

# La Formación Ciudadana en el Mercado Educativo

**Oscar Pereira-Mori**

Investigador independiente

[o.pereira.mori@gmail.com](mailto:o.pereira.mori@gmail.com)

<https://orcid.org/0009-0002-2640-5332>

## Resumen

La ley N°21.911 buscó cambiar el paradigma con el que se enseñaba ciudadanía, ampliando los objetivos y mandando a las escuelas a construir planes de formación ciudadana. En el marco de la política educativa en Chile, esta ley resguarda la libertad de enseñanza permitiendo que cada proyecto educativo construya su propio plan. A través de un estudio de casos, este artículo observa las diferencias en la formación recibida por los estudiantes como consecuencia de la libertad de enseñanza como principio de la política educativa en Chile, cuestión que, como se detalla en el artículo, afecta a las escuelas de administración estatal, particular subvencionada y privada que fueron investigadas.

**Palabras clave:** Formación ciudadana, educación, política educativa.



Fecha recepción: 01-06-2024

Fecha aceptación: 20-11-2024

# Civic Education in the Educational Market

## Abstract

Law N°21.911 aimed to transform the paradigm of citizenship education, broadening its objectives and requiring schools to develop civic education plans. Within the context of Chilean educational policy, this law protects educational freedom, enabling each educational project to devise its own plan. Through a case study, this article examines the differences in the education received by students as a result of freedom of education as a principle of educational policy in Chile. As detailed in the article, this issue affects state-run, subsidized private, and fully private schools that were investigated.

**Keywords:** Civic education, education, educational policy.

## Cómo citar este artículo

Pereira-Mori, O. (2024). La Formación Ciudadana en el Mercado Educativo. Estado, *Gobierno y Gestión Pública*, 22(43), 248-273. <https://doi.org/10.5354/0717-8980.2024.74862>

Desde fines de la década de 1990, se han identificado antecedentes sobre el debilitamiento del sistema político en Chile. La baja participación electoral y la desconfianza en las instituciones han sido tendencias sostenidas durante las últimas dos décadas, revirtiéndose parcialmente con la reincorporación del voto obligatorio. En el caso específico de la juventud, se registró un punto crítico en 2013, cuando solo el 27% de las personas entre 18 y 29 años acudió a votar.

La International Civic and Citizenship Education Study (ICCS, 2016) reveló que algo más del 50% de los jóvenes encuestados en Chile estaría dispuesto a apoyar una dictadura si ello garantizara seguridad o mejores resultados económicos. Por su parte, la Encuesta de Jóvenes, Participación y Medios realizada por la Universidad Diego Portales (UDP) en 2019, indicó que el 37% de los encuestados aprobaba el uso de barricadas y el 35% justificaba los enfrentamientos con carabineros como formas de manifestación (UDP, 2019). En 2021, la misma institución señaló que la entidad en la que los jóvenes depositaban mayor confianza eran las municipalidades (28%), mientras que solo un 5% confiaba en los partidos políticos y un 4% en la figura presidencial (UDP, 2021).

Frente a este panorama, el Estado ha impulsado diversas alertas e iniciativas destinadas a fortalecer la democracia. En 2004, el Ministerio de Educación (MINEDUC) convocó a una comisión para promover mejoras en la formación ciudadana en las escuelas, lo que resultó en la propuesta de sugerencias curriculares en 2009. Posteriormente, el Informe Engel de 2015 destacó, entre sus múltiples recomendaciones, la necesidad de que los establecimientos escolares incorporaran la formación cívica y ética de manera transversal en sus programas educativos.

Finalmente, en 2016 se promulgó la Ley N°20.911, titulada Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos Reconocidos por el Estado. Esta norma establece objetivos que las instituciones educativas deben promover a través de sus planes de formación, incluyendo la creación del ramo de educación ciudadana y el acompañamiento del Ministerio de Educación (MINEDUC) a los establecimientos que lo requieran. Esta política educativa resulta fundamental para que el Estado pueda legitimarse y promover valores que sustenten la democracia.

Un aspecto relevante para analizar la implementación de esta ley, que ha sido poco explorado en la literatura, se relaciona con cómo se materializa en un sistema que resguarda la libertad de enseñanza dentro de un mercado educativo. En este contexto, el entorno interno de cada escuela influye significativamente en la concreción de las políticas educativas, dado que las escuelas, al encontrarse al final de la cadena causal de decisiones, son quienes implementan y dan coherencia a estas políticas, ya sea a través de acciones u omisiones (Aziz, 2018).

Considerando este marco, este artículo busca responder la siguiente pregunta de investigación: ¿afecta el tipo de administración de los establecimientos educativos las prácticas para la formación ciudadana con las que se forman a las y los estudiantes? En caso afirmativo, ¿qué diferencias se pueden observar en las prácticas formativas entre estudiantes de establecimientos con diferentes tipos de administración?

Dada la libertad de los establecimientos para ejecutar la ley, las distintas capacidades institucionales y las diferencias en las comunidades que los componen, la hipótesis de este estudio postula que las prácticas de formación ciudadana en las que participan los jóvenes están determinadas por el tipo de administración de sus establecimientos.

Para abordar esta pregunta, se recurrió al estudio de casos mediante entrevistas con miembros de la comunidad educativa, reconstruyendo las prácticas de cada establecimiento y comparando lo observado entre ellos.

El objetivo de este artículo es contribuir a la literatura sobre evaluación de políticas públicas, formación ciudadana y la crisis del sistema democrático, ofreciendo un análisis que aborde las diferencias en las prácticas educativas según el tipo de administración de los establecimientos.

## Marco Teórico

### Legitimidad y Educación

La literatura ha explorado ampliamente las condiciones necesarias para la existencia de la democracia en una comunidad política. Lipset (1959) señala que son indispensables: un sistema de valores que permi-

ta el ejercicio pacífico del poder —incluyendo la capacidad de aceptar la derrota en la disputa por el poder—, la existencia de una autoridad efectiva para quienes lo obtienen y condiciones que garanticen la posibilidad de oposición a los gobiernos. Es en el primer elemento donde la educación desempeña un rol crucial, ya que tiene el potencial de impulsar sistemas de valores que sustenten la democracia.

Por su parte, Peña (2007) destaca la importancia de los sistemas educativos en el surgimiento de los Estados nación, con el objetivo de formar sujetos competentes y leales a las instituciones. En la misma línea, Camacho (2006) subraya la necesidad de una organización institucional y cultural, promovida por el sistema político, que legitime los valores dominantes. Esto se concreta en el sistema educativo a través del currículo, que tiene la capacidad de establecer una conciencia colectiva alineada con los objetivos de la clase dominante.

Desde la perspectiva de Foucault, la subjetivación es el proceso por el cual las personas se constituyen como sujetos, posibilitando las formas modernas y contemporáneas de gobierno. Este proceso determina la relación que los individuos establecen consigo mismos a través de la moral, lo que hace posible el gobierno de sí (Ramírez, 2015). En este marco, las preguntas ¿Cómo se hacen las cosas? y ¿Por qué se hacen las cosas? resultan centrales para comprender el orden social. La educación, en este contexto, actúa como una forma de producción y constitución de modos específicos de subjetivación (Marín y Parra, 2015).

El proceso de subjetivación combina prácticas articuladas entre técnicas y télos (u objetivos). Estas prácticas son acciones realizadas sobre las personas, por otros o por ellas mismas, como parte de esfuerzos destinados a conducir la conducta individual y colectiva (Marín y Parra, 2015). Las prácticas, definidas como cualquier acción que se ejerce sobre las personas, buscan habilitar a los sujetos para gobernarse a sí mismos y ser gobernados. Estas se materializan cuando las personas actúan o hablan, y son esenciales para producir formas particulares de subjetividad que estructuran el orden social.

“Entonces, la cuestión ontológica acerca de la manera en que nos hemos constituido en lo que somos corresponde, en el fondo, a una pregunta por la historia de las prácticas, de las técnicas y los télos que se producen y articulan en estas. Se trata de un análisis que indaga acerca de la proce-

dencia y las condiciones de emergencia de las operaciones (en todo caso, acciones) que realizamos sobre nosotros mismos y sobre los otros, cuyo carácter mutable y contingente es efecto de los diversos intentos de conducir la conducta individual y colectiva hacia unos fines determinados”. (Marín y Parra, 2015, p, 49)

## Ciudadanía

La *Stanford Encyclopedia of Philosophy* (2017) identifica tres dimensiones fundamentales del concepto de ciudadanía. En primer lugar, una condición jurídica basada en derechos civiles, políticos y sociales, es decir, la capacidad de actuar conforme a la ley. En segundo lugar, la facultad de las personas consideradas ciudadanos/as para incidir en las instituciones políticas. Por último, la ciudadanía se entiende como pertenencia a una comunidad política con una identidad determinada.

La discusión sobre la ciudadanía suele estar marcada por dos paradigmas principales: el modelo liberal y el republicano. El modelo liberal enfatiza el resguardo de la libertad individual frente al Estado, destacando la dimensión jurídica del concepto. Por su parte, el modelo republicano se centra en el autogobierno de los ciudadanos, su participación activa en la toma de decisiones y el ejercicio de cargos públicos.

Dentro de la concepción liberal, la participación política responde a los intereses de cada individuo, y la política se entiende como la suma de intereses individuales. Este enfoque prioriza la libertad personal sobre el bien común, aplicando una concepción de libertad negativa. En cambio, para autores como Habermas y Arendt, el modelo republicano establece que los individuos pueden desarrollar sus fines siempre que no interfieran con lo público y la comunidad. Este modelo promueve principios correctivos de desigualdad y fomenta una ciudadanía activa y deliberativa (Horrach, 2009).

Por lo tanto, la concepción de ciudadanía no es neutral en las sociedades contemporáneas, ya que está atravesada por una diversidad de variables políticas, ideológicas y valóricas, continuamente en disputa. En esta línea, la ciudadanía se configura dentro de sistemas de creencias, donde la democracia es el común denominador. Su característica prin-

cial y transversal es la existencia de derechos de participación política para las personas. En esencia, la ciudadanía adquiere sentido únicamente dentro de comunidades políticas.

Para los fines de este artículo, se entenderá la ciudadanía como aquellos derechos civiles, políticos y sociales que posee una persona (Marshall, 1950).

### **Formación Ciudadana**

Con la promulgación de la Ley N°20.911, se transformó el paradigma de formación para la ciudadanía en Chile, marcando un tránsito desde la educación cívica hacia la formación ciudadana. La literatura define la educación cívica como aquella que se centra en: i) la transmisión de conocimientos sobre la ciudadanía y ii) el entendimiento de lo político. En contraste, la formación ciudadana busca: i) una exploración reflexiva de los conocimientos relacionados y ii) el desarrollo de la autonomía (BCN Chile e Instituto Belisario, 2017: 28). En esencia, mientras la educación cívica se enfoca en la entrega de información, la formación ciudadana enfatiza el saber hacer mediante la adquisición de competencias.

Una diferencia práctica y fundamental entre ambas concepciones radica en que la formación ciudadana se entiende de manera integral, siendo transversal a todas las asignaturas y niveles educativos, con el objetivo de formar para el ejercicio activo de la ciudadanía.

La literatura formula tres conceptos clave que engloban los elementos de la formación ciudadana como competencias (Education Commission of the States, 2016): i) conocimientos sobre historia, gobierno, instituciones, entre otros; ii) habilidades cognitivas, como analizar, comprender, resolver conflictos, etc; y iii) disposiciones o valores, relacionados con la justicia, equidad, responsabilidad, entre otros.

Para comprender las variables que influyen en el desarrollo de estas competencias, destacan dos investigaciones relevantes. La primera es el trabajo de Geobers et al. (2013), *Review Of The Effects Of Citizenship Education*, que sistematiza estudios empíricos realizados entre 2003 y 2009 sobre los efectos de las prácticas escolares en el desarrollo de habilidades y valores para la ciudadanía. Entre los hallazgos principales de esta sistematización se encuentran:

- El clima pedagógico mostraba impactos que variaban entre pequeños y grandes en el desarrollo de habilidades y valores en estudiantes.
- El currículo escolar tendía a generar impactos pequeños, pero en algunos casos significativos.
- Los currículos implementados fuera de la escuela, aunque escasamente investigados, mostraban efectos de magnitud media e importante.
- Las actividades extracurriculares mostraron tener un impacto bajo en los estudiantes.

La segunda investigación relevante para analizar las variables que influyen en la formación de competencias ciudadanas es el estudio *Influence Of Teachers And Schools On Students' Civic Outcomes In Latin America* (Treviño et al., 2016). Al igual que el trabajo de Geobers et al. (2013), esta investigación reúne estudios que identifican factores que inciden en la formación ciudadana, destacando el estatus socioeconómico de las familias y escuelas, así como el rol de los docentes, como elementos clave.

En términos del estatus socioeconómico, aunque existe una relación significativa entre este factor y el conocimiento ciudadano, su influencia es casi irrelevante respecto a la participación esperada en futuras acciones de carácter político. En el caso de Chile, el estatus socioeconómico explica el 66% de la variación en el conocimiento cívico, un dato que puede estar relacionado con la segregación existente en el sistema escolar. Adicionalmente, mientras el nivel socioeconómico se asocia positivamente con actitudes favorables hacia la diversidad, asistir a una escuela privada se relaciona negativamente con estas actitudes.

En cuanto al rol docente, los resultados indican que una mayor actitud cívica por parte de los profesores está asociada con un mayor conocimiento cívico en los estudiantes. Sin embargo, casi no se encuentra relación entre el rol de los docentes y la participación política futura esperada de los estudiantes ni con sus actitudes hacia la diversidad.

### **Política Educativa en Chile**

Hasta 1979, la política educacional en Chile, entendida como el conjunto de políticas públicas que responden a requerimientos sociales

en el ámbito de la educación (Aziz, 2018), se caracterizaba por un modelo de Estado docente, donde este era el principal proveedor de educación escolar. Sin embargo, a partir de ese año, el paradigma educacional cambió, y el sistema dejó de regirse por una planificación centralizada, adoptando las reglas del mercado como principio organizador.

Los mercados, conceptualmente, son instituciones donde se intercambian bienes y servicios, y se distinguen según la mercancía comercializada (como el mercado educacional), su alcance territorial y su estructura (Herzog, 2021). La economía de mercado, según Mankiw (1998), se define como un sistema que asigna recursos a través de decisiones descentralizadas tomadas por múltiples actores que interactúan en el mercado. En el caso de la política educacional, los principios aplicados corresponden a los del libre mercado, los cuales otorgan mayor libertad a la interacción entre la oferta y la demanda.

Eyzaguirre (2016) señala que la diferencia clave de un sistema de educación regido por principios de mercado radica en la diversidad de oferta y la libertad de elección. Estas permiten que la demanda, mediada por las preferencias de los individuos, influya en la oferta. Desde esta perspectiva, la competencia entre proveedores de servicios educativos fomenta la eficiencia y mejora la calidad. Para ello, resulta esencial garantizar la libertad de enseñanza, que resguarda la posibilidad de competir entre distintos proyectos educativos, siempre dentro de los márgenes de la moral, las buenas costumbres y la seguridad nacional (Falabella, 2015).

El mercado escolar, en este contexto, se entiende como una política educativa que distribuye la educación de manera descentralizada, basada en los principios del libre mercado.

Con estos principios, se introdujeron políticas estructurales al sistema educativo chileno, como el financiamiento basado en subvenciones por estudiante, es decir, financiando la demanda en lugar de la oferta representada por los proyectos educativos. También se creó la figura del sostenedor educacional, responsable de administrar las escuelas (Aziz, 2018). Estas medidas fomentaron la creación de proveedores privados de educación y la competencia en el mercado educativo. Como resultado, para 2021, los establecimientos educacionales estatales o públicos representaban el 44,7% del total, los particulares con subvención estatal el 49,1%, y los privados el 5,5%<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Información disponible para descargar en las bases de datos del Ministerio de Educación para el año 2021 en la página: <https://datosabiertos.mineduc.cl/directorio-de-establecimientos-educacionales/>

Con el retorno a la democracia, se impulsaron políticas orientadas principalmente a la cobertura, el aseguramiento de la calidad, la equidad y la inclusión, manteniendo un Estado subsidiario y un sistema educativo regido por las lógicas del mercado (Aziz, 2018). Aunque los principios fundamentales de la política educativa persisten, su funcionamiento ha experimentado modificaciones, especialmente en términos de rendición de cuentas al Estado mediante el cumplimiento de estándares y metas de desempeño (Falabella, 2015).

Diversos autores critican el funcionamiento del sistema educativo basado en lógicas de mercado, señalando entre otros aspectos las implicaciones en el acceso a la educación, que depende de la capacidad de pago, lo cual genera diferencias significativas en la calidad de la educación recibida (García-Huidobro, 2007).

Para analizar las políticas públicas, su implementación y, en particular, los efectos del mercado educativo en la formación ciudadana, resulta pertinente emplear un enfoque bottom-up (Blasquez y Morata, 2006). Este enfoque se centra en el nivel de ejecución de los servicios públicos, considerando a las escuelas como espacios activos en la materialización de las políticas, influyendo en su éxito.

En esta línea, como se expondrá más adelante, adquieren especial relevancia elementos como el contexto interno de cada establecimiento, es decir, sus capacidades institucionales, y las circunstancias externas en que se sitúan, específicamente las condiciones socioeconómicas de la comunidad educativa.

### **Ley 20.911, Crea el Plan de Formación Ciudadana**

La política pública establecida por la Ley N°20.911 impulsa cuatro pilares fundamentales para su implementación en el sistema educativo: la creación de planes de formación ciudadana, la determinación de los objetivos de estos planes, la incorporación del ramo de Educación Ciudadana y el apoyo del Ministerio de Educación (MINEDUC) a los sostenedores y establecimientos que lo soliciten. Entre estos, se destacan especialmente los tres primeros puntos.

En primer lugar, la ley establece que todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, con enseñanza parvularia, básica y media, deben diseñar un plan de formación ciudadana. Este plan debe integrar las definiciones curriculares nacionales y preparar a los

estudiantes para una vida responsable en una sociedad libre. Además, debe orientarse al mejoramiento de la persona humana y al fortalecimiento del sistema democrático como base para su formación.

En segundo lugar, la ley define objetivos específicos para los planes de formación ciudadana. Entre ellos, promover la comprensión y el análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados; fomentar el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa; y desarrollar conocimientos, comprensión y análisis del Estado de Derecho y las instituciones. Asimismo, se busca promover el compromiso con los derechos humanos, valorar la diversidad social y cultural del país, e incentivar la participación estudiantil en temas de interés público. Estos planes también deben garantizar el desarrollo de una cultura democrática y ética en las escuelas, fomentar la transparencia y la probidad, y promover valores como la tolerancia y el pluralismo.

En tercer lugar, la ley establece la obligatoriedad del ramo de Educación Ciudadana en los niveles de tercero y cuarto medio. Este ramo tiene como propósito formar estudiantes con competencias y valores orientados al ejercicio activo de la ciudadanía y al fortalecimiento de una democracia pluralista.

Diversos estudios han analizado la aplicación de la política pública establecida por la Ley N°20.911, señalando críticas importantes en su implementación. Por ejemplo, Salazar et al. (2021) argumentan que ni la ley ni la política educativa que la desarrolla consideran las condiciones estructurales propias de las escuelas. Estas incluyen prácticas naturalizadas y disputas internas que dificultan la promoción de una cultura democrática dentro de las instituciones educativas.

En la misma línea, Zuñiga y Cárdenas (2019) identifican limitaciones en los alcances y contenidos de la ley, señalando que esta no detalla con claridad las responsabilidades del sostenedor en la formación, implementación y monitoreo del plan de formación ciudadana. Además, mencionan que, al no ser evaluada formalmente en la educación básica, la formación ciudadana no se prioriza dentro del currículo. Asimismo, el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2018) destacó que, en ese año, un 30% de los establecimientos observados no contaban con un plan de formación ciudadana.

Por su parte, el estudio Liderazgo Educativo y Formación Ciudadana (Jara et al., 2019) señala la falta de indicadores que evalúen el

trabajo de los establecimientos en esta materia. La evaluación se limita a medir la percepción de la comunidad respecto a espacios de colaboración. Entre las deficiencias señaladas, destacan la inexistencia de planes de formación ciudadana, la falta de participación de la comunidad educativa en su formulación, la concentración de funciones y el desconocimiento, por parte de directivos, profesores y estudiantes, del concepto de ciudadanía.

## Metodología

Siguiendo los antecedentes proporcionados por la literatura y el marco teórico, este estudio se enfocó en analizar las prácticas escolares relacionadas con la formación ciudadana como objeto de estudio. Para ello, se empleó una metodología cualitativa basada en entrevistas. El diseño de investigación fue no experimental, descriptivo y no probabilístico, estructurado a través del análisis de tres casos. Con el propósito de responder a las preguntas de investigación, se compararon las prácticas escolares observadas en las escuelas, lo que permitió identificar si existían diferencias y, en caso afirmativo, cuáles eran estas.

### Selección de casos

La selección de casos consideró diversos criterios. En primer lugar, dado el requisito de realizar entrevistas presenciales, la población se limitó a establecimientos de educación media reconocidos por el Estado y ubicados en sectores urbanos de la Región Metropolitana. Estos incluían establecimientos de administración estatal, particulares subvencionados y particulares pagados (o privados).

La pregunta de investigación requirió el uso del método comparativo de tipo horizontal o de concordancia (Nohlen, 2020). Por ello, se buscó que los contextos de los casos seleccionados fueran heterogéneos, con la variable principal aislada siendo el tipo de administración de las escuelas. Aunque se logró concordancia en términos de región y localización urbana, características como la comuna de ubicación o el nivel de ingreso de las comunidades educativas no coincidieron entre los casos. Esto implicó que no fuera posible aislar por completo la variable de administración del establecimiento.

Esta limitación se debió a que, a pesar de contactar a diversos establecimientos para invitarles a participar en la investigación, no se obtuvo respuesta a los correos enviados. Como alternativa, se recurrió a docentes con acceso directo a sus comunidades educativas, quienes facilitaron la participación en el estudio (Tabla 2).

**Tabla N°1. Categorías de Establecimientos Educativos en Chile al 2022**

Tipo de Institución	Categorías				
	Territorial		Desempeño	socioeconómico	Enfoque
Público (5046)	Urbano (7.986) / Rural (3.299)	RM (719) / Otra Región (4327)	Alto / Medio / Medio Bajo / Insuficiente	Porcentaje de alumnos vulnerables	Laico (5046)
Part-Subv (5.546)		RM (1.856) / Otra Región (3690)			Laico (6.159) / Religioso (4544)
Privado (623)		RM (310) / Otra Región (313)			
Otros (713)		-			
TOTAL: 11285					

*Fuente: Elaboración propia en base a las Estadísticas Territoriales de la Biblioteca Nacional al año 2021.*

**Tabla N°2. Selección de Casos**

Caso	Tipo de Institución	Comuna
N°1	Estatal	Quinta Normal
N°2	Part-Sub	Recoleta
N°3	Privado	Santiago Centro

*Fuente: Elaboración Propia.*

Para proporcionar un contexto más amplio sobre las escuelas investigadas, a continuación, se resumen sus principales características:

Colegio de administración estatal: Ubicado en la comuna de Quinta Normal, ofrece educación media científico-humanista y técnico-profesional. Funciona en jornadas diurna y nocturna, con una matrícula de 634 estudiantes de ambos sexos. Sus resultados en la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES) varían entre ser inferiores, iguales o levemente superiores a los de unidades educativas similares

en la comuna, provincia, región y a nivel nacional. Colegio particular subvencionado: Situado en la comuna de Recoleta, imparte educación parvularia, básica y media, con una matrícula de más de 1240 estudiantes de ambos sexos. Sus resultados en la PAES son levemente superiores a los de unidades educativas similares en la comuna, provincia, región y a nivel nacional. Forma parte de una red de colegios bajo una misma administración.

Colegio privado: Localizado en la comuna de Santiago, ofrece educación parvularia, básica y media, con una matrícula de 1944 estudiantes de ambos sexos. Sus resultados en la PAES superan a los de unidades educativas similares en la comuna, provincia, región y a nivel nacional. En 2023, la mensualidad asciende a \$411.700.

La muestra utilizada en esta investigación implica que los resultados obtenidos son válidos únicamente para los casos de estudio seleccionados. Estos resultados reflejan ejemplos de prácticas de formación ciudadana que pueden desarrollarse en las escuelas y las diferencias entre ellas. Sin embargo, no son representativos del sistema educativo a nivel nacional ni regional, ni de los tipos de administración observados.

## Variables

A la luz del objetivo, las implicancias y las consecuencias de la educación de mercado, los distintos sostenedores o instituciones educativas tienen la libertad de diseñar sus propios proyectos educativos. Esta característica, recogida en la Ley que crea el plan de formación ciudadana, permite que cada establecimiento desarrolle diferentes prácticas para la formación ciudadana de sus estudiantes. La hipótesis de este artículo plantea que dichas libertades influyen en las prácticas de formación ciudadana que reciben los jóvenes en Chile.

En este contexto, el artículo identifica como variable independiente el tipo de administración de las escuelas (establecimientos de administración estatal o públicos, particulares con subvención estatal y privados). La variable dependiente corresponde a las prácticas que estas desarrollan para la formación ciudadana de sus estudiantes.

La variable dependiente se desglosa en tres dimensiones que responden a los objetivos de las prácticas: desarrollar conocimiento, habilidades y/o disposiciones, las cuales constituyen las competencias

asociadas a la formación ciudadana. Además, se incluye un cuadro comparativo de los planes de formación ciudadana de cada institución analizada como complemento al análisis.

En la información recopilada mediante entrevistas, se identificaron otras variables relevantes abordadas en el marco teórico, como las condiciones socioeconómicas de las familias y el rol de los profesores. Asimismo, las entrevistas revelaron otros aspectos que se presentan en la sección de resultados y conclusiones del artículo.

### Entrevistas

El levantamiento de información se llevó a cabo mediante entrevistas semiestructuradas realizadas a dos profesores/as y tres estudiantes de cada caso de estudio. Las preguntas utilizadas en las entrevistas fueron esencialmente las mismas para ambos grupos, salvo en el apartado relacionado con los contenidos enseñados, que se aplicó únicamente a los estudiantes. Este enfoque permitió reconstruir las prácticas escolares desde las perspectivas de los estamentos entrevistados, facilitando el contraste y la complementariedad de los relatos obtenidos.

Para la formulación del cuestionario de entrevistas, se utilizaron como referencia instrumentos proporcionados por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Entre estos, se incluyen:

- Priorización Curricular del ramo de Educación Ciudadana del MINEDUC para el año 2023.
- Programas de Estudio de tercero y cuarto medio del ramo de Educación Ciudadana del MINEDUC para el año 2021.
- Fichero Pedagógico de Formación Ciudadana: Democracia, Derechos y Participación, destinado a la enseñanza media, elaborado por el MINEDUC.
- Al momento de realizar las preguntas, el sitio web habilitado por el MINEDUC y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, diseñado para compartir buenas prácticas relacionadas con la formación ciudadana, no se encontraba disponible<sup>2</sup>.

---

2 Una vez se realiza la batería de preguntas, el portal se vuelve a habilitar, pero solo hace referencias a la ciudadanía digital.

El cuestionario de entrevista incluyó tres apartados: contenidos, habilidades y disposiciones. La primera parte consistió en preguntas cerradas diseñadas para determinar si los contenidos eran enseñados y evaluados. Las personas entrevistadas podían responder afirmativamente, negativamente o señalar que no recordaban. Entre los temas consultados se incluyeron ciudadanía, democracia, Estado de Derecho y organización nacional/territorial, entre otros.

Los apartados restantes se centraron en prácticas orientadas al desarrollo de habilidades y disposiciones. En estos casos, se emplearon preguntas abiertas para obtener información más detallada. Cabe destacar que una misma práctica podía contribuir al desarrollo de ambos tipos de competencias.

Con el fin de realizar las entrevistas en el mismo periodo del año, estas fueron realizadas en horario laboral en los meses de junio y julio del 2023, con el objetivo de convalidar aquellos espacios del año en que estudiantes y profesores se encuentran con más tiempo de dedicación, dado el cierre e inicio de semestre. Se asistió a entrevistar al colegio particular subvencionado los días viernes 23 y jueves 29.

Las entrevistas se llevaron a cabo durante los meses de junio y julio de 2023, en horario laboral, para coincidir con un periodo en el que estudiantes y profesores disponen de mayor tiempo, debido al cierre e inicio de semestre. Las visitas a los establecimientos se realizaron en las siguientes fechas: al colegio particular subvencionado los días viernes 23 y jueves 29 de junio, al colegio privado el martes 27 de junio y al colegio de administración estatal el lunes 24 de julio. Todas las entrevistas se realizaron en el año 2023<sup>3</sup>.

En línea con el objeto de estudio —las prácticas escolares—, se solicitó a las escuelas cumplir con dos criterios para la selección de los entrevistados/as. En el caso de los/as profesores/as, se pidió seleccionar a quien tuviera mayor antigüedad dictando materias humanistas en la institución y, paralelamente, a quien la comunidad identificara como cercano/a a las y los estudiantes. Estos criterios se cumplieron en su totalidad.

Para los/as estudiantes, se solicitó a las instituciones abrir una convocatoria dirigida a jóvenes de cuarto medio interesados en participar

3 Dada la licencia médica de una de las profesoras a entrevistar, se asistió en dos ocasiones.

de forma voluntaria. Este procedimiento solo se implementó en una institución, mientras que en las otras se solicitó la colaboración de sus respectivos centros de estudiantes.

El análisis de contenido se dividió en dos fases principales. En primer lugar, se contrastaron en una tabla los contenidos que se enseñan y evalúan, elaborándose un resumen para facilitar su comprensión en este artículo. En segundo lugar, se realizó una reconstrucción de las prácticas mencionadas por los/as entrevistados/as en las preguntas abiertas. Para esta última etapa se siguió el siguiente procedimiento:

- Transcripción textual de las entrevistas en documentos de Microsoft Word.
- Codificación de las respuestas mediante Atlas.ti, agrupando las citas que incluyeran información sobre prácticas relacionadas dentro de un mismo caso de estudio.
- Reconstrucción de las prácticas identificadas en cada caso, contrastando las respuestas y señalando discrepancias, si las hubiera.
- Transcripción textual de las entrevistas a documentos Microsoft Word.
- Codificación de las respuestas a través de Atlas.ti, agrupando aquellas citas que contengan información sobre prácticas relacionadas que se den dentro de un mismo caso de estudio.
- Reconstrucción de las prácticas por cada caso, contrastando las respuestas y señalando si existen discrepancias.
- Contraste entre las prácticas dadas en cada caso.

## Resultados

Alineado con las preguntas de investigación y en el marco del contexto teórico y metodológico, este apartado presenta tres tablas que permiten abordar las interrogantes planteadas. La Tabla 3, aunque no se enfoca directamente en las prácticas escolares identificadas mediante entrevistas, resume los planes de formación ciudadana de cada caso. Estos planes son documentos base a partir de los cuales deberían generarse las prácticas.

La Tabla 3 y 4 expone un resumen de las prácticas encontradas: una aborda la frecuencia de aquellas relacionadas con la transmisión de contenidos, y la otra, las prácticas vinculadas al desarrollo de habilidades y disposiciones<sup>1</sup>.

La comparación entre los planes de formación ciudadana revela diferencias notables, especialmente en la cantidad de prácticas a implementar. En el caso de la escuela de administración estatal, se identificaron únicamente tres acciones a impulsar, en contraste con los otros casos. Además, este primer caso no designa responsables para la ejecución de las acciones propuestas, una característica que sí está presente en los otros dos casos. Sin embargo, todos los planes coinciden en su vigencia y en la ausencia de participación de la comunidad educativa durante su formulación.

En cuanto a los contenidos enseñados y evaluados, no se observaron diferencias significativas entre los casos (Tabla 4). En 8 de los 10 contenidos evaluados, las respuestas mayoritarias indicaron que estos habían sido enseñados y evaluados. Este resultado puede atribuirse a la estructura del cuestionario de entrevistas, que se basó en los contenidos priorizados por el MINEDUC para el ramo de Educación Ciudadana, de carácter obligatorio para estudiantes de tercero y cuarto medio.

Sin embargo, los contenidos relacionados con el libre mercado, economía capitalista, economía centralizada y sistema mixto generaron respuestas más variadas, incluyendo “no se ha enseñado”, “no se ha evaluado” y “no lo recuerdo”. Contenidos como las funciones de las

<sup>1</sup> Para efectos de la lectura de las tablas, la escuela de administración estatal se codifica como el caso N°1, la escuela de administración particular subvencionada como N°2 y finalmente la escuela particular es el caso N°3.

municipalidades y los derechos laborales también presentaron variabilidad, aunque la mayoría de las respuestas afirmaron que habían sido enseñados y evaluados.

A partir de la decodificación de las preguntas abiertas, las prácticas escolares se agruparon en cuatro categorías principales: i) democracia y organización estudiantil; ii) diversidad, respeto y pluralismo; iii) Derechos Humanos; y iv) investigación, debate e ideas.

**Tabla N°3 Planes de formación ciudadana**

	Caso N°1	Caso N°2	Caso N°3
Año del plan	2023	2023	2023
Formulación participativa	No	No	No
N° paginas	1	29	7
N° apartados	1	4	3
N° de acciones*	3	24	9
Identifica responsables	No	Si	Si
Identifica fechas	Si	Si	Si

*Fuente: Elaboración Propia.*

**Tabla N°4 Prácticas escolares de habilidades y disposiciones**

Tipo de práctica	Presencia en la institución		
	Caso N°1	Caso N°2	Caso N°3
Democracia y Organización Estudiantil			
Directivas y consejos de curso	x	x	x
Consejo de delegados de curso	x	x	x
Elecciones periódicas del centro de estudiantes	x	x	x
Organización de días conmemorativos	x	x	x
Reuniones con autoridades	x	x	x
Participación en la formulación del reglamento de convivencia	x	x	x
Iniciativas estudiantiles que nacen sin planificación institucional	x	x	x
Participación del centro de estudiantes en actividades junto a otros centros de estudiantes de instituciones bajo la misma administración.		x	x
Escuelas cívicas		x	
Trabajo colaborativo entre estudiantes por consecuencias de la pandemia		x	
Paro estudiantil		x	
Iniciativas estudiantiles que nacen bajo la planificación y el incentivo institucional			x

Grupos organizados			x
Diversidad, respeto y pluralismo			
Días conmemorativos	x	x	x
Insultos por parte de estudiantes	x	x	x
Comentarios discriminatorios por parte de estudiantes	x	x	x
Foros	x	x	x
Mecanismos culturales de inclusión a la comunidad migrante	x		
Resolución colectiva de conflictos entre estudiantes	x		
Funa		x	
Derechos Humanos			
Actividades no académicas de promoción de los DD.HH.		x	
Discusión del aborto	x	x	x
Investigación, debate e ideas			
Desarrollo de ideas	x	x	x
Investigación	x	x	x
Debate	x	x	x
Temas de contingencia nacional	x	x	x
Taller de avanzada de historia			x

*Fuente: Elaboración Propia*

## Caso N°1 – Escuela de Administración Estatal

En el caso N°1 se identificaron dos prácticas escolares que no están presentes en los otros casos de estudio: acciones para la inclusión de la comunidad migrante y la resolución de conflictos de carácter violento. Estas dinámicas no se encuentran contempladas en el plan de formación ciudadana, sino que surgen de las particularidades de la comunidad estudiantil, tal como lo describieron las personas entrevistadas.

La primera práctica tiene como objetivo integrar a la comunidad migrante. Se lleva a cabo destacando los aportes de las comunidades extranjeras al país en aquellos ramos donde los tópicos tratados lo permiten. Además, incluye la incorporación de la comunidad migrante en la celebración de fiestas patrias, incentivando la expresión de sus manifestaciones culturales.

La segunda práctica consiste en la consulta que la dirección y la unidad de convivencia escolar realizan al centro de estudiantes en situaciones de conflicto y violencia dentro de la escuela. Este enfoque busca involucrar a los estudiantes en la resolución de problemas, promoviendo su participación activa.

Por otro lado, el caso N°1 carece de una cantidad significativa de prácticas observadas en los otros casos. Entre las prácticas ausentes destacan la participación del centro de estudiantes en actividades con otros centros, las escuelas cívicas, la colaboración entre estudiantes frente a los desafíos de la pandemia, los paros estudiantiles, las iniciativas planificadas e impulsadas por los propios estudiantes, los grupos organizados, las actividades no académicas orientadas a la promoción de los derechos humanos y los foros sobre temas de contingencia nacional.

### **Caso N°2 – Escuela Particular Subvencionada**

Entre las instituciones analizadas, el caso N°2 destaca por la mayor cantidad de prácticas derivadas directamente del plan de formación ciudadana, lo que lo diferencia significativamente de los otros casos. Es el único caso en el que se llevan a cabo actividades fuera del aula para promover la valoración de los derechos humanos. Además, cuenta con un programa de liderazgo estudiantil, organiza actividades para fomentar la ciudadanía digital responsable, conmemora el Día de la Mujer y el Día del Trabajador/a, e incluye la realización de escuelas cívicas como parte de su plan.

Sin embargo, en este caso no se observaron acciones orientadas a la inclusión de la comunidad migrante ni prácticas relacionadas con la resolución de conflictos violentos que involucren al centro de estudiantes. Esto último podría explicarse por la ausencia de situaciones de violencia que requieran tales medidas. Asimismo, no se identificaron iniciativas estudiantiles que surgieran bajo el incentivo directo de la institución<sup>5</sup>.

### **Caso N°3 – Escuela Particular**

Al igual que el caso anterior, la escuela privada combina acciones derivadas del plan de formación ciudadana con iniciativas que surgen del estudiantado. Entre las acciones destacadas se encuentran la celebración del Día del Niño y la Niña, y las conmemoraciones del Día del Síndrome de Down, del Autismo, del Orgullo LGBT, de las Personas Sordas y de las Personas con Discapacidad. Además, la institución promueve valores ciudadanos bajo un enfoque denominado Evangelización Carisma, que busca inculcar principios democráticos y éticos inspirados en la vida de Jesús y el legado del padre fundador de la escuela.

---

<sup>5</sup> A diferencia del caso N°1, en los casos N°2 y N°3 las personas entrevistadas no señalaron la existencia regular de situaciones de violencia entre la comunidad estudiantil.

Una característica distintiva de este caso es la existencia de grupos estudiantiles autoconvocados, organizados en torno a temáticas específicas como el ambientalismo, el feminismo y los derechos de las diversidades. Estos grupos cuentan con el apoyo de profesores/as y de la dirección, lo que fomenta su actividad. Este es el único caso donde se observa una organización estudiantil más allá del centro de estudiantes, aunque se señaló que estas agrupaciones no realizan actividades de forma recurrente.

Por otro lado, la escuela privada carece de varias prácticas presentes en los otros casos. Entre ellas, se encuentran las escuelas cívicas, el trabajo colaborativo entre estudiantes frente a las consecuencias de la pandemia, los paros estudiantiles, mecanismos culturales de inclusión para la comunidad migrante, la resolución colectiva de conflictos entre estudiantes, las funas y las actividades no académicas destinadas a la promoción de los derechos humanos.

## Conclusiones

En respuesta a las preguntas de investigación y considerando los alcances previamente expuestos, los resultados sugieren que el tipo de administración de las escuelas influye en las prácticas de formación ciudadana que reciben los estudiantes en los casos observados. Cada institución desarrolla prácticas distintas, y esta variabilidad refleja la influencia de los planes de formación ciudadana en la implementación de dichas prácticas. Esto se evidencia, por ejemplo, al contrastar las medidas adoptadas por la escuela pública con las de la escuela particular subvencionada.

En segundo lugar, las diferencias más significativas entre los casos se observan en las prácticas destinadas a promover habilidades y disposiciones, especialmente en actividades realizadas fuera del aula. Sin embargo, no se encontraron grandes variaciones en lo relativo a la transmisión de conocimientos, posiblemente debido a la obligatoriedad de contenidos definidos por el MINEDUC.

Entre otros hallazgos relevantes, se identificaron temas que podrían ser objeto de futuras investigaciones. En los relatos de las entre-

vistas, emergieron signos de apatía estudiantil hacia las instancias colectivas y una desconexión entre los jóvenes y sus centros de estudiantes. También se observó poca innovación en la implementación de la formación ciudadana, especialmente en los casos N°1 y N°3. Además, la realización de ciertas actividades o prácticas parece depender de la iniciativa de profesores/as y estudiantes, lo que indica una falta de sistematicidad. Por ejemplo, algunas actividades se desarrollan por interés particular del profesorado, mientras que otras dependen de la disposición voluntaria de los estudiantes.

La procedencia de los estudiantes, incluyendo el contexto socioeconómico de sus familias, también influye en las prácticas que las escuelas son capaces de implementar, según lo señalado por los profesores/as entrevistados/as. Asimismo, eventos del acontecer nacional pueden permear el contexto escolar, como ocurrió con el estallido social y el proceso constituyente, que incentivaron debates específicos en las instituciones.

Finalmente, si bien la Ley N°20.911 ha impulsado a las escuelas a planificar y estructurar la formación ciudadana, la libertad de enseñanza y la competencia derivada del mercado educativo han generado diferencias significativas en la formación que los estudiantes reciben para insertarse en la comunidad política. Estas disparidades están profundamente relacionadas con el tipo de administración de las instituciones educativas.

## Referencias

- Aziz, C. (2018).** *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile* (Nota técnica N°2). LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- Ball, Stephen. (1989).** *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Editorial Paidós.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile e Instituto Belisario Domínguez del Senado de México. (2017).** Desafíos de la Formación Ciudadana en la Era Digital : Estado del Arte (Licitación 2020-3-LE162016, Items de Evaluación). *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile y Fondo de Cooperación Chile México*. [https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/46385/3/Formacion\\_Ciudadana\\_Estado\\_del\\_Arte.pdf](https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=recursoslegales/10221.3/46385/3/Formacion_Ciudadana_Estado_del_Arte.pdf)
- Biesta, G., Lawy, R. y Kelly, N. (2009).** Understanding young people's citizenship learning in everyday life. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4, 5–24.
- Blasquez, B. y Morata, B. (2005).** La Implementación de las Políticas Públicas: Modelos Ana-

- líticos y el Papel de la Administración Pública. En M. Pérez Sánchez (Ed.), *Análisis de Políticas Públicas* (1era edición, pp.153-173). Editorial Universidad de Granada.
- Bolívar, A. (2008).** *Ciudadanía y competencias básicas*. FundaciónEcoem.
- Camacho, G. M. (2006).** Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Revista Electrónica Educare*, 9(2), 13-39.
- Canales, M. (2006).** *Metodología de la Investigación Social Introducción a los Oficios*. LOM Ediciones.
- Corbetta, P. (2007).** *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. Edición Revisada.
- Cox, C. (2006).** Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Revista de curriculum y formación del profesorado*, 10(1), 1-24.
- Denscombe, M. (1998).** *The Good Research Guide for Small-Scale Social Research Projects*. Open University Press.
- Duarte, K. (2022).** *Separar para construir. Análisis cualitativo de información*. SOCIAL-EDICIONES.
- Education Commission of the States. (2006).** Developing Citizenship Competencies from kindergarten through grade 12: A Background Paper for Policymakers and Educators. *Education Commission of the States*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED493710.pdf>
- Education Commission of the States. (2016).** *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina*. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/ICCS\\_2016\\_LA\\_espanol.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/ICCS_2016_LA_espanol.pdf)
- Enslin, P. (2000).** Education and democratic citizenship: In defense of cosmopolitanism. In M. Licester, C. Modgil y S. Modgil (Eds.), *Politics, education and citizenship* (pp. 149-150). Falmer Press.
- Eyzaguirre, S. (2016).** *Reflexiones en torno a la Educación y el Mercado* (Puntos de Referencia, 434). Centro de Estudios Públicos.
- Falabella, A. (2015).** El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302015152420>
- 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>
- Geboers, E., Geijsel, F., Admiraal, W. y Dam, G. ten. (2013).** Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, 158-173 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.02.001>
- Herzog, L. (2021).** Markets. *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2021/entries/markets/>
- Jara, C., Sánchez, M. y Cox, C. (2019).** Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la educación*, 51, 350-381. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.687>
- Kazecz, R. (2009).** Los estudios de casos y el problema de la selección de la muestra: aportes del sistema de matrices de datos. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 13(1), 71-89.
- Ley 20.911 de 2016.** *Creación del plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. 3 de marzo de 2016. D.O. No. 41422.
- Lipset, S. (1959).** Some Social Requisites of Democracy: Economic Development and Political Legitimacy. *American Political Science Review*, 3, 69-105.
- Magendzo, A. y Pavez, J. (2020).** Análisis de la Educación Ciudadana en las Bases Curriculares de 3° y 4° Medio. *Revista Enfoques Educativos*, 17, 15-28.
- Mankiw, G. (1998).** *Principios de Economía*. Cengage Learning Editores.
- Mardones, R. (2015).** El Paradigma de la Educación Ciudadana en Chile: Una Política Pública Inconclusa. En C. Cox y J. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía* (pp.145-173). Ediciones UC.
- Mardones, R., Cox, C., Fariás, A. y García, C. (2014).** Propuestas para Chile 2014, Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciu-

- dadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento. *Propuestas para Chile* (pp.215-246). Universidad Católica de Chile.
- Marín, D. y Parra, G. (2015).** La noción de prácticas: Posibilidades para pensar en educación. *Inclusão e Subjetivação: ferramentas teórico-metodológicas* (pp.41-58). Appris Editora.
- Marshall, T. H. y Bottomore, T. (1992).** *Citizenship and Social Class* (pp.59-93). Pluto Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt18mvns1>
- Ministerio de Educación, Agencia de Calidad de la Educación. (2023).** Resultados SIMCE año 2022. *Ministerio de Educación*. <https://informacionestadistica.agenciaeducacion.cl/#/bases>.
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. (2023).** *Actualización de la Priorización Curricular Para la Reactivación Integral de Aprendizajes Educación Ciudadana*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/19286/Actualizac%20Priorizaci%c3%b3n%20EdCiudadana.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. (2019).** *Plan de Estudios para Tercero y Cuarto Medio*. Ministerio de Educación <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14415/3%-c2%b0%204%e2%b0%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. (2021).** *Programas de Estudio de 3° medio: Educación Ciudadana*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14332/Ed%20Ciudadana%203%e2%b0M.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. (2021).** *Programas de Estudio de 4° medio: Educación Ciudadana*. Ministerio de Educación. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140124\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-140124_programa.pdf)
- Ministerio de Educación. (2016).** *Fichero Pedagógico de formación ciudadana: Democracia, Derechos y Participación. 3° y 4° medio*. Ministerio de Educación. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2431/mono-1031.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ministerio de Educación. (2016).** *Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para Fortalecer la Formación Ciudadana 7° Básico a 4° Medio*. Ministerio de Educación. [http://portales.mineduc.cl/usuarios/media/doc/201306271028220.Guiones\\_Didacticos\\_4to\\_Medio.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/media/doc/201306271028220.Guiones_Didacticos_4to_Medio.pdf)
- Neiman, G. y Quaranta, G. (2006).** Los estudios de caso en la investigación sociológica. En V. de Gialdino (Coord), *Estrategias de investigación cualitativa* (1era edición. pp.213-237). Gedisa.
- Nohlen, D. (2020).** El Método Comparativo. En H. Sánchez de la Barquera (Ed.), *Antologías para el estudio y la enseñanza de la ciencia política. Volumen III: La metodología de la ciencia política* (1era edición, Vol. 3, pp. 41-57). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2010).** *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. [http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades\\_y\\_competencias\\_siglo21\\_OCDE.pdf](http://recursostic.educacion.es/blogs/europa/media/blogs/europa/informes/Habilidades_y_competencias_siglo21_OCDE.pdf)
- Peña, G. (2007).** Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes. Pensamiento Educativo, *Revista De Investigación Latinoamericana*, 40(1), 31-43.
- Programa de las Naciones Unidas Para El Desarrollo. (2018).** *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Quiroz Posada, R. E. y Jaramillo, O. (2009).** Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación?. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 14, 123-138.
- Ramírez, Z. (2015).** El sujeto en los juegos del poder: subjetivación y desubjetivación desde Foucault. *Revista de Psicología Universidad Antioqueña*, 7 (2), 133-146.
- Salazar, R., Orellana, C., Muñoz, C. y Cárcamo, H. (2021).** Escuela y Participación: La implementación de un plan de formación ciudadana en establecimientos educacionales de Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 21 (1), 1-29.
- Sampieri, R. (2010).** *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill.
- Seid, G. (2016).** Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica.

- V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales, 16 al 18 de noviembre de 2016, Mendoza, Argentina. *Métodos, metodologías y nuevas epistemologías en las ciencias sociales: desafíos para el conocimiento profundo de Nuestra América*. Memoria Académica. [https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab\\_eventos/ev.8585/ev.8585.pdf](https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8585/ev.8585.pdf)
- Servicio Electoral. (2022).** *Cantidad de votantes por grupos etarios por sexo en cada comuna y totales del país Elecciones primarias presidenciales 2021*. Servicio Electoral.
- Servicio Electoral. (2022).** *Estadísticas de participación por rango etario Municipales 2012*. Servicio Electoral.
- Servicio Electoral. (2022).** *Participación electoral por sexo y rango etario plebiscito 2020*. Servicio Electoral.
- Soto, P. y Peña, C. (2020).** La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: creencias de profesores y profesoras. *SOPHIA AUSTRAL*, 26, 303-324. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200303>
- Stake, R. (1999).** *Investigación con estudio de casos*. Editorial Morata.
- The Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2017).** *Citizenship*. <https://plato.stanford.edu/entries/citizenship/>
- Treviño, E., Béjares, C., Villalobos, C. y Naranjo, E. (2016).** Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in Latin America. *The Journal of Educational Research*, 110(6), 604-618. <https://doi.org/10.1080/00220671.2016.1164114>
- Universidad Diego Portales. (2019).** *11°. Encuesta sobre participación, jóvenes y consumo de medios*. Universidad Diego Portales. <https://ciclos.udp.cl/proyectos/encuesta-de-jovenes-participacion-y-medios/>
- Universidad Diego Portales. (2021).** *13°. Encuesta sobre participación, jóvenes y consumo de medios*. Universidad Diego Portales. <https://ciclos.udp.cl/proyectos/encuesta-de-jovenes-participacion-y-medios/>
- Urzúa, S. (18 de enero 2024).** *La élite endogámica de Chile: La desigualdad, pobreza y catástrofe social que impone la clase alta a través del sistema educacional*. Centro Latinoamericano de Políticas Económicas y Sociales. <https://clapesuc.cl/en-los-medios/la-elite-endogamica-de-chile-la-desigualdad-pobreza-y-catastrofe-social-que-impone-la-clase-alta-a-traves-del-sistema-educacional>
- Zúñiga, C. y Cárdenas, P. (2019).** La formación Ciudadana en Chile: Trayectoria y sugerencias para la promoción en las escuelas. En A. Carrasco y L. Flores (Eds.), *De la Reforma a la Transformación: Capacidades, innovaciones y regulación de la educación chilena* (pp.131-154). Ediciones UC.