



DEBATES

LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN CHILE. UNA APROXIMACIÓN COMPRENSIVA DESDE LAS SIGNIFICACIONES PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES DE HISTORIA¹

The challenges of citizenship education in Chile. A comprehensive approach based on the pedagogical significations of history teachers

CAROLINA ANDREA GARCÍA GONZÁLEZ²

Unidad de Innovación Educativa, Universidad de Santiago de Chile

carolina.garcia.g@usach.cl

Recibido: 01.02.17 / Aceptado: 13.04.17

Resumen. Durante los últimos veinte años, la educación ciudadana en Chile se ha visto ampliada y renovada desde la perspectiva transversal y compleja de la Educación para la Ciudadanía Democrática. Sin embargo, su implementación ha presentado una serie de dificultades. Para comprender este fenómeno, se ofrece una aproximación interpretativa desde las significaciones pedagógicas de los profesores de historia. La novedad de esta propuesta radica en su posicionamiento desde la fenomenología y la teoría de los imaginarios sociales, que busca comprender las relaciones de sentido que existen entre la forma en que los docentes significan la experiencia de formar en la ciudadanía, y las características que tiene el sistema democrático en la actualidad, marcado a nivel mundial por una profunda crisis de legitimidad y representatividad.

Palabras clave: educación ciudadana, experiencia docente, significaciones pedagógicas, sistema democrático.

Abstract: During the last 20 years, Chilean citizenship education has been expanded and renewed from the transversal and complex perspective of Education for Democratic Citizenship. However, its implementation has presented a number of difficulties. To understand this phenomenon, an interpretive approach is offered from the pedagogical significations of history teachers. The novelty of this proposal lies in its positioning from phenomenology and the theory of social imaginaries, which seeks to understand the relations of meaning that exist between the way in which teachers signify the experience of forming citizenship, and the characteristics of the democratic system at present, marked worldwide, by a deep crisis of legitimacy and representativeness.

Keywords: citizenship education, teaching experience, pedagogical signification, democratic system.

INTRODUCCIÓN

La educación ciudadana se ha transformado, durante las últimas décadas, tanto en Chile como en el resto del mundo en uno de los temas educativos de mayor interés público, debido a los desafíos políticos, sociales, culturales y económicos impulsados por la globalización, pero sobre todo por la crisis de legitimidad y representatividad que está experimentando el sistema democrático (Crick, 1998; Davies, 2006; Faulks, 2000; Marshall, 2009; Porter, 2013; Stavenhagen, 2008; Suárez, 2008). A medida que ha crecido la desconfianza en las autoridades políticas y en la democracia representativa, y se ha profundizado la marginación ciudadana de los procesos electorales, otros espacios de participación, como la manifestación callejera, la protesta y las redes sociales, colonizan la participación de la ciudadanía, especialmente de las generaciones más jóvenes (Campbell, 2013; Conner, Zaino y Scarola, 2012; PNUD, 2015; UDP-Feedback, 2011). Sin embargo, estos espacios de participación tienden a representar intereses individuales que no necesariamente ayudan a fortalecer la cohesión social que requiere el sistema democrático (Mycock y Tonge, 2012; Putnam, 2000; Quintelier, 2010; Somma y Bargsted, 2015).

Chile no ha quedado al margen de estas transformaciones y, para revertir el distanciamiento ciudadano de los espacios de participación institucionalmente establecidos, ha impulsado desde mediados de la década de 1990 una nueva propuesta de educación ciudadana, orientada a la formación de los ciudadanos democráticos, activos y participativos que la sociedad actual necesita.

A continuación se ofrece una aproximación interpretativa sobre los desafíos que presenta la educación ciudadana en el actual escenario político, económico y social, desde las significaciones pedagógicas de los profesores de Historia. Este estudio forma parte de la investigación desarrollada en el marco de una tesis para optar al grado de doctor en Ciencias de la Educación, y el objeto de dicha investigación consiste en comprender la relación que existe entre las características del sistema democrático y las significaciones pedagógicas a partir de las cuales los profesores de Historia desarrollan su quehacer docente.

La novedad de esta propuesta radica en su aproximación interpretativa desde la fenomenología y la teoría de los imaginarios sociales, que, en lugar de medir el efecto del quehacer docente en el aprendizaje de los estudiantes, como lo han hecho la mayoría de las investigaciones en este campo, busca comprender las relaciones de sentido que pueden existir entre la forma en que los docentes significan la experiencia de formar ciudadanía, y las características del actual sistema democrático.

MARCO TEÓRICO

La renovación de la educación ciudadana en Chile

Desde la década de 1990, la educación ciudadana desarrollada en la escuela ha sido revalorizada como una experiencia fundamental para el fortalecimiento del compromiso democrático (Kerr, 2015; Luisoni, 2006). Esto ha impulsado un proceso de renovación que ha dejado atrás el tradicional modelo de la educación cívica, para avanzar hacia la definición de una educación ciudadana para la democracia (Pagès y Santiesteban, 2007; Osler y Starkey, 2005; Redón, 2010).

En Chile, este proceso de renovación comenzó con la reforma curricular de mediados de los noventa. El nuevo currículo reemplazó la propuesta elaborada durante la dictadura por un modelo formativo inspirado en los valores y las prácticas democráticas, orientado a formar ciudadanos activos que participaran de manera responsable y comprometida en el sistema democrático, y caracterizado por un enfoque didáctico constructivista, que promueve prácticas pedagógicas centradas en el aprendizaje activo de los y las estudiantes (Cox, 2006). Además, implicó una redefinición de objetivos, ampliando el foco en los contenidos institucionales y jurídicos, hacia la promoción de habilidades y actitudes democráticas. Estructuralmente, puso fin a la asignatura de educación cívica, que se impartía en los cursos finales de la secundaria, para asumir un modelo curricular «mixto» (Kerr, 2002), que aborda la educación ciudadana de manera transversal e integrada, con la finalidad de asegurar su desarrollo a lo largo de toda la experiencia escolar. Para ello, se incorporó transversalmente a todas las asignaturas y niveles, a través de los Objetivos Fundamentales Transversales, y se integró particularmente en los contenidos y objetivos de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, transformándola en su «columna vertebral»³ (MINEDUC, 2007). Esto ha significado que, en la práctica, la tarea de formar a la ciudadanía se ha transformado en una responsabilidad casi exclusiva de los profesores de Historia.

Las propuestas curriculares posteriores —Ajuste Curricular de 2009 y Bases Curriculares de 2012—, han consolidado esta propuesta y han hecho esfuerzos significativos por delimitar la formación ciudadana con mayor claridad, definiéndola como uno de los ejes claves de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. A esto se ha sumado el Plan Nacional de Formación Ciudadana (2016), que, además de establecer una asignatura exclusiva para la educación ciudadana en los niveles finales de la formación escolar, exige a los establecimientos

educacionales la elaboración de un proyecto que establezca explícitamente cómo implementará la transversalidad curricular exigida, cómo abordará el perfeccionamiento de los docentes y cómo promoverá el desarrollo de una cultura escolar democrática, para ampliar los espacios de participación estudiantil y fortalecer los vínculos entre la escuela y la comunidad.

Sin embargo, la implementación del nuevo modelo formativo ha presentado dificultades y no ha tenido el impacto esperado, siendo la creciente marginación de los jóvenes de los espacios tradicionales de participación ciudadana el signo más evidente de ello. El año 2004, el Ministerio de Educación creó una Comisión de Formación Ciudadana con la misión de diagnosticar la magnitud y características de dichas dificultades. Entre sus principales conclusiones, la comisión identificó una brecha entre las propuestas curriculares y la forma en que se llevaban a la práctica. Se evidenció que los profesores de Historia seguían replicando metodologías tradicionales y no aplicaban la transversalidad (MINEDUC, 2004). Algunas investigaciones posteriores (Cox, Mardones, Farías y García, 2015; García Huidobro, 2006) han complementado este diagnóstico, identificando que los profesores no se sienten preparados para asumir las exigencias curriculares. Consideran que su aporte en la elaboración de la nueva propuesta formativa ha sido marginal, ya que su construcción se hizo entre cúpulas políticas y tecnocráticas, que no consideraron ni sus intereses ni su grado de preparación para asumir las exigencias curriculares, obviando que en la práctica son ellos los encargados de implementar las disposiciones curriculares y, por tanto, la forma en que se apropian de ellas define cómo llegarán a los estudiantes (Kerr, 2002).

La importancia del profesor en la formación ciudadana

Las investigaciones sobre educación ciudadana han evidenciado que los profesores son claves para alcanzar los objetivos de la formación ciudadana. Las capacidades docentes y la calidad de sus prácticas son el factor más decisivo para lograr aprendizajes significativos, y sus concepciones ciudadanas y pedagógicas determinan las características que tendrá la implementación de las disposiciones curriculares (Cerdeña, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Vargas, 2004; Down, Ditchburn y Lee, 2008; Evans, 2006; Kerr, 2002; Marri, 2005; Torney Purta, Barber y Klandell, 2005). Sin embargo, las investigaciones también han destacado que los profesores son uno de los eslabones más débiles de la educación ciudadana (Cox, 2011; Reimers, 2006). En general, los docentes que se hacen cargo de ella son especialistas en historia o ciencias so-

ciales y no en ciudadanía. Por tanto, no han desarrollado suficientemente las competencias necesarias para asumir el enfoque pedagógico que la educación ciudadana para la democracia requiere (Coleman, 2014; Isaac, Maslowski y Van der Werf, 2011; Oulton, Day, Dillon y Grace, 2004; Rönstrom, 2012; Torney Purta *et al.*, 2005; Tudball y Forsyth, 2009).

Para profundizar la comprensión sobre la complejidad que tiene el impacto docente en el desarrollo de la educación ciudadana, es necesario ampliar la perspectiva desde la que se han posicionado las investigaciones. La mayoría de estas se centran en la práctica docente y el efecto que tienen en el aprendizaje de los estudiantes, siendo muy pocas las que consideran cómo influyen los fundamentos pedagógicos de los profesores en las decisiones que inspiran su quehacer (Evans, 2006; Klein, 2010; Maggioni, Van Sledright y Alexander, 2009; Osler, 2011; Van Sledright, 2008). La propuesta que se ofrece a continuación busca ampliar la comprensión sobre este impacto, desde una aproximación compleja a sus significaciones pedagógicas. Esto exige asumir la dimensión de la subjetividad y el mundo de la vida como articuladores de sentido y significado a partir de los cuales los profesores desarrollan su quehacer. Por esta razón, las perspectivas teóricas desde las que se posiciona el análisis corresponden a la fenomenología y la teoría de los imaginarios sociales.

La fenomenología es un enfoque epistemológico fundamentado en una invitación a volver a las cosas mismas (Merleau-Ponty, 1985), es decir, a recuperar la experiencia subjetiva de ser-en-el-mundo, a partir de las cuales los sujetos asignan significado y sentido a la realidad y construyen sus propias interpretaciones sobre los fenómenos sociales (Van Manen, 2007). Dichas significaciones dependen de la experiencia del sujeto, la cual tiene historicidad y es subjetiva, es decir, se produce en un contexto histórico determinado y se construye en la interacción con los otros (Merleau-Ponty, 1985).

La teoría de los imaginarios sociales comparte la concepción historicista y social del sujeto, afirmando que los seres humanos solo existen en y a través de la sociedad, con cuya institucionalidad están cohesionados a través del *imaginario social*, es decir, del sistema de significados a partir del cual la sociedad interpreta al mundo en el que se desenvuelve (Castoriadis, 1986). Este sistema de significados es social porque se construye de manera colectiva; e imaginario porque corresponde a las posiciones que están presentes en la forma en que los sujetos perciben el mundo y se relacionan con él y con los otros, aun cuando no sean conscientes de ello (Castoriadis, 1998).

En otras palabras, el imaginario social no corresponde al conjunto de ideas, creencias o valores que poseen los individuos, sino que son los supuestos subyacentes que hacen posibles y pensables esas ideas, creencias y valores (Castoriadis, 1998).

Aproximarse a las significaciones pedagógicas de los profesores de Historia desde estas perspectivas teóricas implica asumir un objeto de estudio simbólico, el cual instituye una significación de origen social a través del lenguaje. Por tanto, comprendiendo las características del contexto social en el que se desenvuelven, y a través del análisis interpretativo de su discurso, se puede acceder al imaginario social desde el que significan el quehacer pedagógico y deciden la forma en que llevarán a la práctica la formación ciudadana.

La crisis del sistema democrático desde la teoría de los imaginarios sociales

El contexto en el que se ha impulsado la educación para la ciudadanía democrática corresponde a la profunda crisis de representatividad y legitimidad del sistema democrático. Aunque la institucionalidad sigue funcionando, el compromiso ciudadano se debilita y la indiferencia hacia la política tradicional se profundiza, siendo reemplazada por nuevos movimientos sociales que se organizan a partir de la crítica a la institucionalidad representativa, pero sin proponer, necesariamente, nuevas instituciones que permitan reestructurar la cohesión social (Bauman, 2007, 2009; Castoriadis, 1998; Putnam, 2000).

La perspectiva desde la que se busca comprender esta crisis sitúa su origen en la paradoja fundacional sobre la que se ha constituido el sistema democrático (Bauman, 2007, 2009; Castoriadis, 1998; Cavieres, 2014; Cornejo, González y Caldichoury, 2007; Fernández, Fernández y Alegre, 2007; Villavicencio, 2007). Esta mirada plantea que el modelo democrático liberal y representativo característico de Occidente sería el resultado de la combinación de dos imaginarios sociales distintos y contrapuestos: el ideal ilustrado y el ideal capitalista (Fernández *et al.*, 2007). El ideal ilustrado, fundamentado en la libertad de acción, ha sentado las bases de las sociedades autónomas, conformadas por ciudadanos activos y críticos, que establecen un espacio claro y delimitado para el desarrollo de la política, para definir racionalmente la institucionalidad a partir de la cual se organizarán (Castoriadis, 1998). El ideal capitalista, por su parte, se fundamenta en la libertad de elección, promoviendo una organización social basada en la lógica del mercado, donde los sujetos, más que ciudadanos, constituyen el capital humano que se requiere para la producción de bienes y servicios, al mismo tiempo que

son sus consumidores (Fernández *et al.*, 2007). Durante las últimas décadas, la mundialización de la economía y la expansión del neoliberalismo han provocado una exacerbación del imaginario capitalista, el cual se ha ido imponiendo al ideal ilustrado en la organización social, absorbiendo tanto la esfera pública como la privada con la lógica de la productividad y el consumo, y disminuyendo los espacios y los tiempos para la política (Bauman, 2009).

Esta situación ha transformado a la democracia occidental en una democracia de baja intensidad (Cornejo *et al.*, 2007), permanentemente tensionada por un discurso que promueve la formación de ciudadanos críticos y participativos, pero que en la práctica limita los espacios de participación al sufragio (Cornejo *et al.*, 2007). Al mismo tiempo, estimula una participación activa en el mercado, proporcionando a los sujetos las herramientas necesarias para convertirse en consumidores económicamente activos y tomar decisiones que impactan directamente en su calidad de vida. Como consecuencia los sujetos, más que ciudadanos, son consumidores que gozan de una amplia libertad de elección, pero que carecen de libertad de acción (Bauman, 2009; Bellinger y Arce, 2011).

En Chile, los efectos de la imposición del imaginario capitalista se han visto profundizados por las particularidades de su historia reciente. Las políticas impulsadas por la dictadura desde finales de 1970 transformaron a Chile en el «laboratorio» de los ideólogos neoliberales, convirtiéndose en un caso paradigmático, ya que ningún otro país del mundo ha implementado dichas propuestas con tal nivel de profundidad (Cavallo, 2008; Gazmuri, 2000).

El retorno a la democracia, por su parte, no cumplió con las expectativas que había generado. Contra todo lo esperado, significó la profundización de las políticas neoliberales, provocando la mercantilización de todos los aspectos de la vida cotidiana. Además, fue un proceso de carácter pactado y a puertas cerradas, entre cúpulas políticas, que marginó al movimiento social que se había organizado en los ochenta para poner fin a la dictadura. El futuro de Chile fue decidido por la élite política, la cual parecía haber hecho suya la divisa del despotismo ilustrado. «una transición para el pueblo, pero sin el pueblo» (García, 2006, p. 472). La democracia establecida no era lo que se esperaba ni lo que se había prometido y, como consecuencia, comenzó a perder sentido.

Este es el escenario en el que se les pide a los profesores implementar un modelo educativo orientado a validar un sistema democrático cada vez menos valorado por la ciudadanía, y más distante de sus intereses concretos y cotidianos. Por ello, resulta interesante develar cuál es la re-

lación que tiene con las decisiones pedagógicas de los profesores.

METODOLOGÍA

La metodología desarrollada es de carácter cualitativo, y se ha posicionado desde el enfoque hermenéutico fenomenológico desarrollado por Paul Ricœur (2001). Esto implica una aproximación interpretativa mediada por el lenguaje, la cual busca acceder a las significaciones pedagógicas de los profesores de Historia a través de sus construcciones lingüísticas.

El diseño de la investigación corresponde a un estudio de casos, seleccionados de manera secuencial, a partir de dos

etapas de trabajo. En la primera, se trabajó con una muestra intencionada de carácter teórico, compuesta por 33 profesores y profesoras, elegidos a partir de atributos de homogeneidad (profesores de secundaria con especialidad en Historia y tres años de experiencia profesional), criterios de contraste que permitieran dar diversidad y representatividad a la muestra (género, años de experiencia —para diferenciarlos de acuerdo a las distintas propuestas que han llevado a la práctica, la de la dictadura y la impulsada desde la reforma curricular— y el tipo de dependencia del establecimiento escolar en el que se desempeñan.⁴ Con estos profesores se desarrollaron seis grupos de discusión, con la finalidad de obtener información sobre la experiencia de formación ciudadana de los profesores, la cual permitiera identificar los casos de estudio.

Tabla 1. Composición de los grupos de discusión de profesores de Historia

| Criterio de organización de los grupos de discusión | N.º de profesores según tipo de establecimientos | | | Total de profesores | Total de grupos de discusión según experiencia |
|---|--|-----------------------------|----------------------|---------------------|--|
| | Municipales | Particulares subvencionados | Particulares pagados | | |
| Entre 3 y 10 años de experiencia | 6 | 7 | 6 | 19 | 3 |
| Con más de 10 años de experiencia | 4 | 5 | 5 | 14 | 3 |
| Total de profesores | 10 | 12 | 11 | 33 | |
| Total de grupos de discusión por dependencia | 2 | 2 | 2 | | 6 |

En la segunda fase, a partir de los grupos de discusión, se seleccionaron cuatro casos de estudio, representativos de las distintas posiciones identificadas durante la etapa grupal. Con cada uno de ellos se desarrollaron tres sesiones de entrevista en profundidad. Durante la primera entrevista se abordaron temáticas referidas a sus concepciones sobre la ciudadanía, la formación ciudadana en la escuela y el aporte de la enseñanza de la historia. En la segunda entrevista se abordaron temáticas referidas a las

propuestas curriculares, al enfoque didáctico más adecuado para la formación ciudadana y a cuán preparados se sienten ellos para desarrollarla. La tercera y última entrevista consistió en la retroalimentación sobre la interpretación propuesta, orientada a su validación. Finalmente, como complemento a las entrevistas, se les solicitó la elaboración de un relato de vida sobre lo que ellos consideraban que había sido su mejor clase de formación ciudadana, para identificar su enfoque didáctico.

Tabla 2. Descripción de los casos de estudio

| Caso de estudio | Género | Formación inicial ⁵ | Años de experiencia | Experiencia profesional |
|-----------------|--------|-----------------------------------|---------------------|---|
| Caso n.º 1 | Hombre | Universidad tradicional (estatal) | 28 años | Solo en un «Liceo Municipal Emblemático» ⁶ |
| Caso n.º 2 | Mujer | Universidad tradicional (privada) | 12 años | Establecimientos particulares pagados |
| Caso n.º 3 | Hombre | Universidad tradicional (estatal) | 9 años | Tres establecimientos particulares subvencionados |
| Caso n.º 4 | Hombre | Universidad privada | 6 años | Dos establecimientos municipales y uno particular subvencionado |

Para el análisis de datos se aplicó el método de análisis temático desarrollado por Linsdeth y Norberg (2004), a partir de la propuesta hermenéutica fenomenológica de Paul Ricœur y de Max van Manen. Este modelo analítico define tres etapas interpretativas. En la primera, se realiza una interpretación general a partir de la lectura total del texto discursivo (comprensión *naïve*), ofreciendo una primera conjetura a partir de lo evidente del texto, que deberá ser validada en las siguientes etapas. La segunda corresponde al proceso de análisis estructural temático, que exige un proceso interpretativo más profundo para identificar y formular los temas a los que se alude en el texto, entendiéndolos como estructuras de la experiencia que contienen el significado de los sujetos. Por ello, los temas tienen la particularidad de formularse como descripciones condensadas que expresan el significado, y no como conceptos abstractos. Finalmente, la tercera y última etapa propone una comprensión global que articula el análisis temático con los elementos teóricos, para construir dialécticamente la interpretación sobre las significaciones de los profesores de historia. A continuación se presentan los resultados del análisis desarrollado en cada una de las etapas.

RESULTADOS

Comprensión *naïve*

La primera aproximación al discurso docente muestra que formar para la ciudadanía ha sido una experiencia marcada por la tensión entre el ser y el deber ser, y por la falta de claridad con la que dicha tarea debe desarrollarse, tanto a nivel curricular como dentro de cada comuni-

dad educativa. Consideran que la educación ciudadana se ha invisibilizado, debido a las características jerárquicas y poco democráticas de las instituciones educativas, y al carácter transversal de la nueva propuesta curricular, que al no determinar quiénes son los responsables directos de aplicarla, la han hecho desaparecer en la práctica.

Aunque consideran que es injusto que se le asigne tanta responsabilidad formativa a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, también sienten que hay múltiples razones que justifican esta vinculación. Creen que su orientación hacia la comprensión del presente, las herramientas conceptuales que entrega y las competencias que contribuye a desarrollar son claves para ser un buen ciudadano.

Finalmente, pese a que creen que el enfoque pedagógico debería promover un clima de aula democrático y el desarrollo de metodologías activas, centradas en el quehacer y los intereses de los estudiantes, reconocen que en la práctica las clases siguen siendo tradicionales, los profesores siguen siendo autoritarios, y la cultura escolar, por su carácter jerárquico y poco democrático, y su preocupación permanente por los resultados en las evaluaciones estandarizadas, en lugar de promover los espacios formativos, los ha limitado.

Análisis estructural temático

El análisis temático, referido a las significaciones pedagógicas de los profesores, ha permitido identificar cinco dimensiones temáticas (véase la Tabla 3), cuyo análisis se presenta a continuación.

Tabla 3. Dimensiones temáticas del análisis estructural

| Tema | Descriptor |
|--------|---|
| Tema 1 | La escuela debe ser un espacio de formación ciudadana, pero está siendo poco aprovechado |
| Tema 2 | El currículo ha invisibilizado a la educación ciudadana |
| Tema 3 | La formación ciudadana es inherente a la disciplina histórica |
| Tema 4 | El profesor de Historia es el más idóneo para formar en la ciudadanía, pero está poco preparado |
| Tema 5 | El enfoque didáctico para formar en la ciudadanía está en un proceso de transición |

Tema 1. La escuela debe ser un espacio de formación ciudadana, pero está siendo poco aprovechado.

Los profesores consideran que la institución escolar tiene entre sus fines principales la formación de ciudadanos. Por ello, la experiencia escolar podría ser un espacio de formación ciudadana, si se generaran instancias de discusión y participación política y comunitaria para los estudiantes, en condiciones similares a las que deberán desarrollar fuera de la escuela.

La escuela es una instancia en la que existe participación, en la que existe respeto, en la que se vive la democracia. En la medida en que no se den espacios donde haya participación, donde haya discusión, es difícil que podamos formarlos (Caso de estudio n.º 1).

Sin embargo, al mismo tiempo, sienten que la escuela ha sido un espacio formativo desaprovechado, ya que el proceso educativo no está orientado hacia la formación ciudadana, sino hacia la formación de individuos que se inserten exitosamente en el mercado laboral y puedan consumir eficientemente. Consideran que esto responde, en parte, a que la escuela es un reflejo de la pérdida de espacios públicos que afecta a la sociedad en general. Pero además plantean que es el carácter jerárquico y autoritario de la cultura escolar el que reduce las posibilidades de desarrollar experiencias formativas dentro del espacio escolar.

Porque mucho hablamos de democracia en la escuela, pero la escuela no es democrática. De hecho, a veces es totalitarista en las mismas salas de clases. Si tú intentas hacer formación ciudadana, en una escuela que no te permite la práctica de la formación ciudadana, tienes poco asidero (Caso de estudio n.º 2).

Tema 2. El currículo ha invisibilizado a la educación ciudadana.

Los profesores sienten que la transversalidad curricular se ha traducido en la desaparición de la educación ciudadana. Aunque reconocen su incorporación al currículo y

destacan que hay una serie de contenidos históricos y geográficos que permitirían desarrollarla, sienten que la generalidad con que se presenta hace muy difícil concretarla, y que el exceso de contenidos establecidos en el currículo para la asignatura dificulta el desarrollo de un análisis más profundo, que permita integrar la dimensión ciudadana:

Pero siento que los tiempos y el currículo mismo, que establecen contenidos máximos obligatorios, no te ayudan a poder darle más información al chiquillo, a que ellos se hagan su propia idea de lo que es la política, que sepan lo importante que ellos son para la sociedad. Entonces, siento que (es) eso, falta el tiempo a lo mejor, mayor distribución de los contenidos (Caso de estudio n.º 4).

En lo que respecta a la estructura curricular, los profesores están de acuerdo con la transversalidad porque creen que la formación ciudadana es una tarea de todas las asignaturas y que todos los profesores deberían ser responsables de ella, pero el problema radica en que no hay propuestas concretas para lograr dicha transversalidad.

Creo que debe ser obligatoriamente interdisciplinario, para todos los demás ramos, se tienen que generar de alguna manera, actividades para que educación física o arte, matemática y física incluso, tengan alguna noción de esa ciudadanía (Caso de estudio n.º 3).

Por último, los profesores consideran que la propuesta curricular ofrece una concepción descontextualizada de la ciudadanía, ya que promueve una formación ciudadana «funcional» para el Estado, que dota a los estudiantes de conocimientos necesarios para ser «buenos ciudadanos», para identificarse con la institucionalidad vigente y para participar dentro de los espacios tradicionalmente establecidos, ofreciendo una visión de la participación ciudadana apolítica y limitada al ejercicio del sufragio:

Sobre eso se trata, de construir que tú eres ciudadano y tienes que participar para contribuir a la patria y respetar la institución. No reconoce más participación

ciudadana, todas las otras formas de participación se consideran como si fuera algo que estuviera al margen de la ley. Siento que el currículo reduce mucho la participación ciudadana (Caso de estudio n.º 2).

En general, los profesores consideran que la educación ciudadana ha sido insuficiente, ha estado cargada de omisiones y sesgos, que le han dado un carácter apolítico y que han limitado la capacidad de los profesores de formar a los estudiantes como actores sociales comprometidos con su comunidad, con la búsqueda de soluciones dialogadas y constructivas, y capaces de problematizar sus desafíos cotidianos y de entender que eso implica una reflexión política. Por ello, creen que esta educación ciudadana es una de las principales responsables del carácter confrontacional y desinstitucionalizador que caracteriza a la participación ciudadana de los jóvenes en la actualidad.

Hay una falta de abordaje de las temáticas políticas y ciudadanas, y eso habría repercutido en que los movimientos generaran conductas desde lo extrainstitucional. Los movimientos sociales recientes, desde mi impresión, son producto de la falta de un abordaje real de la dimensión política en el currículo educativo que se había implementado en los noventa (Caso de estudio n.º 3).

Tema 3. La formación ciudadana es inherente a la disciplina histórica.

Las significaciones epistemológicas de los docentes, aunque no lo explicitan de esta manera, se distancian del positivismo. Consideran que la finalidad del conocimiento histórico es comprender el presente, aproximar a los estudiantes a situaciones políticas y sociales del pasado, para que entiendan cómo se ha llegado a constituir la sociedad de la que ellos forman parte. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales debería promover el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes comprender los alcances de lo que ocurre actualmente, las razones por las cuales se produce, las visiones y los intereses involucrados, y cuáles podrían ser las consecuencias, para que tomen decisiones atinentes que les permitan actuar de manera activa y responsable en beneficio de la comunidad.

Yo comparto la idea de que la historia debe formar en la ciudadanía y creo que es la única forma de encontrarle un sentido que vaya más allá de un gusto medio fetichista por el estudio del pasado [...]. Todos tienen que asumir un rol con respecto a los problemas de su época y a mí me parece que es correcto que la historia asuma ese rol (Caso de estudio n.º 3).

Estas significaciones epistemológicas plantean que la función social de la disciplina histórica es la formación de ciudadanos empoderados, promoviendo en los estudiantes el desarrollo de la conciencia histórica y destacando la importancia que tienen en la construcción del futuro de la comunidad a la que pertenecen. Sienten que la historia es la asignatura escolar mejor posicionada para formar la ciudadanía activa y democrática que se requiere en la actualidad.

A mí me parece que es la asignatura que puede empoderar a la ciudadanía misma, es la historia, por esta conciencia histórica, por esta labor de sujeto histórico, porque le da sentido al final de cuentas. Entonces [...] el poder de diseñar lo que viene, es solo siendo sujeto histórico, es solo si comprende que su acción sola y en comunidad va a tener repercusiones positivas y negativas (Caso de estudio n.º 2).

Tema 4. El profesor de Historia es el más idóneo para formar en la ciudadanía, pero está poco preparado.

Los profesores de Historia consideran que, aunque la formación ciudadana debería ser una tarea transversal a la escuela y a todas las asignaturas, son los docentes más capacitados para llevar adelante esta tarea. Sienten que su compromiso social inspira su preocupación por la comprensión del presente y, además, creen que están mejor preparados para abordar los conocimientos políticos y jurídicos, lo que les da un valor agregado respecto del resto de los profesores. Por ello, sienten que su función social es la formación de ciudadanos críticos, activos y comprometidos con su sociedad.

Pero creo que los profesores de Historia tenemos una función social que cumplir, y esa función social es básicamente poder dotar del concepto de la ciudadanía. [...] Porque al final de cuentas, es el tema de mi compromiso: ¿cómo le saco partido a un pequeño ciudadano democrático que está ahí, al que hay que ayudar, al que hay que formar y al que hay que preparar para la sociedad? (Caso de estudio n.º 4).

Sin embargo, reconocen que, pese a estar mejor preparados que el resto de los profesores, no cuentan con la formación necesaria para enfrentar las exigencias curriculares, ni a nivel conceptual ni a nivel didáctico. Plantean que la formación ciudadana está prácticamente ausente tanto de la formación inicial docente como de la formación continua, por lo que todo lo que hacen en esta materia lo han ido aprendiendo en la práctica, de manera autodidacta y a través de la lógica de ensayo y error.

Porque, en realidad, en la universidad no hay ningún ramo de educación ciudadana, nada, y por eso para mí es un problema llevar a cabo un proyecto de este tipo: ¿cómo hago las clases?, ¿cómo hago esto? Entonces, si no nos enseñaron en la universidad ni siquiera formas de enseñarlo, ¿cómo lo hacemos! (Caso de estudio n.º 3).

Tema 5: El enfoque didáctico para formar en la ciudadanía está en un proceso de transición.

Los profesores reconocen que su ejercicio profesional está en tensión entre lo que ellos creen que debería ser la educación ciudadana y lo que realmente ocurre en las salas de clase. Pese a creer que se debería desarrollar un enfoque didáctico socioconstructivista, que impulse metodologías activas para que los estudiantes sean los protagonistas de la acción, reconocen que, en la práctica, la educación ciudadana se desarrolla desde un enfoque didáctico magistrocéntrico, centrado en la acción del profesor y en el trabajo con documentos jurídicos e institucionales.

Mi establecimiento es muy tradicional, muy rígido. Es la escuela clásica de un colegio privado, donde son más bien conductistas, y en ese caso la educación cívica se enfoca o va enfocada a la formación de ciertos valores, como identidad, el respeto a las personas, a los padres, etc. No va más allá de eso, de cómo nosotros nos relacionamos con la sociedad. Cómo transformar la sociedad, eso, obviamente, no se toca (Caso de estudio n.º 2).

Sin embargo, destacan que los cambios curriculares, poco a poco, han ido generando espacios que les han permitido tomar conciencia del cambio que se debe hacer. Algunos de ellos admiten haber experimentado la aplicación de metodologías socioconstructivistas, aunque reconocen que estas prácticas son aisladas y emergentes, sin una planificación reflexiva sobre el cambio de enfoque didáctico que ello implica.

Los profesores sienten que es necesario superar la perspectiva contenidista, centrada en enseñar a los estudiantes los conceptos vinculados a la ciudadanía, para asumir una perspectiva práctica, que enseñe a los estudiantes cómo vivirlos, incorporando sus intereses y experiencias. Asimismo, destacan la importancia de ser innovadores, de romper los límites del aula, desestructurando los espacios tradicionales de la escuela, para desarrollar clases participativas y democráticas que dejen atrás la jerarquía y el autoritarismo propio de la cultura escolar.

Yo creo que las clases de historia no debieran hacerse en aula, encerrados, deberían salir. Porque, por ejemplo, si yo estoy en matemáticas y tomo la calculadora y sumo uno más uno, me va a dar dos, ahí yo estoy ejercitando, pero ¿cómo ejercito la ciudadanía? La tengo que ejercitar afuera, en las calles, conversando con las personas. Ahí yo estoy formando a un ciudadano. Yo los sacaría afuera, a la calle, a los edificios, a la gente, para poder ejercitar con ellos modelos y propuestas concretos de situaciones concretas, que les ocurren a los ciudadanos. Entonces siento que muchas veces uno intenta utilizar estrategias innovadoras en el aula, y hacemos cosas por el estilo, pero no siento que exista una conciencia de que, en el fondo, la ciudadanía la podemos ejercitar concretamente (Caso de estudio n.º 4).

Análisis global

La comprensión global de las significaciones de los profesores de Historia sobre la experiencia de formar en la ciudadanía permite destacar, en primer lugar, que el sentido asignado está tensionado por la paradoja fundacional del sistema democrático. Los profesores significan desde un imaginario social en tensión, en el que pugnan el ideal ilustrado y el ideal capitalista. Esto se refleja en la disputa entre lo que ellos creen que debería ser la educación ciudadana y lo que realmente es. Los profesores conciben la educación ciudadana desde el ideal ilustrado, creen que su tarea fundamental es la formación de ciudadanos activos y responsables. Sin embargo, sienten que están formando a sus estudiantes desde el ideal de mercado, que promueve el desarrollo de individuos competitivos, más preocupados de los resultados en las pruebas estandarizadas para acceder a una buena educación superior que les asegure el acceso al mercado laboral y, por tanto, al consumo.

Esta tensión en el imaginario desde el que significan los profesores, se podría comprender desde su posicionamiento epistemológico, ya que asumen la disciplina desde el ideal ilustrado. Pese a que ningún profesor utiliza estos conceptos explícitamente, conciben que la función social del conocimiento histórico es hacer que los estudiantes se reconozcan como sujetos históricos y se empoderen para contribuir de manera activa en el mejoramiento de sus comunidades. Reconocen que se dedican a la historia no solo para satisfacer un interés personal, sino porque tienen un compromiso social orientado a la formación de ciudadanos activos, que orienten su trabajo hacia la construcción de sociedades más democráticas. Por lo mismo, consideran que la educación ciudadana se debería desarrollar a partir de procesos educativos de-

mocráticos que permitan a los estudiantes ejercer la ciudadanía desde su propia experiencia escolar.

No obstante, reconocen que sus prácticas están lejos de ese modelo formativo. Primero, porque en las escuelas predominan culturas escolares autoritarias y efectivistas. Sienten que las escuelas, en lugar de cumplir con la misión de formar ciudadanos democráticos, activos, participativos y responsables, se han desligado de esta tarea, enfocando el trabajo de los estudiantes hacia los resultados, la productividad y el ingreso a la educación superior, imponiendo la lógica competitiva por encima de la colaborativa, lo que ha favorecido el desarrollo de ciudadanos individualistas, competitivos y apáticos con el compromiso ciudadano.

Por estas razones, los docentes consideran que la educación ciudadana requiere de una transformación que promueva el desarrollo de escuelas democráticas, que estimule el desarrollo de un enfoque didáctico socioconstructivista donde los estudiantes construyan su aprendizaje de manera socializada y contextualizada. Ello implica desarrollar una experiencia pedagógica que permita ejercitar la ciudadanía, que los estudiantes participen activamente dentro de la comunidad escolar, debatiendo y dando sus opiniones en la sala de clase; creando y ejecutando proyectos de acción social dentro y fuera de la escuela; y tomando decisiones a través de las organizaciones estudiantiles que hay dentro de la escuela.⁵ Todo para lograr que la escuela se convierta en un espacio de participación que contribuya a formar ciudadanos autónomos que, además de actuar libremente en la construcción de su sociedad, cuenten con la capacidad crítica de cuestionar tanto al sistema como al imaginario social que le da sentido, para identificar sus potencialidades y debilidades, y promover las transformaciones necesarias para lograr una sociedad verdaderamente democrática.

NOTAS

¹ Este artículo forma parte del proyecto Fondecyt n.º 1130449, «Clima escolar y gestión del conocimiento en Educación Media. Hacia una política de calidad educativa para el sistema escolar chileno en el marco de la sociedad del conocimiento».

² Carolina García González es historiadora, profesora de Historia, magíster y doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente se desempeña como académica de la Universidad de Santiago de Chile. Sus líneas de investigación están referidas a la formación ciudadana en la escuela desde la perspectiva curricular y pedagógica.

CONSIDERACIONES FINALES

El análisis interpretativo de las significaciones pedagógicas de los profesores de historia ha permitido comprender que, para lograr el propósito curricular de desarrollar una educación ciudadana para la democracia, se requiere una transformación profunda que renueve la experiencia pedagógica en toda su complejidad. Desde el punto de vista curricular, el establecimiento de una asignatura vinculada directamente a la educación ciudadana en los cursos finales de la trayectoria escolar, debe ser complementado con una propuesta que presente de manera explícita el enfoque desde el que se debe abordar la nueva propuesta. En lo que respecta a los profesores, se debería promover una formación inicial que incorpore las dimensiones de la formación ciudadana, tanto conceptual como didácticamente, y desde la perspectiva que exige la educación para la democracia. De esta manera se podría contar con profesores lo suficientemente capacitados para abordar este proceso formativo desde el enfoque socioconstructivista, incorporando las necesidades y los intereses de los estudiantes. Sin embargo, estas medidas solo podrán concretarse si el espacio escolar se asume en sí mismo como un espacio de ejercicio ciudadano que constituya una experiencia pedagógica democrática.

Una experiencia de aula democrática solo es posible en un ambiente escolar democrático. Por ello se requiere, sobre todo, hacer cambios en la cultura escolar, cambiar el tipo de relaciones y de convivencia que se desarrolla dentro del espacio educativo, para que se pueda vivir una ciudadanía activa, participativa, crítica y responsable. Es de esperar que el Plan Nacional de Educación Ciudadana y Derechos Humanos logre concretar dichos espacios, e impulse las transformaciones que se necesitan para el desarrollo de una experiencia pedagógica democrática real, que sienta las bases para alcanzar la cohesión social necesaria para fortalecer, transformar y perfeccionar el actual sistema democrático.

³ Aunque también se integró a través de algunos objetivos y contenidos puntuales en las asignaturas de lenguaje y comunicación, filosofía y orientación, pero esto se hizo de forma menos sistemática y más acotada.

⁴ Chile tiene un sistema escolar mixto y descentralizado. Los establecimientos no están bajo la administración directa del Estado, pese a que la mayoría de ellos son financiados con recursos públicos. Hay tres tipos de establecimientos: los municipales, de carácter público y financiados exclusivamente por el Estado a través de la subvención escolar, pero administrados por las corporaciones municipales (representan el 40% de la matrícula escolar); los

particulares subvencionados, privados, pero que reciben la subvención escolar que entrega el Estado (representan más del 50% de la matrícula escolar) y los particulares pagados, de propiedad privada y con financiamiento exclusivo de las familias (representan el 7% de la matrícula escolar).

⁵ En Chile, la educación universitaria está integrada por universidades estatales y públicas. Entre ellas, aquellas instituciones de educación superior constituidas antes de la reforma educacional de 1981, ya sean de carácter estatal o privado, están organizadas en el Consejo de Rectores de Universidades Tradicionales de Chile (CRUCH).

Fuera de esta organización se encuentran todas las instituciones de carácter privado creadas a partir de 1981.

⁶ Los Liceos emblemáticos son establecimientos municipales que destacan por su tradición de excelencia y su carácter selectivo.

⁷ En Chile, por ley, todos los establecimientos escolares que tengan niveles de secundaria deben tener un Centro de Estudiantes, un organismo conformado por estudiantes que representa los intereses del estudiantado ante la dirección del establecimiento, los apoderados y la comunidad educativa en general.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. (2007). *La modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.

BAUMAN, Z. (2009). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

BELLINGER, P., y ARCE, M. (2011). Protest and Democracy in Latin America's Market Era. *Political Research Quarterly*, 64(3), 688-704.

CAMPBELL, D. (2013). Social Networks and Political Participation. *Annual Review of Political Science*, 16, 33-48.

CASTORIADIS, C. (1986). El campo de lo social histórico. *Estudios*. Recuperado de http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio04/sec_3.html (Consulta, 1 de junio de 2012).

CASTORIADIS, C. (1998). *El ascenso de la Insignificancia*. Madrid: Cátedra.

CAVALLO, A. (2008). *La historia oculta del régimen militar: Memoria de una época 1973-1988*. Santiago: Uqbar.

CAVIERES, E. (2014). Teacher's experiences and teaching civic engagement beyond self-regarding individualism. *Teaching and Teacher Education*, 42, 1-10.

CERDA, A. M.; EGAÑA, M. L.; MAGENDZO, A.; SANTA CRUZ, E., y VARGAS, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana*. Santiago: LOM-PIIE.

COLEMAN, S. (2014). Citizenship and the speaking subject. *Citizenship Studies*, 18(3-4), 408-422.

CONNER, J.; ZAINO, K., y SCAROLA, E. (2012). 'Very powerful voices': The influence of youth organization on Educational Policy in Philadelphia. *Educational Policy*, 27(3), 560-588.

CORNEJO, R.; GONZÁLEZ, J., y CALDICHOURY, J. P. (2007). *Participación e incidencia en las políticas educativas: el caso chileno*. Buenos Aires: Flape.

COX, C. (2006). *Jóvenes y ciudadanía política en América Latina. Desafíos al Currículum*. Santiago: Prelec.

COX, C. (2011). *Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: SREDECC.

COX, C.; MARDONES, R.; FARÍAS, A., y GARCÍA, C. (2015). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: tendencias y propuestas de mejoramiento. En: *Propuestas para Chile. Concurso de Políticas Públicas 2014* (pp. 215-246). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.

CRICK, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship*. Londres: Qualification and Curriculum Authority.

DAVIES, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.

DOWN, B.; DITCHBURN, G., y LEE, L. (2008). Teacher's ideological discourses and the enactment of citizenship education. *Curriculum Perspectives*, 28, 1-27.

EVANS, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education*, 29(2), 410-435.

FAULKS, K. (2000). *Citizenship*. Nueva York: Key Ideas.

FERNÁNDEZ, C.; FERNÁNDEZ, P., y ALEGRE, L. (2007). *Educación para la ciudadanía. Democracia, capitalismo y estado de derecho*. Madrid: Akal.

GARCÍA, C. (2006). El peso de la memoria en los inicios de la transición a la democracia en Chile 1987-1989. *Historia*, 39(2), 431-275.

GARCÍA HUIDOBRO, J. E. (2006). Conflictos y alianzas en las reformas educativas. Siete tesis basadas en la experiencia Chilena. En: MARTINIC, S. (coord.). *Economía política de las reformas educativas en América Latina* (pp. 205-218). Santiago: Preal.

GAZMURI, C. (2000). *La persistencia de la memoria. Reflexiones de un civil durante la dictadura*. Santiago: Ril.

ISAAC, M. M.; MASLOWSKI, R., y VAN DER WERF, G. (2011). Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge. *School Effectiveness and School Improvement*, 22(3), 313-333.

KERR, D. (2002). Citizenship education in the Curriculum: an international review. *The School Field*, 10, 5-32.

- KERR, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En: COX, C., y CASTILLO, J. C. (eds.). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados* (pp. 111-141). Santiago: UC.
- KLEIN, S. (2010). Teaching History in the Netherlands: Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives. *Curriculum Inquiry*, 40, 614-634.
- LINDSETH, A., y NORBERG, A. (2004). A phenomenological hermeneutic method for researching lived experience. *Scand Carving Sciences*, 18, 145-153.
- LUISONI, P. (2006). Educación para la ciudadanía, globalización y democratización. *Perspectivas*, 36(3).
- MAGGIONI, L.; VAN SLEDRIGHT, B., y ALEXANDER, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *Journal of Experimental Education*, 77, 187-213.
- MARRI, A. R. (2005). Building a framework for classroom-based multicultural democratic education: Learning from three skilled teachers. *Teachers College Record*, 107(5), 1036-1059.
- MARSHALL, H. (2009). Educating the European citizen in the global age: engaging with the post-national and identifying a research agenda. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 247-267.
- MERLEAU-PONTY, M. (1985). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta.
- MINEDUC (2004). *Informe Comisión de Formación Ciudadana*. Santiago: Mineduc
- MINEDUC (2007). *Programa de Formación Ciudadana*. Santiago: Mineduc.
- MYCOCK, A., y TONGE, J. (2012). The Party Politics of Youth Citizenship and Democratic Engagement. *Parliamentary Affairs*, 65, 138-161.
- OSLER, A. (2011). Teachers interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitans ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 1-24.
- OSLER, A., y STARKEY, H. (2005). Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 24, 433-466.
- OULTON, C.; DAY, V.; DILLON, J., y GRACE, M. (2004). Controversial issues – teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), 489-507.
- PAGÈS, J., y SANTIESTEBAN, A. (2007). La Educación Democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En: ÁVILA, R. M. (coord). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp. 353-368). España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- PORTER, T. (2013). Moral and Political identity and civic involvement in adolescents. *Journal of Moral Education*, 42(2), 239-255.
- PUTNAM, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. Nueva York: Simon & Schuster.
- PNUD (2015). *Condicionantes de la participación electoral en Chile*. Santiago: PNUD.
- QUINTELIER, E. (2010). The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25(2), 137-154.
- REDÓN, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 233-259.
- REIMERS, F. (2006). Citizenship, Identity and Education: Examining the public purposes of school in an age of globalization. *Prospects*, 36(3), 275-294.
- RICCEUR, P. (2001). *Del texto a la acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- RÖNSTROM, N. (2012). From globalist to cosmopolitan learning: on the reflexive modernization of teacher education. *Ethics & Global Politics*, 5(4), 193-216.
- SOMMA, N., y BARGSTED, M. (2015). La autonomización de la protesta en Chile. En: COX, C., y CASTILLO, J. C. (eds.). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados* (pp. 207-240). Santiago: UC.
- STAVENHAGEN, R. (2008). Building intercultural citizenship through education: a human rights approach. *European Journal of Education*, 43(2), 161-179.
- SUÁREZ, D. (2008). Rewriting citizenship? Civic education in Costa Rica and Argentina. *Comparative Education*, 44(4), 485-503.
- TORNEY PURTA, J.; HENRY BARBER, C., y KLANDL, W. (2005). *How teacher's preparations relates to students civic knowledge and engagement in the United State. Analisis from the IEA study*. CIRCLE.
- TUDBALL, L., y FORSYTH, A. (2009). *Effective practice in civic and citizenship education*. Sidney: Commonwealth of Australia.
- UD -FEEDBACK (2011). *Encuesta jóvenes, participación y consumo de medios*. Santiago: UDP.
- VAN MANEN, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- VAN SLEDRIGHT, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. En: KELLY, G.; LUKE, A., y GREEN, J. *What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum* (pp. 109-146). Thousands Oaks (CA): SAGE.
- VILLAVICENCIO, S. (2007). Ciudadanía y civilidad: acerca del derecho a tener derechos. *Colombia Internacional*, 66, 36-51.