



**La Vivencia de la Ciudadanía en un Sistema Escolar  
Segregado: Experiencias Curriculares en Ciudadanía de  
Jóvenes que Estudiaron en Colegios Chilenos de Distintas  
Dependencia y Modalidad**

*Renato Gazmuri-Stein*

Universidad Diego Portales  
Chile

*María Isabel Toledo-Jofré*

Universidad Diego Portales  
Chile

*Gabriel Villalón-Gálvez*

Universidad de Chile  
Chile



*Eliana Moraleda-Albornoz*

Universidad Alberto Hurtado  
Chile

**Citation:** Gazmuri-Stein, R., Toledo-Jofré, M. I., Villalón-Gálvez, G., & Moraleda-Albornoz, E. (2024). La vivencia de la ciudadanía en un sistema escolar segregado: Experiencias curriculares en ciudadanía de jóvenes que estudiaron en colegios chilenos de distintas dependencia y modalidad. *Education Policy Analysis Archives*, 32(25). <https://doi.org/10.14507/epaa.32.8118>

**Resumen:** En este artículo se presentan los resultados de una investigación cualitativa con enfoque biográfico que profundizó en las experiencias curriculares en ciudadanía de

jóvenes que realizaron su educación secundaria en Chile en establecimientos de distinta dependencia y modalidad, en distintos contextos socioeconómicos, en un período de importantes movilizaciones estudiantiles (2015-2020). Para rescatar estas experiencias se realizaron cinco talleres de intercambio de experiencias curriculares en ciudadanía, uno por cada dependencia (establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados) y modalidad (técnico-profesional y científico-humanistas). En estos talleres participaron 56 jóvenes de entre 20 y 25 años. Para analizar la información producida se aplicó un análisis colaborativo de datos cualitativos. Los resultados muestran que los distintos tipos de establecimientos promueven distintos tipos de ciudadanía con distintas concepciones de la ciudadanía y su ejercicio, y que esas diferencias se relacionan tanto con elementos socioeconómicos como ideológicos.

**Palabras-clave:** experiencia curricular; educación de la ciudadanía; educación secundaria

### **The experience of citizenship in a segregated school system: Curricular experiences in citizenship of young people who studied in Chilean schools of different dependencies and modalities**

**Abstract:** This paper presents the results of a qualitative research with a biographical approach that delved into the curricular experiences in citizenship of young people who completed their secondary education in Chile, within schools of different dependencies and modalities, in different socioeconomic contexts, and during a period of important student mobilizations (2015-2020). To document these experiences, five workshops were held to exchange curricular experiences in citizenship, one for each dependency (public, private-subsidized, and private schools) and modality (oriented to work and higher education). A total of 56 young people between the ages of 20 and 25 participated in these workshops. The information produced was analyzed through a collaborative analysis of qualitative data to describe and compare the curricular experiences in citizenship of those who graduated from these different types of schools. The results show that different types of establishments promote different types of citizenship with different conceptions of citizenship and its exercise. These differences are related to socioeconomic and ideological elements.

**Palabras-clave:** curricular experience; citizenship education; secondary education

### **A vivência da cidadania num sistema escolar segregado: Experiências curriculares em cidadania de jovens que estudaram em escolas chilenas de diferentes dependências e modalidades**

**Resumo:** Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa qualitativa com abordagem biográfica que investigou em profundidade as experiências curriculares em cidadania de jovens que concluíram o ensino médio no Chile em estabelecimentos com diferentes tipos de dependências e distintas modalidades, em diversos contextos socioeconômicos, num período em que ocorreram importantes mobilizações estudantis (2015-2020). Para resgatar essas experiências, foram realizadas cinco dinâmicas de grupo para intercambiar experiências curriculares em cidadania, uma dinâmica para cada tipo de dependência (estabelecimentos municipais, privados subsidiados pelo Estado e privados) e para cada modalidade (técnico-profissional e científico-humanista). Participaram dessas dinâmicas grupais 56 jovens entre 20 e 25 anos de idade. Para analisar a informação produzida, se realizou uma análise colaborativa de dados qualitativos. Os resultados mostram que diferentes tipos de estabelecimentos promovem diferentes tipos de cidadania, com diferentes concepções de cidadania e do seu exercício, e que estas diferenças estão

relacionadas tanto con elementos socioeconómicos como ideológicos.

**Palabras-chave:** experiência curricular; educação da cidadania; ensino secundário

## **La Vivencia de la Ciudadanía en un Sistema Escolar Segregado: Experiencias Curriculares en Ciudadanía de Jóvenes que Estudiaron en Colegios Chilenos de Distintas Dependencia y Modalidad<sup>1</sup>**

En las últimas dos décadas los y las estudiantes secundarios chilenos han protagonizado parte importante de los principales movimientos sociales del país (Cox et al., 2022) y se han convertido en actores políticos con una incidencia en la agenda pública (Gazmuri & Toledo, 2020; Varas et al., 2020). Este protagonismo se ha dado en el marco de una creciente distancia y crítica de los y las adolescentes y jóvenes chilenos a la democracia representativa y la institucionalidad política, lo que se contrapone con una marcada preferencia y valoración por las formas directas y horizontales de participación (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Laboratorio Constitucional UDP & Subjetiva, 2019; Márquez, 2015).

En este mismo período, en Latinoamérica y en Chile, la formación ciudadana ha tenido un lugar prioritario en los marcos legales y en las políticas educativas y curriculares nacionales (Magendzo & Arias, 2015; UNESCO, 2020). Si bien existen diferencias en la organización curricular de la formación ciudadana entre países, así como distintos enfoques, prioridades y énfasis formativos, la investigación comparada identifica importantes tendencias comunes en la región, entre ellas: una importante expansión curricular, desde asignaturas de educación cívica generalmente situadas al final de la escolaridad, hacia objetivos transversales del conjunto de la experiencia escolar, los que, en algunos casos, contemplan además contenidos específicos en determinadas áreas o asignaturas; y una mayor ambición formativa, desde una aproximación tradicional centrada en la transmisión de conocimientos sobre institucionalidad política, hacia el desarrollo de competencias, conocimientos, habilidades y valores o disposiciones para el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia democrática (Cox et al., 2014; Schulz et al., 2016).

En el caso chileno, las cuatro últimas reformas curriculares (1996-1998, 2009, 2012-13 y 2019) han definido a la formación ciudadana como un objetivo transversal del currículum escolar y han prescrito también objetivos específicos sobre la organización de la institucionalidad política, el ejercicio de la ciudadanía y la convivencia democrática en el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Mineduc, 1998, 2009, 2015, 2019). La última de ellas estableció además una asignatura específica de Educación Ciudadana en los dos últimos años de la escolaridad, cuyo objetivo es “desarrollar en las y los estudiantes un conjunto de habilidades, actitudes y conocimientos que les permitan participar activamente en la construcción de la vida democrática” (Mineduc, 2019). Junto con esto, Chile, al igual que México y Colombia, han incorporado a la formación ciudadana en los sistemas de evaluación nacionales de conocimientos y habilidades (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

En Chile, estas políticas educativas, si bien son nacionales y obligatorias, se han implementado en un sistema escolar altamente segregado en términos socioeconómicos y académicos (Bellei, 2015; Córdoba et al., 2020; Gutiérrez & Carrasco, 2021). Esa segregación tiene

---

<sup>1</sup> Este artículo fue escrito en el marco del Proyecto ANID, FONDECYT Regular N° 1200798: “Formación ciudadana en educación media: análisis del currículum explícito e implícito y de la experiencia curricular de las y los estudiantes” y del Proyecto del Fondo de Apoyo Vicerrectoría Académica UDP (2019-2020): “Las experiencias curriculares en ciudadanía de las y los estudiantes de enseñanza media en establecimientos de distinta dependencia y modalidad”.

una estrecha relación con la forma en que se organiza el sistema escolar chileno (García-Huidobro, 2007), el que considera tres tipos de dependencias administrativas y, además, en el caso de la educación secundaria, dos modalidades. Desde las reformas educativas de la década de los ochenta existen en el país establecimientos públicos de administración municipal, establecimientos particulares subvencionados, de financiamiento público, pero de propiedad y administración privada, y colegios privados de financiamiento, administración y propiedad privada. En el 2021, el 35,4% de los estudiantes de educación secundaria asistió a establecimientos municipales, 55,6% a establecimientos particulares subvencionados y 9% a colegios privados (CEM, 2021).

Además de estas tres dependencias, el sistema contempla en la educación secundaria, dos modalidades: la modalidad científico-humanista, orientada a la educación superior, y la modalidad técnico-profesional. Esta última certifica a los y las estudiantes en determinados oficios, supone su inserción temprana al mundo del trabajo y es ofrecida por establecimientos municipales y particular subvencionados. En el año 2021, el 73,3% de la matrícula de educación secundaria se concentraba en la modalidad científico-humanista y el 26,7% en la técnico-profesional (CEM, 2021).

En consecuencia, las políticas educativas y lineamientos curriculares nacionales en formación ciudadana son interpretados por establecimientos educativos que no sólo desarrollan su labor en distintos contextos socioeconómicos, sino que también describen distintos *ethos*, es decir, distintas historias, estatus y proyectos educativos y relaciones con sus comunidades y territorios (Falabella, 2014; Verger et al., 2021). Lo anterior se traduce en que, a pesar de la existencia de un currículum nacional y obligatorio, los establecimientos educativos no ofrecen un currículum sobre ciudadanía, sino una diversidad de ellos, y las y los estudiantes, por tanto, tienen experiencias curriculares en ciudadanía también diversas.

Desde la perspectiva en que se sitúa este artículo, las experiencias curriculares en ciudadanía corresponden al currículum vivido por los y las estudiantes (Aoki, 2005; Magrini, 2015) sobre la condición de ciudadano o ciudadana y su ejercicio. Es decir, sobre lo que es la ciudadanía y lo que un ciudadano o ciudadana debe hacer (Westheimer, 2015). Refieren a la experiencia subjetiva de los conocimientos y expectativas puestos a su disposición por medio de la enseñanza explícita de ciertos contenidos, pero también, de manera implícita, a través de las normas, ritos y relaciones sociales que se producen dentro de ellas (Apple, 2019; Au, 2020; Kissling, 2018). Estas experiencias ocurren en contextos curriculares, en los que confluyen, entre otros elementos, las políticas educativas, los contextos socioeconómicos de los establecimientos, sus proyectos educativos, y las concepciones y prácticas de educadores y pares (Au, 2020).

Si bien no hay estudios que hayan comparado la experiencia curricular en ciudadanía, así concebida, de los y las estudiantes en distintos contextos socioeconómicos, sí existen antecedentes relevantes sobre diferencias en los niveles de conocimientos cívicos y las expectativas de participar en las elecciones de representantes.

En Latinoamérica hay datos que muestran diferencias en los logros de aprendizaje sobre conocimiento cívico, medidos por la Prueba Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana del 2016, entre los y las estudiantes del nivel socioeconómico alto, medio y bajo en Chile, Colombia, Perú y República Dominicana (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Así también, para el caso chileno, los datos señalan que los y las estudiantes que asisten a colegios particulares pagados tienen mayores expectativas de participar en el futuro en los procesos electorarios que los estudiantes de establecimientos particulares subvencionados, y estos a su vez, mayores expectativas que quienes asisten a colegios municipales (Castillo et al., 2018; Miranda et al., 2015).

La investigación educativa aporta también algunos antecedentes sobre las características de la educación ciudadana que reciben los y las estudiantes de distintos tipos de establecimientos. En las escuelas de elite, existen antecedentes para el caso chileno que señalan que los estudiantes este tipo de establecimientos construyen una concepción de la ciudadanía con conciencia de su posición de

privilegio en una sociedad desigual (Mayorga, 2017). Así también, existen antecedentes sobre la ciudadanía que promueven colegios de propiedad privada, pero con financiamiento público en Estados Unidos. Según estos estudios, este tipo de establecimientos promueven una concepción estrecha, individualista e instrumental de la ciudadanía (Hernández & Castillo, 2022) que entraría en contradicción con principios democráticos vinculados al bien común (Stitzlein, 2013).

Respecto a las experiencias en educación ciudadana de estudiantes que se educan bajo distintas modalidades, Nieuwelink et al. (2019) señalan que, en los Países Bajos, los y las estudiantes que se educaron en establecimientos orientados a la educación superior experimentaron más oportunidades para desarrollar actitudes democráticas en comparación con quienes lo hicieron en establecimientos orientados al mundo del trabajo, lo que tiende a reproducir las diferencias de origen. Carrillo y Jurado (2017), quienes estudiaron las competencias ciudadanas de estudiantes chilenos de establecimientos técnico-profesionales, reportan que los y las estudiantes tienen una alta percepción de sus competencias ciudadanas, mientras que su profesores y profesoras destacan que se trata de estudiantes muy respetuosos de las normas.

A partir de estos antecedentes, el objetivo de este artículo es describir y comparar las experiencias curriculares en ciudadanía de los y las jóvenes chilenos que han egresado de establecimientos de educación secundaria de distinta dependencia y modalidad, considerando el tipo de ciudadanía que en ellas se promueve. Se trata de jóvenes que se educaron en un período de protagonismo de los y las estudiantes secundarios en las principales movilizaciones sociales ocurridas en el país entre el 2015 y el 2020, y cuya formación ciudadana se desarrolló en el marco de las políticas educativas y curriculares implementadas en las últimas décadas.

### **Experiencias Curriculares y Tipos de Ciudadanía**

En este artículo, las experiencias curriculares en ciudadanía son entendidas como el currículum vivido por los y las estudiantes, es decir, la experiencia subjetiva del conocimiento puesto a su disposición en los establecimientos escolares sobre la condición de ciudadano o ciudadana y su ejercicio.

Desde una perspectiva amplia, el currículum escolar corresponde a la selección cultural que transmiten los establecimientos educativos (Gimeno-Sacristán, 2013). Es decir, a los conocimientos, valores, identidades y expectativas que se promueven y socializan en el marco de la escuela (Apple, 2019; Au, 2020). Esta selección de conocimientos se relaciona con la forma en que una sociedad se organiza y distribuye los recursos materiales y simbólicos (Apple, 2019), ya que el sistema escolar pone a disposición de distintos grupos de estudiantes conocimientos e identidades diferenciadas, y expectativas también diferentes sobre el lugar que ocuparán en la sociedad (Apple, 2019; Au, 2020).

El currículum, así entendido, tiene una dimensión explícita y otra implícita. La primera corresponde a los contenidos manifiestos de la enseñanza, que se transmiten a través de las actividades pedagógicas y discursos instruccionales de los y las docentes y las instituciones escolares. Mientras que la dimensión implícita, refiere a los conocimientos, comportamientos y valores que se socializan de manera cotidiana a través de las normas y ritos y, sobre todo, a través de las relaciones sociales que se producen al interior de las escuelas (Erickson et al., 2008; Johnson-Mardones, 2015; Kissling, 2018).

Desde el lugar de los y las estudiantes, el currículum es vivido como una experiencia curricular (Aoki, 2005), como una historia que se construye a partir de su interacción con las dimensiones explícitas e implícitas del entorno curricular (Au, 2020). En este sentido se trata de una experiencia situada y relacional. Desde esta concepción, los y las estudiantes se encuentran en un proceso constante de construcción de conocimientos y de recreación del currículum (Aoki, 2005). En tanto experiencias, estas toman forma y adquieren significado en la medida en que son narradas (Magrini, 2015). Es decir, las experiencias curriculares, así entendidas, corresponde a la historia que

los y las estudiantes construyen en relación con su entorno o ambiente curricular (Au, 2020), la que se expresan en las narraciones que ellos y ellas hacen de esas experiencias (Aoki, 2005; Magrini, 2015).

Desde la perspectiva de la educación de la ciudadanía, estas experiencias curriculares refieren a la vivencia subjetiva de los conocimientos explícitos e implícitos sobre la condición de ciudadano o ciudadana y de su ejercicio, en las que los y las estudiantes fueron socializados.

La ciudadanía es un concepto polisémico y controversial con importantes implicancias ideológicas y políticas (Gazmuri & Toledo, 2020). Desde esta perspectiva, las concepciones y tipos de ciudadanía puestos a disposición de los y las estudiantes manifiestan distintas creencias sobre lo que es la ciudadanía y sobre los atributos de la ciudadanía en la que formar (Westheimer, 2015). Esta diversidad de concepciones es susceptible de ser organizadas en un continuo entre dos polos: entre un polo minimalista y otro maximalista de la educación ciudadana, con concepciones restrictivas o amplias de la ciudadanía y su ejercicio (DeJaeghere, 2009; Kerr, 2002; McLaughlin, 1992).

Dentro de este continuo Westheimer (2015) distingue tres grandes concepciones o grupos de creencias sobre que es la ciudadanía y como se ejerce, no necesariamente excluyentes entre sí, con diferentes implicancias para el currículum y la pedagogía: la ciudadanía personalmente responsable, la ciudadanía participativa y la ciudadanía orientada a la justicia social.

La ciudadanía personalmente responsable, supone educar a un ciudadano y ciudadana de buen comportamiento, honesto y responsable, que cumple con sus deberes cívicos y es obediente de la ley. Según Westheimer, los valores promovidos en este tipo de ciudadanía no son necesariamente exclusivos o inherentes a una organización de carácter democrático. Por su parte, la ciudadanía participativa considera que el buen ciudadano o ciudadana a educar es aquel que participa activamente en sus comunidades, está informado del funcionamiento del gobierno y de la función de las instituciones y asume un rol de liderazgo en causas en beneficio de sus comunidades de pertenencia. Mientras que la ciudadanía orientada a la justicia social supone educar ciudadanos críticos del orden económico, político y social, que conocen y se involucran en movimientos sociales y políticos orientados al combate de las injusticias sociales y las inequidades (Westheimer & Kahne, 2004; Westheimer, 2015).

## **Metodología**

En esta investigación se utilizó un enfoque biográfico, el que refiere a “las representaciones, en particular discursivas, mediante las cuales los seres humanos dan forma y sentido a su existencia e inscriben su experiencia en el espacio social” (Delory-Momberger, 2019, p. 47). En consecuencia, el propósito del enfoque biográfico es explorar lo vivido a través de su puesta en palabras (Delory-Momberger, 2019; Niewiadomski, 2019), teniendo en consideración que esas narraciones no son una reconstrucción objetiva o sistemática de lo experimentado, si no una interpretación subjetiva de lo vivido en el pasado desde el presente, en el marco de un contexto y situación social dada (Van Manen, 1997/2003; Toledo, 2001).

El análisis de las narraciones se llevó a cabo a través del denominado análisis colaborativo de datos cualitativos. Este se funda en la técnica de triangulación de investigadores, el análisis temático como acción que permite identificar, analizar y reportar patrones en datos cualitativos y en el método de la comparación constante. El análisis finaliza cuando se establece un conjunto de temas y subtemas que permiten describir la información de manera organizada (Richards & Hemphill, 2018).

## **Procedimientos**

Para rescatar las experiencias curriculares en ciudadanía se convocó a jóvenes que cursaron su educación secundaria en establecimientos educacionales de distintas dependencias administrativas

y modalidades educativas. Para construir la tipología de establecimientos educacionales, se consideraron los siguientes criterios: dependencia administrativa del establecimiento educacional (municipal, particular subvencionado y particular privado) y modalidad educativa (científico-humanista y técnico-profesional). Así se establecieron cinco tipos de establecimientos (Ver Tabla 1).

**Tabla 1**

*Tipología de Establecimientos Educacionales*

Dependencia administrativa	Modalidad educativa	
	Técnico-profesional	Científico-humanista
Municipal	X	X
Particular subvencionado	X	X
Particular pagado		X

*Nota:* Elaboración propia.

Para producir las narrativas se organizó un taller de intercambio de experiencias de formación ciudadana en educación secundaria por cada tipo de establecimiento. En los cinco talleres participaron 56 jóvenes (39 mujeres y 17 hombres) de entre 20 a 25 años. De ese total, 21 jóvenes cursaron sus estudios en establecimientos municipales (12 en la modalidad científico-humanista y 9 en la técnico-profesional); 24 jóvenes asistieron a establecimientos particulares subvencionados (13 cursaron la modalidad científico-humanista y 11 la técnico-profesional), y 11 estudiantes que egresaron de establecimientos particulares pagados. Cada participante firmó un consentimiento informado, en el que se precisaban los objetivos de la investigación y el propósito del taller, que su participación era voluntaria, que la conversación sería grabada y luego transcrita, sus nombres anonimizados, y el uso que se daría a la información producida.

Cada taller duró aproximadamente dos horas y media. Un miembro del equipo actuó como facilitador o facilitadora de la conversación. La conversación se inició señalando que nos interesaba conocer y rescatar las experiencias curriculares en ciudadanía que había experimentado durante su educación secundaria. Se les precisó que la idea era referirse libremente a sus experiencias para compartirlas con los otros participantes del taller y con cuatro miembros del equipo de investigación. Luego, se explicitó que por experiencia curricular en ciudadanía entendíamos situaciones en las que hayan recibido enseñanzas o mensajes significativos sobre su condición de ciudadano o ciudadana y sobre el ejercicio de la ciudadanía. Se precisó que nos interesaban experiencias ocurridas en sus clases y actividades pedagógica, y también, en sus relaciones cotidianas con autoridades, docentes, funcionarios o funcionarias, y con sus pares. Luego, se les invitó a tomar la palabra. La intervención del facilitador o facilitadora se limitó, en un primer momento, a aclarar la premisa, y luego, a mediar los turnos de habla con el objetivo de velar porque todos y todas las participantes pudieran compartir sus experiencias.

Para el análisis colaborativo de datos cualitativos (Richards & Hemphill, 2018): (1) El material se dividió en experiencias curriculares explícitas e implícitas; (2) Luego, se dividió en cuatro partes (tantas como investigadores). Cada investigador o investigadora identificó fragmentos de texto que narraban una experiencia curricular y se les asignó una etiqueta que informaba sobre supuestos o tipos de ciudadanía. Con las etiquetas se construyeron códigos que permitieron establecer patrones; (3) Un investigador construyó un listado único de etiquetas. Luego, el equipo definió un conjunto de códigos consensuados; (4) Los investigadores se intercambiaron los fragmentos del material codificado, revisaron las codificaciones y se modificaron algunos códigos; (5) Todo el material se analizó con el nuevo libro de códigos. (6) El libro de códigos transformó en

la estructura temática del capítulo de resultados. Sobre esa estructura se construyeron narraciones por dependencia administrativa y modalidad educativa, las que se ilustraron con citas de los y participantes de los talleres.

## **Resultados**

### **Experiencias Curriculares en Ciudadanía en Establecimientos Municipales Técnico-Profesionales**

Las y los egresados de esta modalidad recalcan que la enseñanza explícita de contenidos sobre la ciudadanía no era una prioridad en su formación. Lo poco que les enseñaron trató sobre institucionalidad política y sobre derechos y deberes de los ciudadanos: “por ejemplo, sobre los roles del Estado”, “saber cómo funciona, cómo se organiza”, y “las funciones de cada poder”, junto con “los deberes y derechos de los ciudadanos”.

Sobre los derechos, remarcan que la enseñanza de esos contenidos estaba circunscritas a las especialidades laborales que cursaron y al contexto de vulnerabilidad de sus establecimientos. Relatan que “en los ramos de la especialidad, derechos y deberes, fue en lo que más hincapié hicieron”. Una egresada de técnico en educación parvularia precisa que estos contenidos estaban “principalmente enfocados en los niños, en sus derechos y deberes”. Una experiencia distinta respecto a los derechos, la plantea otra participante. Ella señala:

nos pasaron los deberes civiles y a qué edad uno podía entrar a la cárcel. Como la educación penal, creo que se llama. Es que como mi colegio era vulnerable a todos nos trataban como delincuentes. Nos pasaron el tema de a qué edad se podía ir a la cárcel y porqué se podía entrar.

Sobre la ciudadanía y su ejercicio, relatan experiencias vinculadas al perfil del ciudadano o ciudadana y, también de trabajadora y trabajador en el que se les pretendía formar.

Destacan el énfasis puesto en educarlos y educarlas como ciudadanos y trabajadores “respetuosos” y “educados”, “de tener buena presencia”, de “estar bien vestida y peinada” y “bañada, no andar con olores extraños”. También, de “la puntualidad, el orden”, “de ser agradables con las personas”, de “demostrar que uno está a disposición de los demás”, “que uno está disponible para lo que exijan las personas que están por encima de uno”.

Otro aspecto que relevan respecto a la ciudadanía refiere a la importancia de votar, “que el voto y la participación siempre han sido importantes”. Una egresada narra que “cuando había que escoger Centro de Estudiantes, nos hacían como procesos lo más similares a una elección, con tu carné, votando”. Otra egresada relata que “una vez al año venía el SERVEL a dar una charla de cómo votar, de cómo ejercer su derecho a voto”.

Respecto a las experiencias vividas en el marco de las relaciones sociales con docentes y sus pares, relatan que los y las profesores “nos hablaron harto de las movilizaciones”, que “era importante estar informados”, “pero no en clases”. Otro entrevistado señala que:

desde otro liceo nos decían, otros estudiantes, del tema de las movilizaciones. Que podíamos estar activamente metidos en todo eso y ahí nuestro Centro de Estudiantes empezó a incentivar al estudiantado a estar activos socialmente, porque estábamos muy lejanos de lo que ocurría fuera del liceo.

Además, señalan que se organizaban por problemas internos, por ejemplo, que “nos tomamos el colegio en primer año, porque encontramos que había muchas injusticias. El director no trataba como debía a los alumnos”; o “sobre la comida en el casino”, porque “venía mala o venía



vencida. Entonces, nosotros, todos los cursos, nos movilizamos y nos tomamos el colegio y logramos ciertos cambios”.

En otra dimensión, se refieren a la regulación o limitación a la participación en el movimiento estudiantil por parte de los establecimientos. A modo de ejemplo, señalan que les exigían autorización de los apoderados para poder asistir a las marchas: “muchos querían participar, pero por el simple hecho de no tener la autorización, ya no podían”, o que “el liceo era como súper cerrado a que nos movilizáramos. Nos decían que a quienes iban los iban a suspender o que nos podían echar”.

### **Experiencias Curriculares en Ciudadanía en Establecimientos Particulares Subvencionados Técnico-Profesionales**

Las experiencias de este grupo sobre contenidos relativos a la ciudadanía explícitamente enseñados tratan, fundamentalmente, de la democracia, el ejercicio de la ciudadanía, los derechos laborales y las características de un buen ciudadano o ciudadana.

Respecto a la democracia, recuerdan que su tratamiento “no fue algo como más didáctico, sino que fue bien directo”, se trataba de “pasar el contenido solamente”. En ese marco, les enseñaron sobre “los poderes del Estado”, sobre “los requisitos para ser presidente, alcalde, diputado o senador”, sobre la duración de estos cargos “y sus deberes”. También “contenido más electoral”, como “el funcionamiento de las votaciones y la duración de los distintos gobiernos”.

Sobre el ejercicio de la ciudadanía, una egresada recuerda que le enseñaron que Chile era “una democracia representativa”, y que, en ese marco, “cuando cumpliéramos 18 años tendríamos derecho a votar”. En contraste, otro egresado recuerda el énfasis que ponía su profesor en ejercer ciudadanía activa y con fundamentos, “que diéramos nuestra opinión, que participáramos en la junta de vecinos, en los distintos grupos que se crean en los barrios para que tuviéramos un país mejor”.

En cuanto a los derechos laborales, “nos enseñaban harto, sobre todo, de legislación laboral y cómo leer un contrato, en qué momento ir a denunciar a la Inspección del Trabajo”. A juicio de quien relata esta experiencia, fue un contenido muy útil, que “hasta el día de hoy me ha servido bastante”.

En cuanto a las características del ciudadano o ciudadana en que se les buscaba formar, uno de los egresados se refiere a la distinción entre los estudiantes de establecimientos técnico-profesionales y científico-humanistas:

Había una gran diferencia entre la enseñanza que le entregaban a los del liceo y la que les entregaban a los técnicos. Era muy distinta. Siempre nos decían que nosotros estábamos estudiando para después ir a trabajar no más.

En el contexto de la educación para el trabajo, señalan que existía un énfasis en aspectos como la responsabilidad, la obediencia y la buena presentación, en ser personas “correctas, honestas, ordenadas y disciplinadas”. Uno de los egresados, quien cursó la especialidad de aeronáutica, precisa, “mi especialidad era bien jerárquica”, “entre pares había cierta igualdad”, pero en la relación “con los puestos jerárquicos, la obediencia era bien marcada”. En un sentido similar, una de las egresadas agrega, “nos instaban a entregarlo todo por la empresa”, “si se nos pedía quedarnos un rato más, teníamos que hacerlo”.

Según señalan, un mensaje recurrente era la importancia de la imagen que mostraban en sus centros de prácticas frente a sus potenciales empleadores. Uno de los egresados relata que “teníamos que tener una presentación impecable y una ética laboral, que éramos como la cara de la empresa”, y otro de sus pares complementa, “siempre hablaban de que nosotros íbamos a trabajar en una empresa y teníamos que dar una buena impresión”.

Sobre las experiencias ocurridas en el marco de actividades organizadas desde la institucionalidad escolar, “nos inculcaban el tema de participar en las elecciones del colegio cuando se elegía el presidente de curso o el Centro de Estudiantes”. Una de las egresadas señala haber sido parte del “Centro de Estudiantes cuando iba en cuarto medio”:

Fui vicepresidenta. Me tocó participar en hartas reuniones de la Municipalidad. A todas esas reuniones teníamos que ir con otros centros de estudiantes de otros colegios. Organizábamos también las fiestas de aniversario, las fiestas de bienvenida a los primeros medio y despedidas de cuarto medio.

Respecto a la participación en proyectos y actividades pedagógicas, uno de los egresados recuerda que, en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, realizaron una encuesta sobre conceptos en torno a la ciudadanía en el barrio en que está su establecimiento, “por ejemplo, derecho, ciudadano ¿Qué entendía la gente?”. “Lo hicimos en una feria y luego tabulamos esos datos”. Luego compartieron los resultados con un grupo de los y las entrevistados: “finalizamos nuestro proyecto, conversando con esas personas, que en su mayoría ya eran de edad”.

A estas experiencias se agregan recuerdos de salidas pedagógicas “a Valparaíso, a conocer el Congreso” o a Santiago, donde “conocimos la Moneda y el Museo de la Memoria”. También la participación en simulaciones de elecciones nacionales, “con toda la formalidad”, y la participación en una capacitación para el censo poblacional del 2017, eso “me marcó, nos hicieron sentir partícipes de esa actividad”.

Respecto a las experiencias curriculares implícitas, particularmente en la ocurridas en el marco de las relaciones sociales con sus pares, un egresado relata que los estudiantes en su establecimiento “eran bien movilizados, recuerdo un año que estuvimos más de dos semanas en tomas, fue un año bien movido”. Las movilizaciones eran organizadas desde el Centro de Estudiantes, el que era parte de “un cordón de estudiantes de toda la región Metropolitana”. En contraste, una de las participantes señala haber estado en una “burbuja social”, ya que su establecimiento tenía condiciones comparativamente privilegiadas, por lo que no vivió “las problemáticas, en cuanto al tema de la educación, que se estaban viviendo a nivel nacional”.

Sobre las experiencias vinculadas a las relaciones con sus docentes, estas refieren a conversaciones informales sobre política, temas contingentes y mensajes positivos sobre las expectativas que sus docentes tenían sobre su futuro. Respecto a lo primero, una de las egresadas señala, “recuerdo mucho que este profesor, que era un jefe del sindicato, comentaba sus situaciones, siempre nos hablaba de la deuda histórica que existía con los profesores, era calificado como el profesor comunista de la escuela”. Frente a esa experiencia, otro participante comenta:

me di cuenta de que había profesores que pensaban más o menos como yo. Que tenían un discurso, que tenían una posición. Me acuerdo de haber conversado con algunos profesores de Historia que decían que podían conversar de temas políticos, pero fuera del colegio.

Sobre la experiencia vinculada a las relaciones con las autoridades de los establecimientos, estas tratan sobre limitaciones, persecución y también represión a la participación en las movilizaciones estudiantiles. Una de las egresadas relata que en el marco de esas movilizaciones un grupo de estudiantes se tomó el colegio y “a todos los que participaron de las tomas los echaron”. “Antes, como todos los colegios de esa zona, se pedía educación laica, gratuita, de calidad. Después de que los echaron, nadie se quiso organizar nada porque nadie quería que lo echaran del colegio”. Otro participante complementa lo anterior: “en varias circunstancias cuando se intentaba organizar alguna movilización, llamaban a Fuerzas Especiales y llegaban con guanacos y dejaban la patá”. También sobre represalias a la participación en las movilizaciones, pero en este caso sobre una

docente, uno de los egresados recuerda la historia de una profesora que los incentivaba a organizarse y participar, y que junto con otros docentes participó de un paro de profesores: “A ella la echaron. Fue otro reflejo de lo que era la organización del colegio, que siempre te echaban, te sacaban de ahí por estar armando problemas”.

Por otra parte, las experiencias implícitas sobre ciudadanía vinculada a las normas y la regulación de la conducta tratan sobre el respeto y obediencia a la norma y la autoridad: “El respeto se entendía como un poquito de todo. Respetar a los demás, quedarnos en silencio cuando hablaba otro. Si el profesor estaba adelante también todos nos quedábamos callados”. Otra participante agrega:

Si hacíamos algo mal, si no estudiábamos o le faltábamos el respeto a alguien, teníamos un castigo. Nos lo inculcaron a la fuerza. En las salas, cuando alguien hablaba, mientras la profesora estaba hablando, lo castigaban y tenía que ir a limpiar el patio. Entonces, fue como a la fuerza ese respeto.

En un sentido convergente, otra egresada complementa “que se estigmatizaba a los estudiantes que eran frecuentemente castigados. Nos amenazaban de que, si nos portábamos mal o nos echaban, nos íbamos a tener que ir a un colegio que era un municipal”. La misma egresada señala:

Era la amenaza. En el otro colegio, tal como decían, eran delincuentes. También recuerdo haber escuchado que allá se robaban las mochilas. Y que allá, no tenían nada. Que eran las cuatro murallas. Aquí teníamos que darnos con una piedra en el pecho, porque teníamos buenos profesores y una buena infraestructura.

### **Experiencias Curriculares en Ciudadanía en Establecimientos Municipales Científico-Humanistas**

Para los y las egresados de establecimientos municipales científico-humanistas, la ciudadanía no fue un contenido prioritario dentro de lo que se les enseñó de manera explícita en las salas de clases. Al respecto, relatan que les enseñaron “sobre cómo habíamos llegado a la democracia y a los derechos”, sobre “la luchas para que las mujeres pudieran votar”, y que la democracia era “como un estilo de vida en sociedad”, que “no solo aplicaba al modo de elección política”, sino también al tipo de “relaciones sociales en las que estamos inmersos”.

Sobre la ciudadanía y su ejercicio, señalan el énfasis puesto en “la importancia de votar”, de la relevancia de “estar informadas para tener una opinión muy sustentada”, “de estar siempre listas para debatir”, y de ser personas críticas y vigilantes frente a la institucionalidad y los medios de comunicación. Les enseñaron que era importante “no dejarse influenciar fácilmente por las noticias o por la línea editorial de los medios de comunicación”, y conocer las funciones de las instituciones y las autoridades para saber “cuándo se estaban corrompiendo” o “estaban fallando en su rol gubernamental”.

Si bien para ellos y ellas la ciudadanía no fue un contenido prioritario, relatan la existencia de actividades pedagógicas relevantes vinculadas a la ciudadanía, organizadas o conducidas desde la institucionalidad. En este marco, las experiencias tratan sobre debates de temas controversiales, sobre la participación en conversatorios y espacios de deliberación, sobre la elección de representantes y sobre la participación en paros y marchas con el permiso, y a veces con el apoyo, de sus docentes y las autoridades de los liceos.

Respecto a los debates sobre temas controversiales, los ejemplifican con temas como “la violación de los derechos humanos” y el “aborto”. En cuanto a la participación en conversatorios e instancias de deliberación, indican que en períodos de movilizaciones “se hacían muchos

conversatorios y actividades”, en estas instancias participaban los y las estudiantes, y, en ocasiones, los y las apoderados y docentes. Sobre las votaciones y elecciones de representantes organizadas desde la institucionalidad, aparecen relatos diversos. Por una parte, señalan que las elecciones eran una puesta en escena y que los representantes del estudiantado no participaban de decisiones relevantes, “se hablaba mucho de democracia, pero no era real”. Por otra parte, cuando se refieren a la intención por fomentar la participación y la elección de representantes, señalan: “el colegio siempre nos incitó a participar, teníamos que hacer valer nuestra voz y nuestro voto”; “en el liceo había mucha participación, hasta por las cosas más mínimas había votaciones”; “todo era elegido democráticamente”, y “había Centros de Alumnos y también un Centro de Apoderados, que estaban súper activos en todo lo que pasaba dentro del colegio”.

Desde una perspectiva similar, también se refieren a la participación en paros y marchas permitidas y regladas desde la institucionalidad:

En mi colegio participábamos mucho en las marchas. Pero, era por votación si nos adheríamos a las marchas o no. Los profesores primero nos explicaban por qué se estaban produciendo las marchas y después en el colegio, nosotros votábamos si íbamos a la marcha. Dirección siempre nos respetó nuestros paros, nuestras asambleas.

Los y las egresados de esta dependencia y modalidad enfatizan que sus concepciones sobre la ciudadanía están fuertemente influenciadas por las relaciones sociales y la regulación de la conducta al interior de los establecimientos. Destacan experiencias de participación y socialización política en el marco de iniciativas y organizaciones de estudiantes, y, también censura a la participación.

La participación en asambleas aparece como la “experiencia más importante”, debido a su carácter “horizontal” y por la organización de “comités y talleres que se autogestionaban”, en los que los y las estudiantes buscaban “artistas o personas que supieran hacer tal oficio para llevarlos al liceo a hacer un taller y enseñarnos”. Esas asambleas también eran el espacio en el que se decidía la participación en “paros o tomas” y se “votaba para ir a marchar y ese tipo de cosas”. También se refieren a la participación en “colectivos políticos que representaban ideales de ciertos grupos de estudiantes”, cuya importancia radicaba en que “permitían la reflexión y la crítica respecto a lo que se vivía fuera del ámbito del liceo”. Por ejemplo, uno de los egresados cuenta que “con un grupo de disidencias del liceo, decidimos aportar a este movimiento, queriendo educar a los estudiantes en torno a los tópicos de la teoría Queer y educación sexual integral”.

Destacan que en este tipo de instancias aprendían sobre ciudadanía y política con sus pares. Una de las egresadas releva la diversidad con la que se vinculaban en esos espacios, “esa diversidad cultural generaba un espacio de intercambio de ideas, de visiones de vida, que me ayudaron mucho a establecerme como ciudadana”.

Respecto a las relaciones con docentes y autoridades, aluden también a la coacción y persecución de la participación política. Uno de los participantes del taller recuerda “la disolución de un curso muy movido políticamente”, producto de “los conflictos que le generaban al liceo”. Otra egresada relata “cierta persecución a los estudiantes que eran más comprometidos con causas políticas”, a quienes “se les seguía en los recreos en el patio, se notaba que los estaban vigilando”.

### **Experiencias Curriculares en Ciudadanía en Establecimientos Particulares Subvencionados Científico-Humanistas**

Para quienes egresaron de establecimientos particulares subvencionados, en la modalidad científico-humanista, los contenidos sobre ciudadanía referían fundamentalmente a la democracia como una forma de organización política, “más que nada nos enseñaron sobre la Constitución, los

poderes del Estado, los partidos políticos, esas cosas”, o bien sobre “la composición del Senado y del parlamento”. Respecto al ejercicio de la ciudadanía, precisan que les enseñaron que la ciudadanía se vinculaba con la mayoría de edad y la posibilidad de votar: “En cuarto medio, tuve una unidad que era de ciudadanía, pero era más bien como de ciudadanía clásica, una ciudadanía mucho más pasiva, del voto”; “se nos enseñaba que nos convertimos en ciudadanos solamente al momento en el que pasamos a tener 18 y teníamos la posibilidad de votar”, o bien “sobre la importancia de que nuestros papás fueran a votar y de que nosotros en el futuro también”.

Sobre las actividades organizadas por sus docentes o desde la institucionalidad estas tratan sobre los centros de estudiantes y la participación en debates, además de actividades sobre movimientos sociales y trabajos comunitarios o acciones de caridad.

Respecto a los centros de estudiantes, señalan que, si bien se alentaba a “participar de los centros de alumnos y en las votaciones para su elección”, estos no tenían mayor incidencia en las tomas de decisiones en los establecimientos, “en realidad, no se tomaban mucho en cuenta”. “Los centros de estudiantes eran como administrativos”, parecían “más centros de eventos”, que se encargaban de organizar “el día del alumno o el día del profesor”. Uno de los egresados que participó del Centro de Estudiantes recuerda que,

fue una cosa un poco terrible porque estaba muy manipulada y sobre vigilada por los sostenedores y directivos del liceo. Si se iba a dar un discurso, se revisaba el discurso o en ocasiones se nos entregaba un discurso para leer.

Sobre la participación en debates, las experiencias narradas refieren a “problemas sociales” o temas controversiales “como el aborto o la migración, frente a los que había que formarse una opinión”, y también, a debates sobre los que no había “reales desacuerdos”, sobre los que “no hay debate que hacerle”.

Respecto a la participación en trabajos comunitarios y actividades de caridad, se refieren, por ejemplo, a visitas a diferentes lugares con “perspectiva solidaria”, como “hogares de niños, de abuelos” a “campamentos de gente que vivía en estos espacios, que no tenían vivienda fija”.

En la dimensión implícita de sus experiencias curriculares, relatan experiencias vinculadas a relaciones sociales con docentes y pares, como el incentivo de algunos docentes a discutir temas contingentes fuera de las salas de clases, así como alguna participación en paros estudiantiles y asambleas. Además, mencionan el control sobre profesores y la limitación o persecución a la participación política de los y las estudiantes por parte de autoridades y sostenedores.

En cuanto al debate de temas contingentes, señalan que “se generaba como esta instancia de opinión, de hablar de temas controversiales, de generar opiniones, pero, no como en un tema más formal, sino como que saliera como natural, como muy escondido”. También se refieren a profesores y profesoras “quienes nos instaban a participar de actividades fuera del colegio”. Por ejemplo, asistir a algunos movimientos, algunas charlas que se iban a dar por ahí o pasacalles con relación a algún tema socialmente relevante”. “Nos decían que nos iba a servir para la vida, pero la mayoría de los docentes, lo hablaban como detrás de las paredes porque existía una censura, por parte de la sostenedora”.

En la relación con sus pares destacan la participación en asambleas y paros organizados por las y los propios estudiantes. Una de las egresadas recuerda que, en el marco de las movilizaciones estudiantiles, se realizaron asambleas en sus establecimientos, “donde participaban todos los funcionarios, profesores y estudiantes”. “Me acuerdo de que, había cosas que se leyeron del proyecto educativo del liceo que se cambiaron desde la iniciativa de los estudiantes”. Otro de los participantes narra que en su último año como estudiante tuvieron “muchos paros reflexivos cuando había movilizaciones estudiantiles. Entonces, iban diferentes grupos y hacían charlas. Nos dividimos todo el colegio en grupos y discutimos cosas. Fue bastante interesante”. Una experiencia distinta es la que

narra otro de los egresados: “hicimos un paro y todo eso, pero no alcanzó a durar un día porque al día siguiente nos sacaron los carabineros”.

Son recurrentes, en este grupo, las experiencias vinculadas a la limitación o persecución de la participación política por parte de autoridades y sostenedores, así como expresiones de autoritarismo por parte de estos últimos:

El sostenedor siempre tenía la última palabra. Eso era muy importante en mi colegio. Había una cara visible que era la directora, pero el sostenedor era el que decidía las cosas. Fue significativo ver cómo trataban a los alumnos. Nosotros éramos muy inferiores siempre. Nosotros nunca teníamos voz.

En un sentido similar, una de las egresadas señala que “el sostenedor tenía el poder sobre todas las cosas que se decidían en el colegio” y que por eso “no era posible crear un Centro de Alumnos. Mis compañeros intentaron hacer un Centro de Alumnos y los patearon por todos lados”. También recuerdan experiencias relacionadas con la persecución a estudiantes que participaban del movimiento estudiantil, “cada estudiante que lideraba el movimiento fue perseguido literalmente. Le cancelaron la matrícula a la gran mayoría de ellos”. Otro de los egresados cuenta que “hubo un proceso de movilización en el cual participamos e instalaron cámaras al día siguiente, a nosotros y también a los funcionarios”.

No solo los y las estudiantes son retratados como objetos de control por parte de autoridades y sostenedores, también los y las docentes: “Cuando pasaba más allá de lo que estaba en los libros y cuando comentaban más de la cuenta, siempre llegaba la jefa del departamento de Historia a chantarles la moto, por así decirlo”.

### **Experiencias Curriculares en Ciudadanía en Establecimientos Particulares Pagados**

Respecto a la enseñanza explícita de contenidos, las y los egresados de establecimientos particulares, destacan que el énfasis estuvo en la Constitución, la organización del Estado, los derechos y deberes de los y las ciudadanos, y el ejercicio del voto.

Uno de los egresados de este grupo afirma:

No vimos muchas cosas de ciudadanía, pero sí nos pasaron una unidad sobre la división de los poderes del Estado o la Constitución o la participación ciudadana como el voto, pero era todo contenido formal. Después de eso, la evaluaban con pruebas súper explícitas.

Esto coincide con lo señalado por dos de sus compañeros en este taller, “me pasaron una unidad de los poderes del Estado, los deberes como ciudadanos, lo que son los sujetos de derecho, quiénes tienen derecho a voto, cómo se pierden”, y “vimos los poderes del Estado, un poco los derechos y los deberes de participación”.

Las actividades pedagógicas conducidas por sus docentes o desde la institucionalidad tienen mayor trascendencia en sus relatos. Entre estas, destacan actividades vinculadas al proceso de elaboración de la Constitución y las leyes, la participación en debates, la elección o participación en Centros de Estudiantes y la participación en trabajos comunitarios.

Respecto al proceso de elaboración de la Constitución y las leyes, uno de los egresados recuerda que “nos hicieron hacer una actividad que era crear un proyecto de ley. Creamos un proyecto de ley de bicicletas para mejorar un poco la calidad de vida de los ciclistas”. Esta actividad “nos acercó un poco a cómo funciona el proceso de crear una ley, qué implicancia tienen las leyes”. Otro de los egresados señala que realizaron una actividad sugerida por los y las estudiantes, en la que elaboraron una Constitución, “la Constitución Panchiscana, porque el profe se llamaba Francisco. No recuerdo mucho sobre el contenido de los artículos, pero sí que fue muy nutritivo”.

Sobre las elecciones de centros de estudiantes, enfatizan la importancia que se le daba a estas instancias en sus establecimientos: “El tema de las votaciones del Centro de Alumnos, era todo un hito en el colegio. El día de la votación era con vocales de mesas que eran asignados formalmente”. Otra egresada complementa que en su colegio “se arrendaban urnas y cámaras secretas”, que antes de la elección se realizaron “campañas y debates entre las listas”. A su juicio, el propósito era “introducirnos a cómo funciona un sistema de elecciones, cómo hay que doblar el voto, donde se entrega, etc.”.

Esto contrasta con la importancia que tenían los centros de estudiantes en las decisiones dentro de sus establecimientos. Según precisan, “después de las elecciones, la directiva pasaba a un segundo plano, al final, no se le daba mucha importancia al rol del Centro de Estudiantes”. En el mismo sentido, una de las egresadas señala, “lo importante es que fuéramos a votar, después el Centro de Alumnos solo se involucraba en la organización de las alianzas y en organizar un par de jeans days”.

Respecto al rol de los centros de estudiantes, una egresada recuerda que “el Centro de Estudiantes tenía la función solamente de organizar buenas alianzas y que todo el mundo lo pasara bien”. Pero en su último año en el colegio “ganó una lista que ya tenía más lineamiento político, con un presidente que era parte de la ACES”. “La reacción del colegio fue brígida, fueron tantas las barreras que puso el colegio para que no participáramos del movimiento estudiantil, que el presidente y la directiva terminaron renunciando”.

Este grupo profundizó, además, en la participación en debates sobre temas contingentes e históricos, pero con posiciones asignadas sobre “el matrimonio homosexual, el aborto y la eutanasia”, “sobre el feminismo y el rol de la mujer” y sobre “la matanza de la Escuela Santa María de Iquique”. Los y las egresadas muestran posiciones encontradas en este tema. Por una parte, una de ellas señala que a veces “era un poco ridículo”, “cómo puedes tener argumentos a favor de la matanza de los obreros o de la esclavitud y la negación de los derechos sociales de los trabajadores”. Por otra, otro egresado señala que era positivo, “porque tenías que prepararte y te servía para desarrollar tus capacidades de argumentación”.

Sobre la participación en trabajos solidarios organizados desde los establecimientos, una de las egresadas recuerda, “íbamos a colonias, a Molina siempre, San Clemente, a apadrinar escuelas, era pescar a todos los niños del sector y hacer actividades: hablarles de Dios y cerrar todo con una oración”. Otro de sus pares complementa:

La intención del colegio nuestro siempre fue ser participativos en el ámbito social. Los trabajos solidarios los organizaba la pastoral del colegio, la pastoral católica. Y era la profesora de religión la que nos guiaba. Incluso, cuando estábamos en estos lugares construyendo medias aguas, en las noches rezábamos.

Respecto a la dimensión implícita del currículum, las experiencias más recurrentes se vinculan con las relaciones sociales al interior de los establecimientos. Sobre las relaciones con docentes y autoridades, relatan dificultades para poder expresar su opinión o canalizar sus inquietudes. Una de las egresadas señala que en una clase surgió el tema del aborto, yo quise dar mi opinión, que era contraria a la de la mayoría de mis compañeras, pero la profesora tampoco dio espacio para expresarme y en vez de poder dar mi opinión, de dar espacio a tomar una postura, no se hizo nada.

Frente a este relato, otra egresada complementa que “uno no podía ir muy en contra del profesor porque tu opinión no correspondía”, “era tan normalizado esto que si molestaba al profesor todo el curso te miraba mal, solo querían pasar la materia que entraría en las pruebas”.

Otra egresada señala que,

en otros colegios estaban dando la opción del ramo educación cívica y en mi colegio de puras mujeres, no. Quisieron reunirse con la directora para pedirle que explorara la posibilidad, pero ella no tenía ningún interés en reunirse con nosotras.

Finalmente, cuando lograron concretar esa reunión, “ella se negó, dijo que el año ya estaba planificado. Su actitud fue súper pedante, nos ridiculizó, fue un momento súper triste”.

Junto con esto, los y las egresados de colegios privados relatan experiencias en que docentes y autoridades de sus colegios les remarcaban que ellos y ellas eran estudiantes con privilegios: “siempre nos dijeron y nos daban ese mensaje de que éramos privilegiados. Siento que era para que nos hiciéramos conscientes un poco de la posición en la que estábamos”. Un egresado señala algo convergente:

era como un ritual que en tercero medio un profesor llevaba a los cursos que están pasando a cuarto medio a una sala y nos daba un discurso sobre que éramos ciudadanos de primera clase. Como era particular el colegio, ustedes, que eran lo mejor de lo mejor, que tenían que prepararse para la PSU (Prueba de Selectividad Universitaria), porque tenían que representar al colegio. Al principio pensé que era una joda, pero era muy enserio.

Respecto a las relaciones entre estudiantes, los y las egresados recuerdan la organización de algunas actividades en el marco del movimiento de estudiantes secundarios. Uno de los egresados señala que “mi colegio era católico privado, pero, igual los estudiantes nos dábamos de bacanes. Hacíamos paros reflexivos para hablar sobre el movimiento estudiantil, sobre el veganismo y todas esas cosas”. Una de las participantes agrega: “Un logro de mi generación fue que pudiéramos salir a marchar como institución. Fuimos acompañados de profesores para cuidarnos”.

Junto con estas actividades de carácter más político, este grupo también se refiere a trabajos comunitarios organizados por los y las estudiantes. A modo de ejemplo, uno de los participantes de este taller señala que en su colegio los y las estudiantes organizaban trabajos de verano en los que iban, por unos días, “a ayudar a alguna comunidad vulnerable fuera de Santiago”. Así también, otro participante relata que en su establecimiento se realizaban actividades más acotadas como “ir a hogares de niños o viejitos a dar desayunos o a hacer actividades”.

Otra dimensión en la que profundizan es en la regulación del comportamiento de sus profesores y profesoras por parte de los establecimientos. Uno de los egresados recuerda que en su colegio “había una profesora que estuvo dos años en el colegio, una muy buena profesora de Historia, muy querida por lo estudiantes, porque tenía un ímpetu por formarnos como ciudadanos críticos”. A esa docente la echaron del establecimiento:

Entonces, los estudiantes nos organizamos y enviamos una carta a las autoridades del colegio, al rector, para ver si había alguna posibilidad de que eso no pasara, para preguntar por qué. Recuerdo que hubo harta organización en toda la media y nunca recibimos ni siquiera una respuesta a esa carta. Eso fue fuerte. Como marcar una jerarquía de esa manera. Por último, pudieron haber respondido con algunas razones.

Esta experiencia es complementada por otra participante del taller, quien relata que en su colegio “una profesora puso la canción Shock de la Anita Tijoux (sobre el movimiento estudiantil) para que la analizáramos”. “A la profesora la cortaron al toque, porque la influencia de los apoderados era súper heavy”.



## Discusión

Un primer elemento que destaca al observar las experiencias curriculares en ciudadanía del conjunto de los y las estudiantes de esta generación, independiente de la dependencia o modalidad en la que estudiaron, es la omnipresencia del movimiento estudiantil en sus relatos; ya sea por haber participado activamente en él, por haberse vistos impedidos o impedidas de participar, o por percibirlo como algo relevante, pero lejano a su realidad. Más allá del grado de participación en el movimiento, este es un elemento de contexto que, de acuerdo a sus narraciones, tuvo un importante impacto en su educación como ciudadanos y ciudadanas.

Junto con esto, otro elemento común es la poca trascendencia de los contenidos conceptuales sobre ciudadanía, los que, según señalan, fueron menos significativos que las actividades pedagógicas organizadas por sus docentes o desde la institucionalidad. Más trascendentes que los contenidos y también que las actividades explícitas, fueron las experiencias curriculares implícitas, las concepciones y prácticas ciudadanas que construyeron a partir de las relaciones sociales con los y las docentes, y sobre todo, con sus pares y con las autoridades de los establecimientos.

Respecto a las diferencias en los tipos de ciudadanía promovidas en colegios de distintas dependencia o modalidad, se observan rasgos distintos según tipos de establecimientos. Las experiencias relatadas efectivamente dan cuenta de un sistema educativo socioeconómico y académicamente segregado (García-Huidobro, 2007; Gutiérrez & Carrasco, 2021). Sin embargo, este dato estructural no niega la existencia de matices y diferencias al interior de cada dependencia y modalidad.

Hecha esta consideración, la principal distinción se produce entre las experiencias curriculares relatadas por los y las estudiantes que se educaron en la modalidad técnico-profesional, en comparación a quienes lo hicieron en la científico-humanista. Los y las estudiantes de esta primera modalidad son conscientes de que su entorno curricular está definido por la formación para el trabajo. Su formación como trabajadores y trabajadoras también se manifiesta en los atributos de la ciudadanía promovida en este tipo de establecimientos, entre los que destacan, según lo señalados por las y los estudiantes: la responsabilidad, la buena voluntad, la buena presencia, el orden, y la obediencia a la norma y la autoridad. En este sentido, se observa en sus experiencias curriculares explícitas e implícitas un claro énfasis en la promoción de una ciudadana personalmente responsable, según la tipología de Westheimer (2015), pero desde una posición de vulnerabilidad, y también, de subordinación. La excepción la constituyen algunos mensajes de parte de algunos y algunas docentes y pares, más ligados a una ciudadanía orientada a la justicia social.

Esto contrasta las experiencias curriculares de quienes asistieron a establecimientos municipales científico-humanistas, en los que se observa, tanto en el currículum explícito e implícito un marcado acento en la promoción de una ciudadanía orientada a la justicia social. En este marco, destaca la apertura, y a veces el aliento, por parte de las autoridades y docentes a que sus estudiantes participen del movimiento estudiantil, la consideración de los conflictos sociales contingentes y la participación de los y las estudiantes en la toma de decisiones al interior de los establecimientos, al menos en ciertos niveles. En coherencia con esto, resalta otra diferencia sustantiva con las experiencias curriculares en otras dependencias; sus estudiantes no solo son educados para ejercer ciudadanía en el futuro, una vez que sean mayores de edad, sino que son concebidos como ciudadanos y ciudadanas que pueden, e idealmente deben, ejercer participación política en su condición de estudiantes.

En el caso de los colegios particulares subvencionados, los tipos de ciudadanía enfatizadas en sus experiencias son la ciudadanía personalmente responsable, en primer lugar, y a la ciudadanía

participativa en segundo orden. Respecto a la primera, el currículum explícito tiende a transmitir una concepción de la ciudadanía como una condición que se adquiere con la mayoría de edad y que se ejerce, preferentemente, a través del cumplimiento de sus deberes cívicos. En ese marco, las actividades pedagógicas conducidas por los y las docentes y por la institucionalidad, tratan sobre conflictos simulados, y tienden a no considerar los conflictos sociales vivos. Así también, la forma en que se ejerce la autoridad en este tipo de establecimiento, de forma vertical y a veces coercitiva, a lo que subyace un mensaje de obediencia. La ciudadanía participativa, tal como la concibe Westheimer, se manifiesta, por ejemplo, en el énfasis puesto en la organización y participación en trabajos comunitarios. Estos énfasis se matizan un tanto en los mensajes recibidos de parte de determinados y determinadas docentes, o pares, que alientan algún tipo de participación o involucramiento político.

Finalmente, las experiencias curriculares en ciudadanía de quienes egresaron de colegios privados describen también un doble énfasis en la ciudadanía personalmente responsable y en la ciudadanía participativa. Se observa una clara orientación hacia el cumplimiento de sus responsabilidades y deberes cívicos, pero también la importancia de estar informados y de participar activamente en trabajos voluntario y obras de caridad. De forma similar a lo observado en el caso de los establecimientos particular subvencionados, las actividades pedagógicas se centran en ejercicios de simulación, evitando, salvo contadas excepciones, los conflictos socialmente vivos y la controversia política. Más allá de esta convergencia en la promoción de una ciudadanía personalmente responsable, promovidas también en la modalidad técnico-profesional y en los establecimientos particulares subvencionados, las experiencias curriculares en ciudadanía de quienes asistieron a colegios privados describen algunos rasgos distintivos: un mayor énfasis en habilidades reflexivas y argumentativas, y la transmisión, en lo explícito y también en lo implícito, de una concepción de ciudadanía con conciencia de elite, de ciudadanos privilegiados en una sociedad desigual.

## **Conclusión**

Para concluir, y tras describir y comparar las experiencias curriculares en ciudadanía de los estudiantes que cursaron su educación secundaria en establecimientos de distintas dependencias y modalidades, e identificar los tipos de ciudadanía que en ellas se promueven, hay tres elementos que interesa destacar.

Primero, tal como se señaló, las experiencias relatadas efectivamente dan cuenta de un sistema educativo socioeconómico y académicamente segregado. Sin embargo, eso no significa necesariamente que los y las estudiantes que se educaron en colegios privados detenten una ciudadanía más rica o compleja que quienes asistieron, por ejemplo, a establecimientos municipales. Las diferencias no radican sólo en los contextos económicos, sino que también, y en importante medida, en el sustrato ideológico que hay detrás de las ciudadanía promovidas en las distintas dependencias y modalidades.

Segundo, llama la atención el profundo impacto del currículum implícito, de las relaciones sociales al interior de las escuelas, en las experiencias curriculares en ciudadanía de los y las estudiantes de todas las modalidades y dependencia, lo que contrasta con la poca trascendencia de los contenidos conceptuales transmitidos de forma manifiesta. Esto refuerza la concepción de la escuela como un ambiente curricular complejo, constituido por lo explícito y lo implícito, en el que confluyen políticas educativas y los contextos económicos, y así también, las coyunturas políticas y sociales, los proyectos educativos, y las concepciones y prácticas de educadores y pares, entre otros elementos (Au, 2020). Esa comprensión debe idealmente ser asumida seriamente por quienes se

interesan en la reflexión, la investigación y el desarrollo pedagógico y curricular, y en la educación ciudadana de los y las estudiantes.

Por último, resalta el impacto del ejercicio del poder por parte de las autoridades en el tipo de ciudadanía promovidas por los establecimientos educacionales. Según lo descrito, salvo contadas excepciones en que las autoridades asumen posturas dialógicas, éstas suelen legitimar su posición y ejercer su poder de manera verticales y muchas veces coercitivas, sobre todo en los establecimientos técnico-profesionales y particular subvencionados. Según se observa en experiencias retratadas, estas formas de ejercer el poder transmiten poderosos mensajes, muchas veces incluso traumáticos, sobre la manera en que debe actuar un ciudadano o ciudadana frente a la autoridad, los que no se condicen con los valores democráticos (Díaz, 2015; Pace & Hemmings, 2007). En ese sentido, el ejercicio de la autoridad en la escuela aparece también como un aspecto crítico al momento de reflexionar sobre la educación ciudadana en las que educan los y las estudiantes en nuestros sistemas escolares.

## Acknowledgements

Agradecemos a Paola Miño por su trabajo en la corrección de estilo de este texto.

## References

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe nacional. ICCS 2016*.  
[http://archivos.agenciaeducacion.cl/ICCS\\_V03\\_22MARZO.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/ICCS_V03_22MARZO.pdf)
- Aoki, T. (2005). Legitimizing lived curriculum: towards a curricular landscape of multiplicity. In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a New Key. The Collected Works of Ted T. Aoki* (pp. 199–215). Lawrence Erlbaum Associates.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and curriculum* (4th ed.). Routledge.
- Au, W. (2020). *Estudios críticos del currículo: Educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento* (1ra ed.). Miño y Dávila.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Lom Ediciones.
- Carrillo, O., & Jurado, P. (2017). La educación técnico profesional y las competencias para la ciudadanía. El caso de las comunas de la Provincia de Concepción, Chile. *Calidad en la Educación*, (46), 133-164. <http://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100133>
- Castillo, V., Rodríguez, C., & Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 108–129. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>
- Centro de Estudios Mineduc [CEM]. (2021). *Variación de la matrícula oficial 2020*.  
[https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-12\\_2021.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-12_2021.pdf)
- Córdoba, C., Laborda, A., & Reyes, C. (2020). Preferencias de elección de escuela en dos casos de alta segregación escolar. *REICE*, 18(4), 325–344.  
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.013>
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J., Miranda, D & Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*. (IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 14). <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227975>
- Cox, C., Jara, C., & Sánchez, M. (2022). Citizenship education in Chile: Curricular orientations and teachers' beliefs in a context of political crisis and social mobilization. *The Curriculum Journal*, 33(2), 314–330. <https://doi.org/10.1002/curj.164>

- DeJaeghere, J. G. (2009). Critical citizenship education for multicultural societies. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, 2(2), 222–236.  
<https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/view/159>
- Delory-Momberger, C. (2019). Biographie / biographique / biographisation. In C. Delory-Momberger (Ed.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 47–51). Érès.
- Díaz, A. (2015). ¿Cuáles son las características de los docentes con mayor autoridad? Una mirada desde los estudiantes de Chile. *Perfiles Educativos*, 38(153), 34-50.
- Erickson, F., Bagrodia, R., Cook-Sather, A., Espinoza, M., Jurow, S., Shultz, J., & Spencer, J. (2008). Students' experience of school curriculum. The everyday circumstances of granting and withholding assent to learn. In F. M. Connelly, M. Fang & J. Phillion (Eds.), *The Sage handbook of curriculum and instruction* (pp. 198–218). Sage Publications.
- Falabella, A. (2014). The performing school: The effects of market & accountability policies. *Education Policy Analysis Archives*, 22(70), 1–29.  
<http://doi.org/10.14507/epaa.v22n70.2014>
- García-Huidobro, J. (2007). Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 65–85.  
<https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25489>
- Gazmuri, R. y Toledo, M.I. (2020). La urgencia de la educación de la ciudadanía en tiempos del Estado evaluador: propuestas a la política educativa para democratizar las escuelas. En M. T. Corvera, & G. Muñoz (Eds.). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 117-139). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Gimeno-Sacristán, J. (2013). *El currículum: Una reflexión sobre la práctica* (10a ed.). Ediciones Morata.
- Gutiérrez, G., & Carrasco, A. (2021). Chile's enduring educational segregation: A trend unchanged by different cycles of reform. *British Educational Research Journal*, 47(6), 1611–1634. <https://doi.org/10.1002/berj.3746>
- Hernández, L. E., & Castillo, E. (2022). Citizenship development and the market's impact: Examining democratic learning in charter schools in two regions. *Educational Policy*, 36(2), 440–475. <https://doi.org/10.1177/0895904820901482>
- Johnson-Mardones, D. (2015). Understanding curriculum as phenomenon, field, and design: A multidimensional conceptualization. *International Dialogues on Education Journal*, 2(2), 123–130. <https://doi.org/10.53308/ide.v2i2.193>
- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum: The tea national case studies and the inca archive. In G. Steiner-Khamsi, J. Torney-Purta & J. Schwille (Eds.), *New paradigms and recurring paradoxes in education for citizenship: An international comparison* (Vol. 5, pp. 207–237). Emerald Publishing Limited. [https://doi.org/10.1016/S1479-3679\(02\)80011-1](https://doi.org/10.1016/S1479-3679(02)80011-1)
- Kissling, M. (2018). Social studies and beyond: attending to informal citizenship education in schools. *Social Studies Research and Practice*, 13(2), 289–300.  
<https://doi.org/10.1108/SSRP-06-2017-0033>
- Laboratorio Constitucional UDP & Subjetiva. (2019). *Jóvenes y participación: Entre el miedo y la emoción*. <https://www.icsoc.cl/noticias/laboratorio-constitucional-y-subjetiva-publican-estudio-jovenes-y-participacion-entre-el-miedo-y-la-emocion/>
- Magendzo, A. & Arias, R. (2015). *Informe Regional 2015. Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. SREDECC/PADCCEAL  
<https://www.oas.org/cotep/librarydetails.aspx?lang=es&id=1813>

- Magrini, J. (2015). Phenomenology and curriculum implementation: Discerning a living curriculum through the analysis of Ted Aoki's situational praxis. *Journal of Curriculum Studies*, 47(2), 274–299. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.1002113>
- Márquez, R. (Coord.). (2015). *Desarrollo humano en Chile. Los tiempos de politización*. PNUD.
- Mayorga, R. (2017). When kind of citizen? Temporally displaced citizenship education in a Chilean private school. *Curriculum Inquiry*, 47(5), 465–480. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1396874>
- McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21(3), 235–250. <https://doi.org/10.1080/0305724920210307>
- Ministerio de Educación (2019). *Bases curriculares 3° y 4° medio*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414\\_bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-91414_bases.pdf)
- Ministerio de Educación. (1998). *Marco curricular de la educación media. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación media*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17513>
- Ministerio de Educación. (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos de enseñanza básica y media. Actualización 2009*. <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Objetivos-fundamentales-y-contenidos-mínimos-obligatorios-de-la-educación-Actualización-2009-.pdf>
- Ministerio de Educación. (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° medio*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949\\_Bases.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34949_Bases.pdf)
- Miranda, D., Castillo, J. C., & Sandoval-Hernández, A. (2015). Desigualdad y conocimiento: Chile en comparación internacional. En C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 489–524). Ediciones UC.
- Nieuwelink, H., Dekker, P., & ten Dam, G. (2019). Compensating or reproducing? Students from different educational tracks and the role of school in experiencing democratic citizenship. *Cambridge Journal of Education*, 49(3), 275–292. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2018.1529738>
- Niewiadomski, C. (2019). Compétence biographique. In C. Delory-Momberger (Ed.). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (p. 51–53). Érès.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2020). *La educación para la ciudadanía mundial y la educación para el desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe: Componentes de la Agenda de Educación 2030 en los currículos de acuerdo al análisis curricular del Estudio Regional Comparativo y explicativo (ERCE 2019)*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373977>
- Pace, J., & Hemmings, A. (2007). Understanding authority in classrooms: A review of theory, ideology, and research. *Review of Educational Research*, 77(1), 4–27. <https://doi.org/10.1177/00380385221096037>
- Richards, K., & Hemphill, M. (2018). A practical guide to collaborative qualitative data analysis. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(2), 225–231. <https://doi.org/10.1123/jtpe.2017-0084>
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C., & Friedman, T. (2016). *Young people's views of government, peaceful coexistence, and diversity in five Latin American countries*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report. IEA. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-95393-9>
- Stitzlein, S. M. (2013). Education for citizenship in for-profit charter schools? *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 251–276. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.713996>

- Toledo, M. I. (2001). Enfoque biográfico: Marco teórico-metodológico para la construcción de relatos de vida. Parte 1. *Revista Praxis*, (3), 52-60.
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida* (Oh Miro, Servicios Editoriales, trad.). IDEA Books. (Obra original publicada en 1997)
- Varas, R., Betancourt, M., & Rodríguez, H. (2020). El movimiento estudiantil secundario en Chile abordado desde la complejidad. *Sophia*, (29), 209–233.  
<https://doi.org/10.17163/soph.n29.2020.07>
- Verger, A., Ferrer-Esteban, G., & Parcerisa, L. (2021). In and out of the ‘pressure cooker’: Schools’ varying responses to accountability and datafication. In S. Grek, C. Maroy & A. Verger (Eds.), *World Yearbook of Education 2021: Accountability and Datafication in the Governance of Education* (pp.219–239). Routledge.
- Westheimer, J. (2015). *What kind of citizen? Educating our children for the common good*. Teachers College Press.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). Educating the “good” citizen: Political choices and pedagogical goals. *PS: Political Science & Politics*, 37(2), 241-247.  
<https://doi.org/10.1017/S1049096504004160>

## Sobre los Autores

### **Renato Gazmuri Stein**

Universidad Diego Portales

[renato.gazmuri@udp.cl](mailto:renato.gazmuri@udp.cl)

Licenciado en Historia, Universidad Católica de Chile. Máster y Doctor en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor asociado Facultad de Educación, Universidad Diego Portales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0927-875X>

### **María Isabel Toledo Jofré**

Universidad Diego Portales

[maria.toledo@udp.cl](mailto:maria.toledo@udp.cl)

Antropóloga y Licenciada en Antropología, Universidad de Chile, Chile; Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Profesora titular de la Escuela de Psicología, Coordinadora Programa Estudios Psicosociales en Contextos Educativos de la Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5845-561X>

### **Gabriel Villalón Gálvez**

Universidad de Chile

[gabriel.villalon@uchile.cl](mailto:gabriel.villalon@uchile.cl)

Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Doctor en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor Asistente Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0580-1870>

### **Eliana Moraleda Albornoz**

Universidad Alberto Hurtado

emoraleda@uahurtado.cl

Profesor de Historia y Geografía, Universidad de Tarapacá. Magister en Currículum, Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesional, Universidad Alberto Hurtado.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1715-380X>

---

## education policy analysis archives

Volume 32 Number 25

April 30, 2024

ISSN 1068-2341

---



Readers are free to copy, display, distribute, and adapt this article, as long as the work is attributed to the author(s) and **Education Policy Analysis Archives**, the changes are identified, and the same license applies to the derivative work. More details of this Creative Commons license are available at

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. **EPAA** is published by the Mary Lou Fulton Teachers College at Arizona State University. Articles are indexed in CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Spain), DIALNET (Spain), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brazil), SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

About the Editorial Team: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Please send errata notes to Jeanne M. Powers at [jeanne.powers@asu.edu](mailto:jeanne.powers@asu.edu)

Join **EPAA's Facebook community** at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> and **Twitter feed** @epaa\_aape.