

Formación ciudadana y abandono escolar: La ciudadanía negada

SILVIA MARÍA REDON PANTOJA^I, NATALIA VALLEJOS SILVA^{II} & JOSÉ FÉLIX ANGULO RASCO^{III}

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

El artículo que presentamos expone las contradicciones entre la formación para la ciudadanía y el abandono escolar. La primera parte analiza las iniciativas curriculares en la política educativa chilena con respecto a la formación para la ciudadanía en la escuela desde la década del 90 hasta el año 2016. En la segunda parte, se aborda el abandono escolar en secundaria y la realidad cotidiana de los sujetos que abandonan la escuela y se sienten abandonados por ella, en contraste con el discurso curricular oficial. La vivencia de una ciudadanía negada, al no ser “parte de la parte” y no poder usufructuar del gran derecho a la educación, se visibiliza en las matrices emergentes producto del análisis del discurso de entrevistas realizadas a jóvenes en riesgo de abandono escolar en Chile (en las zonas norte, central y sur del país).

Palabras clave: Ciudadanía; Currículum formación ciudadana; Abandono escolar

INTRODUCCIÓN

El trabajo que se presenta a continuación busca relevar la contradicción que supone el despliegue de políticas de formación ciudadana en la escuela y el abandono escolar como símbolo de la pérdida de ciudadanía en cuanto a derechos de la educación se refiere¹. Este artículo se estructura en una primera parte que analiza las iniciativas legislativas y curriculares en relación a la formación ciudadana en

Chile. El despliegue de reformas curriculares, especialmente en el año 1998, cuando los contenidos de formación ciudadana adquieren un planteamiento fuertemente transversal, implica ampliar la concepción restringida de ciudadanía en la escuela que se había mantenido desde la dictadura, pues se transita desde haberla entendido como conocimientos acerca de la estructura y funcionamiento del sistema de gobierno hacia la formación ciudadana (más inclusiva y profunda, una

¹ Este artículo expone los hallazgos de dos proyectos de investigación: FONDECYT Regular N° 1150509 *Riesgo de Abandono en Educación Media: los Contextos Sociales, Familiares y Educativos. Un estudio cualitativo*, y Línea 2 *Ciudadanía y Educación CIE 160009*. Estos proyectos han recibido la aprobación de la Auditoría correspondiente por el Comité Ético Científico de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

combinación de conocimientos y habilidades que requiere la ciudadanía democrática). Desde esta época (segunda mitad de la década de los años 90') en adelante, se revisan curricularmente los contenidos en Historia, Ciencias Sociales y Filosofía en relación a la formación ciudadana, hasta llegar al año 2016, que es cuando se promulga la Ley 20.911, que establece la obligatoriedad por elaborar un plan de formación ciudadana a todos los colegios de Chile.

En la segunda parte, contrastaremos el currículum prescrito con la vivencia de adolescentes en riesgo de abandono escolar, i.e. su currículum vivido. La voz de estos sujetos emerge de 65 entrevistas en profundidad realizadas a jóvenes en riesgo de abandono escolar en Chile, en las zonas norte, central y sur del país. El análisis del discurso se organiza en tres grandes matrices que aglutinan las diversas líneas discursivas: la familia, el sujeto y la escuela, evidenciando la contradicción entre lo declarado con la voz de los sujetos que están en riesgo de abandono. Lo que encontramos aquí es la vivencia de una ciudadanía negada en sujetos que pertenecen a contextos de profunda vulnerabilidad y, por lo tanto, no son capaces de responder a los patrones homogéneos que establece la escuela para ser incorporados como ciudadanos con derechos. No hay un espacio escolar para estos sujetos; no son parte de la parte (Rancière, 2006).

1. EL CURRÍCULO Y LA CIUDADANÍA: MARCOS CURRICULARES Y POLÍTICA PÚBLICA EN CHILE

Las políticas educativas reconocen cada vez más la importancia de la educación ciudadana en la escuela, en la que no sólo debiera aprenderse contenidos ciudadanos sino a vivir democráticamente (Kymlicka & Norman, 2002). En Chile la formación ciudadana constituye una temática relevada por el Ministerio de Educación (MINEDUC), con amplia presencia y cobertura curricular, lo que supone la reproducción de un tipo de sujeto y sociedad en relación a ideologías y opciones políticas vigentes (Tadeu da Silva, 2001; Torres, 2011).

La incorporación de la formación ciudadana a nivel curricular desde mediados de los años 90 en Chile hasta nuestros días ha significado un cambio de paradigma que implica transitar desde la educación cívica a la formación para la ciudadanía democrática en las escuelas². A comienzos de los años 90 – una vez iniciada la restitución de la democracia – el Ministerio de Educación desarrolla un conjunto de cambios en el currículum prescrito, orientados a visibilizar la educación para la ciudadanía³. Se trataba, fundamentalmente, de volver a situar como parte del currículo contenidos y valores democráticos negados y silenciados durante la dictadura de Pinochet, así como también actualizar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales conforme a los cambios y las nuevas tendencias que ocurrían a nivel mundial (Cerdeira, Egaña, Magendzo, Santa Cruz, & Varas, 2004; Gysling, 2007;

² Sobre dicha transformación, que se refleja en tres dimensiones: temática, cuantitativa (esto es, cobertura) y formativa (es decir, foco del aprendizaje), véase Cox, Jaramillo, y Reimers (2005) y MINEDUC (2016a). Sobre el tránsito de una concepción minimalista de formación ciudadana a una maximalista en el currículum escolar chileno, véase Bascope, Cox, y Lira (2015).

³ No constituye interés del presente artículo ahondar en las características de la formación ciudadana escolar antes de la década de los 90. No obstante, sobre los hitos y particularidades que la definen, puede consultarse Serrano, Ponce de León, y Rengifo (2012), y MINEDUC (2016a). Por otra parte, la obra de León (2009) y el artículo de Cabaluz (2015) constituyen un buen referente para profundizar en las características del currículum de educación cívica entre los años 1973 y 1990 en Chile.

Magendzo, 2008). La pregunta central pasa a ser, a partir de entonces: ¿qué ciudadanía construir? (Cerde et al., 2004).

Los cambios curriculares que se plantean vinculados a la formación ciudadana dan respuesta a la necesidad de una democracia fundada en un orden social más integrado y participativo (Cox, 2001)⁴, dado el tejido social herido por la dictadura durante 18 años. En efecto, 17 años de gobierno dictatorial y de proyecto curricular bajo un gobierno autoritario (Cabaluz, 2015) dejaron una impronta en la sociedad chilena que claramente sobrepasa el ámbito educativo. León (2009) sostiene que la existencia de un currículum configurado para el control social, sumada a la “ausencia de relaciones complejas en lo que se refiere a cultura, poder y política” (p. 156) y prácticas como “toques de queda, cierre de sindicatos, abolición de partidos políticos, eliminación de personas, cierre de medios de comunicación y concentración del poder del Estado en una sola figura” (p. 156) generaron una suerte de barrera cultural y – a su vez – un vacío en la formación y socialización de los ciudadanos.

En el Marco Curricular de 1998 que prescribe los objetivos de aprendizaje para la enseñanza secundaria no se contemplaba una asignatura de educación cívica. No obstante, aquél incorporó la formación ciudadana al currículum prescrito desde dos ámbitos: a través de los OFT (objetivos fundamentales transversales⁵), presentes en todas las asignaturas o materias escolares y a lo largo de toda la secuencia escolar; y en los CMO (contenidos mínimos obligatorios) de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Orientación, y

Filosofía y Psicología. El objetivo de esa época fue abordar la formación ciudadana como un tema transversal en las distintas asignaturas que componen el currículum de enseñanza primaria y secundaria y – de igual forma – visibilizar la importancia de “formas simbólicas y espacios físicos” de participación del alumnado en el interior de las escuelas (León, 2009, p. 75).

Según sostiene León (2009), en el nuevo currículum, junto a los conocimientos sobre participación política y convivencia, cobra relevancia el desarrollo de “habilidades de pensamiento (por ejemplo, reflexión crítica y capacidad de formular opiniones fundamentadas), habilidades de realización (iniciativas de ayuda)” (p. 80), así como también valores (Cerde et al., 2004, p. 50). Estos últimos son abordados principalmente a través de los OFT, incluyendo asuntos controversiales, pero de gran relevancia – de acuerdo a las autoridades de la época – para fortalecer los valores democráticos como el respeto de los derechos humanos, la autonomía personal, la igualdad de derechos de las personas sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica. Por su parte, Bascopé, Cox, y Lira (2015) plantean que los objetivos y contenidos de enseñanza sobre formación ciudadana se agrupan alrededor de dos dimensiones: principios y valores cívicos, y ciudadanía y participación democrática. Con respecto a la primera dimensión, los autores destacan la importancia dada a “la tolerancia, derechos humanos, diversidad, justicia social y equidad” (p. 276), así como a temáticas que apuntan a reflexionar sobre la discriminación y la exclusión. En relación a la segunda dimensión, especifican que el ciudadano es

⁴ Sin embargo, en la articulación de un nuevo texto curricular, los contenidos de ciudadanía guardan también estrecha relación (si no es que figuran supeditados) con los requerimientos que organismos internacionales (CEPAL) planteaban para la formulación de políticas educativas públicas en América Latina. Véase Díaz (2015) y Gysling (2007).

⁵ El Marco Curricular chileno define a los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) como “aquellos objetivos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum” (MINEDUC, 2003, p. 24).

concebido como un “titular del derecho a participar en la generación del orden político y sus decisiones, y que por ello debe tener conocimientos y competencias que incluyen la capacidad crucial de escrutar y de enjuiciar tal orden y su legitimidad” (p. 277).

De acuerdo con Cox (2016), el actual currículum prescrito sobre formación ciudadana es, en comparación al de décadas anteriores, mucho más completo, claro, consistente y denso. Los aportes de la Comisión de Formación Ciudadana (año 2004)⁶ y el ajuste curricular del año 2009 (MINEDUC, 2009) habrían contribuido a la creación de “un eje de formación ciudadana, que va de primero básico a segundo medio; que tiene contenidos distintivos y más especificados en su progresión que en el pasado” (p. 13). Tras la aprobación de la nueva Ley General de Educación (2009) y la creación de nuevos instrumentos curriculares, la transversalidad de la formación ciudadana se mantiene en las Bases Curriculares de enseñanza primaria y secundaria aprobadas en los años 2012 y 2013, en las Bases Curriculares de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para enseñanza primaria (1° a 6° año básico); incorporándose, en el caso de la enseñanza secundaria, como organizadores temáticos (MINEDUC, 2016a).

Recientemente, y tras la aprobación de la Ley 20.911 (vigente a partir del año 2016), que promueve valores cívicos y ciudadanos, se estipula que todos los establecimientos educativos reconocidos por el Estado (municipales, particulares subvencionados y particulares pagados) deben elaborar un Plan de Formación Ciudadana coherente con su proyecto educativo institucional (PEI) o su plan de mejoramiento educativo (PME)⁷; el discurso

curricular oficial enfatiza – manteniendo, a su vez, principios y postulados previos – la idea de que el aprendizaje de la ciudadanía en la escuela no ha de quedar capturado por una asignatura, sino que ha de desarrollarse en toda la trayectoria, los espacios y la experiencia escolar. La formación ciudadana, pues, no ha de reducirse al aprendizaje de conocimientos cívicos, sino que debería transformarse en una vivencia cotidiana en el espacio escolar, a partir de las acciones ideadas o declaradas en cada proyecto educativo institucional (MINEDUC, 2016b).

En síntesis, es posible sostener, respecto a la temática de la formación ciudadana en el currículum escolar chileno, que desde la década de los 90 ha habido un cambio de paradigma, a través de reformas y ajustes curriculares, que han redefinido y visibilizado aprendizajes o temáticas silenciadas a partir del golpe militar de 1973.

2. EL ABANDONO ESCOLAR Y NO SER PARTE DE LA PARTE

El currículum de formación para la ciudadanía releva los ejes de participación y democracia y, en enseñanza secundaria, enfatiza los derechos cívicos aludiendo a ‘derechos humanos, diversidad, justicia social y equidad’ (MINEDUC, 2016b), derechos vulnerados en los sectores de extrema pobreza en la que se concentran las estadísticas del abandono escolar.

Chile es uno de los países latinoamericanos con la tasa más baja en abandono escolar (16%), muy cerca de la media de los países de la OECD (15,9%), considerando que el promedio de los países latinoamericanos ronda el 48% (MINEDUC, 2013b). Sin embargo, esta exitosa

⁶ El Informe Comisión Ciudadana constituye un análisis pormenorizado de la relación que se vislumbra en el currículum escolar nacional existente hasta ese año entre educación y ciudadanía. Sus contenidos y aportes constituyen un elemento clave al momento de estructurar el currículum vigente hoy en día en la enseñanza escolar básica (MINEDUC, 2004).

⁷ Véase artículo segundo de la Ley 20.911 en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>

cifra, que roza y supera, incluso, en algunos casos, a países desarrollados (España) de la OECD, se concentra casi exclusivamente en los primeros quintiles; es decir, es la población más pobre de Chile la que aporta casi exclusivamente a este porcentaje (Espinoza, Castillo, González, & Loyola, 2012a, 2012b). Los segmentos escolares donde se produce la mayor deserción son en la transición entre la educación primaria y secundaria (MINEDUC, 2013a).

Los estudios sobre abandono escolar son numerosos y nos ofrecen un buen mapa de los factores que lo provocan. Calero (2006) y Calero, Choi, y Waisgrais (2010) distinguen entre variables personales, relativas a la familia y contexto social y territorial. Por su lado, Alegre y Benito (2010) analizan el problema del abandono a través de tres contextos: socioeconómico, laboral e instructivo; junto a variables como la estructura del sistema educativo y la inversión pública en educación. Marchesi (2000) nos ha ofrecido un sistema de indicadores de desigualdad educativa que resulta ilustrativo. Dicho autor, agrupa los indicadores en diversos contextos: recursos iniciales (gasto público en educación, salario docente, computadoras en la escuela, gasto por alumno y alumna), contexto social (distribución del ingreso, trabajo de la mujer), contexto cultural (nivel de estudios, medios de comunicación disponibles), y contexto educativo (acceso y participación, horas de estudio al año, integración de alumnado con necesidades educativas especiales).

Esteban, Castel, y Ferrer (2006), empleando los datos de PISA 2003, conjugan los así denominados índices ESCS (Estatus Económico, Social y Cultural) y el HISEI (Estatus Ocupacional de los Padres), llegando a conclusiones llamativas como las siguientes: las variables de nivel socioeconómico y cultural de las familias explican

y determinan gran parte de los resultados de los estudiantes; los procesos de aprendizaje también vienen determinados por una mayor confianza, seguridad y auto-concepto; las expectativas del alumnado inciden en el rendimiento académico de un modo significativo; expectativas que están, a su vez, asociadas con el nivel social, económico y cultural de las familias; y, por último, la lengua hablada en casa está también relacionada con el rendimiento académico. La revisión de estos indicadores cuantitativos nos ha permitido seleccionar a los sujetos que forman parte de este estudio para comprender desde sus experiencias de vida qué sentido tiene el currículum de formación ciudadana en sus vidas excluidas del sistema escolar.

3. METODOLOGÍA

La metodología de esta investigación es cualitativa (Bogdan & Biklen, 1982; Flick, 2004; Lincoln & Guba, 1985; Redon & Angulo, 2017), empleando los correspondientes métodos cualitativos, como las entrevistas semi-estructuradas, los grupos focales y los estudios de casos. Los datos que pasamos a presentar se sustentan en 65 entrevistas semi-estructuradas (Canales, 2006; Spradley, 1979; Vallejos & Angulo, 2017; Valles, 1996; Walker, 1989) distribuidas a lo largo del territorio chileno, en las zonas norte (Iquique), sur (Punta Arenas) y centro del país (Valparaíso y Santiago). El análisis de los datos, asistido por el software NVivo 11, dio como resultado un conjunto de nudos libres, que fueron agrupados en tres grandes matrices: la familia, la escuela y el sujeto mismo. Los criterios de selección para escoger a los informantes se vinculan con los siguientes criterios: a) Población de Quintiles I y II⁸; b) Estudiantes de secundaria; c) Bajo Rendimiento Escolar⁹;

⁸ El quintil de ingreso se calcula ordenando la población (de una región, país, etc.) desde el individuo más pobre al más adinerado, para luego dividirla en cinco partes de igual número de individuos; con esto se obtienen cinco quintiles ordenados por sus ingresos, donde el primer quintil (o Q1, I quintil) representa la porción de la población más pobre; el segundo quintil (Q2, II quintil), el siguiente nivel, y así sucesivamente hasta el quinto quintil (Q5, V quintil), representante de la población más rica. Véase <https://es.wikipedia.org/wiki/Quintil> (unidad).

d) Alta Tasa de Ausencia Escolar¹⁰; e) Familias monoparentales; f) Historial de repitencia; g) Inmigrante; h) Embarazo/maternidad temprana; i) Obligaciones laborales.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS SEGÚN MATRICES BÁSICAS

Como acabamos de indicar el análisis del discurso se organiza y agrupa en tres grandes matrices que aglutinan las líneas discursivas: la familia, el sujeto mismo y la escuela. En este apartado, sólo abordaremos aquellas temáticas que tensionan en los discursos la contradicción entre la formación ciudadana y el abandono escolar.

4.1 MATRIZ FAMILIA: EL AZAR ANULA LOS DERECHOS

Nacer en una realidad económica determinada, tener redes de capital social, poseer un vasto o nulo capital cultural, ser

deseado o no al nacer, estar inmerso en contextos de lenguaje oral y escrito (libros en casa); o, por el contrario, crecer entre gritos versus sonrisas, silencios versus relatos, presencias versus ausencias, son elementos que determinan en gran parte la trayectoria de un sujeto en su vida escolar (Figura 1). Las familias de los estudiantes en riesgo de abandono o que abandonan definitivamente también han desertado en sus trayectorias escolares, presentando en la mayoría de los casos una escolaridad incompleta. Tener derecho a tener derechos, al fin y al cabo, según estos datos, será una cuestión de suerte o de azar, y no una condición ciudadana:

P: ¿Y tus papás me decías que uno trabaja en Magallanes, tu papá también estudió? ¿Terminó todo el colegio? ¿Sabes tú?

R: No, mi padre llegó hasta octavo, creo.

P: ¿Y tú mamá?

R: Octavo¹¹.

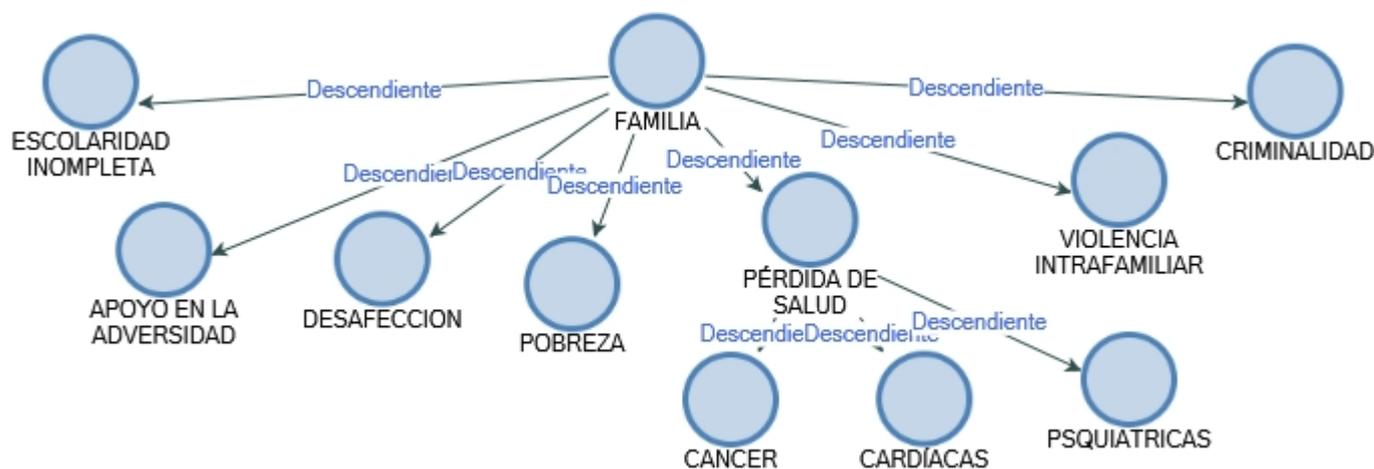


FIGURA 1. Matriz Familia.

⁹ El bajo rendimiento se evidencia en asignaturas suspensas o reprobadas (promedio general de notas inferior al 4,0 en la escala de evaluación chilena de 1.0 a 7,0, en la que 4.0 es el puntaje de cohorte).

¹⁰ La alta tasa de ausencia escolar se evidencia en porcentajes mayores al 15% de inasistencia a la escuela (calendario escolar anual).

¹¹ Entrevista estudiante región de Magallanes y la Antártica chilena. Cobertura 1,26%. El sistema educativo escolar chileno se compone de tres niveles: enseñanza preescolar (pre-kinder y kinder), enseñanza básica (primaria) – que consta, para la época en que fueron aplicadas las entrevistas, de ocho grados: 1° a 8° año básico –, y enseñanza media (secundaria) – que se compone de cuatro grados: 1° a 4° año medio.

Pero no solamente este patrón obedece a los progenitores, sino también a modelos en hermanos mayores, abuelos o abuelas:

P: ¿Y tus hermanos, terminaron la media o se fueron a trabajar con tu papá?

R: Se fueron a trabajar así.

P: ¿Cuándo terminaron la básica?

R: Si, la pura básica¹².

P: ¿Y tú hermano mayor, el de 28, estudió, que hizo?

R: No, la mayoría llegó hasta octavo, no más.

P: La mayoría llevo hasta octavo.

R: Algunos hasta primero¹³.

Es interesante preguntarse por qué, en una república – como Chile – que intenta superar la vulnerabilidad de derechos, el sistema insiste en reproducirlos y la escuela se hace parte de manera protagónica en este proceso de reproducción en el que padres, hermanos, hermanas e hijos/hijas abandonan tempranamente la escolaridad. El estigma o el patrón de abandono está presente en el interior del seno familiar de estos sujetos como una constante que les recuerda que no llegarán muy lejos.

Una variable interesante de analizar en esta matriz de la familia es la situación de pobreza en la que viven o sobreviven estos estudiantes¹⁴, para los que la pérdida o las afecciones graves de salud – en marcos de precariedad – les supone asumir roles de adultos y de contención. La incidencia de enfermedades es recurrente:

patologías psiquiátricas, cáncer y patologías cardiovasculares. Chile, además, alcanza récords mundiales en temas de suicidios y depresión. La depresión es una enfermedad de que padece el 17,5% de la población y que es responsable del 26% de las licencias médicas que se emiten al año, según la OMS, un organismo que también estaca que Chile, junto con Corea del Sur, son los países en los que la tasa de suicidio de niños y adolescentes aumenta cada año, en vez de disminuir (Carmona, 2017).

El contexto de pérdida de salud, en un país que no tiene servicios de salud pública de calidad, supone en la vida cotidiana de dichos adolescentes otra vulneración de sus derechos, en este caso, el derecho a una vida saludable, que debería estar protegida desde el servicio público de salud y no desde soluciones en la misma familia¹⁵. El peso recae sobre sus débiles hombros, que cargan con este derecho vulnerado:

R: Porque a mi mamá a veces se le va la memoria, a veces cae en depresión, o a veces se la ve súper bien y se cae al suelo.

P: ¿Está enfermita?

R: Tiene cáncer al pulmón, tiene cáncer a los huesos, cáncer a los riñones, tiene cualquier cáncer¹⁶.

Estos estudiantes suelen asumir la responsabilidad de la contención afectiva y también laboral en la enfermedad de algún integrante de sus familias – habitualmente sus madres:

¹² Entrevista estudiante región Metropolitana. Cobertura 0,77%.

¹³ Entrevista estudiante región de Magallanes y la Antártica chilena. Cobertura 0,70%.

¹⁴ La pobreza en los textos se da en 23 entrevistas y en 49 referencias de discursos.

¹⁵ Durante el año 2017, 6.320 personas murieron en Chile en lista de espera para ser atendidas por el servicio público de salud. Véase “Murieron 6.320 personas en el primer semestre del 2017 mientras estaban en lista de espera” (2017, Marzo 17). El Mercurio. Recuperado de <http://www.t13.cl/noticia/nacional/murieron-6.320-personas-primer-semestre-del-2017-mientras-estaban-lista-espera>.

¹⁶ Entrevistas en Santiago. Cobertura 4,25%.

R: Yo no me quiero meter ahí... está enferma, la tiro para arriba¹⁷ está bien, intento lo menos posible decirle que está enferma.

P: ¿No intentas pensar mucho en la enfermedad?

R: No, le digo "si tú puedes", "floja levántate", porque no saco nada tratarla como guagua¹⁸ se va a postrar, y anda caminando¹⁹.

Habitualmente estos adolescentes manifiestan un gran apoyo de solidaridad para con sus madres y, por ello, suelen optar por cuidar de ellas, lo que implica reiteradas inasistencias al centro escolar, pues encuentran mayor sentido ocupando sus tiempos colaborando, ayudando y cooperando con sus familiares o cuidando de la enfermedad de un ser querido:

P: ¿Te deprimes?

R: Sí, no me gusta que mi mamá me grite, mi mamá es súper buena si le dijeran aquí como es mi mamá, más encima está enferma.

P: ¿Qué tiene?

R: Cáncer.

P: ¿Cáncer a dónde?

R: Al estómago.

P: ¿Le están haciendo tratamiento, quimio?

R: No quiere ir al hospital, allá me van a operar y me voy a morir, me voy a morir porque lo que tengo es Brígida, se lo dijo una bruja amiga de mi mamá que ve las cosas, le dijo que no se operara que no se va a morir, igual yo le pedí que no se operara porque no me veo sin ella.

P: ¿Que se ha sentido muy mal?

R: Muy mal, a veces le vienen dolores brígidos²⁰, llega a gritar en la cama.

R: Lo veo por ellos, el único soporte que van a tener es a mí, porque sabe que mi mamá tiene cáncer se lo diagnosticaron hace mucho y ella no se quiere ver, entonces igual me preocupa eso porque si yo no termino mis estudios y ella se me va, mis hermanas...²¹

Todos estos discursos aluden a situaciones graves de pérdida de salud en un familiar muy cercano, generalmente sus madres. Es curioso que en las 65 entrevistas hay una tendencia hacia situaciones de enfermedad severas o terminales en el seno de sus hogares, encontrándose en este nudo 12 recursos (entrevistas) de textos que aluden a ellas. Hacinamiento, violencia y criminalidad asociada – mayoritariamente – al tráfico o consumo de drogas también rodean a estos sujetos que abandonan la escuela, en el contexto de una vida cotidiana muy alejada de lo que la escuela estandariza como relevante. Los discursos son reiterados y densos en estas dos subcategorías de pobreza y drogadicción. En drogadicción hay 58 recursos (entrevistas) y 111 referencias (textos) que aluden al consumo, tráfico y dependencia que afecta su comportamiento y su vida cotidiana, incompatible con la exigencia y la vida escolar. Lo mismo acontece con la pobreza, que es aludida en 23 recursos distintos. Esta vida familiar teñida por la precariedad, las drogas, la enfermedad, la criminalidad y la violencia está totalmente invisibilizada en la escuela. La escuela encapsulada en la burocracia, interesada en subir los *rankings* por las constantes mediciones estandarizadas, ha abandonado a estos sujetos que abandonan la escuela.

¹⁷ Tirar para arriba a una persona quiere decir subirle el ánimo.

¹⁸ Guagua significa bebé o niña pequeña. Flojo es un calificativo que se le otorga a una persona perezosa.

¹⁹ Entrevistas en Santiago. Cobertura 1,00%.

²⁰ Dolores brígidos es una jerga juvenil para resaltar la intensidad del dolor.

²¹ Entrevista estudiante región Valparaíso. Cobertura 0,74%.

4.2 MATRIZ ESCUELA: A LA DERIVA Y EN BUSCA DE SU NEGACIÓN

La escuela, para estos sujetos en riesgo de abandono, no tiene sentido (Figura 2). Resulta más conveniente e instrumental buscar atajos curriculares que les permitan alcanzar el objetivo de finalizar la enseñanza secundaria; atajos que no les impidan ocuparse de otros asuntos (trabajo, cuidados familiares, labores domésticas), que tienen mucha más importancia y sentido para sus trayectorias difíciles:

R: Lo que he conversado con mi mamá es hacer dos por uno, primero y segundo, y de ahí postular para una carrera²².

P: Primero y segundo, pero tú ya tienes aprobado el primero ¿Por qué estás en segundo?

R: Sí, es que es dos en uno.

P: ¿Pero tú tienes cuantos años, dijiste?

R: Dieciséis, pero con apoderado que de la autorización, sí.

P: Ahí harías en la noche, lo harías en la noche.

R: Sí, primero y segundo²³.

R: ... y el primer semestre me dediqué a trabajar porque francamente la economía no me daba²⁴...

P: No daba.

R: No daba, entonces del año pasado que vengo trabajando con un compañero acá que él me ofreció la pega²⁵ de ir a descargar lanchas y yo dije “bueno ya, probemos total”, lo que me entre al bolsillo va a ser después para mi hijo²⁶.

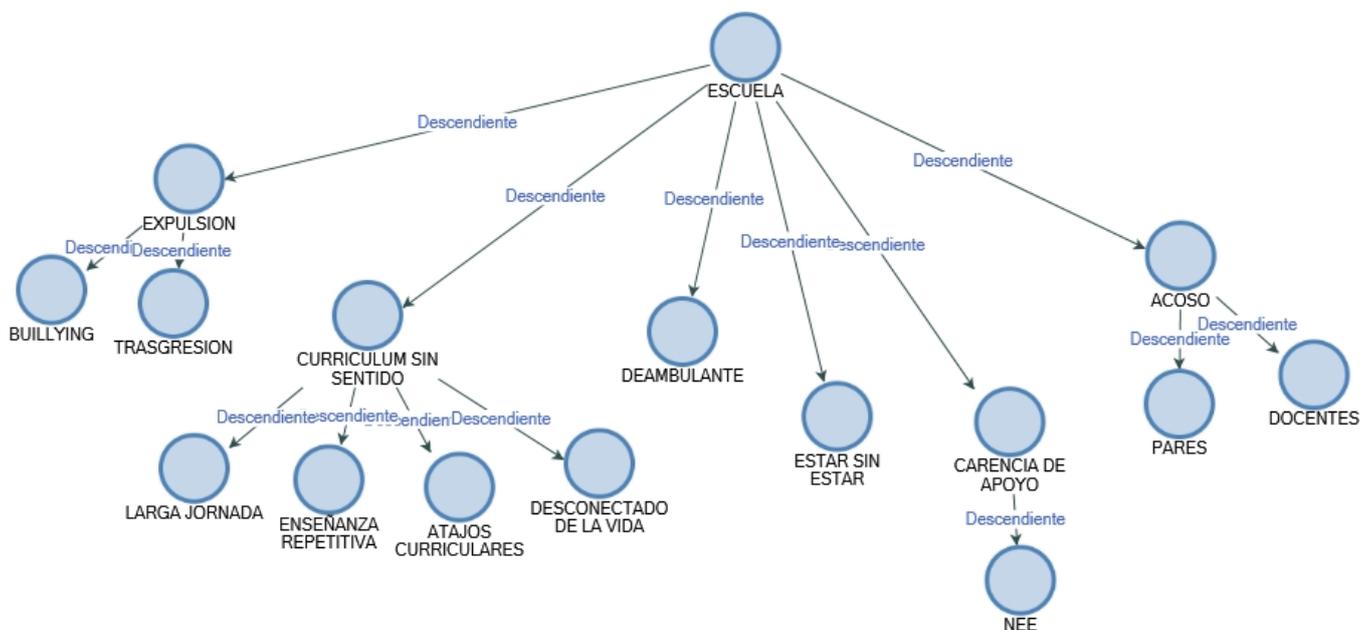


FIGURA 2. Matriz Escuela.

²² “A los colegios 2x1 (dos años en uno) asisten, por lo general, los estudiantes que han repetido reiteradamente un curso o nivel en el sistema tradicional de enseñanza, han sido expulsados de un centro escolar o han tenido un problema que les impidió terminar la media en el tiempo estipulado. Estos centros educativos no exigen uniforme y tienen variados horarios que dan mayor flexibilidad temporal a los que trabajan o cuidan a sus hijos. En comparación a los colegios de jornada escolar completa, tienen menos horas lectivas y contenidos más condensados y sintetizados”

²³ Entrevista estudiante región de Tarapacá. Cobertura 1,50%

²⁴ Alude a que los ingresos o recursos para subsistir no son suficientes.

²⁵ Trabajo, faena.

²⁶ Entrevista estudiante región de Magallanes y la Antártica chilena. Cobertura 1,66%.

La larga jornada escolar acentúa esta sensación y desesperación por 'perder la vida encerrados en el colegio', mientras sus vidas penden de necesidades básicas no cubiertas. Las rutinas de la escuela, el aprendizaje y los contenidos curriculares no son en absoluto significativos para ellos; no encuentran lugar en su vida cotidiana, en sus pensamientos o en sus preocupaciones. Es como si hablasen de otro mundo alejado y totalmente desconectado de ellos y ellas:

R: Estoy estudiando en un centro de secundaria particular subvencionado. A mí también me complica el horario que me aburro en el colegio, de nueve a seis de la tarde, son tres recreos, dos de diez minutos y uno de media hora.

P: ¿Es mucho tiempo, verdad?

R: Al último son tres horas de clases.

P: ¿Con distinto profesor?

R: Una hora con un profesor y dos horas con otro profesor.

P: ¿Sin descanso?

R: Sin descanso además por la tarde, después de comer. Es como un colapso que salgamos casi a las cinco de la tarde, igual es fome²⁷, y que vengamos a estudiar, igual a veces es mucha materia, a veces son muchos trabajos o muchas cosas de la escuela y uno afuera de la escuela también tiene que hacer²⁸.

A este aburrimiento de las largas jornadas se agrega una subcategoría de profesores que no tratan bien a sus estudiantes, no enseñan o los aplastan en su autoestima:

R: Porque, por ejemplo, nos gritan, porque hay ciertas profesoras que nos gritan sin que nosotros le hagamos nada, estamos sentados algo, y nos ponemos hablar de algo.²⁹

R: Cambiaría algunos profes.

P: Ya perfecto ¿cómo cuáles?

R: Matemáticas.

P: ¿Ya por qué?

R: Porque es muy estricta y ella lo reta a uno, sin saber lo que nos pasa.

R: Se pone a gritar, cuenta de su vida, cuenta de su perro, aburre, es evangélica³⁰.

No quieren estudiar, no les gusta estudiar, no hay vínculos afectivos y de compromiso con sus profesores y profesoras; hay – en cambio – hostigamiento y un clima que se suma a la carga que llevan en sus espaldas por las condiciones de vida que les ha tocado vivir:

R: Los profesores discriminaban, si tú no entendías en la sala ya era tú problema, tenías que ver cómo te las arreglabas³¹.

R: No, después tuve problemas con la profesora de matemáticas, que ella me hostigaba mucho, y de ahí yo me quería salir del colegio y mi mamá me dijo que no, que íbamos a ir al Ministerio y todo eso.

P: ¿Y cómo te hostigaba?

R: Yo no le caía bien porque cuando ella me decía algo yo le contestaba, eso no le gustaba, ella me decía que iba a ser cuando grande, que no iba ser nada en la vida, yo le decía que no, que no era así³².

²⁷ Fome en jerga juvenil significa aburrido.

²⁸ Entrevista estudiante región de Valparaíso. Cobertura 0,63%.

²⁹ Entrevista estudiante región de Valparaíso. Cobertura 1,24%.

³⁰ Entrevista estudiante región de Valparaíso. Cobertura 0.38%.

³¹ Entrevista estudiante región de Santiago. Cobertura 1,5%.

³² Entrevista estudiante región de Santiago. Cobertura 2,66%.

Es más, estos sujetos habitualmente no cuentan, en el hogar, con las condiciones mínimas para el estudio, y mucho menos para poder hacer frente a las demandas escolares.

P: ¿En la casa donde tú habitas tú tienes una pieza, un dormitorio?

R: No.

P: ¿Comparten todos juntos el dormitorio o cómo es la distribución en la casa?

R: Súper pequeño como una habitación, el espacio del comedor, una pequeña cocina y el espacio del baño.

P: Ya.

R: Y nosotros estamos en el dormitorio y mis papás están durmiendo en el comedor.

P: Ya. O sea, todos los hermanos están en el dormitorio, comparten todos el mismo dormitorio.

R: Ellos tienen un camarote y mi hermana duerme arriba, el otro abajo la chiquitita³³, aunque se cambia de cama.

P: Y tú en la otra.

R: Cama.

P: ¿Y hay posibilidades de construir un dormitorio solo o no se puede?

R: Estamos en una especie de hotel, algo así³⁴.

Asistir a la escuela supone aceptar unas obligaciones escolares en el marco de un currículum y evaluaciones estandarizadas que no tienen en cuenta y que no hacen distinciones entre sujetos que sobreviven a esta precariedad y los que disfrutan de los privilegios de la clase alta acomodada. La homogeneidad se viste de un sujeto 'tipo' en la escuela en el que la diferencia no cabe. La diferencia es la piedra angular de lo político, sólo reconociéndola es posible una ciudadanía real (Balibar, 2013; Mouffe, 2012).

4.3 MATRIZ SUJETO: EL ABANDONO DEL ABANDONADO

Este sujeto posee una biografía dañada, ya sea por pérdidas o por asunción de roles parentales o de adulto que no le corresponde asumir en su edad (Figura 3). Se entiende a sí mismo como un ser 'distinto' con condición identitaria negativa. En él, la diferencia se vive como exclusión y no como reconocimiento (Fraser, 2008). Sin embargo, este sujeto que suele no terminar su enseñanza obligatoria desea ser alguien en la vida. Sus anhelos se dirigen por llegar a la universidad y estudiar una carrera profesional, reflejando una fractura o contradicción entre su presente y el futuro deseado. Este sujeto que anhela llegar a la universidad muchas veces está envuelto por la adicción a diversos tipos de drogas (pasta base, cocaína, gas butano, pipas, etc.), su historia escolar está caracterizada por reiteradas suspensiones de grado y bajas curvas de rendimiento académico, lo que sin duda no se condice con las exigencias de que necesitará para entrar a la universidad. A esto se suma que su familia también le recuerda que convertirse en profesional es una quimera, porque observa en su contexto próximo modelos parentales y consanguíneos con trayectorias escolares interrumpidas, en que el abandono es el estigma de su mundo precario, y en las que este mundo precario no cabe en la escuela:

P: ¿A qué edad empezaste a consumir las pastillas?

R: A los once.

P: ¿Y cómo llegaste a consumir, por qué, de a dónde?

R: Solo, si yo soy callejero yo no sólo tengo amigos cerca, yo tengo amigos para Santa, yo para

³³ Chiquitita es sinónimo de pequeña.

³⁴ Entrevista estudiante región de Tarapacá. Cobertura 3,14%.

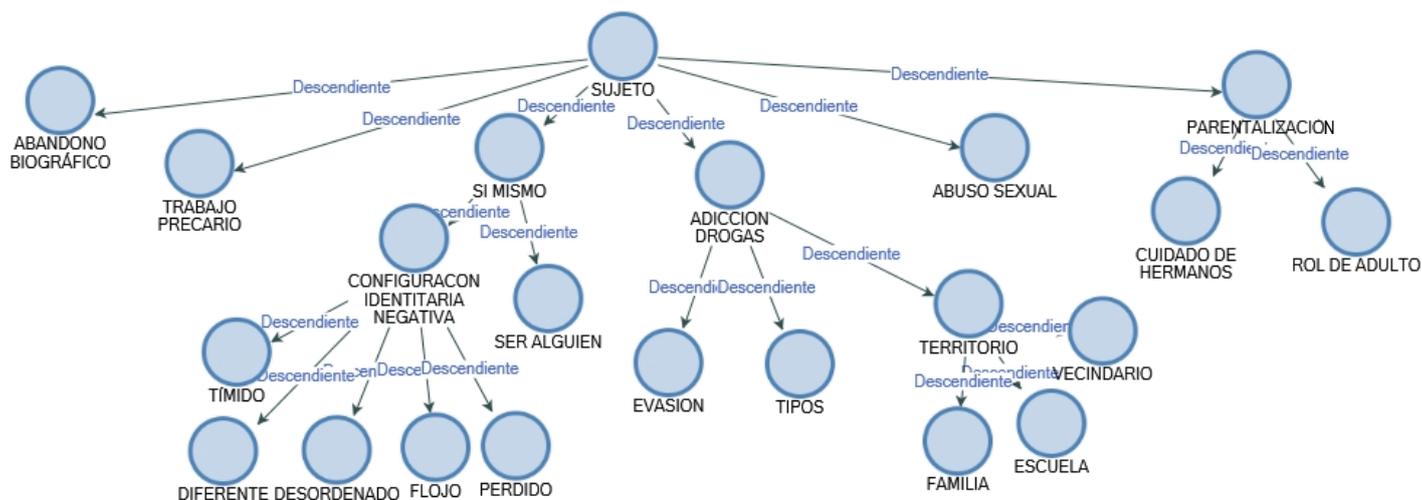


FIGURA 3. Matriz Sujeto.

donde camine tengo a alguien. Cuando iba para Santa Julia me decían aquí venden pastillas y yo le juro que me podía tomar tres, cuatro plaquetas de trencito.

P: ¿Cuáles son los trencitos?

R: Clonazepam, son las más brígidass; yo volado³⁵ me tiré de un segundo piso.

P: ¿De a dónde?

R: Del Liceo Técnico.

P: ¿Y por qué te tiraste?

R: No me acuerdo, me preguntan ¿cómo te tiraste del segundo piso?, de un momento a otro, pero no me acuerdo. No sé si estaría jugando al pillarse; estaría arrancando de unas amigas... me tire no más.

R: Y ahí me tiré del segundo piso, y ahí entré en crisis y me volví loco, no sabía dónde estaba. Todos los días, todos los días, tomaba unas gotitas y sentía las venas y hay que sensación bacan³⁶, en otro mundo andaba, y puse los pies en la tierra³⁷.

Como hemos indicado, la realidad del sujeto que abandona – en nuestra investigación – es la de un sujeto que le toca asumir roles parentales y obligaciones de adulto:

P: ¿Y cómo estás ahora?

R: Más o menos, porque igual es un peso la casa: tengo que cocinar, trabajar, hacer aseo, ver mi hijo.

P: ¿Para todos?

R: Para todos, complicado, ese tema me complica.

P: Mucha carga.

R: Pero hay que echarle para adelante³⁸.

R: Tenía 14 cuando supe y me puse a trabajar, trabajar; he pasado por varios trabajos todos los jefes dan buenas reseñas de mí... ‘no si este cabro es trabajador nada que decir’³⁹.

Lo distinto y la precariedad son significadas por la escuela como falta y carencia de responsabilidad individual. La imagen de sí mismo es la de un

³⁵ Brígido, en este contexto, alude a que son las pastillas más fuertes. Volado es el calificativo que se le da a una persona que, por encontrarse bajo los efectos de una droga, no se encuentra en total posesión de sus facultades.

³⁶ Término utilizado por la jerga juvenil; en este caso, se asocia a “muy buena; excelente”.

³⁷ Entrevista estudiante región Metropolitana. Cobertura 9,09%.

³⁸ Entrevista Santiago. Cobertura 1,87%.

³⁹ Entrevista Punta Arenas. Cobertura 1,24%.

sujeto configurado por las características de tímido, flojo, disruptivo, desordenado y perdido del marco de la 'normalidad' o del patrón establecido como estudiante 'tipo'. La escuela no tiene espacio para este sujeto distinto; lo abandona en su abandono.

REFLEXIONES FINALES: LA CIUDADANÍA NEGADA

Existen diversas aproximaciones al concepto de ciudadanía. Definir un concepto implica situarlo tanto desde su disciplina, como de los momentos históricos en lo que se configura y articula. También podemos aludir al origen etimológico de ciudadanía, que viene del latín *civitas* (ciudad), teniendo su equivalencia o correlato griego con el concepto de *polis* (ciudad) (Pérez-Luño, 1989; Redon, 2016). Así como su término etimológico alude a la ciudad y sus participantes, sus significados no están exentos de contradicciones y disputas con relación a lo que la palabra ciudadanía nos transmite, más aún cuando asumimos que este concepto nos conecta con la densidad y complejidad de *lo político* (Balibar, 2013), tanto desde su teoría como de su vivencia práctica.

Siguiendo a Kymlicka y Norman (2002), la ciudadanía y el vigor de la democracia no dependen exclusivamente del carácter de las instituciones que las conforman ni de los procedimientos, dispositivos o mecanismos que han sido creados para controlar su funcionamiento. Frente al énfasis puesto en las estructuras y las instituciones, son las actitudes de los sujetos (que operan en la vida cotidiana) las que posibilitan – en el tejido social – la concreción de aquello descrito en la estructura básica prescrita en la constitución.

La Ley N° 20.911, recientemente aprobada y publicada en Chile, en abril del año 2016, señala que cada centro escolar ha de establecer un plan de formación ciudadana. La ley enfatiza

que dicho plan será relevante para brindar a los escolares la formación necesaria para ejercer una vida responsable, en una sociedad libre, que se ocupa de la calidad de vida de la persona humana de forma integral, en el marco de la justicia social y el progreso. Sin embargo, para los estudiantes que abandonan la escuela, el mandato oficial por formarlos ciudadanamente para una sociedad libre y democrática no encuentra correlato en la experiencia vivida. Es decir, no basta con principios o formulaciones teóricas acerca de la ciudadanía, contenidas en instrumentos curriculares, si – finalmente – éstos no arraigan en la vivencia cotidiana de los sujetos (Cortina, 2003).

Como acabamos de mostrar, la vida cotidiana de estos sujetos que abandonan la escuela está configurada desde la injusticia, la ausencia de progreso y una deteriorada calidad de vida, contradictoriamente a lo que declara la ley.

La ausencia de derechos, comenzando por el derecho a vivir su infancia o adolescencia digna, en ser estudiantes (alumnos y alumnas) y no trabajadores y trabajadoras o padres y madres sustitutas de hermanos pequeños, les recuerda que no tienen derecho a tener derechos (Rancière, 2006). Habría que agregar, también, que estos sujetos sumergidos en el tráfico de drogas o en la adicción a las mismas tampoco cuentan con una plataforma básica de cuidados y protección a su vida y salud, desde la estructura del servicio de derechos sociales que le haga sentir que su vida es valiosa. La forma de habitar lo social cotidianamente es desde la discriminación y la exclusión de los derechos sociales básicos. Los transportes y la atención de salud pública les recuerda constantemente que su existencia no es importante; que la educación no es un derecho vivenciado, ni para ellos o ellas, ni para sus familiares (Redon, Angulo, & Vallejos, 2015). Pero la escuela también les recuerda que sus diferencias individuales y desadaptaciones al sistema no caben en la homogeneidad exigida

por una disciplina y un currículo oficial, que deben responder a pruebas estandarizadas en las que la vida está anulada.

La justicia social y la calidad de vida para estos estudiantes que abandonan, ya sea porque han sido expulsados en numerosas ocasiones o por las reiteradas repitencias, no existen. Habitualmente la escuela carece de sentido para ellos y el aprendizaje de la ciudadanía no encuentra un asidero, al existir una distancia casi abismal entre sus experiencias cotidianas y las buenas intenciones de la formación ciudadana establecida por el currículum prescrito, que da por hecho que vivimos en una sociedad libre que protege los derechos sociales para el bienestar de sus ciudadanos.

La ciudadanía negada se vincula a la fractura entre aquello que lo político – como contenido de la ciudadanía – declara o prescribe (en este caso, a través de la ley y los instrumentos curriculares) y lo que la vida desdice, contradice y hace borroso, en sujetos que no son parte de la parte (Rancière, 2006). La ciudadanía negada se vincula, además, con la pérdida de sentido que tiene la escuela en sus vivencias cotidianas, la voz permanente de sus contextos que les sugiere abandonar la escuela (ya que es una constante en sus trayectorias familiares) y les indica que sus diferencias – producto de la precariedad en la que están sumergidos – no caben en una cultura escolar que, desde hace mucho tiempo, se fracturó con el mundo de la vida de estos estudiantes. Paradójicamente, la escuela termina expulsando a los sujetos que más la necesitan. La justicia social no es un derecho de sus entornos y la libertad es meramente una quimera. ¿Cómo propendemos a la formación de ciudadanos, con valores y con una visión del mundo centrada en el ser humano, como parte de un entorno natural y social, si sus entornos urbanos son los vertederos y la basura (Redon, Angulo, & Vallejos, 2015)? La ciudadanía negada es producto de esta brecha entre los ideales y la vida cotidiana, disfrazada

en la escuela por un discurso curricular oficial que, junto a nebulosas, reducciones y confusiones, niega lo político como el corazón de la ciudadanía, y niega la ciudadanía misma a través de un maquillaje teórico curricular. Toda la supuesta potencia discursiva de la ley de formación ciudadana carece de sentido, desgraciadamente para estos adolescentes.

REFERENCIAS

- Alegre, M., & Benito, R. (2010). Los factores de abandono educativo temprano. España en el marco europeo. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 65-92. Recuperado de http://www.revistaeducacion.mec.es/re2010/re2010_03.pdf
- Balibar, E. (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editora.
- Bascopé, M., Cox, C., & Lira, R. (Eds.). (2015). Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la democracia. In C. Cox & J. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 245-281). Santiago de Chile: UC.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1982). *Qualitative research for education*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Cabaluz, J. (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educacional*, 54(2), 165-180. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/340>
- Calero, J. (2006). *Desigualdades tras la educación obligatoria: Nuevas evidencias*. Documento de trabajo 83/2006. Fundación Alternativas. Recuperado de <http://www.almendron.com/tribuna/6467/desigualdades-tras-la-educacion-obligatoria-nuevas-evidencias/>
- Calero, J., Choi, A., & Waisgrais, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: Una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación*, número

- extraordinario, 225-256. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re2010/re2010_09.pdf
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Santiago: LOM.
- Carmona, A. (2017). Niños suicidas: Las razones detrás del triste récord de Chile. *El Mostrador*. Recuperado de <http://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2017/10/20/ninos-suicidas-las-razones-detras-del-triste-record-de-chile/>
- Cerda, A., Egaña, L., Magendzo, A., Santa Cruz, E., & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana. Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago de Chile: LOM.
- Cortina, A. (2003). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 4(2), 213-232. Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ccurr%C3%ADculum futuro.pdf>
- Cox, C. (2016). ¿Cómo debiera ser la formación ciudadana en la escuela? *Revista Docencia*, 58, 4-17.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (Eds.). (2005). *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Díaz, P. (2015). La nueva ciudadanía: Entre los derechos humanos y la gobernabilidad democrática. In A. Cartes & P. Díaz, *Ciudadanía. Temas y debates* (pp. 127-146). Santiago de Chile: Centro de Estudios Bicentenario.
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L., & Loyola, J. (2012a). Estudiantes vulnerables y sus itinerarios educativos en el sistema escolar municipal en Chile. *Revista Iberoamericana de Educación*, 64(1). Recuperado de <https://rieoei.org/deloslectores/5247Espinoza.pdf>
- Espinoza, O., Castillo, D., González, L., & Loyola, J. (2012b). Factores familiares asociados a la deserción escolar en Chile. *Revista de Ciencias Sociales*, 18(1), 136-150. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28022785010>
- Esteban, G., Castel, J., & Ferrer, F. (2006). Las desigualdades del sistema educativo a través del estudio PISA 2003. *Revista de Educación*, número extraordinario, 399-428. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-antiores/2006/re2006/re2006_21.html
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Barcelona: Herder.
- Gysling, J. (2007). Currículum nacional: Desafíos múltiples. *Revista Pensamiento Educativo*, 40(1), 335-350. Recuperado de <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/410/public/410-919-1-PB.pdf>
- Kymlicka, W., & Norman, W. (2002). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en Teoría de la Ciudadanía. *Ágora*, 7, 5-42. Recuperado de <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/kymlicka.pdf>
- León, A. (2009). *Ciudadano en tránsito acechado desde el análisis político de discurso*. Temuco: Ediciones UC.
- Lincoln, Y., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. London: Sage.
- Magendzo, A. (2008). Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la reforma curricular desde una perspectiva crítica. Santiago de Chile: LOM.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 1-21. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie23a04.htm>
- Ministerio de Educación. (2003). *¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el aula?* Recuperado de <http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/Como%20trabajar%20losOFTen%20aula.pdf>
- Ministerio de Educación. (2004). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Recuperado de <http://es.scribd.com/doc/37268687/Informe-Comision-Formacion-Ciudadana>

- Ministerio de Educación. (2009). *Fundamentos del ajuste curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Recuperado de http://historia1imagen.files.wordpress.com/2010/03/articulo_fundamentos_ajuste_historia_geografia_y_csoc_300309.pdf
- Ministerio de Educación. (2013a). *Las Bases Curriculares. Una visión general*. Recuperado de <https://educra.cl/wp-content/uploads/2015/12/DOC-Las-Bases-Curriculares.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013b). *Serie Evidencias: Medición de la deserción escolar en Chile*. Centro de Estudios MINEDUC, año 2, nº 15. Recuperado de https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/A2N15_Desercion_escolar.pdf
- Ministerio de Educación. (2016a). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana*. Recuperado de <http://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/11/Orientaciones-curriculares-PFC-op-web.pdf>
- Ministerio de Educación. (2016b). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Recuperado de <http://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>
- Mouffe, C. (Ed). (2012). *Dimensiones de democracia radical. Pluralismo, ciudadanía, comunidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Pérez-Luño, A. (1989). *Ciudadanía y definiciones*. Alicante: Universidad de Alicante.
- Rancière, J. (2006). *El odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Redon, S. (2016). Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 85, 25-35.
- Redon, S., Angulo, J., & 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), 1-30.
- Redon, S., & Angulo, J. (Eds.). (2017). *Introducción a la investigación cualitativa*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Serrano, S., Ponce de León, M., & Rengifo, F. (Eds.). (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomos I y II. Santiago de Chile: Taurus.
- Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Torres, J. (2011). *Justicia curricular*. Madrid: Morata.
- Vallejos, N., & Angulo, J. (2017). La entrevista etnográfica. En S. Redon & J. Angulo (Eds.), *Introducción a la investigación cualitativa* (pp. 105-131). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Valles, M. (1996). *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis Sociológica.
- Walker, R. (1989). *Métodos de investigación para el profesorado*. Madrid: Morata.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

Ley Nº 20.911, 2 de abril de 2016. *Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado*. Santiago, Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>

CITIZENSHIP
EDUCATION
CURRICULUM AND SCHOOL DROPOUT:
DENIED CITIZENSHIP

ABSTRACT

The article that we present exposes the contradictions between education for citizenship and school dropout. The first part analyzes the curricular initiatives in the Chilean educational policy with respect to education for citizenship in the school from the 90s to the year 2016. In the second part, dropout in secondary school and the daily reality of the subjects who leave school and feel abandoned by it, in contrast to the official curricular discourse, will be analysed. The experience of a denied citizenship, not being “part of the part” and not being able to benefit from the great right to education, is visible in the emerging matrices resulting from the analysis of the discourse of interviews with young people at risk of dropping out in Chile (in the north, centre and south of the country).

KEYWORDS: Citizenship; Citizenship education curriculum; School dropout

EDUCAÇÃO CIDADÃ E ABANDONO
ESCOLAR: A CIDADANIA NEGADA

RESUMO

O artigo que apresentamos expõe as contradições entre a formação para a cidadania e o abandono escolar. A primeira parte analisa as iniciativas curriculares na política educacional chilena no que diz respeito à formação para a cidadania na escola desde os anos 90 até ao ano de 2016. Na segunda parte, aborda-se o abandono escolar e a realidade quotidiana dos sujeitos que abandonam a escola e se sentem abandonados por ela, em contraste com o discurso curricular oficial. A experiência de uma cidadania negada, não sendo “parte da parte” e não podendo beneficiar do grande direito à educação, é visível nas matrizes emergentes resultantes da análise do discurso de entrevistas com jovens em risco de abandono no Chile (no norte, centro e sul do país).

PALAVRAS-CHAVE: Cidadania; Currículo de educação para a cidadania; Abandono escolar

¹ Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Orcid: 0000-0003-4053-6654

¹¹ Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Orcid: 0000-0003-0957-9517

¹¹ Centro de Investigación para la Educación Inclusiva, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Orcid: 0000-0003-0957-9517