

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

**Posiciones discursivas sobre la ciudadanía:  
tensiones entre la hegemonía adultista y la  
participación protagónica en centros educativos  
de Chile<sup>1</sup>**

*Discursive positions on citizenship: tensions between 'adultist' hegemony and the crucial participation in Chilean schools*

**SIU LAY-LISBOA**

*Universidad Católica del Norte, Chile*

**SUSAN YÁÑEZ YÁÑEZ**

*Observatorio de Investigación Interdisciplinaria de Educación para la Ciudadanía  
(OIIEC)*

**JAVIER MERCADO GUERRA**

*Universidad Católica del Norte, Chile*

**OSCAR VÉLIZ GARCÍA**

*Universidad Católica del Norte, Chile*

**RESUMEN** Se presenta un estudio cualitativo que tiene por objetivo describir las posiciones discursivas de estudiantes, docentes y familias respecto de la ciudadanía. Se realizaron 16 grupos de conversación a 107 participantes de centros educativos de dos ciudades chilenas. Tras un análisis estructural, los



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

---

1. Proyecto UCN1895, "Educación, Ciudadanía e Interculturalidad" Ministerio de Educación (2018-2021). Observatorio de Investigación Interdisciplinaria de Educación para la Ciudadanía (OIIEC).

hallazgos dan cuenta de una estructura discursiva compuesta por diez posiciones discursivas. Encontramos dos grandes agrupaciones, la hegemónica (ciudadanía escolarizada, patriótica, burguesa, tutelada, infantilizadora, des-politizante y sexista) y la contra-hegemónica (contra-ciudadanía, cuerpo-parlante y protagónica). Estas posiciones se organizan en una estructura relacional que dispone y propone formas de comprender las distintas prácticas ciudadanas. Se concluye que el concepto hegemónico de ciudadanía regula las relaciones sociales para la formación de futuros ciudadanos y ciudadanas que logren convivir, integrar y reproducir una sociedad desigual. Asimismo, los espacios de enunciación de las disidencias o resistencias entregan pistas sobre las posibles grietas del modelo de ciudadanía que se impone en las escuelas.

**PALABRAS CLAVE** Discursos; escuela; formación ciudadana.

**ABSTRACT** A qualitative study is presented aiming to describe the discursive positions of students, teachers and families with respect to citizenship. Sixteen conversation groups were carried out with 107 participants from educational centers in two Chilean cities. After a structural analysis, the findings show a discursive structure composed of ten discursive positions. We found two major groupings, the hegemonic group (*ciudadanía escolarizada, patriótica, burguesa, tutelada, infantilizadora, des-politizante and sexista*), and the counter-hegemonic group (*contra-ciudadanía, cuerpo-parlante and protagónica*). These positions are organized in a relational structure that arranges and proposes ways of understanding the different citizenship practices. It is concluded that the hegemonic concept of citizenship regulates social relations for the formation of future citizens who are able to coexist, integrate and reproduce an unequal society. Likewise, the spaces of enunciation of dissidence or resistance provide clues about the possible cracks in the model of citizenship imposed in schools.

**KEY WORDS** Discourses; schools; citizenship education.

## Introducción

### Educación y ciudadanía en América Latina y Chile

En Latinoamérica, la educación pública ha sido un poderoso instrumento para inculcar valores identitarios orientados a consolidar los proyectos nacionales. En este sentido, los desafíos planteados por la globalización y la creciente desafección de la ciudadanía hacia sus instituciones políticas (Venegas, 2016), ha conducido al desarrollo de diversos debates sobre el papel de la educación ciudadana y la necesidad de su

fortalecimiento a través de la educación formal (Pinochet y Mercado, 2017; PNUD, 2018).

Al igual como ocurre en el debate internacional (Kerr, 2015; Torney-Purta y Amadeo, 2015), en Latinoamérica, y específicamente Chile, parece configurarse una doble tensión en torno a este papel en la escuela. Por una parte, se insiste en el aprendizaje conceptual de la institucionalidad política y de los valores cívicos (MINEDUC, 2016b); por otra parte, se comienzan a consolidar propuestas que comprenden la educación ciudadana como un ámbito de la enseñanza que tiene por finalidad el desarrollo de actitudes transversales, asociadas a la participación efectiva y la práctica democrática dentro de los centros educativos y sus comunidades (Apple y Beane, 2000; Mercado y Pinochet, 2021; Pagés y Santisteban, 2006).

En este sentido, la educación ciudadana está tensionada entre la persistencia de la educación cívica y una democrática. Así, parecen configurarse tres grandes líneas de producción investigativa. En la primera, están los estudios que indagan en ideas, conceptos y actitudes ciudadanas en el contexto escolar (Areste y Lenzi, 2006; Huerta, 2009), considerando tanto el rol de la escuela pública en un contexto neoliberal (Angulo y Redon, 2012), o de pobreza (Redon et al., 2015), asimismo considerando las ideas y concepciones del estudiantado (Muñoz et al., 2013; Redon, 2011) y del profesorado (Reyes et al., 2013).

Una segunda, aborda los procesos de educación ciudadana en el marco de los conflictos armados y los procesos de paz, como es el caso de México y Colombia (Quintero y Mateus, 2014; Quintero et al., 2016); e indaga en los procesos de cohesión social, que cuestionan el hecho de que la educación formal pueda llegar a constituirse como un espacio efectivo de ciudadanía (Alvarado y Carreño, 2007; Castillo, 2003; Castro y Rodríguez, 2012).

Por último, se ha incursionado de forma innovadora en propuestas de transversalidad curricular, sugiriendo estrategias para abordar la educación ciudadana desde la enseñanza de los Derechos Humanos (Magendzo y Pavéz, 2016), desde los procesos de comprensión lectora (Álvarez, 2005), desde la enseñanza de la historia (Cavieres, 2015; Muñoz y Ossandón, 2013), la geografía (Cely y Moreno, 2008), las ciencias naturales (Chamorro et al., 2013), la música (Gómez, 2011), y de forma extracurricular (Bernal et al., 2006).

### **La ilusión de las transformaciones en educación y sus contradicciones**

En Chile, las transiciones curriculares no han dado respuesta a las demandas de transformación en el ámbito de la formación ciudadana, ya que estos intentos han sido originados desde lógicas verticales sin considerar a las comunidades educativas. De este modo, se ha pretendido abordar el tema de la educación para la ciudadanía desde una supuesta transversalidad. Lo que se reducía a desarrollar actitudes en cada una de las

asignaturas para promover conductas ciudadanas, y a explicitar el eje de Formación Ciudadana en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012).

El año 2016, se promulgó la Ley 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana (PFC), la cual mandata a los centros educativos reconocidos por el Estado, y explicita el rol de la escuela en el desarrollo de los procesos necesarios para fortalecer la educación ciudadana y cívica. Entre las estrategias para implementar esta ley, se incluyó el desarrollo de procesos formativos para el profesorado del sistema escolar (Osandón et al., 2016), la firma de convenios con diferentes universidades para acompañar a los centros educativos en el diseño e implementación de sus Planes, así como también diversas “Orientaciones” emanadas desde el MINEDUC para direccionar el proceso (MINEDUC, 2016a, 2016b, 2017, 2018).

Estas orientaciones, evidencian el cambio de paradigma en relación con las nuevas corrientes de la educación ciudadana, pasando de los planteamientos de la educación cívica, a la formación ciudadana (Pagés y Santisteban, 2012). Sin embargo, este giro paradigmático no ha podido instalarse del todo en las escuelas. Durante el año 2017, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) levantó información sobre cómo se estaba implementando esta Ley. Las evidencias reportan que las comunidades escolares siguen interpretando el PFC bajo la lógica jerárquica de la educación cívica, en el diseño de los planes, estrategias y sus actuaciones (Pinochet y Mercado, 2017; PNUD, 2018).

Entonces, resulta necesario indagar en los discursos y las posiciones que asumen los distintos actores y actrices del campo escolar ante el concepto de ciudadanía. Asimismo, es necesario preguntarse sobre la existencia de espacios, grietas o intersticios donde se generen discursos contra-hegemónicos; una educación para la ciudadanía “peligrosa” (Ross y Vinson, 2012). Es decir, un tipo de ciudadanía antiopresiva y cuestionadora de las desigualdades sociales y económicas.

### **Del por qué y para qué de incluir a las niñeces en la construcción del saber**

En Chile la visión legalista indica que la ciudadanía se adquiere a los 18 años de edad. Esto contribuye a que la adultez, desde una lógica del ciudadano por-venir, confeccione para las infancias espacios simbólicos y decorativos de ciudadanía “infantil” (Lay-Lisboa y Montañés, 2017; Lay-Lisboa et al., 2018). Esta visión que ocurre en las escuelas, es reflejo y reflejada en una sociedad *escolarizada*, ambas legitimadas en una *sabiduría institucional* (Illich, 2011), que nos dice que a las infancias les corresponde estar en la escuela (como derecho-obligación), que aprenden en la escuela (como instrucción), y que sólo se les puede enseñar en la escuela (como exclusividad).

Ejemplo de ello son las relaciones pedagógicas que se enseñan y se aprenden -por tanto, se reproducen- en el espacio educativo, caracterizadas por la direccionalidad de la enseñanza, por hallarse en el terreno de lo discursivo (Ellsworth, 2005), y por ser una relación asimétrica prefigurada (Sánchez, 2005). Estas relaciones se configuran desde dos roles, un *maestro* que posee el saber-poder y un *aprendiz*, quien representa el desconocimiento e ignorancia, donde el marco de posibilidades de actuación está circunscrito a su posición en la relación.

Al asumir que componemos un contexto sociocultural, “nos parece fundamental leer tanto la relación que hay en lo pedagógico como lo pedagógico que hay en la relación” (Barriga-Rebell et al., 2021, p. 47), ya que no solo son contenidos los aprendidos en la escuela, sino que también formas de verse y relacionarse con, y en todo, el espacio social. En este se construyen relaciones, formas de estar, ser, sentir y actuar, desde para-dogmas adultocéntricos y patriarcales (Yáñez-Yáñez y Lay-Lisboa, 2019), que operarían como sistemas de dominio (Gaitán, 2014; Pavez, 2012; Vergara et al., 2015). Por tanto, las nociones vinculadas a la categoría “infancia”, se relacionan íntimamente con su “objetivación” como “objetos de protección” (Gaitán, 2006) y propiedad (Liebel, 2019), y sus problemáticas entendidas y/o tratadas como “individuales”.

En este sentido, aquello que llamamos de manera homogeneizadora “infancia”, estaría vinculada a la carencia, la fragilidad, lo inacabado, y lo proyectado hacia un futuro, es decir, desde una moratoria social (Casas, 2006; Verhellen, 1992). “*Lo infantil*”, sería aquello de poca madurez, reflexión, seriedad o importancia, lo que mitifica su existencia en los distintos espacios de socialización (Giroux, 2003). Esto conlleva a que se les conciba como incapaces de interpretar, protagonizar y transformar sus realidades sociales y, que habitualmente sean solo objetos de estudio y no se les considere como productoras de saberes en las investigaciones (Nichel, 2019). Desde lógicas alejadas de para-dogmas hegemónicos<sup>2</sup>, las infancias son concebidas desde su pluralidad, en tiempo presente, como sujetos sociales y teóricos (Rodríguez-Pascual, 2006), políticos, con agencia y con autonomía (Liebel, 2019).

Se busca incorporar, desde una dimensión ética, ya no de benevolencia (Bustelo, 2005), actuaciones que promuevan una ciudadanía con garantía de derechos, y no solo remitidas a acciones decorativas que pretenden, desde buenas intenciones, *dar voz a la infancia*, ante su eventual *afonía*, donde el mundo adulto se atribuye el deber de representarla.

---

2. Es decir, adultistas o adultocéntricos. El primero entendido como la discriminación por edad, y el segundo como el sistema de dominio donde se encuadra este adultismo (Alexgias, 2019).

## De un discurso unísono a uno polifónico-político

Si asumimos que los discursos son sociales, es decir, son cambiantes, dinámicos, históricos, culturales, diversos, y no pertenecen a un único grupo social o sujeto, sino que más bien son múltiples y polifónicos, en constante y continua coexistencia, será necesario entenderlos como Discursos (Gee, 2005). Donde quien enuncia tiene perspectivas, puntos de vista contrarios o en disputa, esto atiende a que la contradicción es del sujeto –no del discurso–, en tanto utiliza y se basa en distintos repertorios discursivos dependiendo de lo que esté en juego en cada contexto. Este ejercicio supone identificar no sólo la dimensión semántica de lo que se dice, sino que también desde dónde se dice, en su dimensión estructural (Montañés, 2010), desde y hacia qué lugar social, o conjunto de lugares sociales, se elaboran y enuncian los discursos, en su dimensión referencial (Conde, 2010).

Estos espacios sociales también son móviles, y cohabitan en los distintos territorios donde somos hablados por los discursos, por tanto, cada sujeto podrá ubicarse en distintas posiciones discursivas, ya que son intrínsecamente ideológicas (Gee, 2005). Identificar las posiciones que se configuran en torno a la ciudadanía, nos permite analizar las múltiples ideologías que componen los discursos, y definir las relaciones que se establecen entre ellas y las polaridades más dominantes que emergen a propósito de una distribución jerárquica de poder (Gee, 2005).

Desde temprana edad, aprendemos a (re)producir prácticas discursivas *adulteradas* (Lay-Lisboa y Montañés, 2018), que mayoritariamente construyen realidades hegemónicas, por tanto, se constituyen como posiciones de dominación. De este modo, nos vemos envueltas-os de manera irreflexiva (que no *infantil*) respecto de las posiciones enunciadas, naturalizando la mantención del orden social, y obstaculizando posibilidades discursivas creativas.

El carácter relacional y pragmático de las posiciones discursivas, nos permite identificar desde donde estamos siendo habladas-os, y así crear o movernos entre los diversos discursos en un campo social. Esta plasticidad facilita explorar-nos, ensayar-nos y reposicionar-nos, en ubicaciones más disidentes respecto a las dominantes que pongan en tensión las relaciones basadas en jerarquías del poder-saber (Montañés y Lay-Lisboa, 2019).

Desde esta óptica, nos preguntamos cómo se articulan las posiciones discursivas en torno a la ciudadanía en los contextos escolares. Para ello, de acuerdo a una perspectiva de derechos y un análisis crítico que problematiza los modelos hegemónicos del adultocentrismo y el patriarcado, se han definido tres dimensiones de análisis; ciudadanía, género y protagonismo.

## Metodología

Para el diseño de la investigación se utilizó una metodología cualitativa, integrando desde el análisis sociológico del discurso, sus dimensiones textuales, contextuales e ideológicas (Ruiz, 2009). Entre los meses de agosto y diciembre del año 2019, se realizaron 16 grupos de conversación, orientados por una guía temática elaborada en base a las tres dimensiones mencionadas, que consideró preguntas como: ¿dónde se hacen las actividades en tu escuela? ¿quién las prepara? ¿quién y cómo las deciden? ¿cómo se distribuyen las responsabilidades?, con una duración de entre 60 a 90 minutos cada uno. Los encuentros fueron grabados en soporte de audio digital. Participaron 107 personas, 39 profesionales de la educación (docentes, asistentes de aula, psicólogas y trabajadoras sociales), 41 estudiantes y 27 familiares de distintos centros educativos de las ciudades de Antofagasta y Coquimbo, Chile.

Con el propósito de garantizar la heterogeneidad inclusiva (Canales, 2006), se invitó a centros educativos, tanto públicos como subvencionados, distintas zonas territoriales de ambas ciudades, educación inicial y básica, y diversas edades, incluyendo de esta manera, a la mayor cantidad de voces y perspectivas posibles (Tabla 1).

Tabla 1. Resumen de participantes y códigos.

	Código	Nivel Educativo	Ciudad	Dependencia	Sexo-género		Total
					Mujer / Niña	Hombre / Niño	
Estudiantes	G1E	Ed. Parvularia.	Antofagasta	Público	7	2	9
	G2E	Ed. Básica Primer Ciclo	Antofagasta	Público	4	5	9
	G3E	Ed. Básica Primer Ciclo	Antofagasta	Público	3	4	7
	G4E	Ed. Básica Segundo Ciclo	Antofagasta	Subvencionado	5	2	7
	G5E	Ed. Básica Segundo Ciclo	Coquimbo	Subvencionado	7	2	9
Familias	G6F	Ed. Parvularia.	Antofagasta	Público	9	0	9
	G7F	Ed. Básica, Primer Ciclo	Antofagasta	Público	6	1	7
	G8F	Ed. Básica Primer ciclo y Media	Antofagasta	Subvencionado	5	0	5
	G9F	Ed. Básica Primer y Segundo Ciclo	Coquimbo	Subvencionado	3	0	3
	G10F	Ed. Básica, Primer Ciclo	Coquimbo	Subvencionado	3	0	3

Profesionales de la Educación	G11P	Ed. Básica y Media	Coquimbo	Subvencionado	5	3	8
	G12P	Ed. Básica y Media	Coquimbo	Subvencionado	5	1	6
	G13P	Ed. Básica y Media	Antofagasta	Subvencionado Público	3	1	4
	G14P	Ed. Básica y Media	Antofagasta	Subvencionado	4	4	8
	G15P	Ed. Parvularia y Básica	Coquimbo	Subvencionado	4	1	5
	G16P	Ed. Básica y Media	Coquimbo	Subvencionado	8	0	8
							107

Nota: El código de cada persona irá acompañado por una M (Mujer), H (Hombre), Na (Niña), No (Niño) según el caso de cada enunciante (Ej: Grupo 4, Estudiante 1, Niña: G4E1-Na).

Este estudio fue aprobado por un comité de ética y consideró la aplicación de consentimientos informados para las familias y docentes. En el caso de las infancias, el consentimiento informado de parte del/de la familiar a cargo y asentimiento informado (en su versión gráfica y escrita).

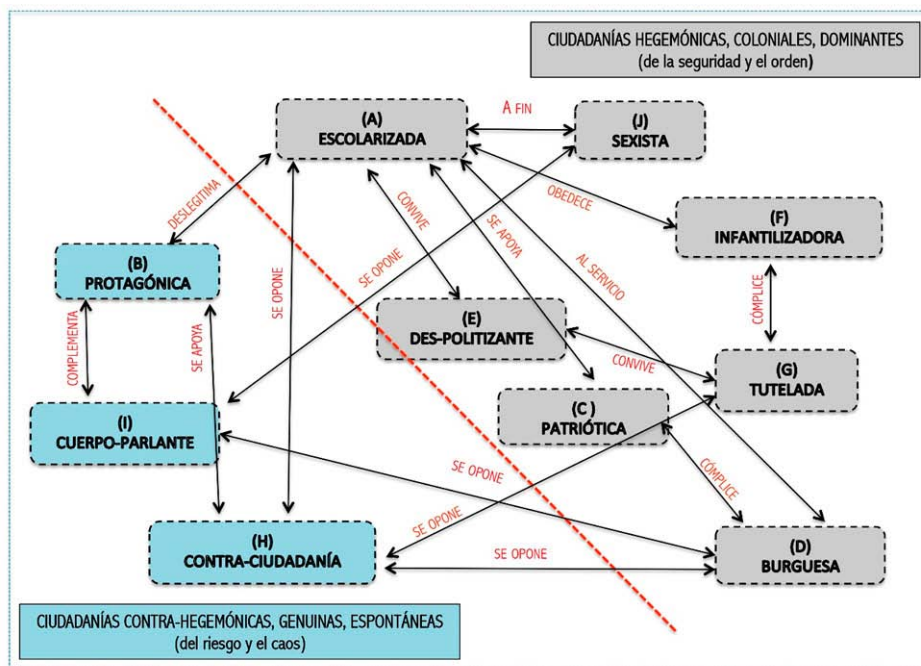
Para el análisis de la información, luego de la transcripción de los grupos de conversación, se realizó la fase de organización y categorización de los relatos, mediante el programa de gestión de datos cualitativos, *NVIVO 12*, proceso analítico guiado en un primer momento, desde una dimensión semántica, tanto por las categorías de análisis como de los datos (Gibbs, 2012). En un segundo momento, una recategorización con énfasis en un análisis estructural de los discursos (Conde, 2010, Ruíz, 2009), que tuvo como propósito, siguiendo la propuesta de procedimiento de interpretación de Montañés y Lay-Lisboa (2019), la identificación, definición, articulación y elaboración gráfica de las posiciones discursivas en relación a la ciudadanía.

## Resultados

Los hallazgos dan cuenta de una estructura relacional compuesta por diez posiciones discursivas (Figura 1). Encontramos dos grandes agrupaciones, la hegemónica (ciudadanía escolarizada, patriótica, burguesa, tutelada, infantilizadora, des-politizante y sexista) y la contra-hegemónica (contra-ciudadanía, cuerpo-parlante y protagónica).



Figura 1  
 Posiciones discursivas de la ciudadanía.



### Ciudadanía escolarizada (A)

Esta posición es la dominante, subordina los cuerpos y lo que se dice, expresado tanto en actuaciones como en discursos de personas e instituciones respecto de normas, jerarquías y regulaciones basadas en regímenes y prácticas academicistas del saber, reproduce la dualidad de lo correcto/incorrecto mediante la obediencia, la disciplina, la homogeneización del ejercicio ciudadano desde la escuela.

Uno de los dispositivos utilizados en la escuela para homogeneizar los cuerpos, es el uso y la validación del uniforme escolar, así lo defiende un docente: “yo creo que el uniforme es un elemento democratizador, (...) que permite que no haya diferenciación entre los estudiantes porque no se ve con qué ropa vienes, no se ve tu estatus socioeconómico, cómo te vistes, qué estilo eres, todos somos iguales” G11P2-M. Reflejado también por el estudiantado: “no, miren, yo les cuento algo, el colegio es igual que la cárcel ¿por qué? la vestimenta (...) tienen que estar todos igualitos” G5E8-Na. Se utilizan recursos argumentativos que podrían a primera escucha valorarse positivamente, pues lo que promueve es la democracia y equidad social, sin embargo, lo que está a la base, es la pérdida de la soberanía del-propio-cuerpo.

En el aula se evidencia el disciplinamiento mediante el orden y la obediencia propia de sistemas penitenciarios, indicando en este contexto, las actuaciones a realizar

desde una vertiente academicista: “porque nos tienen escribiendo todo el rato” G5E4-No. Donde *cumplen la condena* de escuchar constantemente las palabras: “estudien”, E7-Na “tarea”, E9-No “silencio” G5E8-Na, prácticas que desde el rol vigilante del profesorado se validan y refuerzan: “muy bien” E6-Na, “excelente” E9-No, o bien, se restringen y castigan: “porque la miss nos hacen callar a cada rato y no nos dejan hablar” E5-Na. Sanciones que, por su carácter amedrentador, impactan afectivamente: “miedo, porque llamaran a mi apoderado y no sé qué me van a hacer” G5E1-Na, ya que la sentencia se agudiza por el rol policiaco de las familias (Danzelot, 1998).

Estas normas, jerarquías y regulaciones son conocidas por las-os estudiantes, así como también, sus tiempos y plazos de instrucción: “la privacidad en la sala no creo que debería haber, porque uno va a estudiar” G4E2-Na, “Sí, pero estás en el colegio tienes que tratar de controlarte” G5E8-Na, donde se pierde totalmente la soberanía sobre el cuerpo, desdibujándose la frontera entre lo íntimo/privado/público, hasta en lugares como el patio, que supone un territorio de menor vigilancia adulta y aparentemente mayor autonomía “Sí, porque si te escuchan en la cancha igual te van a retar, entonces no es libre” G5E8-Na.

El cumplimiento de la tarea subordina a otros intereses distintos al currículum educativo, y se deslegitiman prácticas no academicistas, lo que trasciende al aula, y a la propia escuela, representando un campo de entrenamiento obligatorio: “la educación de la ciudadanía es la forma en cómo la escuela va instruyendo a sus alumnos” G14P4-H, y paradójicamente deseable, como paso previo para desenvolverse en la vida adulta: “pasa, entonces es como una pequeña sociedad que al final también es como más dura que la sociedad de afuera” G10F1-M.

### **Ciudadanía protagónica (B)**

Esta posición deslegitima a la escolarizada (A). Organiza su argumento en validar formas alternativas de organización no hegemónicas. Tiene como supuesto a la base la diversidad, respeta y valora la convivencia de múltiples expresiones de actuación, considera lo colectivo y horizontal como formas valiosas de relacionarse. Valida espacios no-tradicionales-legitimados de participación y organización. Construye formas creativas, distintas a las convencionales, valorando el intercambio de saberes entre distintos grupos y colectivos sociales.

Del estudiantado se reconocen nuevas voces, expresiones y demandas ante problemáticas sociales, las que se asumen por parte del profesorado, como distintas a las que en generaciones previas se tenían, se expresa que estas transformaciones traen consigo frescura, alejada de prejuicios y estereotipos: “son súper contemporáneos están súper claros con las luchas respecto de los géneros, no tienen problemas ellos, pero sí en los adultos, y los adultos es el modelo” G11P1-H. Este cuerpo adulto que representaría el anti-modelo-protagónico, podría ser desplazado por un co-protagonismo que involucre nuevos oídos/escuchas y provocaciones con-sentido.

Se hacen presente otras orgánicas de participación de carácter colectivas y horizontales que supongan el intercambio de roles, tiempos, formas, funciones, responsabilidades y/o compromisos: “hemos estado trabajando este último tiempo es una acción de organización circular, es decir que nuestros alumnos puedan participar y cumplir un rol dentro de los cursos e irse turnando” G11P2-M. Por tanto, se busca tensar estructuras verticales y jerárquicas, intentando provocar prácticas y procesos de manera espiralada (Montañés y Lay-Lisboa, 2019), a partir de otras orgánicas donde el estudiantado genera sus acuerdos y formatos en la toma de decisiones: “la elaboran y organizan ellos mismos, crean su propio protocolo, reglamento interno, incluso asambleas, trabajan en consejo de curso” G11P3-M.

El patio, la cancha, se transforman en el territorio que posibilita otros usos del cuerpo, un estudiante refiere “Porque podemos correr y jugar” E4-No. Estas prácticas se acompañan de un clima emocional caracterizado por E1-Na “Amor, felicidad, alegría”. Otro espacio que es reconocido como liberador para pensar, decir y sentir, sería el baño.... G5E3-Na “En el tercer piso, en el baño” E3-Na “En el baño <risas>” G4E5-No. También identificado por las familias: “Porque claro si es a cada rato no es que va al baño a hacer, va a jugar con agua” G6F8-M. Las niñas cuentan con saberes respecto de sí mismas y de sus garantías sociales, ya sean personales como colectivas, poniendo en énfasis que: “pero podemos mandar al tener derechos” G2E4-Na. Este “mandar” se relaciona, con la posibilidad de habitar los espacios extra-aulares con una menor restricción, a diferencia del aula, donde es mayor el control y vigilancia del mundo adulto, así lo expresa el estudiantado: “F ¿y toman decisiones de alguna cosa? 6 de 9. nooo, nada” G2E.

### **Ciudadanía patriótica (C)**

Esta posición se apoya en la posición escolarizada (A). Organiza su argumento en torno a ideologías nacionalistas y de valoración de la pertenencia patriótica, orientadas a la “buena chilenidad”, que legitima los símbolos patrios. Enfatiza la formación de futuros y futuras ciudadanas respetuosas de una institucionalidad nacional. Existe una defensa por la jerarquización de las naciones y personas, negando la existencia y los orígenes mestizos y coloniales.

Desde temprana edad se forma una ciudadanía vinculada a una identidad nacional homogénea mediante la enseñanza y el respeto de símbolos patrios, como las insignias, las banderas y las efemérides nacionales, tal como lo relata una docente: “mayores conocimientos de lo que es la formación ciudadana, enseñarle a los más chiquititos los derechos, los deberes, la identidad nacional, qué significa también con la región, el escudo” G13P1-M. Estos símbolos se reflejan también en la incorporación de conocimientos en el ámbito de la institucionalidad política nacional y los próceres de la historia oficial, la cual se recrea en actividades pedagógicas colectivas

fuera del aula, las que forman parte del calendario anual escolar: “les hacían la feria de formación ciudadana, no quiero utilizar la palabra disfraces, pero los niños tenían que personificar el congreso o cuando se había constituido la constitución, eh... la historia, personajes anteriores como comenzaron a formar Chile hacen su personificación” G13P1-M.

Otro componente de la identidad nacional, hace referencia al himno patrio y a los himnos escolares, ya que independiente de ser cantados o no, se hacen visibles y presentes en los documentos institucionales, así lo comenta el estudiantado: “yo no me lo sé, yo me sé el himno nacional, en el [otra escuela] siempre les hacen cantar el himno” E1-Na “y aquí no” E6-Na “es que ese himno era de hace años, porque mi mamá estaba en este colegio y ella si se lo sabe, y en esos años si lo cantaban” E8-Na “es que quizás es de ese año, pero se les olvidó sacarlo de la agenda” G5E1-Na.

Las costumbres nacionales/patrióticas de la buena chilenidad se entrenan de diferentes formas, una de ellas, es celebrar las fiestas patrias. Se aprende, por ejemplo, a preparar comidas típicas, a distinguir vestimentas consideradas tradicionales, y a bailar la cueca, conocida como el “baile nacional”, la que tiene un mayor reconocimiento y estatus que otros bailes, respecto de estas actividades, las madres señalan: “en septiembre le estaban enseñando a los chiquitos a bailar cuecas ¿lo recuerdan?” F3-M “en los recreos le enseñaban a bailar cueca y se relajan” G10F1-M.

La buena chilenidad también se practica mediante la representación de “otros” bailes que se enseñan de manera folklorizada y exotizada. Al respecto las familias relatan: “Sí, por ejemplo, en los pueblos originarios los niños bailaron la diablada, otros bailaron los mapuches F2-M. “Sí, generalmente se hace, y cada curso lo representa” G10F1-M. Esta distinción, jerarquiza entre costumbres y culturas, unas más bien obligatorias-formales-serias-reales-propias, y otras voluntarias-informales-divertidas-ficticias-ajenas.

### **Ciudadanía burguesa (D)**

Esta posición está al servicio de la escolarizada (A) y es cómplice de la patriótica (C). Organiza su argumento desde un modelo de ciudadanía abstracta, elitista, privilegiada, ilustrada, y alejada de la praxis cotidiana comunitaria, intentando potenciar lo individual y diluir lo colectivo. Plantea que la función de la Escuela materializa la promesa de ascenso en las jerarquías sociales, y estigmatiza todo lo que represente lo periférico y salvaje. Declara que el sujeto, al contribuir responsablemente a la sociedad en tanto recurso productivo le convierten en ciudadano.

Desde esta ciudadanía se instala una definición de democracia lejana en términos temporales y territoriales, emerge como una ciudadanía que se aprende de manera ilustrada en los libros, por tanto, es estática, no se practica en la convivencia diaria, y se reduciría al sufragio. Así comentan las-os estudiantes al preguntarles: “¿han escu-

chado la palabra democracia?, ¿qué será? “votaciones” E4-Na “es como la democracia que existía en Grecia o Roma, era algo para votar” G2E7-No. Esta lejanía viene dada también por no legitimar otros tipos de ciudadanía, las-os docentes advierten lo complejo que es la relación/diálogo con las familias cuando se escapan de lo que es ser ciudadana-o según instruye esta posición: “es muy difícil trabajar con apoderados que a la larga se consideren ciudadanos ¿o no?” G11P1-H.

Este carácter elitista, viene dado también por la sobriedad y solemnidad, la que hace referencia a una ciudadanía accesible únicamente a personas privilegiadas, de acuerdo a una jerarquía intelectual, dejando fuera expresiones disidentes, salvajes o lúdicas: “debía haber una formación intelectual con respecto a lo que significa ser ciudadano” G11P1-H, en donde se excluye y demarca entre quienes acceden y pueden ejercer este tipo de ciudadanía, al respecto un docente sostiene: “igual eran términos como de adulto, inclusive ni siquiera lo manejan los adultos, (...) el tema de la constitución, leyes, congresos” G13P2-H.

Esta ciudadanía restringe la acción política alternativa a propósito de una hegemonía de lógicas elitistas y clasistas, que d(en)omina las posibilidades y define quiénes estarían preparadas-os para aprender a ser ciudadanas-os, un docente señala: “fue complicado pensar solo en acciones, acciones que correspondan a la ciudadanía, en un contexto tan vulnerable, la participación y el interés por lo político es mucho más lejano” G11P1-H.

Esta posición defiende una ciudadanía seria, que, ante la evidente desigualdad social, promete un ascenso en las jerarquías sociales. Esta promesa se caracteriza por ser, prohibitiva, ya que predifine el límite de las posibilidades de acceso; individual, puesto que se remite a los esfuerzos personales; y a su vez, ficticia, en tanto no garantiza este ascenso, y sigue reproduciendo las brechas sociales: “gracias a dios yo creo que los niños les ha ayudado la educación que es parte del colegio” G14P1-M, “a los parámetros constitutivos de nuestro país y a las instituciones como funcionan y de cómo ellos pueden ser parte y son parte activa, de una administración pública a futuro” G11P1-H. En este caso, llegar a ser funcionaria-o pública-o, representa una de las máximas aspiraciones y reconocimientos posibles de alcanzar.

Se distinguen desde esta posición, lo normativo de lo periférico, y lo civilizado de lo salvaje. Esto conlleva prejuicios respecto de la apariencia, la clase social y, por ejemplo, los hábitos de higiene vinculado a tener piojos, donde la profesora comenta: “lo que estamos enseñando y aunque suene súper duro en formación de a ser limpios y ordenados lo que no vienen así de las casas, entonces bajo eso, tenemos que ser disciplinados y nos cuesta muchísimo, nos cuesta muchísimo que lleguen sin piojos, nos cuesta muchísimo que los bañen todos los días, nos cuesta muchísimo entonces bajo ese punto de vista si hemos tenido que ocupar el uniforme adecuadamente para disciplinar” G12P1-M.

Estas distinciones, refuerzan la estigmatización de determinados grupos, como evidencia el relato: “acá sabemos que a lo mejor la mayoría de los apoderados saquearon supermercado, porque esa es una realidad, pero gracias a dios yo creo que los niños les ha ayudado la educación que es parte del colegio” G14P1-M. Ante estas creencias asociadas a la falta de higiene, el desorden, la criminalización, la escolarización se encarga de regular, corregir y supervisar los comportamientos, hasta modelar un cuerpo bien educado y bien portado. El logro de esta labor se diferenciaría entre centros educativos públicos, subvencionados y privados, como lo comenta una madre: “eso es muy bueno comparado con otros colegios (...) no se ve mucho eso del niño que es como rebelde “no, yo voy así nomás”, yo creo que serán uno o dos, poquitos” F2-M. Estas diferencias se traducen en sesgos que discriminan entre unos y otros, inclusive por su sola apariencia, ya que “saltan a la vista” como continúa el relato: “lo que me pasa a mí es que yo voy en la calle y digo “¡ah! ese niño es del [colegio subvencionado] y ese niño es de otro colegio” como que es no sé, como que se ve” G10F2-M. Ciudadanía des-politizante (D)

Esta posición convive con la escolarizada (A) y la tutelada (G). Se caracteriza por su ambivalencia. Organiza su argumento en una sociedad escolarizada, la que debe ser neutra, despolitizando la educación. Se basa en el riesgo que significa ejercer una ciudadanía activa y crítica. Este riesgo se expresa en advertencias y amenazas como posibilidad de sanción y castigo, inhibe las actuaciones colectivas o individuales que buscan las garantías de derechos, y en consecuencia estas actuaciones se silencian o se esconden. Oscila y disputa entre la rebeldía y la moralidad.

Una de las formas de garantizar la neutralidad de la formación ciudadana, es mediante el ocultamiento de la dimensión política del profesorado, ya que supondría una manipulación, en este sentido, solo se permiten ciertas ideologías de adoctrinamiento, aquellas que se ajustan a los planes o currículos escolares, así lo señala una docente: “se trata de que al menos la parte política de uno u otro docente no interfiera o se manipule a los alumnos, por el tema del plan de formación ciudadana, entonces se ciñe a lo que es el plan” G13P1-M.

El refuerzo de la neutralidad y el ocultamiento de posturas disidentes, opera también entre los cargos directivos y el profesorado, quienes por temor a las posibles represalias, pocas veces se atreven a expresar sus posturas ante esta autoridad, y en consecuencia, esconden sus posiciones y actuaciones personales/políticas, como lo comenta una docente: “hay miedo de que cuando está hablando la directora, jefe de UTP<sup>3</sup>...que muchos piensan a lo mejor distinto pero esas cosas lo dicen cuando se van (...) las pocas personas que se atreven a decir “bueno, yo no estoy tan de acuerdo” igual quedan hablando solos, aunque todo el resto esté de acuerdo y quedan marca-

---

3. Unidad Técnica Pedagógica.

dos...queda como el conflictivo, incluso no crean que no tengo temor de haber dicho todo esto de la transparencia, del buen trato, porque igual se puede filtrar y me da temor y no porque me van a echar” G16P1-M. Expresarse en este escenario, supondría “quedar marcada-o”, y estas marcas se traducen en sanciones. Por tanto, se modulan formas de habitar y modos adecuados de actuar, silenciando e inhibiendo el conflicto, lo personal/político y la expresión de las diferencias.

Esta posición declararía la promoción de una ciudadanía activa, involucrada y comprometida, sin embargo, predefine las formas correctas de manifestarla. Por tanto, esta despolitización también transmite un mensaje ambivalente al estudiantado; se invita a una participación genuina y efectiva, y al mismo tiempo se ignora y castiga su expresión: “y de repente por eso se sienten vulnerados por eso, porque ellos para que van a hablar si no los pescan, y si ellos hacen algo mal al tiro suspendidos y caen en ese círculo vicioso de aguantar cosas que no debieran” G8F5-M.

### **Ciudadanía infantilizadora (F)**

Esta posición obedece y se subordinada a la posición escolarizada (A). Organiza su argumento respecto a una moratoria social, a la proyección hacia el futuro de las capacidades y saberes actuales de las personas. Evalúa las actuaciones participativas como un juego desvinculado de una incidencia real del ejercicio ciudadano, se ensaya fuera de las fronteras de la realidad del mundo adulto masculino como sujetos carentes de discernimiento, faltos de experiencia y madurez. Basada en un orden evolucionista lineal secuencial, corrige y moldea prácticas sobre un buen-niño-ciudadano adecuado.

Estas lógicas operan desde la carencia de saberes, de preparación y de capacidades de las infancias, ya que estas condiciones serían de exclusividad adulta: “a veces uno trata cierto tema y como que los chicos no están, es como fome<sup>4</sup> decir que los chicos no están preparados para ciertos temas” G13P2-H. Estas nociones reducen a las infancias, en personas en potencia, y mediante el recurso de la ingenuidad (Giroux, 2003), oculta la relación de poder (Bustelo, 2005). La persona adulta entonces tendría la misión de guiarles paulatinamente, la docente comenta: “en el colegio igual tenemos como el compromiso y responsabilidad en realidad de formar una personita, de formar un individuo en forma integral” G11P3-M, a su vez, esta moratoria social se refleja en que el mundo adulto deba convertir a las niñeces, en personas productivas que contribuyan a una sociedad de mercado, de acuerdo a la superación de etapas, en base a un orden evolucionista: “esa construcción nosotros tratamos de hacerlo en el colegio para que en cuarto medio salga un niño que pueda aportar a la sociedad desde una manera constructiva, desde la profesión o desde lo que le tenga diosito preparado

---

4. Aburrido, triste o frustrante.



para él (...) los niños pueden tomar decisiones en un futuro y ser una autoridad, etc., es decir enmarcado en un proyecto de vida los niños puedan también a futuro van a vivir en sociedad y pueden ser parte importante de esto” G11P2-M.

La visión legalista de esta posición, legitima a la mayoría de edad como requisito para ser considerada persona-ciudadana-sujeta de derechos, mientras esto no ocurra, sus demandas sociales-políticas son desacreditadas o significan un juego irrespetuoso: “cuando empezó esta tontera de los derechos del niño y le dieron como mucho auge los cabros (...) como que los cabros se creen con el derecho” G8F2-M. En Chile, tener 18 años representa un hito, donde por automatismo mágico se autorizan/legalizan ciertas prácticas del régimen adulto-escolarizante, donde lo que antes era prohibido, pasa a ser obligatorio: “diríamos futuros ciudadanos para ser exactos, porque si no les interiorizas el concepto de que, tú también vas a ser ciudadano, porque lo vas a ser sí o sí, porque en este país cumples dieciocho años y lo eres automáticamente, no tienes que hacer nada específico” G11P4-M.

La distinción entre lo infantil y lo adulto, también es reconocida por las niñeces, quienes tienen claro cuál es su rol y campo de actuación dentro de esta relación jerárquica. Al preguntarles ¿quién manda en la escuela? Responden todas: “la directora”. Al preguntarles si también ellas-os mandan, gritan: “nooo...” “porque ella es como la dueña de la escuela” E6-Na, “porque somos pequeños” E9-No, F. ¿y toman decisiones de alguna cosa ustedes en alguna cosa?, 6 de 9. nooo, nada. Al preguntarles si pueden elegir, un estudiante dice: “cuando somos pequeños tenemos que obedecer” G2E1-No.

Las estudiantes comentan que las autoridades escolares no consideran sus propuestas, que en escasas ocasiones estas son atendidas, ya que representarían actuaciones o esferas de participación poco serias o irrelevantes para la formación escolar: “es que el sostenedor y el director son llevados a sus ideas... cuando los alumnos le proponen algo, rara vez le dicen que sí” G4E6-Na. Dar poca importancia a las propuestas del estudiantado, es percibido por las familias como un silenciamiento de las niñeces: “¿porque ellos para que van a hablar si no los pescan?” F5-M, y una madre complementa argumentando: “lo penca<sup>5</sup> es lo que dice usted, cómo son niños no los toman en cuenta” G8F3-M. Situación que se replica en otros espacios de interacción entre la adultez y las niñeces, una madre señala: “no los pescan mucho o cuando dejo a mis hijos en una fila en el banco la gente les quita el lado y yo les digo que no dejen que les quiten el lado, la gente no respeta eso” F8-M. O, en las familias, donde no se les permite discutir ni saber sobre los temas adultos, ya que supondría el riesgo de convertirse en marionetas de las infancias. Así lo señalan algunas madres: “lo que nunca

---

5. Decepcionante o mala calidad de algo o alguien.



hacemos es discutir sí o no delante de ellos, porque ahí los niños manipulan” F9-M, “lo peor es discutir delante de los niños porque después ellos se aprovechan” G6F7-M.

### **Ciudadanía tutelada (G)**

Esta posición es cómplice de la infantilizadora (F) y entre ellas se complacen. Centra su argumento en que las niñas y juventudes pueden hacer determinadas actuaciones bajo ciertas condiciones definidas por una autoridad. Se delimitan espacios de elección predefinidas siempre bajo supervisión, en parcelas de independencia. Desde esta posición se oferta un reducido repertorio de actuaciones, que es interpretado por la-el tutelada-o como una ampliación de sus posibilidades de acción, ya que: a mayor edad -pero no tanta-, menor riesgo de cometer errores en las decisiones y actuaciones.

Desde esta posición, la autoridad adulta también define el repertorio de actuaciones a los que les estudiantes puedan acceder. En este caso, las fronteras se van ampliando gradualmente, de acuerdo a las etapas esperadas del desarrollo, la adquisición y comprensión de determinados saberes, así lo expresa un docente: “por ejemplo el séptimo básico dijimos, ya, ¿qué necesita aprender un ciudadano de séptimo? la segunda unidad hace referencia a salir a la calle, un niño de séptimo, lo primero que tiene que aprender es salir a la calle, cómo cruza la calle, cuándo cruzo la calle” G11P1-H, esta preparación, le permitiría relacionarse paulatinamente con la realidad. Temas más complejos y difíciles de comprender, desde lógicas de linealidad-secuencial basada en estadios parametrizados y estándares *gausseanos*, quedarían para después, por ejemplo: “en octavo se trabaja lo que es la identidad y la discriminación (...) he visto en cuarto medio que está la unidad muy intencionada, hay dos unidades muy relacionadas con formación ciudadana y ahí se trabaja la metodología también de proyecto en que el estudiante tiene la posibilidad de actuar en forma simulada y en forma real” G11P5-M.

Se trasladan estas distinciones a las expresiones ciudadanas, se propone por ejemplo una “Ciudadanía Joven”, respecto de “la verdadera ciudadanía”. Se hace mención que, “a pesar” de ser jóvenes, es decir, personas erráticas y en tránsito, merecen cuotas de reconocimiento: “ese niño es fuente de opinión, primero que todo y merece ser escuchado, joven, pero merece ser, ser escuchado igual” G11P1-H. Esto puede verse reflejado en el uso/permisión de la vestimenta escolar, donde ceder por parte de la autoridad adulta parcelas de poder inadecuadas a cada edad, supondría un riesgo de subversión, ya que representaría un cuestionamiento por quien es tutelada-o. Lo ilustra un docente, al referirse a la alternativa de asistir con buzo: “se transformó en un problema, porque tú le dai la mano al niño y el niño se toma el codo, el pie y aparecen los gorros y en definitiva lo que no corresponde al buzo en ese caso” G11P1-H. Este carácter tutelar también restringe los tipos de actuación que las familias tienen en la

escuela. Al referirse a su participación en la toma de decisiones, señalan: “no siempre, por lo general siempre mandan, uno firma lo que hay que firmar o recibe lo que hay que recibir. F1-M, “pero, ¿de ahí que nos pregunten a nosotros si estamos de acuerdo con lo que se va a gestionar? no, jamás” G8F2-M.

Desde el estudiantado, se tendrían claros estos límites de actuación y tipos de participación, donde decidir estaría reservado al mundo adulto. Por tanto, se relativiza la decisión efectiva de la niñez como derecho, remitiéndose a una ilusión de alternativas/elección, dependiendo del régimen tutelar y la valoración del riesgo, así lo señalan las/os estudiantes: “decisiones no... o sea, tenemos que dar nuestra opinión, pero ahí las evalúan dependiendo del riesgo, porque a veces hay cosas que queremos hacer, como por ejemplo... pongamos un ejemplo, una junta entre todo el colegio y poner música” G4E3-Na.

Esta tutela, provocaría en el estudiantado un adultocentrismo internalizado (Liebel, 2021), basado en el peligro de determinadas conductas, lugares y accesos que no están permitidos sin la aprobación y supervisión de la autoridad, aprendiendo e incorporando la amenaza que suponen. “Sí porque acá no se puede jugar... porque se puede caer... y no hay inspectores, se puede quedar con un chichón así...E5-No, F. ¿entonces es por un tema de seguridad? “tía y se cae... así y se muere” G3E7-No. Esta posición, más que vencer, se basa en *convencer* a quien es tutelada-o, operaría la máxima expresión de poder del poder, pasando de ser tutelada-o a ser autotutelada-o.

### **Contra-ciudadanía (H)**

Esta posición se opone a la posición dominante, la escolarizada (A), a la burguesa (D), y a la tutelada (G). Organiza su argumento en contra de las normas, jerarquías y reglas de regulación socio-institucional. Evidencia las contradicciones y propone la muerte de la estructura formal/ordenamiento social hegemónico. Se revela y denuncia la vigilancia adulta. Ridiculiza y deslegitima de manera crítica, lo escolar/institucional/adultocéntrico y genera estrategias para subvertir el orden establecido. Desconfía de las figuras de autoridad. Propone un concepto de ciudadanía que emerge desde las grietas, reconociéndose capaces de generar transformación desde lo colectivo.

Desde esta posición disidente se reconoce la protesta como una forma de disputar, oponerse, propiciar diálogos y generar transformaciones en determinados funcionamiento escolares. Una docente comenta cómo, a pesar del malestar inicial que supone esta desestabilización de la autoridad, trasciende a la búsqueda del encuentro en el desencuentro: “Insisto muchas veces los chiquillos, no fue lo que nosotros queríamos, disruptivos, los chiquillos se manifestaron, hicieron sus protestas, nosotros queríamos que estuvieran en la sala de clases y ellos querían estar afuera, y eso genera un choque, pero a la vez te permite dialogar, te permite llegar a acuerdo, y es difícil” G14P4-H.

Se reconoce que la organización fuera de la escuela, es válida y legítima como un territorio de aprendizaje. Estas expresiones de participación ciudadana-no convencionales, favorecen formas de incidencia y ejercicio de derecho que son prohibidas en la escuela, permitiendo, un repertorio de mayor autonomía: “Yo igual creo que un escenario muy positivo es este estallido social porque esto va a permitir que podamos trabajar con los niños en asambleas, que podamos hacer cabildos, asambleas, encuentros (...), son realidades que quizás desde ahí podemos hacer un bonito trabajo, el problema está si es que existe la voluntad y la apertura (...) yo creo que más de alguno debe haber participado de alguna asamblea por ahí o más de alguno anduvo en las marchas” G13P3-M. Los saberes de la calle, propiciarían el encuentro de las diferencias; por una parte, integran/incluyen demandas sociales que la escuela fragmenta, privatiza e individualiza, y, por otra parte, permea al interior de las fronteras de la escuela organizaciones alternativas provenientes de la calle.

Esta posición desestabiliza nociones clásicas de una escuela segura, basada en la vigilancia y el control. Diluye la figura del inspector como garante de protección y pone en su lugar la construcción de otras seguridades, sustentadas en las confianzas y cuidados, compartidos y gratuitos, una docente señala: “no hay inspectores y a pesar de eso funciona, no tenemos peleas en los recreos” G15P1-M. Se posibilitan entonces contra-ciudadanías alejadas de la política policiaca.

Ante las normativas escolares, que regulan los tiempos, espacios y sus usos, los dispositivos de control, como las cámaras de seguridad para la protección a la comunidad educativa, son desenmascarados por el estudiantado, aludiendo a su real propósito: “¿cuál es el uso que se les da a las cámaras?, ¿por qué no hay facilidad sobre eso para los alumnos?” E1-Na “es para culpar a los alumnos, cuando hacen algo... por ejemplo si un profesor me lleva gritando toda la clase y después un alumno toma una reacción y le grita al profe también y el profe “ooh va a revisar” G4E4-No.

Así como estas cámaras tendrían puntos ciegos, existirían también puntos sordos de vigilancia-escucha conocidos por el estudiantado, donde puede expresar sus malestares sin estar pendiente de las sanciones asociadas, así lo vive un estudiante: “Sí, pero en una esquina, porque si estoy en la esquina puedo decir “ahh penca el colegio” y no me van a escuchar, y ahí puedo decir lo que quiero” G5E4-No. Emerge como táctica de resistencia ante la reclusión diurna y los ritmos impuestos, la fuga colectiva, que les permite liberarse del agobio y la sensación de encierro, así dice una estudiante: “una amiga de nosotros que iba en [escuela pública], y dice que los niños se escapaban, se saltaban las rejas, no soportaban estar en el colegio” G4E2-Na.

Ocurre también otra táctica respecto de lo absurdo de determinados dispositivos (Agamben, 2011) que la institución utiliza como castigo, y que las-os estudiantes se lo re-apropian y lo transforman en un refuerzo y reconocimiento social entre pares, así lo ilustran estudiantes: “¿cuántas anotaciones tienes?” E3-Na, “tenía como 18”, E4-No

“yo ahora tenía la página llena, pero son súper leves” E9-No, “yo tengo 4” E5-Na, “yo tengo 2” E8-Na, “yo igual” E2-Na, “yo tengo una hoja completa” E4-No, “buena, te sientes orgulloso” G5E8-Na.

Estas tácticas también son utilizadas por el profesorado, quienes con su conocimiento territorial del currículum, incluyen en sus prácticas didácticas y pedagógicas estilos no-convencionales, los que al diferir del ordenamiento jerárquico escolar, son vigiladas y perseguidas: “la directora empezó a hacer un seguimiento en mis clases, le sacaba fotos a las preguntas que yo les daba a los niños en la pizarra, hasta que un día llegó y me despidió, “usted está enseñando esto” y le dije “oiga, pero si está en el programa” G15P4-H. El profesorado encuentra intersticios por donde fugarse del currículum, un docente, ejemplifica su experiencia con el uso de la música como expresión artística, de aprendizaje y creación, aludiendo a que su carácter fluido y cercano no necesita imposición: “la música lo hace por sí sola, por ejemplo, los niños de ciertos cursos les gusta el tema de los prisioneros<sup>6</sup>, y andan escuchando canciones de los prisioneros y yo los estímulo más todavía, porque en el fondo, la música hace la pega<sup>7</sup>, más que yo tenga que decirle “mira, tienes que pensar así, pasa esto, esto y esto”, ellos mismos, si la música es tan poderosa que... y eso” G15P4-H.

Al no funcionar la jerarquía en la relación pedagógica, la familia es invitada a ser cómplice de los dispositivos de regulación institucional, para (re)producir un determinado tipo de estudiante. La táctica de las familias es oponerse y rechazar la complicidad a la que se le llama, la que desestabiliza las nociones de cómo opera el rol hegemónico del adulto sobre la infancia, y reconoce/valida tanto el protagonismo de las niñas, como los afectos desde donde se vincula, así lo señala una madre: “cuando me ha llamado me dice, “no si su hija es muy buena alumna, podría ser la primera de la clase pero se junta con tal niña y esa niña es mala junta” como que pone mal a la otra niña, esa niña es muy mala junta y yo le decía mire, “yo no soy quien para decirle sabí que [nombre] júntate con ella o júntate con ella”, porque ella sabe con quién se junta” G8F5-M.

Ante las familias que representan la norma, esta posición contra-ciudadana se enfrenta, cuestiona la veracidad, legitimidad y el orden preestablecido, advirtiendo lo caduco, absurdo e irreal de sus supuestos, y utiliza como táctica la ridiculización, así lo expresa una abuela: “[refiriéndose a su hijo] le explicaba cómo nacen los bebés, y le dije, “tu papá me hizo así cariñito y me metió por el ombligo una semilla”, “¡a dónde!” me dijo, yo le hablaba de semillitas <risas> fue hace 20 años y él me decía “mamá dime la verdad”” G6F5-M.

---

6. Banda de rock chilena de los años '80.

7. El trabajo.

## Cuerpo-parlante (I)

Esta posición se opone a la burguesa (D) y a la sexista (J), se complementa con la protagonista (B). Centra su argumento en la soberanía y autonomía de los cuerpos, en todas sus expresiones. Se enfrenta al modelo patriarcal, homogeneizante y heteronormativo del sistema binario sexo/género. Defiende el reconocimiento de habitar un cuerpo con toda forma (normal/anormal) o tamaño (edad/generación) y expresión (adecuado/no adecuado), sin discriminación.

Desde esta posición, el cuerpo es comprendido como un territorio de soberanía al que defender, mostrar y ver. Es usado como una herramienta disponible para el beneficio propio y colectivo, y de manera gradual para ampliar distintos accesos. Se denuncia los privilegios que suponen estructuras jerárquicas de clase, defendiendo sus cuerpos, posiciones y roles que han sido invisibilizados, como el caso de cargos escolares, quienes han sido subordinados por sus “superiores” o “jefaturas”. Así se dirige una asistente de aula al profesorado: “aprovechando que están los profesores, pienso que tal vez no se dan cuenta que el trabajo que uno realiza también es importante, a veces hay cosas que se escapan de la mano de un profesor, y que como tú decías, nosotros estamos todo el día con los niños, todo el día (...) hay detalles tan chiquititos que, si él se dirigiera a nosotras y nos dijera “chiquillas, ¿cómo trabaja el profesor? o ¿cómo ustedes pueden colaborar más al profesor?”, yo creo que por ahí podríamos comenzar” G15P2-M.

Respecto de la jerarquización de los cuerpos, esta posición se enfrenta al modelo capacitista que predefine las características para considerar un cuerpo competente. Como renuncia a esta categorización, se destruyen las argumentaciones periféricas, absurdas y distractoras, y se resitúa el malestar en la discriminación y expulsión de las que se puede ser objeto, así lo comentan las-os estudiantes: “el profesor de educación física hace campeonatos de hándbol y de fútbol, pero van como los más atléticos” E8-Na, “es un maldito discriminador porque yo, también quiero meterme a la clase de fútbol y aprender hándbol, pero no” E9-No. “no puedes entrar a mitad de año” E8-Na. “no, pero a principio de año yo quería meterme, pero me discriminó porque yo estaba gordito” G5E9-No.

El orden y la disciplina propiciada en la cultura escolar, que busca el silenciamiento mediante actos violentos cotidianos y sistemáticos, provoca en la sala de clase un clima emocional cargado de impotencia, frustración y desesperanza. Portarse mal entonces, es una forma de manifestar el descontento frente al control impuesto por el mundo adulto (Lay-Lisboa et al., 2018), así lo expresan un grupo de estudiantes: “el porque, la profesora no deja... nos dice cállate acá... cállate acá” E7-No, “porque hace así <golpe de las manos en la mesa> con el libro...E5-No. F ¿golpea la mesa? “el libro lo hace así mucho...” E1-Na. F ¿qué les pasa a ustedes con eso?, “a mí me da, enoja... porque a veces grita” E1-Na, “a veces triste (...) porque a veces los niños se portan mal

y tiene que gritar harto la profesora...” E6-Na “a mí a veces cuando la profe golpea libro, me da ganas de pegar” E5-No... “a mí también... me da ganas de tirarle la mesa” G3E5-No.

Se critica al modelo homogeneizante propio de la estética institucional, donde la vestimenta única y obligatoria daría cuenta del encarcelamiento de los cuerpos, la que debe llevarse también en los desplazamientos entre el hogar y el centro educativo, ya que se representa en ese espacio (la calle) a la institución, así lo discuten las niñas: “no, miren, yo les cuento algo, el colegio es igual que la cárcel ¿por qué? la vestimenta” E8-Na, “es única” E4-No. “sí, de repente, tiene que estar con el mismo que en el colegio, tienen que estar todos igualitos y a la casa también” G5E8-Na.

Desde esta posición se hacen evidentes las diferentes maneras en que se vive-vivía la diversidad sexo-afectivas y de género en el espacio educativo, lo que da cuenta de transformaciones que van marcando un cambio generacional. Lo que antes se escondía o denostaba, hoy se reconoce y se legitima sin la misma carga de discriminación y castigo anterior. Estos auspiciosos efectos, suponen un desafío en tanto existe una valoración de los saberes de aquellos cuerpos más jóvenes, lo que rompe la convencional direccionalidad de la enseñanza (Ellsworth, 2005): “yo notaba que en la actualidad de los colegios era, se vivía más la diversidad que en la época mía cuando yo era estudiante, porque ellos no tenían prejuicios, no tenían esta como líneas culturales en la cabeza que los limitaban, pero nosotros sí, en mi época de juventud sí, de reírse del que era afeminado, echarle la talla el chiste y libremente reírse de él” G12P2-H.

El cuerpo, sus expresiones y sus partes, tendrían también jerarquías y privilegios, prohibiciones y libertades, disponibles u ofrecidas por la escolarización. Un ejemplo es lo que comenta un docente: “porque tú le dai la mano al niño y el niño se toma el codo, el pie y aparecen los gorros y en definitiva, lo que no corresponde” G11P1-H. Tomarse el codo, representaría abusar de la confianza, el desorden, y la pérdida del poder de la autoridad.

### **Ciudadanía sexista (J)**

Esta posición es afín a la escolarizada (A). Basa su argumento en mandatos socioculturales de asignación de un sistema sexo/género binario, desde un orden jerárquico patriarcal. Sanciona las conductas, valores, creencias, discursos, formas de ser, de relacionarse y de expresarse que se escapan de la heteronorma, y patologiza las diversidades sexo-afectivas, provocando discriminación, segregación y violencias.

Desde esta posición aquello que se escapa de la “normalidad” es una amenaza, más aún cuando esta “anormalidad/desviación” proviene de personas que están formando a “menores”. El riesgo supone tanto ser contagiado de una patologizada diversidad sexual, como ser objeto de violencia y abuso. La estrategia para mitigar esta peligrosidad y propagación, es evitar o expulsar estas presencias, utilizando como excusa la

preocupación de las familias o del estudiantado. Evadiendo el reconocimiento de un sexismo institucionalizado, así lo dice una docente: “nosotros tenemos cuatro colegas que, y la verdad que no tenemos... al principio fue un tema, porque era arriesgado tener profesores gays sobre todo en primer ciclo, y por un tema de los apoderados y en segundo ciclo también era riesgo por lo que iban a decir los niños de octavo, séptimo” G12P1-M. Esta posición discrimina a quienes no respondan a una masculinidad hegemónica, ya que rompen un sistema binario, por ejemplo, el deseo de las niñas por el uso del pantalón, tradicionalmente de exclusividad masculina: “también te genera ese problema con que estamos ahora respecto de la igualdad de género, las mujeres también quiere usar pantalón, ¿me entiende?” G12P4-M. Este quiebre sería superado, cuando la diversidad sexoafectiva y de género pasan desapercibidas, o se camuflan (Alday y Lay-Lisboa, 2021) y no desestabilizan un orden social de género: “tengo un primo gay y una prima lesbiana, no pasa nada, de hecho, mi primo que es gay, no actúa como gay y es súper normal” G2E3-Na.

La reproducción de los estereotipos de género tiene impactos a distintos niveles, expresiones, y ámbitos. Impactos que se naturalizan de manera perversa, y se traducen en prácticas violentas, unas más sutiles y menos visibles. Lo perverso de esta normalización e incorporación ocurre de manera temprana, cuando quien es objeto de esta violencia se culpa de la misma o se autosanciona, una estudiante lo expresa: “la otra vez no traje shores y entonces hice la invertida<sup>8</sup> y resulta que unos niños de tercero estaban ahí y me empezaron a ver, entonces me tuve que bajar, porque yo quería hacerla, pero como no se iban cuando yo la hacía, me empezaban a mirar y me miraban y me miraban ahí” G2E3-Na. Estas expresiones incorporadas, pueden ser también más explícitas, como lo es referirse a lo adecuado/no adecuado de cuerpos femeninos y masculinos, basándose en cánones estéticos normados culturalmente, como lo describe una estudiante en el siguiente fragmento: “no me gusta [la escuela] porque alguna niñas me dicen guatona... y no me gusta que me digan gorda y que me molestan, y a veces me siento mal y quiero irme de esta escuela” G3E1-Na. Desde esta lógica, sus mismas pares, agreden y discriminan a quienes no cumplen estas exigencias.

Otras expresiones de estos estereotipos enaltecen determinadas prácticas, que representan una excepción, ya que no responden a lo que histórica y culturalmente se ha atribuido a los cuerpos/sexos, por esencia, obstaculizando una transformación del orden binario de género. Lo ilustra una docente: “el centro de alumnos está conformado más por mujeres, pero los varones que la integran yo los encuentro... me sacó el sombrero con ellos porque (...) es que son súper organizados, entregan los ticket (...) y todo ese trabajo se lo lleva un joven que yo he escuchado que le gusta la computación entonces él hace todo con colores” G11P5- M.

---

8. Parada de manos.



Desde esta posición sexista, se justifican las labores de crianza y participación familiar, delimitando roles, tiempos, tareas para padres y madres. La feminización de los cuidados y la masculinización de la producción es reconocida por las familias, una madre comenta: “es que pienso que las mujeres somos más cautelosas, en mi caso mi esposo es más fresco por así decirlo, toma las cosas con más relajo, yo soy más como ... pienso que me funciona porque si no... es que en mi caso el papá es muy permisivo con la niña, él es lo que ella diga, como ella diga, entonces yo no, soy yo la que tengo que marcar la pauta, porque si no ella ya quiere como volar, entonces me toca un, no señora” G6F6-M.

Uno de los obstáculos para posibilitar transformaciones al orden binario es la doble-dicción. La que se traduce en un intento por subvertir lo débil-frágil atribuido a las niñas invitándolas a transitar hacia lo fuerte-indiferente, frente al mundo hostil que se habita, lo que reproduce su posición subordinada, así lo discuten unas madres: “uno tiene que enseñarles a los niños, por ejemplo, yo igual le digo, tú sabes que a la Rosa siempre le han hecho como bullying, la Rosa más pasaba llorando que contenta, y ella se quería ir a toda costa, entonces yo le decía que ella tenía que tratar de que no le afecte porque eso le va a pasar en todos lados y ella tiene que sacar carácter, porque le va a pasar en la universidad, le va a pasar en la vida, en todo” F3-M, “por último, ya, tratar de que aguante un poco, que sea tolerante con algunas cosas, o que no le importe no más” G10F2-M, recordándole que por ser niña, seguirá recibiendo violencia. La imposibilidad de comprender las implicancias y profundidad del sexismo, simplifica, caricaturiza y reproduce las brechas de género. Se argumenta con recursos decorativos o de cuotas, observando la problemática de forma descontextualizada como una situación particular masculina de desventaja, sin comprensión que una minoría social no tiene relación con la cantidad, sino más bien con la tenencia o no del poder, como lo expresa el profesor: “es complicado hablarle a un niño que tiene que tener igualdad de género cuando el equipo directivo son solamente mujeres, es complicadísimo” G11P1-H.

## Conclusiones

La identificación de las posiciones discursivas en torno a la ciudadanía en el mapa socioescolar permite dialogar, cuestionar y preguntarse por la normalidad con que algunas posiciones hegemónicas re-imprimen sistemáticamente formas que entorpecen, enlentecen y desincentivan el protagonismo, la agencia y otras ciudadanías no institucionales. Es así que este ejercicio reconoce la presencia simultánea de las múltiples expresiones que se articulan dentro y fuera de la escuela, y cómo son habladas a través de los distintos cuerpos que se (des)encuentran en el *espacio escolar*, este último como organizador de prácticas mayoritariamente subordinantes. Estos cuerpos escolarizados son atravesados por discursos ocultos y opacos, que tensionan



el campo entre el adultocentrismo-adultismo y las grietas discursivas, que desde la subversión, disputan y transforman el escenario social, ampliando el abanico para otras ciudadanía posibles, polifónicas e inclusivas. Coincidimos con Díaz-Bórquez et al.(2018), respecto de la necesidad de provocar cambios estructurales orientados a reducir las desigualdades, y redistribuir el poder social entre el mundo adulto y la niñez.

La escuela ha sido desde sus orígenes un espacio de regulación y dominación. Reproduce y amplifica el modelo normativo que la clase dominante impone, para mantener su estatus de privilegio. Esta dinámica se expresa en el predominio que alcanzan las posiciones discursivas hegemónicas sobre la ciudadanía, las que regulan las relaciones sociales -sobre un pretendido modelo de virtud- para la formación de ciudadanos y ciudadanas que convivan y se integren -siempre a futuro como adultos o adultas- a la sociedad desigual que la clase dominante espera seguir reproduciendo.

En este marco, los espacios de enunciación de las disidencias o resistencias aparecen siempre en posiciones subalternas. No obstante, su circulación entrega pistas sobre las posibles grietas al modelo que se impone en las escuelas. ¿Cuál es entonces el espacio de enunciación de esas ciudadanía disidentes, contra-hegemónicas o “peligrosas”?

Una primera consideración, es reconocer que las posiciones discursivas contra-hegemónicas de la ciudadanía no son puras ni acabadas. Se construyen en una relación de oposición, siempre incómoda y riesgosa, para las más dominantes. Se trata de posiciones que cuestionan la idea de la escuela como un espacio neutro y seguro, al interior de una frontera que demarca independencia con lo que sucede en el extramuros. Por el contrario, traen la calle a la escuela, saltan el muro y confrontan la idea depurada y civilizatoria-colonizadora de una ciudadanía institucional y normativa. Lo que coincide con Espinoza et al.(2020), quienes sostienen que las niñeces no son únicamente escolares, sino también ciudadana-os.

La ambigüedad y multiplicidad de sentidos que conviven en las orientaciones de la política pública sobre la educación ciudadana en Chile, no hacen más que “camuflar” o “disimular” el acomodo de la función normativa y cívica de la escuela, en relación a su labor formadora de “ciudadanos y ciudadanas para el país”. Por tanto, es urgente reconocer otras maneras y expresiones de garantía y ejercicio de derechos de las-os aún no ciudadanas-os, entre las grietas institucionales, que les consideren como sujetas-os políticas-os sin restricción por edad. A ese proceso deberíamos prestar atención y buscar una comprensión-acción acorde a las necesidades de transformación radical de la escuela.

Las técnicas de investigación, al estar prefiguradas por personas adultas -quienes además participamos como portadoras de un saber-poder-, limitan las posibilidades de apertura de espacios de enunciación para y con las niñeces. La aparición de estas

posiciones contra-hegemónicas en contexto escolares, son posibles de identificar en otros contextos, como el Movimiento de Adolescentes y Niños Trabajadores Hijos de Obreros Cristianos (MANTHOC) del Perú, el Movimiento Nacional de Meninos y Meninas de Rua (MNMMR) de Brasil, y el Movimiento Nacional Chicos del Pueblo (MNCP) de Argentina, experiencias que destacan por la participación política de niños de sectores populares (Morales y Magistris, 2019). Asimismo, los movimientos de infancias y juventudes, que Liebel (2019) denomina como la ciudadanía desde abajo. El libro *Educar hasta la ternura siempre* (2021), compilado por Magistris y Morales, recopila una serie de experiencias y reflexiones en torno al protagonismo de las niñas, y diversas expresiones para hacer frente a las nociones de infancia impuestas por los discursos hegemónicos.

Estas posiciones contra-hegemónicas en las grietas implica un desafío también a las metodologías y prácticas con las que tradicionalmente observamos, producimos y analizamos los procesos y relaciones sociales que ocurren en el espacio escolar. Invitar a las infancias a tomar parte y dar forma a la investigación en distintas etapas del proceso, permite que emerjan nuevas posiciones que, sin sus experiencias, relatos y expertiz, no se producirían. Como es el caso, de posiciones y discursos no adultocéntricos-adultistas.

## Referencias

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es un dispositivo? *Sociológica*, 26 (73), 249-264.
- Alday, C., y Lay-Lisboa, S. (2021). Política, orgullo y rebeldía: Tácticas para disputar derechos. Diversidades sexuales y parentalidad. *Quaderns de Psicologia*, 23 (1), e1671. Doi: 10.5565/rev/qpsicologia.1671.
- Alexgais, A. (2019). *Manifiesto Anti-adultista*. Reacia
- Alvarado, S., y Carreño, M. (2007). La formación ciudadana: Una estrategia para la construcción de justicia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 5 (1), 35-56.
- Álvarez, D. (2005). Lectura y formación ciudadana. un estudio aplicado a la Escuela de Animación Juvenil. Medellín, Colombia. *Revista Interamericana de Bibliotecología*, 28 (1), 147-167.
- Angulo, E., y Redon, S. (2012). La educación pública en la encrucijada: La pérdida del sentido público de la escolaridad. *Estudios Pedagógicos*, 38 (1), 27-46.
- Apple, M., y Bean, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Arete, S., y Lenzi, A. (2006). La escuela media en la encrucijada de la ciudadanía: Un estado del conocimiento y de su investigación. *Anuario de Investigaciones*, 13, 89-98.

- Barriga-Redel, G., Briceño, M., y Lay-Lisboa, S. (2021). Poderes que educan: arquitectura, estéticas y discursos de la relación pedagógica universitaria. *Estudios de la Paz y el Conflicto, Revista Latinoamericana*, 2 (3), 31-50. Doi: 10.5377/r/rlpc.v2i3.10335.
- Bernal, R., Estrada, V., y Franco, M. (2006). Ambiente humano: Un enfoque para la formación de ciudadanos. *Educación y Educadores*, 9 (1), 135-145.
- Bustelo, E. (2005). Infancia en indefensión. *Salud Colectiva*, 1 (3), 253-284.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. LOM.
- Casas, F. (2006). Infancia y representaciones sociales. *Revista Política y Sociedad*, 43 (1), 27-42.
- Castillo, J. (2003). La formación de ciudadanos en la escuela: Un escenario posible. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1 (2), 115-143.
- Castro, M., y Rodríguez, A. (2012). Pensar la educación ciudadana en el México de hoy. *Perfiles Educativos*, 34, 129-141.
- Cavieres, E. (2015). Enseñando ciudadanía en medio del conflicto: Profesores de Historia y movilizaciones estudiantiles en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20 (67), 1311-1334.
- Cely, A., y Moreno, N. (2008). Construcción de ciudadanos mediante lenguajes espaciales. *Folios*, 28, 64-73.
- Chamorro, D., Barletta, N., y Mizuno, J. (2013). El lenguaje para enseñar y aprender las Ciencias Naturales: Un caso de oportunidades perdidas para la formación ciudadana. *Signos*, 46 (81), 3-28.
- Conde, F. (2010). *Análisis sociológico del sistema de discursos, Cuadernos Metodológicos*, 43. Centro de investigaciones sociológicas (CIS).
- Danzelot, J. (1998). *La policía de las familias*. Pretextos.
- Díaz-Bórquez, D., Contreras-Shats, N., & Bozo-Carrillo, N. (2018). Participación infantil como aproximación a la democracia: desafíos de la experiencia chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 16 (1), 101-113.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza. Diferencia, pedagogía y el poder de la direccionalidad*. Akal.
- Espinoza, A., Vergara-López, S., y Anaya, R. (2020). Componentes de la ciudadanía en la infancia: aprendizajes para la formación de ciudadanía. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 7 (2), 2-29.
- Gaitán, L. (2006). El bienestar social de la infancia y los derechos de los niños. *Política y Sociedad*, 43 (1), 63-80.

- Gaitán, L. (2014). *De “menores” a protagonistas: Los derechos de los niños en el trabajo social*. Impulso a la acción social.
- Gee, P. (2005). *La ideología en los discursos*. Morata.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giroux, H. (2003). *La inocencia robada: Juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.
- Gómez, M. (2011). Batuta Caldas-Colombia: Un programa de formación musical que deviene en formación ciudadana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 9 (2), 649-668.
- Huerta, J. (2009). Formación ciudadana y actitudes hacia la participación política en escuelas primarias del noreste de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14 (40), 121-145.
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Godot.
- Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: Una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En C. Cox y J. Castillo (eds), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*, (pp. 113-141). Universidad Católica de Chile.
- Lay-Lisboa, S., y Montañés, M. (2017). ¿Escuela Adultocéntrica, Contraadultocéntrica, Exoadultocéntrica, Academicista? La infancia nos habla de relaciones transformadoras en el espacio educativo. *Revista Internacional de Sociología y Educación*, 6 (3), 323-349. Doi: 10.17583/rise.2017.2500.
- Lay-Lisboa, S., y Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17 (2). Doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176.
- Lay-Lisboa, S., Araya-Bolvarán, E., Marabolí-Garay, C., Olivero-Tapia, G., y Santander-Andrade, C. (2018). Protagonismo infantil en la escuela. Las relaciones pedagógicas en la construcción de Ciudadanía. *Revista Sociedad e Infancias*, 2 (1), 147-170. Doi: 10.5209/soci.5947.
- Liebel, M. (2021). *La Niñez Popular. Intereses, Derechos y Protagonismos de los Niños y Niñas*. Catarata.
- Liebel, M. (2019). *Infancias dignas, o cómo descolonizarse*. IFEJANT.
- Magendzo, A., y Pavéz, J. (2016). Derechos humanos en los lineamientos curriculares referidos a la formación ciudadana. *Praxis Educativa*, 20 (1), 13-27.
- Magistris, G., y Morales, S. (2021). *Educar hasta la ternura siempre: del adultocentrismo al protagonismo de las niñas*. Chirimbote.

- Mercado, J., y Pinochet, S. (2021). Discursos sobre la participación en la escuela entre estudiantes de educación básica en Chile. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20 (43), 289-305.
- MINEDUC (2012). *Bases Curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales Educación Básica*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- MINEDUC (2016a). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana*. Unidad de Currículum y Evaluación, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2016b). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. División de Educación General, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2017). *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana*. División de Educación General, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- MINEDUC (2018). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana en Educación Parvularia*. División de Políticas Educativas, Subsecretaría de Educación Parvularia, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Montañés, M. (2010). *El grupo de discusión. Cuadernos CiMAs*. <http://www.redcimas.org/biblioteca/metodologia/>.
- Montañés, M., y Lay-Lisboa, S. (2019). Teoría, metodología y práctica de la producción de posiciones discursivas. (Un ejemplo: El caso de los discursos de la infancia sobre el mundo adulto). *Revista Empiria*, 43.
- Morales, S., y Magistris, G. (2019). *Niñez en movimiento: del adultocentrismo a la emancipación*. Chirimbote.
- Muñoz, C., Vásquez, N., y Sánchez, M. (2013). Percepciones del estudiantado sobre la democracia y los Derechos Humanos al finalizar la educación general básica: Un estudio desde las aulas de historia. *Psicoperspectivas*, 12 (1), 97-117.
- Muñoz, I., y Osandón, L. (coord.) (2013). *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual*. DIBAM.
- Nichel, F. (2019). Experiencia de investigación militante como herramienta de transformación social con niños y niñas organizados de la comuna de Recoleta. *Trenzar. Revista De Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante*, 1 (2), 18-33.
- Osandón, L., Águila, E., y Carrasco, A. (2016). Desafíos y brechas en formación ciudadana: Relato de una experiencia con profesores. *Docencia*, 58, 60-71.


- Pagés, J., y Santisteban, A. (2006). La educación para la ciudadanía hoy. En J. Pagés y A. Santisteban (coords.), *¿Qué saben y qué deberían saber de política los alumnos al finalizar la enseñanza obligatoria?* (pp. 1-23). Wolters Kluwer.
- Pavez Soto, I. (2012). Sociología de la Infancia: las niñas y los niños como actores sociales. *Revista de Sociología*, 27, 81-102. Doi: 10.5354/0719-529X.2012.27479.
- Pinochet, S., y Mercado, J. (2017). Educación para la participación ciudadana: Algunos desafíos en la implementación de la Ley 20.911 de Formación Ciudadana en los establecimientos educacionales. *Tierra Nueva*, 14, 35-43.
- PNUD (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Programa de las Naciones Unidas Para el Desarrollo.
- Quintero, M., Alvarado, S., y Miranda, J. (2016). Conflicto armado, variables socio-económicas y formación ciudadana: Un análisis de impacto. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 147-161.
- Quintero, M., y Mateus, J. (2014). Sentimientos morales y políticos en la formación ciudadana en Colombia: atributos y estigmas. *Folios*, 39, 137-147.
- Redon, S. (2011). Escuela e identidad: Un desafío docente para la cohesión social. *Polis*, 10 (30), 447-476.
- Redon, S., Angulo, J., y Vallejos, N. (2015). El sentido de lo común como experiencia de construcción democrática: Estudio de casos en escuelas en contextos de pobreza en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 23 (13), 1-27.
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: Desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 217-237.
- Rodríguez Pascual, I. (2006). *Para una sociología de la infancia: aspectos teóricos y metodológicos*. Centro de Investigaciones Sociológicas (CIS).
- Ross, W., y Vinson, K. (2012). La educación para una ciudadanía peligrosa. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 73-86.
- Ruíz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Revista Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2).
- Sánchez, A. (2005). La relación maestro-alumno: ejercicio del poder y saber en el aula universitaria. *Revista de Educación y Desarrollo*, 4, 21-27.
- Torney-Purta, J., y Amadeo, J. (2015). El estudio de la educación cívica y política: Historia e implicancias para Chile y América Latina. En C. Cox y J. Castillo (Eds). *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 53-73). Universidad Católica de Chile.
- Venegas, J. (2016). *¿Por qué los jóvenes chilenos rechazan la política? Desafección política juvenil en el Chile postransición*. RIL.


- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 14 (1), 55-65. Doi: 10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544.
- Verhellen, E. (1992). Changes in the Images of the Child. En M. Freeman y Ph. Veerman (eds.), *The ideologies of children's rights* (pp. 79-94). Martinus Nijhoff.
- Yáñez-Yáñez, S., y Lay-Lisboa, S. (2019). Niñez y feminismo, tensiones en torno a la socialización de género. *Tierra Nueva*, 16, 64–85.


### Sobre los autores

SIU LAY-LISBOA es Doctora en Investigación e Innovación en Educación. Académica de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica del Norte e investigadora del Centro de Investigación Interdisciplinaria en Educación (CIIE) de la misma Universidad. Sus líneas de interés son educación, otras ciudadanías, protagonismo y participación de la niñez.

Correo Electrónico: slay@ucn.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-9294-4337>

SUSAN YÁÑEZ-YÁÑEZ es Magíster en Psicología Social. Sus intereses de investigación son niñez y política, migración, arte-educación y otras ciudadanías. Correo Electrónico: su.yanezyanez@gmail.com.  <https://orcid.org/0000-0003-4925-4397>

JAVIER MERCADO GUERRA es Doctor en Antropología Social. Académico de la Escuela de Educación y director del Centro de Investigación Interdisciplinaria en Educación (CIIE) de la Universidad Católica del Norte, Antofagasta. Sus intereses de investigación son la educación intercultural y la educación para la ciudadanía. Correo Electrónico: jmercado02@ucn.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-3453-4660>

OSCAR VÉLIZ-GARCÍA es Magíster en Psicología Clínica y en Neuropsicología Clínica. Académico de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica del Norte. Sus intereses de investigación son la neuropsicología escolar, el protagonismo y la participación de la niñez. Correo Electrónico: oveliz@ucn.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-4698-4012>

## CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

### EDITOR

Matthias Gloël

### COORDINADORA EDITORIAL

Claudia Campos Letelier

### CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

### TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Alejandra Zegpi Pons

### SITIO WEB

[cuhso.uct.cl](http://cuhso.uct.cl)

### E-MAIL

[cuhso@uct.cl](mailto:cuhso@uct.cl)

### LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Creative Commons Atribución Compartir Igual 4.0 Internacional