



UNA EDUCACIÓN CIUDADANA PARA LA JUSTICIA EDUCACIONAL:

Desafiando las orientaciones
educativas hacia el futuro a través
de saberes y prácticas estudiantiles
del presente.

*Valentina Errázuriz, Investigadora Asociada CJE Línea 3 Inclusión
Biosociocultural*

*Rodrigo Mayorga, Investigador Postdoctoral CJE Línea 1 Inclusión Pedagógica,
Investigador Principal del proyecto Fondecyt Postdoctorado n° 3210286
"Conciencia histórica y educación ciudadana en escuelas secundarias chilenas."*

INTRODUCCIÓN

En Chile ha circulado frecuentemente la noción de que jóvenes, niños y niñas no están interesados en política. Este discurso ha sido acompañado de estudios que insisten en que vivimos una crisis democrática debido a la baja participación política formal de los ciudadanos jóvenes. Esta aparente crisis ha impactado de diversas maneras el campo de la política pública y los procesos de investigación en educación ciudadana. Múltiples actores y agencias gubernamentales han buscado investigar y aplicar soluciones a través de programas educativos con el fin de remediar la supuesta falta de interés de jóvenes, niños y niñas en el sistema democrático.

Sin embargo - y en aparente contradicción con estos discursos - jóvenes, niños y niñas han participado y liderado algunos de los más exitosos movimientos sociales de la historia política chilena. Desde mediados de los 2000, el movimiento estudiantil remeció el status quo y logró cambios políticos hasta hacía algunos años impensables. Una década después, el movimiento feminista estudiantil logró popularizar el feminismo en el campo educativo y hacer patente la necesidad de tomar medidas radicales para disminuir la injusticia de género en Chile. Fueron los escolares también quienes, por medio de protestas bajo la consigna “Evade”, antecedieron la revuelta o estallido social de octubre del 2019, el que, a su vez, condujo al actual proceso constituyente. Si niños, niñas y jóvenes han sido de los actores políticos más relevantes y eficaces en las últimas

décadas del país, ¿por qué les estudiamos como sujetos políticos en potencia? ¿Por qué, desde el área de investigación en educación, buscamos remediales y modelos “innovadores” provenientes de otros contextos e intentamos aplicarlos a través de la escuela, sin consultar a los más afectados por estas decisiones? Pensadores y filósofas provenientes de los estudios críticos de niñez y juventud (*por ejemplo, Best, 2007; Spyrou, 2020*) han insistido sobre la importancia de poner atención a lo que niños, niñas y jóvenes producen y hacen en el presente en relación a la política -lo que están siendo y creando- en vez de intervenir la educación con una exclusiva orientación hacia un futuro normativo -lo que deberían llegar a ser y hacer. Una educación ciudadana orientada persistente y exclusivamente hacia el futuro invisibiliza los saberes y prácticas educativas y políticas de jóvenes, niños y niñas hoy.

En este texto buscamos relevar los conocimientos propios de la política estudiantil para repensar una educación ciudadana con estos saberes. Primero haremos una breve revisión de la literatura sobre educación ciudadana y la crítica al modelo de niñez y juventud deficitario, luego presentaremos la literatura que ya investiga a jóvenes y estudiantes como productores de comunidades de educación política, para luego exponer nuestros resultados de investigación en este campo en el contexto chileno. Concluimos este artículo presentando algunas claves y orientaciones para la política pública en educación ciudadana.

El modelo deficitario en educación ciudadana como problema de justicia educacional

Ha habido un número considerable de críticas al marco analítico del “déficit juvenil”, comúnmente utilizado en la investigación realizada sobre educación ciudadana de niños, niñas y jóvenes. En su introducción para el número especial “Sociología de la juventud”, Wyn (2020) explica las continuas tensiones en este campo, causadas por nociones generalizadas de la juventud como seres incompletos o hedonistas que necesitan el apoyo y la socialización de los adultos. Las críticas a este modelo de investigación y a la producción de “jóvenes” como forma de gubernamentalidad (Wyn, 2020) han abordado el problema del adultismo argumentando que el objetivo hegemónico de socializar a jóvenes para que se conviertan en adultos productivos en el futuro debe reformularse en pos de investigar cómo estos son actualmente actores competentes por derecho propio (Raby, 2007). En particular, los investigadores que trabajan con jóvenes y subjetivación política han argumentado que, aunque algunos adultos pueden considerar a los niños, niñas y jóvenes en necesidad de socialización y educación para convertirse en ciudadanos, lo cierto es que las personas menores de edad ya están comprometidas como sujetos políticos en el presente (por ejemplo, Collin, 2015; Earl et al., 2017; Mayorga, 2018). En su libro “Making-Up People: Youth, Truth and Politics” Bessant (2020) explica que niños, niñas y jóvenes han sido producidos por la investigación y las agencias estatales como incompetentes para la vida política, y que estas formas de producción se han basado en estrechas nociones de política. Esto, a su vez, ha impedido que los investigadores y otros actores puedan conceptualizar las acciones políticas de niños y jóvenes como realmente políticas, alimentando en países occidentales la idea

de una supuesta “crisis de la democracia”, particularmente entre los jóvenes. La autora explica:

Un efecto de estos ‘horizontes’ académicos se puede ver en la vasta literatura que creció como una bola de nieve desde la década de 1990 cuando los gobiernos y varios investigadores descubrieron la ‘crisis de la democracia’. Esto se describió en parte como causado por jóvenes que se habían “desenganchado” políticamente, evidente, por ejemplo, en una falta de inclinación a votar o unirse a partidos políticos. Muchos científicos sociales han estado midiendo la evidencia de la desconexión política desde la década de 1990, mostrando, por ejemplo, cómo solo entre un tercio y la mitad de los votantes jóvenes votan en Gran Bretaña, EE. UU. o Australia. Gran parte del tiempo y el esfuerzo se han dedicado a examinar esto y proponer soluciones que generalmente involucran más o mejor educación cívica.
(Bessant, 2020, p. 50)

Si bien la autora describe este fenómeno en países particulares, esta tendencia es global y ha impactado, por cierto, la investigación y las políticas públicas educativas en Chile. Informes sobre la democracia chilena (PNUD Chile, 2014) y la participación electoral chilena (PNUD Chile, 2017) indican que los jóvenes en edad de votar están menos inclinados a participar en procesos políticos formales (por ejemplo, sufragar o militar en partidos políticos). Estos hallazgos han sido replicados por investigadores de las ciencias sociales en educación (p. ej., Castillo, Miranda, Bonhomme, Cox & Bascopé, 2014; García & Flores, 2011) quienes afirman que los jóvenes simplemente están “desinteresados” en la política y

la participación en esta. Investigadores educativos chilenos han establecido que el estado actual de desvinculación cívica e indiferencia política de los jóvenes requiere una especial atención y reforma de la educación ciudadana formal (*Castillo, Miranda, Bonhomme, Cox & Bascope, 2014; Castillo Peña, 2016; García & Flores, 2011; Muñoz Labraña, Vásquez Lara & Reyes Jedlicki, 2010; Redon Pantoja, 2010*). Esta crisis percibida ha impactado la política pública en el país, llevando a la promulgación de leyes como la 20.911 de 2016, que creó los planes de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado. La esperanza es que una mejor calidad de la educación cívica lleve a los estudiantes a desarrollar identidades públicas comprometidas y a una mayor participación en actividades políticas formales en el futuro.

El punto no es criticar medidas como la anterior sino más bien explicitar que un enfoque exclusivo en solucionar un déficit en jóvenes, niños y niñas tiene consecuencias importantes en relación a la invisibilización de los saberes y procesos

educativos desarrollados por estos agentes políticos. Producir a la infancia y juventud como “vulnerable, frágil, ingenua o con problemas emocionales, “disfuncional”, “desviada”, “problemática” y necesitada de protección, o carente de las habilidades emocionales, éticas y cognitivas necesarias y de la experiencia para participar en la vida política” (*Bessant, 2020, pp. 217-218*) puede llevar a desestimar, vigilar y/o castigar las acciones, saberes y procesos educativos políticos de los sujetos identificados con estas categorías. Por ejemplo, medios de comunicación, analistas y hasta autoridades políticas en Chile han evaluado muchas veces las acciones políticas de estudiantes escolares como producto de adoctrinamiento de la izquierda o derecha, o de la influencia indebida de profesores u otros adultos. En otras palabras cuando los adultos son testigos de acciones que no son explicables bajo el modelo de déficit en niños, niñas y jóvenes, estas se toman como “evidencia de que les han lavado el cerebro o que han sido adoctrinados por sus escuelas, profesores, padres y por ‘la izquierda’.” (*Bessant, 2020, p. 246*).

Nuevas tendencias en investigación educación ciudadana y subjetivaciones políticas en jóvenes

Como Bessant (2020), nosotros sostenemos que, en mucha de la investigación sobre educación ciudadana, los conceptos de política y juventud provienen de visiones desarrollistas y adultistas y que estas moldean las formas en que los estudiantes han sido producidos en el debate público. Aún así, hay algunos investigadores, tanto en Chile como en otros países, que han centrado su atención en niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos competentes. Como Earl, et. Alabama. (2017) explica,

Los académicos de los movimientos sociales se han dado cuenta desde hace mucho tiempo de que los jóvenes han sido y siguen siendo fundamentales para el surgimiento de muchos movimientos sociales y organizaciones de movimientos sociales (SMO) en los últimos 50 años. (...) Dada la importancia de los jóvenes para el activismo y las afirmaciones de que los jóvenes se están volcando cada vez más hacia la protesta, los académicos podrían esperar que exista una literatura consolidada sobre

el activismo juvenil. En realidad, el trabajo relevante se encuentra disperso en diferentes literaturas y disciplinas.

(p. 2)

Investigadores que trabajan con estudiantes han examinado cómo estos activistas cuestionan los marcos políticos adultistas. Por ejemplo, en su investigación sobre las opiniones de los jóvenes sobre el adultismo en la educación política, Gordon y Taft (2011) argumentan que los jóvenes no sólo no están desvinculados, sino que se están formando a sí mismos como sujetos políticos a través de diferentes tipos de activismo. Las autoras encontraron que los jóvenes criticaban modelos tradicionales de socialización política, argumentando que no eran suficientes para desafiar la opresión sistémica. Estos jóvenes explicaban que aprenden de sus compañeros más que de la escuela. También cuestionaban que existiera realmente una desconexión política juvenil, argumentando que los adolescentes activistas no son una excepción en lo absoluto. De igual forma, Bellino (2015) investigó cómo estudiantes guatemaltecos se construían como ciudadanos activos en su discurso y actuar político. La comunidad de jóvenes menores de edad con la que trabajó redefinían el ideal de ciudadano democrático a la vez que a sí mismos en

tanto ciudadanos activos, al participar en bloqueos de carreteras y pintando grafitis.

Algunos académicos chilenos también han teorizado el activismo adolescente y su relevancia para la formación ciudadana. En su análisis de la democracia en Chile en el segundo centenario de la república, Salazar (2010) argumenta que la juventud adolescente en Chile ha reconfigurado el sentido de ciudadanía, pertenencia y acción política democrática, al organizar un movimiento social y protestas políticas masivas contra el carácter neoliberal de la educación y otros aspectos de la vida social chilena. Donoso (2013), por su parte, investigó el movimiento estudiantil chileno “pingüino” de 2006, mostrando cuán efectivos fueron los estudiantes en autoformarse como actores políticos importantes y valiosos interlocutores del poder institucional. Otros investigadores del movimiento estudiantil chileno, Cárdenas Neira (2014) y Figueroa-Farfán y Cavieres-Fernández (2017) argumentan que los discursos de ciudadanía en la educación del país están centrados en los adultos (Cárdenas Neira, 2014, p. 59) y que los docentes e investigadores deben promover el aprendizaje del compromiso cívico desde los movimientos sociales (Figueroa -Farfán & Cavieres-Fernández, 2017, p.19).

Saberes y prácticas estudiantiles como medios de contrarrestar el modelo deficitario

Nuestro trabajo etnográfico de los últimos años en escuelas secundarias chilenas se inserta en el cuerpo de literatura previamente discutido. Por medio de este, hemos querido examinar no sólo las formas en que la escuela busca convertir a jóvenes en ciudadanos, sino las diversas maneras en que estos jóvenes ejercen ya

su ciudadanía y de qué forma se educan entre sí para poder hacerlo.

Errázuriz (2020, 2021a, 2021b) ha investigado la producción de subjetividades de género y políticas en jóvenes secundarias feministas en el contexto del levantamiento feminista del 2018. Su

trabajo muestra cómo estas estudiantes se involucraban con marcos políticos preexistentes y narrativas políticas históricas (*por ejemplo, simbolismos propios de la izquierda de los 70 y 80*), y al mismo tiempo construían comunitariamente nuevos marcos y estrategias políticas a través de su activismo dentro y fuera de la escuela. Esto sucedía al mismo tiempo que la escuela y la dirección municipal de educación intentaban reproducirlas como niñas femeninas, pacíficas, con futuros exitosos, borrando o dificultando sus acciones políticas en el presente. Las estudiantes activistas identificaban y resistían los modelos neoliberales que se les imponían y que las orientaban a convertirse en sujetos políticos en el futuro y sólo a través de mecanismos políticos formales como votar o participar en partidos políticos. Así, estas estudiantes pasaban de la resistencia al cambio político, convirtiéndose en interlocutoras políticas competentes y válidas.

Las estudiantes investigadas por Errázuriz, deben lidiar cotidianamente con las racionalidades neoliberales. Dentro de este, el poder institucionalizado ha cooptado algunos principios feministas y del movimiento queer, por ejemplo produciendo mujeres y niñas como capaces de “empoderarse” o la lógica de la “tolerancia” (*Fraser, 2009; Harris, 2004*). Sin embargo, en este sistema se tiende a invisibilizar el conflicto social y las estructuras hegemónicas que reproducen el continuo de violencia para quienes se identifican como mujeres o de género no binario. Como ha argumentado Mouffe, el marco político neoliberal busca borrar pasiones y antagonismos y “nos ofrece una imagen de la sociedad bien ordenada como una de la que han desaparecido el antagonismo, la violencia, el poder y la represión”. (*Mouffe, 1997, p. 392*). En este “sueño consensuado” (*Mouffe, 2002, p.615*) los procesos por medio de los cuales se produce el sistema se presentan como neutrales. El marco de política estudiantil en el que participaban las estudiantes

feministas podría describirse como lo que Mouffe (*1997, 2002*) denomina modelo “antagonista”, es decir un modelo que reconoce, celebra y trabaja el conflicto como motor político. La aparente desconexión entre lo que muchas estudiantes secundarias experimentan como organizadoras de movimientos sociales y lo que investigadores y expertos en educación reportan como una crisis de desvinculación cívica en la educación política está conectada con este “sueño consensuado” del poder institucionalizado. Mientras diferentes actores adultos en Chile se preocupan por la supuesta desvinculación cívica de los jóvenes, el “sueño consensuado” les ha llevado a hacer vista gorda, o directamente atacar las formas en que estudiantes están actuando como ciudadanos preocupados por su comunidad en el presente. En los estudios de Errázuriz (*2020, 2021a, 2021b*) esto puede verse manifiesto en los intentos repetidos por parte de profesores y directivos de la escuela de borrar y debilitar el compromiso político de las estudiantes y eliminar los espacios para manifestar el conflicto, intentando producir la escuela como un espacio políticamente neutral.

Por otra parte, y en relación a las mecánicas de educación política, las estudiantes en los estudios de Errázuriz (*2020, 2021a, 2021b*) aprendían cómo convertirse en sujetos políticamente activos a través de procesos de participación en política estudiantil en el presente (por ejemplo, participar en una asamblea u organizar un paro reflexivo con actividades de educación feminista) y a través de sus relaciones de amistad. Además, estos procesos de enseñanza y aprendizaje sobre política estudiantil eran horizontales y utilizaban símbolos y narraciones históricas provenientes de tradiciones políticas chilenas, convirtiéndolas en interlocutoras políticas competentes en el presente y permitiéndoles aprovechar los conocimientos políticos desarrollados por otros en el pasado. Si bien las

estudiantes tenían conocimientos acerca de organización política y realizaban acciones variadas para lograr el bien común de su comunidad en el presente, estos conocimientos y prácticas rara vez eran celebrados o utilizados en su educación política formal. Es más, docentes y administrativos muchas veces menospreciaban el actuar político de las estudiantes y lo caracterizaban como “infantil,” “ridículo,” o como “sólo quieren perder clases.” Por otra parte, los adultos de la escuela disputaban las formas en que estudiantes utilizaban narrativas históricas y conceptos políticos provenientes del pasado, argumentando que las activistas feministas utilizaban “mal” estos saberes. Si bien sus clases de educación ciudadana estaban centradas en desarrollar habilidades y promover una participación activa en clases de parte de las estudiantes, estos procesos eran diseñados como simulaciones para una participación política futura. Por ejemplo, profesores de educación ciudadana desarrollaban proyectos en los que las estudiantes debían crear un partido político ficticio, organizar un debate entre candidatas a la presidencia por estos partidos y luego organizar un proceso de votación. Todo era parte de una simulación que tenía como objetivo de aprendizaje el que las estudiantes conocieran el sistema de funcionamiento de los partidos políticos y las votaciones en las que les tocaría participar en el futuro.

Los estudios etnográficos de Mayorga (2017, 2018, 2020a, 2020b), también dan cuenta de los discursos desarrollistas en torno a la formación ciudadana promovidos por las escuelas chilenas y cómo, a pesar de estos, las y los estudiantes son capaces de transformar este “espacio de ‘formación democrática’ en uno de ‘acción democrática’” (2018, p.14). Estos discursos pueden articularse en torno a distintos objetivos, desde la reproducción de privilegios sociales justificados en futuros “liderazgos” (2017) hasta la búsqueda de contrarrestar prácticas políticas

particulares, como una ocupación o toma (2018). Pueden ser también transmitidos por diversos actores, incluyendo a docentes, apoderados e incluso pares estudiantes. No obstante la diversidad de fines y emisores, los horizontes de estos discursos son los mismos: un desplazamiento de la ciudadanía de estos estudiantes hacia el futuro y, con ello, la clausura de la posibilidad de cualquier acción política en el presente.

Estos discursos desarrollistas y despolitizadores son contrarrestados por los y las estudiantes a través de prácticas eminentemente políticas y democráticas. Estas se desarrollan en diversos contextos: institucionales y formales - por ejemplo, la discusión en la sala de clases o la participación en el Centro de Estudiantes -, institucionales e informales - actividades colectivas organizadas por estudiantes al interior del espacio escolar, como una campaña o una performance - y extrainstitucionales e informales - participando en protestas y otras acciones de movimientos sociales. A través de estas los y las jóvenes construyen espacios de Democracia Estudiantil (*Mayorga 2018*) y participan de la constante producción de nuevos límites entre Estado y sociedad civil (*Mitchell 2006*). En el proceso, los y las estudiantes se educan también entre pares por medio de prácticas solidarias y colectivas, construyendo verdaderas comunidades de práctica (*Lave y Wenger 1991*) que buscan luego legitimar políticamente.

Al igual que en los estudios de Errázuriz, la relación que estos estudiantes establecen con su pasado nacional y el de su propia escuela, se convierte en un recurso de acción política en el presente. Procesos, eventos y figuras de la historia local e incluso de la propia comunidad escolar, cobran así una importancia que no poseen en el currículum escolar oficial (*Mayorga 2020b*), entremezclándose con este y brindando a estos jóvenes un marco interpretativo que orienta su actuar y la

imaginación de futuros posibles (*Mayorga 2020a*). Pasado y futuro se vuelven así recursos esenciales para su formación ciudadana, pero esta educación siempre ocurre en el presente y en función del presente. Aunque las escuelas y los adultos

les imponen nociones desarrollistas de ciudadanía, estos estudios ilustran que, ya sea dentro o fuera de las escuelas, los jóvenes se producen a sí mismos como sujetos políticamente activos y efectivos.

Recomendaciones para imaginar una nueva educación ciudadana

Estas contribuciones al campo de la investigación tienen implicancias para la política pública en educación ciudadana. Por una parte es importante destacar que la educación ciudadana podría ganar mucho al intentar dismantelar el “sueño consensuado” del modelo neoliberal para incluir pasiones, antagonismos y aprovechar las afectaciones políticas de los y las estudiantes en el presente. En este sentido, la educación ciudadana debería incluir e involucrar explícitamente el conflicto, con una concepción de “lo político” amplia que incluya debates en relación a temáticas relacionadas con justicia social relevantes para estudiantes y sus comunidades en el presente. Esto también implicaría resistir explicaciones facilistas en relación a la organización de política estudiantil, tales como “son delincuentes”, “les lavan el cerebro los adultos”, “se organizan para perder clases” o “no saben lo que están pidiendo”, entre otras. No sugerimos en absoluto un estado de “todo vale” en política estudiantil pero sí reflexiones democráticas, colectivas y sancionadas formalmente en las que la comunidad escolar en su conjunto tome decisiones que sean representativas de todos sus miembros. Esto involucraría no pensar en las comunidades educativas como un campo neutral de poder, sino comprender que existen ensamblajes edadistas, sexistas, racistas, clasistas, etc., que las permean, de los que hay

que hacerse conscientes y ante los que habrá que tomar medidas. Ello requerirá reformas profundas en los procesos de producción de conocimiento en el campo de la educación ciudadana. Esto es extremadamente importante: no es suficiente dar más horas para impartir educación ciudadana u obligar a las escuelas a desarrollar un plan de formación en este ámbito. Sin directrices claras estas instancias podrían mantenerse dentro de la promesa del “sueño consensuado” neoliberal, en el que los agentes políticos no pueden (y tampoco quieren) reconocer el conflicto y el carácter estructural del privilegio. Esto nos lleva a la siguiente interrogante: ¿cuáles podrían ser los pasos necesarios para impulsar una reforma educativa en relación a formación ciudadana profunda?

Por otro lado, la proyección de la educación ciudadana hacia el futuro también se convierte en un problema relevante a la hora de repensar el diseño de políticas públicas para formación ciudadana. La educación ciudadana no suele incluir las figuras y procesos históricos que parecen relevantes para los estudiantes políticamente activos, muchas veces de carácter local o incluso relativos a su propia comunidad escolar. Su orientación hacia el futuro impide caracterizar los saberes y narrativas desplegadas por estudiantes en su organización política del

presente. Las cosas que los estudiantes aprenden unos de otros en sus procesos de organización política son estrategias relacionadas con temas que les importan en el presente y que podrían tener un impacto real en sus vidas. Los estudiantes políticamente activos no están simulando para poder participar en el futuro; están viviendo la política en el presente. Intentar reproducir conocimientos ciudadanos en “simulaciones” no tendría la fuerza afectiva de estos procesos a su favor.

Una educación ciudadana con orientación al presente pondría énfasis en temas políticos relevantes para los estudiantes y referentes históricos utilizados en la política estudiantil. Diseñar nuevas políticas públicas para educación ciudadana bajo estos principios requiere procesos explícitos y sistemáticos de reconocimiento, rescate e inclusión de compromisos valóricos y políticos de estudiantes, así como de los saberes históricos que sus acciones relevan.



Referencias

Bellino, M. J. (2015). Civic engagement in extreme times: The remaking of justice among Guatemala's 'postwar' generation. *Education, Citizenship and Social Justice*, 10(2), 118–132. <https://doi.org/10.1177/1746197915583937>

Bessant, J. (2020). *Making-Up People: Youth, Truth and Politics*. Routledge.
Cárdenas Neira, C. (2014). Representación de la Acción Política de los Estudiantes Chilenos: Movilización de Significados en Redes Sociales. *Ultima Década*, 22(40), 57–84. <https://doi.org/10.4067/S0718-22362014000100004>

Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C., & Bascopé, M. (2014). Social inequality and changes in students' expected political participation in Chile. *Education, Citizenship and Social Justice*, 9(2), 140–156. <https://doi.org/10.1177/1746197914520650>

Castillo Peña, J. (2016). Formar en ciudadanía en el Chile actual. Una mirada a partir del desarrollo humano. *Docencia*, 58, 18–30.

Collin, P. (2015). Learning from the political theories of the young. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 6(4–1), 771–777. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs.641201515057>

Earl, J., Maher, T. V., & Elliott, T. (2017). Youth, activism, and social movements. *Sociology Compass*, 11(4), e12465. <https://doi.org/10.1111/soc4.12465>

Errazuriz Besa, V. (2020). "Hijas de la Lucha": *Social Studies Education and Gender/ Political Subjectification in the Chilean High School Feminist Movement* [Columbia University]. <https://doi.org/10.7916/d8-e03d-2859>

Errázuriz, V. (2021a). A digital room of their own: Chilean students struggling against patriarchy in digital sites. *Feminist Media Studies*, 21(2), 281–297. <https://doi.org/10.1080/14680777.2019.1668451>

Errázuriz, V. (2021b). Becoming "Hijas de la Lucha": Political subjectification, affective intensities, and historical narratives in a Chilean all-girls high school. *Theory & Research in Social Education*, 49(1), 27–53. <https://doi.org/10.1080/00933104.2020.1857316>

Figueroa-Farfán, V., & Cavieres-Fernández, E. (2017). La contribución de las movilizaciones estudiantiles a la formación ciudadana y democrática de los estudiantes secundarios chilenos / Contributions of Chilean student proteststo students' citizenship and democratic education. *Praxis Educativa*, 21(1), 12–21. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210102>

Fraser, N. (2009). Feminism, capitalism and the cunning of history. *New Left Review*, 56(2), 97–117.

García, C., & Flores, L. (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema: Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2), 329–344. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052011000200020>

Gordon, H. R., & Taft, J. K. (2011). Rethinking Youth Political Socialization Teenage Activists Talk Back. *Youth & Society*, 43(4), 1499–1527. <https://doi.org/10.1177/0044118X10386087>

Harris, A. (2004). *Future Girl: Young Women in the Twenty-first Century*. Psychology Press.

Lave, J. & Wenger, E (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

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>

Mayorga, R. (2018). 'What can one do against democracy?' The co-construction and destruction of 'Student Democracy' in a Chilean public high school. *Pedagogy, Culture & Society*, 26(2), 197–213. <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1366931>

Mayorga, R. (2020a). When someone Talk Politics to Me, I am Reminded of the Romans: Chilean high school students' frameworks for making political use of history. *Educação & Realidade*, 45(2). <https://doi.org/10.1590/2175-623699896>

Mayorga, R. (2020b). Between hope and hopelessness. Citizenship education and political activism in a Chilean public high school [PhD Dissertation]. Teachers College, Columbia University.

Mitchell, T. (2006). "Society, Economy, and the State Effect." En *The Anthropology of the State*. A reader, editado por Aradhana Sharma y Akhil Gupta, pp. 169-186. Malden: Blackwell.

Mouffe, C. (1997). Democratic Identity and Pluralistic Politics. In R. Bontekoe & M. Stepaniants (Eds.), *Justice and Democracy: Cross-cultural Perspectives* (pp. 381–394). University of Hawai'i Press.

Mouffe, C. (2002). Politics and passions: Introduction. *Philosophy & Social Criticism*, 28(6), 615–616. <https://doi.org/10.1177/019145370202800601>

Muñoz Labraña, C., Vásquez Lara, N., & Reyes Jedlicki, L. (2010). Perceptions of elementary students about the role of the State, of Public Institutions, Democracy, Citizenship, Women Rights and Immigrants Rights. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 153–175. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200009>

PNUD Chile. (2014). *Auditoria a la Democracia* (No. 1). http://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/democratic_governance/auditoria-a-la-democracia.html

PNUD Chile. (2017). *Diagnóstico sobre la participación electoral en Chile* (No. 1). http://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/democratic_governance/diagnostico-sobre-la-participacion-electoral-en-chile.html

Raby, R. (2007). Across a Great Gulf? Conducting Research with Adolescents. In A. L. Best (Ed.), *Representing Youth: Methodological Issues in Critical Youth Studies* (pp. 39–59). NYU Press.

Redon Pantoja, S. (2010). The School as Space of Citizenship. *Estudios Pedagógicos* (Valdivia), 36(2), 213–239. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>

Salazar, G. (2010). Bicentenario en Chile: Balance histórico, tareas pendientes y autoeducación ciudadana. *Docencia*, 40, 4–11.

Wyn, J. (2020). A sociology of youth: Defining the field. *Journal of Sociology*, 1440783320936739. <https://doi.org/10.1177/1440783320936739>



CJE

CENTRO
JUSTICIA
EDUCACIONAL