

ENSEÑANDO CIUDADANÍA EN MEDIO DEL CONFLICTO

Profesores de Historia y movilizaciones estudiantiles en Chile

EDUARDO CAVIERES FERNÁNDEZ

Resumen:

Durante la última década en Chile, ha aumentado la participación de los chicos de secundaria en las movilizaciones estudiantiles. El presente trabajo exploratorio, con base en 36 entrevistas realizadas a profesores de enseñanza secundaria de Historia y provenientes de seis ciudades a lo largo del país, indaga si las movilizaciones estudiantiles desarrolladas en Chile constituyen una forma de participación juvenil pertinente con la formación ciudadana entregada a través de currículo. Este trabajo concluye que los profesores valoran estas movilizaciones y efectivamente incluyen esta temática en su enseñanza a pesar de variados conflictos provenientes del sistema escolar.

Abstract:

During the past decade in Chile, the participation of secondary school students in student mobilizations has increased. The current research, based on 36 interviews with secondary history teachers from six Chilean cities, asks if student mobilizations in Chile constitute a form of youthful participation pertinent to curricular training in citizenship. The study concludes that teachers value these mobilizations and effectively include the topic in their teaching, in spite of various conflicts within the school system.

Palabras clave: profesores, movimientos estudiantiles, educación para la ciudadanía, currículo, práctica pedagógica.

Keywords: teachers, student movements, citizenship education, curriculum, teaching.

Eduardo Cavieres Fernández es profesor investigador del Centro de Estudios Avanzados, en la Universidad de Playa Ancha. Traslaviña 450, 2581782, Viña del Mar, Chile. CE: ecavieres-cea@upla.cl.

Este estudio ha sido posible gracias al financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Científico (Fondecyt) proyecto de investigación núm. 11121156-2012.

Introducción

Durante la última década en Chile, movilizaciones estudiantiles demandando cambios en el sistema educativo (Guzmán, 2012) han tenido como efecto el aumento de la participación ciudadana de los estudiantes (O'Malley y Nelson, 2013).¹ Lo anterior, confirmaría la importancia de valorizar estas manifestaciones como nuevas formas de participación que ayudan a los jóvenes a desarrollarse como ciudadanos (Schulz *et al.*, 2010). No obstante, si bien las políticas educativas internacionales, en general, recomiendan reconocer las formas de participación juvenil (el voluntariado y la organización comunitaria) como parte de su formación ciudadana, no explicitan su valoración de las movilizaciones sociales y su pertinencia con el currículo (Kerr y Cleaver, 2009; Cox, 2010; Ministerio de Educación, 2013a).

Considerando lo anterior, y dado el énfasis de numerosos estudios sobre el rol fundamental de los docentes en la formación ciudadana de sus estudiantes (Davies *et al.*, 1999; Pace, 2008; Ochoa, 2011), la presente investigación incorpora la perspectiva de los profesores con el objetivo de indagar si las movilizaciones estudiantiles en Chile efectivamente constituyen un modo de participación juvenil pertinente con la formación ciudadana entregada por medio del currículo. Esta formación se ha puesto en marcha como un objetivo transversal a ser integrado en todas las asignaturas del currículo² (Ministerio de Educación, 2009), aunque en la práctica son profesores de Historia quienes más se relacionan con sus contenidos (Magendzo *et al.*, 1997). En el año 2013, junto a directrices para alinear mejor el currículo oficial a las pruebas estandarizadas que miden el desempeño de los estudiantes en el país (Ministerio de Educación, 2013a), se entregaron nuevas orientaciones para fortalecer esta área de enseñanza, las que sugieren temáticas y estrategias pedagógicas participativas (Ministerio de Educación, 2013b).

Para alcanzar el objetivo investigativo, este estudio exploratorio responde las siguientes preguntas: ¿Contribuyen las movilizaciones a la participación ciudadana de los estudiantes? ¿Cómo puede integrarse esta temática a la formación ciudadana de los estudiantes? Y relacionado con esto, ¿cuáles son las dificultades o conflictos que se deben enfrentar?

Para lo anterior, se entrevistó a 36 profesores de enseñanza secundaria de Historia provenientes de seis ciudades chilenas. Además, esta investigación se sustentó teóricamente en el conjunto de estudios sobre las concepciones de los profesores acerca de la ciudadanía. Puesto que estos estudios mayormente no hacen referencia a formas de participación juvenil tales como las movili-

zaciones sociales, se ha recurrido adicionalmente a trabajos que precisamente abordan dicha temática. Estos últimos, sugieren diversos aspectos referidos a la ciudadanía que deberían valorarse en estas formas de participación y, de manera particular, en las movilizaciones que se han desarrollado en Chile ayudando, por lo tanto, al análisis de la temática del presente artículo.

Concepciones de los profesores acerca de la ciudadanía

Aportes del pensamiento de los profesores

a la comprensión de la ciudadanía

En los estudios sobre las concepciones de los profesores acerca de la ciudadanía resaltan diversos aspectos. En primer lugar, algunos consideran la influencia que ejercen los contextos políticos y culturales (Bishop y Hamot, 2001). Faden (2012), por ejemplo, discute las diferencias que existen entre profesores de Canadá –con un enfoque más comunitario– y de Estados Unidos –con una orientación más individualista– dada la identidad cultural de ambas naciones. A su vez, Sim (2008) describe las distintas aproximaciones al concepto de ciudadanía que han desarrollado los profesores en Singapur, en el contexto de políticas establecidas por el Estado para generar consenso en la ciudadanía. En África, estos estudios subrayan las adecuaciones que los profesores han debido hacer a sus concepciones, tradicionalmente centradas en promover las relaciones comunitarias y los valores locales entre sus estudiantes, frente a las nuevas formas de democracia asociadas a la globalización y promovidas por sus gobiernos (Kubrow, 2007; Mhlauli, 2011). En contraste, Osler (2011) señala que al enseñar temas de ciudadanía, los profesores ingleses utilizan aspectos tomados del contexto local en vez de las temáticas nacionales sugeridas en el currículo entregado por los gobiernos, dado el interés de sus estudiantes por asuntos ligados a sus entornos comunitarios.

En segundo lugar, estos estudios se refieren a los contenidos de las concepciones que los profesores tienen sobre la ciudadanía y que guían su enseñanza (Prior, 1999). Así, Westheimer y Kahne (2004) afirman que en Estados Unidos tienden a promover alguno de los siguientes tipos de ciudadanos dependiendo de sus preferencias políticas: los personalmente responsables centrados en virtudes individuales, los participativos comprometidos con iniciativas gubernamentales o de organizaciones formales y los orientados a la justicia quienes cuestionan críticamente la estructura política y económica de la sociedad. Otros estudios establecen los valores

que los profesores definen como constitutivos de ciudadanía y que fijan como objetivos de aprendizaje para sus alumnos. Por ejemplo, Lee (2005) afirma que de acuerdo con profesores de Rusia, Estados Unidos, Inglaterra, China y Australia los buenos ciudadanos deben tener preocupación por lo social así como un comportamiento ético y cumplir con sus deberes personales; y, en menor medida, tener conocimiento cívico y desarrollar habilidades críticas. Por su parte, Ochoa (2011) en su trabajo con profesores mexicanos señala que éstos tienden a asociar la formación ciudadana con el desarrollo de valores de corte individual más que social.

Por último, estas investigaciones también analizan las estrategias pedagógicas que los profesores utilizan en su enseñanza sobre la ciudadanía. Así, los docentes ingleses y canadienses incluidos en el trabajo de Evans (2006), aunque consideran un amplio espectro de objetivos para enseñar ciudadanía, reconocen que sus estrategias pedagógicas se limitan a la instrucción y a actividades dentro del aula; omitiendo, por tanto, actividades participativas y fuera del espacio escolar más propicias para la formación ciudadana (voluntariado en la comunidad). En el estudio de Wilkins (2003), los profesores afirman que su cultura escolar acentúa más la medición de contenidos –por medio de controles estandarizados– que la formación para el desarrollo social de los estudiantes, lo que les quita el tiempo requerido para realizar actividades que verdaderamente favorezcan la participación ciudadana de sus estudiantes. Por su parte, los estudios sobre el uso de la discusión como método de preparación para la ciudadanía concluyen que éste es poco utilizado por los profesores estadounidenses por su temor a provocar confrontación en el aula y a la falta de tiempo, preparación e interés por parte de los alumnos (Larson, 1999; Hess, 2002). Por último, algunos estudios informan sobre la reticencia de los docentes a manifestar en clases su opinión política para no influir el modo de pensar de sus alumnos (Miller-Lane *et al.*, 2006).

Profesores chilenos y concepciones sobre formación ciudadana

Entre las escasas investigaciones que exploran las concepciones de los profesores chilenos acerca de la enseñanza de la ciudadanía, se encuentra el trabajo de Torney-Purta y colaboradores (2001) quienes señalan que los docentes utilizan tanto metodologías participativas como expositivas; y que mientras la mayoría está de acuerdo con que un ciudadano debe promover los derechos humanos y participar en manifestaciones pacíficas, solo la

minoría lo está con que debe integrarse a un partido político. Por su parte, algunos estudios cualitativos (Reyes *et al.*, 2013; Flanagan *et al.*, 2010) enumeran cuáles son los valores de un “buen ciudadano” preferidos por los profesores, que se asocian a un comportamiento personal (tolerancia, respeto, no ser individualista, estar informado), y a los procedimientos formales que se deben cumplir (votar). Flanagan y colaboradores también resaltan la ausencia de espacios curriculares en sus centros educativos para la formación ciudadana, de lo cual los profesores responsabilizan directamente a las políticas educativas. Finalmente, Magenzdo (2009) en su estudio sobre la enseñanza de los derechos humanos en Chile señala que la mayoría de sus docentes participantes tienden hacia la izquierda política y a enseñar a sus alumnos a ser críticos respecto de la sociedad.

Participación ciudadana juvenil y las movilizaciones estudiantiles

En la actualidad, los jóvenes utilizan una variedad de formas para participar cívicamente con autonomía de los espacios político formales (Levine, 2007; Youniss, 2009). En América Latina, algunos observadores identifican esta autonomía con una reacción por parte de los jóvenes hacia políticas e instituciones públicas que perciben desligadas de sus intereses y necesidades (CEPAL, 2007). No obstante, y aunque algunas de estas formas se mezclan con expresiones de individualismo desvinculado de lo público (Kirshner, 2009), la literatura subraya su valor formativo para la futura participación política de los jóvenes. En primer lugar, a través de ellas los jóvenes aprenden a reconocer los derechos que deben demandar al sistema político (Krauskopf, 2008). En segundo lugar, para organizarse y avanzar sus demandas, aprenden un repertorio de competencias y conocimientos propiamente políticos (Youniss *et al.*, 2002; Warren *et al.*, 2008). Finalmente, estas organizaciones juveniles interactúan permanentemente con diversas instituciones mediadoras (educativas, locales, entre otras) de las cuales van aprendiendo cómo vincularse con la institucionalidad política (Flanagan *et al.*, 2011).

En el caso de los estudiantes secundarios chilenos –fundamentalmente del sistema público–, éstos han realizado una serie de movilizaciones, distinguiéndose las llevadas a cabo durante los años 2006 y 2011 por su profunda resonancia y por el apoyo masivo que suscitaron en el resto de la ciudadanía (Ferreti y Masardo, 2006). Si bien estas movilizaciones no conforman un único movimiento de protesta, han defendido un conjunto

de demandas comunes. En lo medular, los estudiantes han criticado el modelo económico que subyace a las políticas educativas, y han exigido una mayor presencia del Estado para fortalecer la educación pública que ha experimentado un progresivo empobrecimiento durante las últimas décadas (Guzmán, 2012; Segovia y Gamboa, 2012). Como lo plantean Mayol y Azócar (2012), las movilizaciones han ayudado a politizar el malestar social existente en Chile, surgido del entrecruce entre el individualismo de las políticas económicas, la injusticia social, y una esfera estatal y política desvinculada de su responsabilidad pública.

Estas movilizaciones han tenido, igualmente, un profundo valor formativo en cuanto a la participación ciudadana de los estudiantes, que coincide con las contribuciones que la literatura reconoce a las actuales formas de participación juvenil. De acuerdo con Bellei y Cabalin (2012), a través de estas movilizaciones, los estudiantes se han ido transformando en actores que han revertido la apatía política de generaciones anteriores. No obstante, al igual que en otras partes del mundo, esto no debe entenderse como la participación de los jóvenes chilenos en los canales institucionales del Estado sino a sus propios espacios de participación y organización (Alvarado *et al.*, 2008). En esos espacios, las movilizaciones han contribuido al creciente interés de los actuales jóvenes chilenos por demandar un mayor respeto al derecho de las personas frente a un sistema político que favorece la concentración de la riqueza y la desigualdad (Martínez *et al.*, 2010; Silva y Silva, 2010). Consecuentemente, aunque en general su nivel de participación ciudadana no es alta, ha aumentado cuando los jóvenes se han comprometido con la promoción de causas sociales, con el trabajo comunitario o con la lucha en contra de leyes injustas (Instituto Nacional de la Juventud, 2013; Amadeo *et al.*, 2002).

Unido a lo anterior, las movilizaciones estudiantiles también se han desarrollado en interacción con instituciones mediadoras. Específicamente, se han movilizado precisamente a través de las organizaciones estudiantiles que existen al interior de sus centros educativos (Schulz *et al.*, 2010), aunque se han sentido poco respaldados por los directivos y por grupos de profesores que se han mantenido neutrales para defender su estabilidad laboral (O'Malley y Nelson, 2013). En ese contexto, incluso en medio de algunas divisiones internas (Durán, 2012), los alumnos han desarrollado diversas habilidades y expresiones de participación ciudadana. Junto con protestar en la calle, han organizado “paros” (detención de actividades

escolares); “tomas” (ocupación de sus establecimientos educativos) y jornadas de reflexión en alianza con otros sectores educativos y sociales (O’Malley y Nelson, 2013). Además, han operado formas de organización interna (asambleas, centros de alumnos) para tomar decisiones de manera colectiva y directa lo que, de paso, les permite cuestionar el autoritarismo que denuncian en el sistema político del país (Agacino, 2013).

Metodología

El presente estudio cualitativo de carácter exploratorio (Creswell, 2007) tiene como objetivo indagar si las movilizaciones estudiantiles desarrolladas en Chile constituyen una forma de participación juvenil pertinente con la formación ciudadana entregada por medio del currículo. Dado su carácter exploratorio, se conformó una muestra amplia con 36 profesores de Historia, quienes ejercen la docencia en la enseñanza secundaria en seis ciudades capitales de región (unidades en las que se divide el país) a lo largo de Chile. Para conformar la muestra, se envió una invitación abierta (Wade, 2007) a todos los profesores de estas ciudades, asignatura y nivel de enseñanza a los que se pudo acceder electrónicamente, previa consulta a sus directores. Los participantes de este estudio (18 hombres y 18 mujeres) son quienes respondieron a esta invitación.

Para los efectos de este trabajo los profesores se agrupan en tres zonas. Del Norte participaron de Arica e Iquique (siete de cada ciudad): tres de los cuales laboran en establecimientos municipales (de carácter público); nueve en subvencionados (privados y con financiamiento del Estado) y dos en establecimientos privados (sin apoyo estatal). Del centro, los profesores son de Valparaíso y Santiago (cinco por ciudad): cinco trabajan en establecimientos públicos; cuatro en subvencionados y uno privado. Finalmente, del Sur participaron profesores de Valdivia y Puerto Montt (seis de cada una): cinco de establecimientos municipales y los siete restantes de subvencionados.

La recolección de datos se realizó mediante entrevistas con el fin de acceder tanto a las opiniones como a las experiencias que los profesores han tenido con las movilizaciones estudiantiles (Gubrium y Holstein, 2012). Se utilizó un protocolo de preguntas semi-estructurado (Rubin y Rubin, 2005) con las tres preguntas centrales de este estudio: ¿contribuyen las movilizaciones a la participación ciudadana de los estudiantes?, ¿cómo puede integrarse esta temática a la formación ciudadana de los estudiantes? y ¿cuáles son las dificultades o conflictos que se deben enfrentar? Los

participantes fueron entrevistados una vez durante 45-60 minutos en la ciudad en donde desarrollan su docencia durante los meses de agosto y diciembre del 2013.

En el análisis de los datos, se utilizaron las técnicas propias de la codificación cualitativa lo que permitió establecer códigos que luego fueron reorganizados en torno a categorías o temas a través de ciclos sucesivos (Saldaña, 2013). En un primer ciclo, de la lectura atenta de las entrevistas transcritas, se realizó una primera organización de la información en códigos específicos, los que en un segundo ciclo, fueron reorganizados dando origen a categorías o unidades temáticas relacionadas con las preguntas de investigación (contexto de las movilizaciones, opiniones de los profesores sobre participación de los estudiantes, integración del tema en el aula, entre otras).

Asimismo, la conformación de la muestra de participantes se utilizó como parte del proceso de triangulación (Beitin, 2012). De este modo, las entrevistas individuales fueron codificadas y tematizadas por zonas (sur, norte, y centro) posibilitando un primer nivel de análisis sobre las perspectivas aportadas por los profesores. En un segundo nivel, se compararon entre sí las categorías y temas desarrollados en las diversas zonas. Como resultado de dicha comparación se articuló un relato que refleja la dimensión experiencial aportada por los profesores (Coffey y Atkison, 1996).

Para conformar este relato, se privilegiaron las categorías que reflejan un nivel alto de confluencia entre los profesores y, por tanto, que son referenciadas por, al menos, la mitad de los participantes. En el relato estos profesores son identificados como “mayoría”. Cuando se mencionan categorías referenciadas por un grupo menor de profesores, se hace para ilustrar algún aspecto más específico, en el cual la mayoría de los profesores estuvieron de acuerdo o para establecer algún contraste también presente entre las experiencias. En este caso, el grupo menor de profesores se identifica en el relato con los adjetivos “varios”, “diversos”, “algunos”.

Finalmente, en la elaboración y presentación de este relato sobre las experiencias de los profesores con las movilizaciones estudiantiles, y para subrayar el carácter confluyente de las perspectivas aportadas y recolectadas en este estudio, se citan a todos los docentes participantes. Para resguardar su anonimato, se utilizan siglas conformadas por la inicial de las ciudades a las que pertenecen: Vv y P (sur), V y S (centro) y A e I (norte); seguida por la inicial de los tipos de establecimientos educativos a los que pertenecen

(M, P o S), y por un número que sirve para diferenciar entre sí a profesores pertenecientes a las mismas ciudades y que trabajan en el mismo tipo de establecimientos.

Relato de los profesores:

formación ciudadana y movilizaciones estudiantiles en Chile

En su mayoría, los profesores de este estudio reconocen que las movilizaciones tuvieron un efecto positivo sobre sus ciudades. Los del Centro de Chile son los que más resaltan la magnitud de estas manifestaciones multitudinarias en las calles, su impacto nacional y su vinculación con otras movilizaciones sociales desarrolladas en el país.

En el Norte, en medio de la pobreza y servicios públicos deficitarios, varios profesores también consideran que las movilizaciones estudiantiles han fortalecido diversas movilizaciones sociales, aunque en menor escala si se comparan con las ocurridas en el centro del país. Como lo resume un docente (IS4), “nosotros que estamos en una región tan lejos, tan extrema, a veces desconectada del centro, no impacta tanto”.

Por su parte, profesores del Sur señalan que estas movilizaciones fortalecen los espacios ciudadanos y públicos ante el incremento de actividades económicas y centros comerciales en los cuales la población empieza a dedicar su tiempo para consumir en vez de participar cívicamente en la comunidad. En palabras de un profesor, “hoy uno puede ver movilizaciones en la calle, discusiones en las universidades. Antes no había cómo discutir temas como la movilización ciudadana” (PS1).

Demandas estudiantiles y participación estudiantil

La mayoría de los profesores valora que las demandas avanzadas por las movilizaciones estudiantiles se vinculen con problemáticas de interés público que afectan al país. Un profesor (PS3) resalta que los estudiantes “quizá de la nada, porque no creo que los colegios le hayan dado una formación cívica fuerte, fueron capaces de decir ‘tenemos que exigir el bien común al Estado’”. Mientras otro (IS5) describe que estas demandas se “relacionan con una coyuntura nacional que tiene que ver con desigualdades sociales, con una política que está deslegitimada”.

A esta descripción, docentes del Centro agregan que los estudiantes a través de sus protestas apuntan a provocar cambios estructurales en el sistema educativo y político, lo que ha incidido en su sentido ciudadano.

Al respecto, una profesora (VP1) señala que “los une la conciencia del protagonismo que ellos tienen como estudiantes, que la educación también es parte de ellos, que no está solo a nivel del Congreso, y que van a participar y hacer algo en la sociedad”. A su vez otra docente (AM2) afirma que “los chicos se han ido interesando más en las movilizaciones, de luchar por lo que está mal en la realidad. El alumno es consciente de lo que están viviendo y de las falencias que tienen”.

Asimismo, hay consenso en los profesores que las movilizaciones aumentaron la participación ciudadana en una porción del estudiantado. Comenta uno (PM1), “están bastante informados. Están convencidos que tienen que asumir estas demandas. Si lo viven en la calle, en sus manifestaciones”. Otro (AS3) concluye que “el movimiento estudiantil trajo esos nuevos aires participativos, de opinar, de que se dieran cuenta que su opinión era válida, que cuando ellos escuchaban a los otros alumnos, ellos se identificaban, que no estaban solos”.

A lo largo del país, la mayoría de los docentes ven a sus estudiantes más activos. Varios resaltan a aquellos grupos que han aprendido a trabajar por la comunidad junto a agrupaciones cívicas y políticas, muchas de las cuales no tienen ninguna vinculación con los partidos tradicionales.

Algunos del Centro agregan que los alumnos buscan diferenciarse de las organizaciones políticas tradicionales conformadas representativamente y prefieren mecanismos más colectivos para la toma de decisiones. En su establecimiento, uno (SM1) narra que los estudiantes “se organizan en términos de asamblea. Ellos recaban posturas a través de los cursos, siempre por votación, y se analizan en la organización superior que es el Centro de Alumnos que es público. La asamblea potencia la organización de curso”.

Por contrapartida, diversos profesores consideran que algunas de las demandas de sus estudiantes están centradas en su bienestar personal y no en resolver los problemas del sistema educativo. En el sentir de una docente (AS1), “en ellos está el interés más por demandas que tienen que ver con la decoración del colegio, con los baños, la limpieza, como de su hábitat, pero no del colegio para afuera”.

Los del Sur y Centro del país que trabajan en establecimientos privados lamentan la falta de interés de muchos de sus alumnos por los problemas educativos que son centrales para las movilizaciones y que no les afectan a sus alumnos porque están presentes principalmente en los establecimientos municipales. Asimismo se detecta el bajo nivel de par-

tipación que tuvieron sus centros escolares. Uno (VS3) reclama que sus estudiantes “nunca organizaban una asamblea, pero empezaron a decir: ‘Qué vamos a decir como colegio’ Pero yo les decía: ‘¿Cómo se organizan ustedes? ¿Qué están esperando? ¿Qué nosotros les digamos: ya niñas nos vamos a la marcha?’”

No obstante, la mayor crítica de los profesores se refiere a la falta de preparación y de motivaciones apropiadas presentes en muchos estudiantes para movilizarse. Las opiniones al respecto se repiten: “saben que hay marchas y protestas, pero no saben por qué. Lo asocian solamente con perder clases y no a un tema de educación más justa” (IS3). “La mayoría opina no por lo que ha investigado. Como prácticamente todos tienen internet interiorizan de manera muy general todos estos aspectos. Reclaman pero no saben el trasfondo del asunto” (IS3). O como dice un profesor (SM3) parafraseando a sus estudiantes: “‘sí, movilicémonos, pero si usted nos pregunta por qué, es que se va a tomar el colegio y no vamos a tener clases’. El no tener clases era una motivación importante”. Otros profesores apuntan a que estaban influidos: “era sumarse a las movilizaciones por plegarse a algo que los estudiantes conocían poco. Se dejaban influir mucho por las opiniones de los demás. No tenían una visión propia” (PM3).

Tanto en el Sur como en el Norte, aluden a una supremacía desde Santiago a través de los medios de comunicación; por último, diversos docentes critican los destrozos que realizan. Un profesor (VvM2) detalla que la última movilización “fue muy destructiva. Aquí había muchos materiales, y la ‘toma’ significó robo de una gran cantidad de recursos”.

Establecimientos educativos y movilizaciones

Las movilizaciones estudiantiles repercutieron de manera distinta en los establecimientos educativos. En algunos casos, suscitaban el apoyo de directivos y profesores tanto de las instituciones públicas como privadas que quisieron solidarizarse con el movimiento. El 2006, un profesor recuerda (IS1) que se hizo: “una toma consensuada. Se tomaron acuerdos entre la dirección y los estudiantes. Para que hubiera orden pidieron algunos profesores. Se hicieron jornadas de reflexión, se debatía, se escribieron cartas de apoyo al movimiento nacional”.

En el Sur, una docente (VvS3) relata que “hicimos un paro de actividades. Hicimos mesa redonda. Estuvimos como tres días, revisando petitorios, viendo algunos documentales”. Sin embargo, este apoyo fue decreciendo

en el tiempo y, para 2011, fue menor. Un entrevistado en Valparaíso menciona que “La toma se fue extendiendo y produjo primero un acercamiento de los profesores y después un alejamiento. Cuando los alumnos comenzaron a hablar de la autogestión [el centro escolar gestionado por los propios estudiantes] se llegó a una confrontación que hasta el día de hoy no se supera” (VM1).

De manera similar, la mayoría de los entrevistados mencionan la distancia que tomaron sus directivos respecto de las movilizaciones, ya sea por los daños provocados en los establecimientos –un aspecto particularmente resaltado por profesores del Centro– o por no estar de acuerdo con sus postulados. Así, hubo directivos que prohibieron a sus alumnos movilizarse o tomaron medidas coercitivas en contra de quienes se movilaron. Un profesor (AS2) se refiere a esto afirmando que: “los alumnos se tomaron el colegio, pero quedaron con una sensación que no fue grata, porque sufrieron la represión de las autoridades. Llegó fin de año y botaron [expulsaron] a todos los que participaron”.

Algunos docentes aluden también a la represión que sufrieron quienes quisieron apoyar a sus estudiantes: “hubo profesores que no participaron porque vieron amenazada su fuente laboral, su fuente de ingreso” (VvS1). Esta crítica por falta de apoyo también se extiende a un importante sector del profesorado; en palabras de otro (PS2), “los alumnos estaban reclamando por una educación de calidad, ese fue un tremendo golpe para nosotros los profesores. Éramos nosotros los que debíamos estar ahí. Pero eran los alumnos”; opinión respaldada: “uno no puede sentirse ajeno. Aquí tendría que haberse hecho un análisis profundo pero, ¿cuántos estábamos aquí? 10, 20 y somos 167 profesores” (SM4).

Profesores de Historia, movilizaciones y enseñanza en el aula

A pesar de algunas críticas y con distintos grados de adhesión, los participantes de este estudio apoyan a los estudiantes en sus movilizaciones. Hay quienes respaldan las manifestaciones incluso en medio de la oposición, tal como lo testimonia una profesora (AM2): “me tocó escuchar a muchos profesores que no estaban de acuerdo por qué luchaban los alumnos, si el sistema educacional estaba muy bien. Yo no lo veía así, hasta hoy apoyo a mis alumnos”.

En el Norte, un profesor (VvM1) comparte: “yo les presté el apoyo a los muchachos desde el primer momento. Gané el respeto de ellos. Los apoyé

también económicamente en momentos que me lo requirieron”. Otros reconocen que las presiones de directivos para no participar en las demostraciones o la falta de tiempo dadas las exigencias laborales les impide acompañar más a sus alumnos: “creo que muchos trabajadores estamos de acuerdo con las movilizaciones, pero no podemos abandonar el trabajo para ir a protestar” dice una profesora (AP2) mientras otro agrega que “mi participación en marchas es bastante nula porque yo trabajo y no voy a perder mi trabajo. Tampoco hay organización acá en el colegio. Pero sí intento generar instancias como cuando trajimos a dirigentes estudiantiles al colegio” (SS1).

Junto con lo anterior, existe una crítica persistente entre los profesores hacia los ajustes curriculares del Ministerio de Educación. En primer lugar, algunos manifiestan dudas sobre el enfoque transversal reservado para la formación ciudadana y privilegiado por el Ministerio. Un profesor (IS6) argumenta que “cuando la responsabilidad es de todos, es de nadie [la formación ciudadana] corresponde a una disciplina que alguien tiene que manejarla”.

En segundo lugar, varios señalan que estos ajustes han sido confusos. Los profesores del Centro del país, por ejemplo, los caracterizan como “desorden”, “desastre” y un “enredo”, asegurando que les hacen repetir contenidos u omitir temas pertinentes con la formación ciudadana. Finalmente, varios se quejan de las pruebas nacionales estandarizadas, por cuyos resultados se les presiona y quita tiempo para desarrollar temas de ciudadanía en el aula. Una profesora (VVS2) se desahoga diciendo que a sus alumnas “puedes enseñarles a ser críticas y que analicen pero, ¿cómo te miden? Si no rinden una buena PSU, un buen SIMCE [pruebas estandarizadas], no eres un buen profesor”. Otro docente (VS1), explicita la contradicción de estas pruebas: “al momento de dar la PSU te encuentras con preguntas, ¿dónde vivían los changos? Y el currículo dice que los profesores tenemos que incentivar la disertación, las discusiones, que los alumnos sepan plantear un tema”.

Dado los conflictos institucionales que enfrentan, es fundamentalmente a través de su enseñanza que los profesores apoyan los temas referidos a las movilizaciones y a la ciudadanía. En general, afirman que hacerlo es parte de su obligación y compromiso en cuanto educadores. En ese sentido, como lo expresa un profesor (SM2), no hacerlo “sería una práctica nefasta” por lo cual se fijó como objetivo el “respaldar su participación [de los alumnos], el debate, el saber plantearse, el aprender a escuchar que de repente a los jóvenes les cuesta”. Estos objetivos son compartidos por otros profesores

a lo largo del país que también quieren que sus alumnos expresen sus opiniones sobre las manifestaciones estudiantiles y la realidad local y nacional, fundamenten sus posturas y se abran a la diversidad de opiniones.

Como lo resumen ciertos profesores en el Norte, su objetivo último es formar alumnos críticos y con conciencia social, (AM1): “Lo que yo siempre espero de mis alumnos es que piensen, que nadie les meta el dedo en la boca”. Algunos docentes del Centro agregan que con estos objetivos también desean hacer sus clases más dialogantes y cercanas a los intereses de sus alumnos para que éstos superen su desconfianza hacia el mundo adulto, en donde ubican al sistema político y además los sitúan a ellos como profesores.

Los docentes tienden a coincidir en que unidades relacionadas con la Historia de Chile, que consideran sucesos que impactaron tanto la realidad nacional como a la local, son particularmente pertinentes para abordar el tema de la participación ciudadana y, en especial, las movilizaciones estudiantiles. Los del Centro y del Norte también consideran adecuadas temáticas como el Estado, las ideologías modernas, la democracia, los derechos humanos y las movilizaciones sociales, distribuidas a lo largo de su currículo. Para conectar estos contenidos disciplinarios con temas de participación ciudadana procuran que los estudiantes tengan presente la realidad nacional e internacional. Así, mientras un docente del Norte (IS2) cuenta que “normalmente cuando vemos un contenido que se relaciona con estos temas sociales inmediatamente hacemos la conexión, y sacamos una noticia de internet que tenga que ver y partimos la clase con eso”; otro (VvS4) narra que “mis clases parten con chicos que disertan sobre noticias que no pueden salir de lo económico, político, social y cultural. Y tienen que adecuarlo a la realidad del país. Entonces no les queda otra que hablar de estos temas”.

En su mayoría, los entrevistados señalan que la mejor metodología para integrar temas relacionados con las movilizaciones es el debate o la discusión, aunque muchas veces su uso no responda a una planificación previa. Como lo ilustra una profesora (IM1): “El alumno no se siente parte de una cosa social importante: ‘profe, pero si todo es lo mismo’. ‘Pero chiquillos, vean las cosas desde otra perspectiva’, les digo. Entonces, así se arman los debates”.

En las prácticas de varios docentes, estas discusiones les permiten introducir el tema de las movilizaciones, favoreciendo que los alumnos formen

su propia opinión al respecto. Por ello, para discutir, fomentan la investigación y el análisis. A modo de ejemplo, un profesor recuerda (VS2) que “buscaba analizar los discursos que estaban de moda. Lo que los dirigentes estudiantiles decían, su punto de vista político. Porque también dentro de ese grupo habían divisiones políticas bien marcadas. Analizar el discurso les gusta bastante a las alumnas”. Para algunos profesores, la experiencia de las movilizaciones ha sido fundamental para integrar este tipo de actividades pedagógicas participativas. Como concluye (PM2), “sus argumentos a la hora de clases son mejores, pesan más. He visto en estudiantes más conciencia”.

Discusión

El relato presentado contiene las experiencias de profesores de enseñanza secundaria de Historia que ayudan a indagar si las movilizaciones estudiantiles en Chile efectivamente constituyen un modo de participación juvenil pertinente con la formación ciudadana entregada por medio del currículo. Para alcanzar este objetivo, y teniendo presente el marco conceptual de este trabajo, el relato responde a las siguientes preguntas: ¿Contribuyen las movilizaciones a la participación ciudadana de los estudiantes? ¿Cómo integran estos profesores esta temática a la formación ciudadana que entregan en su asignatura? Y, ¿cuáles son las dificultades o conflictos que deben enfrentar?

Movilizaciones y participación ciudadana de los estudiantes

Como se desprende de su relato, los profesores valorizan las contribuciones de las movilizaciones a la participación ciudadana de los estudiantes, puesto que los compromete con temas fundamentales para el mejoramiento del sistema político, tales como la desigualdad social o la responsabilidad del Estado hacia temáticas públicas como la educación. También ven a los alumnos más activos en materia ciudadana. En general, coinciden en que están más informados, articulan mejor sus opiniones y se involucran en protestas públicas y en organizaciones políticas –distintas a los partidos políticos tradicionales–, un aspecto particularmente subrayado por los profesores del Centro del país. De este modo, a través de sus movilizaciones, los estudiantes han ayudado a contrarrestar el bajo nivel cívico en sus ciudades y han fortalecido demandas ciudadanas tanto locales, como nacionales. En ese sentido, las movilizaciones estudiantiles constituyen un espacio de formación ciudadana, tal como lo plantean los estudios sobre participación juvenil citados en este trabajo.

No obstante, y profundizando los análisis sobre las movilizaciones estudiantiles en Chile contenidos en la literatura citada, los profesores son también cautos frente al impacto positivo de las mismas y señalan algunos déficits en la participación de los jóvenes. Consecuentemente, critican a un grupo importante de alumnos en sus establecimientos educativos que han permanecido ajenos, especialmente a aquellos que no se interesan en las movilizaciones por contener demandas que no les afectan directamente, o que participan para obtener algún provecho personal, lo que concuerda con cierto planteamiento en la literatura sobre la presencia de individualismo en algunas formas de participación ciudadana juvenil. También son críticos con los actos de violencia en que han incurrido algunos alumnos. Asimismo, en las ciudades del Norte y del Sur cuestionan si la participación no responde más bien a la influencia del Centro del país.

Movilizaciones, formación ciudadana y enseñanza en el aula

Tal como es descrito en diversos estudios que vinculan contextos nacionales con los objetivos de formación ciudadana promovidos por los profesores, tras la relación que los entrevistados establecen entre las movilizaciones estudiantiles y el contexto nacional, subyace el perfil ciudadano que desean fomentar en su enseñanza. En efecto, dadas las diversas problemáticas existentes en el país los profesores resaltan la necesidad de formar ciudadanos informados y críticos, más que la de prepararlos para una participación política formal [votar]. Desde esa perspectiva, las movilizaciones estudiantiles son una temática pertinente puesto que les ayuda a alcanzar dicho objetivo.

Así, al integrar a su enseñanza temas referidos a la ciudadanía y en particular a las movilizaciones estudiantiles, los profesores buscan que los alumnos desarrollen y expresen opiniones fundamentadas sobre la realidad del país e, incluso, sobre su participación en estas movilizaciones. En ese sentido, coinciden con aquellos pares en trabajos internacionales, que fomentan el compromiso social de sus alumnos, pero acentúan más el pensamiento crítico. Considerando los estudios en Chile, se asemejan más a aquellos profesores que motivan a la reflexión crítica sobre el sistema político, que a sus colegas que promueven la participación en el sistema político formal y al cultivo de ciertas virtudes éticas individuales.

En el logro de estos objetivos, la temática de las movilizaciones estudiantiles también resulta pertinente con implementar estrategias pedagógicas que han sido resaltadas como propias de la formación ciudadana por

diversos autores. Valiéndose de su conocimiento disciplinar, la mayoría de los profesores utilizan esta temática para desarrollar unidades del currículo que están conectadas con aspectos de la realidad nacional e internacional relevantes para sus alumnos.

Metodológicamente, los docentes procuran fomentar la participación de sus estudiantes acomodándose a los aprendizajes e intereses que ellos han acumulado a largo de estas movilizaciones. De paso, algunos también tratan de disminuir la desconfianza que existe entre los alumnos y el mundo [político] adulto, que ellos como profesores representan en el aula. La discusión resalta como la estrategia más utilizada, coincidiendo con estudios que la sitúan dentro de las prácticas pedagógicas más pertinentes para enseñar temas de ciudadanía. Para ello, varios tratan de dar a los alumnos herramientas para que aprendan a debatir respetuosamente entre sí. Asimismo, evitan influir en su pensamiento.

Dificultades y limitaciones en la enseñanza de las movilizaciones

Del relato de los profesores se desprenden además diversos conflictos. Junto con algunos efectos negativos que las movilizaciones provocaron en sus establecimientos escolares, plantean que, a pesar de algunos apoyos esporádicos, muchos docentes y administrativos no han sido del todo propicios e, incluso, a veces han sido contrarios a las demostraciones de los estudiantes, impidiendo con ello el fomento de espacios curriculares donde puedan ejercer su participación ciudadana. Además, reconocen la limitada participación en las movilizaciones estudiantiles que ellos mismos han tenido, lo que si bien no afecta directamente su trabajo en el aula, podría estar restringiendo el espectro de objetivos y actividades que utilizan; aspecto criticado en la literatura del área. Por ejemplo, aunque diversos profesores valoran la capacidad desarrollada por los alumnos para organizarse e interactuar con otros grupos políticos y sociales, no mencionan haber desarrollado este aspecto en sus clases ni utilizar para ello otros espacios de trabajo aparte del aula.

Sumado a lo anterior, la mayoría de los entrevistados están disconformes con varios aspectos de los ajustes curriculares del Ministerio de Educación destinados a alinear el currículo oficial a las pruebas estandarizadas. Su crítica apunta a la puesta en marcha de los contenidos disciplinarios planteados en estas directrices. Los docentes afirman que no se sienten parte del proceso de ajuste curricular y expresan sus dudas respecto de si la formación ciudadana debiera ser un objetivo transversal. También

resienten los instrumentos de estandarización y medición de la enseñanza que les quita tiempo e, incluso, contradicen los objetivos que ellos buscan promover para la formación ciudadana.

En definitiva, y en consonancia con estudios mencionados en el marco conceptual de este trabajo, los profesores no reconocen mayormente los lineamientos otorgados por el Ministerio y más bien lo perciben como una instancia directiva que no está en consonancia ni con los intereses ciudadanos de sus estudiantes ni con la formación ciudadana que ellos llevan adelante. No obstante estas dificultades, varios docentes apelan a su propia responsabilidad profesional para desarrollar su tarea de formar ciudadanos conforme a principios que, por los demás, están en consonancia con las contribuciones que estas movilizaciones han hecho a la participación de sus estudiantes.

Conclusión

Conforme al objetivo de investigación del presente trabajo, y teniendo en cuenta el relato presentado, que recoge la experiencia de los profesores participantes respecto de las movilizaciones estudiantiles en Chile, es posible concluir que éstos valoran positivamente la contribución que estas movilizaciones han hecho a la participación ciudadana de sus estudiantes, aunque señalan igualmente algunas deficiencias.

Teniendo presente ambos aspectos, consideran la temática de las movilizaciones como pertinente con la formación ciudadana entregada por medio del currículo, lo que se colige de la congruencia que ésta tiene con objetivos de pensamiento crítico, contenidos temáticos y metodologías activas que los profesores fijan para esta área de enseñanza.

Esta temática está igualmente en consonancia con los valores ciudadanos que conforman la identidad profesional de varios profesores y que les anima a enfrentar una serie de dificultades y conflictos provenientes tanto de la cultura escolar de sus establecimientos –propiciadas en parte por las mismas movilizaciones–, como de las directrices dadas por el Ministerio de Educación, y que tienden a restringirlos en su tarea.

En términos de sus limitaciones, el presente trabajo debe ser complementado por investigaciones adicionales. Si bien incluye a profesores de Historia de distintas ciudades de Chile, se requieren aproximaciones cuantitativas que entreguen una mirada más representativa de la realidad nacional. Igualmente, dado su carácter exploratorio, se necesitan investigaciones cualitativas con un número restringido de participantes que permitan profundizar los hallazgos

de este estudio al comparar las diferentes experiencias de los participantes con las movilizaciones estudiantiles, según su locación geográfica, tipos de establecimientos a los que pertenecen o años de experiencia.

Asimismo, investigaciones que observen las prácticas de los profesores permitirán verificar la manera cómo integran la temática de las movilizaciones en su enseñanza y superan las dificultades y conflictos. Permitiría además, analizar detenidamente cómo conectan los contenidos y demandas avanzadas en las movilizaciones con aquellas temáticas del currículo (Estado, bien común) que son relevantes para la formación ciudadana (Bixby y Pace, 2008). Igualmente, incorporar estudiantes a la investigación podría ayudar a entender mejor las concepciones de los profesores presentadas en este estudio.

No obstante lo anterior, este trabajo es una contribución a la literatura sobre las concepciones de los profesores acerca de la ciudadanía sobre la cual se sustenta teóricamente. Mientras esta literatura está más centrada en la relación que existe entre los docentes y las definiciones ciudadanas que provienen desde la institucionalidad política, este estudio se focaliza en la relación entre los profesores y una forma de participación ciudadana y juvenil más propia de la sociedad civil.

Este trabajo dialoga adicionalmente con literatura sobre los nuevos modos de participación ciudadana juvenil en general, y sobre las movilizaciones estudiantiles en particular, la que no se ha complementado suficientemente con investigaciones que den cuenta de cómo estos modos afectan la vida interna de los establecimientos educativos –incluso negativamente– y, ante ello, cómo los centros educativos pueden potenciar esta forma de participación. En ese sentido, si bien el presente texto se ocupa de movilizaciones que son específicas del contexto chileno, sus conclusiones sirven para resaltar la importancia de que experiencias ciudadanas de un emergente sector civil juvenil a nivel internacional (Benedicto y Morán, 2014) sean reconocidas y fortalecidas por los espacios curriculares de formación ciudadana que se entregan en los establecimientos educativos (Flanagan *et al.*, 2011).

Finalmente, mientras que algunos estudios en Chile, y citados en este trabajo, tienden a desconocer los aportes que los profesores chilenos hacen a la formación ciudadana de los estudiantes, este artículo los resalta. Asimismo, enfatiza los conflictos que existen entre las directrices ministeriales y las prácticas de los profesores, aspecto más presente en la literatura internacional que en la nacional y latinoamericana. No se trata de desconocer que muchos discursos de los profesores –también en Chile– contienen concepciones

que no favorecen un mayor compromiso ciudadano o una mejor sintonía ciudadana con los estudiantes (Cornejo e Insunza, 2013). Tampoco deben desvalorizarse las contribuciones que las iniciativas ministeriales realizan en el mundo para fomentar la ciudadanía en la escuela (Cavieres, 2008). No obstante, los profesores de este estudio nos recuerdan la complejidad de formar ciudadanos en medio de reformas educativas que restringen dicha formación al fomentar, al mismo tiempo, un modelo educativo que, por lo demás, ha suscitado la movilización de los estudiantes. Frente a ello, el presente trabajo subraya una vez más la centralidad del conocimiento y la experiencia de los profesores para integrar temáticas al currículo que no tan solo son pertinentes sino que reflejan mejor las aspiraciones ciudadanas de sus estudiantes y que deben ser potenciadas en vistas a su futuro compromiso ciudadano (Dejaeghere, 2008; Cavieres, 2014).

Notas

¹ Las movilizaciones estudiantiles en Chile se refieren a un movimiento de protesta encabezado por estudiantes secundarios y universitarios, y que tiene su inicio en el año 2006. Si bien se han desarrollado a lo largo de todo Chile, su mayor impacto lo han tenido en la zona central en donde se encuentra la capital del país. Estas movilizaciones se dirigen en contra del modelo de mercado instaurado en la educación chilena, y por momentos ha gozado de gran apoyo por parte de la población. Asimismo, el movimiento ha utilizado diversos mecanismos de protesta, alguno de los cuales han originado destrozos o abiertas confrontaciones con las fuerzas policiales. En general, varios de estos aspectos son reseñados en el marco teórico de este trabajo. No obstante, la mayoría de los estudios que han ido surgiendo sobre el tema, suelen tomar como referencia las movilizaciones ocurridas en el centro del país y sin considerar mayormente los aspectos conflictivos presentes en las mismas movilizaciones. Aunque este artículo no busca documentar estas movilizaciones, sus resultados ayudan a ampliar las representaciones que sobre ellas se han ido construyendo en la literatura incorporando algunas experiencias acaecidas en el sur y norte del país y abordando algunos de estos aspectos conflictivos.

² El currículo nacional escolar vigente tiene sus inicios en los años noventa con una reforma que estableció por disciplinas un mínimo de contenidos y objetivos de aprendizajes. Cada cierto tiempo se le han introducido modificaciones, muchas de las cuales buscan preparar mejor a los estudiantes para los exámenes estandarizados nacionales e internacionales que miden sus desempeños académicos. Para la operación de estos objetivos y contenidos, o para incorporar temáticas adicionales, se otorga autonomía a los centros educativos lo que explica las grandes diferencias entre los currículos que efectivamente se implementan a lo largo del país. No obstante, los exámenes estandarizados precisamente controlan y limitan dicha diversidad manteniendo una cierta homogeneidad en el sistema. Otro aspecto dejado a la autonomía de los establecimientos educativos se refiere a la puesta en marcha de objetivos transversales que el currículo agrega para ser integrados en las distintas disciplinas y que apuntan a cuatro áreas de formación personal y social. En el área de *desarrollo de la persona y su entorno* se ubica la formación ciudadana. El presente artículo si bien no tiene como objetivo analizar el currículo chileno sino un aspecto específico, aporta perspectivas provenientes de los profesores que ayudan a ilustrar algunas tensiones y conflictos que ha generado.

Referencias

- Agacino, Rafael (2013). "Movilizaciones estudiantiles en Chile: Anticipando el futuro", *Educação em Revista*, vol. 14, núm. 1, pp. 7-20.
- Alvarado, Sara; Fabio, Héctor; Botero, Patricia y Muñoz, Germán (2008). "Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes", *Revista Argentina de Sociología*, año 6, núm. 11, pp. 19-43.
- Amadeo, Jo-Ann; Torney-Purta, Judith; Lehmann, Rainer; Husfeldt, Vera y Nikolova, Roumiana (2002). *Civic knowledge and engagement. An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*, Netherlands: The International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Beitin, Ben (2012). "Interview and sampling: how many and whom", en J. Gubrium; J. Holstein; A. Marvasti y K. McKinney (eds.), *The SAGE handbook of interview research. The complexity of the craft*, Londres: SAGE publications, pp.243-255.
- Bellei, Cristian y Cabalin, Cristian (2012). "Chilean student movements: sustained struggle to transform a market-oriented educational system", *Current Issues in Comparative Education*, vol. 15, núm. 2, pp. 108-123.
- Benedicto, Jorge y Morán, María Luz (2014). "¿Otra clase de politización? Representaciones de la vida colectiva y procesos de implicación cívica de los jóvenes en situación de desventaja", *Revista Internacional de Sociología*, vol. 72, núm. 2, pp. 429-452.
- Bishop, J. J. y Hamot, Gregory (2001). "Democracy as a cross-cultural concept: promises and problems", *Theory and Research in Social Education*, vol. 29, núm. 3, pp. 463-487.
- Bixby, Janet y Pace, Judith (2008). *Educating democratic citizens in troubled times: Qualitative studies of current efforts*, Albany: Suny Press.
- Cavieres, E. (2008). "La interrelación entre pruebas nacionales y educación democrática según actores educativos costarricenses", *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, vol. 8, núm. 2, pp. 1-36.
- Cavieres, E. (2014). "Teachers' experiences and teaching civic engagement beyond self-regarding individualism", *Teaching and Teacher education*, vol. 42, pp. 1-10.
- CEPAL (2007). *La juventud en Iberoamérica. Tendencias y urgencias*, Buenos Aires: Naciones Unidas/Organización Iberoamericana de Juventud.
- Coffey, Amanda y Atkison, Paula (1996). *Making sense of qualitative data. Complementary research strategies*, Londres: SAGE Publications.
- Cornejo, Rodrigo e Insunza, Javier (2013). "El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: un análisis del discurso docente", *Psicoperspectivas*, vol. 12, núm. 2, pp. 72-82.
- Cox, Cristián (2010). *Informe de referente regional 2010. Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*, Santiago de Chile: SREDECC.
- Creswell, John (2007). *Qualitative inquiry & research design. Choosing among five approaches*, Londres: SAGE Publications.
- Davies, Ian; Gregory, Ian y Riley, Shirley (1999). *Good citizenship and educational provision*, Londres: Falmer Press.
- Dejaeghere, Joan (2008). "Citizenship as privilege and power: Australian educators' lived experiences as citizens", *Comparative Education Review*, vol. 52, núm. 3, pp. 357-380.

- Durán, Carlos (2012). "El acontecimiento estudiantil y el viraje del proceso sociopolítico chileno", *OSAL*, año XIII, núm. 31, pp. 39-59.
- Evans, Mark (2006). "Educating for citizenship: what teachers say and what teachers do", *Canadian Journal of Education*, vol. 29, núm. 2, pp. 410-435.
- Faden, Lisa (2012). "Teachers constituting the politicized subject: Canadian and US teachers' perspectives on the 'good' citizen", *Citizenship Teaching & Learning*, vol. 7, núm. 2, pp. 173-189.
- Ferreti, Pierina y Massardo, Jaime (2006). "El mayo de los estudiantes secundarios. Un movimiento social emergente que pone en evidencia los rasgos sociales y culturales del modelo neoliberal en Chile", *Revista de Investigación Educativa*, núm. 3, pp. 2-10.
- Fickel, Letitia (2000). "Democracy is messy: exploring the personal theories of a high school social studies teacher", *Theory and Research in Social Education*, vol. 28, núm. 3, pp. 359-390.
- Flanagan, Andrea; Cerda, Gustavo; Lagos, Daniela y Riquelme, Sandra (2010). "Tensiones y distensiones en torno a la ciudadanía y formación ciudadana: comparación de los significados de profesores y estudiantes secundarios en la región de Valparaíso", *Última década*, núm. 33, pp. 115-137.
- Flanagan, Constance; Martinez, Loreto; Cumsille, Patricio y Ngomane, Tsakani (2011). "Youth civic development: Theorizing a domain with evidence from different cultural contexts", *New Directions for Child and Adolescent Development*, núm. 134, pp. 95-109.
- Gubrium, Jaber y Holstein, James (2012). "Narrative practice and the transformation of interview subjectivity", en J. Gubrium, J. Holstein, A. Marvasti y K. McKinney (eds.), *The SAGE handbook of interview research. The complexity of the craft*, Londres: SAGE publications, pp. 27-44.
- Guzmán, César (2012). "The students' rebellion in Chile: occupy protest or classic social movement?", *Social Movement Studies: Journal of Social, Cultural and Political Protest*, vol. 11, núm. 3-4, pp. 408-415.
- Hess, Diana (2002). "Discussing controversial public issues in secondary social studies classrooms: Learning from skilled teachers", *Theory and Research in Social Education*, vol. 30, núm. 1, pp. 10-41.
- Instituto Nacional de la Juventud (2013). *7ma encuesta nacional de juventud*, Santiago: Gobierno de Chile.
- Kerr, David y Cleaver, Elizabeth (2009). "Strengthening education for citizenship and democracy in England: a progress report", en J. Youniss y P. Levine (eds.), *Engaging young people in civic life*, Tennessee: Vanderbilt University Press, pp. 235-272.
- Kirshner, Ben (2009). "Power in numbers: Youth organizing as a context for exploring civic identity", *Journal of Research on Adolescence*, vol. 19, núm. 3, pp. 414-440.
- Krauskopf, Dina (2008). "Dimensiones de la participación en las juventudes contemporáneas latinoamericanas", *Pensamiento Iberoamericano*, núm. 3, pp. 165-182.
- Kubow, Patricia (2007). "Teachers' constructions of democracy: intersections of western and indigenous knowledge in South Africa and Kenya", *Comparative Education Review*, vol. 51, núm. 3, pp. 307-328.

- Larson, Bruce (1999). "Influences on social studies teachers' use of classroom discussion", *The Social Studies*, vol. 90, núm. 3, pp. 125-132.
- Lee, W.O. (2005). "Cross-national comparisons and conclusions: teachers' perceptions towards social citizenship", en W.O. Lee y J. Fouts (eds.), *Education for social citizenship. Perceptions of teachers in the USA, Australia, England, Russia and China, Hong-Kong, Hong Kong*: University Press, pp. 249-262.
- Levine, Peter (2007). *The future of democracy. Developing the next generation of American citizens*, Londres: University Press of New England.
- Magendzo, Abraham; Donoso, Patricio y Rodas, María Teresa (1997). *Los objetivos transversales en educación*, Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Magendzo, Abraham y Toledo, María Isabel (2009). "Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile", *Journal of Moral Education*, vol. 38, núm. 4, pp. 445-465.
- Martínez, María Loreto; Silva, Carmen y Hernández, Ana (2010). "¿En qué ciudadanía creen los jóvenes? Creencias, Aspiraciones de ciudadanía y motivaciones para la participación sociopolítica", *Psyche*, vol. 19, núm. 2, pp. 25-37.
- Mayol, Alberto y Azócar, Carla (2012). "Politización del malestar, movilización social, y transformación ideológica: el caso Chile 2011", *Polis*, núm. 30, pp. 1-17.
- Mhlauli, Mavis (2011). "Understanding the social studies teachers' experiences: conceptions of citizenship in Botswana", *International Journal of Scientific Research in Education*, vol. 4, núm. 3-4, pp. 165-180.
- Miller-lane, Jonathan; Denton, Elissa y May, Andrew (2006). "Social studies teachers' views on committed impartiality and discussion", *Social Studies Research and Practice*, vol. 1, núm. 1, pp. 30-44.
- Ministerio de Educación (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media*, Santiago: Gobierno de Chile/Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2013a). *Bases curriculares. 7º básico a 2º medio*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación/Unidad de Currículo y Evaluación.
- Ministerio de Educación (2013b). *Orientaciones técnicas y guiones didácticos para fortalecer la formación ciudadana 7º básico a 4º medio*, Santiago de Chile: Ministerio de Educación/División de Educación General.
- Ochoa, Azucena (2011). "Los conocimientos y opiniones de los profesores de educación primaria acerca de la asignatura de formación cívica y ética. El caso de Querétaro, México", *Perfiles educativos*, vol. XXXIII, núm. 134, pp. 115-135.
- O'malley, Michael y Nelson, Sarah (2013). "The public pedagogy of student activists in Chile. What have we learned from the penguins' revolution?", *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 29, núm. 2, pp. 41-56.
- Osler, Audrey (2011). "Teacher interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitan ideals, and political realities", *Journal Curriculum Studies*, vol. 43, núm.1, pp. 1-24.
- Pace, Judith (2008). "Teaching for citizenship in 12th grade government classes", en Janet Bixby y Judith Pace (eds.), *Educating democratic citizens in troubled times: Qualitative studies of current efforts*, Albany: Suny Press, pp. 25-57.

- Prior, Warren (1999). "What it means to be a "good citizen" in Australia: perceptions of teachers, students, and parents", *Theory and Research in Social Education*, vol. 27, núm. 2, pp. 215-248.
- Reyes, Leonora; Campos, Javier; Osandón, Luis y Muñoz, Carlos (2013). "El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas", *Estudios pedagógicos*, vol. XXXIX, núm. 1, pp. 217-237.
- Rubin, Herbert y Irene, Rubin (2005). *Qualitative interviewing. The art of hearing data*, Londres: SAGE publications.
- Saldaña, Johnny (2013). *The coding manual for qualitative researchers*, Londres: SAGE publications.
- Schulz, Wolfram; Ainley John; Fraillon, Julian; Kerr, David y Losito, Bruno (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*, Amsterdam: IEA.
- Segovia, Carolina y Gamboa, Ricardo (2012). "Chile: el año en que salimos a la calle", *Revista de Ciencia Política*, vol. 32, núm. 1, pp. 65-85.
- Silva, Eduardo y Silva, Carmen (2010). "La economía política y las motivaciones de participación socio-política de jóvenes chilenos: Una interpretación de los hallazgos de Martínez, Silva y Hernández", *Psyche*, vol. 19, núm. 2, pp. 39-50.
- Sim, Jasmine (2008). "What does citizenship mean? Social studies teachers' understandings of citizenship in Singapore schools", *Educational Review*, vol. 60, núm. 3, pp. 253-266.
- Stake, Robert (2006). *Multiple case study analysis*, Nueva York: The Guilford Press.
- Torney-Purta, Judith; Lehmann, Rainer; Oswald, Hans y Schultz, Wolfram (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries. Civic Knowledge and engagement at age fourteen*, Amsterdam: IEA.
- Wade, Rahima (2007). "Service learning for social justice in the elementary classroom: can get there from here?", *Equity and Excellence in Education*, vol. 20, núm. 2, pp. 156-165.
- Warren, Mark; Mira, Meredith y Nikundiwe, Thomas (2008). "Youth organizing: from youth development to school reform", *New Directions for Youth Development*, núm. 117, pp. 27-42.
- Westheimer, Joel y Kahne, Joseph (2004). "What kind of citizen? The politics of educating for democracy", *American Educational Research Journal*, vol. 41, núm. 2, pp. 237-269.
- Wilkins, Chris (2003). "Teachers and young citizens: teachers talk about their role as social educators", *Westminster Studies in Education*, vol. 26, núm. 1, pp. 63-75.
- Youniss, James; Bales, Susan; Christmas-Best, Verona; Diversi, Marcelo; McLaughlin, Milbrey y Silbereisen, Rainer (2002). "Youth civic engagement in the twenty-first century", *Journal of Research on Adolescence*, vol. 12, núm. 1, pp. 121-148.
- Youniss, James (2009). "Why we need to learn more about youth civic engagement", *Social Forces*, vol. 88, núm. 2, pp. 971-975.

Artículo recibido: 16 de octubre de 2014

Dictaminado: 12 de febrero de 2015

Segunda versión: 27 de febrero de 2015

Aceptado: 4 de mayo de 2015