



EXPERIENCIAS DEL PROFESORADO CHILENO EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL PLAN DE FORMACIÓN CIUDADANA. ESTUDIO DE CASOS MÚLTIPLES

EXPERIENCES AMONG CHILEAN TEACHERS ON IMPLEMENTING THE CITIZENSHIP EDUCATION PLAN. MULTIPLE CASE STUDY

Sebastián Pablo Quintana Susarte (*)
Universidad Autónoma de Barcelona
España

Resumen

En Chile, el año 2016 se promulgó la Ley 20.911 que obliga a todas las escuelas a diseñar un Plan de Formación Ciudadana. El procedimiento que cada escuela ha seguido para realizarlo continúa siendo poco conocido. Se exhiben los resultados de una investigación cualitativa destinada a examinar la experiencia de un grupo de docentes que ha asumido esta labor en tres escuelas de Santiago. Entre los resultados destacan los obstáculos con que se ha topado el profesorado al afrontar este desafío. Quienes participan coinciden en que los objetivos propuestos en la ley son ambiguos y no ofrecen lineamientos claros sobre qué es lo que debe hacerse. Acusan falta de tiempos, espacios y escasa implicación por parte de las autoridades. Atendiendo a esta evidencia, se discute la existencia de una distancia significativa entre los propósitos de la ley y su puesta en práctica, identificando algunas posibilidades de mejora.

Palabras clave: Formación ciudadana; enseñanza de las ciencias sociales; profesorado; política educacional; estudio de casos..

Abstract

After Law 20.911 was enacted in Chile during 2016, schools were urged to design a Citizenship Education Plan. The procedure followed by each school to achieve this goal remains certainly unknown. In this regard, this paper exposes the results of a qualitative research that aimed at examining the experience of a group of teachers who have assumed this work in three schools in Santiago. The results highlight the obstacles encountered by teachers in facing this challenge. Participants agree that the objectives proposed in the Law are ambiguous and its operational guidelines remain unclear. They recognize a lack of time, space, and a deficient involvement by the authorities. Based on this evidence, this paper debates on the existence of a significant gap between the purposes of the Law and its implementation, identifying possibilities for improvement.

(*) Autor para correspondencia:

Sebastián Pablo Quintana Susarte
Universidad Autónoma de Barcelona
Plaça Cívica, 08193 Bellaterra, Barcelona,
España
Correo de contacto: squintanas@gmail.com

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 15.11.2021
ACEPTADO: 20.05.2022
DOI: 10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1306

Keywords: citizenship education, social science instruction, teachers, educational policy, case studies.

1. Introducción

En los últimos veinte años la Educación Ciudadana (EC) se ha posicionado como ámbito central para la educación del Siglo XXI y como herramienta clave para afrontar los desafíos actuales de las democracias occidentales (Bolívar, 2007). En efecto, organismos supranacionales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), la Unión Europea y el Banco Mundial, han incorporado estas temáticas a sus líneas de trabajo, priorizando asuntos relacionados con la EC (Estelles, 2017; Kerr, 2015). A nivel internacional esta tendencia se ha traducido en reformas curriculares, cambios en programas de estudio, ampliación de políticas educativas y expansión de la actividad de investigación (Castro & Knowles, 2017; Cox, 2017; Sant, 2019; Sant & Pagès, 2015).

Chile no ha sido la excepción. Desde la reforma educacional de la década de 1990, hasta la implementación de las Bases Curriculares para 3º y 4º medio en 2020, todas las actualizaciones curriculares han modificado la fisonomía de la EC (Cox & García, 2015). La piedra angular ha sido el cambio de paradigma desde una educación cívica tradicional a una educación ciudadana moderna (Mardones, 2015). La primera entendida como alfabetización jurídica y limitada al contexto del Estado-nación; la segunda centrada en conocimientos y habilidades con una perspectiva global (Bascopé, Cox & Lira, 2015; Cox, Jaramillo & Reimers, 2005). En este camino se ha propendido a brindarle mayor densidad y visibilidad, precisando sus contenidos y aprendizajes (Cox & García, 2015; Pinochet & Mercado, 2019).

Asimismo, entre los factores que han incidido en las definiciones curriculares chilenas al respecto, se encuentra la evidencia de las evaluaciones internacionales desarrolladas por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) en 1999, 2009 y 2016, donde, de manera sistemática, los resultados del estudiantado chileno han sido calificados como deficientes y ubicados por debajo del promedio internacional (Agencia de Calidad de la Educación, 2017). Diferentes gobiernos han justificado sus acciones en materia educativa, y especialmente en EC, con base en estos reportes (Gazmuri, 2013; Torney-Purta & Amadeo, 2015).

Habida cuenta de estas transformaciones, se ha ido consolidando en Chile un modelo que tiende a combinar el abordaje transversal y específico de la EC. Conforme a lo anterior, actualmente coexiste una asignatura independiente y obligatoria para 3º y 4º medio (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2019), junto con el eje de Formación Ciudadana en la asignatura Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para el resto de los niveles (MINEDUC, 2015, 2018). Así,

puede interpretarse que la intención del MINEDUC ha sido impulsar una EC sentida como tarea compartida por toda la comunidad educativa y no limitada a una sola asignatura. Este enfoque coincide con el adoptado en un número importante de sistemas educativos de la Unión Europea, que integran el tratamiento transversal de la EC con componentes de otras asignaturas (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017).

Una manifestación de lo anterior es la Ley 20.911 (MINEDUC, 2016c), que obliga a que todas las escuelas chilenas desarrollen un Plan de Formación Ciudadana (PFC). En términos abreviados, esta ley mandata que cada establecimiento cumpla con la elaboración y ejecución de un PFC, que defina los lineamientos y acciones institucionales que se llevarán a cabo para hacer efectiva la educación para la ciudadanía. Contrastada con políticas educativas similares a nivel internacional, esta legislación es novedosa al requerir que cada colegio se ocupe de ello. Como estrategia habitual los países tienden a definir sus directrices de EC mediante un currículo oficial y programas de estudio, fijando objetivos transversales y asignaturas obligatorias u optativas (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2017; Cox, 2017).

Transcurrido un lustro desde su puesta en marcha, el procedimiento que cada escuela ha seguido para diseñar su PFC continúa siendo poco conocido. Si bien existen investigaciones que han examinado su contenido y características (Molina, Alcaíno, Aranda & Morales, 2020; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2018; Subiabre, 2021; Zúñiga, Ojeda, Neira, Cortés & Morel, 2020), pocas han ahondado en sus procesos de construcción e implementación. Al respecto, puede destacarse el informe del PNUD (2018) y los estudios de Pinochet y Mercado (2019) y Galaz y Arancibia (2021). En su conjunto, estos trabajos concuerdan en que los mecanismos de diseño del PFC han sido poco participativos, con bajo involucramiento de las comunidades educativas.

Esta evidencia sugiere la necesidad de continuar explorando lo que ocurre en las escuelas al momento de crear el PFC, para contribuir desde ahí a la mejora de los procesos educativos involucrados. La actividad de investigación, hasta ahora, ha prestado escasa atención a la voz y experiencia del profesorado que ha tenido a cargo esta tarea. Acogiendo este desafío, el presente trabajo ofrece los resultados de una investigación cualitativa donde se analiza la experiencia de cinco profesoras y profesores que entre 2016 y 2020 debieron afrontar el reto de diseñar un PFC, en tres escuelas de Santiago de Chile.

2. Metodología

Esta investigación se formula desde una metodología cualitativa que pretende comprender los fenómenos sociales en relación con su contexto y desde la perspectiva de quienes participan,

profundizando en sus experiencias, opiniones y significados (Flick, 2015; Hernández, Fernández y Baptista, 2010). Se enfoca como estudio de casos múltiples, modalidad que conduce a un análisis intensivo de unidades singulares consideradas relevantes para comprender un fenómeno educativo (Jiménez & Tejada, 2007). En consecuencia, su finalidad no es generar teorías universalmente válidas, sino favorecer la comprensión de las características de un fenómeno en un escenario sociocultural concreto (Peña, 2009; Stake, 1999). En resumen, busca visibilizar lo particular y distintivo de determinadas experiencias, dentro de un contexto específico (Simons, 2011).

2.1. Técnicas de recogida de información y selección de participantes

Como instrumentos de recogida de información se utiliza la entrevista semiestructurada y el análisis documental. Las entrevistas se organizaron a partir de un guion temático definido en concordancia con los objetivos, pretendiendo que su estructura posibilitase generar conversaciones abiertas donde se trataran las temáticas de interés. Se abordaron los siguientes tópicos: perfil del participante; proceso de construcción del PFC; evaluación personal y proyecciones futuras. Fueron realizadas durante el segundo semestre de 2019 y el primer semestre de 2020. Para la conformación de la base documental se revisaron los documentos elaborados por el MINEDUC en el marco de la Ley 20.911, donde se explica su contenido y se brindan orientaciones para su implementación.

La selección de participantes se hizo mediante un muestreo no probabilístico de carácter intencional, donde quienes participan se eligen por el criterio estratégico de accesibilidad (Ruiz, 2012). El único requisito para su selección es que se tratase de docentes con alto grado de participación en la construcción del PFC de su escuela. Se extendió la invitación a 10 docentes de tres escuelas distintas, de los cuales cinco accedieron a participar. El perfil de cada participante se detalla en la Tabla 1.

Las tres escuelas donde se desempeñan se ubican en Santiago de Chile. Se han identificado con números. La Escuela 1 corresponde a un establecimiento de administración municipal ubicado en una comuna del centro de la ciudad. Provee enseñanza secundaria y atiende una población estudiantil mixta. La Escuela 2 corresponde a una escuela básica de administración municipal, ubicada en el sector oriente de Santiago y cuyo estudiantado está compuesto exclusivamente

por niñas. La Escuela 3 es un colegio de administración particular-subvencionada, vinculado a una fundación educativa católica. Se ubica en la zona sur de Santiago e imparte educación básica y secundaria a un estudiantado mixto.

Tabla 1

Nombre	Edad	Escuela	Cargo	Años de experiencia
Profesor 1	32	1	Profesor de Historia	10
Profesor 2	35	2	Profesor de Historia / Asesor pedagógico	10
Profesor 3	29	2	Profesor de Historia	5
Profesora 4	30	3	Profesora de Historia	7
Profesora 5	30	3	Profesora de Historia	7

Profesorado participante

Fuente: Elaboración propia.

2.2. Estrategia de análisis de información

En este estudio se aplica una estrategia de análisis de contenido, siguiendo los planteamientos de Ruiz (2012). Este tipo de análisis opera en dos niveles: manifiesto y latente. El primero alude al contenido declarado y obvio de un texto. El segundo refiere a la comprensión de sus significados profundos, a los que quien investiga accede mediante la interpretación y realización de inferencias sobre el contexto del que proceden los datos.

Ruiz (2012) sugiere etapas para el desarrollo de un análisis de contenido. Inicialmente se confecciona un *texto de campo* que incluye todas las observaciones recogidas durante el trabajo de campo. En él se incluyen notas, comentarios y se establecen unidades de registro. Luego se elabora un *texto de investigación*, en el que se realiza una primera sistematización de la información a partir de procedimientos de codificación y categorización. Posteriormente se

construye un *texto interpretativo* que incorpora las interpretaciones e inferencias de quien investiga y se convierte en una versión científica de la realidad social estudiada.

De este modo, en el *texto de campo* se establecieron las unidades de análisis. En este caso fueron definidas de acuerdo con criterios temáticos, considerando segmentos que aludiesen a un mismo tema. Conforme a los propósitos de la investigación, se preestablecieron dos ejes temáticos: *procesos de construcción del PFC y valoraciones y proyecciones del profesorado*.

En el *texto de investigación* se redujo la información. Se efectuó un procedimiento de codificación de carácter inductivo. Mediante una codificación abierta, se fueron identificando fragmentos significativos, a los que se asignó un código surgido de la propia interpretación que se realizó de ellos (Massot, Dorio & Sabariego, 2016). Una vez ejecutado este primer ejercicio, se identificaron relaciones, tendencias y patrones. A partir de aquello, se agruparon los diferentes códigos en familias o categorías. Finalmente, las categorías emergidas de esta agrupación fueron vinculadas a los ejes temáticos de origen. Esto brindó la posibilidad de articular un relato en el que se relacionara la información recabada, dando origen a un *texto interpretativo*.

3. Resultados

3.1. Las orientaciones del MINEDUC para la elaboración del PFC

En el documento “Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana” (MINEDUC, 2016a), se sostiene que la Ley 20.911 constituye una invitación a las escuelas a “construir –junto a sus comunidades y con la orientación y apoyo del Ministerio de Educación– un Plan de Formación Ciudadana” (p. 8). Se plantea que el PFC debe representar los sellos educativos de la institución. Se sugiere desarrollarlo en coherencia con el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Reglamento Interno, el Plan de Mejoramiento Educativo (PME) y otros documentos de gestión. Invita a que sea una tarea compartida por toda la comunidad educativa. Se afirma que la creación del PFC debe ser un proceso reflexivo, que implique la participación de todos y todas quienes la conforman. Desde el punto de vista del MINEDUC, cada comunidad debe definir el perfil de ciudadanía que le interesa formar, en atención a sus propias necesidades y particularidades.

En cuanto a la modalidad de trabajo, recomienda “visibilizar qué acciones o actividades que se están implementado en el establecimiento actualmente, corresponden al ámbito de la formación ciudadana” (MINEDUC, 2016a, p. 21). Luego argumenta en favor de realizar talleres y jornadas de reflexión donde se diagnostiquen necesidades, se redefinan los propósitos educativos y se acuerde el énfasis que se dará a la formación ciudadana.

En relación con los espacios para trabajar, “se recomienda, en las distintas etapas, aprovechar diversos espacios institucionales de trabajo, de modo de abordar el desafío dentro de los espacios planificados por cada comunidad educativa para el año escolar” (MINEDUC, 2016b, p. 37). Se insta a profundizar en cinco instancias de participación ya existentes: el consejo escolar, el consejo de profesores, el centro de alumnos, el centro de padres y apoderados y la reunión de madres y apoderados (MINEDUC, 2017). Según la propuesta, si estos espacios son “bien aprovechados, se convertirán en una magnífica acción que aportará no solo al plan de formación ciudadana, sino que a la gestión global del establecimiento educacional” (p. 43).

3.2. La construcción del PFC en las escuelas

En las entrevistas con el profesorado se pretendió hacer una reconstrucción del proceso de elaboración del PFC. En este itinerario emergieron tres categorías: la toma de conocimiento, la modalidad de trabajo y las dificultades enfrentadas.

3.2.1. La toma de conocimiento: “*Nadie sabía bien qué hacer y de qué se trataba*”

En las entrevistas se formularon preguntas destinadas a conocer cómo el profesorado se enteró de esta tarea y cómo fue convocado. En el caso de la Escuela 1, el Profesor 1 explica que “la verdad es que nadie sabía bien que había que hacer y de qué se trataba”. Luego agrega:

Yo recuerdo una conversación como informal con el Director del colegio, afuera del colegio, así como fumándose un *pucho*, y fue como “¡joye!, ¡se promulgó la ley de Formación Ciudadana!, así que *tenís* que hacerte cargo del Plan”. (Entrevista con Profesor 1)

En la Escuela 2, los Profesores 2 y 3 manifiestan carecer de claridad sobre cómo llegó esta información. Sí recuerdan que, antes de la promulgación de la ley, en su escuela se había dado un proceso de reflexión acerca del PEI, con la finalidad de actualizarlo y redefinir sus propósitos educativos. Ambos señalan que la construcción del PFC estuvo enlazada con aquel proceso.

Sí, fue así, porque esto igual coincide con una cuestión histórica que fue el paro del 2015, porque entre los propios profes tuvimos mucho tiempo para discutir. Entonces lo que había sido la misión, visión y sello de la escuela, que tiene que ver con el PEI, fue una cuestión muy discutida y bajo principios que nosotros queríamos que se

instalaran (...). Entonces se dieron los espacios para que se diera la discusión.
(Entrevista con Profesor 2)

El Profesor 3 complementa:

Se me confunden los procesos, cuando trato de recordar cómo se elaboró el Plan de Formación Ciudadana. (...). El año 2015 se desarrollaron las conversaciones para la actualización del PEI, que fue, verdaderamente, una reelaboración de este documento (...). Estos son los antecedentes antes de que se empezara a trabajar en el Plan de Formación Ciudadana. (Entrevista con Profesor 3)

Por su parte, las Profesoras 4 y 5 relatan cómo experimentaron el inicio del proceso en la Escuela 3. Ambas indican que fue la directora del establecimiento quien les informó:

Esto fue como un poco *al lote*, porque en ese momento la directora llamó a distintas personas, profesores de Historia principalmente (...) y dijo: “Bueno hay que hacer como un plan de formación ciudadana”. Yaaa... ¿Y qué quiere qué hagamos?... y en el fondo, en ese momento, lo que ella nos dijo fue: “Pueden redactar lo que ustedes están haciendo, como desde el centro de estudiantes, desde la academia, desde otro espacio que era desde la pastoral... los proyectos que ustedes han hecho”. (Entrevista con Profesora 4)

Por su parte, la Profesora 5 explica:

Desde inicios del 2018 la directora del colegio se acercó al departamento de Historia buscando la motivación para que redactáramos un plan de formación ciudadana, finalmente esta tarea la tomamos inicialmente un compañero y yo. Con esta tarea en mente lo hablamos con las otras compañeras del Departamento de Historia y encontramos apoyo inmediato. A inicios de mayo organizamos un consejo de profesores para dar a conocer los lineamientos de la Ley de Plan de Formación Ciudadana y, aunque dicha ley llevaba dos años promulgada, la gran mayoría de nuestros compañeros y compañeras no la conocía. (Entrevista con Profesora 5)

3.2.2. La modalidad de trabajo

Una vez convocados a participar, hubo que decidir la estrategia a seguir. Con el propósito de organizar el análisis, se presentan los resultados en tres bloques: bases sobre las que se pensó el PFC, estrategia de trabajo empleada y espacios dispuestos para su elaboración. La síntesis de esta información se expone en la Tabla 2.

La definición de las bases para la construcción del PFC

Quienes participan concuerdan en que el desafío de diseñar un PFC ha demandado un ejercicio de reflexión sobre el sentido otorgado a la EC. En algunos casos, esta reflexión ha sido colectiva y mantenida en el tiempo. En otros, restringida y esporádica. Más allá de estos matices, el profesorado declara que hubo que resolver cuáles serían los pilares sobre los que edificarían el PFC. Las experiencias evidencian tres fórmulas distintas: vincular el PFC con el PEI, elaborar el PFC a partir de un diagnóstico institucional, y basarlo en la propia experiencia y conocimientos.

Estrategias de trabajo

Se reconocen diferentes estrategias. Los Profesores 2 y 3 cuentan de un trabajo coordinado por el equipo de gestión en el que se realizó una reorganización curricular. El Profesor 1 señala que en la Escuela 1 él fue el único encargado. Las Profesoras 4 y 5, en tanto, explican que en la Escuela 3 se constituyó una comisión a la que se encargó la confección del plan.

Espacios para la construcción del PFC en la escuela

Quienes participan coinciden en que los espacios y tiempos en la escuela fueron escasos y debieron buscar alternativas para cumplir con el objetivo. Destacan tres: los consejos de profesores y profesoras, la realización de reuniones extraordinarias y el propio tiempo personal fuera de la escuela.

Tabla 2

Modalidad de trabajo para la construcción del PFC

Áreas	Categorías	Ejemplos
Bases para su construcción	Vínculo PEI-PFC	Eso nos obligó un poco a pensar esto de una manera distinta (...) Agarramos el PEI y del PEI sacamos sellos formativos para el Plan de Formación Ciudadana. (Profesor 2, Escuela 1)
	Diagnóstico institucional	Primero se hizo una recogida de información. O sea, en un consejo de profesores se les pidió que contestaran dos o tres

		preguntas, por ejemplo, si ellos se consideraban ciudadanos, qué era para ellos la ciudadanía. (Profesora 4, Escuela 3)
		Construimos encuestas para aplicar a los y las estudiantes, docentes y directivos. La idea era tener un diagnóstico más certero para crear el Plan. (Profesora 5, Escuela 3)
	Propia experiencia	Yo me guío como por lo que yo estoy haciendo, y yo no sé si lo estoy haciendo bien, no tengo un punto de comparación más que mi propia experiencia. (Profesor 1, Escuela 1)
Estrategia de trabajo	Reorganizar currículo	Esto significa cambiar la forma de trabajo con los profes y eso significa pensar en un diseño curricular para la escuela (...) Lo que hicimos fue leer las Bases Curriculares, ver las dimensiones de formación de las bases curriculares y los objetivos y organizarlos. Entonces, después lo que hicimos fue tomar todos los planes y programas de estudio y hacer el cruce, (...) le pasamos ese documento a los profes para que pudieran planificar a partir de eso. (Profesor 2, Escuela 2)
	Creación de una comisión	Se extendió la invitación a todo quien quisiera participar de la comisión que crearía el plan de formación ciudadana (...) En la comisión éramos como 15 profes. (Profesora 5, Escuela 3)
		Se inscribieron muchas personas, o sea no tantas como esperábamos, pero sí había profesores de los distintos ciclos. (Profesora 4, Escuela 3)
	Un único encargado	Sí mira, estoy solo. De hecho, ahora a medida que va pasando el tiempo yo siento que ya no depende tanto de mí, pero yo diría que, en los dos primeros años, el 2016 y el 2017, yo hice como todo; redacté el plan, diseñaba las acciones y trataba de que se llevaran a cabo y se ejecutaran. (Profesor 1, Escuela 1)
Espacios de trabajo	Consejos de profesores	En consejos de profes, a veces, planeábamos cómo incorporar los contenidos de estas áreas a nuestras asignaturas, a veces desarrollamos actividades conjuntas entre asignaturas. (Profesor 3, Escuela 2)

Reuniones extraordinarias	Entre mayo y noviembre tuvimos 5 reuniones en las cuales establecimos objetivos, modo de funcionamiento, posicionamientos personales. (Profesora 5, Escuela 3)
Tiempo personal	Tengo tres horas de formación ciudadana, pero de las cuales no ocupaba ninguna, o sea, siempre tenía que hacer otras cosas. En la práctica, lo hacía en mi casa, fuera del horario. (Profesor 1, Escuela 1)

Fuente: Elaboración propia.

3.2.3. Las dificultades: falta de espacios, tiempo, entusiasmo y compromiso

Otra arista que emerge son las dificultades que han enfrentado las y los participantes. Una de las tendencias observadas es que durante el proceso ha habido momentos donde el trabajo ha despertado mayor entusiasmo y otros donde ha primado cierto desinterés. Existe acuerdo en considerar la escasez de tiempos y espacios como factor entorpecedor. Esto último es comentado por las Profesoras 4 y 5, quienes aluden a la falta de tiempos y constancia en el trabajo de la comisión. La Profesora 4 señala que muchas veces el horario en el que podían trabajar coincidía con otras reuniones y se producía un solapamiento de actividades que impedía priorizar el PFC:

Los jueves teníamos consejos de todo el colegio y que por lo general estaban divididos: de Formación que es como de la Pastoral, Directivos... y cada jueves había algo académico, algo que hablar. Entonces pedir esos espacios era muy difícil (...) Por lo general nos juntábamos los martes de 5 a 6 y en una hora tampoco se avanza mucho. (Entrevista con Profesora 4)

La Profesora 5 agrega que una complicación ha sido mantener la motivación inicial “ya que con los tiempos híper-escasos, la mayoría prioriza la preparación de sus clases. Además, a nivel institucional tampoco es prioridad, entonces no se nos conceden los tiempos necesarios para trabajar y reunirnos”. Comenta que, a las últimas reuniones, solo llegaron tres personas de las quince que eran en un principio. El Profesor 1, por su parte, reconoce como principal obstáculo que el PFC sea visto solo como un requisito burocrático. La preocupación que él percibe tiene que ver más con una lógica de rendición de cuentas:

Yo creo que está la preocupación de que se haga el plan, pero nadie me pregunta en el año cómo voy y en qué van las acciones (...). Dentro del Plan de Mejoramiento del colegio tiene que ir el Plan de Formación Ciudadana, entonces es para que esté dentro del esquema organizativo del colegio. Es más que nada por la parte administrativa y por las cosas que finalmente viene la provincial a revisar (...). A fin de año hay una revisión por parte de la provincial o de la corporación, del cumplimiento de todos los planes del colegio. Tienes que hacer una mini presentación en la cual des cuenta de todo lo que te habías propuesto y lo que se cumplió ¿cachai?... ¡Y ahí corren *po!*... “¡Oye hay que hacer la presentación...” [risas]... ¡ahí se preocupan! (Entrevista con Profesor 1)

En el caso del Profesor 2, se visualiza una lógica similar. Señala que en su escuela siempre se quiso “hablar de trabajo colaborativo y lo fundamentábamos a través del Plan de Formación Ciudadana”, pero que a nivel de gestión ha sido muy difícil organizar este trabajo:

No tuvimos una respuesta acerca de cómo lograr hacerlo. Entonces, por ejemplo, a nivel de gestión, una cosa muy concreta, ¿cómo organizábamos el tiempo de los profes para que tuviesen reuniones por departamento? ¡No había departamentos! No teníamos posibilidades de que el profe de Historia trabajara con el profe de Música, por ejemplo, que hubiese una hora para eso (...). (Entrevista con Profesor 2)

3.3. Evaluaciones del profesorado sobre el proceso vivido

¿Cuál es la valoración que realiza el profesorado sobre la experiencia vivida? ¿Qué aspectos consideran positivos y negativos? A través de las respuestas brindadas a estas preguntas, quienes participan ofrecen una evaluación personal donde, además de referir al proceso de construcción del PFC, emerge como tópico la evaluación acerca de la política educativa de EC en Chile.

En lo que concierne a la evaluación del proceso, las opiniones vertidas remiten a elementos positivos y negativos. Entre los primeros destaca la visión de la Profesora 4, quien subraya los beneficios del trabajo colectivo:

Creo que lo positivo está en el hecho de que fue un grupo heterogéneo que logra conformar este Plan de Formación Ciudadana (...). Logramos hacer ver que era

necesario que todos estuviéramos representados de alguna manera. (Entrevista con Profesora 4)

Como aspectos negativos o mejorables se mencionan ideas que nuevamente apuntan a lo limitado de los tiempos y el bajo protagonismo del PFC en la planificación institucional.

Finalmente dependía mucho de los profes y de la voluntad de cada uno para que saliera adelante. En el fondo, si bien la directora como que intentaba gestionar o desde la dirección intentaban gestionar ciertos espacios, muchas veces era como: “No. Esto es más importante”, o sea como el Consejo está primero, este Consejo es más importante que el otro. (Entrevista con Profesora 4)

Tengo muy pocas horas para dedicarme al Plan de Formación Ciudadana, al final termino siendo como una especie de organizador de las acciones, de hecho, este año he podido hacer *re* pocas cosas yo y al final terminé aglutinando un montón de otras acciones que se hacían antes y que hacen otros profes. (Entrevista con Profesor 1)

Hay participantes que evalúan el proceso analizando las expectativas que tuvieron al comienzo y cómo estas fueron mutando en el camino:

Ha sido una experiencia llena de matices. Comenzó con muchas ilusiones en la construcción conjunta de un Plan de Formación Ciudadana. Con la esperanza de abrir un espacio de reflexión y creación entre los y las docentes, no obstante, terminó siendo el fruto de un grupo pequeño. (Entrevista con Profesora 5)

Cuando inicié este tema sentí que era un espacio ideal para poder hacer otras cuestiones que no podía hacer en el aula, como que va más allá. Entonces tienes una posibilidad enorme de hacer otro tipo de cuestiones (...) y se pueden hacer muchas cosas, pero también a veces apremia el tema del agobio, o sea hay mucho agobio laboral, entonces... otra cosa más que hay que hacer es duro, es como ¡basta! (Entrevista con Profesor 1)

En términos de evaluación referida a la política educativa, en las opiniones de las y los participantes emergen temas asociados a las características de la Ley 20.911. También aluden a las responsabilidades asumidas por el MINEDUC, las escuelas y el profesorado.

3.3.1. Apertura de posibilidades, pero faltan lineamientos claros

Las y los participantes reconocen la importancia de medidas que busquen fortalecer la EC. Consideran que este tipo de políticas abre posibilidades para que las escuelas puedan innovar, repensar sus proyectos educativos y definir el perfil de ciudadanía que desean formar. Sin embargo, advierten sobre los riesgos de una ley que califican de ambigua y que no provee directrices precisas.

Para el Profesor 2, por ejemplo, la política actual de EC se inscribe en un contexto histórico y político que ha propiciado la apertura de espacios al interior del sistema educativo chileno. En su opinión, esto ha suscitado que en su escuela se instalen nuevas prácticas pedagógicas.

Yo creo que esto igual fue producto del acumulado de lo que el movimiento social en Chile fue desarrollando (...) Y eso a su vez, después, llevó a que el Estado pensara en establecer una política de Formación Ciudadana, como que se generara ese cuestionamiento a nivel institucional (...). A nosotros como escuela nos abrió una posibilidad de institucionalizar ciertas prácticas, que no pasaran solamente por el capricho de uno, por los intereses políticos de uno, sino que había una legitimidad institucional. (Entrevista con Profesor 2)

Algo semejante plantea la Profesora 4, quien valora que cada escuela tenga la oportunidad de definir sus propias finalidades para la EC. Sin embargo, manifiesta que también es necesaria la existencia de pautas más claras.

Creo que una Formación Ciudadana siempre sirve. Ahora, si me preguntas si este plan, o sea, el proyecto en sí, ¿sirve?... desde cómo está planteado, tal vez no, porque en el fondo cada colegio va a darle su propia perspectiva. O sea, nosotros tuvimos la discusión de cuál era la perspectiva que nosotros queríamos, pero tal vez hay colegios donde no se hizo esa discusión. Por lo tanto, el grupo que quedó a cargo o la persona que quedó a cargo le dio su propia perspectiva. Por lo tanto, vamos a tener visiones de ciudadanía muy diferentes y eso no contribuye a una Formación Ciudadana...

tampoco es que me gustaría que fuese todo homogéneo, pero sí con ciertos lineamientos dentro de los que uno poder moverse. Si no hay criterios mínimos, me parece que igual es muy al azar. (Entrevista con Profesora 4)

En esta misma lógica, el Profesor 1 agrega que la ley es poco específica en sus objetivos y su formulación es confusa.

Considero que la Ley 20.911 es demasiado amplia y deja muchos vacíos o dudas respecto de qué es lo que se debe hacer, lo que en general es negativo, ya que en esa falta de orientación muchas instituciones pueden seguir haciendo lo mismo o realmente apuntar hacia cualquier lado (...). Creo que los objetivos planteados en la ley no esclarecen a las instituciones y a los profesores respecto de lo que se espera. Entiendo que la ley intentó respetar la autonomía de los establecimientos respecto de sus propios proyectos educativos institucionales, pero por lo mismo, siento que la ley no logra hacer un real cambio, ya que muchos establecimientos finalmente terminan "reordenando" lo que hacían anteriormente. (Entrevista con Profesor 1)

3.3.2. *“Se pone la carreta delante de los bueyes”*

Otra dimensión que emerge es la desconexión entre las políticas educativas y el trabajo cotidiano en las escuelas. Aquí las opiniones adquieren un carácter de denuncia sobre la nula participación del profesorado en la gestación de leyes o reformas que atañen al quehacer docente. Para el Profesor 1, esto incide en que hoy exista “harta indignación, porque también, como el Consejo Nacional de Educación decide solo y no le comenta a nadie, y los profes no tienen idea de lo que pasa a nivel curricular, se les impone un currículum sin discusión”. En un tono parecido, el Profesor 2 añade que “muchas de estas reformas son como por el pueblo sin el pueblo, como para los profes, pero sin los profes”. En esta misma dirección, el Profesor 1 subraya los inconvenientes de una política educativa alejada de la realidad de la escuela:

Es como el típico problema que pasa cuando se pone la carreta delante de los bueyes. Se aprueban, se promulgan una serie de leyes que finalmente no contemplan cuál va a ser el costo o los problemas de implementación. Como que hay un diseño que se ve súper bien en el papel, pero a la hora de ponerlo en marcha, surgen todos los temas concretos, cotidianos en el colegio, que terminan sobrecargando a los mismos trabajadores. (Entrevista con Profesor 1)

En estas declaraciones asoma el tema de las responsabilidades asumidas en términos de implementación de la ley. ¿Quién se compromete a ponerla en práctica? ¿Quién asume la responsabilidad en caso de que no funcione apropiadamente? Las y los participantes coinciden en la sensación de que el peso recae sobre las escuelas y el profesorado. Advierten, además, cierta desresponsabilización por parte de las autoridades y el MINEDUC.

Siento que desde el Ministerio tampoco se le ha dado la relevancia. De hecho, tú ibas a las capacitaciones y el mismo coordinador te decía, así como: “Con el gobierno de Piñera nos van a bajar el presupuesto”, por ejemplo. Entonces tú sentías que era algo por cumplir no más. Te decían, así como: “Haga las actividades que ya hacía y métalas dentro del plan”; ¡así como el Acto Cívico!... ¡una cuestión ordinaria!... “Cambie la fiesta del 18 de septiembre por una fiesta multicultural, porque hay más extranjeros” y esa es una acción del plan, ¡Fiesta Anual de Multiculturalidad! (Entrevista con Profesor 1)

3.4. Proyecciones y propuestas alternativas del profesorado

En las entrevistas el profesorado hace referencia a elementos relacionados con el futuro de la EC, tanto a nivel nacional como en sus propias escuelas y prácticas cotidianas. Del análisis, emergieron dos categorías. La primera se ha denominado *Política y Gestión*, y la segunda, *Formación y Enseñanza*. En la Tabla 3 se describe cada una de ellas.

Tabla 3

Proyecciones del profesorado con relación a la EC

Categoría	Descripción	Ejemplo
Política y Gestión	Reúne ideas que refieren a la redefinición del horizonte político y la gestión institucional. Se distinguen las que realizan una proyección a nivel macro (nacional o municipal) y las que apuntan a un nivel meso y micro (la escuela y el aula). Estas últimas aluden a la gestión de los tiempos y el deseo de que el PFC tenga un impacto mayor en la comunidad.	<u>Nivel macro</u> “Algo clave es cómo desde la gestión municipal se posibilitan estos espacios de transformación educativa para que planes, como por ejemplo de Formación Ciudadana, tengan un alcance mayor en términos políticos. (...) en la lógica de la disposición en torno a la elaboración de un proyecto pedagógico que responda a un proyecto político nacional”. (Profesor 2)

Nivel meso y micro

“Para el futuro lo que me gustaría es no tener que suspender mis actividades de profe para poder trabajar en esto (...) siento que al final entorpece mis otras labores y termina siendo más un *cacho* que una cuestión positiva”. (Profesor 1)

Formación y Enseñanza	Agrupar visiones que postulan alternativas para la formación del profesorado y favorecer la implementación didáctica de la EC. Aluden a la necesidad de profundizar en el conocimiento de herramientas didácticas para la enseñanza de la ciudadanía.	“[es necesaria] una capacitación profunda, seria, en la que pueda participar la mayor parte del profesorado (...) hacer algo que realmente impacte y que se pueda capacitar a todos los profes”. (Profesora 4)
-----------------------	---	--

“Debiese haber experiencias, así como filmicas, grabadas, mostrar cómo realmente otros colegas han implementado esto (...) instancias en las que podamos ver experiencias de otros colegas (...) También podría ser, por ejemplo, llevar a los colegios especialistas, no sé, historiadores, sociólogos, cosa que la Formación Ciudadana obviamente no sea una cuestión plana, solamente teórica, como lo de la cívica”. (Profesor 1)

Fuente: Elaboración propia.

4. Discusión

Como se ha revisado, las orientaciones del MINEDUC para la construcción del PFC hacían hincapié en que fuesen procesos participativos que convocasen a toda la comunidad educativa. En las experiencias relatadas por el profesorado, el panorama es dispar. En dos de las tres escuelas se informa sobre un proceso que contó con la participación de equipos de docentes y

directivos. Se evidencia también la experiencia de una escuela donde el proceso se limitó a la labor de un único profesor. En ninguna de las tres escuelas se amplió la participación hacia el resto de la comunidad, situación que se aleja de lo recomendado por la autoridad y concuerda con la realidad graficada en los estudios de Molina et al. (2020), Zúñiga et al. (2020) y Galaz y Arancibia (2021).

Otro de los procedimientos recomendados por el MINEDUC era que los PFC fuesen diseñados en coherencia con otros documentos institucionales, tales como el PEI y el PME. De las tres escuelas analizadas, solo una siguió esta indicación. En las otras se optó por fórmulas alternativas, como el levantamiento de un diagnóstico institucional y el diseño de un plan centrado en acciones concretas.

En lo que se refiere a los espacios e instancias para trabajar, el MINEDUC aconsejaba el desarrollo de talleres, jornadas de reflexión y el aprovechamiento de los espacios ya existentes. En la práctica, el profesorado señala que no contó con los tiempos y espacios necesarios. Si bien comentan que hubo ocasiones donde se aprovechó el Consejo de Profesores, la mayoría de las veces ese tiempo fue insuficiente y se subordinaba a otras tareas. Solo en uno de los casos se hace referencia a la organización de reuniones específicas para trabajar en el PFC. Sin embargo, sus protagonistas acusan falta de periodicidad y muchas dificultades para llevarlas a cabo.

El profesorado participante considera positiva la existencia de leyes que busquen fortalecer la EC. Son interpretadas como disposiciones que brindan la oportunidad de innovar e instaurar otro tipo de prácticas pedagógicas. No obstante, alerta sobre la ambigüedad de sus objetivos, la falta de lineamientos precisos y la intermitencia de los procesos de acompañamiento. Desde su perspectiva, es necesaria mayor claridad acerca de qué es lo que se espera lograr y cómo se debe realizar. En su conjunto, estos resultados refuerzan la idea planteada Pinochet y Mercado (2019), quienes identifican como uno de los ejes problemáticos de la implementación de la Ley 20.911, la desarticulación entre los diferentes actores políticos e institucionales involucrados, sumado al escaso apoyo que reciben los equipos responsables del PFC en cada escuela.

Al momento de evaluar esta política educativa, quienes participan denuncian que pasa por alto la cotidianeidad de la escuela. Desde su punto de vista, la ausencia del profesorado en el proceso de gestación de la ley y en la definición del currículo es un factor que socava sus posibilidades de éxito. Comparten miradas que impugnan al MINEDUC y acusan una desresponsabilización por parte de las autoridades, al dejar que cada escuela resuelva por cuenta propia cómo implementarla. Extrañan haber sido partícipes en el levantamiento de un

diagnóstico, recibido una capacitación seria, contado con materiales pertinentes y un acompañamiento permanente. Este panorama pareciera confirmar lo indicado por Mardones (2015), quien expresa que, en materia de EC, los sucesivos gobiernos han promovido reformas que han generado confusión entre el profesorado, a la vez que han sido poco proactivos en el fortalecimiento de la formación inicial docente y la fiscalización a los sostenedores.

En relación con las proyecciones, quienes participan indican que en el futuro se debiese dar mayor énfasis a la EC. Plantean ideas que van desde lograr que la enseñanza de la ciudadanía esté coordinada con proyectos políticos de mayor alcance, hasta instituir un tipo de gestión escolar que garantice los tiempos y espacios necesarios para trabajar en el PFC. También se apunta a la necesidad de mayor conocimiento de experiencias y estrategias didácticas para la enseñanza de la ciudadanía.

Los resultados aquí exhibidos conducen a ratificar la inquietud planteada por Zúñiga et al. (2020) acerca de la utilidad de ciertas prescripciones ministeriales que “deben ser acatadas por los establecimientos, sin proveer apoyos concretos y suficientes que permitan generar cambios reales en las escuelas” (p. 161).

Esto obliga a analizar críticamente la política educativa de EC. Siguiendo a Rizvi y Lingard (2013), es posible distinguir entre una *política material* y una *política simbólica*. Estas últimas usualmente surgen como respuesta a determinadas presiones y conllevan escaso compromiso para su aplicación. Agregan que “tienden a establecer objetivos vagos, ambiguos y abstractos y carecen de estrategias de aplicación bien elaboradas” (p. 32). Como contrapartida, las políticas materiales evidencian una real voluntad de aplicación, se encuentran respaldadas por recursos financieros y contemplan mecanismos de evaluación de sus objetivos.

En función de esta distinción, aparentemente nos encontramos frente a una política de carácter simbólico. Su texto legal entrega lineamientos bastante vagos sobre cómo deben afrontar las escuelas el desafío de crear un PFC; toda la responsabilidad de su aplicación recae en las escuelas, sin siquiera contemplar mecanismos de evaluación de los objetivos propuestos. Tomando en consideración lo anterior, no es de extrañar que esta normativa sea interpretada más como una reformulación discursiva de los propósitos de la EC, que como una política comprometida con el cambio educativo y la mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía.

5. Conclusiones

Esta investigación surgió con el propósito de analizar la experiencia del profesorado que ha participado en la construcción de un PFC. Su principal contribución es develar las características de estos procesos desde la realidad de las escuelas y sus protagonistas. El foco se ha situado en escenarios reales y concretos. En este sentido, se espera que los hallazgos contribuyan a comprender con mayor profundidad cómo se está pensando la EC en las escuelas y cuáles son los problemas que comúnmente se enfrentan en la práctica. En atención a estos resultados es posible trazar tres ejes problemáticos sobre los cuales convendría seguir investigando:

1. La gestión del PFC y la articulación entre autoridades, escuelas y equipos encargados de su elaboración e implementación.
2. La formación inicial y continua del profesorado en EC, y el acompañamiento permanente a los equipos responsables del PFC.
3. La participación y experiencia del profesorado, con énfasis en estrategias exitosas para el diseño y puesta en práctica del PFC.

Ciertamente estas conclusiones son parciales y obedecen a un estudio centrado en las experiencias de un grupo acotado de docentes. No obstante, este enfoque ha permitido conocer con mayor proximidad y detalle cómo se pone en práctica una política educativa que aspira a mejorar la EC en Chile. En este sentido, comprender la visión de sus protagonistas es una herramienta clave para mejorar su implementación en las escuelas.

6. Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana. Presentación nacional de resultados*. Santiago: Agencia de Calidad de la Educación.
- Bascope, M., Cox, C., & Lira, R. (2015). Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la democracia. En C. Cox & J. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 245-281). Santiago: Ediciones UC.
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la Ciudadanía. Algo más que una asignatura*. Barcelona: Graó.
- Castro, A., & Knowles, R. T. (2017). Democratic Citizenship Education. Research Across Multiple Landscapes and Contexts. En M. McGlinn Manfra & C. Mason Bolick (Eds.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research* (1.ª ed., pp. 287-318). New Jersey: John Wiley & Sons Inc.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (2017). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo* Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Cox, C. (2017). *Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis*. Geneve: Unesco International Bureau of Education (IBE) in collaboration with Asia-Pacific Centre of Education for International Understanding (APCEIU).
- Cox, C., & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la Formación Ciudadana escolar en Chile. 1996-2013: tres currículos comparados. En C. Cox & J. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 283-319). Santiago: Ediciones UC.
- Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas*. Washington DC: BID.
- Estelles, M. (2017). Imágenes sobre la educación para la ciudadanía en la formación inicial del profesorado. *REIDICS*, (1), 39-53.

- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Galaz, A., & Arancibia, M. (2021). El desafío de la formación ciudadana: reflexiones a partir de una experiencia de acompañamiento escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-18. doi:10.1590/S1413-24782021260004
- Gazmuri, R. (2013). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales* (Tesis doctoral). Recuperado desde https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_129278/rgs1de1.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Jiménez, B., & Tejada, J. (2007). Procesos y métodos de investigación. En J. Tejada & V. Giménez (Eds.), *Formación de Formadores. Escenario Institucional* (pp. 543-630). Madrid: Thomson-Paraninfo.
- Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 111-141). Santiago: Ediciones UC.
- Mardones, R. (2015). El paradigma de la Educación Ciudadana en Chile: una política inconclusa. En C. Cox & J. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 145-173). Santiago, Chile: Ediciones UC.
- Massot, I., Dorio, I., & Sabariego, M. (2016). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Ed.), *Metodología de la investigación educativa* (5.ª ed., pp. 321-360). Madrid: La Muralla.
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio*. Santiago: Autor. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016a). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago: Autor. División de Educación General.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016b). *Orientaciones curriculares para el desarrollo de Plan de Formación Ciudadana*. Santiago: Autor. Unidad de Currículum y Evaluación.

- Ministerio de Educación de Chile. (2016c). *Ley 20.911. Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. Recuperado desde <https://bcn.cl/2k6py>
- Ministerio de Educación de Chile. (2017). *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago: Autor.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico*. Santiago: Autor. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Bases Curriculares 3º y 4º medio*. Santiago: Autor. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Molina, J., Alcaíno, M., Aranda, M., & Morales, J. (2020). Implementación de planes de formación ciudadana: la experiencia regional de Curicó, 2017-2018. *Sophia Austral*, (26), 287-301.
- Peña, W. (2009). El estudio de caso como recurso metodológico apropiado a la investigación en ciencias sociales. *Educación y Desarrollo Social*, 3(2), 180-195.
- Pinochet, S., & Mercado, J. (2019). Reflexiones en torno a la implementación del Plan de Formación Ciudadana en la Región de Antofagasta: perspectivas desde los equipos responsables. En C. Orellana, R. Salazar & V. Hasse (Eds.), *Formación Ciudadana en el contexto escolar. Conceptualización, avances y experiencias* (pp. 221-240). Santiago: RIL Editores.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago: Autor. Proyecto Educación Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rizvi, F., & Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sant, E. (2019). Democratic Education: A Theoretical Review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. doi:10.3102/0034654319862493

- Sant, E., & Pagès, J. (2015). Enseñar y aprender a participar en política: qué sabemos y qué necesitamos seguir investigando. *Educación y Pedagogía*, 27(69-70), 88-99.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Subiabre, P. (2021). Formando en ciudadanía a niñas y niños. Perspectiva feminista en los Planes de Formación Ciudadana (PFC) de las escuelas chilenas. *Estudios Pedagógicos*, 47(3), 99-123. doi:10.4067/S0718-07052021000300099
- Torney-Purta, J., & Amadeo, J.-A. (2015). El estudio de la educación cívica y política: historia e implicancias para Chile y América Latina. En C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 51-73). Santiago: Ediciones UC.
- Zúñiga, C. G., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T., & Morel, M. J. (2020). Entre la imposición y la necesidad: implementación del plan de formación ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la Educación*, (52), 135-169.