



Cuadernos de Investigación Educativa  
ISSN: 1510-2432  
cuadernosie@ort.edu.uy  
Universidad ORT Uruguay  
Uruguay

Cavieres-Fernández, Eduardo; Urrutia, Carlos  
Formando ciudadanos: bien común, profesores y movilizaciones estudiantiles en Chile  
Cuadernos de Investigación Educativa, vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2017, pp. 31-48  
Universidad ORT Uruguay  
Montevideo, Uruguay

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443653716003>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

---

# **Formando ciudadanos: bien común, profesores y movilizaciones estudiantiles en Chile**

## ***Forming citizens: common good, teachers and student mobilizations in Chile***

ISSN 1510-2432 - ISSN 1688-9304 (en línea) - DOI: 10.18861/cied.2017.8.2.2682

Eduardo Cavieres-Fernández

Investigador, Centro de Estudios Avanzados, Universidad de Playa Ancha, Valparaíso, Chile.

Carlos Urrutia

Profesor, Departamento de Educación, Universidad de la Serena, Chile.

Fecha de recibido: 04/07/2017

Fecha de aceptado: 30/10/2017

### **Resumen**

El presente trabajo explora las concepciones de profesores de historia de enseñanza secundaria acerca del bien común y la relación de estas concepciones con la formación ciudadana y las movilizaciones estudiantiles que se han desarrollado en Chile en los últimos años. Para ello se realizaron entrevistas grupales a 23 profesores en cinco ciudades distribuidas a lo largo de Chile. A la luz de los hallazgos, y considerando el marco teórico de este trabajo sustentado en una comprensión del bien común que resalta su vinculación con la sociedad civil discutimos que, a pesar de ciertas limitaciones que se amplifican por la falta de apoyos institucionales, los profesores tienen perspectivas acerca del bien común centradas en el bienestar general de la sociedad que transmiten en su enseñanza y conforme a las cuales, junto con reconocer los aportes de las movilizaciones estudiantiles a la participación ciudadana en el país -en particular de los estudiantes- valoran el hecho de que les ayudan a tratar en el aula la temática del bien común, generalmente ausente en el currículo que imparten. Dado el carácter exploratorio del estudio se sugieren una serie de preguntas de investigación para estudios futuros que puedan profundizar los hallazgos presentados.

**Palabras clave:** formación ciudadana; profesores; bien común; movilizaciones estudiantiles

### **Abstract**

The present study explores the conceptions of secondary school History teachers on the notion of common good, and their relationship with civic education and the student demonstrations and mobilizations that have been taking place in Chile during the last years. For such purposes, group interviews were conducted with 23 secondary school history teachers in five cities located throughout Chile. Following the results, and considering the study's theoretical framework based on an understanding of the common good that underscores its relationship with civil society, the authors of the present work bring forth the discussion that, despite certain limitations -aggravated by the lack of institutional support- those teachers' perspectives on the common good -which they try to communicate to their students through their teaching practices- are focused on the well-being of society. According to such perspectives, along with acknowledging the contributions of student mobilizations to the civil participation in the country's issues -particularly among students- they also value that such mobilizations help them engage in the topic of the common good, generally missing in the school curriculum. Due to the exploratory nature of the study, the

---

authors thereof suggest a series of research questions that should be developed in future studies in order to analyze in depth the findings presented in this study.

**Keywords:** Citizenship education; Teachers; Common good; Student mobilizations

## Introducción

En tiempos en que se promueve la educación ciudadana en las escuelas en diversas partes del mundo incluyendo Latinoamérica (Cox, 2010), una serie de movilizaciones estudiantiles en Chile han aportado con perspectivas que contribuyen a la preparación ciudadana de los estudiantes (Cavieres y Muñoz, 2015). Durante los últimos gobiernos estas movilizaciones han cuestionado las reformas educativas pro-mercado implementadas en el país, las que han favorecido la creciente privatización de los centros escolares provocando segregación y desigualdad en el sistema educativo (Borri, 2016; Stromquist y Sanyal, 2013). También han criticado al sistema político por su baja representatividad al apoyar medidas que han perjudicado a amplios sectores de la ciudadanía. Con estas críticas, las movilizaciones estudiantiles han resaltado la importancia del bien común en el país, un aspecto esencial que debe estar presente en la formación ciudadana de los estudiantes (Biesta, 2014).

No obstante, debido a las diferencias entre los grupos sociales el bien común es un concepto complejo y, por tanto, difícil de ser enseñado en el ámbito escolar. Dada la relativa ausencia de estudios que desarrollen esta temática en profundidad en el área de la Formación Ciudadana -más centrados en concepciones amplias sobre la ciudadanía-, los autores del presente lo investigaron exploratoriamente en este trabajo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Consecuentemente, y considerando el rol fundamental que cumplen los profesores en la formación ciudadana de sus estudiantes -aunque no siempre sea considerado en la elaboración de las políticas educativas (Pace, 2008)-, y de que en Chile se asocia la Formación Ciudadana al currículo de Historia (Magendzo, Donoso y Rodas, 1997)<sup>1</sup>, los autores se focalizaron en 24 profesores de enseñanza secundaria pertenecientes a esta disciplina. A través de entrevistas grupales desarrolladas en cinco ciudades a lo largo del país se indagaron sus concepciones acerca del bien común y la relación que establecen entre estas concepciones, la formación ciudadana y las movilizaciones estudiantiles que se han desarrollado en Chile en los últimos años.

A la luz de los hallazgos se discute que, a pesar de ciertas limitaciones que se amplifican por la falta de apoyos institucionales, los profesores poseen perspectivas colectivas acerca del bien común que transmiten en su enseñanza y conforme a las cuales, junto con reconocer los aportes de las movilizaciones estudiantiles a la participación ciudadana en el país -en particular de los estudiantes-, valoran que les ayudan a tratar en el aula una temática generalmente ausente en el currículo que imparten.

## Marco Conceptual

Para analizar las concepciones acerca del bien común que tienen los profesores que participan en este estudio primeramente se ofrecen algunas aproximaciones del concepto y se realiza una breve revisión de cómo se hace presente en los actuales debates que existen en Chile de manera general, y en las movilizaciones estudiantiles de manera particular. Finalmente, se relaciona este análisis sobre el bien común con la formación ciudadana escolar mencionando algunos obstáculos y avances que al respecto han sido señalados en la literatura educativa.

## Bien común, ciudadanía y Estado

La comprensión sobre el bien común sobre el que se fundamenta el presente trabajo se enmarca dentro de los análisis críticos acerca del espacio público moderno. En dicho contexto, el bien común se entiende como el resultado de la deliberación de los ciudadanos acerca de sus intereses comunes y que realizan autónomamente respecto del estado y, por tanto, en la esfera de la sociedad civil (Habermas, 1991; McKee, 2005). Dicha comprensión supone que la ciudadanía, junto con definir el bien común, se organiza para demandar al Estado que lo desarrolle en beneficio de todos los grupos sociales (Mitchel, 1995). Por tanto, el bien común exige que los ciudadanos se involucren colectivamente conforme a principios de igualdad, justicia e inclusión (Fishkin, 1991; Bonham, 1996; Young, 2000). Esta concepción difiere de aquella que sostiene que el bien común es una ficción y, por tanto, debe ser entendido como el mero agregado de intereses individuales que, dado los adecuados apoyos sociales, cada ciudadano debe satisfacer autónomamente (Calhoun, 1992; Rawls, 1971). En dicho esquema, la participación de los ciudadanos se restringe a elegir aquellas autoridades que mejor preserven sus intereses privados e individuales al momento de resolver las diferencias que existan en el ámbito público (Castells, 2008; Schumpeter, 1976).

De acuerdo a estos análisis críticos sobre el espacio público moderno ha sido la visión individualista la que ha predominado creando serios obstáculos para construir una experiencia más colectiva del bien común en la sociedad (Marquand, 2004; Fraser, 1990). Así, Marquand describe cómo desde los orígenes de la modernidad el Estado ha favorecido los intereses privados de aquellos grupos ligados a los nuevos mercados económicos, con fuertes vinculaciones sociales y familiares de élite, generando estratificación social y restringiendo el carácter inclusivo del bien común. Por su parte, Fraser critica la práctica del estado de poner entre paréntesis las diferencias entre los grupos sociales con la finalidad de facilitar acuerdos, evitar conflictos y, así, instituir un bien común. En la práctica, ello ha permitido que los grupos con mayor poder definen los temas y las formas en las que debían ser deliberados, moldeando el bien común de acuerdo a sus propios intereses y, por tanto, excluyendo a aquellos pertenecientes a los demás grupos sociales.

En América Latina las élites que participaron en la construcción de sus Estados estuvieron fuertemente involucradas a los círculos intelectuales que, en los países europeos y en los Estados Unidos de América, también procuraban definir la naturaleza de sus nuevas repúblicas (Guerra, 1992; Quijano, 1990, Lempérière, 2013). Estos círculos intelectuales influyeron poderosamente para que, al igual que en sus países, las élites latinoamericanas se construyeran en torno a concepciones modernizadoras que alineaban las nuevas naciones a los emergentes mercados capitalistas mientras delineaban el rol del Estado y el alcance de la sociedad civil (Skidmore y Smith, 2005). Específicamente en Chile, las investigaciones han resaltado el carácter oligárquico y centrista que tuvo la construcción del Estado tras independizarse el país de la monarquía española (Portales, 2011; de Ramón, 2010). Como resultado, se tendió hacia la conformación de una unidad nacional alineada con los intereses de los grupos sociales más pudientes que dominaron el estado, limitando la participación de los grupos sociales con menos recursos económicos y sociales (Illanes, 2003). Fue sobre este carácter nacionalista que el estado consolidó un proyecto nacional en torno a un bien común que homogeneizaba los intereses del país y definía los espacios de participación de los ciudadanos, de paso armonizando la institucionalidad política con las demandas de los mercados económicos internacionales con los cuales la élite históricamente estableció fuertes vínculos (Salazar y Pinto, 1999).

## **El bien común y la privatización en Chile**

Sin ánimo de caer en reduccionismos históricos, muchos de los obstáculos para promover el bien común en Chile se han mantenido en las últimas dos décadas tras el retorno a la democracia. Tal como lo han descrito varios autores, coincidiendo con lo planteado por Fraser (1990), los gobiernos de turno han ido moldeando un bien común en torno a una serie de principios consensuados con agencias internacionales en conjunto con un espectro amplio de la clase política y de los grupos empresariales limitando, a su vez, la influencia y la participación del resto de la ciudadanía, especialmente de aquella proveniente de sectores económicamente menos acomodados (Delamaza, 2009). El fruto de este consenso ha sido una serie de reformas gubernamentales que enfatizan el desarrollo económico, delimitan el rol social del Estado y favorecen la privatización de los servicios públicos (Riesco, 2011). A su vez, las instituciones públicas han comenzado a funcionar bajo una racionalidad más bien privada y selectiva que restringe el servicio que deben dar a la mayoría de la población, incrementando la desigualdad social y económica (Atria, Larraín, Benavente, Couso y Joignant, 2013).

Como respuesta, diferentes movimientos sociales han cuestionado el actuar del Estado y, por tanto, han llamado a reorientar el quehacer de las instituciones públicas hacia un bien común colectivo (Moyano, 2012). En particular, a partir del año 2006 diversas movilizaciones de estudiantes secundarios y universitarios se han sumado a este debate en torno al bien común, protestando contra la influencia del mercado en la educación del país y la creciente privatización de los establecimientos educativos, y demandando un mayor apoyo del Estado en favor de los estudiantes con menores recursos económicos (Borri, 2016; Segovia y Gamboa, 2012). Los estudiantes han ocupado el espacio público desde la lógica de una ciudadanía activa y crítica buscando democratizar el sistema político y económico (Fernández, 2013). Por ello, se han organizado a través de asambleas participativas donde se privilegia la deliberación colectiva por sobre la representatividad individual (Baeza y Sandoval, 2009). No obstante, en los discursos de los estudiantes movilizados han subsistido elementos contradictorios que, aun cuando apelan a un sentido colectivo, tienden a subrayar sus propios intereses individuales de movilidad social que están en sintonía con la producción individual y meritocrática que se promueve en las reformas pro-mercado en curso (Berroeta y Sandoval, 2014).

## **El bien común y la escuela**

Igualmente, dentro del ámbito educativo, diversos estudios han tendido a subrayar que en las escuelas tampoco se ha promovido una concepción más colectiva del bien común. Por el contrario, se ha acentuado el preparar a los estudiantes para sufragar en los procesos eleccionarios institucionales, mecanismo que ha servido para que los diferentes grupos compitan por sus intereses individuales en vez de trabajar colectivamente por el bien común (Barton y Levstik, 2004; Parker, 2003).

Si bien las recientes políticas sobre formación ciudadana en países como EE.UU., Inglaterra o Australia, así como también en Chile, fomentan una ciudadanía más activa y promueven estrategias pedagógicas que suponen la colaboración entre los estudiantes, también acentúan una relación individualista de los ciudadanos con el Estado minimizando su participación en la sociedad civil para deliberar y promover el bien común (Tupper y Cappello, 2012; Vallejos, 2016). Junto a ello, estas directrices han ido aparejadas con otra serie de políticas educativas sustentadas en la aplicación de pruebas estandarizadas que, al promover el éxito individual en las escuelas, igualmente obstaculizan la formación de los estudiantes en torno a valores como la justicia y la igualdad que, como señaláramos, debieran estar en la base del bien común (Journell, 2010; Redon, Angulo y Vallejos, 2015).

Consecuentemente, la noción de bien común a la que adhieren los autores en este trabajo está más bien acorde a una concepción educativa que enfatiza los aspectos colectivos de la ciudadanía y resalta el valor de la escuela como espacio público (Biesta, 2014). En algunos países, aunque de manera excepcional dado el contexto general que se ha descrito más arriba, esta concepción se ha hecho presente en escuelas cuyos proyectos educativos integran la voz de sus estudiantes para crear un espacio educativo común que, además, los prepare para participar en los espacios públicos de la sociedad más amplia (Fielding, 2009; Griffiths, Berry, Holt, Taylor y Weekes, 2006). Igualmente, estudios sobre experiencias de democratización escolar subrayan el valor de instancias en las que los estudiantes colaboren en la creación de un currículo que promueva el bien común en sus comunidades y en la sociedad en general (Apple y Beane, 2007). En América Latina destaca la experiencia de las escuelas ciudadanas de Porto Alegre en donde la totalidad de sus actores intervienen en materias curriculares y administrativas promoviendo valores públicos al servicio de todos los ciudadanos (Gandin y Apple, 2002). En estos estudios se subrayan los apoyos fundamentales que deber dar las instituciones políticas y escolares para que se puedan implementar estas experiencias.

En particular dentro del área de la formación ciudadana, diversos estudios han resaltado la importancia de las concepciones que los profesores integran a su enseñanza sobre la ciudadanía para formar estudiantes comprometidos con el bien común (Niens, Connor y Smith, 2013). Igualmente, investigaciones en países como Estados Unidos u Holanda dan cuenta de profesores que específicamente promueven valores para la vida social que difieren de una perspectiva más individualista, promoviendo formas de participación que no se restringen al ámbito político institucional (Leenders, Veugelers y De Kat, 2008; Westheimer y Kahne, 2004). Particularmente importantes son los resultados del trabajo de Lee (2005) en el cual la mayoría de los profesores estudiados de EE.UU., Inglaterra, China, Rusia y Australia conciben a la ciudadanía en referencia a su dimensión social subrayando la importancia del bien común y la preocupación por los demás. En Chile, Cavieres y Muñoz (2015) también dan cuentan de un grupo representativo de profesores a lo largo del país que conciben la democracia desde una perspectiva colectiva centrada en el bien común y que consideran que temáticas como las movilizaciones estudiantiles son apropiadas para la formación ciudadana de los estudiantes. No obstante, hay una ausencia relativa de estudios que exploren con mayor profundidad cuáles son los contenidos propiamente tales de las concepciones que los profesores tienen sobre el bien común. Dada esta ausencia, este estudio indaga este aspecto exploratoriamente a través de la investigación que se presenta a continuación.

## Metodología

La presente investigación tiene como objetivo indagar las concepciones acerca del bien común en profesores chilenos de Historia de enseñanza secundaria y la relación que establecen entre estas concepciones, la formación ciudadana y las movilizaciones estudiantiles que se han desarrollado en Chile en los últimos años. Al focalizarse en las concepciones de los profesores, la investigación se centra en su dimensión subjetiva, sin ahondar en factores de causa y efecto que pudiesen estar incidiendo sobre dichas concepciones (Cavieres Fernández, 2014).

Para conformar la muestra, y dada la naturaleza exploratoria del estudio (Hernández et al., 2014), se realizó una invitación abierta a los profesores pertenecientes a establecimientos educativos municipales (públicos), subvencionados (privados con financiamiento público) y privados de cinco ciudades a lo largo de Chile que ya habían participado en un estudio cuantitativo previo sobre las movilizaciones estudiantiles (Cavieres y Muñoz, 2015). Dado el carácter abierto de la muestra no se privilegiaron características demográficas o profesionales de los participantes ni se buscó establecer un balance entre ellas (i.e. sexo,

---

raza, años de experiencia laboral, entre otros.). Del grupo invitado, 23 profesores accedieron a participar en esta investigación: tres de Antofagasta (de colegios privados); cuatro de La Serena (tres municipales, uno subvencionado); cinco de Viña del Mar (uno municipal, uno subvencionado, tres privados), cuatro de Santiago (dos municipales, uno subvencionado, uno privado) y siete de Talca (tres subvencionados, cuatro privados).

Para la recolección de datos desarrollada entre agosto y diciembre de 2013, en cada una de las ciudades mencionadas anteriormente se realizó una entrevista grupal de entre 45 a 60 minutos (Creswell, 2005) con los profesores participantes a fin de acceder a sus comprensiones respecto de la temática investigada. De este modo se estructuró un protocolo de entrevista que abarcó la temática del bien común (i.e. cómo lo definían los profesores, los problemas relacionados con el bien común que existen en el país, entre otros), la contribución de las movilizaciones estudiantiles en la discusión sobre el bien común (i.e. contenido de las demandas, impacto en los colegios, entre otros) y la presencia de esta temática en la enseñanza de estos profesores (i.e. contenidos curriculares y estrategias de enseñanza, entre otros). De manera particular se solicitó a los participantes vincular estos temas a la realidad nacional y de sus ciudades. Las entrevistas grupales fueron grabadas y transcritas en su totalidad.

Para analizar los datos se utilizaron técnicas propias de la investigación cualitativa: la codificación, categorización y tematización a través de dos ciclos sucesivos (Saldaña, 2013). En un primer ciclo se organizaron los datos a través de códigos deductivos que emergieron del marco teórico (i.e. bien común, movilizaciones estudiantiles, entre otros) e inductivos que emergieron a partir de la lectura atenta de las contribuciones de los participantes durante las entrevistas grupales (obligaciones del estado, desigualdad social y otros). En un segundo ciclo se procedió a la categorización de estos códigos iniciales por medio de su agrupación en categorías más amplias (bien común y contexto social, movilizaciones estudiantiles y bien común, currículo y bien común y otros) las que, reorganizadas, permitieron a su vez la emergencia de tres grandes temas que son pertinentes al objetivo investigativo de este trabajo: la conceptualización del bien común; la relación entre bien común y movilizaciones estudiantiles, y; la enseñanza del bien común. Para favorecer la confiabilidad, ambos autores de este trabajo participaron separadamente en el análisis de los datos (Miles, Huberman y Saldaña, 2014).

Para reportar los hallazgos se consideraron dos criterios. En primer lugar, y considerando, por una parte, el rol fundamental que cumplen los profesores en la formación de la ciudadanía, y por otra, la relativa ausencia de sus opiniones en la discusión curricular más especializada y oficial respecto de estos temas (Pace, 2008), se presentan aquí los aportes de los profesores in-extenso para resaltar la importancia y la contribución de sus voces. Para ello se cita al menos en una ocasión a cada participante. Consecuentemente, se reserva para la sección Discusión las interpretaciones más explícitas de los autores. No obstante lo anterior, los mismos reconocen igualmente que la estructura narrativa utilizada para compartir las voces de los profesores es el resultado de la interpretación propia de los datos en cuanto autores de este trabajo.

En segundo lugar, en el reporte de los hallazgos se ha reflejado el proceso de triangulación de los datos por medio del cual hemos seleccionado aquellas perspectivas cuyos significados son compartidos entre la mayoría de los grupos entrevistados y, por tanto, corroboran la coherencia entre los distintos temas planteados por los profesores (Mertens, 2015). Esto no implica la similitud absoluta entre sus aportes sino sólo su carácter complementario que da consistencia al conjunto de sus contribuciones.

Finalmente, para identificar y mantener el anonimato de los profesores se utilizan siglas formadas por la inicial de las ciudades de las que provienen, seguida por la inicial de los tipos de establecimientos educativos a los que pertenecen y un número que sirve para diferenciar entre sí a profesores pertenecientes a las mismas ciudades y que trabajan en el mismo tipo de establecimiento. Una vez presentado estos aportes, en la sección Discusión desarrollamos en profundidad nuestro análisis de las perspectivas compartidas por los profesores tomando en consideración el objetivo de este trabajo y el marco teórico que le fundamenta.

## Hallazgos

### Definiendo el Bien Común desde los profesores

En todos los grupos los profesores tienen dificultades para definir el bien común. Mientras que una profesora plantea: “¿Qué es bien común?, ¿Cuáles son los límites del bien común y cuáles son los objetivos de un bien particular? En la teoría está súper claro, pero en nuestra sociedad hoy día las cosas están absolutamente mezcladas” (TP1), otra profesora plantea: “No todo lo privado es bueno, no todo lo común es bueno, o sea, hemos llegado a la conclusión de que hay que hacer una mezcla” (VP2). No obstante, al asociarse al Estado, el bien común adquiere un significado más preciso. Una profesora lo sintetiza así: “El Estado tiene como fin el bien común. ¿Qué significa el bien común? Es el bienestar de un grupo humano, un barrio, una escuela, incluyéndolos a todos y contempla la vivienda, el trabajo, la salud y la educación” (SeS1). Detrás de ello aparece igualmente la vinculación que los profesores establecen entre el bien común y el bienestar general de la sociedad, que incluye la satisfacción de las necesidades básicas de los ciudadanos.

En todos los grupos, junto con asociar el bien común al Estado, algunos profesores responsabilizan a éste de no promoverlo en beneficio de todos. Como lo describe un profesor, en Chile se ha implementado un “modelo de Estado que ya no se preocupa por la igualdad, sino lo que hace es reproducir ciertas situaciones de desigualdad que son espaciales, que son socioeconómicas, que son de diversa índole y nosotros lo vivimos a diario” (SaP1). En la mayoría de los grupos, dicha desigualdad se debe al modelo económico imperante que no resguarda el bien común: “El Estado debe hacer convivir lo privado con lo colectivo. Sin embargo, obviamente, por las distribuciones del modelo económico, vemos cuál va a primar” (TP2).

De acuerdo a un profesor, el resultado es que “se notan mucho en nuestro país las diferencias sociales, culturales, y se concentra demasiado tanto el poder como la riqueza en ciertos grupos, entonces eso apunta más a lo que es individual que a lo colectivo” (VP1).

Finalmente, en Antofagasta y en Talca varios profesores advierten acerca de las desigualdades sociales que se aprecian entre las escuelas del país. Una profesora describe que tuvo “alumnos que llegaban adoloridos porque dormían con el hermanito chico o sin desayuno. Claramente las diferencias entre un colegio público y privado van a seguir siendo abismantes mientras no cambien esta mala distribución de la riqueza en el país” (AP1).

Por contrapartida, los alumnos de sectores acomodados deben enfrentar sus propias dificultades, tal como lo explica un profesor: “Tienen una presión social súper grande a ser profesionales y exitosos. Aunque tengan de todo tienen que demostrar que son capaces. El papá profesional espera que su hijo sea un profesional. Lamentablemente, aquí todo se ha mercantilizado” (TS1).

## **El bien común y las movilizaciones estudiantiles**

En los distintos grupos los profesores apoyan las movilizaciones. Una profesora así lo expresa: "Hay una falencia de parte del Estado para el bien común. Cuando está esa insatisfacción, entonces nosotros salimos a la calle para manifestar que ese bien común no se está cumpliendo. En este instante no se está cumpliendo" (SeM2). Otra profesora agrega que "hay una sintonía de la mayoría de la población con el movimiento estudiantil, pero no de la clase dirigente" (AP3). Asimismo, varios profesores subrayan la continuidad que ven entre las actividades políticas en las que ellos participaron en el pasado, especialmente en la universidad, y las que realizan actualmente los estudiantes. Como ejemplo, un profesor explica que "el asambleísmo es una cosa de estas movilizaciones, pero yo lo viví en la universidad en el 98. La diferencia de esa vez es que no se salía a la calle. La idea del colectivo existía, pero eso expresarlo en la calle, no" (SaP1).

Igualmente, en todos los grupos hay profesores que valoran el impacto de las movilizaciones estudiantiles. Algunos explícitamente las conectan con el bien común: "[En el país] se impuso una forma de ser en que cada uno es una isla y no se preocupa de los demás; y los chicos han dicho a través de la movilización: 'nosotros no queremos esto para todos'" (SaM1). Varios profesores señalan que las movilizaciones cuestionan al Estado y al modelo de mercado instalado en Chile por no preocuparse del bienestar de todos. Otros subrayan que las movilizaciones han activado a la ciudadanía. Como dice una profesora, "la ciudadanía está saliendo a la calle y está diciendo lo que quiere. Yo valoro el movimiento estudiantil porque le dio un ejemplo a otros movimientos sociales en la ciudad de Coyhaique, Pascua Lama, en Freirina" (AP1). Las movilizaciones también han influido en otros actores educacionales como las agrupaciones de profesores. En palabras de un profesor, "los profesores por años no han logrado organizarse tan bien como lo hicieron los muchachos y convocar, armar ideas y lograr sonido nacional" (SeM3).

No obstante, en varios profesores existe un consenso respecto del carácter limitado de estas contribuciones. Algunos profesores cuestionan el grado de participación: "no vi mucha participación en las movilizaciones estudiantiles, entonces por una parte hay un interés por el bien de toda la sociedad pero, por otra, en las conductas personales veo un individualismo que no favorece ese bienestar común" (SeS1). Varios expresan su escepticismo acerca de la capacidad de las movilizaciones para generar cambios significativos, más aún en un contexto de políticas educacionales que han reforzado la desigualdad. En un grupo algunos profesores creen que, ante la falta de cambios, las movilizaciones van a ir decayendo, tal como lo plantea un profesor: "si el modelo no cambia, la bandera de lucha se va a esfumar. Los mismos jóvenes van a entrar en el mundo privado, van a velar por sus parcelas individuales" (TP4). No obstante, otros profesores critican estas opiniones: "mientras las movilizaciones están generando todo un movimiento en estudiantes de informarse, deliberar, organizarse y plantearse, un grupo importante de adultos piensa que los cambios tienen que venir de arriba y que estos movimientos sociales no tienen mucha injerencia" (VS1).

En lo que refiere a sus estudiantes, en los distintos grupos hay coincidencia en que las movilizaciones aumentaron su participación ciudadana. Un profesor describe que "con las movilizaciones incluso los más chicos que no entendían mucho están participando más en cuanto a lo ciudadano, no en la votación sino en otro tipo de organización" (TS3). Igualmente los estudiantes de colegios privados, que se veían menos afectados por las movilizaciones, también buscaron participar. En un colegio, "juntaron alimentos para llevarles a los niños que estaban movilizados. A esa generación les quedó claro que también se movilizaron, pero bajo otra perspectiva: de apoyo a quienes estaban en la acción directa de la movilización" (VP1). Sin embargo, diversos profesores expresaron que los directivos

de sus establecimientos educacionales no apoyaron la participación más activa de los estudiantes. Una profesora comparte su experiencia: “los chiquillos entienden que la finalidad del Estado es el bien común y hubo apoyo a las movilizaciones, pero siempre dentro de los lineamientos del colegio: que no se aceptan las marchas, que el profesor no puede participar o será despedido” (TS2).

### **Bien común y enseñanza en el aula**

En los distintos grupos la enseñanza de la ciudadanía es importante ya que ayuda a los estudiantes a ser más reflexivos. Como dice un profesor, “yo trato de transmitirle siempre a mis alumnos eso: ‘chiquillos, no repitan lo mismo que sale en la tele porque ustedes tienen que tener una opinión personal’. Entonces yo creo que de esa forma uno va creando conciencia” (AP2).

Para desarrollar este ámbito de formación en el aula, los profesores se valen de diversas temáticas que aparecen en el currículo prescrito y que acomodan para tratar los temas sobre ciudadanía. En la mayoría de los grupos diversos profesores señalan que el tema del bien común aparece cuando se estudia el Estado y se analiza con los estudiantes la relación que este debiera tener con el bien común y el bien privado. A modo de ejemplo, un profesor describe que en sus clases se habla del “Estado como un mecanismo de dominación de clases para contrastar las dos posiciones: si ese bien común está al servicio de toda la gente o solo de una clase; y que el estudiante diga cuál se aplica a su realidad” (SaM2).

No obstante también consideran a la participación ciudadana como un aspecto importante del bien común. Como lo sintetiza una profesora: “es importante motivar a los alumnos sobre su participación, de la lucha de la gente por participar, que cada persona participa dentro de una colectividad y que tiene que preocuparse de lo que pasa en el ambiente donde uno está” (TP3). Por ello, diversos profesores señalan motivar a sus estudiantes para que participen en el centro estudiantil de sus establecimientos. Varios también reconocen al aula como un espacio propicio para conversar con sus estudiantes sobre la importancia de sufragar, de asumir responsabilidades sociales y de organizarse para defender sus derechos. A la vez, algunos profesores señalan hacer esfuerzos explícitos para fomentar la participación en sus aulas. En palabras de una profesora, “yo animo a que todos pueden participar, que den sus puntos de vista, que se valore la opinión de todo el mundo [...] que puedan tomar decisiones” (SaM1).

No obstante, los profesores enfrentan distintos problemas. En los diferentes grupos algunos mencionan que estos temas no están explícitamente contemplados en el currículo y que existe presión para que se enseñe solo lo que está prescrito y vinculado a pruebas nacionales estandarizadas. Un profesor (VM1) grafica el listado de obligaciones que sus directivos le exigen: “Oiga profesor, tiene que cumplir con los planes y programas, tiene que entregarme sus planificaciones, tiene que prepararme a los chicos para la PSU [prueba de admisión a la universidad]”. En varios grupos también se responsabiliza a los propios profesores por su falta de compromiso con la educación ciudadana, así como también a grupos de estudiantes por su desinterés en temas de ciudadanía lo que se explicaría por su entorno familiar, tal como se evidencia en colegios privados donde el exitismo y el criterio económico predominan. Como resultado los alumnos son poco reflexivos y sus organizaciones estudiantiles apolíticas, tal como lo describe un profesor: “Ellos creen que organizarse es juntarse en contextos que son sumamente individualistas, como hacer cosas en el Mall” (VP3).

---

No obstante, profesores en los diversos grupos coinciden en que las movilizaciones estudiantiles ayudan a conversar sobre temas que son pertinentes para el bien común. Una profesora describe: "He visto que los estudiantes muestran más interés. Estudiamos el período de 1930 en que también hubo movilizaciones y los alumnos hicieron el parangón con estas movilizaciones estudiantiles y comenzaron a hacer preguntas" (SeM1). De igual forma varios profesores señalan que estas movilizaciones les permiten promover la reflexión, tal como lo refirió una profesora a sus estudiantes, "está bien que aquí en el colegio es como un mundito aparte que no participa de las movilizaciones, pero ustedes no se pueden desconectar del exterior y de cómo cumplimos el rol de ciudadanos" (SaS1). Para estos profesores, aunque la temática no esté específicamente contenida en el currículo oficial, el aula constituye un espacio propicio para dialogar con sus estudiantes de sus inquietudes con respecto a las problemáticas de la contingencia nacional ligadas al bien común y que dieron origen a las movilizaciones estudiantiles.

## Discusión

Tomando en cuenta las concepciones de los profesores y el marco teórico, a continuación discutimos tres temas relevantes para el objetivo de esta investigación.

### El bien común en las concepciones de los profesores

Para los profesores participantes de este estudio el bien común se vincula al bienestar general de la sociedad y al ámbito donde las personas puedan satisfacer sus necesidades más elementales. No obstante, coincidiendo con el marco teórico reconocen la complejidad del concepto y su carácter problemático al ser aplicado a la vida social, dada la tensión permanente entre lo colectivo y lo privado y los intentos de quienes están en el poder de adaptar el bien común a sus propios intereses (Riesco, 2011). En coherencia con ello, lejos de presentar nociones abstractas y teóricas del bien común los profesores tienden más bien a remitirse a las experiencias concretas que están visualizando en la realidad del país. Esto acentúa un aspecto poco resaltado en la literatura, particularmente en Chile, respecto de que en el tratamiento de estos temas los profesores, lejos de ser neutrales continúan siendo ciudadanos que como tal viven en relación con -y son afectados por- los contextos políticos que conforman la sociedad (Ginsburg, Kamat, Raghu y Weaver, 1995). Es precisamente dicha experiencia la que les permite sensibilizarse frente a las problemáticas que al respecto tienen sus propios alumnos -que, por ejemplo, llegan a clases sin desayuno- y establecer conexiones con un concepto que alude a las relaciones concretas que deben darse entre los ciudadanos (Cavieres Fernández, 2017).

Esta mirada experiencial sobre el bien común por parte de los profesores participantes contiene un cuestionamiento a la labor del Estado que ha tendido a privilegiar el bienestar de aquellos grupos más ligados al actual modelo económico. No obstante, a pesar de la validez de esta crítica, los profesores parecieran adherir a un enfoque estado-céntrico al situar en buena medida la responsabilidad principal sobre el bien común precisamente en la esfera del Estado. Desde la perspectiva del marco teórico, aquello supone una cierta contradicción de que mientras se pide al Estado que promueva el bien común, no se considera suficientemente que éste ha sido históricamente moldeado para promover los intereses particulares de determinados grupos dentro de una concepción individualista de la ciudadanía (Marquand, 2004; Sánchez, 2000). En ese sentido resalta como una limitación que podría estar restringiendo la comprensión que los profesores tienen del bien común, su poca referencia a la sociedad civil y, por tanto, de un espacio público en donde los ciudadanos participen para deliberar y organizarse colectiva y permanentemente -y no a través de movilizaciones que se realizan solo cuando hay "una insatisfacción" contra el Estado, tal como lo expresa una profesora.

## **El bien común y las movilizaciones estudiantiles**

Si bien en los profesores hay una acentuación estado-céntrica, ello no significa que no den importancia al papel de la ciudadanía. Por el contrario, los profesores expresan su apoyo hacia formas de organización no institucionales como las movilizaciones sociales, que han servido a la ciudadanía para exigir cambios al Estado en pos del bien común, por ejemplo, en materia de desigualdad económica. Esta es una responsabilidad de la ciudadanía, tal como se plantea en el marco teórico del presente trabajo. Este reconocimiento se extiende explícitamente a las movilizaciones estudiantiles, con las cuales algunos profesores incluso relacionan su propia experiencia pasada. Específicamente, los profesores valoran la contribución de las movilizaciones en aumentar la participación ciudadana de sus estudiantes al proveerles de un espacio para que se involucren en actividades solidarias y en distintas iniciativas y organizaciones; incluso de aquellos estudiantes de establecimientos privados donde existe menos entusiasmo por los temas ciudadanos o de aquellos centros cuya administración se opone a la participación activa de los estudiantes.

Si bien, por un lado, persisten algunas críticas legítimas a las movilizaciones estudiantiles por parte de algunos profesores por la baja participación de muchos estudiantes -que atribuyen al individualismo instalado entre los ciudadanos que nos les hace interesar por asuntos más colectivos-, por otro lado varios profesores reiteran una acentuación estado-céntrica que otorga a las movilizaciones estudiantiles un carácter más bien instrumental cuya valorización estaría condicionada por la eficacia para avanzar sus demandas, lo que finalmente dependería más bien del Estado.

Por cierto, los autores del presente trabajo no desconocen los problemas reales que actualmente enfrenta una parte importante de la ciudadanía en Chile para defender sus derechos sociales dado el poder que ejerce el Estado, muchos de los cuales fueron enunciados en el marco teórico. Sin embargo, detrás de esta acentuación también es posible develar una concepción "desde arriba" de la ciudadanía -usando la expresión de un profesor- que no se condice con una concepción en la que los ciudadanos están participando frecuentemente en espacios públicos de deliberación que son fundamentales para promover el bien común independiente de la relación y el efecto -al menos inmediato- que pudiesen tener sobre el Estado (Bonham, 1996).

## **Bien común, enseñanza en el aula y movilizaciones estudiantiles**

Los análisis anteriores sobre las concepciones de los profesores participantes cobran relevancia al aterrizarlos a su labor pedagógica. Por lo pronto, a la luz de los hallazgos de este estudio, y ante una cierta ausencia en Latinoamérica en general -y en Chile en particular- de investigaciones que resalten la labor que los profesores realizan para la formación ciudadana de sus estudiantes se confirma el aporte que ellos realizan al promover una noción del bien común centrado en valores sociales colectivos tales como la igualdad y la inclusión -mencionados por los autores como fundamentales para el bien común- en consonancia con otros profesores a lo largo del mundo (Lee, 2005). De esta forma, estos profesores describen sus esfuerzos por integrar estos temas en sus clases y por ayudar a los estudiantes a conectarse con su realidad, a reconocer la relación que existe entre el Estado, el bien común y el bien privado en la sociedad y a tener una visión crítica sobre ello. Igualmente, aunque no manifiestan utilizar estrategias pedagógicas en particular, procuran abrir sus aulas a la participación y a la deliberación sobre estas temáticas motivando a los estudiantes a involucrarse ciudadanamente en otros contextos tanto dentro como fuera del establecimiento, por ejemplo, en sus organizaciones de estudiantes.

---

Aunque los autores del presente trabajo valoran estos esfuerzos de los profesores participantes, asimismo reconocen que estos no están mayormente vinculados con aquellas experiencias que en el marco teórico se han consignado como propicias para promover el bien común en el conjunto de la comunidad escolar y en vinculación con la comunidad y sociedad más amplia. En ello influyen, por cierto, los aspectos nombrados por estos profesores tales como el currículo, las pruebas estandarizadas, la falta de apoyo de la administración o la cultura individualista en los propios estudiantes, obstáculos también reconocidos en la literatura. No obstante, ello también puede deberse a la falta de interés en la formación ciudadana que los profesores ven en sus colegas, o a sus propias concepciones “desde arriba” con una escasa vinculación con la sociedad civil o con iniciativas educativas que ayuden a los estudiantes a desarrollar un sentido más profundo del bien común.

En ese contexto, las movilizaciones estudiantiles, con el conjunto de aportes resaltados por los profesores, han adquirido un valor pedagógico, lo que les ha permitido dialogar con sus estudiantes acerca del bien común, de los problemas del país y de la importancia de la ciudadanía ante la ausencia de otros apoyos y recursos e, incluso, ante las limitaciones presentes en sus propias experiencias y concepciones acerca del bien común y de la ciudadanía.

## **Conclusión**

La presente investigación indagó exploratoriamente las concepciones que profesores de enseñanza secundaria de historia tienen acerca del bien común, y la relación que establecen entre estas concepciones, la formación ciudadana y las movilizaciones estudiantiles que se han desarrollado recientemente en Chile. Basándose en entrevistas grupales, los investigadores se han adentrado en las perspectivas de profesores que enseñan en cinco ciudades distribuidas a lo largo del país, lo que ha posibilitado una mirada panorámica sobre cómo estos temas se reflexionan en Chile y en el contexto de una serie de discusiones que se han desarrollado en el ámbito público. Como resultado, se evidenció la adhesión de estos profesores a una concepción del bien común centrada en el bienestar general de la sociedad y que se contrapone a la desigualdad que se ha generado en Chile a partir del modelo económico que se ha implementado en el país. De tal forma los profesores expresan su interés por integrar esta temática a su enseñanza.

La presente investigación también dio cuenta de la valoración de estos profesores chilenos, aunque con ciertas críticas, con respecto a las contribuciones que han realizado las movilizaciones estudiantiles a la participación ciudadana en el país, particularmente en los estudiantes: a demandar un mayor compromiso del Estado con el cumplimiento de sus responsabilidades y a ayudarles a conversar con sus estudiantes acerca del tema del bien común.

Asimismo se evidenciaron algunas limitaciones en las concepciones de estos profesores. Por un lado, tienden a asociar el bien común al Estado, minimizando la vinculación que debiera establecerse entre este bien y la ciudadanía. Por otro lado, no declaran utilizar la variedad de estrategias pedagógicas recomendadas para tratar estos temas en el aula, lo que se explica, en parte, por la falta de apoyo que reciben de las instituciones en las cuales enseñan.

Considerando el carácter exploratorio del presente trabajo, es evidente que el mismo presenta diversas limitaciones. Por lo pronto, si bien la muestra de participantes no pretendía ser representativa dada su naturaleza cualitativa, es importante considerar en el futuro muestras de participantes que contemplen una mayor cantidad de variables tales

como el género, situación socio-económica, vinculación con grupos minoritarios o con diversidad de raza o étnica, así como factores propiamente profesionales tales como años de ejercicio docente. Del mismo modo, estudios que permitan superar una aproximación meramente exploratoria requerirán incorporar una mayor cantidad de instrumentos de recolección de datos tales como la entrevista y la observación de clases que permitan mayor profundidad en los hallazgos. Por cierto, estudios cuantitativos pueden contribuir con hallazgos más representativos.

Sin embargo, aunque generales, los resultados exploratorios que aquí se presentan aportan perspectivas importantes sobre un tema que en general ha sido poco estudiado en el campo de la formación ciudadana. Si bien abundantes estudios se han centrado en concepciones de buena ciudadanía, existe una relativa ausencia de investigaciones que se focalicen en una temática que precisamente es fundamental para construir la noción de ciudadanía y que lo hagan desde la perspectiva de los profesores, quienes enseñan a sus estudiantes sobre estas temáticas pero cuyas voces no siempre son consideradas en las discusiones curriculares más especializadas acerca de estos temas. De este modo, sustentado en este trabajo, se hace posible formular una serie de preguntas adicionales a ser desarrolladas en el futuro.

En lo esencial dado, por un lado, el posicionamiento teórico del presente trabajo sustentado sobre los análisis críticos acerca del espacio público moderno, que resalta la vinculación entre bien común, sociedad civil y espacio público y, por otro lado los contextos políticos y educacionales problemáticos que los profesores en este estudio han señalado, surgen diversas interrogantes: ¿Cómo podrían continuar experimentando y desarrollando concepciones del bien común que, sin dejar de cuestionar el papel del Estado, resalten su relación con la sociedad civil? ¿Cómo podrían incorporar estrategias pedagógicas que potencien más el carácter de espacio público del aula en donde los estudiantes puedan experimentar el bien común? ¿Cómo podrían ayudar en la democratización de sus establecimientos educativos creando vinculaciones entre sus miembros, y con la comunidad local y la sociedad en general en torno a asuntos relevantes para un bien común colectivo? Asimismo, dado el acento que se ha puesto en las movilizaciones estudiantiles, ¿Cómo podrían continuar utilizando sus aportes para comprender la relación entre Ciudadanía y Estado bajo un enfoque menos instrumental y más centrado en la importancia de crear espacios públicos permanentes que sirvan para deliberar sobre el bien común?

Finalmente, si bien el estudio ha estado contextualizado en la realidad chilena, los autores consideran que sus resultados pueden resonar con algunas de las experiencias que profesores de otros países de América Latina pudiesen tener. Si bien en cada país las trayectorias en estos temas pueden tener diferencias significativas, conservan ciertas similitudes que caracterizan a la región tal como se ha expresado en el marco conceptual. En ese sentido, siguiendo a Ojhorn (2001), el desarrollo de espacios públicos en América Latina -donde se construyen las comprensiones sobre el bien común- requiere del conjunto de la sociedad y de una mejor articulación entre el Estado y la sociedad civil la que, si bien requiere de autonomía, no debe aislarse del Estado. Desde esta perspectiva, las voces de los profesores en este trabajo, al resonar con las experiencias de profesores en otros países a lo largo de Latinoamérica, ayudan a reconocer algunos de los esfuerzos que al respecto ya se están haciendo en medio de contextos concretos y complejos en los cuales los estudiantes están aprendiendo a relacionarse con la sociedad.

---

Promover el debate y el diálogo sobre estos temas en el aula contribuye a la construcción de espacios públicos más inclusivos en la región y con mayor injerencia en la promoción de un bien común en donde el bienestar general de la sociedad esté por sobre los intereses meramente individuales.

## Referencias bibliográficas

- Apple, M. W. y Beane, J. A. (2007). *Democratic schools: Lessons in powerful education*. Portsmouth: Heinemann.
- Atria, F., Larraín, G., Benavente, J., Couso, J. y Joignant, A. (2013). *El otro modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público*. Santiago de Chile: Debate.
- Baeza, J. y Sandoval, M. (2009). Nuevas prácticas políticas en jóvenes de Chile: Conocimientos acumulados 2000-2008. *Revista latinoamericana de ciencias sociales, niñez y juventud*, 7(2), 1379-1403.
- Barton, K. & Levstik, L. (2004). *Teaching history for the common good*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, Publisher.
- Berroeta, H. y Sandoval, J. (2014). Protestas, participación y educación pública: discursos sobre lo público en las movilizaciones estudiantiles en Chile. *Educar em Revista*, 53, 19-38.
- Biesta, G. (2014). Learning in public spaces: civic learning for the twenty-first century. En: G. Biesta, M. De Bie y D. Wildemeersch (Eds.) *Civic Learning, democratic citizenship and the public sphere*. Nueva York: Springer.
- Bohman, J. (1996). *Public deliberation. Pluralism, complexity, and democracy*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.
- Borri, C. (2016). El movimiento estudiantil en Chile (2001-2014). La renovación de la educación como aliciente para el cambio político-social. *Altre Modernità*, 14, 141-160.
- Calhoun, C. (1992). Introduction: Habermas and the public sphere. En C. Calhoun (Ed.), *Habermas and the public sphere*. Cambridge: MIT.
- Castells, M. (2008). The new public sphere: global civil society, communication networks, and global governance. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 616, 78-93.
- Cavieres, E. (2014). Teachers' experiences and teaching civic engagement beyond self-regarding individualism. *Teacher and Teaching Education*, 42, 1-10.
- Cavieres, E. y Muñoz, J. (2015). Pensamiento de los profesores de historia acerca de la ciudadanía y la inclusión de las movilizaciones estudiantiles en su enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, XLI (2), 55-70.
- Cavieres Fernández, E. (2017). Teacher counter stories to a citizenship education mega policy narrative. Preparing for citizenship in Chile. *Journal of Curriculum Studies*.

- Cox, C. (2010). Informe de referente regional 2010. *Oportunidades de aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: SREDECC.
- Creswell, J. (2005). *Educational Research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Nueva Jersey: Pearson Education.
- Delamaza, G. (2009). *Tan lejos tan cerca. Políticas públicas y sociedad civil en Chile*. Santiago: LOM.
- De Ramón, A. (2010). *Historia de Chile*. Desde la invasión incaica hasta nuestro días (1500-2000). Santiago de Chile: Catalonia.
- Fernández, R. (2013). El espacio público en disputa: manifestaciones políticas, ciudad y ciudadanía en el Chile actual. *Psicoperspectivas. Individuo y sociedad*, 12(2), 28-37.
- Fielding, M. (2009). Public space and educational leadership. Reclaiming and renewing our radical traditions. *Educational Management Administration & Leadership*, 37(4), 497-521.
- Fishkin, J. (1991). *Democracy and deliberation. New directions for democratic reform*. Londres: Yale University Press.
- Fraser, N. (1990). Rethinking the public sphere: a contribution to the critique of actually existing democracy. *Social Text*, 25/26, 56-80.
- Gandin, L. y Apple, M. (2002). Preparing for democracy: How community-based organizations build civic engagement among urban youth. *International Studies in Sociology of Education*, 12(2), 99-116.
- Guerra, F. J. (1992). *Modernidad e independencias. Ensayos sobre las revoluciones hispánicas*. Madrid: MAPFRE.
- Ginsburg, M., Kamat, S., Raghu, R. y Weaver, J. (1995). Educators and politics: interpretations, involvement, and implications. En M. Ginsburg (Ed.). *The politics of educators' work and lives*. Nueva York: Garland Publishing.
- Griffiths, M., Berry, J., Holt, A., Taylor, J. y Weekes, P. (2006). Learning to be in public spaces: in from the margins with dancers, sculptors, painters and musicians. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 352 –371.
- Habermas, J. (1991). *The structural transformation of the public sphere. An inquiry into a category of bourgeois society*. Massachusetts: The MIT Press.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Illanes, M. A. (2003). *Chile des-centrado. Formación socio-cultural republicana y transición capitalista (1810-1910)*. Santiago de Chile: LOM.

---

Journell, W. (2010). The influence of high-stakes testing on high school teachers' willingness to incorporate current political events into the curriculum. *The High School Journal*, 93(3), 111-125.

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.

Leenders, H., Veugelers, W. y De Kat, E. (2008). Teachers' views on citizenship education in secondary education in The Netherlands. *Cambridge Journal of Education*, 38(2), 155-170.

Lempérière, A. (2013). Hacia una historia transnacional de las independencias hispanoamericanas. En J. Rosenblitt (Ed.) *Las revoluciones americanas y la formación de los estados nacionales*. Santiago: DIBAM.

Magendzo, A., Donoso, P. y Rodas, M. T. (1997). *Los objetivos transversales en educación*. Santiago: Editorial Universitaria.

Marquand, D. (2004). *Decline of the public*. Cambridge: Polity Press.

McKee, A. (2005). *The public sphere: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mertens, D. (2015). *Research and evaluation in education and psychology*. Thousand Oaks: SAGE.

Miles, M., Huberman, M. & Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook*. Thousand Oaks: SAGE.

Mitchell, D. (1995). The end of public space? People's park, definition of the public, and democracy. *Annals of the Association of American Geographers*, 85(1). 108-133.

Moyano, C. (2012). Movimiento estudiantil 2011: un ejercicio comprensivo del movimiento social en Chile. En S. González & J. Montealegre (Ed.) *Ciudadanía en marcha. Educación superior y movimiento estudiantil 2011: curso y lecciones de un conflicto*. Santiago de Chile: Editorial USACH.

Niens, U., Connor, U. y Smith, A. (2013). Citizenship education in divided societies: teachers' perspectives in Northern Ireland. *Citizenship Studies*, 17(1), 128-141.

Oxhorn, P. (2001). When democracy isn't all that democratic: social exclusion and the limits of the public sphere in Latin America. *North-South Agenda Papers*, 44, 1-15.

Pace, J. (2008). Teaching for citizenship in 12th grade government classes. En J. Bixby & J. Pace (Eds.) *Educating democratic citizens in troubled times: Qualitative studies of current efforts* (pp. 25-57). Albany: Suny Press.

- Parker, W. (2003). *Teaching democracy: Unity and diversity in public life*. Nueva York: Teacher's College Press.
- Portales, F. (2011). *Los mitos de la democracia chilena. Vol. I. Desde la conquista hasta 1925*. Santiago de Chile: Catalonia
- Quijano, A. (1990). *Modernidad, identidad y utopía en América Latina*. Quito: Editorial El Conejo.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice*. Massachusetts: The Belknap Press.
- Redon, S., Angulo, J. y Vallejos, N. (2015). El sentido de lo común como experiencia de construcción democrática: estudio de casos en escuelas en contextos de pobreza en Chile. *Education Policy Analysis Archives*, 23, 1-30.
- Riesco, M. (2011). *Neoliberalism, a counter-revolution in Chile*. En X. de la Barra (Ed.) *Neoliberalism's fractured showcase. Another Chile is possible*. Chicago: Haymarket Books.
- Saldaña, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers*. Thousand Oaks: SAGE.
- Salazar, G. y Pinto, J. (1999). *Historia contemporánea de Chile. Vol. 1. Estado, legitimidad, ciudadanía*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Sánchez, C. (2000). El surgimiento de los Estado–Nación y las políticas pedagógicas como herramientas de integración social y de control en Iberoamérica en el siglo XIX. En A. Roig (Ed.) *El pensamiento social y político iberoamericano del siglo XIX*. Madrid: Trotta.
- Shumpeter, J. (1976). *Capitalism, socialism and democracy*. Londres: George Allen & Unwin Ltd.
- Segovia, C. y Gamboa, R. (2012). Chile: el año en que salimos a la calle. *Revista de Ciencia Política*, 32(1), 65-85.
- Skidmore, T. E. y Smith, P. H. (2005). *Modern Latin America*. Nueva York: Oxford University Press.
- Stromquist, N. y Sanyal, A. (2013). Student resistance to neoliberalism in Chile. *International Studies in Sociology of Education*, 23, 152-178.
- Tupper, J. y Cappello, M. (2012). (Re)creating citizenship: Saskatchewan high school students' understandings of the 'good' citizen. *Journal of Curriculum Studies*, 44, 37-59.
- Young, I. M. (2000). *Inclusion and democracy*. Nueva York: Oxford University Press.

---

Vallejos, N. (2016). Supuestos y marcos conceptuales de formación ciudadana que subyacen en el currículum ministerial de Historia, Geografía y Cs. Sociales en la enseñanza básica chilena. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(45), 1-33.

Westheimer J. y Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.

**(Endnotes)**

1 El currículo nacional escolar vigente tiene sus inicios en los años 90 aunque ha sido constantemente actualizado. Sus contenidos y objetivos buscan establecer los aprendizajes mínimos que debieran adquirir los estudiantes, por lo que se espera que estos sean complementados con los contenidos específicos que cada centro educativo quisiese entregar, dando lugar a diferencias entre los currículos que efectivamente se implementan a lo largo del país. Un aspecto que ha quedado a discreción de los establecimientos educativos se refiere a la implementación 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. En la práctica, han sido los profesores de historia quienes más se han vinculado con estos objetivos. Este artículo, por tanto, no se focaliza en los profesores de historia desde su disciplina específica sino en el tratamiento que han dado a la formación ciudadana en el currículo que imparten.