Formación Ciudadana.

**Lexis 23:**

- S67: Ausencia de Formación Ciudadana tendiente a la participación dentro de la planes y proyectos nacionales.
- S68: Identificación de la Ciudadanía con el ejercicio electoral por parte del imaginario social en la actualidad.
- S69: Educación Cívica como asignatura intencionada que reduce los contenidos de Formación Ciudadana a la formación para una democracia representativa
- S70: Espacios formales de educación son reproductores de una lógica electoral como único contenido de la Formación Ciudadana.

**Lexis 24:**

- S71: Rechazo por parte del proyecto de Educación Popular al modelo de democracia representativa y la vía electoral como único modo de concebir la Ciudadanía.
- S72: La Formación Cívica crea condiciones de sometimiento pasivo al modelo político electoralista.

**Lexis 25:**

- S73: Alfabetización Política como concepto que identifica la Formación Ciudadana en los espacios de Educación Popular.
- S74: Ausencia de prácticas políticas en la actualidad que tiendan a la participación activa por parte de la Ciudadanía.
- S75: El analfabetismo político se plasma a través de la ausencia de poder a manos del colectivo social.

**Lexis 26:**

- S76: Inactividad de la Ciudadanía asociada a un vacío político-ideológico en la actualidad.
- S77: Ideología política como motor de desarrollo humano que posibilita la participación activa en el ejercicio ciudadano.
- S78: Alfabetización Política como facilitadora de virtudes colectivas que favorecen la calidad en las relaciones humanas.
- S79: Alfabetización Política como actual desafío de la Educación Popular.
- S80: La Alfabetización Política es entendida como aquella formación cognitiva, afectiva y conativa que favorece tanto el desarrollo individual como colectivo.
- S81: La Formación Ciudadana propuesta por la Educación Popular posee una doble dimensión que expresa a través de la autopercepción y toma de conciencia, por una parte, y la materialización de comportamientos y actitudes ciudadanas, por otra.

**Lexis 27:**

- S82: La respuesta a las necesidades inmediatas por parte de la clase política hacia segmentos de la población, genera una relación clientelar encubierta que le permite posicionarse como agente de control ciudadano.
- S83: Intención planificada por parte de la clase política de generar relaciones asistencialistas como modelo de desarrollo social, menoscabando así la participación activa de la Ciudadanía.
- S84: Disposición del colectivo social por someterse a una relación clientelar que responda a sus intereses y necesidades inmediatas.

**Lexis 28:**

S85: La ausencia de liderazgo en el ámbito comunitario ha favorecido el posicionamiento de la clase política como único agente capaz de responder a los intereses y necesidades del colectivo social.

**Lexis 29:**

S86: La calidad de la Ciudadanía es evaluada por el colectivo social a partir del grado de activismo y que se posea y la eficiencia en solucionar los problemas inmediatos.

S87: Las regalías ofrecidas por la clase política obstaculizan los procesos de toma de conciencia y organización colectiva, debido que limitan el ejercicio Ciudadano a un marco de relación clientelar ausente de iniciativas que provengan del grupo social-comunitario.

**Lexis 30:**

S88: Percepción del activismo ejercido por la clase política como herramienta de sometimiento encubierto hacia el colectivo social.

S89: La relación clientelar que sostiene el colectivo social con la clase política permite transar la participación ciudadana que éste pudiere ejercer, debido a que los bienes otorgados constituyen una condición de impedimento para la distribución del poder hacia el colectivo, y un argumento a favor del mantenimiento de éste a manos de la clase política.

S90: La clase política ha intencionado una comprensión artificial de la calidad de vida, escindida de los procesos intersubjetivos y relacionales.

S91: La Ciudadanía debe iniciar acciones de cuestionamiento y reflexión, que permitan invertir la lógica impuesta por la clase política en torno a la concepción de calidad de vida ciudadana.

**Lexis 31:**

- S92: El rol de un ciudadano debe tender a la concientización y reflexión de las condiciones del entorno.
- S93: La participación activa se hace efectiva en la medida que se articula a partir de voluntades organizadas.

**Lexis 32:**

- S94: La Formación Ciudadana, en términos de Alfabetización Política, se concibe como un proceso de construcción permanente basado en la auto-observación colectiva.
- S95: El Centro Comunitario de Educación TAF es concebido por sus Educadores como una Escuela que aprende.
- S96: Los contenidos de aprendizaje en torno a Alfabetización Política, abarcan aspectos de diseño formal y elementos provenientes de la cotidianidad.
- S97: El proyecto de Educación Popular obedece a favorecer los procesos autonomía en el desarrollo individual y colectivo.

**Lexis 33:**

- S98: Formación de Educadores Populares como objetivo de la Formación Ciudadana promovida en el centro de Educación Popular TAF.
- S99: Desde la perspectiva de este Centro de Educación Popular, la Formación Ciudadana debe estar orientada a desarrollar y potenciar capacidades propias de los sujetos que aprenden, en lugar de entregar contenidos y promover aprendizajes ajenos a sus intereses, necesidades y códigos culturales.
- S100: La Formación Ciudadana es continua en la medida que ésta se traspa al grupo de pares.
- S101: El sentido político de la Formación Ciudadana recae en la autopercepción y conciencia de clase.

- S102: La conciencia de clase implica un sentido de pertenencia a un colectivo que comparte códigos culturales y que intenciona autodeterminadamente su accionar político.
- S103: El territorio poblacional constituye un recurso para potenciar las capacidades individuales en aras al desarrollo colectivo.
- S104: La efectividad de la Alfabetización Política se evidencia a través de un trabajo sostenido a lo largo de diferentes generaciones.

**Lexis 34:**

- S105: La intensidad de las prácticas educativas promovidas por el Centro Comunitario TAF se condice con el momento histórico que las contextualiza.
- S106: Creciente imbricación entre los programas de política pública y el proyecto de Educación Popular.

**Lexis 35:**

- S107: La Alfabetización Política, como proceso de Formación Ciudadana, no distingue entre agentes formantes y sujetos susceptibles de formación. Existe una simetrización en torno a las relaciones de poder que pudiesen existir en este proceso educativo.
- S108: La Ciudadanía se construye a partir de acciones coordinadas. El ejercicio parcelado impide la articulación del colectivo.
- S109: La Alfabetización política no constituye un cuerpo teórico cuyos contenidos se traspasan mecánicamente, sino que surge desde la acción y reflexión permanentes en el espacio comunitario.

**Lexis 36:**

- S110: Impacto de la Alfabetización Política materializado a través de la continuidad de los miembros del centro de Educación y Cultura TAF, en organizaciones colectivas, trabajos comunitarios y vinculación a programas de política pública.
- S111: Ausencia de un sistema de evaluación que permita detectar el impacto de la Alfabetización Política dentro de los sujetos participantes del centro de Educación Popular TAF.

**Lexis 37:**

- S112: Objetivos actuales del Centro de Educación Popular TAF, tendientes a la responsabilizar a los sujetos de su historia.
- S113: Responsabilización de la historia de vida personal como herramienta de transformación social.

**Lexis 38:**

- S114: Percepción negativa de la Educación Formal por parte de la Educación Popular, atribuida a la concepción pasiva que se posee respecto del sujeto que aprende.
- S115: Educación Popular como proyecto que favorece la toma de conciencia respecto a los aprendizajes que se promueven.
- S116: Co-construcción del conocimiento entre educadores y educandos, desde el paradigma de la Educación Popular

### **Lexis 39:**

- S117: Incompatibilidad entre el proyecto propuesto por la Educación Popular y el impartido actualmente en la Educación Formal, dada la centralidad de este último en el comportamiento cívico por sobre la Formación Ciudadana.
- S118: Educación Cívica entendida en contraposición a Educación Ciudadana, donde la primera es asociada a un modelo de democracia representativa, mientras que la segunda promueve un modelo de democracia participativa.
- S119: Educación Formal como herramienta del Estado para posicionar el modelo de democracia representativa.

### **Lexis 40:**

- S120: Grado de articulación alcanzado con otras organizaciones comunitarias como criterio evaluativo del impacto de la Educación Popular en Chile.
- S121: Permanencia como criterio evaluativo de la efectividad de la Alfabetización Política.
- S122: Transición Democrática como período tendiente a desplazar los planes de desarrollo nacional fuera del núcleo social-popular

#### **5.1.9. Paráfrasis del Texto de Entrevista a Joven del Centro Comunitario de Educación TAF (1)**

### **Lexis 1:**

- S1: Ciudadanía entendida desde una dimensión valórica que promueve prácticas de intercambio entre individuos.
- S2: Percepción de un sentido de colectividad a la base de la concepción de Ciudadanía.
- S3: Prácticas colectivas como instancias de aprendizaje individual.

**Lexis 2:**

S4: Centro Comunitario TAF como espacio facilitador de la cohesión grupal.

**Lexis 3:**

S5: Centro Comunitario TAF como grupo de pertenencia que favorece aprendizajes de tipo ciudadano.

S6: La Formación Ciudadana promovida en el centro comunitario TAF se plantea desde una perspectiva relacional que tiende a responsabilizar a los educandos de su desarrollo individual y colectivo.

**Lexis 4:**

S7: Existe una iniciativa por parte de los educadores del centro comunitario TAF, por favorecer las relaciones de compañerismo al interior del grupo.

S8: Prácticas relacionales como objeto de problematización al interior del grupo.

**Lexis 5:**

S9: Formación Ciudadana promovida a partir de aprendizajes prácticos.

**Lexis 6:**

S10: Compañerismo como contenido valórico de la Formación Ciudadana promovida en el Centro Comunitario TAF.

S11: Valoración del trabajo por parte de los educadores como reconocimiento de las capacidades personales.

S12: Potenciación del sentido de intercambio social como parte de la Formación Ciudadana promovida en el centro comunitario TAF.

**Lexis 7:**

S13: Las expectativas de los Educadores hacia sus educandos, se orientan a la capacidad de superación que éstos posean respecto a las condiciones de vulnerabilidad provenientes del entorno y que amenazan su integridad como individuos y ciudadanos.

**Lexis 8:**

S14: La formación se promueve a través de actividades recreativas dentro y fuera del entorno cotidiano de los educandos.

S15: Establecimiento de límites por parte de los Educadores respecto a las conductas que no son permitidas en el espacio educativo.

**Lexis 9:**

S16: Los aprendizajes que tienden a la modificación de la conducta de los Educandos, son promovidos a partir de la comprensión que tengan éstos sobre sus actos y la consecuente voluntad para intervenir sobre ellos.

S17: Percepción de los Educadores como agentes que promueven la autonomía de los Educandos.

**Lexis 10:**

S18: Relación Educador-Educando fundamentada sobre la base de la confianza.

S19: Comprensión por parte de los Educadores de la influencia contextual familiar sobre el proceso de aprendizaje de los Educandos.

S20: Formación Ciudadana promovida a partir de un abordaje integral que incorpora a figuras significativas de los Educandos.

**Lexis 11:**

S21: Percepción negativa de la Ciudadanía en Chile justificada en prácticas individualistas por parte de quienes la componen.

**Lexis 12:**

S22: Identificación de los aprendizajes adquiridos en el TAF como elementos positivos que han sido internalizados por el educando y que poseen un carácter permanente en su experiencia cotidiana.

S23: Centro Comunitario TAF como espacio en que el colectivo se reconoce.

S24: Surgimiento colectivo como concepto que aglutina las metas formativas del Centro Comunitario TAF.

**Lexis 13:**

S25: Reconocimiento de la familia como agente responsable de la Formación Ciudadana.

**Lexis 14:**

S26: Reconocimiento de la autonomía como elemento que fundamenta el actuar ciudadano.

S27: Los aprendizajes provenientes del contexto familiar están condicionados a la voluntad que posea el propio individuo por incorporarlos a su experiencia.

**Lexis 15:**

- S28: Centro Comunitario TAF como promotor de un nuevo paradigma en la forma de comprender la realidad.
- S29: Centro Comunitario TAF como espacio que permite a los Educandos visibilizar características de sus compañeros que no son reconocidas en el marco de la cotidianidad.
- S30: Centro Comunitario TAF como espacio que promueve la cohesión grupal.

**Lexis 16:**

- S31: Percepción de las relaciones interpersonales promovidas en el sistema de Educación Formal como efímeras y coyunturales.
- S32: Contraposición entre la experiencia escolar del educando y su experiencia en el Centro Comunitario TAF, fundamentada en la calidad de los vínculos que resultan de este último espacio.

**Lexis 17:**

- S33: Talleres desarrollados por el Centro Comunitario TAF, como alternativa de evasión a las prácticas de consumo de estupefacientes por parte de los Educandos.
- S34: Percepción del Centro Comunitario TAF como agente motivacional de nuevos modos de relación con los pares.
- S35: Percepción del contexto poblacional como recurso de aprendizaje.

**Lexis 18:**

- S36: Percepción de los Educadores como agentes facilitadores para la construcción de nuevas estructuras de relación, con énfasis en las prácticas colectivas.

- S37: Valoración de la experiencia en el Centro Comunitario TAF como hito relevante en la experiencia del Educando.
- S38: Individualismo como rasgo de la personalidad ausente luego de la experiencia en el Centro Comunitario TAF.

**Lexis 19:**

- S39: La Educación Popular no es promovida desde un aprendizaje teórico, sino que a partir de la propia experiencia de los sujetos que son formados en ella.

**Lexis 20:**

- S40: La permanencia del vínculo Educador-Educando se extiende fuera del espacio educativo del Centro Comunitario TAF.
- S41: Todo espacio de encuentro, independientemente de sus características de desarrollo, es concebido por los Educadores como un espacio de formación.

**5.1.10. Paráfrasis del Texto de Entrevista a Joven del  
Centro Comunitario de Educación TAF (2)**

**Lexis 1:**

- S1: División de la Ciudadanía según el sector geográfico y económico que se posee dentro de la ciudad.
- S2: Disposición geográfica vinculada al estrato económico que un Ciudadano posee.

**Lexis 2:**

- S3: “Ciudadanía del cerro” promueve la colectividad como espacio de desarrollo individual.
- S4: Carácter proactivo de “la Juventud del Cerro” se manifiesta en las buenas relaciones interpersonales que se desarrollan y que facilitan la organización social.
- S5: Valoración por parte de la “Ciudadanía de cerro” de los espacios y actividades comunitarios que transmiten otras posibilidades que desarrollen a los jóvenes.

**Lexis 3:**

- S6: Reconocimiento de una “Ciudadanía del centro” desvinculada de las problemáticas sociales.
- S7: Aspecto relacional de la “Ciudadanía del centro” está mediado por la desinformación y los prejuicios.

**Lexis 4:**

- S8: Centro Comunitario TAF como facilitador de habilidades personales y conocimientos comúnmente poco accesibles para personas de escasos recursos.

**Lexis 5:**

- S9: Centro Comunitario TAF promueve la responsabilidad social de los jóvenes a través del traspaso de los conocimientos que han adquirido a otros jóvenes.
- S10: Centro Comunitario TAF opera con una lógica educativa de carácter comunitario que apela al trabajo práctico dentro de un espacio colectivo como instancia de aprendizaje y de toma de responsabilidades.

**Lexis 6:**

- S11: Jóvenes que asistieron al TAF aplican constantemente en sus interacciones y actividades las lógicas relacionales basadas en la responsabilidad y la organización social promovidas por el Centro Comunitario TAF.
- S12: Reconocimiento de una diferencia en los intereses y en las prácticas cotidianas de un joven que ha asistido al Centro Comunitario TAF, de otro que no lo ha hecho.

**Lexis 7:**

- S13: Tanto el valor de la autonomía como de la organización promovidas por el Centro Comunitario TAF abren posibilidades de desarrollo a los jóvenes.

**Lexis 8:**

- S14: Carácter estratégico de las pautas relacionales desarrolladas entre monitores y jóvenes al interior del Centro Comunitario TAF.
- S15: Relación joven y monitor caracterizada por la comunicación y la ayuda dirigida a otras áreas de la vida.

**Lexis 9:**

- S16: Centro Comunitario TAF promueve sistemas de organización basados en el acuerdo, la colaboración y la responsabilidad de cada uno de los miembros del colectivo.
- S17: Aplicabilidad de los conocimientos y habilidades adquiridos durante la Formación promovida por el TAF en los trabajos y actividades en los que participan los jóvenes en la actualidad.

**Lexis 10:**

- S18: Promoción por parte del TAF de una Ciudadanía autónoma, dotada de la capacidad para decidir y de hacerse responsable por las consecuencias.
- S19: Monitores del Centro Comunitario TAF operan bajo el principio de comunicar las distintas consecuencias posibles de un acto y dejar a los jóvenes la libertad de decidir, en contraposición al principio de la restricción o prohibición.
- S20: Centro Comunitario TAF opera bajo el principio de educar a los jóvenes mediante la experiencia práctica y directa de las consecuencias de sus decisiones.

**Lexis 11:**

- S21: Valoración por parte de los monitores del TAF de la aplicación efectuada por los jóvenes de las lógicas relacionales de la responsabilidad, la cooperación y el trabajo comunitario, en otros espacios y contextos de relación.

**Lexis 12:**

- S22: Formación Ciudadana comprendida como un sistema relacional de colaboración y aprendizaje donde cada sujeto se hace responsable de otros, proceso que permitirá el aprendizaje tanto del que entrega como de quien recibe.
- S23: Formación Ciudadana asumida como una responsabilidad colectiva y común de la cual cada sujeto, cada joven, debe hacerse cargo.
- S24: Contraposición entre la perspectiva de las relaciones sociales sostenida por cierto grupo de adultos y aquellas que son promovidas por la juventud.

**Lexis 13:**

- S25: Valoración del bien común como directriz de las conductas ciudadanas.

S26: Jóvenes que participaron del TAF abren nuevos espacios donde potenciar la organización y promover una educación Ciudadana con vistas a los derechos y al empoderamiento social.

#### **5.1.11. Paráfrasis del Texto de Entrevista a Joven del Centro Comunitario de Educación TAF (3)**

##### **Lexis 1:**

S1: Ciudadanía entendida como comunidad de la cual se es parte.

S2: Delincuencia como factor que amenaza la integridad de la comunidad.

S3: El Centro Comunitario TAF es percibido como una instancia que favorece la disminución de factores que amenazan la integridad de la comunidad.

##### **Lexis 2:**

S4: Entorno como elemento determinante en la generación de proyectos de vida.

S5: Según la percepción del educando, el objetivo de los talleres impulsados por el Centro Comunitario TAF responde a generar capacidades destinadas a sobrellevar los problemas que se viven en el entorno comunitario.

S6: Uno de los efectos generados por la participación en el Centro Comunitario TAF sobre los educandos, es la reapropiación de prácticas y estilos de vida propios de la etapa de desarrollo infantil y juvenil.

**Lexis 3:**

S7: Estimulación de proyecciones académicas por parte de los Educadores del TAF hacia sus educandos, como alternativa a las condiciones de vulnerabilidad que perjudican el desarrollo de los miembros de la comunidad de Nueva Aurora.

**Lexis 4:**

S8: Formación Ciudadana entendida como la generación de condiciones de motivación para la participación.

S9: El Centro Comunitario TAF promueve la Formación Ciudadana a partir del fortalecimiento de un sentido de pertenencia a un colectivo.

**Lexis 5:**

S10: La Formación Ciudadana del Centro Comunitario TAF, favorece comportamientos tendientes a la superación de conductas nocivas promovidas por el entorno de los educandos.

S11: Autonomía como actitud promovida por el Centro Comunitario TAF.

**Lexis 6:**

S12: Presencia de relaciones estratégicas entre educadores y educandos.

S13: Favorecimiento del sentido de pertenencia por parte de los educadores a los educandos.

**Lexis 7:**

S14: Formación Ciudadana promovida a través de actividades orientadas al desarrollo expresivo.

**Lexis 8:**

- S15: Ciudadanía entendida como el entorno comunitario en el cual se habita.
- S16: Percepción positiva de la Ciudadanía atribuida al sentido de organización colectiva y actitud solidaria presentes en el entorno comunitario.
- S17: Actitud participativa por parte de los pobladores, ante la existencia de un sentido de pertenencia a una colectividad.

**Lexis 9:**

- S18: La efectividad de la Formación Ciudadana promovida en el Centro Comunitario TAF, se materializa hoy a través de la continuidad de trabajo colectivo por parte de sus educandos en su territorio.
- S19: El aprendizaje se constituye como tal en la medida que es permanente. Esto se logra a través del traspaso generacional de conocimientos, habilidades y actitudes determinadas.

**Lexis 10:**

- S20: Centro Comunitario TAF como generador de condiciones para la motivación a la participación ciudadana.
- S21: Autonomía como actitud transversal que se promueve en el Centro Comunitario TAF.
- S22: Visión de la autonomía como recurso que favorece la responsabilización del propio comportamiento y el fortalecimiento del colectivo.
- S23: Autonomía como criterio de evaluación de los aprendizajes por parte de los educadores.

**Lexis 11:**

- S24: Medios de comunicación masiva como agentes responsables de la Formación Ciudadana.

- S25: Formación Ciudadana entendida como un continuo que abarca las distintas etapas del desarrollo.
- S26: Identificación de una sociedad segmentada por estratos socioeconómicos.
- S27: Medios de comunicación masiva como agentes que distorsionan la realidad en detrimento de las acciones comunitarias.
- S28: Desconocimiento generalizado acerca del trabajo comunitario en la población general.

**Lexis 12:**

- S29: Educación Popular como marco de enseñanza promovido desde la práctica, que no es conceptualizado como tal por los educandos.
- S30: Objetivo de la Educación Popular identificado con la elaboración de estrategias, conocimientos o herramientas que puedan ser aplicados y transmitidos a la comunidad de pertenencia de los educandos.

**Lexis 13:**

- S31: Barrio como espacio responsable de la Formación Ciudadana.
- S32: Reconocimiento de diferencias subjetivas de acuerdo a la comunidad a la cual se pertenece.
- S33: La Formación Ciudadana debe promoverse en los barrios en los que no existe sentido de organización colectiva.
- S34: Colectivo social como agente de motivación para la participación ciudadana.

**Lexis 14:**

- S35: De acuerdo a la percepción del educando, las expectativas de los educadores hacia ellos como ciudadanos se refieren a la capacidad de superación que posean sobre las condiciones de vulnerabilidad que rodean su entorno.

S36: Importancia de la continuidad del trabajo, a través del desarrollo de la autonomía de los educandos y su consecuente capacidad para transmitir los aprendizajes adquiridos a sus pares.

### **Lexis 15:**

S47: Reconocimiento de diferencias en la forma de enfrentar la realidad, entre sujetos que han participado de experiencias comunitarias y aquellos que no lo han hecho.

S38: Autonomía como actitud que favorece la resolución de problemas y el enfrentamiento a situaciones determinadas.

S39: Perseverancia como virtud adquirida tras la experiencia en el Centro Comunitario TAF.

## **5.2. Fase de Categorización**

Las categorías derivadas a partir de la paráfrasis discursiva fueron:

- i. **Autodeterminación del centro educativo y de los educandos que lo componen, en el modo de desarrollar la Formación Ciudadana:** El marco en que se desarrolla la Formación Ciudadana es construido a partir de las prácticas implementadas por los propios agentes que conforman el centro educativo.
- ii. **Desarrollo de la Formación Ciudadana determinado por la estructura jerárquica dentro de la cual se enmarca el centro educativo:** Los lineamientos y planes de acción orientados a la Formación en Ciudadanía, obedecen a un modelo asumido desde la posición jerárquica del sistema educativo.
- iii. **Ejercicio ciudadano asociado a prácticas tendientes al fortalecimiento colectivo:** La Ciudadanía se constituye a través de la asociación grupal, y su consecuente ejercicio se materializa en prácticas que favorezcan las relaciones que en ella se desarrollan.

- iv. **Ejercicio Ciudadano vinculado a prácticas electorales:** El ejercicio ciudadano se hace efectivo a través de la práctica del derecho a elegir a los representantes.
- v. **La Ciudadanía delega el poder a representantes que determinan la estructura social:** Democracia representativa, sustentada en la delegación de la soberanía por parte de los ciudadanos, sobre autoridades elegidas periódicamente.
- vi. **La Ciudadanía ejerce directamente el poder a fin de incidir sobre la estructura social:** Democracia directa y participativa, entendida ésta como la incidencia directa de la Ciudadanía sobre las decisiones de carácter público.
- vii. **Ciudadanía como condición inherente:** Disposición natural e inseparable de las personas, respecto a su calidad de ciudadanos.
- viii. **Ciudadanía como condición adquirida:** El estatus de ciudadano es otorgado a partir de condiciones predefinidas, tales como el reconocimiento por parte del Estado, mayoría de edad, servicio laboral, factores geográficos o nivel educativo.
- ix. **Juventud como etapa de transición del desarrollo ciudadano:** Identificación del segmento juvenil con una condición de Ciudadanía inacabada.
- x. **Juventud como parte de un continuo en el desarrollo de la Ciudadanía:** Comprensión de la Ciudadanía como proceso que se actualiza en cada etapa del desarrollo.
- xi. **Espacios de asociación grupal como campo del ejercicio ciudadano:** Ejercicio ciudadano asignado a espacios relacionales de carácter institucional y no institucional.
- xii. **Constitución del ejercicio ciudadano en un cuerpo relacional institucionalizado:** Ejercicio ciudadano asociado a espacios relacionales estrictamente institucionales.

- xiii. **Reconocimiento de figuras y espacios ciudadanos de carácter institucional jerárquico, con injerencia directa de grupos de poder, como reproductores de relaciones de dominación:** Institución como agente que cristaliza relaciones asimétricas instaladas por la clase política y económica (Liceo, Gobierno, lugar de trabajo, Medios de Comunicación, etc.).
- xiv. **Reconocimiento de la organización colectiva como generadora de una Formación Ciudadana sustentada en relaciones de poder transferibles:** Colectivo como espacio de Formación Ciudadana que permite el intercambio de las relaciones de poder entre los miembros que la componen.
- xv. **Figuras de referencia y códigos ciudadanos asociados al grupo de pertenencia:** Identificación de la Ciudadanía a referentes que se encuentran dentro del alcance de relaciones cotidianas.
- xvi. **Patrones de referencia asociados a figuras externas a los contextos de relación inmediatos:** Identificación de la Ciudadanía a referentes que escapan a los espacios de relación directa o cotidiana.
- xvii. **Abandono de la Formación y Ejercicio ciudadano por parte de las autoridades del sistema político y educativo:** Desvinculación del ejercicio democrático y labor formativa, por parte de las estructuras institucionales tradicionalmente asociadas a la Formación Ciudadana.
- xviii. **Colectivo como alternativa autodeterminada y estable en el tiempo de Formación y ejercicio ciudadano:** Comprensión del espacio colectivo como posibilidad permanente de Formación Ciudadana, al cual se accede voluntariamente.
- xix. **Espacios cotidianos como posibilidad de Formación Ciudadana:** Contextos de relación diarios como espacios de acceso a la Formación Ciudadana.

- xx. **Formación Ciudadana circunscrita a espacios y criterios institucionales predeterminados:** Familia, Docentes, Liceo y Estado, como agentes responsables de la Formación Ciudadana.
- xxi. **Formación Ciudadana vinculada al desarrollo de la conciencia política y características asociadas a una Ciudadanía activa:** Formación del pensamiento reflexivo, crítico y autónomo en miras a la construcción de una democracia activa.
- xxii. **Formación Ciudadana ligada a valores que favorecen las relaciones interpersonales:** Formación en Valores, tales como el respeto, la tolerancia y el compañerismo, como aspectos que favorecen la sana convivencia.
- xxiii. **Distanciamiento del ejercicio de una Ciudadanía democrática ocurrido durante el período de Dictadura Militar en Chile y extendido durante los gobiernos de Concertación:** Reconocimiento de la instalación de un régimen autoritario durante la época de Dictadura Militar, que socavó la Ciudadanía democrática y cuyas consecuencias al respecto se evidencian a lo largo del período de Transición.
- xxiv. **Inmovilización de la Ciudadanía actual que se distancia de las prácticas democráticas activas:** Visualización de una Ciudadanía pasiva que no ejerce plenamente sus derechos en la actualidad.
- xxv. **Énfasis de la formación en los aspectos teóricos referentes a la Ciudadanía:** Formación Ciudadana asociada a asignaturas y contenidos académicos.
- xxvi. **Énfasis de la formación en los aspectos prácticos referentes a la Ciudadanía:** Formación Ciudadana asociada al ejercicio activo de la Ciudadanía.
- xxvii. **Formación Ciudadana promovida a partir de un modelo teórico-práctico:** Abordaje de la Formación Ciudadana desde la complementariedad de aprendizajes prácticos y teóricos.

- xxviii. **La Ciudadanía encuentra su realización en el bien común, entendiendo éste como antecedente del bienestar individual:** Comprensión de la Ciudadanía como colectivo cuyo alcance de bienestar se proyecta dialécticamente sobre las particularidades de los sujetos.
- xxix. **La Ciudadanía se orienta al cumplimiento de los derechos y deberes del sujeto ciudadano y a resguardar el orden normativo:** Comprensión de la Ciudadanía como estatus que concede a sus miembros deberes y derechos en función de la legalidad vigente.
- xxx. **Educador como figura que instala relaciones de poder transferibles:** El Educador genera condiciones que permiten una transferencia del poder en la relación que sostiene con sus Educandos.
- xxxi. **Educador como figura que promueve relaciones de poder intransferibles:** A través de sus prácticas, el Educador instala la cristalización de relaciones de poder asimétricas.
- xxxii. **Contexto territorial y del entorno como recurso para la Formación Ciudadana:** Características del entorno o sector de origen favorecen el desarrollo de una Formación Ciudadana democrática.
- xxxiii. **Contexto territorial y del entorno como amenaza para la Formación Ciudadana:** Características del entorno o sector de origen desfavorecen el desarrollo de una Formación Ciudadana democrática.
- xxxiv. **Resultados de la Formación Ciudadana materializados a través de prácticas relacionales con orientación comunitaria:** La Formación Ciudadana se traduce en prácticas vinculadas a organizaciones colectivas.
- xxxv. **Resultados de la Formación Ciudadana vinculados al mejoramiento de la condición social o económica de los individuos:** La Formación Ciudadana se traduce, a nivel

práctico, en la superación individual de condiciones de adversidad o bien en la realización de proyectos de vida personal.

xxxvi. **Ciudadanía asociada a un referente social unificado:** Ciudadanía como único cuerpo que reúne condiciones o características comunes de relación.

xxxvii. **Existencia de múltiples Ciudadanías en virtud de contextos sociales e individuales determinados:** Reconocimiento de diferencias socioeconómicas, etarias, territoriales, históricas, etc. que estructuran diferentes tipos de Ciudadanía y relaciones ciudadanas.

### 5.3. Sistema de Oposiciones

Las categorías detectadas y sus correspondientes parafraseos, se insertan dentro del sistema de oposiciones expuesto a continuación. Los parafraseos están ubicados entre paréntesis, según la categoría que les ha sido asignada, y separados por comas. En cada parafraseo, el primer número indica la entrevista a la cual pertenecen. Junto a él, se señala además el sentido (S) correspondiente al texto de entrevista.

El número asignado para cada entrevista se señala a continuación:

1. Entrevista a Docente de la Asignatura de Historia y Ciencias Sociales del Liceo Guillermo Rivera Cotapos (1)
2. Entrevista a Docente de la Asignatura de Historia y Ciencias Sociales del Liceo Guillermo Rivera Cotapos (2)
3. Entrevista a Docente de la Asignatura de Historia y Ciencias Sociales del Liceo Guillermo Rivera Cotapos (3)
4. Entrevista a Estudiantes de Tercer Año de Enseñanza Media del Liceo Guillermo Rivera Cotapos (1)
5. Entrevista a Estudiantes de Tercer Año de Enseñanza Media del Liceo Guillermo Rivera Cotapos (2)

6. Entrevista a Estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media del Liceo Guillermo Rivera Cotapos (1)
7. Entrevista a Estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media del Liceo Guillermo Rivera Cotapos (2)
8. Entrevista a Educadores Populares del Centro Comunitario de Educación TAF
9. Entrevista a Joven del Centro Comunitario de Educación TAF (1)
10. Entrevista a Joven del Centro Comunitario de Educación TAF (2)
11. Entrevista a Joven del Centro Comunitario de Educación TAF (3)

Así, entonces, el parafraseo **7:S2** correspondería a la entrevista de Estudiantes de Cuarto Año de Enseñanza Media del Liceo Guillermo Rivera Cotapos (2), y el sentido parafraseado es el **S2**.

### 5.3.1. Categorías sobre las Estructuras de Significado de Ciudadanía

<p>La Ciudadanía ejerce directamente el poder a fin de incidir sobre la estructura social</p> <p>(1:S48, 1:S62, 1:S65, 1:S70, 1:S71, 1:S76, 1:S82, 2:S4, 2:S16, 2:S17, 2:S18, 2:S19, 2:S62, 4:S15, 5:S39, 5:S51, 8:S1, 8:S4, 8:S6, 8:S8, 8:S12, 8:S18, 8:S20, 8:S23, 8:S26, 8:S:28, 8:S30, 8:S37, 8:S40, 8:S46, 8:S71, 9:S26, 11:S38)</p>	<p>La Ciudadanía delega el poder a representantes que determinan la estructura social</p> <p>(1:S7, 1:S24, 2:S3, 2:S37, 2:S44, 2:S66, 3:S17, 4:S67, 4:S84, 5:S22, 5:S131)</p>
<p>Ciudadanía como condición inherente a las personas</p> <p>(8:S14, 8:S31, 8:S50)</p>	<p>Ciudadanía como condición adquirida</p> <p>(4:S2, 4:S4, 4:S8, 4:S13, 4:S18, 5:S2, 6:S45)</p>
<p>Ciudadanía asociada a un referente social unificado</p> <p>(3:S3, 3:S21, 4:S1, 4:S19, 4:S93, 5:S1, 6:S1, 6:S3, 6:S6, 7:S3)</p>	<p>Existencia de múltiples Ciudadanías en virtud de contextos sociales e individuales determinados</p> <p>(2:S12, 2:S39, 2:S40, 4:S7, 4:S31, 5:S5, 5:S10, 5:S13, 5:S23, 5:S24, 5:S26, 5:S28, 5:S29, 5:S32, 5:S59, 5:S89, 5:S140, 5:S142, 5:S145, 6:S33, 6:S34, 6:S48, 7:S2, 7:S4, 7:S6, 7:S7, 7:S18, 10:S1, 10:S2, 10:S6, 10:S7, 10:S24)</p>
<p>La Ciudadanía encuentra su realización en el bien común, entendiendo éste como antecedente del</p>	<p>La Ciudadanía se orienta al cumplimiento de los derechos y deberes de los individuos y a resguardar</p>

<p>bienestar individual</p> <p>(3:S48, 4:S102, 8:S78, 8:S80, 8:S81, 8:S94, 8:S117, 9:S3, 10:S3, 10:S25)</p>	<p>el orden normativo</p> <p>(3:S1, 3:S6, 3:S7, 3:S30, 3:S31, 3:S37, 3:S45, 5:S6, 5:S16, 5:S19, 5:S20, 5:S25, 5:S36, 6:S2, 8:S60, 8:690)</p>
<p>Juventud como parte de un continuo en el desarrollo de la Ciudadanía</p> <p>(4:S54, 11:S25)</p>	<p>Juventud como etapa de transición del desarrollo ciudadano</p> <p>(1:S18, 2:S48, 2:S49, 2:S51, 3:S33, 4:S56, 4:S57, 4:S58, 4:S60, 4:S114, 4:S117, 4:S118, 5:S85, 5:S88, 6:S10, 6:S11)</p>

### 5.3.2. Categorías sobre las Estructuras de Significado de Ejercicio Ciudadano

<p>Ejercicio ciudadano asociado a prácticas tendientes al fortalecimiento colectivo</p> <p>(1:S5, 1:S6, 1:S52, 1:S55, 2:S32, 2:S35, 2:S56, 3:S8, 4:S64, 4:S65, 5:S37, 6:S12, 6:S13, 6:S14, 7:S9, 7:S29, 7:S48, 8:S7, 8:S10, 8:S39, 8:S42, 8:S53, 9:S1, 9:S2, 9:S4, 9:S30, 10:S4, 11:S17, 11:S34, 11:S37)</p>	<p>Ejercicio Ciudadano vinculado a prácticas electorales</p> <p>(1:S1, 1:S2, 1:S8, 1:S90, 1:S91, 2:S2, 2:S5, 3:S24, 3:S32, 3:S36, 4:S3, 4:S5, 4:S6, 4:S10, 4:S11, 4:S12, 8:S54, 8:S68, 8:S70)</p>
<p>Distanciamiento del ejercicio democrático ocurrido durante el período de Dictadura Militar en Chile y extendido durante los gobiernos de Concertación</p> <p>(1:S10, 1:S16, 1:S77, 1:S78, 1:S80, 1:S83, 2:S6, 2:S8, 2:S9, 2:S10, 3:S23, 4:S77, 5:S87, 5:S114, 9:S21)</p>	<p>Inmovilización de la Ciudadanía actual que se distancia de las prácticas democráticas activas</p> <p>(1:S9, 1:S33, 2:S25, 2:S60, 3:S25, 3:S44, 4:S9, 4:S74, 4:S75, 4:S91, 4:S111, 5:S35, 5:S41, 5:S43, 5:S56, 6:S4, 6:S15, 6:S25, 8:S27, 8:S34, 8:S74, 8:S75, 8:S76, 8:S84, 8:S86, 8:S89, 8:S122)</p>
<p>Espacios de asociación grupal como campo del ejercicio ciudadano</p> <p>(1:S57, 3:S42, 4:S22, 4:S62, 5:S119, 7:S10, 7:S5, 8:S16, 8:S17, 8:S36, 8:S57, 8:S61, 8:S96, 8:S106)</p>	<p>Constitución del ejercicio ciudadano en un cuerpo relacional institucionalizado</p> <p>(2:S33, 2:S34, 2:S52, 2:S53, 2:S57, 2:S58, 3:S9, 3:S10, 4:S38, 4:S42, 4:S101, 5:S49)</p>

### 5.3.3. Categorías sobre las Estructuras de Significado de Formación Ciudadana

<p>Autodeterminación del centro educativo y de los educandos que lo componen, en el modo de desarrollar la Formación Ciudadana</p> <p>(4:S24, 4:S29, 4:S43, 4:S72, 4:S85, 4:S113, 6:S40, 7:S11, 7:S37, 7:S45, 8:S3, 8:S9, 8:S24, 9:S6, 9:S27, 10:S8, 10:S15, 10:S23, 11:S11, 11:S21, 11:S23)</p>	<p>Desarrollo de la Formación Ciudadana determinado por la estructura jerárquica dentro de la cual se enmarca el centro educativo</p> <p>(1:S20, 1:S21, 1:S25, 1:S38, 1:S40, 1:S41, 1:S42, 2:S1, 2:S21, 2:S45, 2:S47, 2:S50, 5:S90, 5:S93, 5:S94, 5:S103, 5:S106, 5:S108, 5:S109, 5:S110, 5:S112, 5:S124, 5:S129, 5:S147, 7:S14, 7:S20)</p>
--	---

<p>Reconocimiento de la organización colectiva como generadora de una Formación Ciudadana sustentada en relaciones de poder transferibles</p> <p>(8:S21, 8:S41, 8:S45, 8:S48, 9:S12, 11:S22)</p>	<p>Reconocimiento de figuras y espacios ciudadanos de carácter institucional jerárquico con injerencia directa de grupos de poder, como reproductores de relaciones de dominación</p> <p>(1:S3, 1:S4, 1:S7, 1:S11, 1:S12, 1:S13, 1:S14, 1:S15, 1:S23, 1:S28, 1:S29, 1:S30, 1:S31, 1:S34, 1:S35, 1:S36, 1:S37, 1:S47, 1:S49, 1:S53, 1:S54, 1:S56, 1:S61, 1:S63, 1:S64, 1:S66, 1:S67, 1:S68, 1:S72, 1:S73, 1:S79, 1:S81, 1:S92, 2:S13, 2:S14, 2:S20, 2:S24, 2:S64, 3:S4, 4:S39, 4:S44, 4:S81, 4:S87, 4:S88, 5:S12, 5:S71, 5:S72, 5:S73, 5:S74, 5:S75, 5:S78, 5:S80, 5:S82, 5:S91, 5:S104, 5:S111, 5:S113, 5:S117, 5:S127, 5:S128, 5:S144, 6:S18, 6:S51, 6:S52, 7:S8, 7:S12, 7:S13, 7:S19, 7:S21, 7:S23, 7:S26, 7:S27, 7:S40, 7:S43, 7:S44, 8:S19, 8:S22, 8:S35, 8:S62, 8:S69, 8:S72, 8:S82, 8:S83, 8:S85, 8:S87, 8:S88, 8:S114, 8:S119, 11:S27)</p>	
<p>Colectivo como alternativa autodeterminada y estable en el tiempo de Formación y ejercicio ciudadano</p> <p>(1:S22, 1:S43, 5:S46, 5:S50, 5:S57, 5:S121, 7:S35, 8:S11, 8:S29, 8:S43, 8:S44, 8:S59, 8:S64, 8:S65, 8:S93, 8:S104, 8:S108, 9:S22, 9:S23, 9:S24, 9:S31, 9:S32, 9:S34, 9:S37, 10:S5, 10:9, 10:13, 10:S22, 11:S8, 11:S9, 11:S13)</p>	<p>Abandono de la Formación y ejercicio ciudadano por parte de las autoridades del sistema político y educativo</p> <p>(1:S26, 1:S50, 1:S60, 1:S75, 1:S89, 2:S11, 2:S15, 2:S46, 2:S54, 3:S5, 3:S22, 3:S29, 4:S16, 4:S35, 4:S37, 4:S41, 4:S45, 4:S46, 4:S55, 4:S61, 4:S66, 4:S79, 4:S80, 4:S82, 4:S90, 4:S112, 4:S120, 4:S121, 5:S14, 5:S30, 5:S47, 5:S83, 5:S141, 8:S25, 8:S38, 8:S49, 8:S56, 8:S67)</p>	
<p>Espacios cotidianos como posibilidad de Formación Ciudadana</p> <p>(5:S11, 5:S34, 5:S53, 5:S61, 5:S120, 5:S135, 6:S42, 7:S22, 8:S33, 8:S52, 8:63, 9:S14, 9:S41)</p>	<p>Formación Ciudadana circunscrita a espacios, agentes y criterios institucionales predeterminados</p> <p>(2:S22, 2:S41, 2:S55, 3:S13, 3:S14, 3:S15, 3:S18, 3:S28, 3:S34, 3:S35, 3:S40, 4:S20, 4:S21, 4:S25, 4:S26, 4:S40, 4:S103, 4:S104, 4:S105, 4:S106, 4:S108, 4:S115, 4:S116, 4:S119, 5:S52, 5:S63, 5:S66, 5:S95, 5:S96, 5:S105, 5:S107, 5:S122, 5:S125, 5:S126, 5:S130, 5:S136, 5:S138, 6:S7, 6:S8, 6:S9, 6:S16, 6:S17, 6:S21, 6:S22, 6:S24, 6:S37, 6:S46, 7:S47, 9:S25)</p>	
<p>Formación Ciudadana vinculada al desarrollo de la conciencia política y características asociadas a una Ciudadanía activa</p> <p>(1:S27, 1:S44, 1:S45, 1:S46, 1:S51, 1:S58, 1:S59, 1:S69, 1:S74, 2:S38, 2:S65, 7:S30, 7:S31, 7:S36, 8:S51, 8:S73, 8:S77, 8:S79, 8:S91, 8:S92, 8:S97, 8:S101, 8:S112, 8:S113, 8:S115, 8:S118, 8:S121, 9:S16, 9:S17, 10:S16, 10:S18)</p>	<p>Formación Ciudadana ligada a valores que favorecen las relaciones interpersonales</p> <p>(2:S26, 2:S27, 2:S28, 2:S43, 3:S11, 3:S12, 4:S36, 4:S49, 4:S50, 4:S51, 4:S52, 4:S67, 4:S68, 4:S69, 4:S70, 5:S86, 6:S5, 6:S30, 6:S31, 6:S32, 6:S35, 6:S36, 6:S41, 7:S17, 7:S32, 9:S10, 9:S15, 9:S29, 11:S6, 11:S39)</p>	
<p>Énfasis de la formación en los aspectos prácticos referentes a la Ciudadanía</p> <p>(3:S43, 4:S47, 4:S48, 4:S109, 5:S40, 5:S44, 5:S69, 5:S92, 5:S118, 5:S123, 5:S147, 6:S26, 7:S16, 7:S46, 8:S99, 8:S105, 8:S111, 9:S9, 9:S39, 10:S10, 10:S20, 11:S14, 11:S29, 11:S14, 11:S29)</p>	<p><u>Categoría Transitoria</u></p> <p>Formación Ciudadana promovida a partir de un modelo teórico-práctico</p>	<p>Énfasis de la formación en los aspectos teóricos referentes a la Ciudadanía</p> <p>(1:S17, 1:S19, 1:S39, 3:S19, 3:S20, 3:S26, 3:S39, 3:S41, 4:S33, 4:S63, 5:S21, 5:S146)</p>

	(3:S27, 7:S15, 8:S2, 8:S15, 8:S47, 8:S55, 8:S66, 8:S109, 11:S19)	
<p>Educador como figura que promueve relaciones de poder transferibles</p> <p>(6:S27, 7:S25, 7:S39, 8:S95, 8:S98, 8:S107, 8:S116, 9:S7, 9:S18, 9:S36, 9:S38, 9:S40, 10:S14, 10:S17, 10:S19, 10:S21, 11:S12)</p>	<p>Educador como figura que promueve relaciones de poder intransferibles</p> <p>(1:S32, 1:S84, 1:S85, 1:S86, 1:S87, 1:S88, 2:S23, 2:S29, 2:S30, 2:S42, 2:S61, 4:S83, 4:S89, 5:S48, 5:S76, 5:S77, 5:S102, 6:S23, 7:S24, 7:S28, 7:S33, 7:S34, 7:S38, 7:S41, 7:S49)</p>	
<p>Contexto territorial y del entorno como recurso para la Formación Ciudadana</p> <p>(8:S103, 9:S35, 10:S12, 11:S16)</p>	<p>Contexto territorial y del entorno como amenaza para la Formación Ciudadana</p> <p>(2:S31, 2:S36, 2:S59, 3:S16, 3:S38, 3:S46, 3:S47, 4:S32, 4:S34, 4:S53, 4:S59, 4:S71, 4:S76, 4:S78, 4:S107, 5:S7, 5:S8, 5:S17, 5:S18, 5:S27, 5:S38, 5:S54, 5:S62, 5:S64, 5:S65, 5:S67, 5:S84, 5:S97, 5:S139, 6:S20, 6:S28, 6:S29, 6:S38, 6:S39, 6:S44, 9:S11, 9:S13, 11:S2, 11:S4, 11:S5, 11:S10)</p>	
<p>Figuras de referencia y códigos ciudadanos asociados al grupo de pertenencia</p> <p>(2:S63, 4:S17, 5:S3, 5:S4, 5:S68, 6:S19, 7:S1, 8:S5, 8:S32, 8:S58, 8:S100, 8:S102, 9:S5, 9:S8, 9:S19, 9:S20, 11:S15, 11:S31, 11:S32)</p>	<p>Patrones de referencia asociados a figuras externas a los contextos de relación inmediatos</p> <p>(3:S2, 4:S14, 4:S86; 4:S110, 5:S58, 5:S60, 6:S43, 9:S28, 9:S33, 11:S24)</p>	
<p>Resultados de la Formación Ciudadana materializados a través de prácticas relacionales con orientación comunitaria</p> <p>4:S92, 5:S31, 5:S33, 5:S55, 8:S110, 8:S120, 9:S11, 9:S13, 10:S11, 10:S26, 11:S3, 11:S18, 11:S20, 11:S30, 11:S33, 11:S36)</p>	<p>Resultados de la Formación Ciudadana vinculados al mejoramiento de la condición social o económica de los individuos</p> <p>(2:S44, 4:S23, 4:S28, 4:S73, 4:S94, 4:S95, 4:S96, 4:S97, 4:S98, 4:S99, 4:S100, 5:S9, 5:S15, 5:S45, 5:S70, 5:S79, 5:S81, 5:S115, 5:S116, 5:S137, 5:S143, 5:S148, 6:S47, 6:S49, 6:S50, 6:S53, 6:S54, 7:S42, 10:S11, 10:S26)</p>	

A continuación, se presentan algunos extractos de los textos de entrevista que dan cuenta de los sentidos más representativos para algunas de las categorías.

*La Ciudadanía ejerce directamente el poder a fin de incidir sobre la estructura social*

“Yo creo que los ciudadanos tenemos que partir ejerciendo un ejercicio de control (...) uno podría, por ejemplo, pedir la información (...) cuando se dicen las cuentas públicas, uno podría, no sé, me imagino, buscar los mecanismos de interpelar sobre esa cuenta pública si a uno no le

parece en lo que se está invirtiendo (...) O hacer algún ejercicio de abajo para arriba que nos invite a controlar, pero controlar en el sentido de poder intervenir” (Educador, 1:128-135).

*La Ciudadanía delega el poder a representantes que determinan la estructura social*

“Obvio, si nos están representando a nosotros. Nosotros le damos el trabajo a ellos. Igual es como jefe, pero esa es la verdad, si pa’ eso están en el Congreso los diputados y todo eso, los senadores y todo eso” (Estudiante, 2:659-662)

*Ciudadanía asociada a un referente social unificado*

“La comunidad. Como el vivir todos juntos” (Estudiante, 3:23).

*Existencia de múltiples Ciudadanías en virtud de contextos sociales e individuales determinados*

“(…) para mí existen dos tipos de Ciudadanía. Una es la Ciudadanía que podemos encontrar acá en los cerros, por ejemplo un cerro, Nueva Aurora, Achupallas, Santa Inés; y el otro tipo de Ciudadanía es la que podemos encontrar en el centro, o sea, en las personas que tienen más recursos en general” (Joven, 2:2-6)

*La Ciudadanía encuentra su realización en el bien común, entendiendo éste como antecedente del bienestar individual*

“(…) no ser tan egoísta y encerrarse en uno mismo no más. Eso pienso yo, o sea, que no es tanto pensar en uno mismo, sino que ayudar a la Ciudad más bien, a la otra persona a salir de eso” (Educando, 2: 3-5).

*La Ciudadanía se orienta al cumplimiento de los derechos y deberes de los individuos y a resguardar el orden normativo*

“(…) el ciudadano ya sabe cuáles son sus derechos, pero no sabe cuáles son sus deberes” (Docente, 3:14-15).

*Reconocimiento de la organización colectiva como generadora de una Formación Ciudadana sustentada en relaciones de poder transferibles*

“El compañerismo, como te decía, a valorizarte tú mismo, tu trabajo, tratar de ayudar a la otra persona, ¿cachai? Distintas cosas po. Siempre tratando de ayudar, nunca de estar solo” (Joven, 1: 40-42).

*Reconocimiento de figuras y espacios ciudadanos de carácter institucional jerárquico con injerencia directa de grupos de poder, como reproductores de relaciones de dominación*

“Por primera vez en el Liceo el Centro de Alumnos es autónomo. Antes era dirigido por la Dirección, y ahí está la pugna. Estamos en pugna, porque ¿cómo quieren dirigir el Centro de Alumnos? A través de asesores tutelares (…) que dependen de la Dirección. Y por primera vez, los asesores son elegidos por los alumnos, porque la reglamentación de los Centros de alumnos cambió a partir del 2006” (Docente, 1:87-92).

“Existen persecuciones sobre grupos (...) en todos los Liceos. O sea, uno es de un grupo político de algo, al otro es tachado, es marcado. Porque yo creo que también la misma persona... donde están metidas en otra época, donde no pueden como renovar su mente a lo que somos nosotros ahora, porque nosotros somos otra generación” (Estudiante, 2:96-102).

*Colectivo como alternativa autodeterminada y estable en el tiempo de Formación y ejercicio ciudadano*

“Y en lo informal, que podríamos decir, en lo comunitario, donde uno se desenvuelve, también las organizaciones que existen y que son históricas, también deben encargarse de ir pasando información desde cómo se organizan, cómo se estructuran, cómo se van coordinando con otros” (Educadores, 1:178-182).

*Abandono de la Formación y ejercicio ciudadano por parte de las autoridades del sistema político y educativo*

“Entonces la Formación Ciudadana no les conviene a los... por ejemplo al Liceo no les conviene que piensen porque se ponen en avanzada. Al país no le conviene que piensen” (Docente, 1:144-146).

*Espacios cotidianos como posibilidad de Formación Ciudadana*

“La población más que nada. Sí, porque hay algunos que le hacen más caso a los amigos que a los papás o la familia” (Estudiantes, 3:117-118).

*Formación Ciudadana circunscrita a espacios, agentes y criterios institucionales predeterminados*

“La base es la casa y después el colegio” (Estudiantes, 1:104).

“La Iglesia nos enseñan a que tenemos que servir, que tenemos que ayudar a nuestro prójimo y que tenemos que hacerlo sin esperar nada a cambio, sino que sin que nos den un reconocimiento, que nos den plata o cualquier tipo de... una recompensa” (Estudiantes, 1:488-491).

*Educador como figura que promueve relaciones de poder transferibles*

“(...) más que una relación de “tío”, era una relación de amigo, porque la relación que había con las personas que en ese momento nos impartían los talleres o nos estaba enseñando cosas, siempre ellos trataban de ayudarnos en todo(...) Entonces más que una relación de tío a alumno era una relación de amigo a amigo” (Joven, 2:59-62, 65-66).

*Educador como figura que promueve relaciones de poder intransferibles*

“Los profes, en sí, nos enseñan a ser como de una forma, pero no nos enseñan a ser como la forma que nosotros queremos ser (...) Quieren como que salgamos de acá como con el pelo corto, con camisa, corbata y vamos a trabajar en una oficina (...) que nos vean con el pelo corto porque así le da una mejor imagen hacia la ciudad que andar con el pelo largo. Eso generalmente dicen cuando te mandan a cortar el pelo” (Estudiante, 2:384-393).

*Contexto territorial y del entorno como recurso para la Formación Ciudadana*

“(…) yo soy de este lugar, o sea, este es mi medio, aquí yo nací y es aquí donde yo debo intencionar cosas, debo ofrecer cosas, en mi población” (Educador, 1:312-314).

#### *Contexto territorial y del entorno como amenaza para la Formación Ciudadana*

“Y va en la formación de tus padres también, porque si tus padres han ido siempre por el mal camino, no tiene clarito los... Ahí no hay respeto hacia nada después. Por eso tenemos tanta delincuencia” (Docente, 3:36-39).

#### *Resultados de la Formación Ciudadana materializados a través de prácticas relacionales con orientación comunitaria*

“Nosotros en nuestra radio, tratamos de fomentar que la gente no se queden con el miedo, por ejemplo, si está en el trabajo y el jefe te echa. Tratar de exigir sus derechos, porque existen derechos a lo mejor, que la gente no los sabe y que nosotros como medio de comunicación estamos en beneficio de hacérselos saber a ellos” (Joven, 2:112-116).

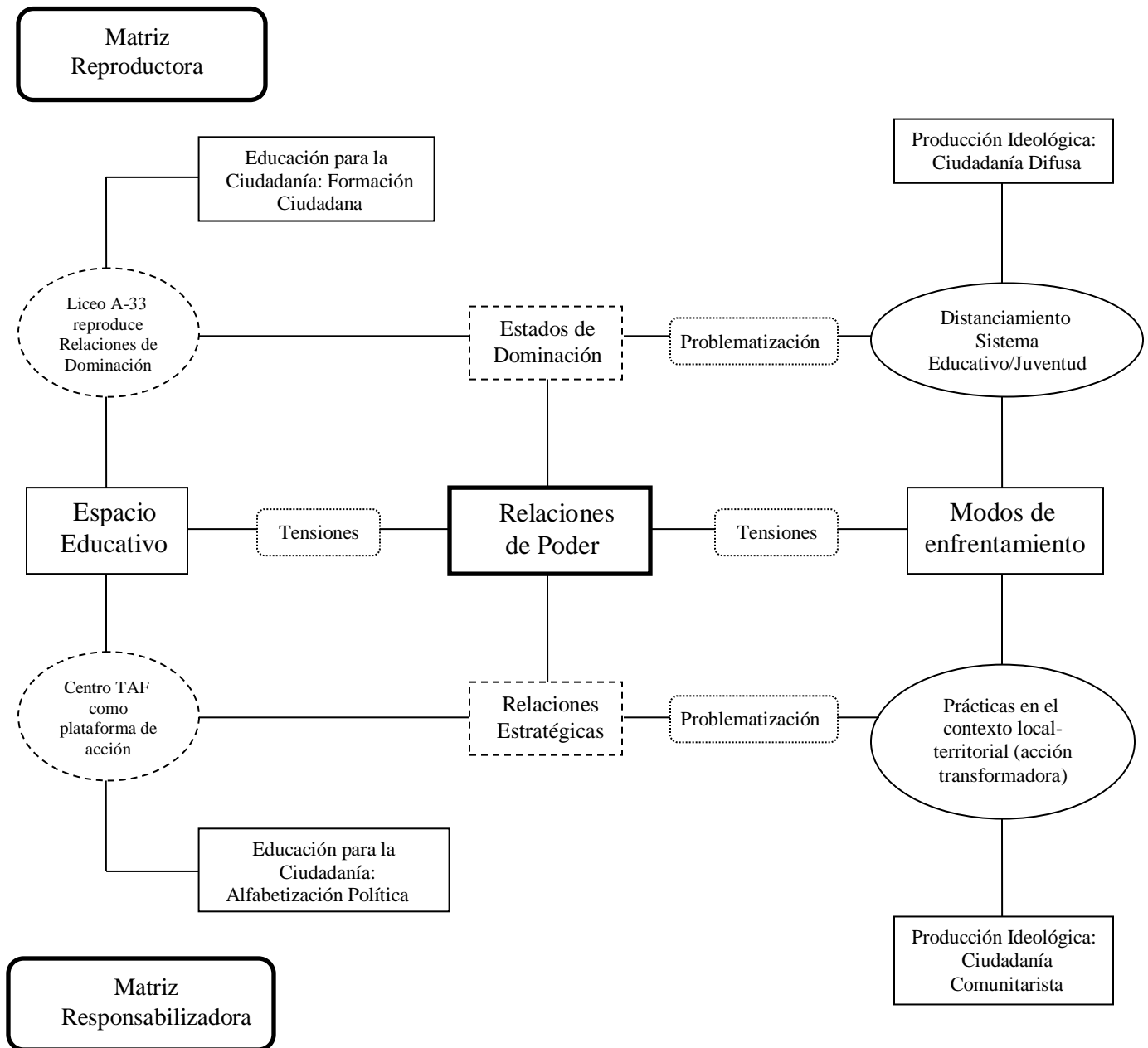
#### *Resultados de la Formación Ciudadana vinculados al mejoramiento de la condición social o económica de los individuos*

“En realidad más allá de ser un aporte al país, lo único que le interesa a uno es tener una buena situación económica y...” (Estudiante, 1:444-445).

“A lo único que le importa uno es crecer y tener una buena situación económica para que no nos falte nada. No nos importa ser un buen ciudadano o no”. (Estudiante, 1:452-454).

## 5.4. Matriz Organizadora

A continuación, se presenta el esquema o matriz organizadora que da cuenta de la estructura que articula las categorías de significado expuestas en el apartado anterior. La matriz elaborada busca abordar de manera sintética los órdenes de significado derivados de los discursos de todos los participantes de este estudio (Corrales, 2008). Posteriormente, se describen los elementos contenidos en la matriz y su consecuente relación.



La matriz expuesta, deriva de la relación establecida entre las categorías emergentes de los discursos expresados por los participantes y el marco teórico que sustenta a la presente investigación (Corrales, 2008). El eje directriz que articula los significados contenidos en la matriz, está constituido por las **Relaciones de Poder** que se dan al interior de cada **Espacio educativo**, cuyas tensiones son abordadas según los **Modos de Enfrentamiento** definidos de acuerdo al contexto institucional específico (Foucault, 2002). En función del eje directriz, se derivan dos órdenes de significado estructurados en una matriz **Reproductora** y una matriz **Responsabilizadora**, respectivamente.

La primera de ellas da cuenta de las Relaciones de Poder que se establecen en el Liceo A-33 Guillermo Rivera Cotapos, las cuales se traducen en **Estados de Dominación** que son reproducidos en los distintos niveles de relación que tienen lugar en el establecimiento. Esta relación de dominación posee una doble articulación.

Por una parte, los discursos de los Docentes develan como figura de dominación a las entidades gubernamentales responsables de los programas y políticas en educación y a la directiva de la institución.

Paralelamente, los estudiantes de Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Media de este establecimiento reconocen, a través de sus discursos, un sistema político de tipo jerárquico que determina la estructura organizacional del Liceo. Por lo general, este sistema político alude al aparato estatal y las entidades que lo componen. Además, los Estudiantes de este nivel, identifican la existencia de prácticas pedagógicas, emanadas desde los Docentes, que reproducen tales Estados de Dominación. Ello se refleja en la imposición de códigos sociales y valores promovidos por el sistema educativo que se distancian de la cultura juvenil.

A su vez, los estudiantes enuncian en sus discursos una falta de incorporación de los códigos juveniles por parte de las autoridades del Liceo, lo que conlleva a un distanciamiento entre la visión de mundo promovida por la institución y aquella que es construida en los espacios de asociatividad de los jóvenes. Los códigos referentes a Formación Ciudadana contenidos en los programas curriculares sólo son parcialmente incorporados por los Estudiantes. Ello puede explicarse, tal como se señaló anteriormente, a que dicha formación no integra elementos propios de la cultura juvenil. Al analizar, entonces, las conceptualizaciones que poseen los Estudiantes de

este estudio respecto a la Ciudadanía, observamos que existe una **producción ideológica difusa**, en la que ambos códigos se hacen presentes en los discursos, oscilando entre concepciones **Comunitaristas y Liberales vinculadas con una noción individualista** (Cerdea y cols., 2004).

La estructura descrita da cuenta de una Formación Ciudadana que se desarrolla en el seno de relaciones de Dominación, las cuales acontecen en la relación (1) Estado-Liceo Guillermo Rivara, (2) Directivos-Docentes de Historia y (3) Docentes de Historia-Estudiantes de Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Media del establecimiento. Los contenidos sobre Formación Ciudadana que son promovidos en la relación enseñanza-aprendizaje, no integran, como se ha dicho, los códigos propios de los Estudiantes. Más bien, reproducen aquellos que emanan desde el MINEDUC, y que son sólo parcialmente internalizados por los jóvenes investigados. Hablamos, entonces, de una **Matriz Reproductora**, cuyo carácter reproductor se fundamenta en la imposición de códigos en este aspecto y su desvinculación respecto a aquellos provenientes del segmento juvenil.

El Centro Comunitario de Educación Popular TAF, por su parte, mantiene dentro de su estructura institucional relaciones de poder transferibles o **Relaciones Estratégicas** entre Educadores y Jóvenes, según se expresa en los discursos de los participantes pertenecientes a este centro.

Para los Educadores Populares, este espacio es concebido **como una plataforma de acción** desde la cual promover la **Alfabetización Política**. De acuerdo a los significados expresados por los Educadores, a través de la Alfabetización Política se incentivan aprendizajes que favorecen la autonomía de los Jóvenes, con miras a alcanzar la concienciación (Freire, 1969) y responsabilidad social.

Para tal efecto, los Educadores incorporan trabajos de carácter práctico y códigos propios del segmento juvenil dentro de la relación enseñanza-aprendizaje, con el propósito de contextualizar local y territorialmente la formación que se impulsa en este espacio. Esta contextualización cumple la función de encauzar los conocimientos hacia una acción transformadora dentro del territorio local. La producción ideológica que se impulsa obedecería, así, a una comprensión de Ciudadanía Activa de carácter **Comunitarista** (Cerdea y cols., 2004).

En toda esta estructura, existe una Formación Ciudadana que dota de responsabilidad a los Jóvenes como modo de facilitar la transformación de la realidad particular de cada sujeto. Ello se deleva, por ejemplo, en que los Jóvenes deben responsabilizarse por el aprendizaje de sus compañeros. En esta dinámica se evidencia una estructura de relación que da lugar a una **Matriz Responsabilizadora**.

## 6. CONCLUSIONES Y DISCUSIÓN

A continuación, se exponen las conclusiones obtenidas a partir de los resultados de este estudio, el cual buscó comprender y analizar diferencialmente las estructuras de significado presentes en los discursos de Docentes, Educadores Populares y jóvenes, sobre la Formación Ciudadana promovida en Tercer y Cuarto Año de Enseñanza Media del Liceo A-33 Guillermo Rivera Cotapos, y la Formación Ciudadana promovida en el Centro Comunitario de Educación Popular Taller de Aprendizaje Forestal, ambos pertenecientes a la ciudad de Viña del Mar.

Con respecto al marco en que se inserta este fenómeno, el Liceo investigado promueve la Formación Ciudadana a partir de la programación curricular emanada desde el MINEDUC, e implementada a lo largo de la Reforma Educacional chilena.

Por su parte, la Formación para la Ciudadanía que se promueve en el Centro Comunitario de Educación TAF, fundamenta su implementación en la Alfabetización Política de los sujetos. Este concepto deriva de un marco epistemológico mayor, a saber, la Educación Popular.

El análisis de los resultados que pasaremos a revisar, pretende dar cuenta de la estructura profunda que subyace a los discursos de los participantes correspondientes a sus respectivos establecimientos.

En primer lugar, en relación al Liceo Guillermo Rivera, es posible referir que los discursos de los Docentes de Historia y los Estudiantes de Tercero y Cuarto Medio, dan cuenta del carácter reproductivo de la Formación Ciudadana que se promueve en la institución. Las estructuras de ambos discursos, evidencian dos órdenes de reproducción al respecto: (1) reproducción de relaciones y (2) reproducción de contenidos vinculados a la Formación Ciudadana.

Según lo indica el discurso oficial proveniente desde el MINEDUC, la Formación Ciudadana se desarrolla fundamentalmente en la relación enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en el espacio aula (MINEDUC, 1998, 2004a, 2004b y 2006). Al referirse a esta relación, los Estudiantes entrevistados constatan, a través de los significados expresados en sus discursos, la existencia de un carácter jerárquico cristalizado que se manifestaría en el desentendimiento de

los Docentes frente a los intereses y preferencias de los Jóvenes. De este modo, se impone, por ejemplo, el éxito académico por sobre actividades culturales y recreativas demandadas por los estudiantes. Por su parte, los significados de los discursos de los Docentes, permiten reconocer la existencia de una estructura jerárquica en el sistema educativo que no considera su participación en la toma de decisiones, fundamentalmente en lo que a modificaciones curriculares concierne. Desde una perspectiva estructuralista, la relación enseñanza-aprendizaje en la que se instala la Formación para la Ciudadanía, reproduciría las relaciones jerárquicas que tienen lugar en niveles superiores, tanto de la institución como del sistema educativo. Específicamente, el orden de reproducción descrito se materializaría en la relación Estudiantes de Tercero y Cuarto Medio- Docentes, Docentes de Historia-Directivos y Liceo Guillermo Rivera-MINEDUC.

En el marco de la Calidad Educativa, los ejes comprometidos por la existencia de relaciones de poder cristalizadas, serían los ejes Organizativo-Administrativo y Pedagógico (Aguerrondo, 1993), según el análisis de los discursos de los participantes señalados. El eje Epistemológico visibilizado en el discurso oficial del MINEDUC sobre Formación Ciudadana presentaría, entonces, una falta de correspondencia con respecto a los otros dos ejes, debido a que las relaciones institucionales y pedagógicas que éste aspira a construir mediante la Formación en Ciudadanía, son desplazadas por la instalación de relaciones de poder intransferibles en estos niveles. Así, entonces, las intenciones sugeridas en los discursos del MINEDUC por generar un *clima de relaciones humanas* dentro de la institución educativa que se proponga como *modelo de relaciones sociales* (MINEDUC, 2004b), se contraponen al rechazo de los participantes hacia una institución que reproduce Estados de Dominación (Foucault, 2002).

En suma, la Formación Ciudadana que se espera sea promovida en los establecimientos de Educación Formal, no se ejecuta en los niveles de Tercer y Cuarto Año Medio del Liceo Guillermo Rivera, según como lo plantea el MINEDUC. Así expuesto, la epistemología que sustenta dicho discurso no guardaría una relación práctica con las relaciones que se mantienen en la estructura de la institución. Ello permite afirmar que la reproducción de Estados de Dominación en el espacio aula del establecimiento, impide la implementación de una Formación

para la Ciudadanía en este espacio, de acuerdo al modo en que es concebida por el proyecto estatal-gubernamental del MINEDUC.

En torno al segundo orden de reproducción, observamos que la Formación Ciudadana promovida desde el MINEDUC, se orienta a desarrollar en los Estudiantes contenidos que favorezcan la construcción de una Ciudadanía democrática. La diversidad, el respeto, autonomía y responsabilidad social a los que se apunta, son abordados en el marco curricular a través de contenidos que, se espera, sean *traspasados* por el Docente a sus Estudiantes en el contexto de la relación enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, 2004b). Según lo expresado en sus discursos, los Estudiantes de Tercero y Cuarto Medio del Liceo reconocen la importancia de valores como la tolerancia y el respeto. No obstante, si bien existe tal reconocimiento, el alcance que pueda traer el desarrollo de esos valores, en general no se corresponde con los proyectos y condiciones de vida personales. De esta manera, es posible constatar que la Formación Ciudadana promueve conocimientos que son sólo parcialmente incorporados por los Estudiantes de Tercero y Cuarto Medio del Liceo Guillermo Rivera.

Asimismo, a la luz de los resultados, es posible dar cuenta de una Formación Ciudadana que no consideraría la incorporación de códigos y significados propios de los *espacios de asociatividad* de los jóvenes (INJUV, 2005), sino que corresponderían a códigos provenientes de una estructura jerárquica superior, a saber, el MINEDUC. Los intereses y referentes simbólicos de los Estudiantes manifestados, por ejemplo, a través de formas de expresión estético-culturales, quedan invisibilizados para la Formación Ciudadana que se promueve en los Estudiantes de Tercero y Cuarto Medio del Liceo Guillermo Rivera, al no ser incorporadas en este aspecto. La presencia de códigos propios de la *cultura juvenil* (Thezá, 2005), su falta de integración dentro de la Formación Ciudadana y la imposición de códigos desde el sistema educativo Formal, devienen, así, en una tensión que da cuenta de una **multiplicidad de discursos** sobre la comprensión de Ciudadanía. Esta multiplicidad se pone de manifiesto a través de los significados provenientes de los discursos de los Estudiantes investigados, los cuales develan una oscilación permanente entre una concepción **Comunitarista** de Ciudadanía y otra **Liberal** asociada a una **noción individualista** (Cerdeja y cols., 2004). Evidencia de ello es la constante alusión por parte de estos jóvenes a un ejercicio ciudadano asociado a prácticas tendientes al fortalecimiento

colectivo, al tiempo que los resultados de la Formación Ciudadana se encuentran vinculados al mejoramiento de la condición social o económica de los individuos.

A partir de lo anterior, cabe cuestionarse cuál es el tipo de Formación Ciudadana que esperan los Estudiantes de Tercero y Cuarto Medio del Liceo Guillermo Rivera. Si bien los significados del discurso de estos jóvenes no dan cuenta de la preferencia de un determinado tipo de Formación Ciudadana por sobre otro, los resultados develan una demanda hacia la institucionalidad del establecimiento, por implementar de manera práctica la formación que se promueva y que, al mismo tiempo, incorpore los códigos propios de la cultura juvenil. Lo anterior, pone de manifiesto que la aplicación de la Formación para una Ciudadanía Activa y Participativa contenida en el discurso oficial promovido desde el MINEDUC, no es aplicada en el Liceo Guillermo Rivera Cotapos, según se expresa en los Discursos de los jóvenes pertenecientes a los niveles de enseñanza señalados.

La comprensión de Ciudadanía y el modo en que se promueve su formación, posee también un carácter difuso, según se interpreta del análisis de los discursos de los Docentes de Historia. Por una parte, se evidencian conceptualizaciones de una formación para la **Ciudadanía Política y Social** y otras de formación para la **Ciudadanía Activa y Crítica** (Cerdea y cols., 2004). La primera comprensión pone énfasis en el traspaso de conocimientos de orden jurídico-institucional para garantizar el desenvolvimiento adecuado en la esfera social. La segunda comprensión que emerge desde el discurso de los Docentes, pone acento en la reflexión y responsabilización de los sujetos a través de su participación en los distintos espacios de asociatividad. Si bien ambas conceptualizaciones se encuentran presentes en los discursos de los Docentes de Historia de Tercero y Cuarto Medio del Liceo investigado, al momento de enfrentar la transversalidad propuesta desde el MINEDUC, ellos no privilegian las prácticas desarrolladas en los espacios de asociatividad de los jóvenes como instancia fundamental de Formación Ciudadana. Más bien, recalcan la necesidad de reincorporar la antigua asignatura de Educación Cívica al programa curricular. La preeminencia de la formación académica para la Ciudadanía, por sobre la formación vinculada a los espacios de asociatividad de los jóvenes, permite entrever la condición privilegiada que otorgan los Docentes de Historia del Liceo Guillermo Rivera, al traspaso de conocimientos en esta materia.

Así expuesto, cabe interpretar que la Formación Ciudadana según se plantea en el discurso oficial del MINEDUC, se enfrenta a **obstáculos de orden relacional y obstáculos referidos a los contenidos** que contempla dicha formación en los niveles de Tercero y Cuarto Medio del Liceo Guillermo Rivera. Esto impide implementar de manera adecuada la formación propuesta desde la programación curricular en este aspecto. Desde un análisis estructural, ello se explicaría a partir de la existencia de una **Matriz Reproductora** a la base de la estructura institucional de este espacio educativo, en la cual acontecen los dos órdenes de reproducción señalados, los que a su vez obstaculizarían una adecuada Formación para la Ciudadanía, según lo propuesto por el discurso oficial del MINEDUC.

En el segundo tipo de institución (Centro Comunitario de Educación TAF, sede Nueva Aurora), la formación que se promueve se sustenta en la epistemología de la Educación Popular, y está orientada a formar un sujeto que reconoce las condiciones y problemáticas propias de su entorno social, para así poder intervenir sobre ellas (Freire, 1969). Esta perspectiva guarda relación con la formación para una Ciudadanía Activa y Crítica (Cerdea y cols., 2004), y sería abordada por los Educadores del Centro Popular TAF para promover cambios en el sector de Nueva Aurora, según lo expresado a través de los significados de sus discursos. Estos cambios obedecen fundamentalmente al desarrollo de actividades recreativas y culturales que cumplirían una doble función. Por una parte, la de articular las relaciones entre los jóvenes que participan del centro TAF, dentro de su espacio de asociatividad barrial, junto con la función de promover formas de expresión propias de este segmento juvenil.

Tal abordaje se realiza, según lo expresan los Educadores de la institución, desde la Alfabetización Política, la cual se desarrolla en un contexto de colectividad que promueve la responsabilidad social. A la luz de los resultados, la responsabilización se materializa en la tarea que es encomendada por parte de los Educadores a los jóvenes del centro, de promover los aprendizajes adquiridos en este espacio a educandos que aún no hayan completado dicha formación.

El carácter colectivo al cual alude esta formación, se devela a partir los significados que emergen de los discursos de Educadores y Educandos en torno a la dirección hacia la cual se

encauzan las prácticas educativas. Al momento de desarrollar una actividad, cada joven es asignado con una tarea, cuya ejecución adecuada favorece su realización y, por ende, contribuye al cumplimiento de las metas prácticas del colectivo. En virtud de esto, es posible constatar que las prácticas pedagógicas se orientan al desarrollo del sentido de pertenencia a un grupo y a la articulación de las relaciones que en él se generan.

Al analizar la producción ideológica que poseen los Educadores Populares y Jóvenes del centro TAF, constatamos a través de los significados presentes en los discursos de ambos participantes, una comprensión **Comunitarista** de la Ciudadanía. Ello se manifiesta principalmente en el énfasis que se le otorga al sentido de pertenencia a un grupo, el cual comparte códigos de referencia comunes, característicos del sector de Nueva Aurora.

Según lo expuesto anteriormente, el eje pedagógico que caracteriza las relaciones de enseñanza-aprendizaje al interior de la institución TAF, da cuenta del establecimiento de **Relaciones Estratégicas** (Foucault, 2002) entre Educadores Populares y Jóvenes. La transferencia de poder que otorga este tipo de relación, favorecería la incorporación de ciertos códigos juveniles que, en el caso del Centro Comunitario TAF, se materializarían mediante el trabajo práctico desarrollado en el contexto territorial. Los códigos juveniles integrados en este trabajo, responderían a los intereses y propuestas –algunas de ellas emanadas desde los mismos jóvenes- destinadas a desarrollar habilidades y formas de expresión a través de talleres y de las actividades culturales y recreativas mencionadas anteriormente.

Como se ha señalado, la epistemología que sustenta a la Educación Popular apunta a reconocer las condiciones propias del entorno de los Educandos, a fin de incorporarlas en los aprendizajes que se promueven desde la relación de enseñanza-aprendizaje. Tal incorporación requiere del establecimiento de relaciones de poder transferibles, puesto que es a partir de esa transferencia que se genera el intercambio de códigos entre los agentes implicados en la relación educativa. Al analizar el modo en que se estructuran las relaciones dentro de la institución TAF, observamos que existe una correspondencia con el cuerpo ideológico planteado desde el paradigma de la Educación Popular, lo que permitiría afirmar que existe una **consistencia entre el eje pedagógico y el eje epistemológico** que orientan la Alfabetización Política promovida en este espacio. Desde un análisis estructural, lo que subyace a la base de esta relación de

consistencia, corresponde a una **Matriz Responsabilizadora**, donde las relaciones pedagógicas se orientan a la responsabilización de los Educandos por su proceso de formación, y la consecuente materialización a través de prácticas dentro del contexto territorial de Nueva Aurora.

Tras este análisis comparativo entre la Formación Ciudadana que se promueve en el Liceo Guillermo Rivera y aquella que se promueve en el Centro Comunitario de Educación TAF, cabe preguntarse qué elementos de la Formación para la Ciudadanía que se promueve en ambos espacios, favorecen el logro de su adecuada implementación.

Respecto a lo anterior, se ha señalado que el principal aspecto del que adolece la Formación Ciudadana implementada en Tercero y Cuarto Medio del Liceo investigado, corresponde a la inconsistencia que existe entre el eje epistemológico establecido en el discurso oficial del MINEDUC y el modo en que se desarrollan los ejes pedagógico y organizacional-administrativo al interior del establecimiento. Dicha inconsistencia se fundamenta en la reproducción de Estados de Dominación en los distintos niveles de la estructura institucional, lo cual no guarda correspondencia con el tipo de relaciones educativas -y, consecuentemente, sociales- a las que aspira la Formación Ciudadana propuesta en el sistema de Educación Formal.

En este sentido, es posible identificar, a la luz de los resultados, la efectividad de las Relaciones Estratégicas en la Formación para una Ciudadanía Activa, tal como es concebida por el discurso oficial del MINEDUC. De acuerdo al análisis de los significados contenidos en los discursos sobre Formación Ciudadana de los participantes del centro TAF, se evidencia que las relaciones de poder transferibles entre Educadores y Educandos favorece la incorporación de códigos propios del segmento juvenil dentro de la relación de enseñanza-aprendizaje. Del mismo modo, el establecimiento de relaciones de este tipo en el Liceo Guillermo Rivera, a nivel Docente-Estudiantes, podría contribuir a mejorar la forma en que promueve la Formación Ciudadana desde la relación enseñanza-aprendizaje.

En conformidad con lo anterior, podría señalarse que la Formación Ciudadana tendería a mejorar en la medida que el establecimiento de Relaciones Estratégicas se extienda al nivel administrativo-organizativo general de la institución. No obstante, resulta apresurado afirmar la

inexistencia de relaciones de este orden al interior del Liceo, cuando la información con que se cuenta proviene de los discursos de Estudiantes de Tercero y Cuarto Medio y Docentes de la asignatura de Historia de ambos niveles de enseñanza. Ello abre la posibilidad de realizar estudios que consideren el análisis de los discursos de Directivos, Jefe de UTP u otras autoridades del establecimiento, que permitan dar cuenta con mayor detalle sobre la estructura administrativo-organizativa del Liceo Guillermo Rivera, y el carácter de las relaciones que allí se establece.

Asimismo, el presente estudio, al considerar la participación de Docentes de Historia y Ciencias Sociales pertenecientes a los niveles señalados, da cuenta de la Formación Ciudadana que se promueve en una única asignatura. Ello constituye una limitación para la investigación, en la medida que no se aborda la transversalidad curricular desde la cual ha sido pensada la Formación Ciudadana en el marco de la Educación Formal.

Por otra parte, cabe cuestionarse si el fenómeno relacional descrito y su injerencia sobre la calidad de la Formación Ciudadana, ocurre también en otros establecimientos educativos. Los antecedentes que existen respecto al creciente desinterés de los jóvenes por la institucionalidad político-ciudadana (INJUV, 2007), permiten situar en el escenario de análisis a la Formación Ciudadana que se impulsa desde el sistema educativo. El extender la investigación a otros establecimientos secundarios de Educación Formal, permitiría dar cuenta del alcance que poseen las estructuras relacionales de la institucionalidad sobre la calidad de la Formación Ciudadana.

En relación a la Formación Ciudadana desarrollada en el centro TAF, se ha señalado que el acento que pone la Alfabetización Política promovida por los Educadores Populares, recae sobre las prácticas que ejecutan los jóvenes en su contexto local-territorial. Ahora bien, según los resultados obtenidos, es posible afirmar que la Alfabetización Política que aquí se impulsa no aborda contenidos que pudiesen sustentar o enriquecer teóricamente las prácticas desarrolladas. Aquello de lo que el establecimiento de Educación Formal adolece, el Centro de Educación Popular carece: contenidos teóricos y programación curricular. Es posible afirmar que este énfasis que ponen los Educadores Populares sobre las prácticas de trabajo, corre el riesgo de desvincular el paradigma de la Educación Popular de su dimensión teórico-reflexiva. Tal como señala Bustos (1996), la tendencia al activismo amenaza la reducción de la Educación Popular a

tecnicismos metodológicos aplicables a cualquier paradigma educativo. De este modo, un aspecto que podría contribuir a mejorar la Formación en Ciudadanía que se promueve en el centro TAF a través de la Alfabetización Política, es la incorporación de referentes teóricos que permitan generar un anclaje a este nivel, con las prácticas de trabajo colectivo desarrolladas por los jóvenes. Ello permitiría abordar de manera más completa la propuesta emanada desde los discursos de Educación Popular en torno a problematizar acerca de las relaciones de dominación que tienen lugar en la estructura del sistema social.

Ahora bien, las limitaciones con que cuenta este estudio para informar de manera más acabada sobre las estructuras de significado que subyacen a los discursos de Formación Ciudadana en el Centro TAF, refieren a aspectos de los que tradicionalmente ha adolecido la Educación Popular. Esto es, la relación aún difusa que mantiene con la institución estatal-gubernamental y la falta de sistematización acuciosa respecto a su desarrollo histórico en el contexto chileno. El primer aspecto, afecta la comprensión sobre el eje organizacional-administrativo de la institución y las relaciones que allí se generan, en tanto que el segundo impide establecer un marco histórico claro en donde situar a la multiplicidad de vertientes y fenómenos de estudio en Educación Popular.

La presente investigación es sólo una primera aproximación a este último aspecto. La Formación Ciudadana, como fenómeno reciente en nuestro país (MNEDUC, 2004b), le corresponde al sistema de Educación Formal, y su reconocimiento en un centro de Educación Popular por parte de los investigadores obedece a la intención de comprender el modo *en que se forma para la Ciudadanía* dentro de este espacio, y las diferencias que posee con respecto a su implementación en un establecimiento de Educación Formal. Ahora bien, la diferencia entre las estructuras relacionales presentes en ambos espacios educativos, ¿obedece a una misma comprensión de la Ciudadanía Activa, según expresan los discursos de los Educadores y el discurso oficial del MINEDUC sobre Formación Ciudadana? Queda abierta la interrogante respecto a si la inconsistencia epistemológico-pedagógica y epistemológico-organizacional, propia del establecimiento de Educación Formal estudiado, obedece a una implementación inadecuada de la Formación Ciudadana atribuida a errores o falencias de los agentes que conforman la estructura institucional, o bien existe una intencionalidad de parte de las entidades

jerárquicas superiores (MINEDUC-aparato estatal) por mantener estructuras de Dominación en este aspecto, que perpetúan la inconsistencia descrita.

## 7. BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (1993). La Calidad de la Educación. Ejes para su Definición y Evaluación. *Revista Interamericana de Desarrollo Educativo*, n.116 (3). Editoriales OEA.

Alarcón, C.; Carbonell, V.; Hott, D.; Magendzo, A.; Marfán, J. (2003). *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el Aula? Segundo Ciclo de Enseñanza Básica y Enseñanza Media*. Chile: MINEDUC.

Arnau, J. (2001). *Diseños Experimentales*. Barcelona: Universitat de Barcelona.

Balcázar, P. (2006). *Investigación Cualitativa*. México: UAEM .

Barthes, R. (1977). *Introducción al Análisis Estructural de los Relatos*. En *El Análisis Estructural* (Coord. Silvia Niccolini). Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Bello, M.E. (1999). La Calidad de la Educación en el Discurso Educativo Internacional. *Revista Acción Pedagógica*, n.2 (8). España: Universidad de Los Andes-Táchira.

Benedicto, J. y Morán, M.L. (2000). *Jóvenes y Ciudadanos*. Madrid: INJUVE.

Benveniste, E. (2004). *Problemas de Lingüística General*. Libro 2. México: Siglo XXI.

Bermudo, J.M. (2001). Ciudadanía e Inmigración. *Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, n.94. España: Universidad de Barcelona.

Best, J.; Gonzalvo, M.; Paya, M.R.; (1982) *Cómo Investigar en Educación*. Madrid: Morata.

Bourdieu, P. (2000). *Cuestiones de Sociología*. Madrid : Istmo.

- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (2001). *La Reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*, Libro 1. Madrid: Editorial Popular.
- Brunner, J.J. y Elacqua, G. (2003). *Informe de Capital Humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez.
- Brunner, J.J. y Peña, C. (2007). *La Reforma al Sistema Escolar: Aportes para el Debate*. Santiago: Universidad Diego Portales y Universidad Adolfo Ibáñez.
- Bustos, L. (1996). Educación Popular: Lo que va de Ayer y Hoy. *Revista Última Década*, n.4. Valparaíso: Centro de Estudios Sociales CIDPA.
- Casassus, J. (2003). *La Escuela y la (des)Igualdad*. Santiago: LOM editores.
- CEPAL-UNESCO (1992). *Educación y Conocimiento: Ejes de la Transformación Productiva con Equidad*. Santiago: CEPAL-UNESCO.
- Cerda, A.M.; Egaña, M.L; Magendzo, A.; Santa Cruz, L.E.; Varas, R. (2004). *El Complejo Camino de la Formación Ciudadana*. Santiago: LOM editores.
- Corrales, O. (2008). *Clases sobre Análisis de Discurso*. Universidad de Valparaíso.
- Cortina, A. (1995). La Educación del Hombre y del Ciudadano. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.7, Enero-Abril.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos de Mundo: Hacia una Teoría de la Ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cox, C. (2006). Construcción Política de Reformas Curriculares: El Caso Chileno. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, n.1 (10).
- Delors, J. (1996) *La Educación Encierra un Tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. Editorial Santillana.

- Diaz-Bone, R.; Bührmann, A.; Gutiérrez, E.; Schneider, W.; Kendall, G. y Tirado, F. (2007). El Campo del Análisis del Discurso Foucaultiano. Características, Desarrollos y Perspectivas. *Revista FQS*, n.2 (8).
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Foucault, M. (1970). *Arqueología del Saber*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: Editores de la Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar: Nacimiento de la Prisión*. Argentina: Siglo XXI.
- Foucault, M. (2005). *La Verdad y las Formas Jurídicas*. Barcelona: Gedisa
- Freire, P. (1969). *La Educación como Práctica de la Libertad*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1972). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1985). Entrevista en *Educación Popular: Un Encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Garcés, M. (1996). Educación Popular: ¿Continuidad en el cambio? *Revista Última Década*, n.4. Valparaíso: Centro de Estudios Sociales CIDPA.
- González Rey, F.L. (2000). *Investigación Cualitativa en Psicología: Rumbos y Desafíos*. México: International Thomson.
- Gramsci, A. (2003). *El Materialismo Histórico y la Filosofía de Benedetto Proce*. Buenos Aires: Buena Visión.
- Greimas, A.J. (1969). *Problemas del Estructuralismo*. México D.F.: Siglo XXI.
- Guattari, F. (1992). *Caosmosis*. Buenos Aires: Manantial.

Guattari, F. (2003). *Prácticas Ecosóficas y Restauración de la Ciudad Subjetiva*. En Quaderns d'arquitectura i urbanisme. n.238.

Guattari, F. (2006). *Micropolítica. Cartografía del Deseo*. Madrid: Traficante de sueños.

Íñiguez, L. (2003). *Análisis del discurso. Manual para las ciencias sociales*. Barcelona: EDIUOC.

INJUV (2007). *Quinta Encuesta Nacional de la Juventud*. Santiago: INJUV.

Jomtien (1990). *Conferencia Mundial sobre Educación para Todos. Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO.

Lazzarato, M. (2000). Del Biopoder a la Biopolítica. *Revista Multitudes*. n.1, Marzo.

Lazzarato, M. (2006). *Políticas del Acontecimiento*. Buenos Aires: Tinta Limón.

Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990). *Título Preliminar: Normas Generales y Conceptos*, Art. 4. Chile: Diario Oficial del 10 de marzo.

MINEDUC (1995). *Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. Santiago: Editorial Universitaria.

MINEDUC (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Chile: MINEDUC.

MINEDUC (2004a). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Chile: MINEDUC.

MINEDUC (2004b). *Formación Ciudadana en el Currículum de la Reforma*. Chile: MINEDUC.

MINEDUC (2006). *Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*, Santiago: Editorial Universitaria.

MINEDUC (2007). *Informe Regional, Provincial y Comunal de Matrículas, Establecimientos, Número de Profesores y Rendimiento Escolar*. Valparaíso: Departamento de Planificación de la Secretaría Ministerial de Educación de la Región de Valparaíso.

Pérez Serrano, G. (Coord.) (2000). *Modelos de Investigación Cualitativa en Educación Social y Animación Sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea.

PIB “Derechos en Acción” (2007). *Formulario de Presentación de Proyectos. Línea de Programas de Protección en General Programa de Intervención Breve (PIB) Modalidad de Prevención Focalizada*. Viña del Mar: SENAME.

Rodríguez, O. (2005). La triangulación como Estrategia de Investigación en Ciencias Sociales. *Revista Madrid*, n.31. Miod Editores.

Ruiz, J.M (1996). *Cómo hacer una Evaluación de Centros Educativos*. Madrid: Editorial Narcea.

Salazar, G. (1987) Los dilemas históricos de la auto-educación popular en Chile. ¿Integración o autonomía relativa? *Revista Proposiciones*, n.15. Santiago: Ediciones Sur.

Salazar, G. (1996). Las Avenidas del Espacio Público y el Avance de la Educación Ciudadana. *Revista Última Década*, n.4. Valparaíso: Centro de Estudios Sociales CIDPA.

Santa Cruz, L.E. (2004). Reflexiones Críticas en torno a la Formación Ciudadana en la Institución Escolar. *Revista Docencia*, n.23, Agosto. Chile: Colegio de Profesores.

Sirvent, M. (1993). *La Crisis de la Educación: Perspectiva a partir de la Educación Popular. En Educación Popular: Crisis y Perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

Thezá, M. (2005). Cambios en el Sistema Electoral: el Debate sobre el Problema de la Desigualdad. *Revista Observatorio de Juventud*, n.4, Diciembre. Santiago: INJUV.

Valles, M.S. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Editores.