

FONDO DE INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO EN EDUCACIÓN  
CENTRO DE ESTUDIOS  
MINISTERIO DE EDUCACIÓN

## **INFORME FINAL**

# **LA LEY 20.911 EN LA ESCUELA CHILENA POST-PANDÉMICA: EVALUACIÓN DE LAS CONDICIONES DE BASE PARA EL DESARROLLO DE APRENDIZAJES CIUDADANOS**

**INSTITUCIÓN ADJUDICATARIA:** Fundación Momento Ciudadano  
Universidad Austral de Chile

**INVESTIGADOR (A) PRINCIPAL:** Rodrigo Mayorga C.

**EQUIPO DE INVESTIGACIÓN:** Javier Pascual M.  
Javier Campos M.  
Catalina Zenteno S.

**PROYECTO FONIDE N°:** 2400097

SANTIAGO / 2025

Secretaría Técnica FONIDE, Centro de Estudios, Mineduc.  
Alameda N° 1371, Piso 8. E-mail: [fonide@mineduc.cl](mailto:fonide@mineduc.cl) [www.fonide.cl](http://www.fonide.cl)

MONTO ADJUDICADO: \$31.998.536

NÚMERO DE DECRETO: 1744

FECHA DEL DECRETO: 10 de diciembre 2024

INCORPORACIÓN O NO DE ENFOQUE DE GÉNERO: SÍ

TIPO DE METODOLOGÍA EMPLEADA: MIXTA

LAS OPINIONES QUE SE PRESENTAN EN ESTA PUBLICACIÓN, ASÍ COMO LOS ANÁLISIS E INTERPRETACIONES, SON DE EXCLUSIVA RESPONSABILIDAD DE LOS AUTORES Y NO REFLEJAN NECESARIAMENTE LOS PUNTOS DE VISTA DEL Mineduc.

LA INFORMACIÓN CONTENIDA EN EL PRESENTE DOCUMENTO PUEDE SER UTILIZADA TOTAL O PARCIALMENTE MIENTRAS SE CITE LA FUENTE.

ESTA PUBLICACIÓN ESTÁ DISPONIBLE EN [WWW.FONIDE.CL](http://WWW.FONIDE.CL)

# ÍNDICE

<b>RESUMEN</b> .....	<b>4</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	<b>5</b>
<b>CONTEXTUALIZACIÓN/ANTECEDENTES</b> .....	<b>6</b>
<b>PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>10</b>
<b>HIPÓTESIS Y OBJETIVOS</b> .....	<b>10</b>
<b>MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL</b> .....	<b>11</b>
<b>METODOLOGÍA</b> .....	<b>13</b>
1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN .....	13
2. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO.....	18
<b>RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN</b> .....	<b>20</b>
1. HISTORIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 20.911 EN LAS ESCUELAS (2016-2024) .....	20
2. PERSPECTIVAS DE DOCENTES Y DIRECTIVOS. ANÁLISIS CUANTITATIVO.....	37
<b>CONCLUSIONES</b> .....	<b>131</b>
1. BAJOS NIVELES DE APROPIACIÓN DEL PFC EN UN CONTEXTO DE MENSAJES MIXTOS DESDE LA POLÍTICA PÚBLICA.....	131
2. BRECHAS Y DESAFÍOS ESTRUCTURALES EN EL ACOMPAÑAMIENTO SISTEMÁTICO.....	132
3. PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA E INTEGRACIÓN DE PLANES COMO FACTORES CRÍTICOS DE ÉXITO (PERO CON AVANCES HETEROGÉNEOS) .....	133
4. DEBILIDAD CONSISTENTE EN PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LOS PFC .....	135
5. IMPACTO DE LA PANDEMIA, ROL DEL PLAN DE REACTIVACIÓN EDUCATIVA Y PERSISTENCIA DE DISPUTAS SOBRE EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA .....	136
<b>RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS</b> .....	<b>137</b>
1. FORTALECER EL ACOMPAÑAMIENTO TERRITORIAL .....	137
2. PROMOVER LA PARTICIPACIÓN GENUINA EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LOS PFC.....	138
3. INSTITUCIONALIZAR PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL PFC.....	139
4. ASEGURAR CONTINUIDAD DEL SENTIDO Y DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA, DEFINIÉNDOLA COMO "POLÍTICA DE ESTADO" .....	140
<b>REFERENCIAS</b> .....	<b>141</b>

# La Ley 20.911 en la escuela chilena post-pandémica: evaluación de las condiciones de base para el desarrollo de aprendizajes ciudadanos

## RESUMEN

La Ley 20.911 que creó los Planes de Formación Ciudadana (PFC) en los establecimientos reconocidos por el Estado, fue promulgada en 2016, buscando fortalecer la democracia y formar ciudadanos conscientes de sus derechos y responsabilidades. Una década después, esta investigación busca actualizar el conocimiento sobre esta política pública, evaluando cómo las condiciones después de la pandemia y las actuales políticas públicas de reactivación educativa han influido en su implementación, así como en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que esta busca promover.

El estudio empleó una metodología mixta secuencial exploratoria, estructurada en tres fases con sus propios métodos: análisis documental de políticas ministeriales, encuesta a educadores de cuatro Servicios Locales de Educación Pública de las Regiones Metropolitana y de Los Ríos y estudios de caso en ocho establecimientos de estos mismos territorios. Los principales hallazgos revelan cuatro problemáticas estructurales: bajos niveles de apropiación de los PFC por parte de las comunidades educativas; desconexión entre orientaciones ministeriales valoradas y un acompañamiento sistemático insuficiente; debilidad persistente en los procesos de evaluación del PFC, y tensiones no resueltas sobre el sentido mismo de la formación ciudadana, oscilando entre concebirla como medio para la convivencia o como fin en sí mismo. El estudio identifica como la participación significativa de la comunidad en el diseño de su propio PFC y la integración entre este, el Proyecto Educativo Institucional y otros planes son factores críticos de éxito en establecimientos que lograron apropiarse de sus procesos de formación ciudadana, proporcionando evidencia para formular políticas educativas más efectivas y contextualizadas.

**Palabras clave:** Plan de Formación Ciudadana; Educación Ciudadana; Políticas Educativas; Reactivación Educativa; Servicios Locales de Educación Pública

## INTRODUCCIÓN

“Amigas y amigos: Lo que buscamos es que chilenos y chilenas, desde las escuelas, tengan plena conciencia de sus derechos y que sepan defenderlos, pero también que sean conscientes de las responsabilidades que todos y todas tenemos con la sociedad. En ese sentido, yo quisiera decir que el valor de esta ley radica en que como país hemos decidido construir un sentido compartido: la valoración y cuidado de la democracia, los derechos humanos, la transparencia y la probidad”<sup>1</sup>. Con estas palabras, pronunciadas el 28 de marzo de 2016, la entonces presidenta Michelle Bachelet promulgó la *Ley 20.911 que crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos Reconocidos por el Estado*. A casi una década de este significativo hito, cabe preguntarse por el proceso de implementación de esta ley y, hasta qué punto ha sido capaz -o no- de hacerse cargo de las metas que la mandataria fijará al momento de presentarla al país.

Al establecer que los establecimientos educativos reconocidos por el Estado debían contar con un Plan de Formación Ciudadana (PFC), la Ley 20.911 buscó que la escuela respondiera a problemáticas sociales profundas -como la reducción de la corrupción y el fortalecimiento mismo de la democracia (Galaz & Arancibia, 2021)-. Para ello, dio a las escuelas la facultad de diseñar y gestionar sus PFC y al Ministerio la obligación de “apoyar a los sostenedores y establecimientos educativos que así lo soliciten, en el desarrollo de sus respectivos planes” (Mineduc, 2016). La política pública reafirmó así a la escuela como un lugar donde se aprende a *ser ciudadano/a* (Cox & Castillo, 2015), haciendo de la educación ciudadana un requisito fundamental dentro de la misma (Mineduc, 2016).

A la fecha, los estudios sobre la implementación de esta ley han identificado problemas como la falta de integración de esta con la cultura escolar específica de cada centro (Escobar, 2018; Galaz & Arancibia, 2021; Salazar et al., 2021; Quintana, 2022), y la percepción del PFC como un “anexo” a las actividades escolares (Solórzano, 2019). También han destacado la desigualdad en el acompañamiento recibido por los establecimientos, el cual ha sido reportado en más de un caso como insuficiente y concentrado en ciertas regiones del país (Ojeda et al., 2021; Quintana, 2022; Zúñiga et al., 2020). En general, estos estudios reportan que aún no se ha movilizó el significado mismo de por qué y cómo llevar a cabo una formación ciudadana que sea transversal a la cultura escolar, y que no recaiga meramente en la asignatura tradicionalmente asociada a ello (Escobar, 2018; Ojeda et al., 2021; Solórzano, 2019), evidenciando las limitaciones y obstáculos que este proceso ha enfrentado en su tránsito desde la legislación a las aulas.

Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre los PFC se han centrado en los primeros años tras la promulgación de la Ley 20.911. Sin embargo, las condiciones estructurales y contextuales de los establecimientos han cambiado significativamente desde el Estallido Social en octubre de 2019 y la pandemia de COVID-19 en 2020, eventos que han alterado profundamente el panorama educativo (Videla & Luengo, 2021). La pandemia, en particular, provocó un notable deterioro de los resultados académicos y un aumento notorio en la exclusión escolar (Agencia de Calidad de la Educación, 2024; Cifuentes, 2023) y ello continuó incluso después del retorno a clases en 2022, con un aumento adicional de la violencia escolar (Izquierdo & Ugarte, 2023; Pascual et al., 2024). Recién desde el año 2023 y por medio de un esfuerzo sistematizado para enfrentar las principales

---

<sup>1</sup> [https://archivospresidenciales.archivonacional.cl/uploads/r/archivo-presidencia-de-la-republica/9/d/4/9d43c7988e845066a248199c314f1cd56c389f194433b1dea3ef11df5ddaa053/\\_home\\_aristoteles\\_documentos\\_DIS\\_0981.pdf](https://archivospresidenciales.archivonacional.cl/uploads/r/archivo-presidencia-de-la-republica/9/d/4/9d43c7988e845066a248199c314f1cd56c389f194433b1dea3ef11df5ddaa053/_home_aristoteles_documentos_DIS_0981.pdf)

consecuencias de esta crisis llamado Plan de Reactivación Educativa, es posible hablar de un periodo de “post pandemia”. Por ello, esta investigación busca comprender las nuevas dificultades y oportunidades para la implementación de los PFC en este contexto, con un enfoque en cómo las condiciones de los establecimientos educativos y las políticas públicas de reactivación educativa han afectado este proceso. De esta forma, se espera no sólo evaluará la implementación de una política pública crucial, sino que también proporcionar evidencia y reflexiones para la formulación de políticas educativas más efectivas y contextualizadas que contribuyan a la formación ciudadana que proporcionan las escuelas del país.

## CONTEXTUALIZACIÓN/ANTECEDENTES

En los países democráticos la formación de los ciudadanos suele abordarse desde dos distintas aproximaciones. La primera es la de una educación para la democracia (*education for democracy*) donde se comprende que los estudiantes son ciudadanos en proceso de formación, por lo que deben recibir todas las competencias para actuar en la sociedad del mañana (Sant, 2019). Una segunda aproximación es la de la educación a través de la democracia (*education through democracy*) donde los estudiantes forman parte de sus comunidades, por tanto, tienen una voz con la cuál participar de la toma de decisiones (Sant, 2019). Desde esta segunda perspectiva, se entiende que la escuela posee una responsabilidad democrática presente, por lo que la democracia es una práctica y un objetivo en sí misma (Andersson, 2018). Esto supone que los requerimientos que enfrenta la escuela no provienen solo del subsistema educativo, sino que de los marcos democráticos y ciudadanos que rigen a la sociedad completa (Biesta, 2006 citado en Andersson, 2018; Plá, 2023; Salazar et al., 2021):

A nivel internacional, las escuelas responden a estas exigencias de diversas maneras. En el caso de Francia, por ejemplo, por medio de la asignatura de “*Enseignement Moral et Civique*” se definen objetivos centralizados y comunes para todas las escuelas para ser implementados durante los cursos de enseñanza media (Ministère de l'Éducation Nationale, 2015). En España, pese a que cada comunidad autónoma define temáticas educacionales relevantes, la LOMLOE, promulgada el año 2020, establece la asignatura de "Educación en Valores Cívicos y Éticos" que se orienta a la construcción de la ciudadanía para todo el territorio en sus cursos superiores (Vázquez & Porto, 2020). La ley también define competencias transversales que deben ser cubiertas a lo largo de la enseñanza básica, destacando entre ellas la competencia ciudadana (Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, s/f). En Inglaterra, en tanto, la asignatura de "*Citizenship Education*", pese a ser parte del currículum, es integrada en muchos establecimientos al currículum no obligatorio de Educación Personal, Social y de Salud (Jerome et al., 2022). Además, las escuelas reciben algunas orientaciones de cómo incorporar la Educación Social, Moral, Espiritual y Cultural, la que es fiscalizada en su calidad, aunque no posee un foco específico en la Formación Ciudadana (Busher & Jerome, 2020 citados en Jerome et al., 2022). En este país, a diferencia de otros, existe la alternativa de que los estudiantes puedan optar por un examen final de asignatura en el área de la Formación Ciudadana, participando de un proyecto de Ciudadanía Activa (Jerome et al., 2022).

En Latinoamérica, países como Argentina, México, Colombia y Uruguay no exigen que cada escuela cuente con un plan de formación ciudadana, pues sus currículums definen objetivos y competencias propias para la Formación Ciudadana a nivel nacional. Así, en Argentina, se definen contenidos para la asignatura de "Formación Ética y Ciudadana", los que pueden ser adaptados a cada una de las provincias e impartidos por docentes de diversas especialidades y/o menciones

del área de las ciencias sociales (Mastache, 2022; Shapiro, 2020). En México ocurre algo similar con la asignatura de "Formación Cívica y Ética", pues es la Secretaría de Educación Pública la que define cómo esta debe llevarse a cabo en todas las escuelas del país (Sierra et al., 2024; Urrutia, 2020) con un fuerte foco en la meta de "Un México en paz" (Vargas & Villanueva, 2017). En el caso de Perú, el Currículum Nacional define objetivos para ejercicio de la ciudadanía; más recientemente, se ha realizado una actualización al Proyecto Educativo Nacional 2036 para intencionar "El reto de una ciudadanía plena" (Sierra et al., 2024). Finalmente, en Colombia, por medio del programa de "Cátedra de la Paz", también se han implementado objetivos centralizados y comunes para todas las escuelas del país (Vásquez-Russi, 2021).

Para el caso chileno, los esfuerzos por dar mayor preeminencia a la educación ciudadana se remontan a inicios del siglo XXI. El año 2004, con la publicación del informe de la Comisión de Formación Ciudadana convocada por el Ministerio de Educación, se definieron recomendaciones que serían recogidas en los años venideros: el Ajuste Curricular de 2009, por ejemplo, estableció para Cuarto Año de Enseñanza Media, en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, "un cierre de la secuencia de aprendizajes sobre formación ciudadana, centrada en conocimiento del régimen político democrático, sus instituciones, procedimientos y principios" (Comisión Formación Ciudadana, 2004, p.40). Las Bases Curriculares mandatadas por la Ley General de Educación y vigentes progresivamente desde el año 2012, avanzaron un paso más allá, estableciendo un eje de formación ciudadana para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Cox & García, 2020). En la misma línea, el año 2013 la Agencia de Calidad de Educación incorporó la Participación y Formación Ciudadana como una de las dimensiones de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS), considerados para la construcción de la Categoría de Desempeño (Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Sin embargo, el principal impulso a la formación ciudadana no vino de una institución educativa, sino que del Consejo Asesor Presidencial contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción o Comisión Engel. De acuerdo a su informe final, una de las líneas de acción requeridas para prevenir la corrupción política correspondía a la formación cívica y ética. "La formación ciudadana" declaraba el documento "es fundamental para la conformación de una comunidad humana: sin principios comunes y una organización social que respete a las personas y que reconozca la igual dignidad de cada cual, es imposible progresar realmente" (Consejo Asesor Presidencial contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción, 2015, p.89). A partir de las sugerencias emanadas de este Consejo Asesor, se promulgó en 2016 la Ley 20.911, la cual mandó a todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado a poseer un PFC "que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y dé orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso" (Mineduc, 2016).

Una característica del sistema educativo chileno es la autonomía de cada institución para tomar decisiones que se ajusten a sus Proyectos Educativos Institucionales (Villalobos & Salazar, 2014). Por ello, la implementación concreta de cada PFC recae en la gestión del centro educativo, y los modos que la propia escuela encuentre pertinentes para alcanzar el objetivo de promover la participación y formación ciudadana en los procesos educativos de sus estudiantes (Mineduc, 2023; Zúñiga et al., 2020). Además, la misma ley estableció la responsabilidad del Ministerio de Educación de apoyar en el diseño de sus PFC a las escuelas que lo solicitaran, además de promover una nueva asignatura de Educación Ciudadana para Tercer y Cuarto Año de Enseñanza

Media, la que se concretó con las Bases Curriculares de aquellos niveles, aprobadas en 2019 y comenzadas a implementar el año 2020. Debido a las crisis ya mencionadas (el estallido social y la pandemia), el año 2023 el Ministerio propuso una serie de nuevas orientaciones, de modo que cada PFC pudiese dialogar de mejor manera con los Proyectos Educativos Institucionales particulares de cada uno de los centros educativos. De esta forma, se esperaba cumplir con el fin último de que la implementación de los PFC sea garante de la participación de los estudiantes (Mineduc, 2023).

La importancia de esta educación para la ciudadanía al interior de los espacios escolares se hace patente cuando se examinan sus principales dimensiones entre los escolares chilenos durante la última década. A nivel de conocimientos cívicos, de acuerdo a la prueba internacional ICCS, Chile se posicionó en 2016 por debajo del promedio internacional, obteniendo en promedio 482 puntos en comparación a países con 550 puntos que corresponden a aquellos con altos puntajes (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). La revisión de estudios previos comparables permite concluir que los estudiantes chilenos no han aumentado sus conocimientos cívicos, a pesar de los cambios curriculares y otras políticas públicas previas al 2016 (Schulz et al., 2010). El conocimiento cívico es una dimensión importante al momento de estudiar otras temáticas ciudadanas, tales como creencias autoritarias, perfiles de buena ciudadanía o participación. De acuerdo a los resultados de ICCS 2009 e ICCS 2016, estudiantes con alto conocimiento cívico son menos propensos a apoyar prácticas autoritarias. Asimismo, a mayor aprendizaje cívico los estudiantes chilenos de 8° básico adhieren a normas de buena ciudadanía. Por último, el conocimiento cívico se relaciona con la participación cívica, en términos de participación electoral y movimientos sociales (Schulz et al., 2010; Agencia de Calidad de la Educación 2018).

En términos de participación ciudadana de los escolares chilenos, el escenario no es mucho más alentador. En las últimas décadas, Chile ha experimentado diversos eventos políticos que implicaron el uso del espacio público por parte de escolares, tales como la Revolución Pingüina de 2006, el Movimiento Estudiantil de 2011 y el Estallido Social de 2019. Ante tal escenario, se ha hipotetizado que las formas de participación juvenil serían no convencionales y, específicamente, mediante protestas (Villalobos, 2021). No obstante, tal hipótesis no es necesariamente correcta. Los resultados obtenidos por Martínez et al. (2019), por ejemplo, la ponen en cuestión. En su investigación, los autores definieron perfiles de participación para estudiantes de 8° básico, concluyendo que un 44% de los jóvenes no participaba o no se involucraba en problemáticas colectivas, y solo un 8% participaba activamente o estaba dispuesto a hacerlo por medio de partidos políticos, voluntariados o acciones concretas en sus comunidades o territorios.

La evidencia sobre actitudes cívicas de estudiantes chilenos, por su parte, es también ambivalente. De acuerdo a un estudio generado a partir de los datos de ICCS 2016, en Chile el 75% de los y las estudiantes pertenecen al perfil Completamente Igualitarios en términos de su postura ante la igualdad política y laboral de género (López-Hornickel & Sandoval-Hernández, 2023). Sin embargo, al mismo tiempo, se perciben preocupantes muestras de adhesión al autoritarismo: la Encuesta Nacional de Juventudes de 2022, por ejemplo, reportó que solo el 56,6% de niños, niñas y jóvenes considera que la democracia es preferible a cualquier otra forma de gobierno, mientras que un 10,9% considera que, en algunas circunstancias, un gobierno autoritario puede ser preferible a uno no democrático y un 20,8% que “a la gente como uno le da lo mismo un régimen democrático que uno no democrático” – cifra que aumentó respecto a la encuesta anterior (Instituto Nacional de la Juventud, 2022).

La Ley 20.911 buscó abordar estas distintas preocupaciones. Sin embargo, los estudios que han examinado su implementación han identificado una serie de problemáticas para la consecución de sus fines. En primer lugar, las escuelas han reportado que los objetivos mismos de la ley son ambiguos y confusos, por lo que no tienen claridad en cómo implementarlos o de qué forma incorporarlos de manera transversal en su quehacer diario (Escobar, 2018; Quintana, 2022). Si bien la ley estableció que, para el cumplimiento de estos objetivos, fuera cada escuela la que propusiera y definiera las actividades específicas requeridas (Araneda & Montre, 2021), investigaciones realizadas al respecto problematizan este proceso de definición, planteando que ha generado tensiones en la cultura institucional propia de muchos centros educativos. Ello porque el significado mismo que se le atribuye a la formación de la ciudadanía no responde a una comprensión común y compartida por toda la comunidad (Escobar, 2018; Galaz & Arancibia, 2021; Salazar et al., 2021), lo que obstaculiza que se genere un aprendizaje situado (Quintana & Rabuco, 2020).

En segundo lugar, los gestores de la Ley 20.911 esperaban que la definición de cada PFC ocurriera de manera reflexiva, dialógica y cooperativa entre los diversos agentes del sistema escolar (Pinochet & Mercado, 2018; Quintana, 2022; Zúñiga et al., 2020), de modo que respondiera a las necesidades particulares de cada comunidad educativa (Pinochet & Mercado, 2018). Sin embargo, distintos estudios han reportado que esto no ha ocurrido en las escuelas y que, generalmente, la autoría recae en manos de los equipos directivos o de algunos pocos docentes (Galaz & Arancibia, 2021; Ojeda et al., 2021; Pinochet & Mercado, 2018; Quintana & Rabuco, 2020; Zúñiga et al., 2020). Otros agentes relevantes, como los y las estudiantes, familias y apoderados también han tendido a estar ausentes de estos procesos (Galaz & Arancibia, 2021). Ello evidencia que la escuela continúa siendo un espacio de poder restringido, contradiciendo el fin mismo de la educación ciudadana y la cultura democrática (Pinochet & Mercado, 2018; Subiabre, 2021).

Finalmente, colegios y escuelas han denunciado falta de tiempo y recursos para poder llevar a cabo el diseño e implementación del PFC (Quintana, 2022; Salazar et al., 2021; Solórzano, 2019). Ello ha impedido que las escuelas socialicen lo diseñado y puedan hacer un seguimiento y evaluación de los resultados de sus PFC y el cumplimiento de los objetivos propuestos por la ley (Araneda & Montre, 2021). En su investigación en establecimientos de la Región Metropolitana, Solórzano (2019) reporta que los y las docentes declaran que esto “es difícil, pero no imposible”, identificando que requieren, además de tiempo y recursos, el poder repensar las planificaciones y el modo en que se integra el PFC al currículum de la escuela (Solórzano, 2019).

Muchas de estas dificultades, ya evidentes en los primeros años de implementación de la ley, se intensificaron dramáticamente en el contexto de la pandemia. La suspensión prolongada de las clases, los problemas de conectividad que emergieron en zonas urbanas periféricas y rurales y el distanciamiento social, marcaron la trayectoria educativa de los estudiantes en esta época y plantearon importantes desafíos al desarrollo de aprendizajes en convivencia escolar y salud mental (Kuzmanic et al., 2023; Mineduc, 2023b). A pesar de los esfuerzos por mantener estos programas a través de recursos digitales y materiales impresos, la interacción y el debate, elementos clave en la formación ciudadana, se vieron restringidos. Todo ello acentuó aún más las tendencias que venían construyéndose en los años previos.

Todo lo anterior sugiere que la formación ciudadana en las escuelas chilenas continúa marcada por una “ciudadanía a puertas adentro”, es decir, que permanece encerrada dentro de los establecimientos educativos sin tener repercusiones en las comunidades (Quintana & Rabuco,

2020). Al estar el foco puesto fundamentalmente en el cumplimiento de la normativa (Ojeda et al., 2021) la formación ciudadana queda al margen como algo meramente instrumental, educando “buenos/as ciudadanos/as” responsables y que participan sin realmente cooperar en la transformación social (Subiabre, 2021). Se requiere, por lo tanto, una indagación en mayor profundidad de cómo se está llevando a cabo la implementación de los distintos PFC en los centros educativos del país, qué obstáculos y oportunidades enfrentan estos procesos y cuáles son las percepciones de los y las actores escolares en torno a ello. En consecuencia, se hace necesario evaluar las condiciones que existen en los establecimientos educativos para el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que la Ley 20.911 buscó promover y cómo estos dialogan con las políticas públicas diseñadas para ello, de modo de poder contribuir a una escuela que forme ciudadanos y ciudadanas con las competencias necesarias para buscar la justicia, la tolerancia, la inclusión y la sostenibilidad (IBE-Unesco & APCEIU, 2017; PNUD, 2021).

Actualmente, la formación ciudadana es parte del proceso nacional de reactivación integral de aprendizajes, destacando su importancia en el desarrollo de habilidades socioemocionales y actitudes que permitan a los estudiantes participar de manera crítica y responsable en la construcción de una sociedad justa y democrática (Mineduc, 2023c). Uno de los componentes claves de este proceso, es el fortalecimiento de la profesionalidad docente, de manera que tengan la flexibilidad y la autonomía necesarias para adaptar sus estrategias pedagógicas a las necesidades específicas de sus estudiantes y contextos locales, promoviendo la contextualización y la integración de los aprendizajes, así como la autonomía de los equipos profesionales en los procesos de gestión curricular. Esto abre una oportunidad y hace necesario conocer cómo las escuelas están abordando este desafío en el presente contexto y entender, de la misma forma, como la política pública puede apoyarlas efectivamente en este proceso.

## **PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN**

¿De qué manera las condiciones post-pandémicas de los establecimientos educativos de cuatro SLEP de la Región Metropolitana y de Los Ríos y las políticas públicas de reactivación educativa han influido en la implementación de la Ley 20.911 y en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje de formación ciudadana que esta busca promover?

## **HIPÓTESIS Y OBJETIVOS**

### *Objetivo General:*

Evaluar cómo las condiciones después de la pandemia y las actuales políticas públicas de reactivación educativa han influido en la implementación de la Ley 20.911 en establecimientos de Servicios Locales de Educación Pública (en adelante SLEP) de la Región Metropolitana y de Los Ríos, así como en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que esta busca promover.

### *Objetivos Específicos (OE)*

1. Identificar y caracterizar las formas de apoyo brindadas por el Ministerio de Educación desde el inicio del Plan de Reactivación Educativa en 2023 para contribuir a la implementación de la Ley 20.911 en las escuelas, comparándolas con aquellas desarrolladas antes y durante la pandemia.

2. Analizar las percepciones de docentes, directivos y asistentes de la educación de los SLEP Gabriela Mistral, Santa Corina, Los Libertadores y Valdivia sobre la implementación de la Ley 20.911 en sus escuelas, los énfasis que esta ha tenido y el nivel y tipo de apoyo recibido para ello desde el inicio del Plan de Reactivación Educativa en 2023.
3. Evaluar los principales factores estructurales y contextuales de los establecimientos de los SLEP Gabriela Mistral, Santa Corina y Valdivia que han favorecido u obstaculizado la implementación de la Ley 20.911 y los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a esta desde el inicio del Plan de Reactivación Educativa en 2023.
4. Desarrollar recomendaciones de mejora que permitan fortalecer la implementación de la Ley 20.911 en las escuelas, por medio de mecanismos que reconozcan las obligaciones de formación ciudadana del sistema escolar en su conjunto así como las particularidades y necesidades propias de cada comunidad escolar

## MARCO TEÓRICO O CONCEPTUAL

Tradicionalmente, la ciudadanía ha sido entendida como un status jurídico individual que se alcanza cuando se posee una nacionalidad determinada y cuando se cumplen aquellos requisitos que para ello dictaminan la Constitución y las leyes (Borja, 2000). Esta comprensión de la ciudadanía desde una perspectiva netamente individual y jurídica supone una doble problemática para los estudios sobre este fenómeno en el mundo escolar. En primer lugar, dado que la ciudadanía se adquiere comúnmente al cumplir la mayoría de edad y que parte importante de quienes asisten a la escuela aún no han alcanzado esa edad, no habría allí “ciudadanía” sino tan solo una preparación para la misma. En segundo lugar, y más relevante aún, al entenderla como un status puramente individual, la ciudadanía no tendría que ver con las relaciones que se establecen entre los múltiples actores que pueblan la escuela sino que simplemente con el conocimiento y cumplimiento de los requisitos que permiten acceder a esta. Desde una visión menos restrictiva, esta investigación concibe a la ciudadanía como un fenómeno siempre relacional y lo problematiza a partir de tres dimensiones: su fundamento normativo, el tipo de prácticas al que hace referencia y la lógica temporal que subyace tras de sí.

El *fundamento normativo* de la ciudadanía dice relación con lo que Anchustegui denomina “el modo de relación adecuada entre el individuo y su sociedad política” (2011, p.12). A partir de esta problematización, la literatura reconoce tres concepciones de ciudadanía: liberal, comunitarista y republicana. La *ciudadanía liberal* se centra en la protección de los derechos y libertades individuales, concibiendo al ciudadano/a esencialmente como un portador de derechos que deben ser protegidos de interferencias externas, particularmente del Estado. Para este tipo de ciudadanía el foco debe estar puesto siempre sobre el individuo y su acción autónoma, sea como votante o consumidor de servicios y bienes públicos (Anchustegui, 2011, p.14). Desde esta perspectiva el Estado se observa con sospecha y la participación cívica, como un mal necesario y limitada al “respeto de los derechos ajenos y a la obediencia a las leyes emanadas de una autoridad estatal, dependiente en su legitimidad de la preservación de esos mismos derechos” (Anchustegui, 2011, p.14). Por el contrario, la *ciudadanía comunitarista* pone en el centro la pertenencia de los individuos a una comunidad específica y poseedora de una historia, vínculos culturales y tradiciones compartidas. En ese sentido, los deberes hacia la propia comunidad cobran mayor relevancia, incluso superando en prioridad a los derechos individuales. Desde esta perspectiva, es el bien común el que debe siempre prevalecer sobre las preferencias individuales. Finalmente, la *ciudadanía republicana*, si bien comparte elementos en común tanto con la liberal

como con la comunitarista, pone su foco en la participación activa en la esfera pública y en la virtud cívica. Preconiza así un modelo de comunidad política democrática “dependiente de la vigencia de la responsabilidad pública de la ciudadanía. Por ello, su institución fundamental es precisamente la de ciudadanía, en su doble sentido: como conjunto de miembros libres de la sociedad política y como la condición que cada uno de ellos ostenta en tanto que componente soberano del cuerpo político” (Anchustegui, 2011, p.18). Así, el fundamento normativo tras una concepción de ciudadanía afecta tanto el tipo de interacciones promovidas entre ciudadano/a, sociedad y Estado, como las condiciones institucionales necesarias para su ejercicio.

Si el fundamento normativo establece la relación entre individuo y sociedad política, el *tipo de prácticas* al que hacen referencia distintas concepciones de ciudadanía define cómo esa relación se materializa concretamente. En este ámbito el trabajo de Westheimer y Kahne resulta fundamental. En su estudio seminal *What kind of citizenship. The politics of educating for democracy* (2004), ambos autores identificaron tres “tipos” de ciudadanía presentes en los programas de educación democrática en Estados Unidos de inicios del siglo XXI. Lo que distinguía a estos tipos de ciudadanía no era su fundamento normativo ni ninguna definición conceptual de la misma, sino más bien las prácticas que se asociaban a su ejercicio. Así, Westheimer y Kahne identificaron una *Ciudadanía Personalmente Responsable* - centrada en el cumplimiento de las responsabilidades individuales y la realización de acciones voluntarias y de caridad-, la *Ciudadanía Participativa* - enfocada en la participación activa en asuntos comunitarios y cívicos- y la *Ciudadanía Orientada a la Justicia* -abocada al análisis crítico de estructuras sociales, económicas y políticas con el fin de abordar las causas fundamentales de los problemas comunitarios identificados-. “In other words,” señalan los autores ejemplificando su tipología “if participatory citizens are organizing the food drive and personally responsible citizens are donating food, justice-oriented citizens are asking why people are hungry and acting on what they discover” (p.242). La propuesta de Westheimer y Kahne ilustra cómo la ciudadanía, entendida desde una perspectiva relacional, solamente existe en la medida que los individuos la ejercitan como miembros de una comunidad específica. Además, resulta particularmente significativa para comprender el fenómeno de la ciudadanía en un espacio como el escolar, toda vez que se manifiesta en prácticas concretas que los actores institucionales pueden promover o limitar por medio de políticas públicas como aquellas orientadas a la implementación de los PFC.

Finalmente, una dimensión central de toda concepción de ciudadanía es la lógica temporal que subyace a esta (Mayorga, 2017). Una *Ciudadanía Orientada Hacia el Futuro* se sustenta en una lógica desarrollista de la educación, que ve a infantes y jóvenes como “ciudadanos/as en formación”. Este tipo de ciudadanía comúnmente se asocia a prácticas educativas que “simulan” escenarios propios de individuos que poseen el status jurídico de la ciudadanía, como pueden ser elecciones o participación en instituciones políticas formales, como el Congreso o la Organización de las Naciones Unidas. Usualmente también, esta lógica temporal posterga la acción política efectiva hacia un futuro indefinido y vinculado a la vida adulta, arriesgando despolitizar un presente que se concibe principalmente como tiempo de preparación y aprendizaje. En contraste, una *Ciudadanía Orientada Hacia el Presente* reconoce a niños, niñas y jóvenes como actores políticos hoy, con capacidad de acción y deliberación. Ello se expresa en prácticas pedagógicas y políticas enfocadas en su participación efectiva, donde menores de edad toman decisiones y actúan sobre problemáticas reales que enfrentan en su día a día. Esta lógica temporal comprende a la ciudadanía como un compromiso con el cambio social en el presente y no solamente como un proyecto futuro. En consecuencia, no busca preparar al estudiantado para escenarios venideros

sino que en equiparlos con las herramientas necesarias para hacerse cargo de los desafíos que ya se encuentran enfrentando.

Si bien estas tipologías abordan la ciudadanía desde ángulos distintos, su interrelación permite abordar complementariamente un fenómeno como el de la educación ciudadana escolar. Ello, toda vez que nos permiten identificar tanto las concepciones normativas que subyacen a los instrumentos de la política pública, los tipos de prácticas concretas que se promueven en las escuelas y el horizonte temporal hacia el cual ambas dimensiones se orientan. De esta manera, nos entregan herramientas conceptuales para analizar cómo, en la interacción entre los actores estatales y escolares, se van entretejiendo concepciones de ciudadanía que, en su complemento o contradicción, se convierten en facilitadores u obstáculos para la implementación de la Ley 20.911.

## **METODOLOGÍA**

### **1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

Esta investigación aborda de manera integrada dos dimensiones de la Ley 20.911: por un lado, los procesos de construcción de los Planes de Formación Ciudadana como instrumentos de gestión escolar; por otro, su implementación y puesta en práctica en los establecimientos. El eje principal del análisis es evaluar cómo los PFC s implementan efectivamente en las escuelas y qué factores facilitan u obstaculizan que se traduzcan en experiencias formativas significativas para el estudiantado. De manera complementaria, el estudio examina los procesos de construcción de estos planes, reconociendo que las condiciones en que se diseñan —niveles de participación, integración con otros instrumentos, apropiación comunitaria— inciden directamente en la calidad de su implementación. Esta doble aproximación permite comprender tanto las prácticas de formación ciudadana que efectivamente ocurren en las escuelas como las dinámicas institucionales que las posibilitan o limitan.

Para el cumplimiento de sus objetivos, el estudio utiliza una metodología mixta secuencial exploratoria (Creswell & Creswell, 2018), realizando un análisis cualitativo y cuantitativo según la naturaleza misma de los datos levantados (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Los métodos mixtos de investigación se componen de procesos estructurados y empíricos, que implican una posterior integración y reflexión de los diversos datos recolectados. De esta manera, se desarrolla una interacción y potenciación de los análisis llevados a cabo, logrando obtener una “fotografía” completa del fenómeno de estudio (Chen, 2006 citado en Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018). Ello permite, a su vez, abordar los sentidos y significados que los propios actores producen respecto a sus experiencias de educación ciudadana dentro de la escuela, a la vez que observar hasta qué punto estos significados responden a factores estructurales del sistema educativo nacional o, más bien, a elementos de contexto local y/o institucional.

El desarrollo del proyecto constó de tres fases, cada una de ellas asociadas a un objetivo específico de investigación: una primera fase con un análisis cualitativo inductivo, de modo de identificar la implementación de la Ley 20.911 a la luz de la documentación disponible (OE1), una segunda fase de análisis cuantitativo de fuentes primarias y secundarias para poder identificar las percepciones de docentes y directivos sobre la implementación de la ley (OE2) y una tercera fase en la que se realizó un nuevo análisis cualitativo, con el objetivo de profundizar en torno a las

percepciones y la caracterización de los facilitadores y obstaculizadores de la ley al interior de las escuelas (OE3). Se transita así desde el análisis cualitativo al análisis cuantitativo, para volver nuevamente a un análisis cualitativo de los datos. De esta forma, las distintas fases descritas permiten generar una relación entre la información producida, obteniendo una comprensión compleja, confiable y válida (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018) del proceso de implementación de la ley en las distintas escuelas chilenas.

En la Fase 1 se realizó una revisión de las principales medidas relacionadas con la implementación de la Ley 20.911 desarrolladas por el Ministerio de Educación desde 2016 a la fecha. Para ello, se recolectaron los distintos documentos y orientaciones relativas a este tema publicados por el Ministerio durante el período señalado. A partir de un análisis cualitativo de contenido de estos documentos (Roller & Lavrakas, 2015) se identificarán los principales focos de atención dados por el Mineduc a este ámbito durante el período estudiado, caracterizándolos según las categorías analíticas definidas en el marco conceptual. Junto a lo anterior, se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres informantes claves, para indagar en profundidad en las principales acciones ejecutadas por el Ministerio de Educación con el fin de apoyar a las escuelas en la implementación de la Ley 20.911 desde 2016 a la fecha. Cada uno de ellos ocupó una jefatura dentro del Ministerio de Educación durante al menos uno de los tres gobiernos que cubre el período estudiado. Finalmente, se solicitó vía Ley de Transparencia tanto información sobre los requerimientos recibidos por el Ministerio de Educación en el contexto de su mandato legal de “apoyar a los sostenedores y establecimientos educacionales que así lo soliciten, en el desarrollo de sus respectivos planes” (Mineduc, 2016) como los informes anuales enviados por la División General de Educación al Congreso en el contexto de discusión de la Ley de Presupuestos, los que incluyen sus actividades durante el año.

En las Fases 2 y 3 se hizo un zoom en dos regiones del país, específicamente en 4 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP) de estas. Si bien este estudio está orientado a fortalecer toda la educación pública, es importante recordar que el sistema público chileno se encuentra hoy en un proceso de transición, por lo que actualmente conviven dos tipos de nivel intermedio. Durante el año de ejecución de este estudio, 221 comunas aún están regidas por el sistema municipal desde los años 80, por lo que el nivel intermedio se encuentra en las Direcciones de Educación Municipal (DAEM) o en Corporaciones Municipales. Por otro lado, a partir del año 2020 comenzó el traspaso de establecimientos a la Nueva Educación Pública, donde el nivel intermedio se configura en SLEP que incorporan varias comunas del territorio y dependen de la Dirección de Educación Pública (DEP). Actualmente están funcionando 26 SLEP, que congregan a 125 comunas, y se espera que a 2030 ya estén todos los establecimientos públicos bajo la nueva administración. Estudiar únicamente SLEP dentro de un estudio exploratorio se fundamenta en una visión de futuro, en la que se espera contribuir a mejorar este nuevo sistema.

Las regiones Metropolitana y de Los Ríos fueron seleccionadas por representar parte de la variabilidad territorial del país, aunque también por un criterio de conveniencia, considerando que las sedes centrales de las organizaciones ejecutoras de este proyecto se encuentran en dichas regiones. La Región Metropolitana, predominantemente urbana, se caracteriza por estar densamente poblada y por una marcada segregación socioespacial que se proyecta en sus establecimientos educativos. Por su parte, la Región de Los Ríos presenta una combinación de áreas urbanas y rurales, con ciudades más pequeñas o una menor densidad poblacional (alrededor de 160.000 habitantes), lo que aporta un criterio de variabilidad que apoya los objetivos de un estudio exploratorio (Martínez-Salgado, 2012). Lo anterior, responde además a las

diferencias que ha reportado la investigación respecto de las características en la implementación de medidas pedagógicas y curriculares durante la pandemia (Ministerio de Educación, 2021; Fundación 99, 2020). En el caso de Los Ríos, para la fecha del estudio sólo se encontraba en régimen (y por lo tanto, con sus establecimientos educativos ya traspasados) el SLEP Valdivia, mientras que en la Región Metropolitana fueron seleccionados inicialmente los SLEP de Gabriela Mistral y Barrancas, por llevar más tiempo en régimen, y Santa Corina como un tercer SLEP que entró en régimen el mismo año que Valdivia. Sin embargo, el SLEP Barrancas se negó a propiciar la información necesaria para el estudio, por lo que posteriormente fue reemplazado por Los Libertadores.

Se desarrolló una encuesta online que fue enviada a todos los directivos, docentes y asistentes de la educación de estos SLEP, mediante sus correos institucionales recopilados a través de Transparencia. La encuesta fue aplicada entre el 7 de julio y el 17 de agosto, siendo enviada semanalmente con un enlace único para cada persona y con opción de modificación de respuestas sólo si no la hubiese terminado. Se ofreció además, como incentivo, de participar en el sorteo de una giftcard por \$100.000 entre quienes respondieran la encuesta completa y dejaran sus datos. Los datos fueron acompañados por una descripción de los territorios a través de un análisis de fuentes secundarias, particularmente bases de datos públicas puestas a disposición por el Centro de Estudios Mineduc y la Agencia de Calidad de la Educación (Directorio, Matrícula, SIMCE, Indicadores de Desarrollo Personal y Social).

La encuesta aplicada recoge información relevante sobre la construcción e implementación de los Planes de Formación Ciudadana, las características de los mismos desde sus objetivos y contenidos, los efectos de la pandemia y las características culturales de los establecimientos que podrían incidir en su educación ciudadana. Los ítems para cada una de estas dimensiones han sido construidos por el equipo de investigación basándonos en el plan nacional de formación ciudadana, la revisión documental y la información obtenida en la primera fase del estudio. Además, el instrumento fue validado teórica y metodológicamente por un panel de expertas en materias de educación para la ciudadanía y metodologías cuantitativas. Este panel fue conformado efectivamente por:

- Valentina Errázuriz: Profesora de historia y ciencias sociales, magíster en Educación y doctora en Educación. Actualmente profesora asistente de la Pontificia Universidad Católica de Chile
- Camila Jara: Socióloga, Máster en Análisis Estadístico para las Ciencias Sociales y Doctora en Estudios Latinoamericanos. Actualmente académica de la Universidad Diego Portales.
- Catalina Miranda: Cientista Política y Magíster en Sociología. Actualmente doctoranda en Educación por la Pontificia Universidad Católica de Chile y la Universidad Católica de Lovaina.

El instrumento fue, posteriormente, testeado a través de entrevistas cognitivas con dos docentes de establecimientos públicos antes de su aplicación, una profesora de Historia y Ciencias Sociales que estuvo a cargo del Plan de Formación Ciudadana de su establecimiento, y un profesor de Matemáticas que no está involucrado en estas temáticas, para asegurar calidad de respuestas de ambos tipos de actores. Para asegurar una tasa de respuesta apropiada, se puso como incentivo la participación en un sorteo por una giftcard de \$100.000.

Se obtuvieron 1.521 respuestas sobre un total de 7.716 correos disponibles, lo que deja una tasa de respuesta de 19,7%, bastante alta para una encuesta en línea. Esta tasa además fue relativamente estable dentro de cada SLEP, moviéndose entre un 15,8% y un 22,4%, tal y como se muestra en la tabla 1.

**Tabla 1: Tasas de Respuesta por SLEP**

SLEP	Población	Respuestas	Tasa de Respuesta
Gabriela Mistral	1.213	192	15,8%
Los Libertadores	908	203	22,4%
Santa Corina	758	153	20,2%
Valdivia	4.837	921	19,0%
Total	7.716	1.521*	19,7%

\*Incluye 53 casos que declaran no ser parte de uno de estos SLEP

Sin embargo, después de una limpieza profunda de la base de datos, se trabajó con un total de 1.012 casos. Los casos excluidos fueron, principalmente, personas que no trabajaban en alguno de los 4 SLEP seleccionados, personas que sólo respondieron la primera parte de la encuesta con los datos demográficos y personas cuyo cargo no se ajustaba a los objetivos del estudio (funcionarios del SLEP, administrativos, auxiliares de aseo u otros cargos no pedagógicos de los establecimientos)

La distribución muestral presentaba una variabilidad considerable en el número de docentes y directivos por establecimiento, oscilando entre 1 y 29, con una media de 5 por establecimiento y una mediana de 3,5. Esta heterogeneidad en el tamaño muestral por establecimiento generaba el riesgo de que los establecimientos con mayor cantidad de estudiantes encuestados dominaran los resultados agregados, sobrerrepresentando sus características particulares en el análisis general.

Para corregir este sesgo estructural, y respondiendo a los objetivos del estudio, se optó por construir un sistema de ponderación diferenciado que permitió diferentes niveles de análisis complementarios. Esta estrategia metodológica busca equilibrar la representación institucional y permitir comparaciones válidas entre diferentes grupos de directivos y docentes. Así, se desarrollaron tres ponderadores específicos según el tipo de análisis requerido:

**1. Ponderador General:** Este ponderador se aplica para análisis que involucran la totalidad de la base de datos (n=1,012 educadores en 202 establecimientos). El factor de ponderación para cada educador se calcula como el inverso del número de educadores que respondieron en su establecimiento, de modo que cada establecimiento pesa lo mismo en el resultado final. La fórmula implementada es:

$$W_{ij} = 1 / n_j$$

Donde:

$W_{ij}$  = Factor de ponderación para el educador  $i$  en el establecimiento  $j$

$n_j$  = Número de educadores encuestados en el establecimiento  $j$

**2. Ponderador Subgrupo Encargados del PFC:** Este ponderador se diseñó específicamente para el análisis de preguntas que solo fueron respondidas por educadores que respondieron que lideraron o son/fueron parte del equipo que diseñó o implementa el PFC, representando el 13,4% de la muestra total (n=136 estudiantes). Estos casos se distribuyen en solo 94 de los 202

establecimientos. El ponderador asegura que cada uno de estos 94 establecimientos contribuya por igual al análisis del subgrupo, calculándose como:

$$W_{ij(P7)} = 1 / n_{j(P7)}$$

Donde  $n_{j(P7)}$  representa el número de educadores a cargo del PFC en el establecimiento  $j$ . Los 108 establecimientos sin casos pertinentes quedan excluidos automáticamente de este análisis.

**3. Ponderador especial:** Este ponderador permite realizar comparaciones entre el subgrupo de educadores a cargo del PFC y los educadores que no están a cargo pero son parte de estos establecimientos, excluyendo a los educadores de establecimientos donde no contestaron personas que estuvieron a cargo de sus PFC para que las comparaciones estuvieran más aproximadas. En otras palabras, incluye todos los educadores ( $n=658$ , 65% de la muestra) de los 94 establecimientos que contienen al menos un caso con que respondió que estuvo a cargo del diseño o la implementación del PFC. La fórmula es idéntica al ponderador general, pero su aplicación se restringe a estos 94 establecimientos:

$$W_{ij(E94)} = 1 / n_j \text{ si } j \in E_{94}$$

La Tabla 2 resume las características de cada ponderador y sus casos de aplicación:

**Tabla 2: Características de los ponderadores implementados**

Ponderador	Casos (n)	Establecimientos	Uso principal
<b>Ponderador General</b>	1,012	202	Análisis generales de la encuesta completa
<b>Ponderador Subgrupo Encargados del PFC</b>	136	94	Preguntas exclusivas del subgrupo
<b>Ponderador Especial para Comparación</b>	658	94	Comparaciones sobre los tipos de ciudadanía que el PFC promueve

La aplicación de estos factores de ponderación permite que cada observación contribuya al análisis en proporción inversa al tamaño muestral de su establecimiento, corrigiendo así los sesgos de sobrerrepresentación de establecimientos con muestras más grandes. Este enfoque garantiza que las estimaciones reflejen adecuadamente la diversidad institucional presente en la población objetivo, otorgando el mismo peso a cada establecimiento educativo independientemente de su tamaño muestral. Adicionalmente, el sistema de ponderación diferenciado permite realizar análisis de subgrupos manteniendo la equidad en la representación institucional, y facilita comparaciones válidas entre grupos de educadores dentro del mismo conjunto de establecimientos, controlando así por posibles efectos de composición institucional.

Es importante destacar que todos los análisis reportados en este informe utilizan datos ponderados, salvo que se indique explícitamente lo contrario. Los tamaños muestrales ( $n$ ) reportados corresponden al número real de casos sin ponderar, mientras que los porcentajes, promedios y estadísticos de prueba reflejan los datos ponderados. Esta distinción es crucial para la interpretación correcta de los resultados y su generalización a la población de establecimientos educativos estudiada.

El diseño de la Fase 3 consistió en estudios de casos en 8 establecimientos educacionales pertenecientes a los SLEP encuestados en la fase 2. El criterio de selección de las escuelas y liceos participantes fue por conveniencia en base a la disponibilidad de contactos. El proceso de reclutamiento de escuelas tuvo tres etapas. En una primera instancia, una vez hechas las entrevistas iniciales con los jefes UATP de cada SLEP, se les pidió contactos con establecimientos

de sus territorios que tuvieran un activo interés en su Plan de Formación Ciudadana o al menos en la Formación Ciudadana en general. Un Servicio Local de la región Metropolitana no proveyó contactos y el Servicio Local de Valdivia no contestó los correos, por lo tanto, se procedió a contactar a las escuelas y liceos antes de poder hacer esta entrevista. En una segunda instancia y, a propósito de lo anterior, se realizó el contacto de escuelas y liceos de quienes nos facilitaron correos electrónicos y números de teléfono y, en paralelo, se activaron dos estrategias para reclutar a más personas y escuelas o liceos: la utilización de las RRSS de los miembros del equipo investigador como medio de difusión y la búsqueda de contactos con escuelas del territorio en la base de datos de la encuesta, siendo contactados quienes tuvieran un activo rol en la construcción del PFC). Finalmente, dado que algunos contactos provistos por los UATP fallaron (no contestaron o no tenían el tiempo requerido), se tuvieron que activar nuevamente contactos de conocidos y publicaciones por RRSS como medio de difusión para el reclutamiento de establecimientos. De esta forma se buscó acceder a un conjunto de establecimientos que permitiera dar cuenta de diversos contextos y condiciones -en términos de ubicación geográfica, matrícula, niveles de enseñanza y número de jornadas, entre otros- en los cuales observar los procesos de implementación de la Ley 20.911.

El diseño metodológico establecido para esta etapa incluía entrevistas semiestructuradas a distintos actores clave tales como el director, al jefe de UTP, al encargado de Convivencia Escolar, al encargado del Plan de Formación Ciudadana (en caso de no ser uno de los anteriores) y al presidente del Centro de Estudiantes o Gobierno Estudiantil, además de un focus group con docentes y otro con estudiantes<sup>2</sup>. Este diseño se aplicó en los 8 establecimientos seleccionados, considerando modificaciones pertinentes a cada uno, pero siempre resguardando el recoger toda la información requerida para cumplir con el objetivo de investigación. Particularmente los focus groups debieron ser adaptados para cada escuela, considerando que en algunos establecimientos solo pudieron participar escasos alumnos por razones de salud y/o agenda (en uno de los establecimientos, ello impidió realizar el focus group mismo) y en aquellos que solo contaban con enseñanza básica debió implementarse una versión con actividades lúdicas apropiadas a la edad de los y las participantes. Adicionalmente, se hizo una revisión del Proyecto Educativo Institucional, el Plan de Mejoramiento Educativo y el Plan de Formación Ciudadana para complementar la información recogida. Finalmente, en cada SLEP se entrevistó al coordinador de la UATP o un cargo similar, para conocer las características del acompañamiento que se realiza a los establecimientos en materia de formación ciudadana. La recolección y análisis de los datos en esta última etapa estuvo centrada en explicar y profundizar los resultados de la encuesta. Además, se buscaron los principales factores estructurales y contextuales de los establecimientos que hayan favorecido u obstaculizado la implementación de la Ley 20.911 y los procesos de enseñanza-aprendizaje asociados a esta, considerando el Plan de Reactivación Educativa como telón de fondo de su implementación post pandemia.

## **2. ALCANCES Y LIMITACIONES DEL ESTUDIO**

Este estudio tiene un carácter exploratorio que busca comprender en profundidad los procesos de implementación de la Ley 20.911 en contextos específicos de la educación pública chilena. Su diseño metodológico responde a la necesidad de generar conocimiento situado sobre un

---

<sup>2</sup> El propósito de estos focus groups fue triangular los datos de las encuestas, hechas de manera individual, con los obtenidos de estas instancias, que permitían el diálogo y la confrontación de puntos de vista entre sus participantes.

fenómeno poco estudiado empíricamente, privilegiando la comprensión de dinámicas y mecanismos por sobre la generalización estadística.

El estudio se focaliza en cuatro Servicios Locales de Educación Pública pertenecientes a las regiones Metropolitana y de Los Ríos, abarcando 202 establecimientos educacionales y más de mil educadores encuestados. Esta delimitación territorial permite profundizar en las particularidades de estos contextos, considerando sus diferencias urbano-rurales y las variadas condiciones institucionales en que operan las escuelas y liceos. Los hallazgos ofrecen una aproximación robusta a las realidades de estos territorios, identificando patrones, tensiones y facilitadores relevantes para la implementación de políticas de formación ciudadana en el sistema público.

No obstante, es fundamental reconocer que los resultados no son extrapolables estadísticamente al conjunto del sistema educativo chileno. La muestra no fue diseñada para ser representativa a nivel nacional, sino para capturar la diversidad de experiencias dentro de los territorios estudiados. Por tanto, las conclusiones deben interpretarse como hallazgos exploratorios que iluminan dinámicas significativas en estos contextos particulares, cuya relevancia para otros territorios deberá evaluarse considerando similitudes y diferencias contextuales.

Un aspecto relevante del contexto de estudio es el momento de transición administrativa en que se encuentran tres de los cuatro SLEP analizados. Con excepción de Gabriela Mistral, los SLEP Los Libertadores, Santa Corina y Valdivia fueron creados en 2023 y entraron en régimen en 2025, año en que se ejecuta este estudio. Esta circunstancia implica que los establecimientos están atravesando procesos de adaptación a nuevas estructuras de gestión e instalando instancias de participación ciudadana como los Consejos Locales de Educación Pública y los Comités Directivos Locales. Si bien esta condición representa un desafío para aislar efectos específicos de la implementación de la Ley 20.911, también constituye una oportunidad única para observar cómo las escuelas abordan simultáneamente múltiples transformaciones institucionales, incluyendo sus compromisos con la formación ciudadana.

En la fase cualitativa del estudio no fue posible acceder a establecimientos del SLEP Los Libertadores debido a rechazos recurrentes por parte de las escuelas contactadas. Sin embargo, el carácter cualitativo de esta fase, orientado a la comprensión en profundidad más que a la representación proporcional, permitió igualmente alcanzar saturación teórica y extraer aprendizajes sustantivos a partir del trabajo en los otros tres SLEP, cuyos casos ofrecieron suficiente variabilidad contextual para cumplir los objetivos analíticos establecidos.

Finalmente, es importante destacar que el sistema de ponderación implementado en el análisis cuantitativo garantiza la equidad en la representación de los establecimientos dentro de la muestra obtenida, evitando que escuelas con mayor cantidad de respuestas dominen los resultados agregados. No obstante, este procedimiento no corrige las limitaciones inherentes al alcance territorial del estudio ni permite generalizaciones más allá de los SLEP analizados. También es relevante que, si bien se identificó el establecimiento de los encuestados, se hizo a través de una pregunta abierta y un proceso artesanal de homologación, pero no se solicitó explícitamente el RBD, lo que dificulta cruzar la encuesta con bases de datos secundarias. Todo esto implica que los resultados deben entenderse, entonces, como una contribución exploratoria que sienta bases empíricas para futuras investigaciones de mayor alcance y ofrece elementos relevantes para la discusión y mejoramiento de las políticas de formación ciudadana en el sistema público chileno.

# RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

## 1. HISTORIA DE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 20.911 EN LAS ESCUELAS (2016-2024)

La Ley 20.911 mandató al Mineduc a “apoyar a los sostenedores y establecimientos educacionales que así lo soliciten” en el desarrollo de sus PFC, poner “a disposición del sistema escolar orientaciones curriculares, ejemplos de planes y recursos educativos con el objeto de facilitar la implementación de aquellos” y fomentar “que en la formación inicial docente se incorpore la formación ciudadana y educación cívica”. Desde su promulgación en marzo de 2016 (e incluso antes de ello), el Ministerio de Educación ha cumplido con este mandato por medio de diversos mecanismos. El análisis de los mismos permite evidenciar tres etapas claramente diferenciadas, tanto por la administración de turno a cargo de esta implementación como por las concepciones de ciudadanía dominantes detrás de estos procesos.

### 1.1. *Primera etapa: Formación para la polis y “evangelización” (2015-2017)*

La primera etapa de implementación de la ley 20.911 se remonta incluso a antes de su promulgación. Si bien ya a mediados de la década del 2010 existía un mayor interés académico en la formación ciudadana (Cox y Castillo, 2015), a la vez que la temática había sido instalada dentro del sistema por mediciones internacionales como la ICCS (de la que Chile participó por primera vez en 2009), la decisión de hacerse cargo de esta dimensión por medio de instrumentos y asignaturas explícitamente dedicadas a ellas fue finalmente impulsada por una serie de escándalos políticos de conflictos de interés y corrupción. Como respuestas a estos, el 23 de febrero de 2015, la presidenta Michelle Bachelet anunció la creación del Consejo Asesor Presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias (más conocida como Comisión Engel). En abril del mismo año, esta comisión presentó su informe final con una total de 234 propuestas, entre las que se contaban “Incluir la formación ciudadana en las Bases Curriculares como una habilidad que se adquiere, de manera progresiva, desde el Segundo Nivel de Transición hasta el cuarto año de Educación Media” y que “el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento —que concretiza las Bases Curriculares—, incluya de manera integral, transversal y pormenorizada, la formación ética y ciudadana” (Engel, 2015, p.90). Estas recomendaciones se materializaron en la ley 20.911, al punto que la misma presidenta Michelle Bachelet citaría este informe en el acto de promulgación de la ley (Bachelet, 2016).

La formación ciudadana no era una prioridad dentro del Mineduc hasta ese momento, de acuerdo a una jefatura ministerial del período. Dado que hasta entonces las temáticas de educación cívica habían estado a cargo del nivel de Educación Media, la responsabilidad de preparar el camino para la implementación de la ley cayó allí “como un ladrillo” (Entrevista1). Al no existir allí una especialización previa, la primera tarea que se fijó su coordinación fue recopilar bibliografía existente sobre el tema, identificando aquellos antecedentes relevantes para la implementación del proceso, los que se remontaban al menos hasta 2004, con las recomendaciones de la Comisión Bitar sobre el tema (Comisión Formación Ciudadana, 2004). Al mismo tiempo, le correspondió hacer el seguimiento del proyecto de ley, una vez que este fue ingresado al Congreso Nacional el 8 de mayo del 2015, con el fin de mantener informado al Director de la DEG de este proceso.

Más allá de ese proceso de apresto, el Mineduc fijó al menos tres líneas de acción fundamentales que se extenderían durante toda esta primera etapa: la elaboración de orientaciones para las

escuelas, la concientización sobre el nuevo enfoque que se buscaba dar a la educación ciudadana y el establecimiento de alianzas que permitieran implementar adecuadamente la nueva ley.

*a. Elaboración de orientaciones para las escuelas:*

Ante la inminente promulgación de la Ley 20.911, el Mineduc se enfrentó a la necesidad de contar con orientaciones para el sistema educativo listas para su publicación al inicio del año escolar 2016. Esta tarea recayó también en el nivel de Educación Media de la DEG. Desde allí, la prioridad que se estableció fue que "cualquier orientación que vaya al sistema tiene que estar siempre vinculado a los instrumentos de planificación estratégica que la escuela ya utiliza" (Entrevista 1). De esta forma, las primeras orientaciones que proporcionó el Mineduc estuvieron dirigidas a los directivos, enfocándose en la vinculación que el Plan de Formación Ciudadana debía tener con el PEI, el PME y otros planes exigidos a las escuelas por normativa ministerial, de modo de evitar que este nuevo requerimiento se sintiera como un "peso" extra. Este primer documento ministerial, titulado Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana, se terminó de escribir en septiembre de 2015 y fue publicado oficialmente en mayo de 2016. Su objetivo era entregar lineamientos a los establecimientos para diseñar e implementar sus PFC en el marco de la Ley 20.911, proponiendo una estructura básica, orientada por el PEI y el PME. Su análisis revela las concepciones de ciudadanía subyacentes a esta propuesta. Su fundamento normativo predominante era claramente el republicano, con una fuerte presencia de elementos liberales. Desde la presentación, se invitaba a construir planes para que los estudiantes participen en procesos "cuyo centro sea la búsqueda del bien común" (Mineduc, 2016a, p.8) y se presentaba a la escuela como un "espacio privilegiado de encuentro con los otros" (p.7). La formación ciudadana era a su vez definida como como un proceso que permitía a las personas ser "capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad" y desarrollar "interés por lo público, por el bien común, en definitiva, por el otro" (p.11) Esta mirada republicana se articulaba con la promoción de prácticas participativas, las que iban desde la invitación a que los planes se elaboraran involucrando a todos los actores de la comunidad educativa hasta recomendaciones pedagógicas completas. Respecto a estas últimas, el foco estaba puesto en prácticas valiosas de participación en estructuras existentes, aunque no necesariamente de análisis crítico de las causas estructurales de los problemas sociales o de acción transformadora sobre dichas estructuras. Los ejemplos de los Anexos 3 y 4 del documento ilustran lo anterior: torneos de debate, ferias interculturales, visitas a instituciones públicas (alcaldías, intendencias), talleres de educación financiera, apoyo a elecciones de centros de estudiantes e incluso el caso destacado del Liceo Arturo Pérez Canto que, aunque mencionaba "análisis de modelos económicos", se centraba fundamentalmente en actividades como debates sobre temas de actualidad, revisión de noticias, entrevistas, y proyectos de intervención en el establecimiento. Finalmente, la orientación temporal predominante era ciertamente hacia el Presente: las orientaciones subrayaban que "es en la interacción diaria cuando se aprende la ciudadanía" (p.11), siendo la escuela no solo un lugar de preparación para el futuro, sino un "espacio primordial de socialización" donde la interacción "constituye una experiencia continua de aprendizaje ciudadano" (p.9) Por lo mismo se promovía que el PFC se diseñara con la participación de los estudiantes y que buscara siempre impactar "en las formas en que se producen las interacciones cotidianas entre los actores del sistema escolar" (p.12).

Como se anunciaba en el mismo documento anterior, ese mismo 2016 se publicaron las segundas orientaciones ministeriales -Orientaciones curriculares para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana-, material elaborado por la Unidad de Currículum y Evaluación, pero coordinado

editorialmente por el nivel de Educación Media de la DEG. Si las primeras orientaciones habían tenido su foco en los directivos, estas se centraban en el cuerpo docente y el estudiantado por medio de “experiencias concretas de aprendizaje vinculadas al currículum existente”, pues al no existir aún la asignatura de Educación Ciudadana, se buscaba hacer “un cruce entre el objetivo de la ley y un objetivo de aprendizaje específico” de otra asignatura, como Historia, Lenguaje o Matemáticas (Entrevista 1). En línea con el anterior, este documento también se sustentaba en una concepción de ciudadanía Republicana, Participativa y hacia el Presente. Respecto a lo primero, las orientaciones subrayaban la importancia de formar ciudadanos capaces de “convivir y participar en forma responsable, respetuosa, solidaria, democrática y activa en la comunidad” y de “contribuir al desarrollo del país” (Mineduc, 2016b, p.9). Promoviendo prácticas propias de una ciudadanía Participativa, el documento citaba al investigador Jorge Castillo para relevar la importancia de “crear instancias reales de participación para que las y los jóvenes puedan involucrarse activamente y tomar decisiones respecto al funcionamiento de la escuela” (p.32), a la vez que destacaba metodologías como trabajos con proyectos, aprendizaje basado en problemas y aprendizaje basado en servicio. Si bien el texto hacía referencia constante a una “ciudadanía crítica” y destacaba la importancia de “hacerse cargo de las bromas descalificadoras, las faltas de respeto, discriminaciones e injusticias que ocurran en el entorno cercano” (p.57), la ciudadanía Orientada a la Justicia no estaba mayormente desarrollada. Si bien algunas actividades sugeridas —como las referidas a estereotipos de género— apuntaban tangencialmente hacia análisis de injusticias estructurales, estas no desarrollaban metodologías claras para abordar las causas sistémicas de los problemas ni promovían explícitamente ninguna acción transformadora. La pregunta final de estas actividades -“¿Qué cambios culturales se requieren para mejorar la sociedad chilena, desde el punto de vista del género y los derechos humanos?” (p.117)- constituía el caso más cercano a una ciudadanía Orientada a la Justicia, pero quedaba aislada sin articularse con una propuesta pedagógica más amplia. Finalmente, y en línea con las orientaciones anteriores, la lógica temporal tras estas era también hacia el Presente, poniendo el foco en que el estudiantado actuara sobre su realidad inmediata, buscando dotarlo de herramientas para “enfrentar y abordar conflictos y abrir espacios diversos de participación” en el presente (p.40). Adoptando lo también señalado por las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° básico a 2° Medio, el documento reflejaba esta concepción también en su visión de la democracia, la cual se entendía como un sistema que “se construye a diario” (p.34).

Finalmente, en septiembre de 2017, se publicaron las Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana, también desde el nivel de Enseñanza Media de la DEG. Este tercer documento se dirigió a las comunidades escolares en su conjunto, enfatizando el rol de las familias, organizaciones escolares y la sociedad civil en los procesos de diseño e implementación del PFC, y promoviendo el fortalecimiento del tejido democrático desde una perspectiva institucional y territorial. Al igual que los anteriores, este documento concebía la ciudadanía desde una perspectiva Republicana, Participativa y orientada hacia el Presente. El documento repetía de manera textual la definición de “formación ciudadana” dada por los dos anteriores y recalca que la participación servía para “construir comunidad con otros, para velar por el bien común, para desarrollar la consciencia sobre lo público, para tener la oportunidad de incentivar la voluntad de las y los estudiantes para a ejercer una vinculación activa con la vida comunitaria de los jardines infantiles, escuelas y liceos” (Mineduc, 2017a, p.16), incorporando así también algunos elementos comunitaristas. En línea con una definición de participación como la “acción de involucramiento y colaboración de las y los integrantes de la

comunidad educativa" (p.13), estas orientaciones enfatizaban la oportunidad educadora de espacios institucionales, como el Consejo Escolar, el Consejo de Profesores, el Centro de Alumnos y las reuniones de apoderados. Siguiendo el marco de Roger Hart sobre participación infantil, el documento llamaba a avanzar desde formas simbólicas de participación hacia una "metaparticipación" que otorgara poder real de decisión a los estudiantes sobre asuntos que les afectasen (pp.14-16). Al igual que en las orientaciones curriculares de 2016, si bien el documento abordaba temáticas relacionadas a desigualdades socioculturales y promovía la reflexión sobre "sesgos, prejuicios y estereotipos", no planteaba metodologías claras para el análisis de las causas estructurales de estos problemas. El foco estaba puesto en fortalecer la participación democrática dentro de la institución escolar, más que en cuestionar estructuras sociales injustas. La lógica temporal detrás de esto era la de una ciudadanía hacia el Presente, que, siguiendo a la Política Nacional de Niñez y Adolescencia, concebía al estudiantado como "personas cuyo ejercicio de sus derechos y responsabilidades ciudadanas deben ser incorporados de manera progresiva con espacios para su participación" (p.9), reconociéndoles como "agentes de cambio" capaces de vivenciar, a través de espacios como el Centro de Estudiantes, "experiencias sobre el ejercicio de derechos; la responsabilidad social y política al interior de las escuelas y liceos" (pp.14, 21).

Junto a estas tres orientaciones provenientes de la DEG, el Mineduc desarrolló otras dos. En 2017, se publicaron las Orientaciones de Ciudadanía Digital para la Formación Ciudadana, documento elaborado por el programa Enlaces y cuyo fin era "incorporar una mirada amplia y crítica de lo que implica ser ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI, donde el espacio público ya no es sólo el territorio en que se vive, sino que también los espacios digitales en que nos desenvolvemos diariamente" (Mineduc, 2017b, p.5). Si bien con un fuerte foco en las nuevas tecnologías, se trataba de un documento con un fuerte componente de ciudadanía Participativa, aunque era de los pocos en que se explicitaba que la Ley 20.911 "llama a los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado a definir su propio camino en la formación de los futuros ciudadanos y ciudadanas de Chile". En marzo de 2018, en tanto, se publicaron las Orientaciones para la Elaboración del Plan de Formación Ciudadana en Educación Parvularia, elaboradas por la División de Políticas Educativas de la Subsecretaría del mismo nombre. Este último documento, si bien optaba por una visión más Comunitarista de la ciudadanía se alineaba con los anteriores en lo referido a las prácticas que promovía y a su orientación temporal, criticando una visión pasiva en que la ciudadanía solo tenía que ver con acatar normas externas y buscando que los párvulos fueran participantes activos, por medio de estrategias como los "Parlamentos para la primera infancia" o el proceso "Yo opino, es mi derecho" (Mineduc, 2018, p.24). Su objetivo declarado era que niños y niñas en la educación parvularia pudieran "reclamar estar implicados de manera activa en los temas que les interesen a ellos directamente, así como a su entorno social". Coherentemente con ello, se adoptaba una decidida orientación hacia el Presente, rechazando explícitamente visiones desarrollistas que consideraban a los niños como un "proyecto de adulto" (p.15). "La ciudadanía" afirmaba el texto con convicción "es algo que se vive en la cotidianidad, no hay que esperar a un estado de adultez para expresarla y vivenciarla" (p.21).

#### *b. Concientización y "evangelización" sobre nuevo enfoque de ciudadanía:*

Una segunda línea de acción implementada por el Mineduc durante este primer período tuvo que ver con cambiar la concepción que había sobre este tipo de educación, pasando de un paradigma de instrucción cívica a uno de formación ciudadana (Mayorga, 2024). De acuerdo a una entonces autoridad de la DEG, ello debió trabajarse incluso en relación al lenguaje que usaba el propio

gobierno, puesto que “la Ministra Delpiano hablaba de educación cívica, la Presidenta Bachelet hablaba de educación cívica, los Ministros de la época hablaban de educación cívica” (Entrevista1).

A lo anterior se sumó un "proceso de alfabetización" para que profesores, directivos y comunidades educativas entendieran que la formación ciudadana no era lo mismo que la antigua educación cívica (Entrevista1). El objetivo era comunicar que se trataba de una "formación política", pero no en el sentido partidista del término, sino que “para vivir en la polis”, una serie valores, competencias y habilidades ciudadanas más amplias que el simple conocimiento de los poderes del Estado (Entrevista1). Entre 2016 y 2018, el nivel de Educación Media de la DEG implementó una campaña territorial con recorridos por todo el país, reuniéndose en gimnasios con directores y Secretarios Regionales Ministeriales para socializar las orientaciones que se iban publicando y explicar el nuevo enfoque. El objetivo principal no era convencer a los profesores de historia —quienes en su mayoría ya estaban persuadidos de la importancia del tema— sino "al dueño de la gestión escolar", es decir, a directores y jefes de UTP, para que asumieran la Formación Ciudadana como parte de su itinerario formativo institucional y no la delegaran únicamente en un docente específico (Entrevista1).

Esta estrategia respondía al gran temor del equipo ministerial: que la Formación Ciudadana quedara "sometido de alguna manera como a la idea de que esto era un contenido súper específico que veía solo el profesor de historia" (Entrevista1). Este temor se confirmó en más de una oportunidad. De acuerdo a una jefatura dentro del Ministerio que participó de esta campaña “tú llegabas a una reunión, y tú decías: ¿y el director? No. ¿Y el jefe de UTP? No. ¿Y usted quién es? Profesor de historia. Entonces tenías 100 profesores de historia. Entonces, yo decía esto es como la misa, le estoy hablando a los convencidos” (Entrevista1). La tarea no era fácil y no bastaba con las orientaciones para hacerse cargo de ella. Para enfrentarla, se sumaron otras actividades de difusión y formación, como un seminario nacional y tres regionales, coloquios con municipios de la Región Metropolitana para promover estrategias de ejercicio ciudadano en estudiantes de Educación Media, encuentros regionales con estudiantes de 3º y 4º Año Media para fortalecer la formación ciudadana y desarrollar conciencia sobre la violencia de género (División de Educación General, 2015), el seminario de cierre y difusión de un Proyecto de Innovación Pedagógica en Formación Ciudadana que articulaba las asignaturas de Lenguaje, Historia y Educación Física y una serie de talleres técnicos regionales para apoyar la elaboración e implementación de los PFC (División de Educación General, 2017).

### *c. Alianzas y convenios:*

Como ya se ha señalado, el Mineduc no tenía un equipo especializado en educación ciudadana al momento de implementarse la ley 20.911. Por ello, y en pos de sostener las diversas acciones promovidas por la DEG en estos años, su tercera línea de acción consistió en establecer una extensa red de alianzas y convenios con instituciones académicas y de la sociedad civil, movilizándolo así la experticia existente en estas instituciones para formar formadores.

Entre 2015 y 2018, el Mineduc estableció más de 20 convenios con universidades a lo largo del país, invirtiendo más de 4.500 millones de pesos (Entrevista1). Estos convenios buscaban aprovechar a investigadores que trabajaban en temas de formación ciudadana, a menudo "medio escondidos probablemente con poca plata" (Entrevista1) para así convertirlos en formadores del sistema educativo. El primer convenio significativo se concretó en 2015 con la Universidad de

Chile, para desarrollar un curso de actualización en temas de Formación Ciudadana destinado a 1.500 docentes, directivos y jefes de UTP de establecimientos de Educación Media (División de Educación General, 2015). Durante el segundo semestre de 2017, se suscribieron 11 convenios adicionales con instituciones de educación superior para fortalecer los procesos de Formación Ciudadana, asesorando a “1.000 establecimientos educacionales de dependencia Municipal, Administración Delegada y Particulares Subvencionados, distribuidos en todas las regiones del país” (División de Educación General, 2017). Entre estos se contaron un convenio con la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, para apoyar el diseño e implementación de los PFC en la Región Metropolitana, con la Universidad de Chile para “fortalecer el encuentro generacional colaborativo en el Liceo, potenciando la participación juvenil en los diversos ámbitos de la vida escolar entre estudiantes, docentes y directivos” de seis regiones del país y con la Universidad Diego Portales para realizar un “Torneo Interescolar de Debate, Diálogos participativos para la discusión de tópicos controversiales de la comunidad educativa y la creación del juego educativo ‘Ciudadano’” (División de Educación General, 2017).

Más allá del ámbito académico, se establecieron alianzas estratégicas con diversas organizaciones de la sociedad civil e internacionales. En 2017 se firmó un convenio de colaboración con el Museo de la Memoria y los Derechos Humanos “para fortalecer la Educación en Derechos Humanos” en 500 establecimientos educacionales de las regiones de Magallanes, Tarapacá, Atacama, Maule, Los Lagos y Metropolitana (División de Educación General, 2017), permitiendo que estudiantes de estas regiones recopilaran memorias colectivas y levantaran memoriales no reconocidos oficialmente, algunos asociados a episodios de violencia política (Entrevista1). El mismo año, también se firmó un convenio la Fundación Consejo de Curso, con el fin de implementar una academia de verano para el desarrollo de “habilidades cognitivas y socioemocionales, a través de un espacio formativo inclusivo” en estudiantes de Séptimo Básico a Cuarto Año de Enseñanza Media (División de Educación General, 2017). De acuerdo a una jefatura ministerial del período, también se colaboró con la institución israelí Yad Vashem para la formación de profesores chilenos en temas de reconocimiento y defensa de los Derechos Humanos ante discursos de odio, alianza que se materializó en cursos presenciales dictados por expertos extranjeros durante dos años consecutivos (Entrevista1). Finalmente, se estableció un convenio de colaboración con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) con el fin de habilitar “una estrategia digital de asesoría a docentes y de enseñanza a estudiantes, en prácticas pedagógicas e institucionales en Formación Ciudadana” (División de Educación General, 2017).

Al finalizar el segundo mandato de Michelle Bachelet en marzo de 2018, el Mineduc había alcanzado logros significativos en la implementación de la Ley 20.911 y definido una mirada consistente respecto a cómo debía ser concebida la ciudadanía en el proceso formativo escolar: republicana, participativa y orientada al presente. Sin embargo, un estudio evaluativo financiado por el PNUD reveló desafíos profundos: si bien unos 8.000 de los cerca de 12.000 establecimientos escolares del país habían logrado registrar un PFC, estos primeros planes eran “sumamente convivenciales”, enfocándose principalmente en la resolución de conflictos más que en la formación política amplia que se buscaba promover desde la DEG (Entrevista1). La nueva visión aún no se había difundido por completo y quedaba mucho camino por recorrer en la institucionalización de este trabajo al interior del propio Mineduc. Durante estos años, la formación ciudadana siguió estando a cargo del nivel de Educación Media de la DEG y solo logró articularse con otras unidades gracias a iniciativas específicas de sus liderazgos, como la conformación de una “mesa técnica de coordinación de Formación Ciudadana con las diferentes instancias,

programas y niveles del Mineduc" (División de Educación General, 2015), convocada por el Coordinador Nacional de Educación Media (Entrevista1). Si bien esta mesa funcionó regularmente y generó productos concretos —como los contenidos de las segundas y terceras orientaciones publicadas por la DEG—, operó siempre más como una coordinación horizontal entre unidades que como una estructura institucional sólida y permanente, lo que limitó la proyección de su trabajo.

## **1.2. Segunda etapa: reorientación hacia la convivencia y desafíos externos (2018-2021)**

Con la llegada de Sebastián Piñera por segunda vez a La Moneda, la labor del Mineduc en relación a la implementación de la Ley 20.911 enfrentó tanto continuidades como cambios. Respecto a las primeras, estuvo el trabajo con instituciones de educación superior y organizaciones de la sociedad civil: el gobierno mantuvo dieciséis convenios de colaboración con organismos externos para asesorar establecimientos en la apropiación e implementación de la Ley 20.911, suscribiendo otros nuevos dieciséis para "asesorar a establecimientos educacionales en la evaluación de la experiencia y en el desarrollo de muestras de intercambio de experiencias para el desarrollo y fortalecimiento de la formación ciudadana" (División de Educación General, 2018). Entre los que se mantuvieron estaba el convenio con Yad Vashem, el cual permitió la realización del taller "Enseñanza del Holocausto y otros genocidios" para ciento cincuenta docentes de la Región Metropolitana (División de Educación General, 2019). Dentro de los cambios, quizás el más relevante de todos fue la reorganización de la estructura administrativa de la propia DEG. Si bien la mesa técnica interministerial no era un organismo oficial y siguió funcionando durante un tiempo, la Resolución Exenta N° 2616 del 4 de junio de 2018 vino a terminar en la práctica con ella. El Decreto en cuestión reorganizó la DEG, creando cuatro grandes comités, uno de los cuales era el Comité de Formación Integral y Convivencia Escolar (FICE). Este comité estaba a su vez constituido por tres componentes que abordaban temáticas curriculares con foco en los Objetivos de Aprendizaje Transversales: Plan de Convivencia Escolar, Prevención de Conductas de Riesgo, y Formación Ciudadana (División de Educación General, 2020).

De acuerdo a una jefatura ministerial de esta administración, esta decisión respondió a un propósito estratégico explícito: ampliar la concepción de la formación ciudadana más allá de su asociación tradicional con la educación cívica y los profesores de Historia. En sus propias palabras, se buscaba:

*“sacar esto de los profesores de Historia, que es un poco así como simplificándote la visión es como que hoy día se le pide solo al profesor de Educación Cívica, o al profesor de Historia, o de Geografía y Ciencias Sociales que haga, o que implemente estos planes, y nosotros tratamos de incorporarlos dentro de una mirada más amplia que era de formación integral y convivencia escolar, que el fondo compete a todos los profesores al final y a toda la comunidad educativa en distintas cosas” (Entrevista2)*

Esta reorganización administrativa fue interpretada de manera radicalmente distinta por quienes la impulsaron y quienes habían liderado la implementación de la Ley 20.911 durante el período anterior. De acuerdo a la jefatura entrevistada, la integración al FICE representó una mejora significativa: el equipo de formación ciudadana, que al inicio del gobierno estaba "súper disuelto (...), en otro edificio (...) no tenían jefatura, en el fondo, no tenían mucha pega", ganó "mucho más visibilidad y más impacto que trabajando aisladamente" (Entrevista2). Para la jefatura entrevistada de la administración anterior, en cambio, esta misma reorganización representó un desmantelamiento deliberado. Desde su mirada, la reorganización administrativa de la DEG fue

una manera de hacer “desaparecer” el trabajo realizado, pues “ya no hubo nadie más a cargo de formación ciudadana en específico” y “todo esto pasó al área de convivencia” (Entrevista1). Esta diferencia de interpretaciones revela tensiones más profundas sobre el sentido mismo de la formación ciudadana y que se hicieron patentes con el cambio de gobierno. Mientras la anterior administración la había pensado como un ámbito específico con identidad propia, distinto tanto de la “educación cívica” tradicional como de la mera “convivencia”, la nueva administración la concebía como un componente más de la convivencia escolar y la formación integral. La reorganización administrativa de 2018 implicaba no solo un cambio organizacional, sino una reconceptualización de fondo sobre qué significaba formar ciudadanos y ciudadanas en el sistema escolar chileno.

Pero la implementación de la Ley 20.911 no solo enfrentaría los desafíos propios de un cambio de administración, sino que dos eventos externos, de gran magnitud y que transformaron radicalmente el contexto en que operaba el sistema educativo y, con ello, las prioridades ministeriales. El primero fue el Estallido Social de octubre de 2019. El segundo, la pandemia de COVID-19, que reorientó los focos estratégicos de la DEG y dejó a la formación ciudadana en un segundo plano en términos de prioridad institucional (Entrevista2). A pesar de ello, el Mineduc siguió buscando cumplir con el “espíritu de la ley” en estas nuevas condiciones, particularmente por medio de dos líneas de acción: la promoción de la ciudadanía digital y la producción de nuevos recursos y materiales pedagógicos.

*a. La ciudadanía digital como eje articulador:*

El énfasis en ciudadanía digital fue “una decisión explícita” que se tomó en la DEG desde inicios de este período, motivado en gran medida por tensiones relacionadas al uso de celulares, redes sociales y la proliferación del ciberacoso (Entrevista2). Si bien la administración anterior había generado unas orientaciones sobre la temática, fue durante estos años que se le dio un mayor énfasis, integrándose como línea de acción de la DEG directamente referida a la formación ciudadana. Esto se materializó en múltiples iniciativas. En 2019, se elaboraron las Orientaciones sobre el uso del celular y otros dispositivos móviles en establecimientos educacionales, imprimiéndose, distribuyéndose 13.000 copias de las mismas (División de Educación General, 2019). Se estableció además una alianza con Google, a través de la cual se realizaron seminarios para trabajar principios de ciudadanía digital como fake news o “el concepto de huella digital” (Entrevista2). Esta línea de trabajo se desarrolló en colaboración estrecha con el Centro de Innovación del Mineduc.

La pandemia, por cierto, hizo aún más urgente trabajar la ciudadanía digital. En ese contexto, el ministerio ejecutó el 2021 el Proyecto Formando Ciudadanos Digitales, junto a la Fundación para la Convivencia Digital. El proyecto contempló 20 talleres online dirigidos a docentes de todo el país, con el objetivo de contribuir a su formación “respecto de habilidades, actitudes y conocimientos para desenvolverse en una sociedad altamente digitalizada, con la finalidad del uso de tecnologías en los procesos educativos llevados a cabo con sus estudiantes y entornos familiares, de manera ética, segura, responsable y participativas” (División de Educación General, 2021). Los resultados superaron ampliamente las expectativas: participaron 4.824 docentes (más del doble de los 2.000 planificados), con evaluaciones altamente positivas (80,3% encontró muy útiles las temáticas y 84,1% recomendaría los talleres a sus pares) y, como producto complementario, se publicaron nueve Planificaciones Didácticas sobre Ciudadanía Digital que el

Mineduc puso a disposición de los docentes en su sitio web (División de Educación General, 2021).

*b. Generación de recursos y materiales pedagógicos:*

A diferencia de la administración anterior, el foco del Mineduc durante estos años no estuvo en la redacción de nuevas orientaciones, sino en elaborar y distribuir recursos pedagógicos para apoyar a las escuelas en el diseño e implementación de sus Planes de Formación Ciudadana. Algunos de estos habían sido desarrollados durante el período anterior: en 2018, por ejemplo, “se realizaron jornadas regionales con 1.990 jefes de UTP de establecimientos municipales de todas las regiones del país, para la difusión de una propuesta de articulación curricular para la formación ciudadana en las asignaturas de Lenguaje, Historia y Geografía y Educación Física, en 5° año básico” (División de Educación General, 2018), el cual se reimprimió un año después para ser enviado a establecimientos particulares subvencionados de todo el país (División de Educación General, 2019). En 2021, en alianza con académicos de la Facultad de Filosofía de la Pontificia Universidad Católica se desarrollaron recursos de aprendizaje para 3° y 4° Año de Enseñanza Media, con la finalidad de desarrollar habilidades del siglo XXI (División de Educación General, 2021), los cuales, según una jefatura del Ministerio de la época, “los linkeábamos a las orientaciones que se enviaban para escribir, redactar los PME y se mandaban también como a los colegios” (Entrevista2). Otros recursos reflejaron nuevos énfasis que se imprimieron a la formación ciudadana durante estos años: el Proyecto “Ciudadanos para Chile”, ejecutado en convenio con EducomLab, produjo guías para docentes y dieciocho planificaciones de clases enfocadas en valores ciudadanos como dignidad, responsabilidad, respeto, empatía, compromiso y amor (División de Educación General, 2021) y el Proyecto Interescolar Ambiental Kyklos, desarrollado desde 2019, permitió diseñar una herramienta web y móvil de gestión de contenidos de Educación Ambiental para “generar conciencia medioambiental”.

Si bien no estuvo en el centro de sus acciones, el FICE sí generó un documento de orientaciones durante estos años, titulado Plan de Formación Ciudadana. Orientaciones para su elaboración y revisión, el cual se publicó en febrero de 2022, apenas un mes antes del fin del segundo mandato de Sebastián Piñera. Se trataba de un documento breve, enfocado en los nuevos desafíos que enfrentaban los PFC y su actualización. Desde una perspectiva normativa claramente Republicana, las orientaciones destacaban la necesidad de formar “ciudadanos dispuestos a colaborar e innovar de manera responsable y respetuosa con los otros y con la naturaleza”, situando como propósito del PFC que “el estudiantado releve la búsqueda por el bien común” (Mineduc, 2022, p.3). Con menos énfasis que documentos anteriores, el documento invitaba a “[a]vanzar en la participación e involucramiento de la comunidad educativa en la formación ciudadana” y a “[g]enerar acciones que respondan a la necesidad de establecer el vínculo con el entorno y la comunidad local”, pero sin proponer metodologías concretas para ello (p.11). Explicitaba, por cierto, la importancia de la ciudadanía digital, enfatizando de que el estudiantado se desarrollara “en una sociedad democrática a través del uso de TIC, de manera responsable, informada, segura, ética, libre y participativa” (p.10). Al igual que en los documentos de la etapa anterior, la ciudadanía orientada a la Justicia no estaba mayormente desarrollada: por ejemplo, al referirse a la crisis climática, más que cuestionar sus causas, proponía que el estudiantado levantara “propuestas de acciones que favorezcan la creación de conciencia sobre la crisis climática, estableciendo y desarrollando iniciativas en sus comunidades” (p.10). Finalmente, la lógica temporal de estas orientaciones era menos evidente que en documentos anteriores, si bien el uso repetido del verbo “preparar” y la importancia dada a “contar con un sistema educativo que

recoja la urgencia sobre formar ciudadanos íntegros, capaces de enfrentar nuevos y futuros dilemas” (p.9) reflejaba ciertos énfasis más propios de una ciudadanía orientada hacia el Futuro que hacia el presente.

Entre 2018 y 2021, la implementación de la Ley 20.911 se vio tensionada producto de las nuevas prioridades impuestas por desafíos externos al sistema educativo, especialmente la pandemia del COVID-19. A pesar de ello, esta área se consolidó al interior del Mineduc mientras se expandían líneas de trabajo que se habían esbozado en la administración anterior -como la de ciudadanía digital. Donde las continuidades fueron menos claras fue en lo relacionado a las concepciones de ciudadanía que sostuvieron estos procesos: si bien se mantuvieron las visiones Republicana y Participativa de la misma, su lógica temporal se orientó menos claramente hacia el Presente, mientras se pasaba a comprender la formación ciudadana más como una dimensión de la convivencia que de la formación para la vida en la polis, una falta de consistencia que sin duda debió haber enviado mensajes confusos al sistema educativo en su conjunto.

### **1.3. Tercera etapa: Reactivación educativa, participación y medioambiente (2022-2025)**

Tras la victoria de Gabriel Boric en las elecciones presidenciales de 2021, nuevos cambios administrativos dentro del Mineduc afectaron directamente a la formación ciudadana. La DEG volvió a ser reestructurada, aunque esta vez de manera interna y no por decreto. Así, se definió un nuevo organigrama que estableció cuatro áreas estratégicas, una de las cuales fue denominada Convivencia para la Ciudadanía. Esta se subdividió, a su vez, en cuatro unidades: Convivencia y Seguridad Escolar; Aprendizajes Integrales); Sexualidad, Afectividad y Género; y Participación y Formación Ciudadana. La nueva estructura organizacional reflejaba así una tensión entre la voluntad de reinstalar la formación ciudadana como un ámbito específico con identidad propia y la necesidad de mantenerla articulada con otras dimensiones de la formación integral, particularmente la convivencia escolar, especialmente dadas las prioridades del contexto post-pandemia.

Durante esta tercera etapa, el Mineduc mantuvo ciertas líneas de acción que provenían de las administraciones anteriores, como el fortalecimiento y capacitación a los supervisores o el trabajo ligado a la ciudadanía digital. Sin embargo, también implementó nuevas líneas de acción prioritarias, las que respondieron tanto a las demandas del proceso de reactivación educativa como a nuevas formas de comprender la ciudadanía que se buscó enfatizar.

#### *a. El Plan de Reactivación Educativa y la priorización de la convivencia:*

El contexto que enfrentó la nueva administración al asumir en marzo de 2022 estuvo marcado profundamente por las secuelas de la pandemia en el sistema educativo. El retorno a la presencialidad evidenció un deterioro significativo en la convivencia escolar, con un aumento notorio de la violencia al interior de los establecimientos que se manifestaba en situaciones extremas: suicidios, ataques físicos y una crisis generalizada de salud mental que afectaba a toda la comunidad educativa. Este escenario obligó al Mineduc a definir prioridades urgentes que determinaron, inicialmente, el nuevo lugar que le correspondería a la formación ciudadana.

La Política de Reactivación Educativa Integral “Seamos Comunidad” de 2022 primero y el Plan de Reactivación Educativa Integral iniciado en 2023, después, estructuraron la respuesta ministerial en este contexto. La primera planteó cinco ejes prioritarios - 1. Convivencia, bienestar y salud mental; 2. Fortalecimiento y activación de aprendizajes; 3. Revinculación y garantía de trayectorias

educativas; 4. Plan Nacional Transformación Digital y Conectividad; 5. Plan Nacional de Infraestructura - que la segunda redujo a tres - 1. Convivencia y salud mental; 2. Fortalecimiento de aprendizajes; 3. Asistencia y revinculación -. La formación ciudadana, si bien inicialmente ubicada como un componente del Plan Nacional Transformación Digital y Conectividad, quedó finalmente articulada con mayor presencia en los ejes de Convivencia y salud mental y, en tanto ciudadanía digital, en el de Fortalecimiento de aprendizajes. Sin embargo, al interior del área de Convivencia para la Ciudadanía, los esfuerzos se concentraron fundamentalmente en el primero de estos ejes. El 2022, por ejemplo, el Mineduc regionalizar recursos a once regiones para “aportar a la comprensión e implementación de la Política Nacional de Convivencia Escolar” con actividades como la elaboración de “guías de aprendizaje para promover valores prosociales de 5° a 8 año en la asignatura de Orientación y Consejo de Curso” en Antofagasta, ferias de educación socioemocional en Valparaíso, formación de líderes estudiantiles en participación comunitaria y resolución de conflictos en Maule y formación de mediadores escolares estudiantiles y adultos en Magallanes, entre otras (División de Educación General, 2022). En 2023, como parte de la implementación del proyecto “A Convivir se Aprende”, redes territoriales como las de las comunas de La Granja o Puerto Montt integraron “modelos teóricos de aprendizaje socioemocional, prosocialidad y participación ciudadana escolar” o “Ciudadanía, Convivencia y Disciplina” como forma de responder a sus desafíos en esta área (División de Educación General, 2023).

Este trabajo en torno a la convivencia y la violencia escolar puso en un segundo plano a otras preocupaciones relativas a la formación ciudadana. De acuerdo a una jefatura ministerial de este período, “muchos de los recursos y de los esfuerzos y del capital humano se puso en esa ficha porque era una cosa que había que resolver porque, efectivamente, la comunidad lo que pide, o lo primero que espera, es que si manda a su chiquillo al colegio, a su chiquilla al colegio, es que esté en un espacio de bienestar y en un espacio seguro” (Entrevista3). Así, si bien existía una Unidad de Participación y Formación Ciudadana, el foco se mantuvo en la dimensión de la convivencia, con el Mineduc avanzando en el ya mencionado programa “A Convivir se Aprende”, el programa de Comunidades Educativas Protegidas, una estrategia nacional de salud mental y un documento de orientaciones sobre situaciones constitutivas de delito en establecimientos educacionales. No fue hasta que este camino empezó a estar más consolidado que, desde la unidad de Participación y Formación Ciudadana se pudo empezar a instalar un nuevo relato que buscaba articularse con estas preocupaciones: “a más participación, más bienestar; a más participación, menos violencia escolar o violencia dentro del establecimiento educativo; a más participación, los espacios de educativos son más protegidos, y ahí se desarrolla mejor la vida dentro de la escuela” (Entrevista3).

Este relato se expresó con claridad cuando la unidad de Participación y Formación Ciudadana del área de Convivencia para la Ciudadanía publicó en junio de 2023 la Actualización del Plan de Formación Ciudadana para la reactivación educativa integral. A diferencia de documentos anteriores, este no buscaba proporcionar orientaciones metodológicas exhaustivas, sino “entregar a equipos directivos y comunidades educativas elementos de análisis para la evaluación y actualización de las acciones del PFC”, invitándolos a “remirar las acciones asociadas al PFC ya registradas en la plataforma del PME” (Mineduc, 2023a, p.3). Su concepción de ciudadanía articulaba elementos claramente Republicanos con otros Liberales, destacando que la formación ciudadana y la participación cobraban “especial relevancia, ya que su aprendizaje compromete el encuentro de la comunidad educativa, fortaleciendo la convivencia democrática, respetuosa e inclusiva y el bienestar de toda la comunidad” (p.3). Esta vinculación explícita entre participación

y bienestar marcaba una diferencia sustantiva respecto a documentos anteriores, conceptualizando la participación como un medio para alcanzar la convivencia y la protección. De manera consistente con esta visión, el texto promovía explícitamente prácticas de ciudadanía Participativa, dedicando toda una sección a la participación como “ejercicio de la ciudadanía en la comunidad educativa” (p.7), adelantando nuevos énfasis a instalar desde el ministerio. Lo mismo hacía la lógica temporal del documento, que volvía a estar plenamente orientada hacia el Presente, por ejemplo al recomendar enfáticamente, a partir de la experiencia previa recogida por el Mineduc:

*“Generar acciones que respondan a la necesidad de establecer un vínculo con el entorno y la comunidad local. Esto involucra el reconocimiento de instituciones y organizaciones locales y nacionales, capaces de generar oportunidades de aprendizaje relacionados con la formación ciudadana y de participación para las y los estudiantes. Es importante considerar el protagonismo del estudiantado en el desarrollo de proyectos transformadores que impacten en sus comunidades locales, en los que participen como agentes activos para la resolución de problemas sociales, como parte de su propio proceso de aprendizaje” (p.6).*

**b. La participación democrática como eje articulador:**

Durante el año 2022 se habían implementado algunas iniciativas relacionadas con la participación escolar, muchas de ellas propuestas por los propios equipos regionales de formación ciudadana. En los departamentos de Elqui y Combarbalá, por ejemplo, se desarrollaron Jornadas Provinciales de Formación Ciudadana y Participación con el fin de “Promover la comprensión y análisis de los focos y sentidos de las Políticas Educativas de Formación Ciudadana y Participación” e “Incentivar y sensibilizar a todos los actores de las comunidades escolares (Consejos Escolares), sobre la importancia de promover en los centros educativos espacios de co-construcción en sellos o temáticas que son relevantes en el Plan Formación Ciudadana” (División de Educación General, 2022). En el Departamento Provincial Cordillera, en la Región Metropolitana, se desarrolló también una Jornada de diálogo en torno a la participación en los consejos escolares, en el contexto de formación ciudadana. Sin embargo, se trató generalmente de instancias locales pues incluso actividades nacionales como el primer Mes de la Memoria y la Democracia fueron presentadas como tributarias a la convivencia y “a la generación de ambientes educativos para la paz” (División de Educación General, 2022).

Junto con los factores ya mencionados, otra razón que permitió dar mayor prioridad a esta línea de trabajo fue la realización del Congreso Pedagógico Curricular 2023. Se trató este de un proceso participativo realizado por el Mineduc como parte del diseño de una actualización curricular y del que participaron 800.000 personas en todo el país. Uno de sus resultados fue que “queremos aprender más ciudadanía, más formación ciudadana y más participación política” fue “la tercera [respuesta] más repetida” cuando se preguntó por lo que se consideraba importante aprender (Entrevista3). Este resultado legitimó institucionalmente un viraje hacia la participación como elemento central de la formación ciudadana.

Esta línea de acción se planteó como objetivo el contribuir “a la formación y ejercicio de la ciudadanía de las comunidades educativas, a través del fomento de la participación de sus actores, su relación con el entorno y la implementación del currículum, para la construcción de sociedades democráticas que velen por el bien común desde un enfoque de derechos” (División de Educación General, 2023) y se centró para ello en el fortalecimiento de los espacios formales

de participación al interior de las comunidades educativas. Entre 2023 y 2024, el trabajo se enfocó intensivamente en tres instancias: los Centros de Estudiantes, los Centros de Padres, Madres y Apoderados, y los Consejos Escolares. El objetivo era "apropiar sobre todo en los centros de estudiantes y a los miembros de los Consejos Escolares de su rol transformador dentro de estos espacios" (Entrevista3). Para ello, se desarrollaron materiales específicos: los documentos Conformación y Funcionamiento del Consejo Escolar e Integrantes del Consejo Escolar según modalidad y nivel de enseñanza, publicados en marzo de 2023, y que resumían la normativa relativa a este espacio (Mineduc, 2023a; 2023b) y el Manual de apoyo a la conformación y funcionamiento del Centro de Estudiantes publicado en octubre del mismo año (Mineduc, 2023c). Complementariamente, y por medio de la regionalización de recursos se desarrollaron, en 2023, jornadas presenciales como la titulada "Reactivando los Consejos Escolares" con 92 establecimientos de Tarapacá, el "Encuentro Provincial de Centros de Estudiantes Electos de Curicó" con 13 escuelas en "Maule, el Diagnóstico del funcionamiento del Centro de Estudiantes y profesores asesores del Departamento Provincial de Educación de Cautín Norte" y la jornada "Participación ciudadana consciente y vida democrática en la escuela / liceo" con 30 establecimientos de la región de Magallanes (División de Educación General, 2023). A esto se sumó, en 2024, el "Desarrollo de plataforma y elaboración de recursos para promover la participación y la vida democrática en los centros educativos" (División de Educación General, 2024) y, por medio de la regionalización de recursos, una Jornada de Intercambio de Líderes Juveniles con 8 establecimientos de Tarapacá, Jornada Provincial "Participación y Democracia en los Consejos Escolares" con 5 establecimientos de la provincia de Choapa, una Jornada Regional con 14 Centros de Estudiantes en la Región Metropolitana y otra con 25 establecimientos de la región de O'Higgins para "fortalecer el papel de los consejos escolares y centros de estudiantes en los centros educativos", un Congreso de Consejos Escolares que incluyó a 60 establecimientos en Ñuble y talleres y jornadas para Centros de Estudiantes en La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos, entre otras (División de Educación General, 2024). De acuerdo a una jefatura del actual Ministerio de Educación, estas actividades permitían instalar una concepción distinta del rol de estas instituciones de participación escolar, aunque también evidenciaban la distancia existentes entre esta y los sentidos comunes presentes en las escuelas:

*"hoy día fuimos a la Araucanía y hay 40 centros de estudiantes acá. Entonces, si uno les pregunta: chicas chicas, quienes de ustedes sienten que alguna vez han tomado una decisión en su establecimiento y casi nadie levanta [la mano]. Entonces, cuando uno abre la conversación sobre eso dicen: no, pero es que nosotros no somos los que tomamos las decisiones, que eso lo toman los equipos directivos. Y nosotros: ya, de acuerdo, ¿cuál es el rol del centro de estudiantes? Y en general, la respuesta es: organizar el aniversario, hacer Jeans Day para juntar recursos por si algún compañero necesita algo, pedirle al director que mantenga la sala pintada o los baños operativos. Entonces, y se queda como en esa cosa de más como de un trabajo bien administrativo, bien, o sea, no, no están apropiados de la idea de que ellos pueden incidir, por ejemplo, en decisiones también pedagógicas, de metodologías. Entonces, ¿quién se aburre en clase? Todos levantan la mano. ¿Hay que usar celular en clase, sí o no? Entonces sí, sí, otros no, no. Ya, bueno, esos son temas que el centro de alumnos podría poner sobre la mesa (...) Esas conversaciones hacemos nosotros cuando estamos en las regiones a fin de poder ir apropiando a las y los estudiantes de el rol real que tienen como como como agentes de transformación" (Entrevista3).*

En línea con este enfoque de derechos planteado para la participación democrática, se impulsó también la educación en derechos humanos como dimensión relevante de la formación ciudadana. El Mes de la Memoria y la Democracia, establecido a través del calendario escolar,

fue un claro ejemplo de este interés por promover acciones pedagógicas focalizadas en torno a la memoria histórica, la democracia y los derechos humanos. Con un inicio más tímido en 2022 (División de Educación General, 2022), cobró particular importancia en 2023 con la conmemoración de los 50 años del Golpe de Estado. Ese año se publicó el documento "Educación en ciudadanía: derechos humanos, historia y memoria", que propuso actividades a propósito de este hito, y entre el 6 y 8 de noviembre, se realizó el Seminario internacional de Pedagogía de la Memoria y Educación en Derechos Humanos junto a la Cátedra UNESCO de Educación en Derechos Humanos Harald Edelstam, con participación de investigadores de Argentina, Puerto Rico y Chile, además de docentes que compartieron experiencias nacionales (División de Educación General, 2023). Esta línea de trabajo continuó en 2024 con la realización del segundo seminario de Pedagogía de la Memoria y Educación en Derechos Humanos, que continuó con la participación latinoamericana y el intercambio de experiencias con comunidades educativas regionales (Entrevista3). En 2025, la publicación del Mineduc titulada Experiencias Pedagógicas en Formación Ciudadana evidenció como estos énfasis se mantenían. El documento, que buscaba "recoger, sistematizar y difundir experiencias pedagógicas significativas en Formación Ciudadana del país, en todos los niveles educativos, para poner en valor el aprendizaje desde prácticas reales y cotidianas que se dan en las comunidades educativas" (Mineduc, 2025a, p.13), dividió a estas en cuatro grandes temáticas, siendo dos de ellas "Participación y democracia" y "Educación en Derechos Humanos".

*c. Ciudadanía medioambiental y sustentabilidad:*

No todo fueron nuevas líneas de acción durante este tercer período. Al igual que había ocurrido entre los gobiernos de Michelle Bachelet y Sebastián Piñera con la ciudadanía digital, el Mineduc de Gabriel Boric también tomó una línea que había empezado a ser trabajada por su antecesor, convirtiéndola en su preocupación central. En esta oportunidad, esa línea de acción tuvo que ver con la ciudadanía medioambiental.

Como ya se ha mencionado, desde 2019 la DEG había implementado un Interescolar Ambiental junto a Kyklos y, aquel mismo año, había desarrollado una serie de actividades en el contexto de la COP25 que iba a celebrarse en Chile, si bien producto del estallido social esta terminó siendo trasladada a Madrid (División de Educación General, 2019). La nueva administración recogió estas preocupaciones y les dio un carácter más sistemático, así como una fundamentación conceptual que la vinculaba directamente con el ejercicio responsable de la ciudadanía. Para ello, se desarrolló una "alianza estratégica" de colaboración "codo a codo" con el Ministerio del Medio Ambiente y su División de Educación Ambiental, además de un trabajo coordinado entre las unidades de Participación y Formación Ciudadana y la de Convivencia y Seguridad Escolar del área de Convivencia para la Ciudadanía (Entrevista3).

Este trabajo mancomunado generó una serie de productos concretos. En 2022 se firmó un convenio con la Pontificia Universidad Católica para la implementación del programa "Pacto Mundial de Jóvenes por el Clima" en 29 establecimientos de cuatro regiones del país, en el contexto de la COP27 (División de Educación General, 2022). El 2023, la unidad de Participación y Formación Ciudadana definió como una de sus cuatro líneas de trabajo la denominada "Ciudadanía, cambio climático y desarrollo sustentable" y comenzó a ejecutarse el estudio "Identificación y caracterización de actividades vinculadas a la sustentabilidad y el cambio climático en establecimientos educacionales, en el marco de la formación ciudadana y la ley marco de cambio climático (Ley 21.455)", además de realizarse acciones concretas como la jornada

“Formación ciudadana para la sustentabilidad ambiental” con 28 establecimientos educacionales de Atacama (División de Educación General, 2023). En 2024, en tanto, se realizó un Encuentro Interescolar de Sustentabilidad y Cambio Climático en conjunto con la Seremi de Medio Ambiente y la Universidad de Atacama y un ciclo de charlas sobre el cambio climático a 25 establecimientos de la misma región, el establecimiento de la estrategia de innovación para la educación ambiental “Aula Biológica” en 20 escuelas del Maule y la formación en la Ley 21.455 en el Marco de Cambio Climático al sistema de supervisión del ministerio, entre otras (División de Educación General, 2024). A fines de ese mismo año, la DEG publicó también el Marco de Educación Integral para la Sustentabilidad y la Adaptación al Cambio Climático (Mineduc, 2024), el que proporcionaba orientaciones para que las escuelas abordaran la temática climática de manera transversal y el cual contó con una “participación muy activa” de la unidad de Participación y Formación Ciudadana (Entrevista3) Durante 2025, esta unidad publicó también el documento Enseñanza del cuidado de la vida en el planeta. Orientaciones temáticas, el que además proporcionaba estrategias pedagógicas y recursos educativos para hacerse cargo de esta enseñanza (Mineduc, 2025b), además de incluir la Sustentabilidad como uno de las cuatro grandes temáticas del documento Experiencias Pedagógicas en Formación Ciudadana (Mineduc, 2025a).

Lo interesante de este foco en la educación ambiental no era solo su reubicación -desde el Ministerio del Medio Ambiente, donde se había desarrollado más en administraciones anteriores, al de Educación- sino en la fundamentación conceptual que se le dio y que vinculaba explícitamente la sustentabilidad con la ciudadanía desde múltiples dimensiones. De acuerdo a una jefatura ministerial de estos años, se le entendió por un lado como “ejercicio responsable de la ciudadanía” -conectándola con temas como la economía circular y las prácticas cotidianas de las comunidades educativas- y , por otra, con los derechos humanos. “Hay administraciones a las cuáles les parece que el cambio climático no es algo real. Y hay otras, como esta, que le parece que sí es real e importante y relevante” por lo que, indicaba, se debía vincular “al entorno ecológico también como parte de los Derechos Humanos. Tener un ambiente sano, qué sé yo, y protegido es parte de los Derechos Humanos” (Entrevista3). El ministerio asumió así la responsabilidad, en palabras de la misma jefatura, de orientar respecto a “las causas del del cambio climático, de cómo mitigar, de cómo, de cómo estar siempre muy atentos a cuáles son las condiciones territoriales y de contexto que puede generar emergencias a propósito del cambio climático” (Entrevista3), lo cual abría las puertas a una ciudadanía no solo Participativa sino que también orientada a la Justicia.

Entre 2022 y 2025, la implementación de la Ley 20.911 se enfrentó a nuevas problemáticas prioritarias dentro del sistema escolar, especialmente en el contexto post-pandémico y de reactivación educativa. Una vez más, se mantuvieron líneas de trabajo que venían desde la administración Bachelet -el fortalecimiento del nivel intermedio de supervisión- y Piñera -la ciudadanía digital-, profundizándose otras que habían empezado a instalarse inicialmente en esta última -la ciudadanía ambiental-. Una vez más, el cambio fundamental estuvo en la concepción de ciudadanía promovida por el ministerio, la que si bien se mantuvo ligada a la convivencia producto de las políticas de la reactivación educativa, volvió a enfatizar la participación como componente esencial, aunque ya no necesariamente como “formación para vivir en la polis” sino que como forma de incidir dentro de la propia comunidad escolar.

#### **1.4. Conclusiones generales de la Fase 1**

Con respecto a nuestro primer objetivo específico, el análisis de las medidas de apoyo implementadas por el Mineduc desde la promulgación de la Ley 20.911 hasta la actualidad revela un proceso marcado tanto por continuidades significativas como por rupturas que han dificultado la consolidación de una visión compartida y estable sobre la formación ciudadana en el sistema educativo chileno. El estudio de este período de casi diez años permite identificar tres etapas claramente diferenciadas, tanto por la administración de turno a cargo de esta implementación como por las concepciones de ciudadanía dominantes detrás de estos procesos, y cuyos contrastes y convergencias resultan fundamentales para comprender el estado actual de la implementación de la ley.

Entre las continuidades más relevantes entre estos tres períodos destaca, en primer lugar, el rol fundamentalmente "orientador" que el Mineduc ha asumido desde la promulgación de la ley. A lo largo de las tres administraciones estudiadas, el Ministerio ha mantenido su foco en desarrollar y distribuir orientaciones, documentos y recursos pedagógicos. Esta estrategia ha permitido generar un número significativo de recursos pedagógicos para las escuelas y fortalecer las capacidades técnicas del sistema, aunque no siempre ha sido percibido por los actores escolares como un apoyo evidente.

En segundo lugar, existe una notable continuidad en las concepciones de ciudadanía que han predominado en los documentos ministeriales. A lo largo de todo el período estudiado, las orientaciones han sostenido consistentemente una visión Republicana de la ciudadanía, que pone en el centro la búsqueda del bien común y la participación activa en la esfera pública; una visión Participativa, que enfatiza la importancia del involucramiento en asuntos comunitarios; y una orientación temporal hacia el Presente, que reconoce a niños, niñas y jóvenes como actores políticos hoy y no solo como ciudadanos en formación. Esta coherencia conceptual, mantenida a través de tres gobiernos de signos políticos diversos, constituye un logro significativo que ha permitido instalar progresivamente un nuevo paradigma en la comprensión de la formación ciudadana, distanciándola de la antigua educación cívica centrada exclusivamente en la instrucción sobre las instituciones políticas.

Una tercera continuidad relevante ha sido el énfasis constante que el Mineduc ha dado a la importancia de articular el Plan de Formación Ciudadana con otros instrumentos de gestión escolar, particularmente el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). Desde las primeras orientaciones de 2016 hasta las más recientes de 2023, el Mineduc ha insistido en que el PFC no debe ser concebido como un "anexo" a la actividad escolar sino como un componente integrado a la planificación estratégica de cada establecimiento. Esta visión responde tanto al reconocimiento de la autonomía de los centros educativos para definir su propio proyecto formativo como a la necesidad práctica de evitar que la formación ciudadana se convierta en una carga burocrática adicional para comunidades educativas ya sobrepasadas de requerimientos, evidenciando así como desde la institucionalidad se ha buscado avanzar en la profesionalización y modernización de la gestión escolar.

Finalmente, las tres administraciones han mantenido la importancia estratégica de las alianzas con universidades, organizaciones de la sociedad civil y organismos internacionales para apoyar su trabajo en formación ciudadana. Desde los convenios con múltiples instituciones de educación superior iniciados en 2015 hasta las colaboraciones con el Museo de la Memoria, Yad Vashem,

Google, o UNESCO, el ministerio ha reconocido consistentemente la importancia de movilizar conocimientos y recursos externos para apoyar efectivamente a las escuelas en la implementación de la Ley 20.911.

Sin embargo, no todos los aspectos de este proceso han vivido este nivel de continuidad. Es más, la falta de ella ha obstaculizado muchas veces la consolidación de la formación ciudadana como prioridad educativa. La más evidente de ellas es la falta de continuidad en la estructura organizacional dedicada a este ámbito. El paso de una coordinación inicial en el nivel de Educación Media de la DEG (2015-2017), a su integración en el Comité de Formación Integral y Convivencia Escolar (2018-2021), y luego a su reconfiguración como área de Convivencia para la Ciudadanía con una unidad específica de Participación y Formación Ciudadana (2022-2025), refleja no solo cambios administrativos sino, fundamentalmente, diferencias en la forma de comprender qué es la formación ciudadana y cuál es su lugar dentro del sistema educativo. A pesar de compartir sus concepciones básicas de ciudadanía, cada administración la ha concebido con un foco claramente distinto: mientras la primera la entendió como "formación para vivir en la polis" –una dimensión específica y diferenciada tanto de la educación cívica tradicional como de la mera convivencia–, la segunda la integró explícitamente como componente de la convivencia escolar y la formación integral, y la tercera intentó darle nuevamente mayor autonomía y ligarla a la participación escolar, aunque manteniéndola vinculada estrechamente a la convivencia producto de las urgencias del contexto post-pandémico. Estas reconceptualizaciones sucesivas han dificultado la consolidación de un relato coherente sobre el sentido de la formación ciudadana que pueda permear efectivamente el sistema escolar.

A lo anterior viene a sumarse el hecho de que la formación ciudadana no ha sido prioridad para ninguna de las administraciones estudiadas, aunque por razones distintas. Durante la primera etapa (2015-2017), si bien existió un impulso inicial significativo proveniente del contexto político que originó la ley –los escándalos de corrupción política y el informe de la Comisión Engel–, la formación ciudadana debió competir con otras reformas educativas de mayor envergadura que absorbieron la atención ministerial. Durante la segunda etapa (2018-2022), eventos externos de gran magnitud –el Estallido Social y especialmente la pandemia de COVID-19– reorientaron las prioridades institucionales hacia la gestión de la crisis. Durante la tercera etapa (2022-2025), las secuelas de la pandemia y las urgencias del Plan de Reactivación Educativa mantuvieron el foco puesto en la convivencia, la salud mental y la recuperación de aprendizajes, relegando nuevamente a la formación ciudadana a un segundo plano. Esta falta de priorización sostenida ha limitado los recursos humanos y financieros dedicados a este ámbito y ha dificultado que las orientaciones ministeriales se traduzcan en transformaciones efectivas de las prácticas escolares.

Finalmente, el análisis revela dos aspectos que entregan luces a futuras vías a seguir para continuar con el desarrollo de la formación ciudadana. El primero es que, junto con las continuidades y las rupturas, han habido también "traspasos": cada nuevo gobierno ha tendido a tomar temáticas iniciadas en la administración anterior, expandiéndolas y desarrollándolas. Esto ocurrió con la ciudadanía digital, esbozada en 2017 durante el gobierno de Bachelet y significativamente expandida durante la administración Piñera; y con la ciudadanía ambiental, instalada en el segundo gobierno de Piñera y convertida en eje prioritario durante la administración de Boric. Esta capacidad de dar continuidad a ciertas líneas temáticas, aun en medio de discontinuidades organizacionales y conceptuales más amplias, sugiere que existe al interior del Mineduc –posiblemente a nivel de los equipos técnicos– un reconocimiento implícito de la

importancia de estas dimensiones para la formación ciudadana contemporánea y una voluntad de construir sobre lo avanzado.

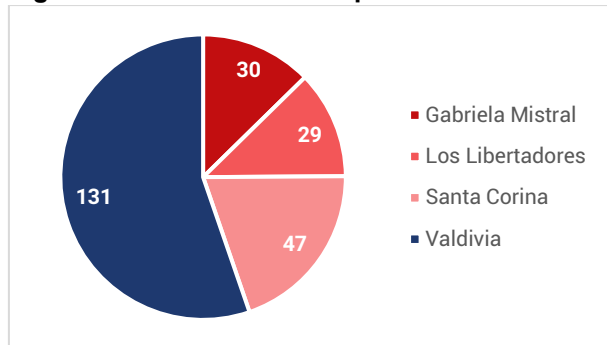
Al mismo tiempo, hay en distintos momentos de esta década de implementación, esbozos de ciertas concepciones de ciudadanía que no han sido del todo desarrolladas desde la institucionalidad. Algunos documentos –particularmente las Orientaciones curriculares para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana de 2016 y más recientemente algunos materiales relacionados con educación ambiental– se insinúa una ciudadanía Orientada a la Justicia, que buscaría abordar las causas estructurales de los problemas sociales, esta nunca se ha profundizado mayormente ni se han proporcionado metodologías claras para implementarla. De manera aún más marcada, la Ciudadanía Comunitarista –que enfatiza la pertenencia a una comunidad específica, sus vínculos culturales y tradiciones compartidas, y que podría resultar particularmente relevante para el contexto chileno caracterizado por su diversidad territorial y cultural– apenas se ve insinuada en algunos documentos, como las orientaciones para Educación Parvularia de 2018, sin que se haya desarrollado de manera sustantiva en ninguna de las tres administraciones.

## 2. PERSPECTIVAS DE DOCENTES Y DIRECTIVOS. ANÁLISIS CUANTITATIVO.

### 1.5. Caracterización del territorio estudiado

De acuerdo a los datos proporcionados por el Centro de Estudios Mineduc, y tomando en consideración únicamente los establecimientos con enseñanza básica y/o media para niños, niñas y jóvenes, el SLEP de Valdivia cuenta con 131 establecimientos, mientras que los SLEP metropolitanos suman 106 establecimientos, siendo Santa Corina el SLEP más grande de la región (Figura 1).

**Figura 1. Establecimientos por SLEP**



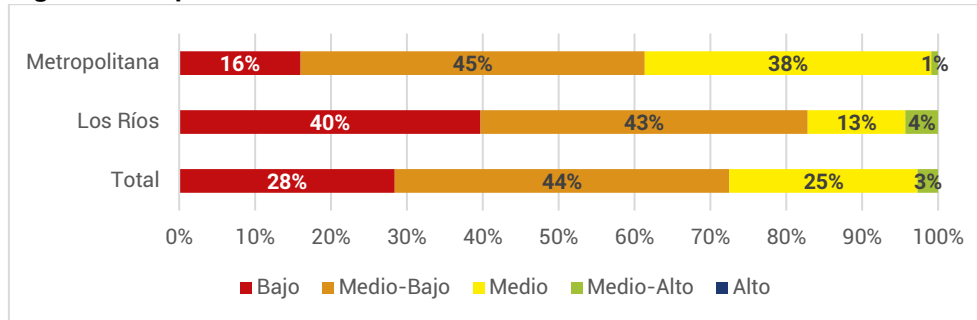
*Fuente: Elaboración propia a partir de datos del Centro de Estudios Mineduc (2025)*

Existen algunas diferencias regionales importantes de considerar. En primer lugar, en Valdivia los establecimientos son, en general, de grupos socioeconómicos más bajos que los de la Región Metropolitana. Mientras que en el último caso los establecimientos de los grupos Bajo y Medio-Bajo suman un 61%, en Valdivia esta cifra alcanza el 83% (Figura 2). Esto puede estar relacionado, además, a la ruralidad. Mientras que en la Región Metropolitana no existen establecimientos categorizados como rurales, en Los Ríos el 59,5% de los establecimientos lo son (Figura 3). Cabe destacar que en ninguna de las regiones existen establecimientos de nivel socioeconómico Alto.

Al revisar los resultados académicos de los SLEP estudiados, y particularmente en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) del año 2024, se puede observar que éstos SLEP

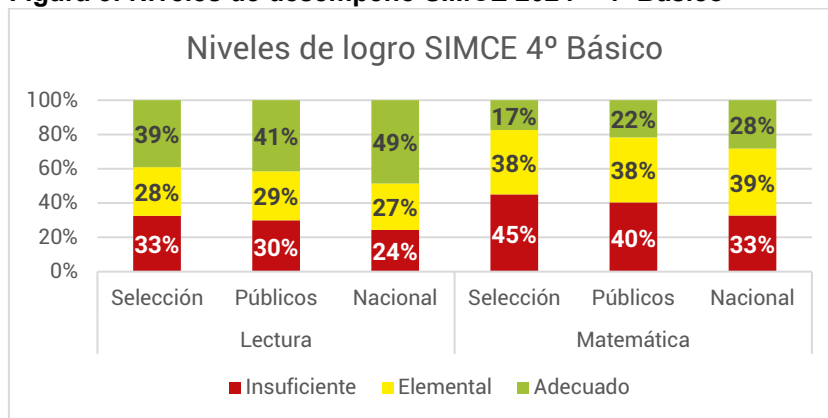
obtuvieron en 2024 un desempeño menor al promedio nacional, aunque se encuentran en niveles parecidos al nivel de los establecimientos públicos del país en el caso de lectura. En matemáticas, sin embargo, los niveles de desempeño son levemente más deficientes tanto en 41 como en 2º medio, donde cerca de 5 puntos porcentuales más de estudiantes muestran niveles insuficientes, así como también hay menos estudiantes en nivel adecuado (Figuras 3 y 4)<sup>3</sup>

**Figura 2. Grupo Socioeconómico de los Establecimientos**



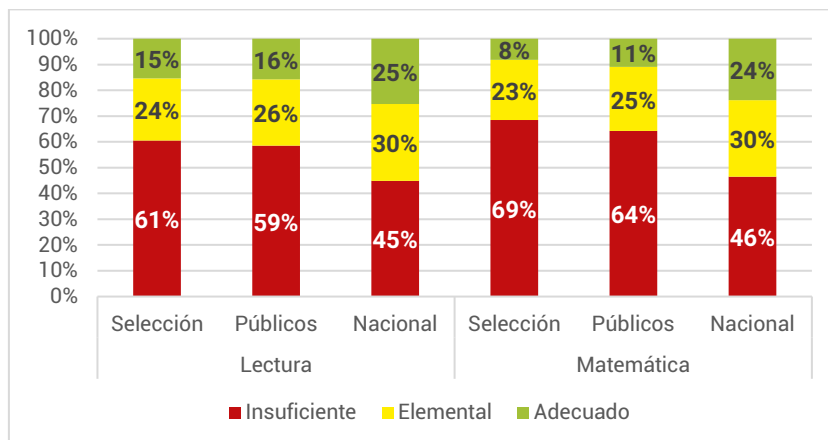
Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación (2025)

**Figura 3: Niveles de desempeño SIMCE 2024 – 4º Básico**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación (2025)

**Figura 4: Niveles de desempeño SIMCE 2024 – 2º Medio**

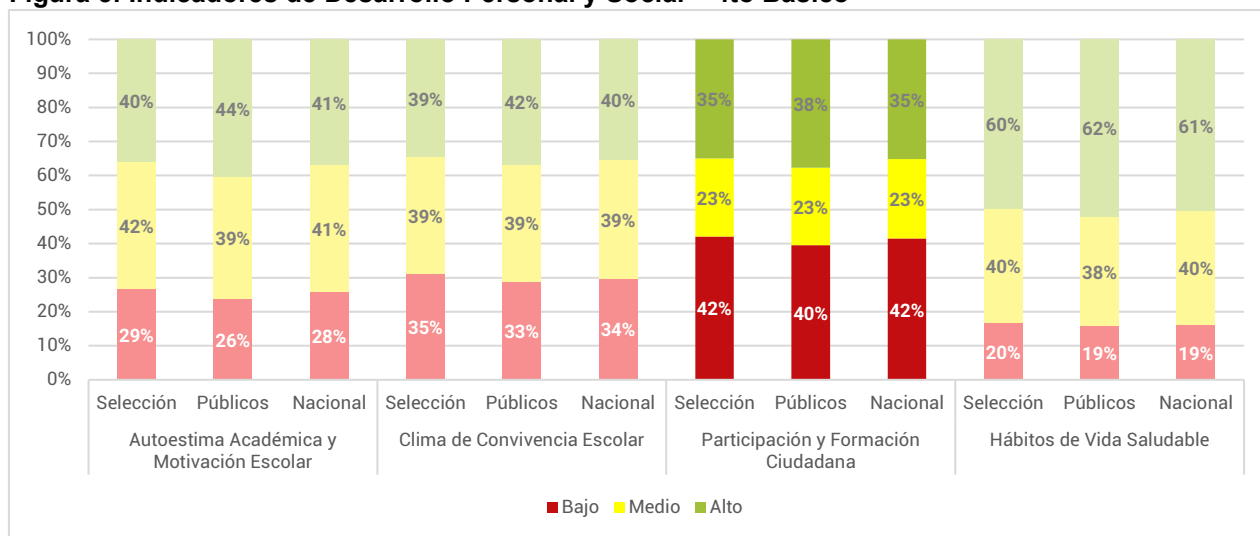


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación (2025)

<sup>3</sup> Los análisis de SIMCE e IDPS emplearon las bases de resultados por RBD, que entregan como variable los porcentajes de estudiantes por nivel para cada establecimiento. Dado que la unidad de registro es el establecimiento, se aplicó un ponderador basado en la matrícula total con el fin de aproximar los resultados a estimaciones agregadas a nivel de estudiantes.

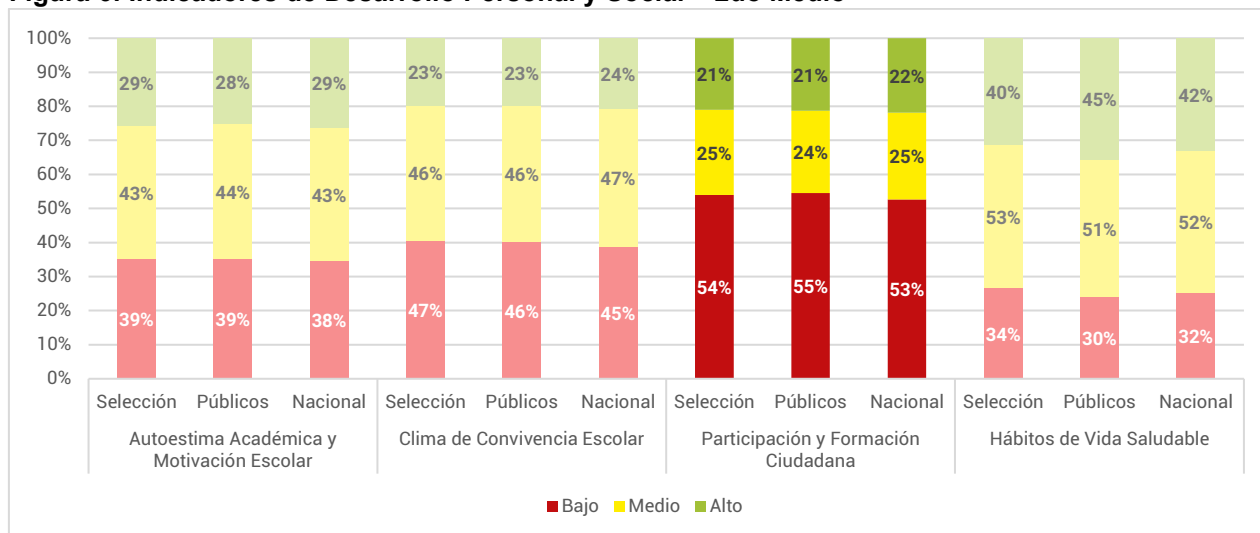
Un indicador relevante para este estudio son los Índices de Desarrollo Personal y Social (IDPS) que se evalúan en el marco de la prueba SIMCE, y particularmente aquellos de la dimensión de Participación y Formación Ciudadana. Al revisarlos, nos encontramos con que, en general, la población estudiada no presenta grandes diferencias con los niveles de la educación pública o los niveles nacionales en general. Se mantiene la tendencia que indica que la dimensión de Participación y Formación Ciudadana es la peor evaluada de las cuatro, con más de un 40% de estudiantes en nivel bajo en 4to Básico (Figura 5) y casi el 55% en 2do Medio (Figura 6).

**Figura 5: Indicadores de Desarrollo Personal y Social – 4to Básico**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación (2025)

**Figura 6: Indicadores de Desarrollo Personal y Social – 2do Medio**

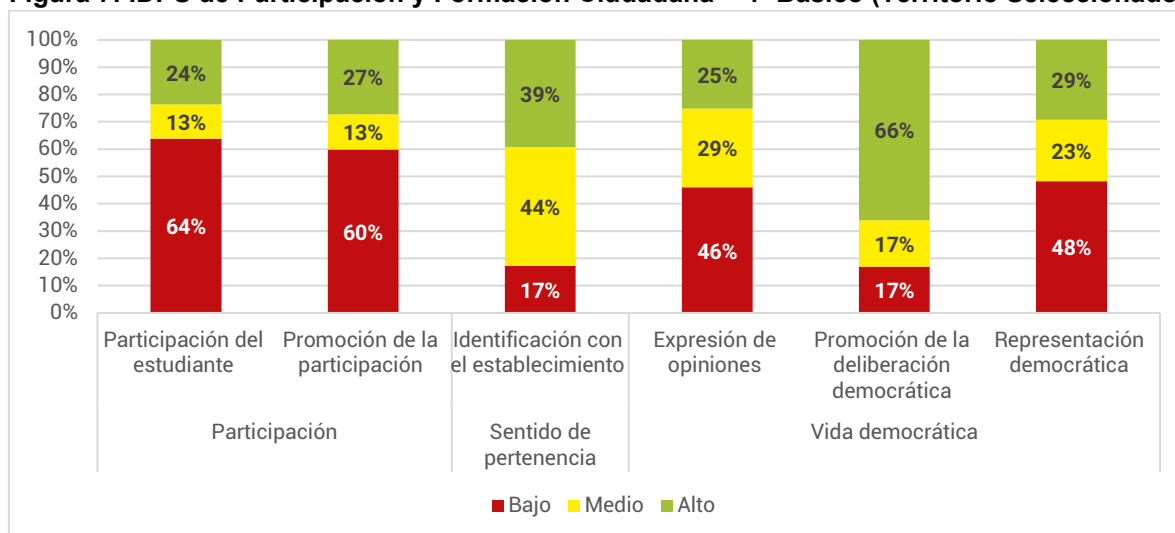


Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación (2025)

Al hacer un zoom en los indicadores relacionados a la dimensión de Participación y Formación Ciudadana, se observa que existe cierta heterogeneidad en estos indicadores. Aquellos relacionados a participación son los más críticos, con más de un 60% de estudiantes de 4º básico y un 80% de estudiantes de 2º medio en nivel bajo (Figuras 7 y 8).

En 4º Básico, los mejores indicadores tienen que ver con la promoción de la deliberación democrática (66% en nivel alto) y la identificación con el establecimiento (39% en nivel alto y solo un 17% en nivel bajo), mientras que los indicadores de Expresión de Opiniones y Representación Democrática son más bajos, con casi la mitad de los estudiantes en nivel bajo (Figura 7).

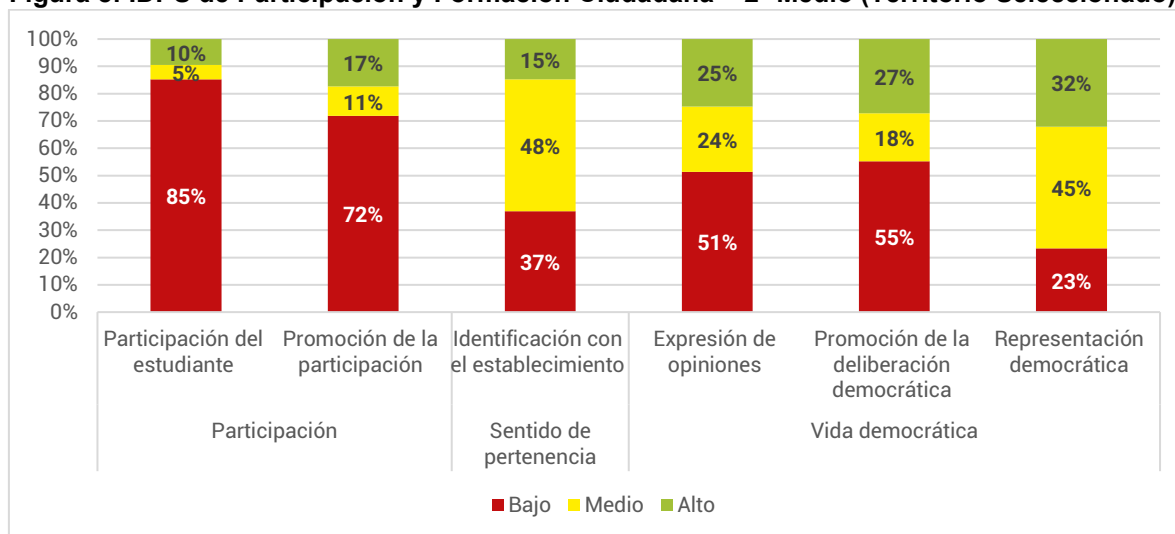
**Figura 7: IDPS de Participación y Formación Ciudadana – 4º Básico (Territorio Seleccionado)**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación (2025)

Por su parte, en enseñanza media el indicador más alto es el de Representación Democrática, aunque aun así la fracción de estudiantes que está en nivel alto no supera el tercio. Le sigue Sentido de Pertenencia, donde si bien casi la mitad de los estudiantes se ubica en el nivel medio, apenas un 15% alcanza el nivel alto (Figura 8).

**Figura 8: IDPS de Participación y Formación Ciudadana – 2º Medio (Territorio Seleccionado)**



Fuente: Elaboración propia a partir de datos de Agencia de Calidad de la Educación (2025)

## 1.6. Encuesta a educadores

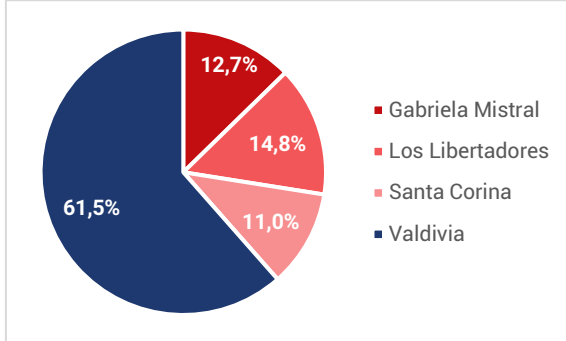
### a. Descripción de la Muestra

Antes de analizar los datos utilizando los ponderadores descritos en la metodología, es conveniente mostrar cómo se distribuye la muestra demográficamente sin la ponderación, de manera que el lector tenga conciencia de los posibles sesgos que pudiesen existir.

En primer lugar, el 61,5% de las personas encuestadas pertenece a establecimientos del SLEP Valdivia, mientras que el 38,5% restante proviene de la Región Metropolitana, distribuido

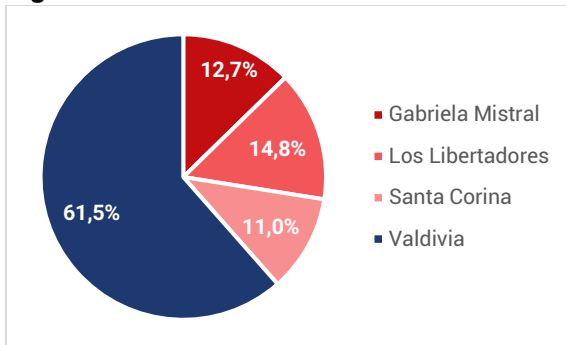
homogéneamente entre sus distintos SLEP (Figura 9). Sin embargo, al ponderar los datos por establecimiento para el análisis, la proporción del SLEP Valdivia disminuye a 45,5% (Figura 10). Esta diferencia indica que en la región de Los Ríos respondieron docentes y directivos de establecimientos de mayor tamaño, lo que sugiere una probable subrepresentación de establecimientos rurales, generalmente caracterizados por ser uni, bi o tridocentes.

**Figura 10: Distribución de la muestra por SLEP**



N=1.012

**Figura 11: Distribución de los establecimientos de la muestra por SLEP**

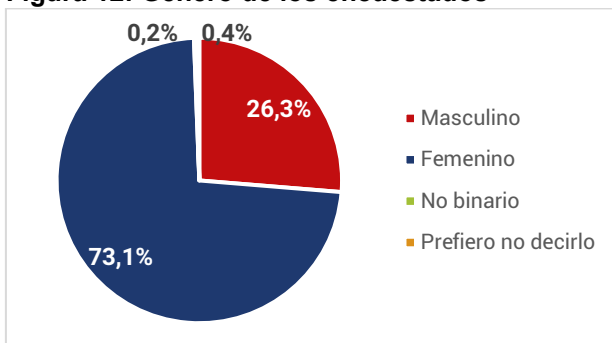


N=1.012

Considerando que la encuesta no consultó por el RBD de los establecimientos, no es posible verificar esta hipótesis con precisión. Por tanto, se recomienda interpretar estos resultados considerando esta limitación metodológica.

La muestra presenta una marcada predominancia femenina, con un 73,1% de mujeres encuestadas, frente a un 26,3% de hombres. Un pequeño porcentaje (0,2%) se identifica como no binario, y un 0,4% prefiere no especificar su género (Figura 12). Estos datos son coherentes con las distribuciones que normalmente se ven en los establecimientos educacionales en nuestro país.

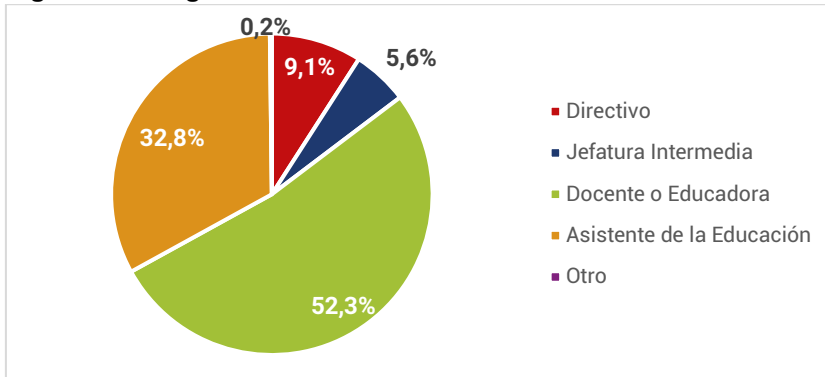
**Figura 12: Género de los encuestados**



N=1.012

Respecto al cargo en el establecimiento, más de la mitad de los encuestados (52,3%) son docentes o educadoras de párvulo, seguidos por asistentes de la educación (32,8%). Los cargos directivos están representados por el 9,1% de la muestra, mientras que la jefatura intermedia alcanza el 5,6%. Un 0,2% de los encuestados corresponde a otros cargos no especificados (Figura 13).

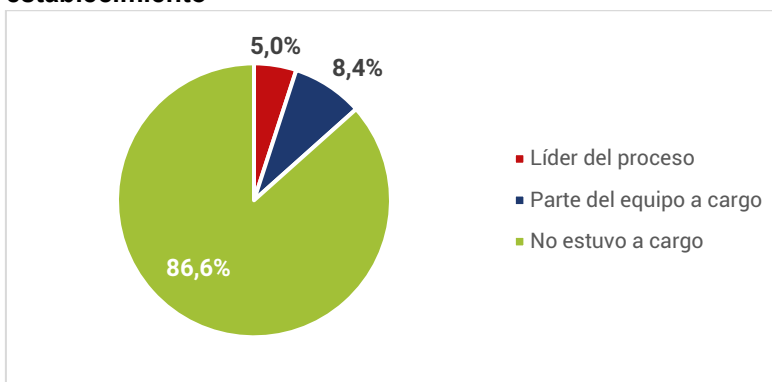
**Figura 13: Cargo de los encuestados**



N=1.012

Un dato importante de revisar antes de continuar es el de participación en el diseño y/o implementación de los planes de formación ciudadana, ya que la encuesta tiene una sección en la que responden exclusivamente las personas que sí participaron o participan activamente de al menos uno de estos procesos. En la muestra, un 86,6% respondió que no participó activamente el diseño, dejando sólo a un 13,4%, lo que equivale a 142 casos (Figura 14), de los cuales 136 continuaron respondiendo la encuesta posteriormente.

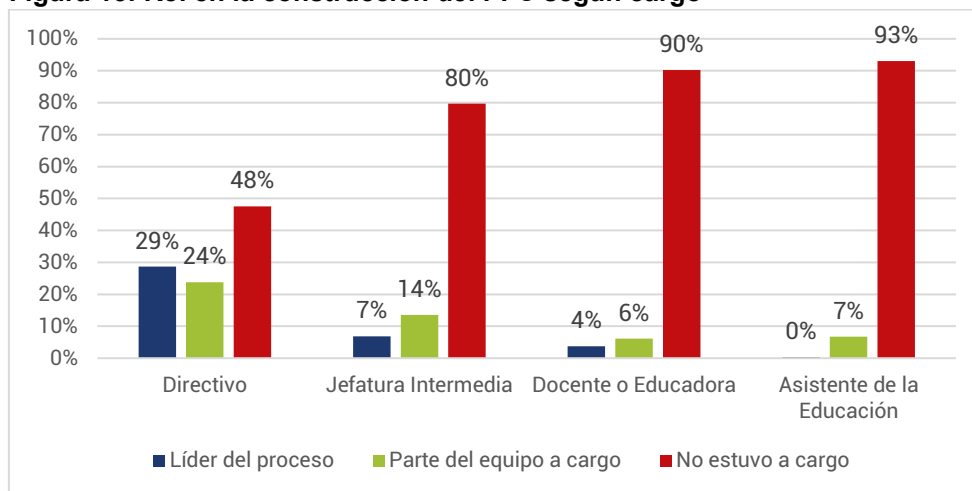
**Figura 14: Participación en el diseño y/o implementación del Plan de Formación Ciudadana del establecimiento**



N=1.012

Algo interesante de destacar es que el nivel de participación en la construcción del PFC varía significativamente según el cargo. Los directivos muestran mayor involucramiento, con un 29% liderando el proceso y un 24% siendo parte del equipo a cargo. Aún así, es muy llamativo que más casi la mitad de los directivos ni siquiera haya estado involucrado en el equipo encargado. En contraste, la gran mayoría de los docentes (90%), asistentes de la educación (93%) y miembros de jefaturas intermedias (80%) no estuvieron a cargo del diseño del PFC.

**Figura 15: Rol en la construcción del PFC según cargo**



N=1.012

A partir de la siguiente sección, los análisis se realizarán con los ponderadores activados que permiten reducir la sobrerrepresentación de establecimientos muy grandes. La tabla 3 muestra cómo se ven los datos recientemente analizados con el ponderador principal activado, y las principales diferencias que se obtendrían con diferentes unidades. En general no existen grandes diferencias en la distribución de las características personales de los actores, pero sí en la distribución por SLEP, y una representación levemente menor de los directivos de los establecimientos educativos.

**Tabla 3: Datos demográficos según unidad de análisis**

Variable	Categoría	No ponderada	Ponderada
<b>SLEP</b>	Gabriela Mistral	12,7%	16,3%
	Los Libertadores	14,8%	16,8%
	Santa Corina	11,0%	21,3%
	Valdivia	61,5%	45,5%
<b>Región</b>	Metropolitana	38,9%	54,6%
	Los Ríos	61,1%	45,4%
<b>Género</b>	Masculino	26,3%	24,3%
	Femenino	73,1%	74,8%
	No binario	0,2%	0,1%
	Prefiero no decir	0,4%	0,8%
<b>Edad</b>	Mínimo - Media - Máximo	24 - 45 - 77	24 - 45 - 77
<b>Cargo</b>	Directivo	9,1%	12,6%
	Jefatura intermedia	5,6%	6,1%
	Docente o educadora	52,3%	55,5%
	Asistente de la educación	32,8%	25,6%
	Otro	0,2%	0,1%
<b>Participación en diseño y/o implementación del PFD del establecimiento</b>	Líder del proceso	5,0%	8,1%
	Parte del equipo a cargo	8,4%	8,9%
	No participa	86,6%	83,1%

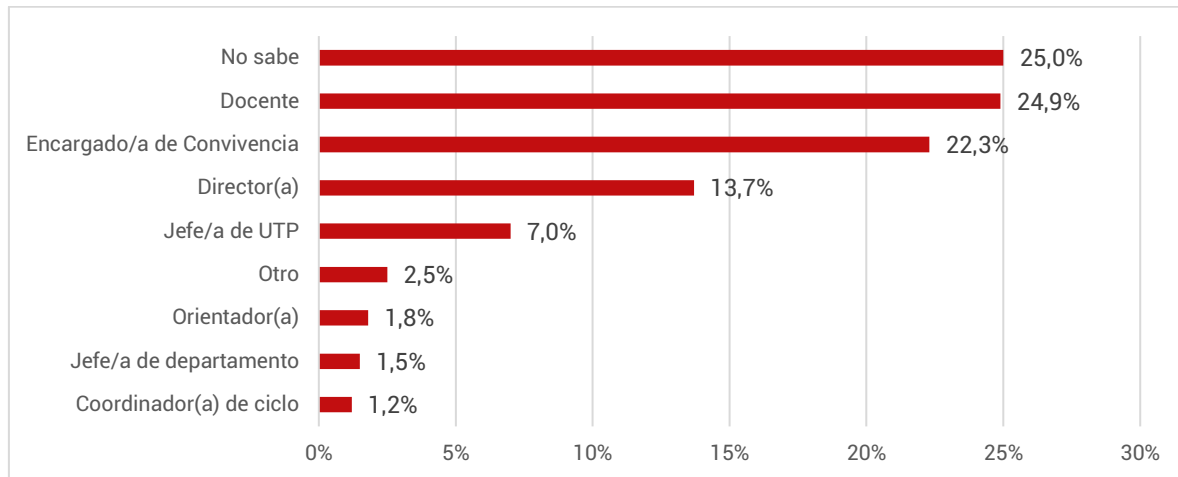
N=1.012

### *b. Diseño e Implementación de los Planes de Formación Ciudadana*

En la sección anterior se mostró que el 90% de los docentes y el 93% de los asistentes de la educación ni siquiera han estado involucrados en los procesos relacionados al diseño e implementación de los PFC, y que en general son más los directivos quienes participan (Figura 15). Ahora bien, cuando se pregunta a este 87% que no estuvo en el equipo a cargo si saben quién es la persona responsable de liderar el diseño e implementación del PFC en el establecimiento, se puede decir que un 24,9% declara que fue un docente quien lideró, y un 22,3%

de los casos dice que habría sido el Encargado/a de Convivencia. Más abajo, un 20% de los casos dice que lo habría liderado el director (13,7%) o el jefe de UTP (7%) (Figura 16). Sumando esto a que un 25% de los encuestados declara no saber quién es el responsable del PFC en su establecimiento, hay indicios de que las respuestas de los demás podrían no ser del todo correctas, y que lo que hay detrás es un profundo desconocimiento de parte de las comunidades educativas sobre quién es la persona a cargo de llevar a cabo estos planes.

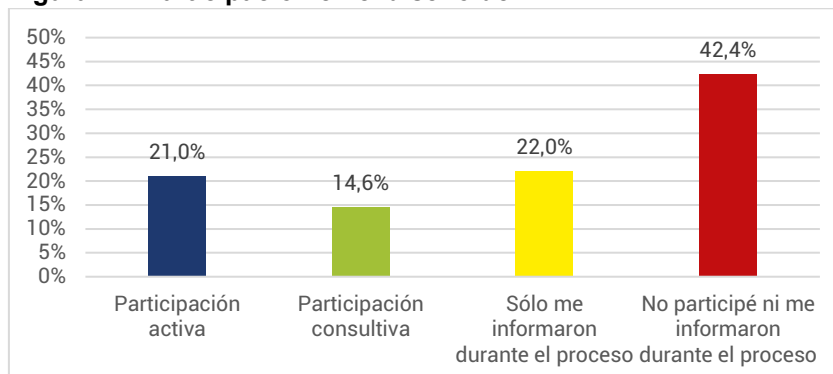
**Figura 16: Persona responsable de liderar el diseño y la implementación del PFC en el establecimiento.**



*N=876 (No responden las personas a cargo del diseño o implementación del PFC).*

La Figura 17, de hecho, puede sostener un poco más esa idea. El 42% de los encuestados prácticamente no tuvo participación ni información del proceso, y otro 22% sólo fue informado, sin participación activa. Los porcentajes de participación consultiva o activa apenas suman un tercio de las respuestas, lo que reafirma la sugerencia de que existe poca información y participación en el diseño de los planes.

**Figura 17: Participación en el diseño del PFC**

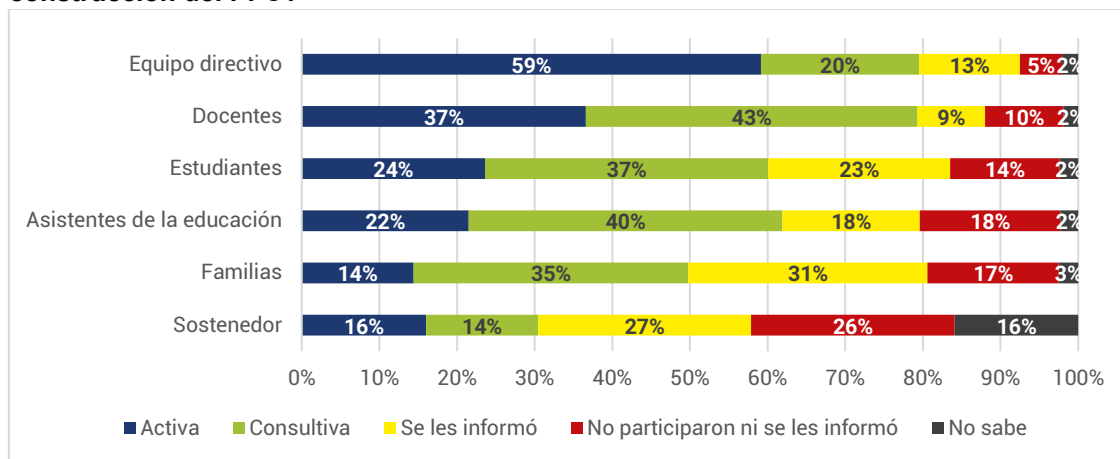


*N=876 (No responden las personas a cargo del diseño o implementación del PFC).*

La figura 18 muestra el nivel de participación de diversos actores en la construcción del PFC de sus establecimientos, de acuerdo a las respuestas de las personas que trabajaron en su diseño o implementación, diferenciando si esta participación fue activa (participando en el diseño o en el equipo a cargo) o consultiva (respondiendo encuestas o dando su opinión en reuniones de retroalimentación). Se puede observar que, en general, existen niveles de participación relativamente altos de directivos y docentes, teniendo en casi el 80% de los casos una participación activa o, al menos, consultiva. Sin embargo, estas cifras disminuyen a poco más del 60% al hablar de Estudiantes y Asistentes de la Educación, y a 49% en el caso de las familias. Los sostenedores son el actor más desvinculado de estos procesos según los encuestados,

observándose que en menos de un tercio de los casos tienen una participación activa o consultiva, y que incluso en un cuarto de los casos se declara que no participaron ni se les informó. En el mismo sentido, muchos encuestados no sabían si el sostenedor había participado o no (Figura 18).

**Figura 18: ¿Cuál fue el nivel de participación de los diversos actores de la comunidad escolar en la construcción del PFC?**



N=136

En cuanto al apoyo recibido para el desarrollo del PFC durante los últimos tres años, el principal apoyo identificado corresponde a documentos orientativos. En el 69,4% de los encuestados a cargo del plan reporta haber recibido documentos del Ministerio de Educación o del sostenedor, mientras que otros tipos de acompañamiento son considerablemente menores. El 27,2% de los casos indica que se han implementado actividades para estudiantes, y el 19% reporta haber recibido recursos pedagógicos. En proporciones menores se ha recibido formación docente (9,7%), acompañamiento al equipo directivo (9,7%) y recursos financieros (6,3%). Más de un quinto de los casos, sin embargo, declara no haber recibido ningún tipo de apoyo en relación al PFC en los últimos 3 años (Figura 19).

**Figura 19: ¿Cuáles de estos apoyos ha recibido su establecimiento por parte del Mineduc o del sostenedor para el desarrollo del PFC dentro de los últimos 3 años?**

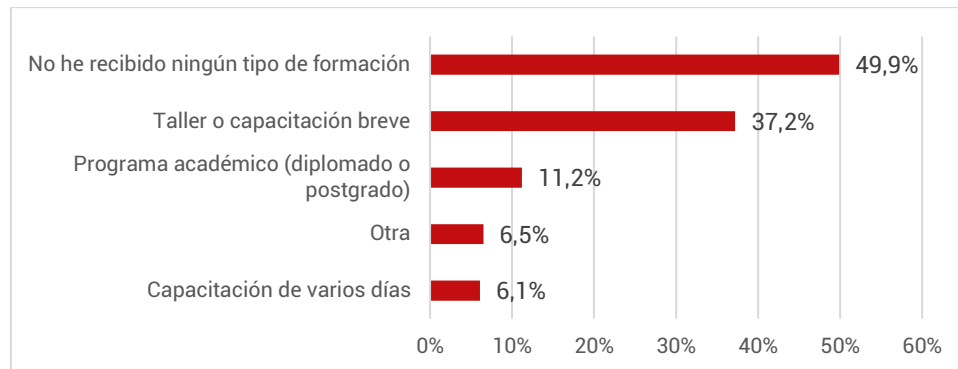


N=136

De hecho, al consultar directamente sobre el acceso a formación relacionada con los Planes de Formación Ciudadana, casi la mitad de los encargados declara que sus equipos no han recibido ningún tipo de capacitación en los últimos tres años. De la otra mitad, la mayoría participó en

talleres o capacitaciones breves (37,2%), mientras que sólo un 11,2% ha participado en programas académicos formales como diplomados o postgrados (Figura 20). Resulta llamativo que, si bien en la mayor parte de estos casos se señala que las instancias fueron financiadas por el sostenedor o el establecimiento (aproximadamente 38%), en un 28,9% se indica que la formación fue autofinanciada, y en otro 14,7% fue financiada por alguna institución privada. En un porcentaje significativo de establecimientos no se identifica la fuente de financiamiento de la formación recibida (Figura 21).

**Figura 20: ¿Qué tipo de formación relacionada al diseño e implementación de Planes de Formación Ciudadana ha recibido usted dentro de los últimos tres años?**



N=136

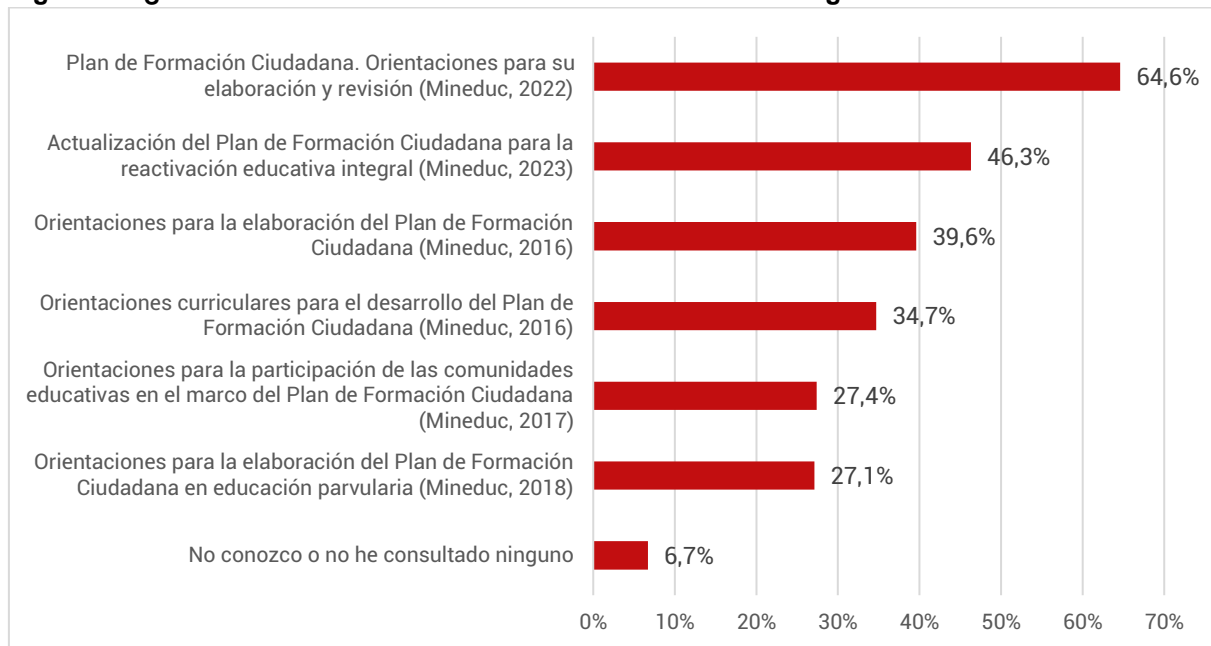
**Figura 21: ¿Quién financió o proveyó esta información?**



N=65 (Únicamente quienes recibieron algún tipo de formación)

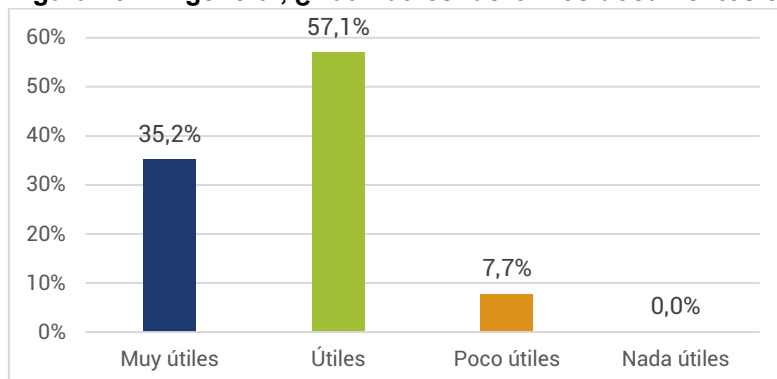
Poniendo el foco en la consulta de documentos orientativos del Ministerio de Educación, el documento más utilizado son las "Orientaciones para su elaboración y revisión" del Mineduc (2022), por casi dos tercios de quienes quienes están a cargo de los PFC, seguido por la actualización del PFC para la reactivación educativa integral (46,3%). El 6,7% de los encargados declara no conocer o no haber consultado ninguno de estos documentos (Figura 22). Es notable que en la gran mayoría de los establecimientos donde se reporta haber consultado documentos orientativos, estos fueron encontrados útiles o muy útiles, y apenas un 6,8% opinó que fueron poco útiles, mientras que nadie los calificó como nada útiles (Figura 23). En ese sentido, si bien el acompañamiento ha sido insuficiente, al menos parece haber un punto positivo respecto al material generado como apoyo para los establecimientos.

**Figura 22: ¿Cuáles de estos documentos ha consultado usted alguna vez?**



N=136

**Figura 23: En general, ¿Cuán útiles fueron los documentos consultados para su trabajo?**

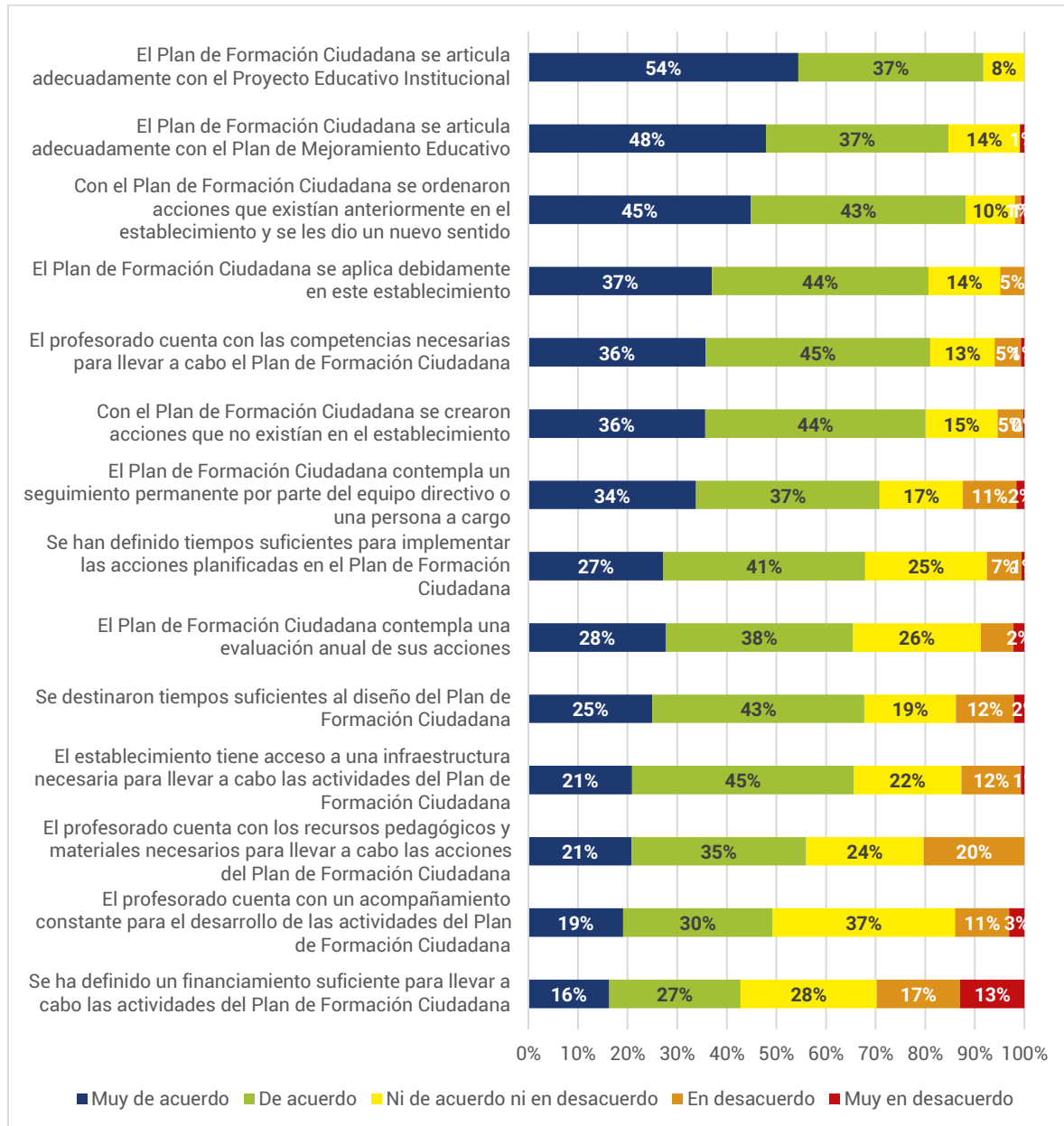


N=129 (Excluye a quienes respondieron que no conocen o no han consultado ningún documento)

Al consultar sobre las características de los PFC a aquellos que estuvieron a cargo (Figura 24), se expresan diversos niveles de acuerdo respecto a las afirmaciones. Los mayores niveles de acuerdo se observan en que el PFC se articula adecuadamente con el Proyecto Educativo Institucional y con el Plan de Mejoramiento Educativo (alrededor del 90% de los casos está de acuerdo o muy de acuerdo con esto), habiéndose aprovechado, en general, actividades que ya existían antes de construir el plan. Relacionado a lo anterior, en los PFC parecen haberse ordenado acciones que ya existían para darles un nuevo sentido, incluso más de lo que se crearon nuevas acciones. También se percibe que el plan se aplica adecuadamente, existiendo tiempos y competencias necesarias para estas labores.

Sin embargo, existen percepciones más críticas desde estos actores respecto a elementos como el financiamiento insuficiente, el déficit de acompañamiento constante para el desarrollo de actividades y la falta de recursos pedagógicos necesarios. Aun así, estas afirmaciones muestran niveles de desacuerdo relativamente bajos, que no superan un tercio de las respuestas, por lo que no parece haber una postura particularmente crítica sobre la implementación de los planes desde estos actores.

**Figura 24: Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el Plan de Formación Ciudadana de su establecimiento**

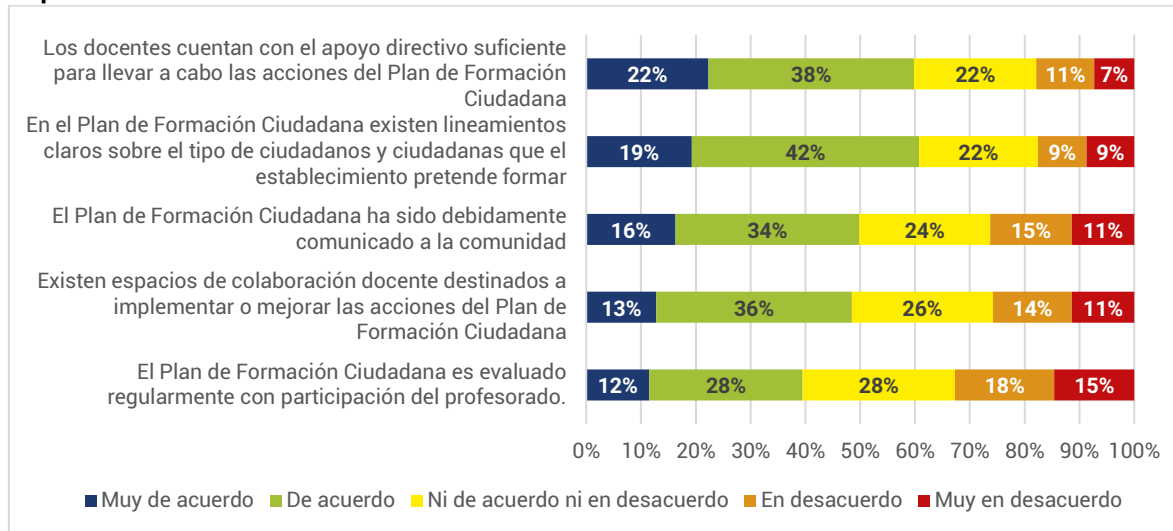


N=136

Ahora bien, al consultar a toda la muestra<sup>4</sup> (tanto quienes estuvieron a cargo del plan como quienes no lo estuvieron), más de la mitad de los encuestados percibe que se cuenta con acompañamiento directivo suficiente para desarrollar las acciones del PFC, y que éste tiene lineamientos claros sobre el tipo de ciudadanía que se quiere formar, mientras que menos de la mitad cree que hay espacios suficientes de colaboración docente para implementar las acciones del PFC o que éste ha sido debidamente comunicado. El aspecto peor percibido es la evaluación del PFC, pues solo un tercio de los casos señala que este es evaluado regularmente con participación del profesorado.

<sup>4</sup> En este punto de la encuesta dejan de responder 140 casos. Se desconoce si responde a algún problema particular de la plataforma de encuestas o simplemente al agotamiento propio de los encuestados. En cualquier escenario, los casos que dejan de responder no tienen características particulares que impliquen sesgos relevantes para el análisis.

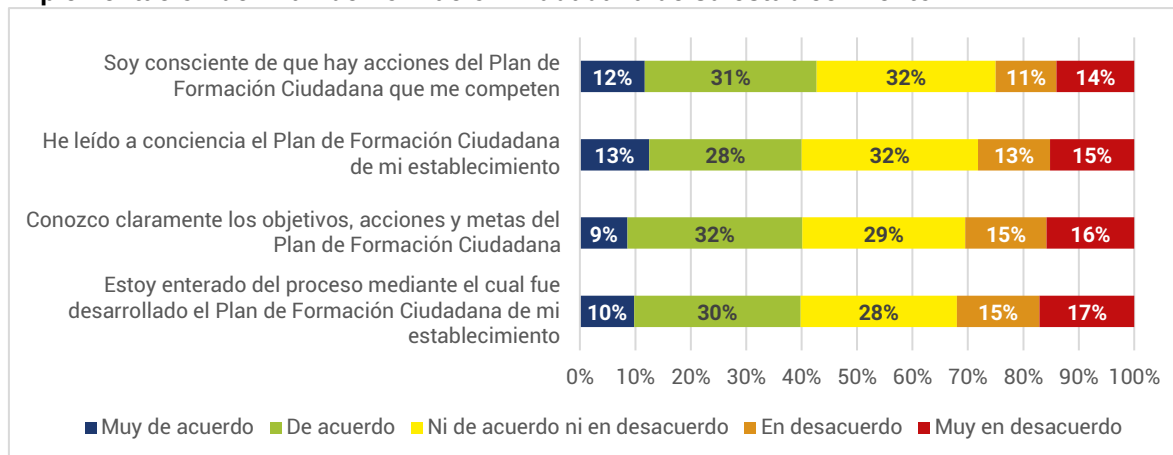
**Figura 25: Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el diseño e implementación del Plan de Formación Ciudadana de su establecimiento**



N=872

Cabe destacar que los niveles de conocimiento de los Planes de Formación Ciudadana son más bien bajos entre aquellos que no fueron parte de su construcción o no están a cargo de su implementación. Solo un 43% de quienes no participaron en su diseño dicen tener conocimiento de las acciones que les competen relativas al PFC, y un porcentaje aún menor dice haberlo leído a conciencia, conocer sus objetivos o saber cómo se construyó. La heterogeneidad de respuestas en este punto sugiere, además, que esto depende más de la voluntad de los establecimientos y los individuos que de las acciones concretas de la política pública.

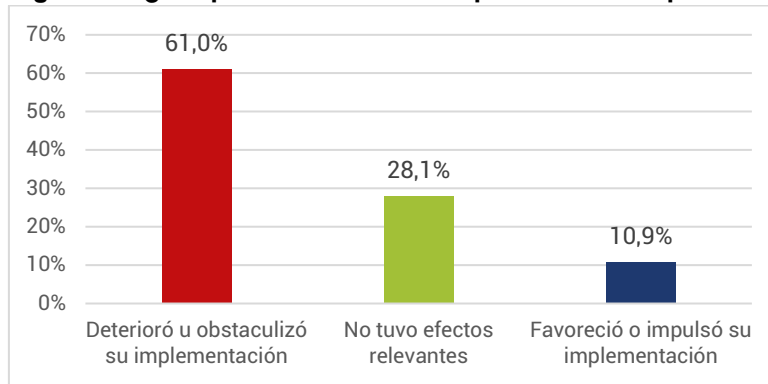
**Figura 26: Indique su nivel de acuerdo con las siguientes afirmaciones sobre el diseño e implementación del Plan de Formación Ciudadana de su establecimiento**



N=876

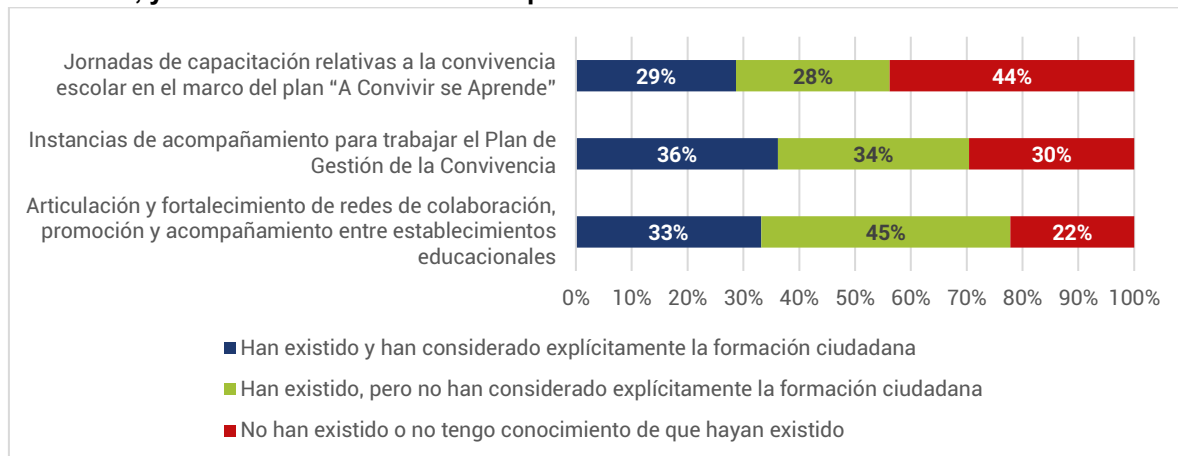
Por último, es importante relevar que el 61% de los educadores señala que la pandemia deterioró u obstaculizó la implementación del PFC, mientras que un 28,1% indica que esta no tuvo efectos relevantes y solo un 10,9% considera que la pandemia favoreció o impulsó la implementación del plan (Figura 27). Sin embargo, menos de un tercio de los casos señala que las actividades propias del Plan de reactivación Educativa hayan abordado explícitamente la implementación de los planes de formación ciudadana dentro de sus contenidos (Figura 28), lo que genera la pregunta de sí el plan consideró estos planes dentro de su diseño o si más bien depende de las motivaciones de los propios establecimientos.

**Figura 27: ¿De qué manera afectó la pandemia la implementación del PFC en su establecimiento?**



N=136

**Figura 28: Indique si han existido las siguientes instancias en el marco del Plan de Reactivación Educativa, y si estas han considerado explícitamente la formación ciudadana**



*c. Ciudadanía que promueven los Planes de Formación Ciudadana*

La figura 29 muestra la respuesta a la pregunta de qué temáticas impulsa actualmente el establecimiento educativo, en relación a un listado de ejes temáticos amplios pero relevantes en el siglo XXI (UNESCO, 2021). Las temáticas más impulsadas en los establecimientos, según se reporta, son el fortalecimiento de la democracia y la participación ciudadana (54%), seguido por el enfoque de género, valoración de la diversidad, inclusión y no discriminación (52,1%). El desarrollo sustentable, cambio climático y participación ciudadana ocupa el tercer lugar (36,2%), mientras que la ciudadanía digital y participación ciudadana es la menos impulsada entre las opciones principales (13,7%). Un 15,2% de los encuestados declara no saber qué temáticas son impulsadas, y otro 7,3% dice que no se impulsa ninguno es estos temas.

En cualquier caso, estos datos evidencian sobre todo mucha heterogeneidad y alta dispersión en las respuestas. Desde el punto de vista de la política pública, esta heterogeneidad suele significar que la implementación de la política depende mucho del establecimiento y poco de un plan de acción centralizado y coordinado, lo que deja su éxito a merced del interés, la voluntad y las capacidades propias de los actores y establecimientos educativos.

**Figura 29: ¿Cuáles de las siguientes temáticas de formación ciudadana son impulsadas actualmente en su establecimiento?**

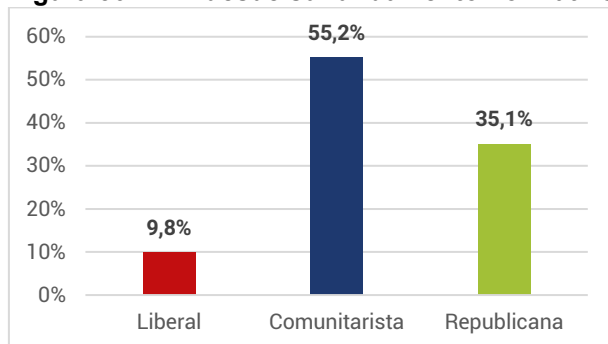


N=872

Adicionalmente, y como se mencionó antes, existe poco conocimiento sobre los planes que se impulsan dentro del establecimiento. Este desconocimiento se reafirma al consultar cómo son estos planes de formación ciudadana en cuanto a sus énfasis. Se consultó a las personas a cargo del diseño e implementación sobre los énfasis del PFC de su establecimiento de acuerdo a su fundamento normativo, su dimensión temporal y el tipo de compromiso ciudadano que busca formar, en base a la elección de una frase para cada una de estas dimensiones<sup>5</sup>. A su vez, se consultó a la muestra completa sobre estas mismas temáticas, pidiéndoles identificar 2 o 3 frases que se relacionaran de mejor manera con la formación ciudadana de su establecimiento. Los datos, una vez más, no sólo muestran alta dispersión, sino además cierta incoherencia.

Por ejemplo, relacionado al fundamento normativo que guía el PFC, la mayoría de los encargados del plan identifican una orientación comunitarista (55,2%) seguida por una republicana (35,1%), mientras que solo un 9,8% indica un enfoque liberal (Figura 30). Sin embargo, las frases relacionadas al fundamento comunitarista no tienen real protagonismo entre los educadores en general, y si bien dos de las frases de fundamento republicano están entre las más mencionadas, las otras dos están bastante abajo en la lista, y es justamente una frase liberal la que acumula el 38% de las menciones, estando en segundo lugar (Figura 31). En otras palabras, si bien los PFC pueden tener predominantemente fundamentos normativos, su correlato en lo que el profesorado percibe que el establecimiento está poniendo énfasis no es del todo coherente..

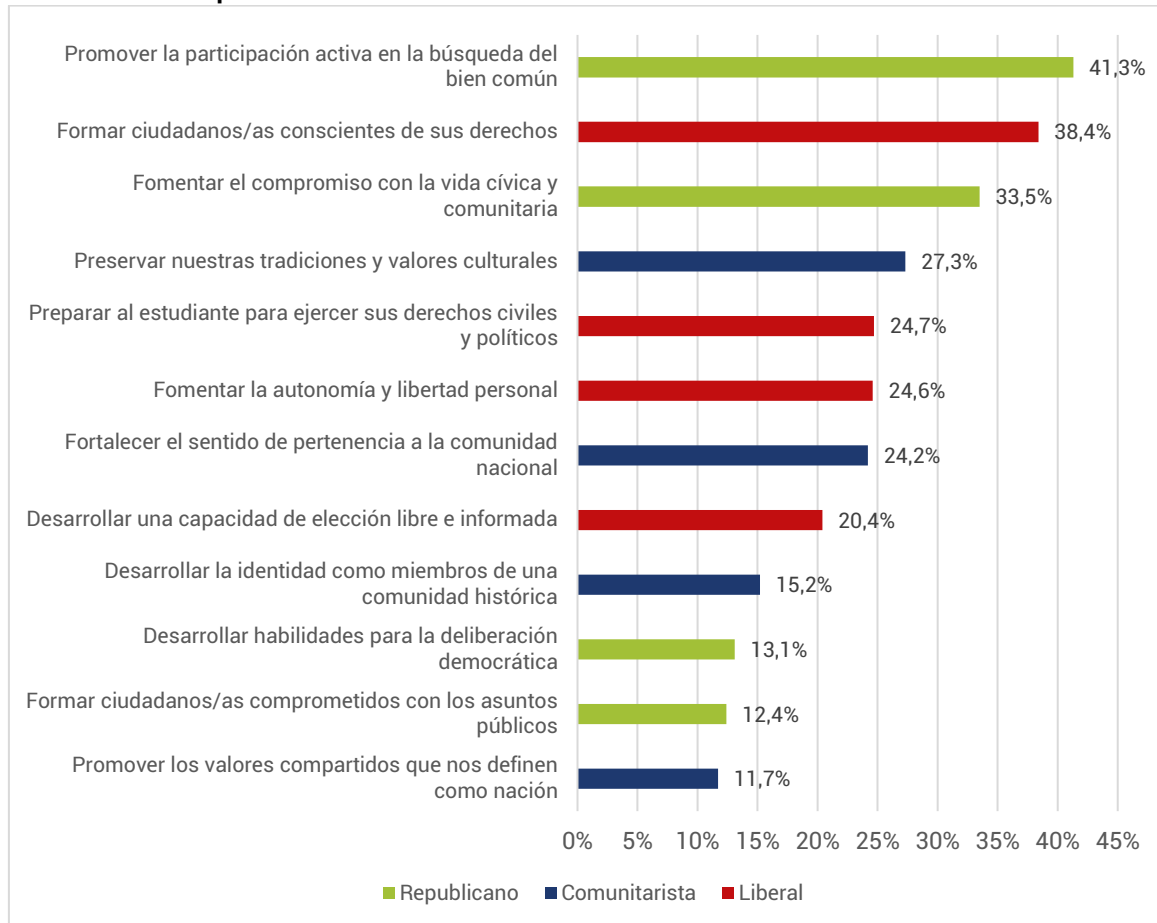
**Figura 30: PFC desde su fundamento normativo según personas a cargo**



N=136

<sup>5</sup> Ver Anexo Fase II, archivo "Encuesta a educadores (impreso)", preguntas 13, 14 y 15.

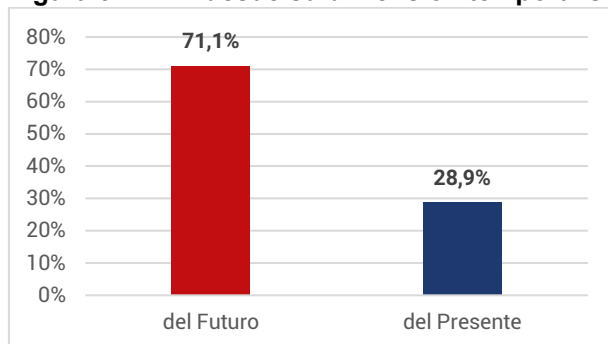
**Figura 31: Indique cuáles cree que son para su establecimiento las tres funciones más importantes de la educación para la ciudadanía**



N=658<sup>6</sup>

De la misma manera, desde la dimensión temporal, una mayoría significativa de las personas a cargo (71,1%) considera que el PFC de su establecimiento tiene un enfoque pensado en formar a los ciudadanos del futuro más que considerar al estudiantado como parte de la ciudadanía actual (Figura 32). Sin embargo, las frases más elegidas por los encuestados relacionadas a sus planes están orientadas a la formación de ciudadanos del presente, promoviendo la participación efectiva de niños, niñas y adolescentes que son parte de una comunidad actualmente (Figura 33).

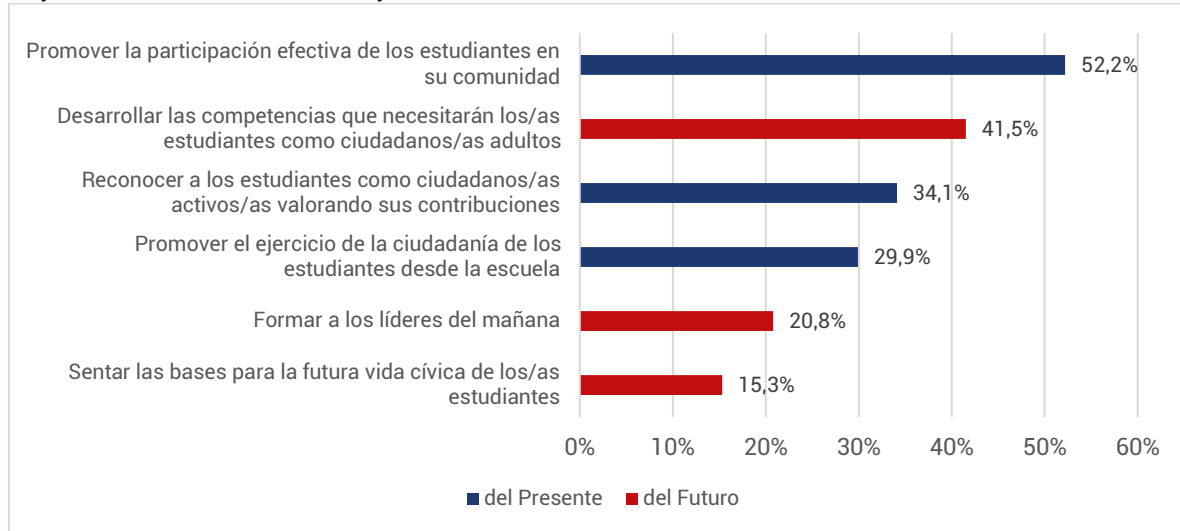
**Figura 32: PFC desde su dimensión temporal según personas a cargo**



N=136

<sup>6</sup> En esta sección sólo se toman en cuenta los casos pertenecientes a establecimientos que tienen al menos una persona que responde que están o estuvieron a cargo del diseño y/o la implementación del PFC de su establecimiento.

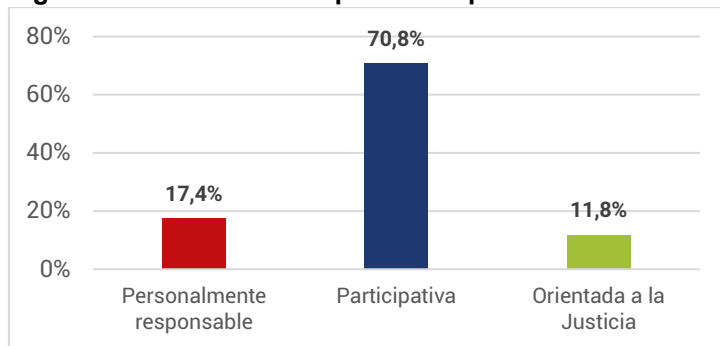
**Figura 33: Indique cuáles cree que son para su establecimiento las dos perspectivas más importantes de la educación para la ciudadanía**



N=658

Por último, desde el tipo de compromiso ciudadano que se intenta formar, el 70,8% de las personas a cargo del PFC relacionan el plan con la frase correspondiente a un compromiso participativo (Figura 34). Sin embargo, el profesorado en general elige en menor medida frases de este enfoque, y más las frases relacionadas principalmente a la formación de ciudadanos personalmente responsables (Figura 35). Todo esto reafirma la idea de que, en general, no está existiendo una bajada efectiva de los Planes de Formación Ciudadana a las personas que deben trabajar con ellas

**Figura 34: PFC desde el tipo de compromiso ciudadano que promueve según personas a cargo**



N=136

**Figura 35: Indique cuáles cree que son para su establecimiento los tres enfoques más importantes en la educación para la ciudadanía**

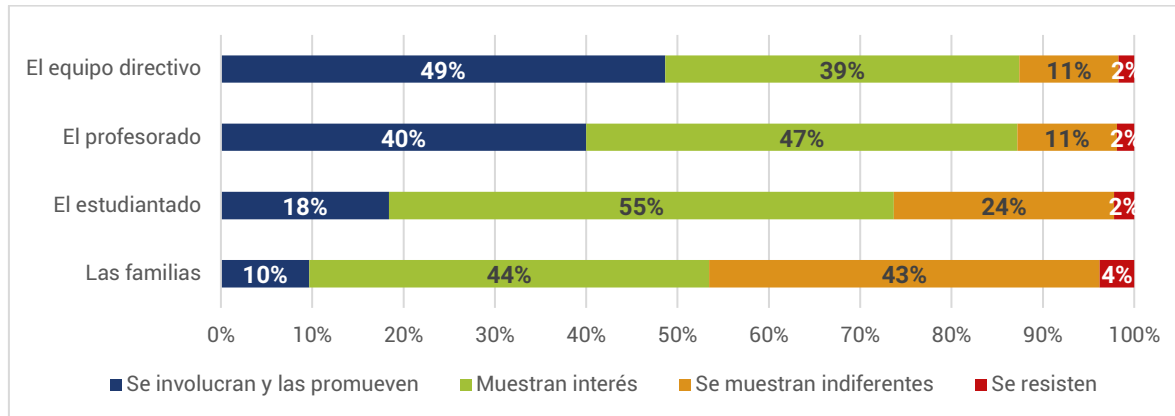


N=658

*d. Culturas escolares para la formación ciudadana*

La figura 36 muestra cómo diferentes actores se relacionan con las acciones de formación ciudadana en los establecimientos, y en general las percepciones son bastante positivas. El 49% de los encuestados señala que los directivos se involucran y promueven estas acciones, y otro 39% señala que al menos muestran interés. Al preguntar sobre el profesorado, las respuestas son similares, con un 40% y 47% respectivamente. Estos índices bajan al consultar sobre el estudiantado o las familias, donde sólo un 18% o 10% de los encuestados señala que estos se involucran y promueven activamente las acciones ciudadanas, mientras que un 55% y 44% respectivamente reporta que muestran interés, aunque sin involucrarse activamente. Si bien los niveles de indiferencia aquí son más altos, especialmente al hablar de las familias, no existe una percepción generalizada de que algún actor se resista especialmente a las acciones de formación ciudadana. Esto significa que los establecimientos son, al menos, tierra fértil para desarrollar los Planes de Formación Ciudadana sin grandes dificultades o conflictos.

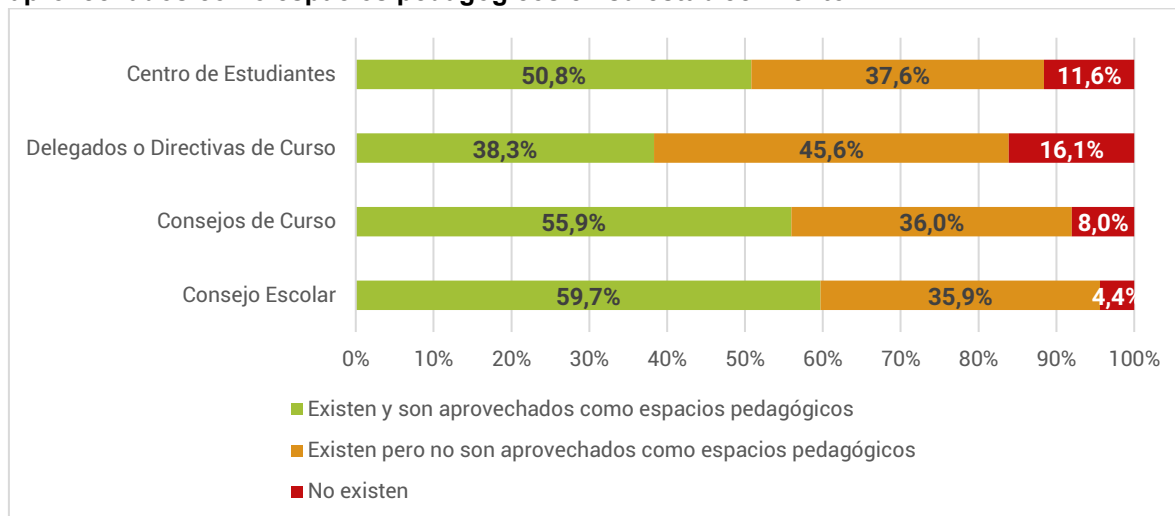
**Figura 36: ¿Cómo diría usted que se relacionan los siguientes actores con las acciones relacionadas a la formación ciudadana en su establecimiento?**



N=872

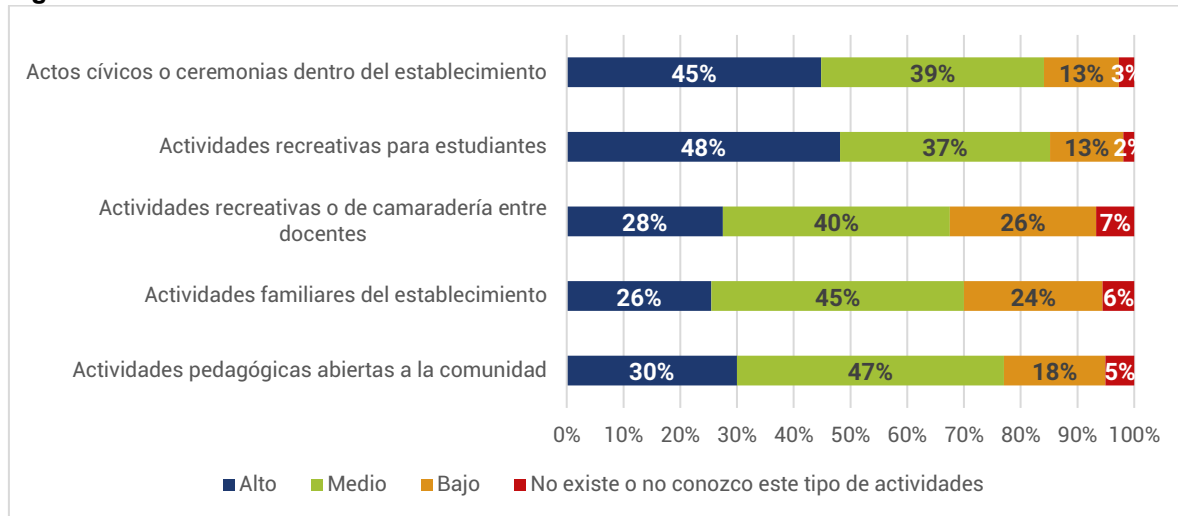
Asimismo, en casi la totalidad de los establecimientos se declara que existen instancias como el Centro de Estudiantes, directivas de curso, Consejos de Curso o Consejos Escolares, aunque sólo en cerca de la mitad se considera que estos espacios son aprovechados con fines pedagógicos, lo que también abre ventanas de oportunidad para el desarrollo de acciones que apunten a mejorar la participación (Figura 37). De hecho, la participación de la comunidad en las distintas instancias escolares se percibe en general como alta o media cuando se habla de actos cívicos o actividades recreativas para estudiantes, aunque un poco más baja cuando se trata de actividades recreativas o de camaradería entre docentes, actividades familiares o actividades pedagógicas abiertas a la comunidad, lo que habla de una participación que parece ser más alta en niños, niñas y jóvenes que en el mundo adulto (Figura 38).

**Figura 37: ¿Cuáles de los siguientes espacios de participación estudiantil existen y son aprovechados como espacios pedagógicos en su establecimiento?**



N=872

**Figura 38: ¿Cuál diría usted que es el nivel de participación de la comunidad escolar en las siguientes actividades?**



N=872

### 1.7. Conclusiones Fase 2

Los datos presentados en este capítulo revelan un panorama complejo y multifacético en la implementación de los Planes de Formación Ciudadana en los establecimientos educacionales de los cuatro SLEP estudiados. El análisis cuantitativo permite identificar tanto avances como desafíos persistentes en la forma en que esta política pública ha sido apropiada por las comunidades educativas a lo largo de los años transcurridos desde la promulgación de la Ley 20.911.

Entre los aspectos positivos destaca la valoración generalizada del material orientativo proporcionado por el Ministerio de Educación, particularmente las "Orientaciones para su elaboración y revisión" (2022), que casi dos tercios de las personas a cargo del PFC reporta como útil o muy útil. Asimismo, se observa una disposición mayoritariamente favorable de los actores escolares—especialmente directivos y docentes—hacia las acciones de formación ciudadana, sin que se detecten resistencias significativas a nivel institucional. La articulación reportada entre los PFC, los Proyectos Educativos Institucionales y los Planes de Mejoramiento Educativo sugiere que, al menos en el plano formal, estos instrumentos han logrado insertarse en la planificación estratégica de los establecimientos. Además, la existencia casi universal de instancias participativas como Centros de Estudiantes, Consejos de Curso y Consejos Escolares indica que existe una infraestructura institucional básica sobre la cual desarrollar acciones de formación ciudadana.

Sin embargo, estos elementos positivos conviven con desafíos estructurales que limitan el alcance y la profundidad de la implementación. El acompañamiento técnico y pedagógico para el desarrollo de los PFC se revela como una de las principales carencias: más de un quinto de los establecimientos declara no haber recibido ningún tipo de apoyo más allá de los documentos orientativos, y cuando este apoyo existe, se concentra principalmente en materiales escritos más que en formación docente, acompañamiento al equipo directivo o recursos financieros. Esta situación se agrava al considerar que más de la mitad de los encuestados reporta que sus equipos no han recibido ningún tipo de capacitación específica relacionada con los PFC en los últimos tres años. Particularmente llamativo resulta que cerca del 30% de la formación recibida fue autofinanciada, lo que evidencia una brecha entre las necesidades de desarrollo profesional y el apoyo institucional disponible.

Un hallazgo crítico del análisis es la alta dispersión y las incoherencias detectadas en las percepciones sobre los énfasis y orientaciones de los PFC. Mientras que quienes están a cargo del diseño e implementación de los planes identifican mayoritariamente orientaciones republicanas o comunitaristas, con énfasis en la formación de ciudadanos del futuro y compromisos participativos, el resto de la comunidad educativa muestra percepciones fragmentadas y frecuentemente divergentes. Esta desconexión no es un problema menor: revela que los PFC no han logrado instalarse como marcos compartidos de sentido al interior de los establecimientos, y que su implementación depende más del conocimiento y voluntad de pequeños equipos que de una apropiación colectiva por parte de las comunidades educativas. El hecho de que en menos de la mitad de los casos que no participaron en el diseño del PFC conozcan las acciones que les competen, y que un porcentaje aún menor declare haberlo leído a conciencia, subraya la brecha entre la existencia formal de estos instrumentos y su efectiva incorporación en las prácticas educativas cotidianas.

Esta fragmentación en el conocimiento y apropiación de los PFC se relaciona directamente con otro hallazgo central: la marcada heterogeneidad en la implementación de la política. Desde el punto de vista del análisis de políticas públicas, esta heterogeneidad sugiere que el éxito de la Ley 20.911 está siendo determinado fundamentalmente por variables a nivel de establecimiento—capacidades técnicas, liderazgo directivo, recursos disponibles, cultura escolar, interés y voluntad de los actores—más que por lineamientos, recursos o apoyos centralizados. En otras palabras, la política de formación ciudadana parece estar operando bajo una lógica de descentralización de facto, donde cada establecimiento interpreta, adapta e implementa los PFC según sus propias posibilidades y prioridades. Si bien esta flexibilidad puede ser positiva en términos de adaptación a contextos locales, también implica riesgos significativos de profundización de inequidades: los establecimientos con mayores recursos, equipos más capacitados y culturas institucionales más favorables estarán en mejores condiciones de desarrollar planes robustos y efectivos, mientras que aquellos que enfrentan mayores desafíos estructurales pueden quedar relegados a cumplimientos meramente formales.

La pandemia por COVID-19 aparece como un factor que agravó estas dificultades preexistentes. Más de dos tercios de los encuestados reporta que la crisis sanitaria deterioró u obstaculizó la implementación de los PFC, y las acciones de reactivación educativa vinculadas a formación ciudadana—como las jornadas del plan "A Convivir se Aprende"—alcanzaron solo a un 30% de los establecimientos. Esta situación plantea interrogantes sobre la resiliencia de los PFC frente a una crisis y sobre la priorización que estos planes reciben cuando los establecimientos deben concentrar recursos y esfuerzos en desafíos urgentes.

Finalmente, resulta significativo que, pese a las dificultades identificadas, no se detecte una resistencia activa o generalizada hacia la formación ciudadana por parte de ningún actor educativo. Por el contrario, los datos sugieren que los establecimientos constituyen "tierra fértil" para el desarrollo de acciones en este ámbito, con actores que muestran interés y disposición, y con estructuras institucionales que podrían ser mejor aprovechadas. La participación reportada como alta o media en actos cívicos y actividades recreativas para estudiantes, junto con la existencia universal de instancias participativas, indica que existe un potencial latente que no está siendo plenamente capitalizado.

Estas conclusiones plantean interrogantes fundamentales que los datos cuantitativos por sí solos no pueden responder completamente: ¿Qué factores concretos explican que algunos establecimientos logren una mayor apropiación y desarrollo de los PFC que otros? ¿Cómo se articulan en la práctica cotidiana las orientaciones ministeriales con las culturas escolares específicas, las trayectorias institucionales y los contextos territoriales particulares? ¿Qué

estrategias están utilizando los equipos directivos y docentes para superar las limitaciones de recursos, acompañamiento y formación? ¿De qué manera los énfasis declarados en los PFC se traducen (o no) en prácticas pedagógicas concretas? ¿Cómo experimentan los diferentes actores educativos—directivos, docentes, estudiantes, familias—los procesos de formación ciudadana en sus establecimientos? ¿Qué significados atribuyen a la formación ciudadana y cómo estos significados moldean sus prácticas?

Estas preguntas requieren una mirada más profunda y contextualizada que permita comprender los procesos, tensiones y facilitadores que operan en la implementación de los Planes de Formación Ciudadana. Es por eso que en el siguiente capítulo se profundizará en esta información con el análisis de 8 estudios de caso de los mismos SLEP, identificando buenas prácticas, obstáculos recurrentes y los significados que los distintos actores educativos atribuyen a la formación ciudadana en sus comunidades escolares. Este análisis permitirá no solo profundizar en los hallazgos cuantitativos presentados, sino también capturar la riqueza y complejidad de las experiencias concretas de implementación de la Ley 20.911.

## **2. Factores estructurales y contextuales de los establecimientos que han incidido en la implementación de la Ley 20.911. Estudios de Caso.**

### **2.1. Descripción de los Estudios de Caso**

Para realizar los Estudios de Caso de la Fase 3, se escogieron ocho establecimientos educacionales: tres de ellos de la Región de los Ríos y dependientes del SLEP Valdivia y cinco de la Región Metropolitana y dependientes de alguno de los SLEP considerados en la encuesta realizada en la Fase 2. Considerando el carácter exploratorio de este estudio, la selección de estos establecimientos se realizó considerando contar con una diversidad de realidades escolares que permitieran observar la implementación de la Ley 20.911 en distintas condiciones y contextos, tal como muestra la tabla 4:

**Tabla 4: Establecimientos educacionales seleccionados para estudios de caso<sup>7</sup>**

Nombre	SLEP	Comuna	IVE (2025)	GSE	Categoría de desempeño vigente (2019)	Categorías de desempeño anteriores	Matrícula Info MIME / Info IVE (2024)	Zona	Nivel de enseñanza	Tipo de Jornada	Género de estudiantes	IDPS Participación y formación ciudadana (2024): Ptje establecimiento (Ptje = GSE)
<b>Liceo Armando De Ramón</b>	Gabriela Mistral	La Granja	87%	Bajo	Medio-bajo	2016: - 2017: Medio-bajo 2018: Medio-bajo	394 / 320	Urbano	Enseñanza Media Científico Humanista Enseñanza Media Técnico- Profesional	JEC	Mixto	II° medio: 78 (76)
<b>Escuela San Norberto</b>	Gabriela Mistral	San Joaquín	70%	Medio	Medio	2016: Insuficiente 2017: Insuficiente 2018: Medio-bajo	320 / 246	Urbano	Educación Parvularia Enseñanza Básica	JEC	Mixto	4° básico: 84 (77) 6° básico: 78 (77)
<b>Liceo Estanislao Avaria</b>	Santa Corina	Maipú	83%	Medio-bajo	Insuficiente	2016: Insuficiente 2017: Insuficiente 2018: Medio-bajo	709 / 651	Urbano	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media Científico Humanista	JEC	Mixto	4° básico: 75 (77) 6° básico: 70 (77) II° medio: 79 (77)
<b>Escuela Pedro Pablo Pereira</b>	Santa Corina	Maipú	74%	Medio	Medio	2016: Medio-bajo 2017: Medio 2018: Medio	463 / 417	Urbano	Educación Parvularia Enseñanza Básica	JEC	Mixto	4° básico: 80 (77) 6° básico: 79 (77)
<b>Colegio Los Abedules</b>	Santa Corina	Maipú	75%	Medio	Medio	2016: Medio 2017: Medio 2018: Medio	990 / 993	Urbano	Educación Parvularia Enseñanza Básica	2 medias jornadas	Mixto	4° básico: 75 (77) 6° básico: 75 (77)
<b>Liceo Nuestra Señora de la Paz</b>	Valdivia	Valdivia	90%	Bajo	Medio-bajo	2016: - 2017: Medio 2018: Medio	372 / 339	Urbano	Enseñanza Media Científico Humanista	JEC	Mixto	II° medio: 79 (76)
<b>Liceo Los Leones</b>	Valdivia	Valdivia	89%	Medio-bajo	Medio	2016: Medio-bajo 2017: Medio-bajo 2018: Medio	224 / 182	Urbano	Educación Parvularia Enseñanza Básica Enseñanza Media Científico Humanista	JEC	Mixto	4° básico: 86 (79) 6° básico: 74 (79)
<b>Escuela Intercultural Rural Los Robles</b>	Valdivia	Valdivia	86%	Medio-bajo	Medio	2016: Sin categoría por tamaño 2017: Sin categoría por tamaño 2018: Medio-bajo	85 / 73	Rural	Enseñanza Básica	JEC	Mixto	4° básico: 92 (79) 6° básico: 82 (78)

<sup>7</sup> Para resguardar el anonimato de los actores, todos los establecimientos llevan nombres de fantasía asignados por el equipo de investigación.

A continuación, se presentan estos ocho estudios de caso siguiendo siempre la misma estructura. En primer lugar, se describe el establecimiento en términos generales y, en particular, las condiciones con las que cuenta para desarrollar procesos de formación ciudadana. En segundo lugar, se describe su PFC, así como las principales concepciones de ciudadanía presentes en este y cuán alineadas o no están con las propias de los principales actores escolares entrevistados. En tercer lugar, se describe el proceso de creación del PFC, considerando los actores involucrados, su nivel de participación y la existencia o no de apoyos extraescolares. En cuarto lugar, se aborda la implementación del PFC, considerando nuevamente a los actores involucrados, su nivel de participación, la existencia o no de apoyos extraescolares y los vínculos entre este proceso y el Plan de Reactivación Educativa, en caso de haberlos. Finalmente, cada caso concluye con un cierre que busca integrar las secciones anteriores en una síntesis que incorpora, además, los desafíos a futuro que la situación de cada establecimiento presenta en relación a la formación ciudadana de su estudiantado.

## **2.2. Región de los Ríos**

### **❖ Escuela Rural Intercultural Los Robles**

#### *a. Descripción del establecimiento*

La Escuela Rural Intercultural Los Robles, fundada en 1953, surge como respuesta a la necesidad de garantizar educación básica en un territorio costero de difícil acceso en la zona montañosa de Valdivia. Su origen no es casual: responde a la urgencia de evitar la migración forzada de niños y niñas hacia la ciudad, preservando así la vida comunitaria. Actualmente, atiende a cerca de 80 estudiantes bajo modalidad multigrado, lo que refleja tanto la escala reducida de su matrícula como la complejidad pedagógica que implica atender diversos niveles en simultáneo.

Según lo señalado en el apartado Equipo Docente del Proyecto Educativo Institucional (PEI), el establecimiento cuenta con un total de diez docentes. No obstante, al revisar otros apartados del documento, se observa un desglose más amplio que permite dimensionar la totalidad del personal profesional que participa en los procesos educativos. En primer lugar, se confirma la presencia de los diez docentes regulares ya mencionados. A ellos se suman profesionales con funciones específicas que enriquecen la propuesta pedagógica: dos educadoras diferenciales, un educador tradicional y una profesora (tallerista) de teatro, quienes aportan diversidad metodológica y cultural al quehacer escolar. Asimismo, el establecimiento dispone de un equipo PIE (Programa de Integración Escolar), cuyos integrantes cumplen frecuentemente funciones docentes o co-docentes en el aula. Este equipo está conformado por una fonoaudióloga, una psicóloga, una terapeuta ocupacional y dos psicopedagogas, profesionales que contribuyen al acompañamiento integral del estudiantado, favoreciendo el aprendizaje, el bienestar socioemocional y la integración de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales.

Por otro lado, podemos describir a este establecimiento educacional como un elemento vital en el funcionamiento de la comunidad en la que se emplaza. De acuerdo a su Directora, *"la escuela no puede ser una isla, porque en un territorio, la escuela tiene que vincularse con las instituciones que hay alrededor"* (Entrevista Directora Los Robles). Asimismo, el rol de la escuela se ve ligado al diario vivir de los habitantes de la localidad, ya que, a pesar de no tener algún familiar estudiando en este establecimiento a, se realizan actividades cotidianas en la misma:

*"Por ejemplo, el club deportivo, nosotros tenemos las llaves para ir a la cancha, ese tipo de vinculaciones con la junta [de vecinos] si nos compartimos el patio,*

*tenemos cosas en común, por ejemplo, la cancha está con platas de la escuela, pero está en el sitio de ellos. Construimos un horno, como puede ser peligroso, lo pusimos en el sitio de la junta de vecinos y así pues. La cancha finalmente la ocupa toda la comunidad, no solamente la escuela, no es como esto está la escuela, ¡no! El horno que es de barro también lo ocupan las ñañas si quieren hacer sus cositas, ahí nos vinculamos así abiertamente entre todos que somos como una familia, como comunidad en realidad" (Entrevista Directora Los Robles).*

La identidad de la escuela se articula en torno a dos sellos: la interculturalidad y el cuidado del medio ambiente. Ambos no solo definen su proyecto educativo, sino que constituyen una postura política/organizacional y ética frente a la educación: formar ciudadanos y ciudadanas capaces de reconocer y valorar la cultura mapuche-lafkenche y, al mismo tiempo, asumir la sustentabilidad como principio de vida. En este sentido, la escuela no se limita a transmitir contenidos, sino que busca transformar la experiencia escolar en un espacio de construcción de identidad y ciudadanía situada. Como señala su Encargada de PFC, *"por ejemplo, el ocupar el territorio como aula, el [hacer] esto, fortalecer costumbres más antiguas que están arraigadas en la comunidad ... a lo mejor si nosotros como institución las podemos articular, ya sea con las asignaturas de lenguaje, matemática, historia, con todas, porque son articulables con todas los conocimientos en el fondo"* (Entrevista Encargada PFC Los Robles).

Si bien la escuela rural Intercultural Los Robles es una comunidad educativa consolidada, la baja dotación docente obliga a asumir múltiples roles, lo que restringe la capacidad de diversificar acciones. Es debido a esto que la Directora de la escuela debe ejecutar más de un cargo (Jefa de UTP, Encargada de Convivencia, docente de Lenguaje, etc.), algo que se repite con el resto de docentes y funcionario/as.

Las condiciones institucionales de la Escuela Los Robles muestran una tensión entre fortalezas y limitaciones. Por un lado, la infraestructura nueva (desde el 2017), la inversión de recursos SEP/PIE en materiales y apoyo co-docente, y la aplicación del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) evidencian una gestión proactiva que busca garantizar inclusión y calidad. Por otro lado, la baja cantidad de funcionario/as obliga a esta institución a organizarse de una manera en que pueda cumplir tanto con las obligaciones ministeriales, como con las necesidades de la comunidad escolar.

La Directora intenta ejecutar una gran labor al momento de la gestión institucional, al comprender que la riqueza está en cómo valorar y potenciar los propios recursos. A la vez, intenta configurar el accionar de la escuela como un gran eje de trabajo que involucre todos los planes y programas en acciones que se van armando como una ruta que permita lograr todos los objetivos propuestos. Según lo comentado por ella misma: *"Ahora los planes están hechos de tal manera de que no es que tengas que hacer una actividad extra para cumplir con el plan, está dentro de la planificación anual"[...]"Está vinculado con la asignatura. Bueno, básicamente con todas"* (Entrevista Directora Los Robles).

Este escenario revela que, si bien la escuela logra articular recursos existentes, propios y comunitarios para sostener su proyecto, en parte lo hace como respuesta a un apoyo ministerial que es visto como insuficiente. Esta ausencia de formación y acompañamiento por parte del Mineduc instala la percepción en la comunidad de un abandono institucional. En palabras de la Directora: *"Mira, yo llevo acá de directora en esta escuela del 2016. Jamás ha venido un supervisor provincial, jamás"* (Entrevista Directora Los Robles).

## b. Descripción del PFC

El PFC de la Escuela Los Robles se encuentra alineado con la Ley 20.911, promoviendo la formación de personas íntegras, autónomas y críticas. Sin embargo, su valor no radica únicamente en cumplir con la normativa, sino en la coherencia e integración que logra con el PEI y PME. Es así como la ciudadanía es concebida como un conocimiento inclusivo e integrador, lo que convierte al PFC y los otros planes el gran eje articulador de la vida escolar. En palabras de la encargada del PFC *"en el fondo acá cuando yo ya asumí como el plan de formación ciudadana, igual lo trabajamos en conjunto con otros colegas y lo construimos desde las necesidades que se observan acá, como te digo, desde el territorio, la cultura, el patrimonio que tenemos acá vivo y todas las oportunidades que tenemos en este entorno"* (Entrevista Encargada PFC Los Robles).

La ciudadanía que se impulsa desde este plan es crítica, participativa y situada en una sociedad plurinacional. Esto se traduce en prácticas concretas como el programa "Saberes Mapuches Vivos en la Escuela", que integra la cultura mapuche-lafkenche en el currículum y la gestión institucional. La ciudadanía, por tanto, no se entiende como un concepto abstracto, sino como una práctica cotidiana que dialoga con la identidad cultural y territorial. Los actores escolares refuerzan esta visión de ciudadanía, desde perspectivas bastante cercanas. Según la visión de la Encargada del PFC (y también docente de Historia): *"lo que entiendo por formación ciudadana es como entregar las herramientas a todos los seres en el fondo de cómo comportarse, de cómo actuar, de los deberes que tienen, de los derechos también"* (Entrevista Encargada PFC Los Robles). Asimismo la Directora establece que: *"para mí [se relaciona] la formación ciudadana, la convivencia escolar, como que el currículo es todo uno, me cuesta cómo separarlo... para mí está todo entramado, está todo en conjunto"* (Entrevista Directora Los Robles). Por consiguiente, podemos entender que la ciudadanía se comprende como un actuar constante en que la sana interacción interpersonal y la participación colectiva son los pilares fundamentales.

Coherentemente con lo anterior, docentes de diferentes áreas implementan metodologías participativas e integradoras en sus metodología de trabajo en clases. Asimismo, el estudiantado es parte importante de debates en clases y evaluaciones a sus docentes, lo que fortalece su protagonismo. Además, participan en elecciones anuales de Centro de Estudiantes organizadas junto al SERVEL, lo que ha permitido instalar esta práctica como parte de las actividades normales de la escuela (Entrevista Directora Los Robles).

Desde el equipo directivo también enfatizan que la dimensión socioemocional es crucial, argumentando que sin contención y habilidades de convivencia no es posible ejercer una ciudadanía activa. De acuerdo a la Directora de la escuela, *"para poder fomentar en alguien, en una persona, su pensamiento crítico, su seguridad de poder dar su opinión y todo eso, necesariamente tiene que tener la confianza, tiene que tener la autoestima, tiene que tener todas esas cosas bien planteadas, la emocionalidad y todo para poder [avanzar] en su desarrollo crítico. o político dentro de una sociedad"* (Entrevista Directora Los Robles). Esto ha calado profundo en el estudiantado, para quienes uno de los temas cruciales relacionados a las concepciones de ciudadanía es: *"respetar a tus compañeros, respetar a tus tíos [docentes y funcionario/as] y también, cuidar lo que uno dice"* (Focus Group Estudiantes Los Robles), mostrando así los esfuerzos que se han realizado en esta comunidad escolar.

La comunidad, finalmente, aporta desde la transmisión de saberes intergeneracionales, consolidando un espacio escolar que reconoce y celebra la diversidad cultural. Al consultar a

estudiantes sobre algunas de las actividades más importantes, se refieren al “Nguillatún” y “el curanto” como parte de *“hartas actividades que participan todos. En ese sentido somos muy unidos, por así decirlo”* (Focus Group Estudiantes, Los Robles).

### c. Creación del PFC

La creación del PFC en la Escuela Los Robles estuvo marcada por la obligatoriedad ministerial y la ausencia de recursos tanto humanos como formativos. En ese momento, la escuela contaba con dos docentes y, al verse en la necesidad de crear un documento de este tipo sin preparación previa, sintieron cierto abandono por parte de las agencias gubernamentales. Si bien recibieron ciertos lineamientos estructurales, la realidad de esta escuela les obligó a buscar maneras de poder elaborar el documento con prontitud y sin una mayor profundización: *“el ministerio de la noche a la mañana nos pidió que teníamos que tener el plan de formación ciudadana y el de sexualidad... Todos los pidieron al mismo tiempo y sin nada, sin recursos, sin formación, sin nada”* (Entrevista Directora Los Robles).

Sin embargo, con el paso del tiempo la escuela logró resignificar e integrar estos procesos a su quehacer cotidiano, mostrando la capacidad de transformar una exigencia externa en una herramienta coherente con su propia identidad territorial y pudiendo hacerlo parte de un trabajo colaborativo. Según la actual Encargada del PFC *“igual lo trabajamos en conjunto con otro colega y lo construimos desde las necesidades que se observan acá, como te digo, desde el territorio, la cultura, el patrimonio que tenemos acá vivo y todas las oportunidades que tenemos en este entorno”* (Entrevista Encargada PFC Los Robles). En ese sentido, el territorio en el cual se emplaza la escuela se convirtió en uno de los factores más relevantes de este trabajo, *“ fue un proceso igual creativo, muy bonito, en ver la oportunidad que tenían los estudiantes que llegan. Por ejemplo, el entorno, el trabajar con la naturaleza, el ver también ciertas [especies], por ejemplo, fauna que es patrimonial. [...] y [el] entorno, en [base a] eso nosotros empezamos a construir nuestro plan”* (Entrevista Encargada PFC Los Robles)

Por otro lado, al ser Los Robles una escuela multigrado, debe orientarse de manera coordinada e interdisciplinaria. El rol de cada docente es crucial en el engranaje escolar, ya que al ser una comunidad de poco/as trabajadore/as, las tareas deben dividirse de manera que puedan cumplir con las políticas organizacionales de funcionamiento. Así lo señala su Directora: *“nosotros nos dividimos los planes en duplas o tríos de profesores y después en el consejo, en el primero o en el último, lo exponemos y lo vamos mostrando para trabajar. Además, tenemos como una, como les digo, un formato que son todos [los planes] igual y lo otro, para todos los planes [...] hay un encargado acá”* (Entrevista Directora Los Robles). Al mismo tiempo, los actores escolares perciben escaso acompañamiento de parte del Mineduc -*“O sea, el Mineduc [aporta] sus borradores, así como eso, solo eso.”* (Entrevista Directora Los Robles)- pero sí de redes externas, como el SERVEL, la Universidad Austral y la Municipalidad de Valdivia, las que consideran decisivas para sostener el proyecto en su necesidad de búsqueda de apoyo externo. Según la Directora, *“cuando logré formar equipo, cuando el municipio empezó a creer en la, en la educación rural... bueno, lo voy a decir, con la alcaldesa Amtmann, a nosotros se nos abrieron muchas puertas ya y porque ella sí creyó en la educación rural”* (Entrevista Directora Los Robles), refiriéndose con ello al plan de trabajo establecido cuando la escuela estaba aún siendo administrada por el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) de Valdivia.

#### d. Implementación del PFC

Como se ha señalado previamente, la implementación del PFC en este establecimiento, se caracteriza por su integración transversal. Este no se concibe como un programa aislado, sino como parte de la vida escolar, articulándose con planes de Convivencia, Inclusión, Sexualidad y Seguridad, y nutriéndose de recursos culturales como instrumentos mapuches, que permiten vincular la formación ciudadana con la cosmovisión lafkenche y el cuidado y defensa del medio ambiente.

En la Escuela Los Robles la participación es central para todos los estamentos escolares. No obstante, el nivel de participación de los diferentes grupos varía y se diversifica: el estudiantado participa en instancias de evaluación de acción docente, así como los/as apoderado/as en procesos de evaluación finales de las actividades realizadas durante el año. Esta dinámica refleja una ciudadanía donde los distintos actores no solo cumplen roles formales, sino que se involucran activamente en la construcción de la vida escolar. Además, entendiendo que las familias de la comunidad escolar habitan el territorio circundante donde se emplaza el establecimiento, la participación de estas es muy relevante en el quehacer escolar, ya que están presentes en muchas de las actividades educativas.

Por su parte, el rol docente muestra un alto nivel de participación, ya que cada uno/a cumple una labor tanto planificadora, ejecutiva y evaluadora de diferentes actividades. Así lo plantea la Directora de la escuela: *[todos los planes están sujetos] a evaluar y lo vamos revisando, por ejemplo, en el consejo inicial, en el consejo del medio para ver si hay que quitarle, ponerle algo y de nuevo se vuelve a evaluar en diciembre y ahí vemos si lo vamos a reformular o le vamos a cambiar alguna actividad"* (Entrevista Directora Escuela Los Robles).

En esta escuela, el Plan de Reactivación Educativa se ha articulado directamente con el PFC, entendiendo la continuidad educativa como un derecho fundamental. Este principio se vincula con uno de los objetivos centrales del PFC: *"profundizar el conocimiento, comprensión y compromiso de los estudiantes con los derechos humanos, con especial énfasis en los derechos del niño"* (PFC Escuela rural Intercultural Los Robles). En este marco, la escuela ha priorizado la contención emocional y el apoyo psicosocial como condiciones esenciales para que el estudiantado pueda asumir una vida responsable y ejercer una ciudadanía activa, reconociendo el bienestar biopsicosocial como base para el desarrollo integral de niños, niñas y adolescentes.

Al igual que respecto al diseño del PFC, los apoyos para su implementación y evaluación provienen principalmente de recursos autogestionados y redes externas. Para la Directora: *"la verdad que lo que nos entrega el ministerio no nos atrae mucho. Aparte que tratamos siempre de vincularlo con nuestros sellos... utilizamos más el territorio, entonces los planes y esas cosas no nos sirven mucho"* (Entrevista Directora Los Robles). La ausencia de financiamiento y formación ministerial limita la escala de las acciones, pero no su impacto. Una vez más, el SERVEL ha sido clave en sus procesos democráticos de elección de centro de estudiantes, y la Universidad Austral, de manera más indirecta, permitiendo una articulación académica con actualizaciones constantes desde lo/as estudiantes practicantes que realizan sus instancias de prácticas en el establecimiento.

#### e. Cierre

La Escuela Rural Intercultural Los Robles se erige como un referente territorial en educación intercultural y sustentabilidad en el SLEP Valdivia. Este establecimiento demuestra que la

formación ciudadana no puede reducirse a un mandato normativo, sino que debe ser vivida como parte de la identidad escolar. Por ende, podemos decir que se orienta a una propuesta de ciudadanía donde cada plan y actividad pedagógica tributan a un eje articulador central que incluye planes, programas y sellos institucionales.

A pesar que el apoyo ministerial ha sido insuficiente, la escuela ha logrado consolidar un PFC que vincula comunidad, cultura y ciudadanía crítica. En este sentido, Los Robles no solo cumple con la Ley 20.911, sino que ofrece un modelo de educación democrática y situada que interpela directamente a las políticas públicas.

#### ❖ **Liceo Nuestra Señora de la Paz**

##### *a. Descripción del establecimiento*

Siendo Valdivia una ciudad fundada en 1552, su historia social es vasta, por ende presenta muchas escuelas y liceos con más de 100 años de funcionamiento. Uno de estos establecimientos centenarios es el Liceo Nuestra Señora de la Paz, catalogado como “emblemático” dentro de la historia de la ciudad, ya que fue el primer *liceo de niñas* de la zona.

Fundado en 1903, el establecimiento cuenta con una larga tradición, no obstante, ha mostrado una gran adaptabilidad a los cambios sociales. Actualmente se sitúa en el centro de la ciudad, siendo accesible para estudiantes que deben viajar en transporte público, tanto urbano como interurbano. Es de orden científico-humanista, mixto y trabaja con tres cursos por nivel desde primero a cuarto medio. Cada curso tiene un promedio de treinta a treinta y cinco estudiantes, atendiendo a una población con alto índice de vulnerabilidad social y familiar (aproximadamente 90%).

La matrícula de este liceo es de aproximadamente 400 estudiantes, lo que implica la existencia de un grupo numeroso y diverso de profesionales al interior del establecimiento. La planta está conformada por 43 docentes, incluyendo directivos y 11 asistentes de la educación, quienes se articulan en una estructura de gestión que privilegia el liderazgo pedagógico, el soporte psicosocial y la respuesta a la diversidad.

El establecimiento también atiende a un porcentaje significativo de estudiantes con necesidades educativas especiales. Es así como el Programa de Integración Escolar (PIE) articula un equipo multidisciplinario para apoyar la diversidad. Dicho ámbito también se ve enriquecido con el apoyo de la sala intercultural (a cargo de una mediadora cultural proveniente de Haití y una psicopedagoga), además de la importante labor de la dupla psico-social.

Un rasgo distintivo de este liceo es la existencia de un internado femenino anexo, con capacidad para 120 estudiantes. Este espacio funciona de lunes a viernes y acoge a jóvenes provenientes de distintos lugares de la región, así como de diversos establecimientos públicos de la ciudad (Liceo Técnico, Liceo Comercial, etc). En este contexto, la convivencia cotidiana favorece la construcción de vínculos sólidos entre un grupo significativo del estudiantado femenino, fortaleciendo su proceso de desarrollo integral. A su vez, los y las funcionarias de la comunidad educativa desempeñan un papel central en la vida diaria de las internas, acompañándolas y contribuyendo activamente a su desarrollo integral.

Los sellos del establecimiento son seis y se orientan a articular su visión y misión, siendo consistentes con lo establecido en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su Plan de Formación Ciudadana (PFC).

1. *Calidad y excelencia pedagógica*: Busca asegurar una sólida formación educativa orientada al desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales.
2. *Educación holística*: Se enfoca en la formación integral de las personas, incluyendo diversas dimensiones del desarrollo humano y social.
3. *Educación participativa*: Promueve la participación ciudadana, la sana convivencia y el desarrollo de habilidades sociales para la resolución pacífica de conflictos.
4. *Educación innovadora*: Se centra en la gestión progresiva de cambios para ajustarse a los perfiles de ingreso y egreso de los estudiantes
5. *Educación inclusiva*: Atiende a la diversidad mediante estrategias metodológicas variadas y contextualizadas, promoviendo el protagonismo estudiantil y la no discriminación.
6. *Educación con Conciencia Territorial*: Fomenta la valoración del entorno natural, cultural y social de cada estudiante.

La presencia de los sellos institucionales de *participación* y *educación con conciencia territorial* constituyeron un factor que favoreció tanto el acceso como la incorporación activa de diversos actores relevantes al proceso investigativo.

Si bien, el PEI describe que la función de esta institución se orienta al trabajo formativo de ciudadano/as "mediante procesos institucionales y una dotación de funcionarios que aseguren a nuestros estudiantes una sólida formación educativa, orientada al desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, en un marco de respeto a la diversidad, con énfasis en la formación de ciudadanos autónomos y participativos capaces de adaptarse a los estándares de una sociedad en continuo cambio" (PEI Liceo Nuestra Señora de la Paz, la realidad dista en cierto nivel de lo planificado. Desde una perspectiva analítica, la implementación del PFC en este liceo revela una marcada disociación entre el diseño formal y su ejecución práctica. Por un lado, el documento articula objetivos y acciones, pero su puesta en marcha se ha visto obstaculizada por la falta de socialización, la centralización de responsabilidades y la ausencia de sistematización y apoyo institucional.

#### *b. Descripción del PFC*

De acuerdo con la evidencia documental analizada, el objetivo general del PFC del Liceo Nuestra Señora de la Paz es promover una cultura escolar democrática que fortalezca los procesos de formación ciudadana, incentivando el conocimiento de derechos y deberes cívicos, junto con el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable y respetuosa. Asimismo, el PFC se fundamenta en la Visión y la Misión institucional, articulándose con el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y materializándose en sellos educativos como la *Educación Participativa*, la *Calidad y Excelencia Pedagógica* y la *Educación con Conciencia Territorial*. En coherencia con estos principios, la planificación formaliza actividades tales como el plan de orientación vocacional, el plan de formación en valores y proyectos comunitarios como la Radio Escolar y el Huerto Escolar.

Sin embargo, pese a su estructura formal y a la intención de fortalecer competencias ciudadanas, la implementación del PFC enfrenta desafíos vinculados a su socialización y articulación sistemática. En efecto, gran parte de sus acciones provienen de prácticas preexistentes que, al ser formalizadas, adquirieron mayor relevancia, aunque persiste la percepción de que el plan no se difunde adecuadamente y es poco conocido por la comunidad. En consecuencia, las acciones se ejecutan de manera esporádica y recaen principalmente en la Orientadora y en los docentes

de Historia y Educación Ciudadana, lo que limita su carácter comunitario y dificulta el cumplimiento pleno del objetivo de consolidar una cultura escolar democrática integral.

En este aspecto, el PFC del Liceo Nuestra Señora de la Paz se configura como un documento sincrético que integra diversos modelos teóricos de ciudadanía. Su diseño responde a la obligación legal de promover una ciudadanía activa, pero se amplía hacia dimensiones cívico-participativas, identitarias y críticas. En este sentido, el plan articula elementos de la ciudadanía republicana, liberal y comunitarista (Anchustegui, 2011), lo que le otorga un carácter plural y adaptado a las necesidades de la comunidad escolar.

En primer lugar, la vocación republicana se evidencia en el énfasis en la participación y el bien común, expresado en objetivos como fomentar una cultura escolar democrática y promover la participación en asuntos públicos (PFC 2025 Liceo Nuestra Señora de la Paz). Paralelamente, el enfoque liberal se refleja en la defensa de los derechos individuales y en la comprensión del Estado de Derecho, mientras que el comunitarista se materializa en el sello de Educación con Conciencia Territorial, que busca fortalecer la relación armónica con el entorno natural, cultural y social. De este modo, el PFC articula una base normativa que combina la tradición republicana con la valoración de la identidad local y el respeto por los derechos fundamentales.

En segundo lugar, el plan incorpora una dimensión temporal que equilibra la ciudadanía del presente y la del futuro (Mayorga, 2017). Por un lado, se reconoce a los estudiantes como actores activos mediante proyectos como la Radio Escolar y los conversatorios organizados con el Centro de Estudiantes y de Padres. Por otro lado, se proyecta hacia el porvenir a través de acciones como el plan de orientación vocacional, que busca preparar a los jóvenes para la continuidad de estudios o la inserción laboral. Así, el PFC combina la formación ciudadana inmediata con la preparación para roles adultos, asegurando una visión integral del proceso educativo.

Finalmente, el tipo de compromiso ciudadano promovido por el PFC se centra en la participación organizada, aunque también reconoce la responsabilidad individual y la justicia social (Westheimer y Kahne, 2004). La ciudadanía participativa se expresa en actividades colectivas como el Comité de Medio Ambiente, mientras que la ciudadanía personalmente responsable se fomenta mediante el plan de formación en valores y la orientada a la justicia se impulsa a través de conversatorios sobre diversidad sexual y medioambiente, así como mediante el Plan Preventivo Bullying. En consecuencia, el PFC busca consolidar una ciudadanía crítica, responsable y respetuosa, articulando la acción colectiva con la ética individual y la reflexión sobre la justicia social.

Respecto a las concepciones de ciudadanía en los actores escolares del Liceo Nuestra Señora de la Paz, las entrevistas y grupos focales, permiten constatar la presencia de un enfoque predominantemente sincrético. En primer lugar, de acuerdo con Anchustegui (2011), las concepciones de ciudadanía presentes abarcan los tres modelos normativos —Liberal, Comunitarista y Republicano—, siendo este último el más evidente en la práctica cotidiana. En efecto, la Ciudadanía Republicana, centrada en la participación y el bien común, se manifiesta en la valoración de la acción activa en la esfera pública. La Directora y los docentes destacan la efectividad de las estructuras de toma de decisiones estudiantiles, mientras que la Encargada de Convivencia Escolar enfatiza que “somos agentes activos en la sociedad, por ende somos agentes de cambio” (Entrevista Encargada de Convivencia Liceo Nuestra Señora de la Paz). Asimismo, una docente en el grupo focal corrobora que este enfoque ha promovido la “participación en procesos democráticos”, generando autonomía en los jóvenes que “no necesitan de adultos para estar guiados en ciertos procesos” (Focus Group Docentes Liceo Nuestra Señora de la Paz). Por otra

parte, es posible identificar rasgos de una Ciudadanía Liberal, poniendo énfasis en los derechos, deberes y la formación del carácter, en el enfoque ético y normativo de la institución. La Directora, por ejemplo, sostiene que la formación ciudadana se centra en “los derechos, los deberes cívicos” y que el “valor pilar fundamental del liceo es el respeto” (Entrevista Directora Liceo Nuestra Señora de la Paz). Esta visión es compartida por la Presidenta del CGE, quien la concibe como una “formación previa a ser un ciudadano”, destacando la responsabilidad y la empatía (Entrevista Presidenta Centro General de Estudiantes Liceo Nuestra Señora de la Paz). Los y las docentes, por su parte, subrayan la importancia de las “normas para vivir en sociedad”, lo que confirma la relevancia de este modelo en la construcción de sujetos responsables (Focus Group Docentes Liceo Nuestra Señora de la Paz). Finalmente, aunque con menor notoriedad, la Ciudadanía Comunitarista se refleja en la valoración de la identidad y el entorno local: la Directora señala que parte de la formación ciudadana implica el “respeto hacia el patrimonio” (Entrevista Directora Liceo Nuestra Señora de la Paz), mientras que los estudiantes participan en el “rescate” de la historia institucional mediante los talleres de Patrimonio, la Revista institucional (resurgida de una versión de hace más de 60 años), y el cuidado del patrimonio natural mediante los talleres de Medioambiente para cada nivel, junto con la participación activa en iniciativas que promueven la prevención y sostenibilidad medioambiental.

Respecto a la orientación temporal con la que se concibe la ciudadanía (Mayorga, 2017), se observa una tensión entre la preparación para el futuro y la acción inmediata en el presente. No obstante, predominan prácticas institucionales que enfatizan la Ciudadanía del Presente, reconociendo a los jóvenes como actores activos con poder de decisión real. La Directora describe cómo los estudiantes son “protagonistas en cosas formales y serias”, tales como la gestión de una sala de musculación - gracias a la gestiones del Comité de Deportes- o la suspensión de actividades de aniversario por transgresión de acuerdos, hace pocos años atrás (Entrevista Directora Liceo Nuestra Señora de la Paz). Una docente añade que la organización estudiantil “ha forjado esos espacios” y “se han apropiado de eso” (Focus Group Docentes Liceo Nuestra Señora de la Paz), mientras que los estudiantes valoran que sus decisiones tienen un impacto inmediato en la comunidad y se ven como agentes activo/as cuyas decisiones tienen consecuencias inmediatas y significativas en el establecimiento, apegándose al principio de “Ejercer la ciudadanía desde la escuela”. Un ejemplo de acción inmediata fue la decisión de realizar la “baja de lápices” a principio de año para protestar porque “no teníamos calefacción”, una situación que requirió acción inmediata en el presente, según lo comentado en el grupo focal (Focus Group Docentes Liceo Nuestra Señora de la Paz). De todos modos, pueden visualizarse momentos en que emergen también nociones propias de una Ciudadanía del Futuro: la Orientadora/Encargada del PFC sostiene que los estudiantes “mal que mal van a ser ciudadanos responsables” (Entrevista Encargada PFC Liceo Nuestra Señora de la Paz) y una estudiante, pese a su activa participación, define el proceso como una preparación que “sirve para toda la vida”, ya que al egresar a los 18 años deberán asumir responsabilidades, deberes y derechos (Focus Group Estudiantes Liceo Nuestra Señora de la Paz). Este enfoque evidencia cómo la formación ciudadana se proyecta hacia la adultez, articulando la práctica escolar con la vida futura.

Finalmente, siguiendo a Westheimer y Kahne (2004), las principales acciones en el liceo se centran en una Ciudadanía Participativa y basada en la acción colectiva organizada. La Orientadora destaca que “la participación es uno de los logros concretos” (Entrevista Encargada PFC Liceo Nuestra Señora de la Paz), mientras que el CGE fomenta la creación de comités de deportes, patrimonio y editorial, apoyados por redes externas como INJUV y SERVEL (Entrevista Presidenta Centro General de Estudiantes Liceo Nuestra Señora de la Paz). La Ciudadanía

Orientada a la Justicia también aparece con frecuencia, desde un docente que aborda este modelo en el aula mediante debates sobre la ciudadanía de los robots en contextos de desigualdad, a que otro señala que la organización estudiantil responde a “distintas precarizaciones que se viven acá” (Focus Group Docentes Liceo Nuestra Señora de la Paz). Efectivamente, las protestas por falta de gas, carencia de recursos deportivos y bajos sueldos docentes ilustran cómo la crítica estructural se convierte en un rasgo distintivo de la ciudadanía en el liceo.

### c. Creación del PFC

Inicialmente, la creación del PFC en el Liceo Nuestra Señora de la Paz respondió a un requerimiento ministerial explícito, pues el Ministerio de Educación comunicó la necesidad de contar con este instrumento mediante directrices generales que debían orientar su contenido. La responsabilidad de redactar el documento recayó en un equipo de gestión conformado principalmente por la Orientadora —designada como Encargada del PFC— y el Jefe de la Unidad Técnico-Pedagógica de la época, en un proceso que se desarrolló de manera simultánea con la elaboración del Plan de Sexualidad y Afectividad, también solicitado por el Mineduc (Entrevista Encargada PFC Liceo Nuestra Señora de la Paz). El diseño se estructuró a partir de los lineamientos ministeriales, que ofrecieron un bosquejo inicial sin acompañamiento técnico directo, por lo que la interpretación y definición de acciones concretas recayó íntegramente en el equipo interno. Un rasgo metodológico distintivo fue la incorporación de prácticas ya existentes en el liceo, analizadas por la Orientadora y el Jefe de UTP con el propósito de articularlas con las exigencias ministeriales. En consecuencia, gran parte de las actividades incluidas en el plan correspondían a iniciativas previas —como las implementadas antes y durante 2016— que, al ser formalizadas, adquirieron mayor relevancia y estructura. Tal como lo expresó la Encargada del PFC: “... *partimos de cero y fueron solo las directrices que nos mandaron del ministerio. Dijeron: ya, hay que hacer un plan de formación ciudadana y hay que hacer y tener un plan de sexualidad y afectividad*” (Entrevista Encargada PFC Liceo Nuestra Señora de la Paz).

La difusión del PFC se realizó principalmente hacia docentes y estudiantes, mientras que la comunicación formal dirigida a las familias fue más limitada. En el ámbito docente, el plan fue presentado ante el Consejo de Profesores y los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), lo que permitió recoger opiniones y aportes significativos, especialmente de los y las docentes de Historia. En el caso de los estudiantes, la Directora recordó que se organizaron talleres en los cursos y que el Centro de Estudiantes actuó como instancia de mediación, fortaleciendo los sellos institucionales vinculados a la participación ciudadana y al protagonismo estudiantil (Entrevista Directora Liceo Nuestra Señora de la Paz). En cuanto a las familias, si bien el plan contempla actividades dirigidas a los apoderados, la Encargada del PFC señaló que no recuerda una presentación masiva o formal hacia este estamento (Entrevista Encargada PFC Liceo Nuestra Señora de la Paz)

En relación a los apoyos recibidos, los actores escolares concuerdan con que el apoyo ministerial se limitó al envío de directrices, sin ofrecer preparación específica ni acompañamiento técnico. Ante esta carencia, el establecimiento optó por integrar actividades ya existentes y sumar otras progresivamente, tanto desde la gestión directiva como desde la iniciativa docente y estudiantil. En este contexto, las elecciones estudiantiles se consolidaron como una práctica clave para otorgar credibilidad y estructura a los procesos democráticos internos. Los docentes confirman que dichas elecciones se realizan “*con el SERVEL, lo hacemos con un empadronamiento, lo hacemos con las urnas, viene el personal del SERVEL a ver el proceso si es realmente*

*democrático*” (Focus Group Docentes Liceo Nuestra Señora de la Paz), mientras que los estudiantes valoran la capacitación recibida como un aporte externo fundamental para garantizar el respeto al voto y la transparencia del proceso.

#### *d. Implementación del PFC*

La implementación del PFC en el Liceo Nuestra Señora de la Paz se ha visto condicionada por obstáculos estructurales y, al mismo tiempo, por prácticas participativas que han permitido sostenerlo parcialmente. Los principales desafíos se relacionan con el desconocimiento del documento, la concentración de responsabilidades en pocas personas y la ausencia de apoyo externo sistemático. En contraste, la iniciativa docente y estudiantil ha generado espacios de participación democrática que fortalecen la cultura escolar, aunque sin una articulación curricular consolidada ni mecanismos de evaluación efectivos.

El desconocimiento generalizado del PFC constituye el obstáculo más relevante, pues tanto directivos como docentes reconocen que el plan *“no se socializa”* y que *“nosotros no conocemos el plan como comunidad”* (Entrevista Jefa de UTP Liceo Nuestra Señora de la Paz). Esta falta de difusión ha derivado en que proyectos como la Radio Escolar o el taller de ética se vinculen al plan de manera tardía o accidental. A ello se suma la concentración de responsabilidades en la Orientadora, lo que impide la transversalidad y genera desincentivo en otros actores que consideran que *“debería ser responsabilidad de todos”* pero prefieren no *“meternos en el terreno del otro”* (Focus Group Docentes Liceo Nuestra Señora de la Paz). La ausencia de dedicación exclusiva y de claridad en los roles se convierte, así, en un obstáculo estructural para la gestión del PFC.

Si bien, el liceo coordina una variada lista de actividades que fomentan la participación de sus integrantes, presenta otro aspecto crítico que puede ser referido como la débil sistematización, que deriva en una implementación desarticulada y no intencionada con el currículum. Por un lado, los docentes reconocen que las acciones vinculadas al PFC se realizan *“de manera indirecta”* y *“no de manera intencionada”* (Focus Group Docentes Liceo Nuestra Señora de la Paz). Un profesor consultado afirma que las actividades *“no formalmente planificadas [relacionadas a desarrollo democrático] se ejecutan”* y que la iniciativa surge de él, no del establecimiento (Focus Group Docentes Liceo Nuestra Señora de la Paz). Asimismo, se evidencia una articulación curricular fallida: aunque todas las asignaturas poseen objetivos transversales relacionados con la ciudadanía, en palabras de otra docente *“falta esa articulación curricular”* y *“no están articulados lamentablemente”* con otros planes relevantes, como el de sexualidad (Focus Group Docentes Liceo Nuestra Señora de la Paz). La evaluación, por su parte, se reduce a un ejercicio burocrático al final del año, destinado a recopilar evidencias más que a mejorar procesos. Esto genera una *“ilusión burocrática”*, pues se demuestra con documentos que el plan *“estaría funcionando super bien”*, cuando *“en realidad no es así”*. Además, no existen mecanismos *“tangibles”* para evaluar el impacto, más allá de instrumentos generales como el Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA) (Focus Group Docentes Liceo Nuestra Señora de la Paz).

Por otro lado, muchas de las actividades que tributan al PFC no se circunscriben únicamente a la asignatura de Educación Ciudadana, sino que emergen de la iniciativa docente y estudiantil, abarcando dimensiones éticas, patrimoniales y medioambientales. En este marco, el Centro General de Estudiantes (CGE) despliega mecanismos democráticos internos, tales como *“asambleas estudiantiles”* (Focus Group Estudiantes Liceo Nuestra Señora de la Paz) y la realización de consultas formales al estudiantado, como por ejemplo la realización de un

*“plebiscito que hicimos inicio de año para lo de las movilizaciones”* (Entrevista Presidenta Centro General de Estudiantes Liceo Nuestra Señora de la Paz). Asimismo, lo/as estudiantes legitiman sus acciones mediante la *“rendición de una cuenta pública”* (Focus Group Docentes Liceo Nuestra Señora de la Paz), lo que refuerza la transparencia y la responsabilidad colectiva. Además, el CGE impulsa la creación de comités como estrategia para fomentar la *“participación activa”* y el sentido de pertenencia (Entrevista Presidenta Centro General de Estudiantes Liceo Nuestra Señora de la Paz) tales como el Comité de Deportes, el de Patrimonio/Revista Escolar (El Crisol) y el Proyecto ABP de Radio Escolar (Focus Group Docentes Liceo Nuestra Señora de la Paz; Entrevista Presidenta Centro General de Estudiantes Liceo Nuestra Señora de la Paz). Incluso más, el liceo desempeñó un rol clave en la articulación de la *“Federación de Estudiantes Secundarios”* (FES) de la ciudad de Valdivia, instancia que se configura como agente de cambio y defensa de los derechos de los estudiantes secundarios, en el marco de una *“lucha constante”* (Focus Group Estudiantes Liceo Nuestra Señora de la Paz; Entrevista Presidenta Centro General de Estudiantes Liceo Nuestra Señora de la Paz). Según lo señalado por docentes y estudiantes, ambos estamentos fueron fundamentales en la génesis de esta agrupación: alguno/as de lo/as estudiantes se constituyeron como la cara visible de la directiva inicial de la FES, mientras que la docente de apoyo del CGE se erigió como una guía relevante en la elaboración de los estatutos que rigen a la federación.

Respecto a las condiciones de apoyo externo, las voces entrevistadas se alinean diciendo que resultan limitadas. Según la Jefa de UTP, el liceo ha recibido *“los manuales”* del Mineduc, pero *“así asesoría directa, compañía, no”*, lo que deja el plan *“a la interpretación que tú le puedas dar a los manuales”* (Entrevista Jefa de UTP Liceo Nuestra Señora de la Paz). En el marco del Plan de Reactivación Educativa, el apoyo en ciudadanía ha sido *“nulo total”*, sin *“ni una capacitación ni un lineamiento principal”* del SLEP o el ministerio (Entrevista Jefa de UTP Liceo Nuestra Señora de la Paz). No obstante, existen vínculos externos indirectos con entidades como el SERVEL, INJUV, la Casa de la Mujer y la Diversidad (entidad municipal) y dos de las universidades presentes en la ciudad (Universidad Austral y Universidad San Sebastián), que terminan tributando de manera no intencionada al PFC. Por ejemplo, se ha fomentado la formación de líderes estudiantiles mediante instancias como un *“taller de liderazgo”* en colaboración con INJUV, institución que capacitó y certificó a estudiantes, motivándolos a *“tomar una responsabilidad y de formar listas”* (Focus Group Docentes Liceo Nuestra Señora de la Paz). De la misma forma, los facilitadores internos se han convertido también en un motor clave: la motivación y gestión de los docentes son reconocidas por sus jefaturas (Entrevista Jefa de UTP Liceo Nuestra Señora de la Paz), mientras que la *“participación activa de los estudiantes”*, su *“capacidad de gestión”* y el liderazgo de la asesora del Centro de Estudiantes constituyen factores que sostienen la continuidad del proceso (Focus Group Docentes Liceo Nuestra Señora de la Paz)

#### e. Cierre

En síntesis, el Liceo Nuestra Señora de la Paz se configura como un espacio donde convergen distintas concepciones de ciudadanía —republicana, liberal y comunitarista— que se materializan en prácticas concretas de participación democrática y en acciones impulsadas tanto por la institucionalidad como por la iniciativa estudiantil y docente. La creación de comités, la organización de plebiscitos y asambleas, así como la vinculación con entidades externas, evidencian un ejercicio ciudadano que trasciende lo normativo y se proyecta hacia la construcción de una cultura escolar crítica y responsable. De este modo, el PFC no solo formaliza prácticas preexistentes, sino que también potencia la capacidad de gestión y liderazgo de los estudiantes,

consolidando un modelo de ciudadanía activa que articula la acción colectiva, la responsabilidad individual y la búsqueda de justicia social en el marco de la vida escolar.

## ❖ Liceo Los Leones

### a. Descripción del establecimiento

El actual Liceo Los Leones de Valdivia, hasta el año pasado escuela, constituye una institución educativa de larga data, cuyos orígenes se remontan al 7 de octubre de 1885, cuando fue fundada bajo la denominación de Escuela Mixta N°6. Su trayectoria histórica evidencia múltiples transformaciones administrativas y pedagógicas, iniciando sus funciones en el sector de Cabo Blanco y adquiriendo nuevas categorías conforme avanzaba el siglo XX. En 1926 fue designada Escuela Superior de Niñas N°17 y, posteriormente, en 1956, alcanzó la categoría de Escuela de Primera Clase mediante el Decreto N°1684. El terremoto de 1960 obligó a la reconstrucción del establecimiento, lo que derivó en su traslado a su actual ubicación. En 1993 recibió oficialmente el nombre de Escuela Los Leones. Por último, un hito reciente en su desarrollo institucional es su transformación en Liceo Los Leones a partir de 2025, año en que incorpora la oferta de Enseñanza Media.

Actualmente, el Liceo Los Leones ofrece cobertura educativa desde los niveles NT1 y NT2 hasta la Enseñanza Básica y el primer nivel de Enseñanza Media. Asimismo, destaca por constituirse como la única escuela pública del sector en que se encuentra, lo que le confiere un rol estratégico en la provisión de educación pública en la zona. Para comprender de mejor manera la configuración social del estudiantado presente en este establecimiento, es necesario ilustrar ciertas características del territorio en el cual está situado. Este sector ubicado en la ribera norte del río Calle-Calle, es un enclave histórico y estratégico de Valdivia, cuyo acceso está condicionado por los ríos Calle-Calle y Cau-Cau, que actúan como barrera natural. Esta condición ha hecho que su integración urbana dependa de puentes e infraestructuras viales clave, como los puentes Calle-Calle, Santa Elvira y Cau-Cau. El sector en que se encuentra este liceo, combina históricamente usos habitacionales e industriales, lo que ha configurado un tejido social diverso y con fuerte identidad comunitaria. Sin embargo, en algunos de sus barrios y poblaciones, persisten estigmas significativos hacia sus habitantes, asociados a la presencia de dinámicas violentas provenientes del narcotráfico que han marcado la percepción externa del barrio, por ende de sus habitantes, y por añadidura del estudiantado que asiste a este establecimiento.

La institución atiende a un estudiantado caracterizado por altos índices de vulnerabilidad socioeconómica, evidenciados en un 95% de vulnerabilidad y un 89,3% de estudiantes prioritarios. En este contexto, la institución implementa el Programa de Integración Escolar (PIE) como un mecanismo fundamental para responder a las diversas necesidades educativas presentes en su matrícula. Adicionalmente, su misión se centra en ofrecer una *“educación formativa integral enfocada en valores”*, con el propósito de fortalecer el desarrollo de habilidades académicas, sociales y emocionales en sus estudiantes (PEI Liceo Los Leones). De este modo, la identidad institucional se estructura en torno a tres sellos educativos. En primer lugar, el sello *deportivo* promueve la actividad física como medio para favorecer estilos de vida saludables. En segundo término, el sello *artístico* busca que los estudiantes *“conozcan y valoren el patrimonio cultural y las tradiciones propias de la comunidad”*. Finalmente, el sello *medioambiental* impulsa el cuidado y la preservación del entorno natural, compromiso respaldado por la obtención de una Certificación Ambiental de Excelencia. De igual forma, el liceo enfatiza una vinculación activa con su entorno social, cultural y natural, promoviendo la formación de ciudadano/as responsables y

participativo/as. Este enfoque se sustenta en valores institucionales esenciales, entre los que destacan el respeto, la responsabilidad, la solidaridad y la honestidad.

El análisis de la información recabada revela que el Liceo Los Leones implementa su PFC bajo condiciones que combinan alto compromiso interno por parte de lo/as funcionario/as y una articulación estratégica con el entorno social, que se caracteriza por ser altamente vulnerable. Asimismo, siendo la única "*Escuela Pública en el sector*" según su PEI, trabaja con un índice de vulnerabilidad del 95% y atiende a una comunidad donde lo/as estudiantes están expuestos a un contexto "*súper hostil*", según lo/as docentes consultado/as (Focus Group Docentes Liceo Los Leones). De acuerdo con lo expresado por la directora del establecimiento, este entorno se caracteriza por "*ajustes de cuentas y venta de droga y consumo, hay violencia*", además de "*altos índices de alcohol y drogas*", lo que obliga a la institución a centrar gran parte de su labor ciudadana en la formación de hábitos básicos de convivencia (Entrevista Directora Liceo Los Leones). Lo/as docentes, además, señalan que deben trabajar en el "*saber comportarse, estar en grupo*" y "*enseñar mucho hábito*", ya que los estudiantes "*normalizan*" estas "*situaciones que son tremendamente duras*", lo que dificulta la motivación por el cambio o la participación (Focus Group Docentes Liceo Los Leones).

No obstante, la Directora señala que otro obstáculo crítico corresponde a la escasa participación de los padres y apoderados, e identifica la relación entre la escuela y ello/as como una "*debilidad*" institucional que se suma a la "*baja escolaridad de los padres*", incluyendo incluso la presencia de "*algunos padres analfabetos*". En consecuencia, esta desconexión familiar es reconocida por la dirección como "*el gran desafío*", puesto que los valores promovidos en la escuela —respeto, responsabilidad, solidaridad y honestidad— no siempre encuentran continuidad ni refuerzo en el contexto del hogar (Entrevista Directora Liceo Los Leones).

Es importante resaltar que el Equipo Directivo actual ha logrado transformar el PFC — junto con todos los planes presentes en la configuración de política escolar actual — desde un "*archivo más*" o "*solamente papel*" hacia un eje articulador de la gestión institucional (Entrevista Encargado PFC Liceo Los Leones; Entrevista Jefa UTP Liceo Los Leones). En efecto, la comprensión del PFC y los otros planes como la "*columna vertebral*" que estructura y orienta las acciones del establecimiento se constituye en un facilitador clave para la coherencia interna (Entrevista Jefa UTP Liceo Los Leones). En esta línea, todos los instrumentos de gestión —tanto los planes ministeriales como los propios del establecimiento (Medio Ambiente, Inclusión, Vida Sana, entre otros)— se trabajan de manera coordinada en reuniones quincenales de los encargados de planes, lo que permite asegurar que, según el propio Encargado del PFC, "*cada acción que realizamos la contextualizamos y articulamos [con] estos planes*" (Entrevista Encargado PFC Liceo Los Leones).

De igual modo, en el establecimiento se observa un "*liderazgo distribuido y democrático*" (PEI Liceo Los Leones), acompañado de una "*buena disposición*" y una destacada "*capacidad humana*" del cuerpo docente para involucrarse activamente en las diversas actividades institucionales (Entrevista Directora Liceo Los Leones). En este contexto, el encargado del PFC, "*se empoderó de su rol*" y, junto con la Directora, impulsó la reformulación del plan. De manera concordante, los profesores coinciden en que la "*disposición de todo el cuerpo docente*" y la articulación intencional de las actividades constituyen factores decisivos para el éxito del proceso (Focus Group Docentes Liceo Los Leones).

Desde otro ámbito, es importante recalcar que el principal obstaculizador interno identificado por la mayoría de lo/as actores entrevistado/as de la comunidad escolar corresponde a la limitada

autonomía para asignar recursos y tiempo a los encargados de planes, entendiendo que dichas decisiones dependen de la entidad sostenedora. En efecto, la Directora reconoce que la imposibilidad de otorgar a una persona “10 horas más y se hace cargo” provoca que la implementación del plan avance “un poco lento”. (Entrevista Directora Liceo Los Leones) Asimismo, la carga horaria “full” del profesorado —incluida la coordinadora del centro de estudiantes— restringe tanto la formación ciudadana como la participación democrática, dado que no se dispone de los “tiempos para poder organizar” adecuadamente este organismo (Focus Group Docentes Liceo Los Leones).

#### *b. Descripción del PFC*

El PFC se constituye como uno de los ejes fundamentales del quehacer formativo del Liceo Los Leones, en tanto orienta las acciones institucionales destinadas a promover el desarrollo cívico y democrático del estudiantado. Este plan se sustenta en el compromiso del establecimiento con la formación integral, y busca preparar a los estudiantes para “*asumir una vida responsable en una sociedad libre, democrática y orientada al bien común*” (PFC Liceo Los Leones). En este marco, el PFC impulsa la valoración de la diversidad social y cultural, así como la participación activa del estudiantado en asuntos de interés público, fortaleciendo su capacidad para ejercer una ciudadanía crítica, informada y comprometida.

El PFC del Liceo Los Leones de Valdivia evidencia un enfoque de ciudadanía de carácter multidimensional e integrador, en tanto articula perspectivas teóricas que abarcan la protección de derechos, el compromiso comunitario y la participación activa. En este sentido, el análisis del PFC permite identificar diversas concepciones de ciudadanía que se entrecruzan, configurando un proyecto formativo amplio y coherente.

En primer lugar, desde el fundamento normativo planteado por Anchustegui (2011), el plan institucional integra las tres visiones principales de ciudadanía. La concepción republicana constituye el eje predominante, puesto que se orienta hacia la formación para la vida pública y el bien común. Esto se expresa en el Objetivo General del plan, que busca preparar al estudiantado para “*asumir una vida responsable en una sociedad libre, democrática y orientada al bien común*” (PFC Liceo Los Leones), así como en la promoción de una “*cultura democrática y ética*” y el fortalecimiento de virtudes cívicas. Asimismo, esta perspectiva se materializa en mecanismos de participación interna, tales como los Consejos de Reflexión y la elección del centro de estudiantes, los cuales refuerzan el compromiso con la vida cívica y comunitaria. Paralelamente, el PFC incorpora elementos propios de la ciudadanía liberal, centrada en la protección de derechos y libertades individuales. Ello se evidencia en la promoción del análisis del concepto de ciudadanía y de los derechos y deberes asociados, así como en el énfasis en el respeto y conocimiento de los derechos humanos. Actividades como charlas sobre voto responsable se alinean con esta visión, al abordar contenidos vinculados al sistema electoral. Finalmente, aunque de manera menos explícita, el plan también integra la concepción comunitarista, que destaca la pertenencia a una comunidad y la valoración de los vínculos culturales. Esto se observa en acciones orientadas a la valoración de la diversidad social y cultural del país, como el Mes de la Chilenidad y diversas conmemoraciones y efemérides, las cuales refuerzan la identidad cultural y la memoria colectiva, junto con el respeto por las nuevas culturas integrantes de la comunidad, representadas por el gran porcentaje de estudiantes migrantes - en su mayoría provenientes de Colombia, Venezuela y Haití- en el establecimiento.

En segundo término, desde la dimensión temporal, el PFC articula simultáneamente una *ciudadanía del futuro* y una *ciudadanía del presente*. Por una parte, la ciudadanía del futuro se expresa en la orientación del plan hacia la preparación para la vida adulta, en coherencia con el marco legal que exige brindar la “*preparación necesaria para asumir una vida responsable*” (Ley 20.911, citada en PFC Liceo Los Leones). Esta perspectiva enfatiza la formación de competencias que serán necesarias para el ejercicio ciudadano en etapas posteriores. Por otra parte, el plan reconoce a lo/as estudiantes como actores políticos actuales, promoviendo su participación efectiva en la comunidad escolar. Objetivos como fomentar la participación en temas de interés público y la existencia de estructuras internas de deliberación y representación, como los Consejos de Reflexión y la elección de representantes estudiantiles, reflejan esta concepción de ciudadanía activa en el presente.

Finalmente, desde la tipología de compromiso ciudadano de Westheimer y Kahne (2004), el PFC abarca las tres categorías propuestas por los autores, lo que evidencia una intención formativa integral. En primer lugar, la *ciudadanía personalmente responsable* se manifiesta en la promoción del cumplimiento de responsabilidades individuales y el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la resolución pacífica de conflictos. En segundo lugar, la *ciudadanía participativa* se expresa en la formación de una ciudadanía activa, conocedora de los mecanismos de participación política y comunitaria, lo cual se concreta en iniciativas colectivas como la elección del centro de estudiantes. En tercer lugar, la *ciudadanía orientada a la justicia* se refleja en el énfasis del plan en la formación de una ciudadanía crítica, capaz de analizar estructuras sociales y comprender procesos históricos vinculados a la democracia y los derechos fundamentales. Actividades como la “Ruta de la Memoria y Democracia” permiten profundizar en el estudio de movimientos sociales y en el análisis crítico del poder, promoviendo así una comprensión más profunda de las causas estructurales de los problemas sociales.

En conjunto, estas tres aproximaciones permiten concluir que el PFC del Liceo Los Leones configura un proyecto formativo robusto, que integra diversas concepciones de ciudadanía y promueve un desarrollo cívico amplio, crítico y contextualizado, por ende, no se adscribe a una única concepción, sino que adopta un *modelo ecléctico* que busca integrar las virtudes cívicas (republicanismo), el respeto a los derechos individuales (liberalismo), la valoración de la cultura propia (comunitarismo), la preparación para el futuro y la acción inmediata (temporalidad), junto con la responsabilidad personal, la participación organizada y el análisis crítico de la justicia social (compromiso). Este enfoque múltiple sugiere un esfuerzo por garantizar una “*educación formativa integral*” que prepare a los estudiantes no solo para ejercer el voto, sino para transformar activamente su entorno (PFC Liceo Los Leones).

Con respecto a las concepciones de ciudadanía de los actores escolares del liceo, estas también revelan una postura institucional *ecléctica e integral* que busca trascender el mero cumplimiento normativo, articulando la convivencia diaria con el desarrollo crítico y la participación.

En primer lugar, según su fundamento normativo, la *ciudadanía liberal* se evidencia en el discurso institucional cuando la Directora define la formación ciudadana como un proceso de “*aprender a convivir*” y reconocer que “*tenemos derechos y deberes y que dentro de eso también nos debemos respetar*”, enfatizando la centralidad del orden normativo en la vida escolar. (Entrevista Directora Liceo Los Leones) Asimismo, lo/as estudiantes de Primero Medio reproducen esta perspectiva al asociar la buena ciudadanía con “*cumplir todas las leyes generales*”, “*respetar las normas*” y “*votar*” (Focus Group Estudiantes Liceo Los Leones). En contraste, la *ciudadanía republicana* es asumida explícitamente por el equipo directivo, especialmente cuando la Jefa de UTP destaca la

importancia de la “*reflexión*” y las “*críticas constructivas*”, elementos que promueven prácticas deliberativas (Entrevista Jefa UTP Liceo Los Leones). Del mismo modo, el Encargado del PFC señala que el plan institucional funciona como una “*columna vertebral*” que orienta las acciones formativas, apoyándose en la “*responsabilidad*” y la “*participación*” de la comunidad educativa (Entrevista Encargado PFC Liceo Los Leones). Los docentes, por su parte, refuerzan esta perspectiva al describir la ciudadanía como el “*formar parte de una sociedad*” y asumir una “*labor y responsabilidad dentro de la sociedad*”, promoviendo la organización estudiantil para alcanzar objetivos colectivos (Focus Group Docentes Liceo Los Leones). Por otra parte, aunque el término no se menciona explícitamente, la *ciudadanía comunitarista* también se hace presente en la cultura escolar, particularmente en los sellos institucionales y en el enfoque de convivencia. El Encargado del PFC incorpora en su definición la valoración de la “*diversidad*” y el “*entorno*”, articulando las actividades en torno a sellos como el medioambiental, artístico y deportivo, lo que fortalece el sentido de pertenencia a un contexto específico (Entrevista Encargado PFC Liceo Los Leones). Asimismo, la Presidenta del Centro de Estudiantes destaca la “*solidaridad*” como un valor fundamental, mientras que lo/as estudiantes del Primer Medio vinculan la ciudadanía con “*cuidar el medio ambiente*”, alineándose con el sello ambiental del establecimiento (Entrevista Presidenta Centro de Estudiantes Liceo Los Leones; Focus Group Estudiantes Liceo Los Leones). Estos elementos reflejan la importancia de la cohesión social y de los valores compartidos, propios de la ciudadanía comunitarista.

En segundo lugar, desde la dimensión temporal, la escuela articula un equilibrio entre la preparación para el futuro y el reconocimiento de la agencia presente de los estudiantes. La *ciudadanía del futuro* se expresa en la idea de que la formación escolar prepara para la vida adulta. La Presidenta del Centro de Estudiantes, de hecho, afirma que la formación ciudadana “*nos preparan para la vida*” y destaca la relevancia de aprender sobre conceptos como “*el tema de votar*”, lo que evidencia la postergación de roles ciudadanos plenos hacia la adultez (Entrevista Presidente Centro de Estudiantes Liceo Los Leones). Los docentes refuerzan esta visión al señalar que lo/as estudiantes de hoy serán lo/as “*adultos responsables del mundo del mañana*”, justificando así la enseñanza de habilidades como la argumentación y el pensamiento crítico para su ejercicio ciudadano futuro (Focus Group Docentes Liceo Los Leones). Simultáneamente, la escuela reconoce la *ciudadanía del presente*, entendida como la capacidad de los estudiantes para actuar y decidir en el aquí y ahora. El equipo directivo promueve esta concepción mediante la creación de espacios de “*participación efectiva*”, como el Consejo Estudiantil, y mediante mecanismos de consulta —por ejemplo, encuestas para que lo/as estudiantes “*decidan qué quieren hacer*”— que influyen en decisiones concretas sobre talleres o el menú del comedor. A su vez, los estudiantes de Primero Medio expresan demandas inmediatas, como “*más comida*” o cambios en el “*orden de timbres*”, mientras que la Presidenta del Centro de Estudiantes destaca la iniciativa estudiantil en la conformación del Consejo Estudiantil, lo que demuestra su agencia en el presente (Focus Group Estudiantes Liceo Los Leones; Entrevista Presidenta Centro de Estudiantes Liceo Los Leones).

Finalmente, considerando el compromiso ciudadano, la escuela promueve las tres formas de ciudadanía previamente mencionadas, aunque con predominio de la *ciudadanía personalmente responsable*. Lo/as docentes y el Encargado de Convivencia trabajan explícitamente el “*saber comportarse*”, las “*reglas, compromisos, responsabilidades, deberes*” y la enseñanza de hábitos, reforzando valores institucionales como el respeto, la honestidad, la responsabilidad y la solidaridad (Focus Group Docentes Liceo Los Leones; Entrevista Encargado Convivencia Liceo Los Leones). Los estudiantes reproducen esta visión al asociar la buena ciudadanía con “*cuidar*

*el medio ambiente*” o *“ayudar a las personas mayores”* (Focus Group Estudiantes Liceo Los Leones). La *ciudadanía participativa*, por su parte, se manifiesta en que el liderazgo institucional valora que lo/as estudiantes sean *“gestores”* de sus procesos, especialmente a través del Centro de Estudiantes. Además, los estudiantes participan en talleres que los llevan a *“participar afuera”*, como ciclismo, kayak o batucada, y utilizan mecanismos para incidir en decisiones escolares como *“cajas donde nosotros escribíamos lo que queríamos”* (Entrevista Presidenta Centro de Estudiantes Liceo Los Leones). Finalmente, respecto a la *ciudadanía orientada a la justicia*, La Jefa de UTP menciona explícitamente la búsqueda de *“justicia social”* y el desarrollo del *“pensamiento crítico y reflexivo”* como objetivos que busca esta escuela (Entrevista Jefa UTP Liceo Los Leones). Los docentes destacan la importancia de que el estudiantado reconozca *“el valor que el propio accionar sí tiene”* y que comprendan que *“hay una ventana en realidad”* para enfrentar problemas complejos (Focus Group Docentes Liceo Los Leones). Un ejemplo significativo es el proyecto en el que estudiantes migrantes presentaron sus experiencias ante un público externo, transformando el duelo migrante en una plataforma de visibilización y cambio. Asimismo, durante el Focus Group con estudiantes de Primero Medio, una estudiante haitiana abordó directamente la discriminación y la necesidad de promover el respeto” hacia lo/as haitiano/as en la escuela, evidenciando una comprensión crítica de las causas estructurales de la injusticia (Focus Group Estudiantes Liceo Los Leones).

### c. Creación del PFC

Es de suma relevancia añadir que, la creación y reformulación del PFC en el Liceo Los Leones constituye un proceso de transformación institucional significativo. Este tránsito implicó dejar atrás un enfoque inicial del documento creado en el 2016, centrado en el cumplimiento normativo, para avanzar hacia un instrumento actual de gestión intencionado, articulado y con sentido para la comunidad educativa. La llegada del nuevo equipo directivo en 2022 marcó un punto de inflexión, permitiendo reorientar el plan desde una lógica administrativa hacia una perspectiva formativa y transversal.

En primer lugar, el estado inicial del PFC previo a 2022 se caracterizaba por su condición de documento meramente administrativo. Según el equipo de gestión y el encargado del PFC, el plan estaba elaborado principalmente para *“poder cumplir con lo que mandate el ministerio”*. En esta etapa, el instrumento no era conocido por la comunidad y sus acciones son descritas por lo/as docentes entrevistado/as como *“súper básicas”* y limitadas a actividades que *“ya se realizaban cotidianamente”*, tales como reuniones de apoderados o consejos. En consecuencia, las acciones del plan original, según el Encargado del PFC *“no tenían nada que ver, la verdad, con el desarrollo obviamente de los estudiantes ni de la comunidad”* (Entrevista Encargado PFC Liceo Los Leones).

Con la llegada de la nueva directora, se inició un proceso de rediseño que buscó dotar al PFC de coherencia interna y pertinencia formativa. La Directora identificó que el instrumento estaba *“bien desactualizado”* y carecía de sentido para la comunidad, por lo que impulsó un modelo dual de creación: por una parte, la adopción de un modelo base con *“los fundamentos, todo lo teórico”*, necesario para cumplir con la normativa; y por otra, un proceso de contextualización interna realizado por el equipo (Entrevista Directora Liceo Los Leones). El liderazgo del proceso recayó en el profesor de Historia de segundo ciclo básico, quien, según la Directora, *“se empoderó de su rol”* y asumió la tarea de *“reformularlo y darle vuelta obviamente las acciones”* (Entrevista Directora Liceo Los Leones). La articulación transversal se consolidó en las reuniones quincenales del equipo de planes, donde se definió que el PFC debía constituirse como un elemento más en la *“columna vertebral”* del establecimiento. Esta decisión permitió diseñar acciones que tributan

simultáneamente a diversas áreas —como medio ambiente, vida sana e inclusión— asegurando que *“cada acción que realizamos la contextualicemos y articulemos estos planes”*. El nuevo diseño buscó además superar la visión legalista de la formación ciudadana, ampliando su alcance más allá del conocimiento de *“las normas, las leyes, los votos”* (Entrevista Jefa de UTP Liceo Los Leones). En esta perspectiva, se incorporaron dimensiones vinculadas al *“conocimiento de la naturaleza, de cómo desenvolverse en el medio ambiente, el deporte”*, promoviendo un desarrollo integral (Entrevista Directora Liceo Los Leones).

En cuanto a la participación, el proceso de rediseño del PFC fue fundamentalmente interno, involucrando al equipo directivo y a los encargados de los distintos planes ministeriales y propios del establecimiento. El equipo de planes, de carácter multidisciplinario, integró a personal de convivencia, docentes y asistentes, lo que favoreció una mirada amplia y articulada. No obstante, la Jefa de UTP reconoce que la participación de actores externos o a parte de la comunidad educativa— reconociendo a estudiantes y apoderado/as — en la creación del plan ha sido una debilidad, señalando que *“ahí hemos estado un poco más al debe”*. Asimismo, identificó que la comunicación del plan hacia toda la comunidad constituye un *“talón de Aquiles”*, lo que evidencia desafíos pendientes en materia de difusión y apropiación comunitaria (Entrevista Jefa UTP Liceo Los Leones).

#### *d. Implementación del PFC*

Como ya se ha señalado previamente, la gestión de la implementación del PFC en el Liceo Los Leones se estructura a partir de la articulación sistemática entre los distintos planes institucionales. El equipo directivo ha definido al PFC como un elemento de la *“columna vertebral”* del establecimiento, lo que implica que todas las acciones deben articularse con él. Para ello, como ya se ha ilustrado con anterioridad, los encargados de los planes ministeriales y propios — como Medio Ambiente, Inclusión y Vida Sana— se reúnen aproximadamente cada quince días con el fin de coordinar acciones y asegurar que *“cada acción que realizamos la contextualicemos y articulemos estos planes”* (Entrevista Directora Liceo Los Leones). Esta implementación se despliega también en el ámbito pedagógico mediante la transversalidad curricular. Según lo establecido por la Jefa de UTP, los docentes integran la formación ciudadana a través de los Objetivos Transversales en sus planificaciones, lo que se evidencia en asignaturas como Lenguaje, donde se promueve el debate, o Matemática, donde se trabaja desde la argumentación. La ejecución de estas acciones se distribuye durante todo el año e incluye *“charlas, talleres, elecciones, salidas”*, entre otras actividades (Entrevista Jefa UTP Liceo Los Leones)

Finalmente, la gestión incorpora prácticas sistémicas surgidas en el contexto post pandemia. Un ejemplo destacado y comentado tanto por la Directora como por el Encargado del PFC, es la *“Semana de Reencuentro”*, acción mandatada por el Plan de Reactivación Educativa, cuyo propósito es *“generar un vínculo primero antes de ponernos a estudiar”*. Esta iniciativa, incorporada como acción permanente en el PME, ha contribuido a mejorar la convivencia y disminuir los niveles de ansiedad y agresividad. Dicha acción, fue propuesta por la Directora, quien detalla lo siguiente al respecto

*“esto se basa también en estudios de un profesor que se llama Ángel Bustos, que trabaja en Valparaíso, en la universidad, [...] y tiene que ver con esto, con generar un vínculo primero antes de ponernos a estudiar, porque todos somos uno que viene a convivir dentro de un ambiente donde a veces hay que sobrevivir. Entonces, [durante la primera semana de clases de ambos semestres se llevan a cabo sólo actividades recreativas, así es] como el profe Jefe conoce a los estudiantes, como*

*entre ellos también se van conociendo para poder respetarse. Y a la vuelta de la semana empezamos con los contenidos y nos ha resultado super bueno y baja los niveles de ansiedad, de agresividad y eso también tributa al plan” (Entrevista Directora Liceo Los Leones)*

Así, la implementación PFC en el Liceo Los Leones ha transitado de ser un requisito burocrático a un proceso intencional, transversal y articulado dentro de la cultura escolar. Este proceso se fundamenta en un fuerte liderazgo interno y una gestión que prioriza la coherencia institucional. Se sustenta además en un liderazgo distribuido que integra a los distintos estamentos del establecimiento. Según el PEI, el Equipo Directivo ha impulsado un *“liderazgo distribuido y democrático”*, lo que favorece la participación activa de docentes, asistentes y administrativos en las acciones del plan. En este marco, el Encargado del PFC y el Equipo de Convivencia cumplen un papel fundamental en su ejecución.

Respecto de la evaluación, la participación de la comunidad se expresa principalmente a través de encuestas de satisfacción aplicadas a estudiantes, docentes, asistentes y apoderados. Estas encuestas permiten evaluar *“todas las actividades que hemos realizado durante el año”* y se aplican de manera regular, idealmente cada mes, complementándose con una *“evaluación general del proceso”* al finalizar el año. No obstante, la Directora reconoce que la baja participación de los apoderados sigue constituyendo una debilidad, pese a los esfuerzos por aumentar su involucramiento mediante códigos QR y envío de encuestas por WhatsApp (Entrevista Directora Liceo Los Leones). Con posterioridad, los resultados obtenidos se analizan en las reuniones de planes y se utilizan para *“hacer mejoras para las siguientes acciones”* y *“modificar estos instrumentos”* (Entrevista Encargado Convivencia Liceo Los Leones; Entrevista Jefa UTP Liceo Los Leones)

Entre los logros derivados de este proceso se destacan el aumento de la participación estudiantil —los estudiantes son percibidos como más *“críticos”*—, la toma de decisiones democráticas mediante encuestas y la implementación de cambios concretos. *“Ahora se extendieron más las alianzas y hubo más juegos”* comenta la Presidenta del Centro de Estudiantes en relación a las actividades institucionales que se han podido modificar luego del análisis de las evaluaciones (Entrevista Presidenta Centro de Estudiantes Liceo Los Leones) No obstante a lo anterior, el Encargado de Convivencia comenta que un desafío importante en la evaluación es la falta de una *“cultura de evaluación”* sistematizada. Históricamente, la retroalimentación se daba de manera informal en el consejo, basándose en la *“percepción”* o el *“estado de ánimo”* del momento (Entrevista Encargado de Convivencia Liceo Los Leones). El proceso actual busca institucionalizar el uso de instrumentos y, además de las encuestas, se analizan otros datos, como los arrojados por los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS) de las evaluaciones estandarizadas, como SIMCE y DIA (Entrevista Jefa UTP Liceo Los Leones).

En relación con los apoyos externos, es relevante establecer que, según el equipo directivo, ni el Ministerio de Educación ni el sostenedor — tanto actual como previo— entregaron *“ninguna orientación clara”*, limitándose a las *“orientaciones que se descargan”*, las cuales se centran principalmente en aspectos teóricos y fundamentos legales. Esta ausencia de acompañamiento directo obligó al establecimiento a buscar alternativas para fortalecer el proceso de reformulación. De acuerdo a la Directora, el equipo se apoyó en el *“trabajo en red”* dentro de lo/as profesionales presentes en la comunidad como en el aprendizaje de *“prácticas que eran exitosas”* en otros establecimientos, llevando a cabo interacciones que pueden ser llamadas *“pasantías”*, donde profesionales de la comunidad, visitaron otra escuela con una articulación exitosa entre planes

(Entrevista Directora Liceo Los Leones). Esta estrategia permitió enriquecer la propuesta de articulación interna y avanzar hacia un PFC más coherente, contextualizado y funcional a las necesidades del liceo. Adicionalmente, la Directora estableció que, a pesar de no formar directa de la elaboración del plan, se apoyaron de manera indirecta en diversas organizaciones como la OLN (Oficina Local de la Niñez), Senda, Lazos, Habilidades para la Vida, y universidades, que realizan *"trabajo de rescate histórico y de vinculación con el territorio"* a través de estudiantes en práctica. Según el Encargado de Convivencia, estas redes aprovechan los espacios institucionales para realizar *"promoción de los derechos de la infancia"* y difundir información, lo que se articula con los objetivos del PFC. Asimismo, el mismo actor de la comunidad comenta que, instituciones como el SERVEL colaboran mediante *"charlas sobre voto responsable y participación ciudadana"* y el préstamo de urnas para las elecciones del centro de estudiantes (Entrevista Encargado Convivencia Liceo Los Leones). A ello puede agregarse que el IND (Instituto Nacional del Deporte) colabora con actividades deportivas, y el liceo trabaja con organizaciones como el programa Ciudades Justas en iniciativas relacionadas con el territorio y el medio ambiente. Finalmente, el Encargado de Convivencia menciona coordinaciones con centros de estudiantes de otros liceos que ofrecen capacitación para que lo/as estudiantes *"fortalezcan y tengan su Centro de Estudiantes"* (Entrevista Encargado Convivencia Liceo Los Leones).

#### e. Cierre

Podemos entonces establecer que la formación ciudadana en el Liceo Los Leones se caracteriza por una orientación multidimensional e integradora, sustentada en un modelo *ecléctico* que articula diversas concepciones teóricas de ciudadanía con el propósito de asegurar una "educación formativa integral". Esta propuesta combina una visión centrada en el bien común y la participación deliberativa, el respeto por los derechos individuales y el fortalecimiento de la identidad y pertenencia sociocultural, lo que se expresa en acciones que promueven tanto las virtudes cívicas como la valoración de la diversidad y los sellos institucionales. Asimismo, el plan equilibra la preparación para la vida adulta con el reconocimiento de los estudiantes como actores políticos en el presente, fomentando su participación efectiva en espacios de toma de decisiones y en procesos consultivos que inciden en la vida escolar. De manera complementaria, el PFC integra el desarrollo de hábitos, normas y habilidades socioemocionales, la organización colectiva mediante instancias como el Centro de Estudiantes y la formación de una ciudadanía crítica capaz de analizar estructuras sociales y comprender procesos históricos vinculados a la democracia y los derechos fundamentales. En conjunto, el plan opera como un instrumento estratégico que articula responsabilidad individual, participación activa y conciencia crítica, orientando la formación ciudadana hacia el compromiso con la justicia social y la construcción de una comunidad escolar democrática e inclusiva.

### 2.3. **Región Metropolitana**

#### ❖ **Escuela San Norberto**

##### a. *Descripción del establecimiento*

La Escuela San Norberto es una escuela básica ubicada en la comuna de San Joaquín de la región Metropolitana, a cargo del SLEP Gabriela Mistral. Imparte educación parvularia y básica, con jornada escolar completa y atiende a estudiantes varones y mujeres. Tiene una matrícula de

320 estudiantes con un Índice de Vulnerabilidad del 70% y se encuentra en la categoría de desempeño Media del SIMCE, teniendo como lema “Aprender a convivir, convivir para aprender”.

El tiempo y la existencia de espacios formales de organización son condiciones carentes según los distintos actores de esta escuela y que levantan como necesidades que afectan a otros factores habilitantes de la formación ciudadana y la implementación del PFC. Hay mucha competencia por el tiempo entre las distintas actividades, urgencias y el abordaje de distintos planes, habiendo sido el Reglamento Interno y el Plan de Convivencia Escolar las prioridades en el trabajo de reformulación de los planes —que están desactualizados—. Sus directivos, de todos modos, reportan tener voluntad de ponerse a trabajar en el PFC una vez que concluya ese trabajo, pues les interesa mejorar la formación ciudadana.

Por otro lado, numerosos actores escolares dan cuenta de que no hay un persona disponible para guiar este trabajo en particular, es decir, un encargado del Plan de Formación Ciudadana y, por ende, se trabaja solo por “voluntades”. Dado este escenario, reconocen la necesidad de asignar una hora pedagógica para el trabajo de actualizar documentos y de conducir un trabajo sistemático y coordinado:

*Eh, yo creo que eh tenemos que ser más sistemáticos en el trabajo, tenemos que tener más espacios de coordinación, tenemos que estar eh más sintonizados y sintonizadas en el trabajo porque me hubiese gustado, por ejemplo, también ponerte todo lo que me preguntaste del plan en relación a lo que hace la UTP y y no sé si la UTP te va a responder eh si yo hago la gestión de lo que te dije que gestionaba. Entonces, creo que ahí nos falta un poquito de coordinación y nos falta el espacio de construcción, nos falta el espacio para dialogarlo, para ver si es que estos indicadores que que estamos declarando efectivamente eh están eh en qué en qué en cuáles de esos niveles nos encontramos (Entrevista Encargada Convivencia Escolar Escuela San Norberto).*

Esto también se observa en relación al financiamiento, pues no se reporta recibir fondos para apoyar la creación e implementación del PFC, ya sea presupuesto propio, fondos estatales, o externos. La percepción de los miembros del Centro de Estudiantes es que no hay recursos tampoco para las actividades que ellos llevan a cabo:

*Es que yo hace rato iba a decir algo, pero hay tiempo, no hay problema, hay tiempo, hay tiempo. Disponibilidad de recursos por veces nos pasa que nosotros queremos hacer algo, pero entonces no está esto y nos falta eso y si nos falta eso, no podemos hacer lo otro. Y si no podemos hacer lo otro, no podemos hacer nada. Y eso tú dices que pasa por recursos, por recursos a veces, la profesora dice financieros así o también cuando la profesora va y dice, "No, es que no podemos, pero nunca dicen el por qué." Entonces eso como alguna veces carga. (Focus Group Estudiantes Colegio San Norberto).*

El análisis revela un contraste entre las capacidades profesionales de la escuela —como condiciones habilitantes de la formación ciudadana— y el entusiasmo del equipo de gestión. En cuanto a las capacidades profesionales hay un profesor de Historia actual que tiene interés en el tema, tiene un diplomado en Educación Ciudadana, y quiere contribuir al PFC. A su vez hay una profesora a cargo de la sala de Psicomotricidad que trabaja la resolución pacífica de conflictos. La profesora de Lenguaje trabaja debate en la sala de clases fomentando el pensamiento crítico y, por último, la profesora de Ciencias trabaja contenidos de medio ambiente, que están presentes en el PFC, pero lo hace desde su ramo, no por mandato. Por ende, hay esfuerzos que contribuyen

a la Formación Ciudadana, pero no están bien canalizados y articulados desde el Plan. Además, como ya se ha dicho, algo que resienten varios actores, es que hace falta un encargado del PFC que guíe el trabajo, lo socialice y lo explique entre la comunidad:

*Entonces, no creo que sea difícil de implementarlo. A ver, pero sí, es que no está esta persona que nos recuerda, oye, existe esto, hay que ocuparlo y ahora sí ya para el próximo año podemos porque siempre empezamos a final de año ya a tirar líneas de que se nos vienen ya y tenemos espacios ya determinados, por ejemplo, para trabajar con docentes y con funcionarios. Entonces sí podríamos visualizarlo para empezar a trabajar con esto en marzo y poder tirar líneas hacia final de año, (Entrevista Jefa de UTP Escuela San Norberto)*

Si bien no existen apoyos específicos o herramientas otorgadas por la dirección para implementar el PFC, sí hay una voluntad explícita del Director por tomar el tema con seriedad y avanzar hacia un plan consolidado y pertinente. Además, instaló una política de dirección puertas abiertas, en que está dispuesto a recibir y escuchar a cualquier miembro de la comunidad:

*Tiene una relación de puertas abiertas, eh, empodera a los chiquillos, o sea, Sí, empodera a los chiquillos en esto de la participación, eh, los escucha, los invita a tomar decisiones, ¿no? Podría decir, pero así como no, claro, que esperamos de ciudadano, yo te puedo decir que espero yo de la escuela, pero no no conversado ni como equipo (Entrevista Jefa de UTP Escuela San Norberto)*

Otros actores escolares, en contraste con la actual situación, mencionan una directora anterior que sí fue exitosa, pues tenía un estilo de liderazgo democrático. Mencionan que la mejora significativa del colegio (de estar en nivel insuficiente a tener excelencia académica) fue impulsada por esa directora quien repartió responsabilidades y dio espacio a los docentes para generar proyectos y decisiones.

Con estas condiciones, no es sorprendente que no hayan lineamientos claros respecto al trabajo en formación ciudadana. La única excepción son los lineamientos del Centro de Estudiantes, cuyos miembros mencionan que son claros y que el estudiantado los reconoce. El Centro de Estudiantes además sería el espacio de participación estudiantil más notorio y de los pocos que se mencionan en la escuela —los miembros del CCEE declaran que durante su período el estudiantado se ha mostrado más interesado por las actividades del CCEE—, junto con una feria multicultural para el Día de los Pueblos Originarios y los debates de Lenguaje. Algunos actores escolares también mencionan la existencia de Directivas de Curso y la asignatura de Orientación, si bien ninguno ahondó mayormente en las características ni relevancia de estos espacios.

Finalmente, es importante mencionar que la Escuela San Norberto trabaja con el modelo de escuela total el cual les fomenta el vínculo con las redes del territorio para llevar a cabo su labor pedagógica. A partir de este modelo la escuela aborda acciones de manera universal, focalizada e individual y pide ayuda a organismos externos, como la Oficina de Derechos Humanos de la comuna o la Oficina de Protección de Derechos del Niño, por mencionar algunas, para realizar intervenciones, visitas patrimoniales, y actividades en el teatro. Este modelo no está explicitado en el PFC de la escuela, pero les permite abordar algunas acciones que tienen que ver con los objetivos del mismo.

## b. Descripción del PFC

El PFC de la Escuela San Norberto está estructurado en base a las siguientes secciones: una fundamentación del plan, ejes temáticos de formación ciudadana y luego tres grandes ejes o pilares de la formación ciudadana, los objetivos del plan, una descripción de niveles de desempeño para la evaluación de las competencias ciudadanas, categorías de análisis de la formación ciudadana y finalmente las acciones del plan. Los objetivos del plan no se corresponden de manera explícita con los objetivos de la ley, pero se vislumbra una alineación entre ambos. Podría decirse que son adaptaciones locales de objetivos legales. El nivel de alineación en general es alto, dado que el plan aborda y operacionaliza (a través de ejes y actividades concretas) ocho de los nueve objetivos de la Ley 20.911, dejando fuera solo el objetivo que busca fomentar una cultura de la transparencia y la probidad.

En cuanto a las metas del plan, no se encontraron metas explícitas propuestas para cumplir con los objetivos del plan, pero sí tres insumos que establecen un estándar de cumplimiento. En primer lugar, los tres grandes ejes o pilares de la formación ciudadana establecidos, a saber, conocimientos, habilidades y actitudes. En particular, buscan que los estudiantes conozcan y comprendan el funcionamiento político del Estado de Chile; que desarrollen la capacidad de reflexionar en torno al reconocimiento de derechos; y que participen activamente en la vida en comunidad y desarrollen tolerancia, respeto y diversidad en el aula, respectivamente. Algunas de las actividades que apuntan a desarrollar cada uno de esos ejes son, en el mismo orden, una Unidad de Educación Cívica (Formación política-ciudadana) que se propone para estudiantes de 5° a 8° básico, cuyo objetivo es que los estudiantes conozcan y comprendan *“el funcionamiento político del Estado de Chile a través del estudio de la estructura política y administrativa de nuestro país en el marco de la Constitución Política de la República”* (PFC Escuela San Norbert)o; la actividad llamada Los Derechos Humanos en el aula y Derechos de los niños y niñas, dirigido a estudiantes de 1° a 8° básico, un trabajo que a través del análisis de un artículo de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la creación de un afiche publicitario de los Derechos Humanos permita al estudiantado conocer y reflexionar en torno al reconocimiento de sus derechos, así como promover la tolerancia, el respeto y la diversidad en el aula; y, finalmente, las actividades destinadas a buscar representación estudiantil en la escuela, tales como la elección de Centro de Estudiantes, la elección de Representantes de Curso y la elección de Ministerios (Deporte, Artes y Cultura, Medioambiente, Felicidad, Reporteros) que apoye al Centro de Estudiantes y se logre transitar a un modelo de Gobierno Estudiantil. En segundo lugar, otro de los insumos que reemplazan de algún modo el establecimiento de metas son las categorías de logro que el Plan establece para el monitoreo continuo y la medición del desarrollo progresivo en la complejidad y abstracción de los aprendizajes ciudadanos de los estudiantes. Los niveles son: Bajo Nivel 1, Nivel 1, Nivel 2 y Nivel 3, en orden descendente. En tercer lugar, están los medios de verificación de cada actividad que permiten llevar el registro del cumplimiento de las actividades.

Las actividades restantes del plan y sus respectivos objetivos son las que siguen: 1) Efemérides del Día: conmemoraciones de fechas significativas del mes que busca fomentar la memoria y la ciudadanía participativa en temas de interés público; 2) Lectura de Noticias Nacionales: trabajo en clases de preparación y lectura de noticias destinada a fomentar la participación y la opinión de los estudiantes en temas contingentes y de interés público (política, derechos humanos, discriminación, democracia, etc.); 3) Semana del Patrimonio Cultural: visitas a instituciones patrimoniales en el marco del Día del Patrimonio. Esta actividad implica la investigación de la

realidad social, fomentando la valoración de la diversidad social y cultural a través del patrimonio cultural histórico y natural; 4) Celebración del Día Nacional de los Pueblos Originarios: feria que busca incentivar la valoración por los antepasados y reconocer su aporte a la sociedad nacional mediante la Fiesta de la Multiculturalidad; 5) Fiesta de la Chilenidad: fiesta cuyo objetivo es fortalecer el aprendizaje sobre el patrimonio cultural y crear un sentido de identidad nacional y pertenencia; 6) Ciudadanía Sustentable: variadas actividades que promueve la sustentabilidad ambiental del entorno y mejora la calidad de vida, enfocándose en el cuidado del medio ambiente y la responsabilidad. Cada una de las actividades establece los tiempos en los que debieran ser llevadas a cabo, las personas responsables de cada una, y sus medios de verificación como se mencionaba anteriormente.

Respecto al tipo de ciudadanía que este PFC promueve, en sus fundamentos normativos la perspectiva republicana — el énfasis en participación activa y bien común— es una prioridad central: *“La ciudadanía se entiende como una facultad para participar responsablemente en la vida política”* (PFC Escuela San Norberto). Por ejemplo, uno de los ejes temáticos del plan, Ciudadanía y democracia, es definido así:

*Se entiende por ciudadanía como la facultad que posee una persona dentro de un Estado para participar responsablemente en la vida política del mismo eligiendo y siendo elegido; y comprendemos al régimen democrático no sólo como un sistema político en el cual se produce la alternancia pacífica del ejercicio del poder, sino que también como una forma de vida en la que se desarrolla la libre discusión de ideas y la existencia de diversas manifestaciones ideológicas, de género, raciales, religiosas dentro de un marco jurídico que junto con establecer un orden legal basado en la tolerancia y el respeto a los derechos humanos, garantice el total desarrollo de los atributos democráticos. En este ámbito, nuestro plan desea contribuir a que los estudiantes que se forman y que se formarán en nuestras aulas sean capaces de adquirir y emplear las herramientas que les permitan ser personas que se interesen por la marcha política y social del país, y que en el marco de la aceptación de toda diversidad y de la sana convivencia, sean capaces de contribuir al desarrollo de una sociedad verdaderamente democrática e inclusiva (PFC Escuela San Norberto).*

A su vez, en el eje o pilar de actitudes, la participación sería la actitud ciudadana por antonomasia. Según establece el PFC, esta actitud permite no sólo el involucramiento en la vida pública que, en el caso de la escuela, sería lo que ocurre dentro de ella, sino además una herramienta que permite la transformación de la misma. Otro de los ejes temáticos del Plan, la participación juvenil, refuerza esta idea planteando que *“Los jóvenes, como agentes activos del cambio social, deben ser personas que con espíritu crítico, cuestionador y con profundo sentido reflexivo, además de un compromiso con su realidad y entorno social, capaces de promover las transformaciones que nuestra sociedad requiere”* (PFC Escuela San Norberto). La perspectiva liberal está presente en menor nivel, a través de actividades que fomentan el conocimiento cívico y, en especial, el conocimiento de derechos y deberes. La perspectiva comunitarista se vislumbra sólo a ratos cuando se menciona la importancia de entenderse a sí mismos como parte de una comunidad local, regional y nacional, con una institucionalidad y un territorio común, y problemas y responsabilidades compartidas.

En su dimensión temporal es notoriamente más predominante una noción de ciudadanía como ejercicio presente y activo, que una noción de preparación futura o de estudiantes como potenciales ciudadanos/as. Esto es patente no sólo en las actividades creadas en el plan, que

tienen un fuerte componente participativo y de pensamiento crítico en torno a la realidad escolar, territorial y nacional –algunos ejemplos son la elección de representantes escolares, la lectura de noticias nacionales o la semana del patrimonio cultural— sino también los ejes temáticos centrados en la participación estudiantil y ejercicio activo de la ciudadanía y una fundamentación que invita “*superar el papel de receptores de derechos –ciudadanía pasiva–*” pues la considera un problema para los jóvenes (PFC Escuela San Norberto). Coherentemente con esto, el tipo de compromiso ciudadano promovido por el PFC es tanto participativo, centrado en los procesos de liderazgo estudiantil, como orientado a la justicia social, según se constata en el nivel 3 de desempeño para la evaluación de competencias ciudadanas:

*Los alumnos/as de este nivel hacen conexiones entre los procesos de la organización política y social y los mecanismos legales e institucionales que se usan para controlarlos. Generan hipótesis precisas sobre las motivaciones de los ciudadanos y de políticas institucionales. Justifican y evalúan posturas o políticas basadas en sus principios subyacentes (PFC Escuela San Norberto).*

Si bien en sus fundamentos normativos el PFC promueve una noción de ciudadanía con perspectiva predominantemente republicana, los actores, en cambio, relevan principalmente la perspectiva liberal, en particular el reconocimiento y garantía de los derechos y deberes y el cumplimiento de normas. La figura del director, en particular, es vista como un liderazgo que garantiza estos derechos:

*En el fondo lo que uno ve es un liderazgo guardante y garantizante de los derechos de los chiquillos y de todos dentro de la comunidad. Yo veo que tiene un sello particular en esto de que me importa la trayectoria de los chiquillos, me importa que vengan a clase, eh qué es lo que está sucediendo, eh esta cosa como también muy abierta a recepcionar a a cualquier persona a la comunidad cuando tiene alguna situación que que requiera alguna solución. Entonces veo como eso como una un líder que está como guardando los derechos de todos y todas dentro de este de esta comunidad y que me parece perfecto porque la verdad es que eh claro parte de de la de esta formación ciudadana también entiendo que es como el resguardo de y garantiza los derechos de de la comunidad, bueno, sobre todo los estudiantes, que es el foco principal acá. (Entrevista Encargada Convivencia Escolar Escuela San Norberto).*

Los y las docentes y estudiantes, si bien comparten esta noción, intentan remarcar la perspectiva comunitarista y en algunos casos incluso la perspectiva republicana de la ciudadanía. De todas formas, hay variedad de perspectivas dentro de cada grupo. Entre los primeros algunos mencionan que hay que formar a los estudiantes en valores como el buen trato, la conciencia por el medio ambiente, y la capacidad de “*aceptar las diferencias*”, si bien un profesor de Historia hace una crítica a la perspectiva liberal, proponiendo un giro hacia una ciudadanía que reconozca las distintas formas de ser y reconocerse como ciudadano y que invite a ser partícipe del espacio común:

*Sí, yo creo que bueno, el ciudadano que sale de acá eh o bajo esta idea de ciudadano que cumple normas, que es muy de educación cívica, o sea, cumple normas o si no hay castigo, pero creo y es lo que al menos yo he intentado apuntar un poco en las clases de historia, eh sí una ciudadanía que reconozca, que primero el estudiante se reconozca como ciudadano, como partícipe de la de la ciudadanía del estado, porque siempre le dicen, “Usted es ciudadano cuando empieza a votar a los 18 años.” Mentira, el ciudadano apenas nace y que se reconozca como parte*

*eh como de diferentes ciudadanías en el sentido de aquí me voy a poner un poco más técnico en lo que se llama ciudadanía interseccional, que uno es ciudadano en diferentes escalones (Focus Group Docentes Escuela San Norberto).*

Más de un actor reconoce como importante también el lema de la escuela: "aprender a convivir, convivir para aprender". Sin embargo, lo relacionan con el respeto como condición base de la convivencia dándole un tinte más liberal que comunitarista. En esa línea, la convivencia se remarca como una prioridad central en el establecimiento. Sin embargo, existe una tensión clara entre la línea institucional que prioriza los deberes del "buen ciudadano" y las aspiraciones de algunos docentes de formar un ciudadano/a más crítico, que se reconozca como tal desde el nacimiento, que participe, y que no solo cumpla con deberes, sino que entienda su finalidad. En síntesis, hay un fuerte énfasis institucional en el cumplimiento de deberes y normas (perspectiva liberal), mientras que los docentes, de manera individual o por aspiración, promueven activamente las perspectivas comunitaristas (convivencia y valores) y republicanas/críticas (participación y derechos).

En cuanto a la dimensión temporal, hay tensiones entre una noción de ciudadanía como preparación para el futuro y una como ejercicio presente. La primera tensión identificada no es la negación del ejercicio presente, sino la ineficacia de las prácticas existentes debido a la falta de trabajo sistemático. El director menciona que cuando los estudiantes tienen una iniciativa o idea no saben cómo conducirlas, no tienen un modelo para encauzarla y que eso se mantiene en la adultez. De alguna manera valora la ciudadanía presente, pero identifica obstáculos para llevarla a cabo y menciona, a su vez, que eso tiene repercusiones en el futuro adulto. La segunda tensión identificada es el mandato de preparación futura de los estudiantes sobre el funcionamiento del Estado que presentan las bases curriculares y que a ratos se contrapone con la implementación de prácticas robustas de ejercicio presente. Esto supone más bien una coexistencia de visiones temporales, presentes en las voces de los distintos actores, si bien revela una concepción de que la educación cívica es para algunos un andamiaje para el futuro y no parte de ciudadanía activa:

La noción ciudadanía que hay en la escuela, en cuanto al tipo de compromiso ciudadano que se espera de los estudiantes, es dual: tanto participativa como personalmente responsable. Respecto a la primera, los distintos actores remarcan que en la escuela la participación es un sello y se ve de manera concreta en la elección de Centros de Estudiantes y Apoderados, en la participación del estudiantado en actos cívicos, entre otros. En particular, sucede que hay algunos actores que reconocen la labor del Centro de Estudiantes este año, mientras que otros mencionan que no ha habido recambio de directiva y que el equipo ha estado algo pasivo. Respecto al compromiso ciudadano personalmente responsable, diversos actores repiten un énfasis puesto en que los estudiantes sean respetuosos, empáticos, "buenos ciudadanos", que cumplan con sus deberes, resuelvan de manera pacífica los conflictos, incluso que sean organizados y autónomos, según comentan los estudiantes. Ambas concepciones conviven aparentemente sin tensiones:

*Digo que desde este colegio es como y que creo que está plasmado. también eh en el PEI y se entiende eh como como la por un lado como la participación de los chiquillos en diferentes instancias eh eh de la comunidad eh desde situaciones solidarias, desde eh los consejos locales, los consejos escolares, desde el centro de estudiantes eh e eh desde también entregar esta como voz a las propuestas que ellos quieren quieren eh realizar eh y también eh legitimar eh esa escucha en los chiquillos que está como bien dispuesta al menos esta esta este equipo directivo para para que esos espacios se den. Eh, desde la participación, como te digo, desde eh desde la conciencia por el otro, eh desde el respeto, desde el buen trato, como*

*te decía antes, eh tenemos este sello de participación en nuestro país, tenemos el sello de el cuidado del medio ambiente, entonces de alguna manera sí se va plasmando (Entrevista Encargada Convivencia Escolar Colegio San Norberto).*

A nivel normativo entonces, si bien el PFC tiene un noción de ciudadanía predominantemente republicana, la realidad muestra que en los actores del colegio esta es más bien liberal. A nivel temporal, el PFC muestra una ciudadanía más activa y presente, pero la *praxis* muestra que coexisten ambas nociones temporales, la ciudadanía como preparación para el futuro adulto y la ciudadanía como ejercicio presente en la escuela. Por último, respecto al tipo de compromiso ciudadano que se espera de estudiantes si bien en el PFC es participativo y orientado a la justicia social, las voces de los miembros de la escuela dan cuenta de que en realidad se esperan conductas liberales y participativas. Todo esto muestra una distancia entre lo declarado en el plan y lo que realmente ocurre en la escuela, reflejo del proceso de creación del plan, diseñado entre dos personas y sin involucramiento de la comunidad, en lo que se profundizará a continuación.

### *c. Creación del PFC*

La creación del PFC estuvo a cargo de la encargada de Convivencia Escolar de ese entonces y un profesor de Historia volante, ninguno de quienes trabajan ya en la escuela. Según relatan los miembros del establecimiento, ambos tuvieron varias reuniones que dieron origen al PFC, pero los directivos reportan no tener conocimiento de si los/as docentes fueron consultados o invitados a participar del proceso, y estos últimos mencionan que no fueron convocados y que encuentran “*fome*” no ser parte de este tipo de procesos ni conocer el Plan (Focus Group Docentes Escuela San Norberto). Los tiempos en que el proceso se llevó a cabo fueron los que el profesor volante tenía cuando no hacía clases, junto a los de la Encargada de Convivencia, quien estaba a cargo de la gran mayoría de los Planes. De acuerdo al actual Director, “*la verdad es que fue muy rápido. Era lo que te dije anteriormente, la conversación previa. Necesitamos un plan, profe, historia que tenía un par de horas, eh, cargada de convivencia de ese tiempo. Se juntaron, armaron, lo tenemos*” (Entrevista Director Escuela San Norberto). En ese sentido, la misma autoridad, si bien no era parte de la escuela cuando se diseñó el PFC, identifica este proceso como un problema:

*No, porque si tú me preguntas a mí, yo no sé si el plan está así efectivo, si lo copiaron de algún otro lado. Eh, es un trabajo que se que se tiene que hacer con la comunidad para que todos entendamos de qué trata (Entrevista Director Escuela San Norberto).*

### *d. Implementación del PFC*

La implementación del PFC partió con el problema de base reportado previamente: que no fue socializado ni es conocido por varios de los actores consultados. El PFC ha regido por dos años, pero pareciera que su implementación es azarosa, es decir, hay acciones que se han llevado a cabo, pero no por mandato ni alineación con el PFC, sino por tradición dentro de la escuela. Estas acciones incluyen las elecciones de Centro de Estudiantes; la celebración de efemérides, por recordatorio del Mineduc; trabajo constante con el Centro de Estudiantes y el Centro de Apoderados; la existencia y gestión del huerto escolar en línea con la ciudadanía medioambiental; la Celebración del Día de los Pueblo Originarios y la Fiesta de la Chilenidad. La gestión de estas actividades ha estado a cargo de personas afines a cada tema y que ya incluyen dentro de sus actividades estas labores, como la encargada de Convivencia Escolar, el Asesor del Centro de Estudiantes y la profesora de Ciencias. De todas formas, el tiempo parece ser un impedimento para poder llevar a cabo estas actividades, pues la competencia por los tiempos escolares es alta

y los actores recriminan que no haya un encargado del Plan que orqueste todo:

*Yo creo que ganas hay, pero falta el plan, como participar del plan y que eh tal vez se le dé la herramienta a los profes para ser como un guía para los chiquillos también, un facilitador y que sea constante en el tiempo, porque yo siento que eso es lo que nos ha afectado, que Comenzamos con algo, después ya se dejó de hacer, (Focus Grupo Docentes Escuela San Norberto).*

Respecto a la participación en este proceso, podría decirse que es disgregada: los actores participan dependiendo si la actividad es parte de sus funciones en gran parte, aunque muchos de los entrevistados reportan que hay mucha voluntad y ganas de avanzar y hacer bien las cosas. Las adaptaciones o mejoras sugeridas por los diversos actores se centran en la sistematización y la formalización de la gestión. Primero, formalizar los tiempos de trabajo, es decir, establecer un tiempo formal (como una hora pedagógica) para que el equipo a cargo pueda trabajar en la actualización de los documentos y garantizar que lo declarado se cumpla. Segundo, aumentar la sistematicidad y coordinación del trabajo de manera de generar sintonía entre los actores. Tercero, actualizar el contenido: modificar la fundamentación del plan, integrando paradigmas más actuales. Por último, los estudiantes en particular solicitan que la directiva considere más sus propuestas y las escuchen antes de dar un no como respuesta inicial (Focus Group Estudiantes Escuela San Norberto).

En cuanto a la evaluación, el PFC de la Escuela San Norberto tiene indicadores. Sin embargo, no ha habido instancias de evaluación del plan desde su creación, ni se reporta haber utilizado estos indicadores para su monitoreo (Entrevista Jefa UTP Escuela San Norberto). Este proceso por lo tanto no ha sido llevado a cabo por la escuela en tanto comunidad:

*Así que yo creo que por ahí va la cosa y el hecho de que, claro, igual hay que ser super autocríticos, se supone de que en internet se encuentran todos estos planes, plan de todos los planes evaluativos que tienen los de todo lo que hay. Pero si hay un grupo de profesores que no tenían ni idea que dos personas que se fueron hicieron este plan de formación ciudadana, igual yo creo que ahí habla de que algo no se está haciendo y se tiene que llamar y se tiene que dar el espacio para que lo podamos hacer bien como comunidad y no darle eh solo la responsabilidad al profesor o la o a la o a la profesora de manejarlo, pues de lograrlo, sino que como grupo, como comunidad. (Focus Group Docentes Escuela San Norberto)*

Al momento de consultar a los actores escolares por los apoyos recibidos por el Mineduc, SLEP y DEPROV en el proceso de creación e implementación de su PFC, hay variadas percepciones respecto a la existencia e intensidad de estos. En su mayoría reconocen su importante rol en las elecciones de Consejo Local y en el apoyo de cualquier elección de representantes al interior de la escuela. La encargada de Convivencia Escolar recalca que “tenemos la posibilidad de llamar a este equipo del SLEP y decir, "Mira, se baja una persona, eh, asesórame en esto de las votaciones, vamos a votaciones de nuevo”, así como reconoce otros ámbitos de posible apoyo:

*Claro, yo lo que veo es que sí hay como hay como personas específicas en el trabajo con los colegios, con los establecimientos para garantizar cierta eh cierta eh no sé ciertos hitos, ¿cierto? Como participación, como eh que los chiquillos tengan eh el ejercicio democrático, que eh se generen estas instancias de encuentro entre estudiantes eh en estos consejos que se realizan, en estas prácticas de cómo cómo mejoramos eh el medio ambiente, eh cómo nos ponemos de acuerdo, qué hacemos como establecimientos para que para que eh llevemos prácticas de cuidado del*

*medio ambiente al al establecimiento (Entrevista Encargada de Convivencia Escolar San Norberto).*

Sin embargo, esto contrasta con la visión de otros actores, como la Jefa de UTP, quien menciona no reconocer apoyos en temas pedagógicos y tener que salir a buscarlos a otro lado. En ese sentido, y como ya fue mencionado, la Escuela San Norberto cuenta con la ayuda de variadas instituciones de su territorio a quienes se solicitan colaboración en la labor formativa, haciendo efectivo en modelo de escuela total que rige en el colegio.

En lo relativo al Plan de Reactivación Educativa y su Eje de Convivencia y Salud Mental, la Jefa de UTP sí identifica apoyos post pandemia que son parte de este, específicamente en relación a la asistencia, fortalecimiento de aprendizajes y bienestar socioemocional del estudiantado. Respecto a este último tema, menciona una serie de talleres realizados en el colegio que, sin abordar de manera explícita la ciudadanía, sí contribuyeron a posibilitar nuevas formas de convivencia entre estudiantes:

*O sea, llegaron talleres de que tienen que ver con el bienestar y la salud mental, que los implementa la UMCE y que nosotros también ya habíamos visto este año. Eh, por ejemplo, las horas de disposición están... Creamos en segundo ciclo talleres de desarrollo socioemocional que hacen las mismas profesoras, pero hablar para las temáticas porque la hora de orientación se les hacía muy corta y aparte con las intervenciones que tenía que hacer convivencia no podían hablar de sus cursos, de sus temáticas. Entonces por eso se creó este taller de desarrollo socioemocional y ahora como llegó la UMCE y estoy hablando segundo semestre, no primer semestre nos dicen que existen estos talleres, entonces pudimos entregar esos horarios para lo que se hiciera, pero ellos nos dicen que podría ser de lo que queramos, pero que tenía una temática más eh socioemocional. Entonces, de ahí que en octavo hay muralismo, en séptimo hay huerto en que ya existía, pero lo tuvimos que ir acomodando. En sexto tenemos taller de experimentación. En quinto, como la mayoría eh son hombres, eran veinticinco y veinticinco hombres, cinco niñas. Entonces se creó el taller de hockey, pero como era muy caro, pasamos a voleibol y ahora va a ser rugby. Ya. Y en los chicos ya fue más difícil porque nosotros tenemos, te estoy diciendo muchas cosas, ¿está bien? Sí. Ahí, porque los chicos de pre kínder a kínder nosotros tenemos psicomotricidad educativa, entonces con una sala de psicomotricidad, entonces ahí tuvimos que dividir a los cursos, así que ya no era más de desarrollo socioemocional, sino que era de reforzamiento lo que necesitaran pre Kinder y Kinder se sumó a huerto y Primero, Segundo eh es de reforzamiento, pero le pusieron como algo más eh jugando con los números o son mi amigos, una cosa así. Y en tercero no hubo caso de poder conseguir algo que fuera de reforzamiento, así que ahora es un polideportivo (Entrevista Jefa de UTP Escuela San Norberto).*

#### **e. Cierre**

La Escuela San Norberto representa un caso paradigmático de las tensiones entre intención normativa y práctica cotidiana en procesos de formación ciudadana. Si bien su PFC promueve una ciudadanía republicana orientada a la participación activa y la justicia social, existe una brecha significativa entre lo declarado y lo implementado, originada fundamentalmente en un proceso de creación sin participación comunitaria.

No obstante, la escuela despliega acciones valiosas —elecciones estudiantiles, trabajo territorial, debates en aula—, aunque estas ocurren por tradición escolar y voluntad docente, no por mandato

del PFC. Esta paradoja revela tanto su potencial como su fragilidad: existe capital humano y entusiasmo dispersos, pero falta articulación sistemática. La Escuela San Norberto se encuentra así en una encrucijada: posee condiciones para transitar hacia una formación ciudadana más robusta, pero requiere convertir voluntades individuales en acción institucional. El desafío es pasar de un plan que "existe" a uno que "se vive", de acciones dispersas a propuesta articulada, consolidando una identidad que honre su lema fundacional: "Aprender a convivir, convivir para aprender".

## ❖ **Escuela Pedro Pablo Pereira**

### *a. Descripción del establecimiento*

La Escuela Pedro Pablo Pereira es una escuela básica de la comuna de Maipú, dependiente del SLEP Santa Corina. Hasta el 2024 fue parte de la Corporación Municipal de Servicios y Desarrollo de Maipú y recién este año fue traspasada al SLEP. Cuenta con educación parvularia y básica y una matrícula de 461 estudiantes. Esta escuela, mixta y con jornada escolar completa (JEC), se encuentra en la categoría de Desempeño Media del SIMCE.

Se trata además de una escuela con un importante sello medioambiental, el cual se materializa en proyectos como el Punto Limpio y el Bicibus, que son reconocidos y valorados por su comunidad. Según reportan sus miembros, el equipo de docentes es un equipo comprometido con el aprendizaje de sus estudiantes y, a pesar de los problemas estructurales que puedan haber, están siempre dispuestos a generar cambios y mejoras en la enseñanza. Además, son una escuela que se caracteriza por ser solidaria en tanto está en constante monitoreo y respuesta a problemas que puedan tener sus familias.

En cuanto a los tiempos destinados al diseño e implementación del PFC, se menciona que se debe actualizar todos los años entre diciembre y marzo, no obstante, el último plan no ha sido actualizado, con un par de actores atribuyendo esto al cambio de sostenedor y traspaso al SLEP. Su implementación, no obstante, ha implicado tiempos disponibles principalmente en ciertas asignaturas como Orientación e Historia. Ahora bien, en estas asignaturas se abordan temas ciudadanos —en el caso de Historia por mandato curricular se debe enseñar desde 5° básico a II° medio— más que acciones específicas del plan de manera articulada. En Orientación hay un poco más de esto al revisar los valores institucionales, acción que está explicitada en el PFC. Además, hay otras acciones de educación ciudadana como el canto del himno nacional los lunes y el involucramiento en debates en la asignatura de Lenguaje.

Respecto a las tensiones del tiempo disponible se menciona que *“Sí, es que todos los años se evalúa, se se hace una evaluación, eso lo tengo bastante claro porque yo he participado de la razón, pero insisto, el tiempo que se le dedica o la importancia quizás que se le da, no es el que debiera”* (Entrevista Encargado Convivencia Escolar Escuela Pedro Pablo Pereira). De hecho, la anterior Asesora del Centro de Estudiantes, actual profesora de Historia de la escuela, mencionaba que no se consideraban ni respetaban las horas que por ley su cargo debía tener. Se ve, entonces, que los tiempos dedicados vienen de la jornada de cada quien y se trabaja individualmente sobre estos temas. De ello se puede desprender que no hay tiempos oficiales establecidos para realizar este trabajo más allá de las jornadas de fin de año. Como veremos más adelante, incluso, en los Consejos Escolares este trabajo casi no ha podido ser llevado a cabo por obstáculos de otra índole.

En lo relativo al financiamiento e infraestructura destinados al trabajo en formación ciudadana y específicamente al PFC, los distintos actores no mencionan recursos internos dedicados a esto, sino sólo financiamiento externo. Algunos ejemplos de los segundos fueron un proyecto en el que se ganaron seis millones de pesos para colocar un punto limpio fuera del colegio; donaciones del Rotary Club de La Alameda y del Club de Los Leones para hacer cajas de mercadería para familias que necesitan ayuda; entre otros. Si bien la encargada SEP está apoyando uno de los proyectos medioambientales, no se explicita si este considera recursos SEP, y tanto los docentes como el encargado de Convivencia Escolar mencionan que suelen estar preocupados por los recursos, los cuales no están o no llegan.

A pesar de los problemas de recursos, los actores escolares reconocen las capacidades profesionales de docentes y funcionarios de la escuela. La Jefa de UTP menciona que *“Es difícil trabajar y lograr eh resultados, pero tenemos un equipo de profesores muy buenos, nosotros muy comprometidos, muy bien evaluados. También tenemos muchos profesores en los tramos expertos en carrera docente, entonces eh por eso se logran cosas, pero sí es un trabajo arduo”* (Entrevista Jefa UTP Escuela Pedro Pablo Pereira). El compromiso es algo mencionado también por las mismas docentes, a pesar de las dificultades existentes. Estas también mencionan que hay, por un lado, un grupo de profesoras que ha liderado las acciones medioambientales, otra que ha sido asesora del Centro de Estudiantes, y una tercera que trabaja temas ciudadanos en la asignatura de Historia y en sexto básico ha generado un importante involucramiento en sus estudiantes. La docente en cuestión menciona también haber participado en la creación del PFC en un colegio anterior en el que trabajó. La profesora que fue asesora del Centro de Estudiantes también declaró haber participado de *“unos cursos de perfeccionamiento, para de capacitación para que implementara lo del voto estudiantil”* (Focus Group Docentes Escuela Pedro Pablo Pereira). En el equipo docente, por lo tanto, se evidencia un alto compromiso con sus estudiantes y la formación para la ciudadanía, además de conocimientos en el tema y la capacidad para realizar adaptaciones curriculares a la realidad del estudiantado, lo que promueve en mayor medida aprendizajes ciudadanos. Algunas de estas adaptaciones fueron promovidas desde la asignatura de Historia:

*En sexto básico, eh se se trabaja eh eh se les pregunta a los niños que son extranjeros cómo funcionan las cosas en su país y a veces saben cosas y otras veces no. Entonces, por ejemplo, desde el concepto de ciudadanía, eh, ¿quiénes son ciudadanos? Se se habla, por ejemplo, sobre la residencia también, nacionalidad, el Jus Solis, Jus Sanguinis que son las fuentes de nacionalidad. Qué pasa si ellos cuando grandes tengan un hijo acá en Chile- Si ellos podrían votar o no de acuerdo a la residencia. Entonces se hace todo un trabajo en torno también a la realidad del curso y van enganchando que van haciendo preguntas, preguntas. De verdad que es una unidad en que eh que les gusta mucho, mucho, mucho a los niños en sexto básico. (Focus Group Docentes Escuela Pedro Pablo Pereira)*

El compromiso docente se traduce así en la generación de materiales pedagógicos para facilitar este tipo de aprendizajes, adaptando y acercando de esta forma el contenido ciudadano a la realidad estudiantil. Otra de estas adaptaciones provino de la necesidad de hacer elecciones estudiantiles, para lo cual se generó internamente el "carnet del colegio" o "cédula de identidad":

*Y a todos los chicos les gustó esa experiencia, se sintieron parte de porque ejemplo era como un carnet del colegio, ¿no? Y entonces en la foto se dibujaba, era su cédula de identidad, impresa, color se dibujaban y con esa ellos venían a votar. Teníamos habilitado en nuestro proceso de votación, tuvieron el gobierno escolar.*

*[...] Entonces siempre tratamos de fomentar eso, pero le gustó mucho el tema de tener su cédula que iban a votar, la salida pedagógica (Focus Group Docentes Escuela Pedro Pablo Pereira.)*

Otra muestra de este compromiso es el uso y creación de diversos tipos de pedagogías para enseñar la educación ciudadana a los y las estudiantes. Las docentes hacen uso de debates sobre temas contingentes y de interés de los estudiantes para fomentar el pensamiento crítico; clases expositivas sobre la Institucionalidad chilena y su Constitución Política junto con preguntas reflexivas cercanas a la realidad de los estudiantes; proyectos medioambientales con participación de toda la comunidad estudiantil, como el Bicibus que incentiva el uso de bicicletas como medio de transporte para ir al colegio y así promover transportes limpios y hábitos de vida saludables; y la instalación de un Punto Limpio, con apoyo de los apoderados, para fomentar en la comunidad y los estudiantes una cultura del reciclaje. Esto, sin considerar además, otro tipo de pedagogías como la asesoría del Centro de Estudiantes y el acompañamiento en el período de campañas electorales de representación estudiantil.

A pesar de lo anterior, el apoyo directivo parece ser un problema. Si bien parte de los directivos, incluido el Director, dan cuenta de un importante apoyo a la temática, los docentes no parecen percibir lo mismo. Por su parte, los directivos declaran que otras prioridades compiten con el PFC, pero que hay intenciones de dedicarle más atención. El Director, en particular, declara tener un estilo directivo de “puertas abiertas”. El problema está en que algunos de los docentes no consideran lo mismo. Por el contrario, ven en su estilo directivo un estilo “conservador”, “autoritario” y que genera un ambiente de “censura interna”:

*O sea, hablar de política no en el sentido partidista, sino de formación política, ¿se entiende? Como formación ciudadana, como que los estudiantes se organicen sobre problemáticas que les importan. Eso es cero posible porque él siempre manifiesta que es de extrema derecha ya, y que él es igual (...) y él lo dice abiertamente frente a estudiantes, funcionarios, frente algunos funcionarios, algunos los más cercano y la inspectora general lo mismo, o sea, están como son como están alineados políticamente. Claro. Entonces, es muy difícil que que puedan fomentar ellos que los niños se manifiesten, pero por ejemplo hace como dos semanas atrás un evento aquí que estaban cortando un árbol porque vinieron a hacer un estudio y el árbol estaba mal. Estaba dijeron que bueno, estaba todo con hojas arriba, pero estaba supuestamente el tronco en malas condiciones que había que cortarlo y ellos decidieron cortarlo sin avisar a nadie. Sí, ni siquiera la municipalidad. Eh, no, acá en el colegio no avisaron nada acá en el colegio, ¿no? Si de la municipalidad habían venido a decir que estaba malo y que había que sacarlo. Pero no informaron a los profes, no informaron a nadie y quedó la escoba (Entrevista Funcionaria Escuela Pedro Pablo Pereira).*

Esta percepción de falta de espacios para construcción de ideas en base al diálogo a causa de imposiciones directivas sobre lo que hay que hacer en la escuela se repite en otros docentes. Ante la ya mencionada situación de la tala del árbol y la manifestación de una de las profesoras, junto a su curso ese mismo día, la misma docente reflexionaba:

*Entonces, sí, pero que vamos normalizando cosas que no están lamentablemente... yo trabajo con miedo a veces de decir mi opinión, es verdad. Y ahora lo último que me pasó me dijeron que yo era una revolucionaria, que yo todo lo solucionaba con protesta y cosas. Bueno, que y siento que aquí está la entonces, o he sentido también burlas, caras como que te miran y se burlan o uno opina y te estigmatizan*

*y son prácticas denunciables. Yo creo que son prácticas denunciables, pero claro, uno lo normaliza, tiene familia, yo no estoy a contrata, entonces siento que ahora mismo quizás estén escuchando yo, pero es que ya estoy tan segura, [...] No siento que estamos haciendo nada mal, loco. (Focus Docentes).*

Las repercusiones de este estilo directivo, no solo impactarían al cuerpo docente. Según los mismos funcionarios indican, también permería en la enseñanza del estudiantado:

*Entonces, eso es complejo porque porque cómo forman niños críticos si no permites que los adultos hablen y eso en que como usted ve que no deja hablar, como que qué tipo de política tiene el director, por ejemplo. en los consejos profesores. Cuando alguien quiere opinar algo, quiere decir algo que no está de acuerdo con lo que plantea, ah, represalias. (...) Bueno, se enoja, deja de hablar, por ejemplo, o o cambia a los profesores de lugar y profesores que lo han sacado acá o lo han cambiado otro (Entrevista Funcionaria Escuela Pedro Pablo Pereira).*

Esta experiencia es contrastada por distintos actores escolares con la gestión de un director anterior, quien era exigente pero permitía el respeto y el debate. Se menciona que sus respuestas nunca fueron “porque sí” o “porque no”, “porque yo soy el director” o “porque yo soy tu jefe”, sino que había una discusión mediante. Por lo tanto, ha habido una experiencia previa de trabajo abierta y dialogante que contrasta con el estilo del director actual e impide normalizarlo. De todos modos, el cuerpo docente se percibe poseedor de una alta disposición al cambio, lo cual se vislumbra, según ellos mismos declaran, en que siempre están apoyando, dispuestos al trabajo y proveyendo nuevas ideas. El Director, por su parte, declara que “a mí me gustaría darle a lo mejor un mayor eh profundidad y mayor énfasis a eso [el PFC]” y “si hay algo que no estoy haciendo bien, me gustaría a lo mejor ver si no lo estoy haciendo bien, ya que cosas puedo mejorar qué puedo, pero no tratar de maquillar todo esto. O sea, si está bien, que qué rico, sigamos haciéndolo. Si está mal, veamos qué podemos modificar”, señalando también estar abierto al cambio.

Otro de los obstaculizadores explícitos del cambio identificado por los actores escolares es la falta de experiencia y personas idóneas en el SLEP para dedicarle tiempo y atención a la formación ciudadana —a pesar de que se reconoce que hay una intención de mejora— y el que las intenciones del Mineduc no se materializan en acciones concretas para trabajar el tema, con mediciones y directrices claras (Entrevista Encargado Convivencia Escuela Pedro Pablo Pereira). A lo anterior se le suman también la falta de tiempo -“yo creo que los tiempos son como super acotados, así como para interiorizarse más y dar como más énfasis a todo esto” (Entrevista Encargada PFC Escuela Pedro Pablo Pereira)- y la burocracia como piedra de tope para nuevas iniciativas:

*Tiene yo creo que ver con la burocracia más que nada porque hay muchas situaciones que se pueden hacer mucho más simples, más como trabajar una clase eh podría ser mucho más específico, como te comentaba un principio, como acciones concretas cumplamos y llevarlas a cabo todo lo que tiene que ver relacionado con educación porque en realidad hay algunos procesos que eh tienen objetivos, pero también tienen que tener como indicadores que tienen indicadores, tienen que tener plazo, tienen que tener fecha (Entrevista Encargado Convivencia Escolar Escuela Pedro Pablo Pereira).*

Finalmente, con respecto a las familias, se vislumbra una activa alianza entre estas y el colegio con participación del Centro de Padres en la obtención de fondos para proyectos como el Punto Limpio, y la rápida activación de las redes de apoderados para emergencias, como por ejemplo,

la obtención de cajas de mercadería para una familia que sufrió un incendio. La participación comunitaria, de hecho, parece tener un fuerte componente solidario. Además, una docente recalca el activo involucramiento de las mamás en el proyecto Bicibus (Focus Group Docentes Escuela Pedro Pablo Pereira). El único problema en esta relación ha sido encontrar un horario adecuado para las reuniones de apoderados que acomodándose a los horarios laborales de los y las docentes, permitan también aumentar la asistencia de padres y madres.

#### *b. Descripción del PFC*

El PFC de la Escuela Pedro Pablo Pereira es un plan muy claro y acotado a seis acciones. Está estructurado de la siguiente forma: cuenta con una fundamentación, ejes conceptuales de educación cívica y ciudadana, objetivos generales, objetivos de la Ley 20.911, ámbitos de acción sugeridos en la Ley y, finalmente, la descripción de estas seis acciones. Los objetivos, como bien se mencionaba, coinciden con los objetivos de la Ley, estando asociada cada acción del plan a uno o más objetivos de ley, si bien su correspondencia no siempre es tan clara. Por ejemplo, la acción N° 1, a saber, el Grupo de Acción Social a través del cual se recolectan cajas de mercaderías para familias de la escuela que lo necesiten, tiene asociados dos objetivos de la ley (el objetivo d) Compromiso con los derechos humanos reconocidos en la Constitución y tratados internacionales, y el objetivo e) Valoración de la diversidad social y cultural del país), aunque no se describe en profundidad el vínculo entre acción y objetivos. Los únicos dos objetivos que no están explícitamente asociados a las actividades son el c) Conocimiento del Estado de Derecho e institucionalidad local, regional y nacional, y el f) Participación en temas de interés público, pero es posible ver una conexión con los ejes conceptuales de Instituciones de Estado, Participación estudiantil y Formación Ciudadana. Cada una de las actividades del plan tiene una fecha de ejecución asociada, responsable y medios de verificación, aunque no se hace un monitoreo estricto del cumplimiento de estos objetivos.

Respecto a su concepción de ciudadanía, este PFC funde varias perspectivas normativas. Si bien la principal es la liberal, también hay presencia de la comunitaria y, en menor medida, la republicana. La perspectiva liberal se manifiesta principalmente en el reconocimiento de los derechos individuales y las libertades, enfatizando el eje conceptual de Derechos Humanos, entendidos como el conjunto de principios, valores y garantías básicas que toda persona tiene desde el momento de nacer, siendo anteriores al mismo Estado. Luego en el eje conceptual de Formación Ciudadana se “busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, con principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad” (PFC Escuela Pedro Pablo Pereira), enfatizando las condiciones para el buen vivir de cada ciudadano. La perspectiva comunitaria se ve en acciones como el Grupo de Acción Social que recolecta mercadería para familias necesitadas y la perspectiva republicana se ve en el eje conceptual de Participación estudiantil, que busca que los y las estudiantes “sean agentes activos en la formación de su escala de valores y participación social. Se busca contribuir a formar personas con un espíritu altruista, crítico, comprometidos con realidad social y una profunda actitud reflexiva que los lleve siempre por el sendero de ser “líderes” constructores de un país verdaderamente democrático e inclusivo” (PFC Escuela Pedro Pablo Pereira). Una acción que encarna esto con claridad es la Formación de líderes para el futuro, si bien lamentablemente no se ha llevado a cabo el último año.

Respecto a su dimensión temporal, este PFC entiende a veces la ciudadanía como un ejercicio

de participación presente y otra como una preparación para el futuro. Las elecciones de Centro de Estudiantes dan cuenta de una actividad propia de la primera perspectiva y la Formación de líderes para el futuro da cuenta de la segunda. De todas formas, hay aspectos del Plan, como la definición de algunos de los ejes conceptuales, en los que pareciera que coexisten ambas dimensiones temporales:

*Participación estudiantil: se busca que sean agentes activos en la formación de su escala de valores y participación social. Se busca contribuir a formar personas con un espíritu altruista, crítico, comprometidos con la realidad social y una profunda actitud reflexiva que los lleve siempre por el sendero de ser "líderes" constructores de un país verdaderamente democrático e inclusivo.*

*Formación ciudadana: proceso formativo continuo que permite que los niños, niñas, jóvenes y adultos desarrollen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que resultan fundamentales para la vida en una sociedad democrática. Busca promover en distintos espacios, entre ellos las comunidades educativas, oportunidades de aprendizaje que permitan que niños, niñas, jóvenes y adultos se formen como personas integrales, con autonomía y pensamiento crítico, con principios éticos, interesadas en lo público, capaces de construir una sociedad basada en el respeto, la transparencia, la cooperación y la libertad. Asimismo, que tomen decisiones en conciencia respecto de sus derechos y de sus responsabilidades en tanto ciudadanos y ciudadanas (PFC Escuela Pedro Pablo Pereira).*

El tipo de compromiso ciudadano para el que forma este PFC, en tanto, está predominantemente orientado a la responsabilidad individual, enfocándose en la ética, los valores y el cumplimiento de deberes y obligaciones. Reflejo de esta perspectiva son acciones como el Grupo de Acción Social que promueve la solidaridad y los conversatorios sobre los valores institucionales. De todas formas también se promueve un compromiso participativo principalmente a través de las instancias de representación estudiantil.

Los actores escolares entrevistados, en tanto, conciben la ciudadanía principalmente desde una perspectiva liberal, lo cual va en línea con el PFC de la escuela. El equipo directivo pone mucho énfasis en el respeto a las normas, a la diversidad y aprender a votar como el ejercicio de un derecho individual. Esto es compartido por el cuerpo docente quienes además recalcan la importancia de las reglas de convivencia, ser responsables de las propias decisiones, el respeto a la autoridad, el obedecer y el vivir en armonía. Sin embargo, a través de ciertas acciones puntuales, los y las docentes revelan también una concepción de la ciudadanía desde una perspectiva republicana, como las instancias de debate en las clases de Lenguaje que favorecen el pensamiento crítico y, particularmente, las movilizaciones internas de docentes y sus estudiantes a propósito de la situación de la tala del árbol. Esta perspectiva no es explícita en su manera de entender la ciudadanía, si bien está presente en su manera de transmitirla al estudiantado..

En lo relativo a su dimensión temporal, el Director muestra una comprensión activa y presente de la ciudadanía, mencionando la importancia de trabajar la ciudadanía desde edades tempranas:

*Porque en rigor nosotros después cuando ya entra la ley eh en vigencia porque hay escuelas que ya por lo menos acá en en Maipú ya una escuela ya no está siendo séptimo y octavo. Entonces por lo formación ciudadana se trabaja principalmente séptimo y octavo y nosotros cuando llegemos a hasta sexto básico, entonces no*

*vamos a ver nada de de formación ciudadana. Entonces yo creo que sí es importante trabajar la formación ciudadana ya desde tercero en adelante. A lo mejor primero y segundo todavía no, pero de tercero en adelante sí ampliar el rango etario de los niños de a unos 7 8 años que ya empiecen a trabajar en eso (Entrevista Director Escuela Pedro Pablo Pereira).*

Otros actores escolares refuerzan esto. Una de las docentes entrevistadas señala, por ejemplo, que *“los niños no son ciudadanos como desde lo jurídico por un tema de la edad, pero sí eh las actividades que se hacen acá es que yo creo que sí son ciudadanas. Sí, pues yo voy a decir igual, pero desde los jurídicos no porque son menores de edad el pero las todas las actividades yo creo que de manera inconsciente sí son parte de la formación ciudadana”* (Focus Group Docentes Escuela Pedro Pablo Pereira). De todas formas, estas ideas conviven en el equipo docente, convive una noción de ciudadanía como preparación para el futuro pues conciben su labor como formadoras como una que educa ciudadanos que van a *“salir al mundo”* y deben hacerlo preparados (Focus Group Escuela Pedro Pablo Pereira).

Finalmente la concepción de ciudadanía de los actores escolares según su tipo de compromiso coincide con la plasmada en el PFC, existiendo un énfasis significativo en la formación valórica y en el comportamiento individual regido por valores transversales. Esto incluye respetar la opinión del resto, el respeto por la diversidad, la igualdad de género, y la aceptación del pensamiento divergente. Este tipo de compromiso coexiste con una ciudadanía participativa: las personas entrevistadas mencionan la necesidad de que los niños sean *“comprometidos como ciudadanos”* y que se *“comprometan también socialmente con situaciones que tengan que ver con su comuna, con su país, con los grupos sociales”* (Entrevista Jefa UTP Escuela Pedro Pablo Pereira), lo que incluye la participación en procesos democráticos, como el aprendizaje sobre votaciones y la elección del Centro de Alumnos. Uno de los estudiantes menciona que en este proceso se espera que los estudiantes *“se presenten, hagan campaña y que todos los estudiantes voten por suele suceder, por ejemplo, ahora me contaba la compañera, que hay dos listas, que hay dos grupos que dicen, ‘Yo quiero ser centro de estudiante.’ Pero para eso se tienen que candidatear y la gente tiene que elegir el que más le gusta y eso se hace a través de un voto quizás más”* (Focus Group Estudiantes Escuela Pedro Pablo Pereira).

### *c. Creación del PFC.*

Según relatan los actores de la escuela, sólo un par de personas participaron de la creación de su PFC. De acuerdo al Encargado de Convivencia Escolar, la entonces Encargada del PFC vivió una situación de salud grave y su trabajo tuvo que ser tomado por *“otras personas, el mismo director, la misma inspectora, el mismo equipo trató de liderar, incluso la coordinadora de recursos SEP”* (Entrevista Encargado Convivencia Escuela Pedro Pablo Pereira). El Director corrobora esto, señalando que el PFC actual del establecimiento *“fue principalmente redactado por la Encargada de convivencia de ese tiempo, quien ahora es inspectora general. En la actualidad, el equipo a cargo de los planes de mejora, incluyendo el PFC, está compuesto por el encargado de convivencia, la orientadora y el psicólogo”* (Entrevista Director Escuela Pedro Pablo Pereira). Al mismo tiempo, el Director pidió a la trabajadora social y asesora del Gobierno Estudiantil del momento que le ayudara a crear la figura del Centro de Estudiantes:

*Eh, debo decir lo que eh fue como un poco dirigido, no fue como tan abierto a los niños, sino que eh yo eh tomé uno de los asesores del del centro de alumnos, que en ese tiempo era la eh trabajadora social, ¿ya? Entonces, ella le dije que si podía ayudarnos a formar el centro de alumnos, a crear el estatuto del centro de alumnos,*

*eh a elegir la directiva, hacer elecciones donde los niños van tengan su voto, que ellos eh presenten sus propuestas más que elegir al al más votado, sino que es eh elegir un equipo. Por lo tanto, se no es que vamos a ir eligiendo los tres niños más votados, son los que uno presidente, el otro eh secretario, el otro tesorero, no, sino que hagan listas. Exactamente. Entonces, vamos haciendo una lista, se van presentando listas y las listas ganadoras y cada lista tiene que presentar su propuesta (Entrevista Director Escuela Pedro Pablo Pereira).*

Si bien se quiso integrar a otros docentes en el proceso, esto no fue exitoso. En palabras de la Jefa de UTP:

*Bueno, el [PFC] que tenemos actualmente lo creamos desde acá desde la UTP con el director como además eh se socializa, o sea, se hacen reuniones con los profesores donde se hacen dinámicas, donde se comparte información y ahí se va perfeccionando. O sea, en el fondo, el esqueleto lo armamos nosotros, eh, y Y ahí fuimos con los profesores armando, en realidad no solo con los profesores, con toda la comunidad. Habían representantes de toda la comunidad, había representantes estudiantes, habían representantes apoderados. E se hizo una jornada que fue especialmente para ... [Entrevistadora: ¿Cada cuánto se hace?] No se ha hecho después de nuevo. No se ha hecho de nuevo. Se supone que el plan todos los años se va actualizando, entonces lo hemos actualizado solo con profesores, no se ha hecho ya como a nivel y la implementación, o sea, ya una vez que está diseñado el plan, eh (Entrevista Jefa UTP Escuela Pedro Pablo Pereira).*

#### *d. Implementación del PFC*

Al momento de analizar la implementación del PFC de la Escuela Pedro Pablo Pereira, es posible contrastar las acciones que este define con las menciones a estas de los y las entrevistadas. La primera acción se titula Grupo de acción social y tiene que ver con actividades mensuales de asistencia a necesidades emergentes de las familias más vulnerables de la comunidad educativa u otras instituciones, incluyendo la entrega de cajas de mercadería donada. Su implementación, según comenta el Director, es activa. La segunda acción es la Elección del Consejo Escolar, que se refiere más bien al Centro de Estudiantes: aquí se organizan las elecciones para estudiantes de segundo ciclo, incluyendo postulación de candidatos, periodo de campaña, y una jornada de votación presencial con un Tricel. Esta actividad ha sido implementada con ciertos cambios: bajo la dirección anterior se elegía un Gobierno Escolar con mayor participación de los estudiantes pero no elecciones influenciadas por el nivel de amistad con el candidato, y en la Dirección actual se usa la figura de Centros de Estudiantes con postulaciones de listas y ya no solo de candidatos independientes. Según distintos actores cada formato tenía sus ventajas: las docentes y la Jefa de UTP preferían y apoyaban el Gobierno Escolar, mientras el Director impulsó el cambio al Centro de Estudiantes. La tercera acción se titula Formando líderes para el futuro y corresponde a la creación de instancias de formación en liderazgo con el Centro de Alumnos y presidentes de curso, a través de un conversatorio con líderes de la comuna y una reunión mensual en formato asamblea. Según reporta el Director esto se implementaba anteriormente en el CODEDUC de Maipú, pero no se ha llevado a cabo este último año. La cuarta acción se titula Ciudadano Digital y busca educar a estudiantes y sus familias sobre los usos, la seguridad y los riesgos del entorno virtual, utilizando recursos específicos del Mineduc. Sobre esta acción, casi no hubo mención por parte de las personas entrevistadas. La quinta acción, titulada Conciencia Medioambiental, busca concientizar a estudiantes y familias en temas ambientales mediante diversas campañas. Algunos ejemplos de estas incluyen el Mes del agua, la organización de recolección de basura orgánica,

la conmemoración del Día Mundial del Medio Ambiente, y la gestión de residuos a través de una Feria de las pulgas y el trueque. Lo implementado en esta línea tiene que ver con la gestión del reciclaje a través del Punto Limpio y el proyecto Bicibus que promueve transportes limpios. La sexta y última acción, Conversatorios sobre los valores institucionales, pretende realizar conversatorios enfocados en los valores de la institución en clases de Orientación y Religión. Según reporta la Encargada del PFC y Orientadora de la escuela, ese trabajo se está realizando de kínder a 8° básico y ha permitido trabajar valores como la identidad nacional, el respeto y la empatía, entre otros.

Si bien la gran mayoría de las acciones del PFC fueron implementadas durante el 2025, resalta que esta ejecución fue hecha sin que muchas personas conocieran que estas eran parte del PFC. Al momento de realizar el estudio, se esperaba realizar a final de año la evaluación del mismo, la que se había diseñado de la siguiente forma:

*Eh, eh, eh, principalmente con los profesores y los estudiantes, donde vamos a ver el plan si lo hemos cumplido, no lo hemos cumplido, qué cosas logramos, qué cosas no logramos y en el (...) principalmente el encargado de convivencia y y la orientadora, ver el tema de los de los distintos planes que tiene formación de convivencia que la formación ciudadana, eh la orientadora y todo lo demás, si estamos cumpliendo o no con los planes. Y ahí se hace la bajada a los profesores y a los estudiantes, principalmente más los profes que los estudiantes, principalmente más los profesores, porque en el fondo eh lograr eh identificar si eh hubo un hubieron obstaculizadores para lograr ese plan, qué qué es lo que pasó, si hay que modificarlo, si hay que cambiarlo, si hay que profundizar todo eso para ver si lo mantenemos o no para para el año siguiente, porque hay planes que tienes que tenerlo sí o sí (Entrevista Director Escuela Pedro Pablo Pereira).*

En relación a los apoyos externos recibidos para la formación ciudadana, estos han tenido que ver principalmente con dos instancias. La primera ha sido el envío de algún link, de información a través de Mineduc ayuda o a través de de la página de comunidad escolar para descargar, según reporta el Director. La segunda, con una instancia única proveniente de la CODEDUC de Maipú:

*Mira, hasta el año pasado vino un señor de la corporación donde yo le tuve que hacer la presentación de este plan, no sé, le hice como dos presentaciones de distintos, no me acuerdo que fue lo otro y claro, en un momento él dijo como que era muy amplio, muy amplio las acciones, pero ahí quedó, o sea, nunca más lo vi tampoco y este año ya no sé si toda esa gente ya no está en la corporación porque pasaron, pasamos a SLEP, entonces ahí quedó. Nunca recibí, digamos, algún aporte, idea o alguna reunión interna, ¿no? Y hasta la fecha no no se habla ahora en el en el SLEP de esto, digamos, como que hay otras prioridades (Entrevista Encargada PFC Escuela Pedro Pablo Pereira).*

Varias personas entrevistadas mencionan que los apoyos son pocos, son “una pincelada” de formación ciudadana (Entrevista Director Colegio Pedro Pablo Pereira). Si bien mencionan que del SLEP no pueden decir mucho, porque recién este año se traspasaron al nuevo sostenedor, el Director reconoce que en otro colegio en años anteriores tenían hartos apoyos de los Departamentos Provinciales (DEPROV) y que desde ahí hacían buenas bajadas de la información, les daban “tips”. Eso sí, recalca que esa escuela estaba en la categoría insuficiente, comparándola con la actual escuela: “Acá en esta escuela estamos en la categoría media, entonces se olvidaron, se olvidaron de nosotros, como estamos tan bien, estamos arriba, entonces los que estamos manténganse ahí arriba, ellos se preocupan de los que están mal” (Entrevista Director Escuela

Pedro Pablo Pereira). Al Mineduc, por su parte, se le reprocha que son “*más palabras que cosas prácticas en realidad*” pues hablan mucho de formación ciudadana, pero eso no se traduce en capacitaciones a profesores, visitas a la escuela, charlas, u otro tipo de apoyos (Entrevista Jefa UTP Escuela Pedro Pablo Pereira).

Lo que sí ha estado presente en esta escuela es el programa A Convivir se Aprende, el cual va en su segundo año. De acuerdo a los entrevistados, el foco del programa está puesto en la salud mental y la convivencia interna, realizándose charlas periódicas los días martes en la escuela. Muchos hablan además del programa como de un curso de formación. En específico mencionan que la Orientadora, el Encargado de Convivencia Escolar y el Psicólogo asistieron a un Congreso en la Universidad Católica de Chile y que, junto a colegas de otras escuelas, escucharon y compartieron prácticas pedagógicas relacionadas al tema. De acuerdo al Encargado de Convivencia esta es una instancia más de entre varias de formación y la Encargada del PFC declara que “*está enfocado a más a lo que es el interno, a las emociones, a ver, a las a cómo llevar a solucionar los conflictos, a cómo relacionarnos (...) cómo yo enfrento los conflictos, qué le pasa al profe, por qué está desmotivado, qué está viendo en el ambiente donde trabaja*”, identificando así ciertas vinculaciones indirectas entre este y la formación ciudadana del estudiantado (Entrevista Encargada PFC Escuela Pedro Pablo Pereira).

#### e. Cierre

En conclusión, si bien la Escuela Pedro Pablo Pereira tiene conflictos internos respecto a las expectativas que se tienen del equipo directivo y qué tan participativa debe ser la escuela, hay disposición de todos los actores a la mejora continua y un alto compromiso con los y las estudiantes. El desafío es encontrar espacios de diálogo y construcción conjunta del PFC pero eso supone un camino que parta por poner el conflicto sobre la mesa y ver medios de construir comunidad y ciudadanía más participativos, en un espacio seguro sin represalias.

En cuanto a la noción de ciudadanía, la escuela tiene una noción predominantemente liberal que se traduce en un trabajo de valores institucionales y una formación de *buenos ciudadanos*, que respetan las normas de convivencia, conocen sus derechos y cumplen sus deberes. Para avanzar a una mirada más integral de ciudadanía que considere una mirada comunitarista y republicana hay que revalorizar el espacio común y la colaboración, por un lado, y el pensamiento crítico y la capacidad de transformación de la escuela, por otro.

Finalmente, habrá que ver cómo se desarrolla la relación entre la escuela y el SLEP en su segundo año, ahora que el trabajo empieza a instalarse con más fuerza y consolidarse. La colaboración parece ser un buen camino y algo valorado por la comunidad; la pregunta ahora es cómo se inicia y, más importante aún, cómo se sostiene en el tiempo.

### ❖ Colegio Los Abedules

#### a. Descripción del establecimiento

El Colegio Los Abedules es una escuela básica de la comuna de Maipú a cargo del SLEP Santa Corina, el cual entró en funcionamiento este 2025. A diferencia de otras escuelas básicas que llegan hasta 8° básico, esta llega hasta 6° básico. Además, es una escuela con doble jornada, característica que supone desafíos particulares, como lograr hacer todas las clases y trabajo administrativo en el tiempo disponible y, además, generar una sentimiento de escuela único, no

dividido por jornadas. Se trata además de una escuela mixta, con 992 estudiantes matriculados a la fecha, e imparte educación parvularia y básica.

Las instancias disponibles para trabajar la formación ciudadana en el colegio son un taller extracurricular de formación ciudadana para estudiantes de 5° y 6° básico, que hace un profesor de Historia; consejos de profesores todos los miércoles para conversar y acordar puntos en torno a este tema; elecciones anuales del Centro de Estudiantes; una Feria Geográfica organizada por los sextos básicos de la mano de sus docentes, en un hito anual que fomenta la participación estudiantil; consejos ampliados de vez en cuando donde se reúnen directivos, asistentes de la educación y docentes y donde se presentan los planes y la Cuenta Pública hecha por la Directora; y reuniones de apoderados de cada jornada, principalmente. Estas son las instancias formales, sin desmedro de que los y las docentes igual reportan intentar de trabajar esto en sus asignaturas, en la medida de lo posible.

Ahora bien, el tiempo para que se lleven a cabo todas estas instancias resulta ser un factor muy limitante. Las dos Jefas de UTP —una a cargo de los cursos más chicos y otra de los más grandes— dicen que “acá el primer obstáculo es el tiempo, un colegio de doble jornada, o sea, no, los tiempos son super limitados” (Entrevista Encargadas UTP Colegio Los Abedules). La percepción de insuficiencia del tiempo es generalizada y bastante protagónica en los relatos de las personas entrevistadas. Los y las docentes parecen ser quienes lo resienten en mayor medida. Estos últimos relatan que los consejos de profesores que tienen los miércoles, siendo una instancia para poder abordar el PFC, terminan siendo para hablar cosas muy puntuales, “lo básico”, y que deben cortar antes de transcurrida una hora, para que los profesores de la jornada de la tarde lleguen a sus cursos a dar clases:

*“Nosotros siempre andamos en contra del tiempo. Los colegas de la tarde, los que tienen solo jornada en la tarde, el día miércoles tienen que llegar más temprano para poder estar de una a dos acá. Entonces, ya entramos, yo lo he dicho siempre, nosotros siempre entramos en un déficit de porque no tenemos ni siquiera los espacios comunes para” (Focus Group Docentes Colegio Los Abedules).*

Es más, para la revisión de los planes, comentan que son muchos planes y protocolos y que cuando hay que revisarlos:

*se hacen una jornada de 30 minutos, hacemos la jornada que te digo yo que que es corta siempre contra el tiempo. Entonces dice, “Ya ustedes este protocolo. Ustedes este, ustedes este, ustedes este, y no nos interiorizamos. Después eh después lo... nunca llegó el momento de socializar todo porque no existe el tiempo. Entonces al final eh no sé, a nosotros nos tocó juntos y nos tocó tal parte y esa parte la sabemos, pero los otros no lo saben y ese grupo termina no sabiendo que existía un protocolo de uh había un protocolo de eso y el otro ya no no tiene idea (Focus Group Docentes Colegio Los Abedules).*

La Directora, por su parte, menciona que producto de la falta de espacios de reflexión en la escuela, muchos de los docentes van a comentar que no se hace nada; bromeando, señala que les vienen “amnesias” a los profesores de todo lo que se ha hecho, pero que cuando ella les recuerda el Día del Aniversario y la presentación de los cursos, la Cuenta Pública, entre otras, ellos reconozcan esos esfuerzos (Entrevista Directora Colegio Los Abedules). De todos modos, el tiempo sigue siendo reconocido como uno de los mayores obstáculos del colegio para el abordaje del PFC, aunque, según los y las docentes, esto aplica también para el trabajo con otros

planes.

Respecto al financiamiento del PFC o actividades relacionadas a la formación ciudadana, los actores escolares no mencionan montos o magnitudes específicas de recursos destinados a este fin. Lo que sí señalan es la restricción presupuestaria que hay en el colegio y que afecta la ejecución de ciertas actividades. Incluso con más detalles lo abordan también los estudiantes:

*Igual yo quería ser parte de del centro estudiantes, pero no pude tampoco porque igual en las cosas y los procesos de quedar de que arreglar el patio y esas cosas, esa cosa también se encarga el colegio, o sea, de que también nosotros nos podemos dar toda la plata a nosotros porque el colegio también se tienen que encargar de eso y el colegio eh ha dicho eso, que el colegio no ha hecho mucho paseo por el por la situación de plata. Entonces, no, también nosotros queremos que los demás también entiendan que no es porque nosotros, no es que no queramos hacerlo, sino que es por algo de plata (Focus Group Estudiantes Colegio Los Abedules).*

Otro proyecto relevante afectado por el financiamiento son las salidas pedagógicas, pero de acuerdo al estudiantado estas ya no se hacen pues no hay dinero para llevarlas a cabo. La Directora, no obstante, resalta ciertos concursos o postulaciones que permitieron el desarrollo y financiamiento de algunos proyectos. Dos notorios son, por un lado, el concurso de murales que posibilitó a los estudiantes pintar parte de la fachada del colegio y, por otro, el cambio de piso en una parte del patio:

*Que una parte que eh postulamos un proyecto de una fundación ya eh en el proyecto de vida activa y en realidad apuntado lo contrario, sino que va a tener un espacio seguro, porque los señores de la pelota, señores y señoras de la pelota, juegan a la pelota y se toman todo el patio [...]. Entonces la idea era tener un espacio donde ahí la pelota no está y el que quiera, no sé, jugar ajedrez, el que quiera jugar cartas y es muy para reírse porque es muy acolchadito, muy blandita esa parte y los niños están, la chorrera de zapatos por toda la orilla y los niños están sentados ahí conversando, comiendo su colación, de repente aparece uno que se va dando vuelta carnero por todos lados. Es un espacio como más tranquilo. ¿Por qué te cuento eso? Porque ese proyecto lo hicieron los niños. Ah, se buscan ese tipo de participaciones (Entrevista Directora Colegio Los Abedules).*

En cuanto a las capacidades profesionales para la formación para la ciudadanía, hay por un lado, una Directora con experiencia liderando proyectos de participación estudiantil en otros colegios y un profesor experto en el tema. La primera destaca por la creación de gobiernos escolares en otras y, en gran medida influenciada por esas experiencias, una profunda creencia en la formación ciudadana en niñas y niños pequeños:

*En 2001 fui como orientadora y allí pude descubrir que existía el centro de alumnos de la jornada de la mañana, ¿ya? Y en la tarde no existía. Y entonces, ¿cómo lo hacemos? ¿Cómo lo hacemos? Y se me ocurrió hacer una alcaldía. Entonces, teníamos un alcalde, teníamos los concejales por los cursos y así teníamos representación en la mañana y en la tarde. Y mi primer alcalde, Nicolás Díaz, de Quinto Básico, maravilloso alcalde, tenía completamente asumido eh su rol de alcalde, su consejo escolar, que eran todos sus compañeros concejales y yo como su asistente, y me mandaba a hacer las cuestiones. Yo partía, pues si el Nico me lo decía. 30 años después trabajé con él en el SELP de Santa Corina. Sí, está dentro*

*de esas historias lindas que uno tiene como profe (Entrevista Directora Colegio Los Abedules).*

De otra escuela, altamente vulnerable y en el que le costó tiempo validarse como funcionaria y ganarse la confianza de sus compañeros, menciona un proceso similar en el que estudiantes debieron elegir el mecanismo de representación que querían tener vía referéndum, donde fue elegido el sistema de alcaldía. Cuenta que ahí “parió un bebé”. Luego el profesor de Historia tomó ese proceso y lo hizo crecer, lo cual la directora veía con buenos ojos. En esa misma escuela ella cuenta que trabajaron en comunidades de aprendizaje elaborando los planes junto al centro de padres, alcaldía y otros. Toda esta experiencia muestra su convicción y capacidades para desarrollar este tipo de trabajo.

Algo similar ocurre con el profesor de Historia mencionado, quien se reconoce a sí mismo como el principal motor de la Formación Ciudadana en el colegio:

*Yo creo que como que lo ven de manera super aislada. Mira, yo te cuento porque yo estoy en este colegio hace 11-12 años. Eh, yo cuando salí de la universidad ya se estaba viendo el tema de formación ciudadana, ya de que se tenía que empezar a implementar en las aulas, pero a nivel nacional después del gobierno de Bachelet, recién ahí se empezó a aplicar, pero yo en ese sentido fui como super innovador porque hice un taller de formación ciudadana desde un principio, desde 2014 más o menos. Entonces, pero son acciones aisladas, no es como algo como institucional. Después cada director que estuvo de turno, yo le presenté el proyecto y siempre fue aprobado y ahora ya está como casi definido, apoyado por esta ley, pero de manera aislada, en realidad. No son como algo sistemático. Si no fuera por mí en realidad, o sea, no quiero ser tan autorreferente, pero si no fuera por mí no sé, no sé hacen las elecciones, no se hacen ... o sea no es como algo institucional (Focus Group Docentes Colegio Los Abedules).*

Sin embargo, a pesar de identificar estas motivaciones personales en ciertos actores relevantes, ello no parece traducirse en acciones coordinadas, sistemáticas y mandatadas por el PFC. Los y las docentes, de hecho, comparten la visión planteada por su colega de Historia:

*El director de la época dice, 'Vamos con el proyecto, veamos cómo resulta esto'. Se va institucionalizando que para nosotros ya, por ejemplo, él hace las elecciones, se hacen elecciones donde los niños van a votar, hacen con urna con todo el sistema pasan haciendo campaña, pero es porque hubo una persona que en este caso está aquí presente que presenta el proyecto, pero institucionalmente, no es que haya salido institucionalmente que digan, "Oye, tenemos que hacer esto, él presentó y se mantiene en el tiempo (Focus Group Docentes Colegio Los Abedules)*

Sin plantearlo de la misma forma, la Directora parece concordar con esta mirada, mencionando que en el colegio hay mucha atribución cruzada de responsabilidades o hacia un otro externo lo que hace que los esfuerzos del plan “se diluyan”, remarcando también la visión poco sistémica y parcelada que hay sobre los planes: “finalmente, cuando toca la elaboración es muy fácil caer o la actualización es muy fácil caer con que ah, el plan de sexualidad que lo haga la orientadora, el plan de convivencia que lo haga el PIE, el plan de formación ciudadana, el profesor que tiene el taller, el ya de desarrollo profesional docente que sea la UTP” (Entrevista Directora Colegio Los Abedules). Esto hace que las responsabilidades recaigan en una sola persona y que se cumpla con contar con todos los planes, pero no necesariamente con articularlos entre sí.

Como ya se ha mencionado, las convicciones personales de la Directora en torno a la Formación Ciudadana son otro factor relevante en esta escuela. Esto se traduce en su apoyo a proyectos concretos impulsados por el estudiantado, en la unificación de los consejos de profesores para reunir a los docentes de la mañana y la tarde, y en la realización de la Cuenta Pública con cada estamento. A esto se le suma la reactivación de un Centro de Apoderados que se había congelado durante la pandemia y que fue crucial para gestionar canastas de ayuda durante la crisis y establecer una participación libre de los apoderados, junto a la adquisición de la personalidad jurídica de esta instancia de participación. Las Jefas de UTP identifican también como una acción de liderazgo visible la implementación de elecciones de centro de estudiantes en el que se le presentan los proyectos a la Directora, pero perciben que, aunque se realizan acciones, falta dar intencionalidad institucional y relevancia al PFC más allá del cumplimiento de la normativa. Hay una sensación de que el plan existe *"por el papel a veces"* y que cuesta llevarlo a la realidad. La Encargada de Convivencia Escolar, por su parte, puntualiza que hay instancias que se implementan pero porque son mandatadas por ley, como el Consejo Escolar. Los docentes también comentan lo mismo.

La participación estudiantil, como se ha planteado, se da a través de proyectos generados por los mismos estudiantes y con impacto en la infraestructura como el cambio de piso del patio y los murales pintados antes mencionados o el conteo de votos por parte de los miembros del taller de Formación Ciudadana, funcionando como un Tricel. Además, una de las instancias de participación estudiantil más nombrada fue el Centro de Estudiantes. La Encargada de Convivencia Escolar, no obstante, si bien conoce su existencia, no tiene claro qué hacen y cómo funciona pues, pues *"eso lo ve la orientadora. No sé que así como que se haya masificado una acción que ellos hayan creado. No lo he visto yo, ya, o no lo he escuchado"* (Entrevista Encargada Convivencia Escolar Colegio Los Abedules). Mas los y las estudiantes, en tanto protagonistas y público beneficiario de las acciones del Centro de Estudiantes, parecen están más atentos a su gestión, percibiendo que su capacidad de acción y cumplimiento se encuentra limitada por factores organizacionales como la dependencia económica y la falta de consideración de la opinión estudiantil por parte de las autoridades. Respecto a esto último, se trata de un problema que no resiente solo el estudiantado, quienes creen que *"hay decisiones que toma el colegio, que no preguntan como a los niños si lo queremos o no lo queremos"*, sino también la Directora al constatar como desafío para la escuela disminuir o trabajar el adultocentrismo que se instala en la cultura escolar y que *"minoriza"* la participación de los estudiantes (Focus Group Estudiantes Colegio Los Abedules; Entrevista Directora Colegio Los Abedules). Al mismo tiempo, algunos estudiantes también hacen una autocrítica con respecto a la labor de sus propios liderazgos, planteando que si bien hay problemáticas estructurales, también se deben plantear propuestas más realistas. En las palabras de una estudiante: *"Eh yo creo que primero deberían hacer una propuesta con menos, a ver, con menos ... Ay, como con menos promesas. Sí. Y después cuando sientan que ya lo pueden cumplir, decir: "Quieren que hagamos esto porque lo podemos hacer." Mmm. Como que sea más realista y más simple"* (Focus Group Estudiantes Colegio Los Abedules). Otra compañera la segunda:

*Yo siento que los centros de estudiantes no, siempre prometen algo y ninguno ha cumplido con alguna promesa, porque si tú puedes pedir dos cosas y alguna de esas dos cosas no las vas a poder hacer con vosotros estudiantes. A ver, yo siento que no deberían prometer mucho cosas como muy grandes, por ejemplo, prometer, no sé, que van a hacer un cambio en el recreo y así, porque igualmente podría ser que ese cambio no se podría hacer y no lo terminan haciendo y termina, no sé, mal. Entonces, yo creo que de primero deberían proponer algo que sí se pudiera hacer*

*y después seguir y después seguir haciendo más cosas adelante, como decía la Noa, porque igualmente si en ese momento no tienen plata, podrían juntar y así, o sea, dinero podrían juntar.*

#### **b. Descripción del PFC**

El PFC del Colegio Los Abedules es bien concreto y se estructura de la siguiente forma: se exponen los objetivos de la Ley 20.911, se mencionan y explican los principios del Proyecto Educativo Institucional (PEI) y su relación con la Formación Ciudadana, y luego se desglosan cada una de las actividades del Plan.

Partiendo por lo primero, los tres principios de la escuela son Responsabilidad y autonomía;; Respeto, tolerancia y empatía; y Pensamiento Crítico y de superación (PFC Colegio Los Abedules). En cuanto a los objetivos, aquellos mencionados en el Plan son los mismos que los exigidos en la ley. Estos son explicitados en un comienzo y luego ocho de los nueve objetivos de la Ley 20.911 se reflejan explícitamente en las acciones del PFC. A continuación se lista un concentrado de cada objetivo y las acciones asociadas a cada uno:

- a) Comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y derechos/deberes asociados: vinculado a la acción "Plebiscito para la representación" y "Fiestas Patrias".
- b) Ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa: reflejado en varias acciones como "Consejo Escolar," "Plebiscito para la representación," y "Fiestas Patrias". También se alinea con los principios del PEI de Responsabilidad y autonomía y Pensamiento Crítico y de superación.
- c) Compromiso con los derechos humanos reconocidos en la Constitución y tratados internacionales: asociado a la acción "Plebiscito para la representación," con énfasis en los derechos del niño.
- d) Valoración de la diversidad social y cultural del país: reflejado en la acción "Fiestas Patrias". También se adapta localmente para el "Día de la inclusión".
- e) Participación en temas de interés público: vinculado a "Cuenta Pública" y "Plebiscito para la representación".
- f) Desarrollo de una cultura democrática y ética en la escuela: este objetivo está presente en las acciones de gobernanza y participación, como "Consejo Escolar," "Cuenta Pública," "Plebiscito para la representación," y "Encuestas de Opinión".
- g) Cultura de la transparencia y la probidad: este objetivo también está reflejado en las acciones de gobernanza y participación: "Consejo Escolar," "Cuenta Pública," "Plebiscito para la representación," y "Encuestas de Opinión". Además, los valores del colegio también incluyen formar ciudadanos "honestos, probos".
- h) Tolerancia y pluralismo: reflejado en "Consejo Escolar," "Plebiscito para la representación," y "Encuestas de Opinión". Este objetivo también se sustenta en el principio local de Respeto, tolerancia y empatía.

Adicionalmente hay varias acciones que incluyen otros objetivos, distintos de los de la ley, que guardan una estrecha relación con los tres principios institucionales del colegio, antes mencionados.

Las acciones no incluyen metas, niveles de desempeño o similares. Tampoco se explicita el método de trabajo para la construcción del PFC, fuera de que se menciona que "La formulación de éste, nuestro Plan de Formación Ciudadana, fue revisado, corregido y ratificado por

funcionarios, directivas de Padres y Apoderados y por estudiantes” (PFC Colegio Los Abedules). Respecto a su implementación, solo un par de acciones contienen una breve descripción que permita entender en mayor medida lo que se pretende llevar a cabo; el resto carece de esto. Lo que sí contienen todas ellas es un responsable, una fecha o período de implementación y un medio de verificación de la actividad, tal como sugieren las orientaciones ministeriales. Así y, concordante con el diagnóstico de varios actores escolares, cada actividad corre por su propio riel sin una articulación explícita entre ellas.

Las actividades del plan, muchas ya mencionadas, se podrían clasificar en:

(1) Instancias de gobernanza y participación:

- Consejo Escolar: “Órgano participativo conformado por representantes de toda la comunidad educativa (estudiantes, apoderados/as, docentes, asistentes de la educación, director/a y representante del sostenedor)”.
- Cuenta Pública
- Plebiscito para la representación: “Mecanismo de participación para que los estudiantes elijan la forma de escoger a sus representantes y su forma de organización”.
- Encuestas de Opinión: “Encuesta para conocer los que nuestros/as estudiantes necesitan o le pedirían a su Colegio”.

(2) Actividades de formación y concientización:

- Talleres de formación en los cursos.
- Conmemoración de fechas y hechos icónicos, tales como: Día de la mujer, Día del ciberacoso, Día de la convivencia escolar, Día de la inclusión, y Día del Libro.

(3) Actividades contextualizadas y celebraciones:

- Fiestas Patrias: “Destacar y conmemorar hitos, tradiciones o personajes históricos e influyentes en nuestro país”.
- Aniversario Colegio, Día del funcionario, y Día del estudiante.
- Festivo y Presentación de Talleres.

(4) Ceremonias de reconocimiento:

- Ceremonia Traspaso kínder, Despedida de Sextos, Ceremonia de premiación, y Certificación lectora.

El PFC no cuenta con mecanismos de evaluación, sino sólo con los mecanismos de verificación que dan cuenta de la realización de las distintas acciones.

Respecto a la concepción de ciudadanía presente en el PFC, este promueve parcialmente una ciudadanía liberal, un poco de la comunitarista y otro poco de la republicana. Respecto a la liberal hay mucha actividad dedicada a reconocer el esfuerzo de los estudiantes y sus logros personales como indicador de buen estudiante o, en consecuencia, buen ciudadano. Respecto a la comunitarista, el PFC propone la realización de acciones que congregan a la comunidad en torno a hitos o conmemoraciones nacionales o de la escuela. Respecto a la republicana, hay varias instancias de gobernanza y participación que permiten inferir la relevancia declarada de esta perspectiva. Desde el punto de vista de la dimensión temporal de la ciudadanía, las acciones de este plan presentan metodologías que demuestran que los estudiantes son considerados ciudadanos activos en el presente, capaces de participar y tomar decisiones en el espacio escolar. Finalmente, respecto al tipo de compromiso ciudadano fomentado, este es predominantemente propio de una ciudadanía personalmente responsable, lo que se ve tanto en los principios institucionales de la escuela como en las ceremonias de reconocimiento, si bien también existe

presencia de una ciudadanía participativa reflejada en las instancias de gobernanza y participación, así como en las actividades contextualizadas y celebraciones.

Al analizar las concepciones de ciudadanía de los actores escolares en lo relativo a sus fundamentos normativos, vemos que coexisten dos nociones de ciudadanía: comunitarista y republicana. La noción comunitarista se refleja en el anhelo de las funcionarias de la escuela de que los estudiantes se identifiquen con su colegio, que le tengan cariño, y logren un sentido de pertenencia con esta y con el país. Es decir, buscan fomentar en el estudiantado una noción de pertenencia a una colectividad y la búsqueda de cohesión social en esa colectividad. Las Jefas de UTP mencionan actividades que, de alguna manera, persiguen este fin como el “Festivoz”, un festival de música icónico en el colegio, que se repite año a año, y que congrega a estudiantes, docentes y toda la comunidad. La Directora menciona también la adecuación de la celebración de las Fiestas Patrias ya no con bailes o actos genéricos de distintas partes de Chile, sino con actos culturales conversados y consensuados por la comunidad que generan mayor identidad local. Así, el primer acto cultural fue en torno a la vida y obra de Violeta Parra, luego Víctor Jara y luego 31 Minutos (Entrevista Directora Colegio Los Abedules). La noción republicana, por su parte, se ve en la importancia dada a la representación estudiantil. Incluso, han habido instancias en que los mismos estudiantes han podido elegir la forma de representación que quieren tener en el colegio.

Respecto a la dimensión temporal de ciudadanía que predomina en la escuela, las personas entrevistadas dan cuenta de una noción activa y un ejercicio presente de la ciudadanía. Los y las estudiantes también demuestran esto en ciertas propuestas que le podrían hacer al colegio para mejorar al educación ciudadana:

*A ver, que hagamos encuestas de a los estudiantes como a los profesores, depende de los cursos y así que hagamos una encuesta para saber cómo podríamos ayudar al colegio a mejorar los estudios, el recreo y cosas así, como por ejemplo, si y en en las escaleras del de en las escaleras en los niños discapacitados les cuesta no podrían subir las escaleras porque están en silla de ruedas. Entonces podríamos hacer una rampa en las escaleras para poder para que los niños discapacitados pudieran subir y que depende de la encuesta juntemos dinero para proponernos y hacer lo que necesitamos para el colegio y lo que en verdad necesitamos y lo que nos gustaría tener para la escuela (Focus Group Estudiantes Colegio Los Abedules)*

Mejorar las condiciones actuales del estudiantado da cuenta de una noción en que lo importante es lo que ocurre hoy y está ocurriendo en la comunidad educativa. La Directora, por su parte, menciona como un problema importante al respecto el adultocentrismo: “Entonces, en el adultocentrismo eh como que la participación de de los niños es minorizada porque son chicos, solo por el hecho de ser chico. O porque es una pérdida de tiempo, es mejor al colegio va a estudiar. Mentira. Si lo que menos hacen es estudiar y ellos vienen a jugar y vienen a aprender muchas más cosas que lo que tienen en la sala de clase” (Entrevista Directora Colegio Los Abedules). Esto refleja su valoración del involucramiento activo del estudiantado en los asuntos de la escuela.

Por último, respecto al tipo de compromiso ciudadano que fomentan los actores escolares, este es principalmente participativo. Esto se refleja en el énfasis que se le da a distintas instancias de participación como la elección de representantes estudiantiles, al Festivoz, los actos culturales de las Fiestas Patrias, la Feria Geográfica, entre otros.

### c. Creación del PFC

La creación del PFC del Colegio Los Abedules fue un hito meramente formal que se diluyó entre distintas manos. No hay encargado del Plan de Formación Ciudadana, pero la Encargada de Convivencia Escolar dice que tiene la obligación de “llevar” el plan y actualizarlo, para luego aclarar que debe tener el papel, pero no está a cargo de su implementación. Esta profesional llegó el 2022 a este colegio y cuenta que el PFC ya existía entonces, y que ella fue perfeccionando y “agregando cosas” (Entrevista Encargada Convivencia Escolar). Desde la dirección se menciona que:

*Al menos desde que yo estoy, todo lo que es la elaboración y actualización de los instrumentos es colectivo. Participan todos los funcionarios, participamos con el centro de padres y las directivas, participamos con el centro de estudiantes y así se actualiza el reglamento interno, se actualiza el PEI, se actualiza, elaboramos el PME, eh, y también los planes, también los planes, el plan de sexualidad, el plan de de formación ciudadana, etcétera. Eh, por supuesto que a esta altura ocupando la base de la anterior. Claro. Entonces es una actualización y luego se difunden y qué sé yo y la aplicación ahí es cuando se nos empieza a diluir porque se entiende que se reduce que más bien el plan de formación ciudadana en este caso se delimita como al centro de estudiantes y al taller de formación ciudadana cuando en realidad va mucho más allá que eso (Entrevista Directora Colegio Los Abedules).*

Los y las docentes por su parte, no parecen concordar con esta versión, pues en su mayoría no conocen el PFC de la escuela, a excepción del profesor de Historia ya mencionado, quien comenta:

*Yo antes siempre hacía el plan de formación ciudadana abarcando distintas áreas. Entonces, desde la participación estudiantil, la parte cívica y la parte más reflexiva y de de inserción del estudiante en la sociedad, pero ahora este año, por ejemplo, yo no estoy a cargo de eso y se hizo por cumplir. Entonces, hay un plan que que se tiene que hacer porque todos los colegios lo tienen que hacer, pero no sé si se ese plan se ejecuta sistemáticamente (Focus Group Docentes Colegio Los Abedules).*

### d. Implementación del PFC

La ejecución de las acciones del PFC del Colegio Los Abedules es algo que no parece estar claramente definido. Lo que sí es un poco más claro, según cuenta la Encargada de Convivencia Escolar, es que la orientadora es la que organiza la elección del Centro de Estudiantes y, como se mencionaba antes, que la directora está a cargo de la Cuenta Pública y el profesor de Historia de la Feria Geográfica (Entrevista Encargada Convivencia Colegio Los Abedules). Respecto a la evaluación del PFC, la misma profesional relata que este año hicieron una jornada mandatada por el Mineduc de actualización de reglamentos internos. No obstante, el colegio ya había actualizado el suyo en diciembre pasado, por lo tanto decidieron hacer ese trabajo con los planes de Afectividad y Sexualidad y Formación Ciudadana que eran los más débiles. Se les pasó los planes a los funcionarios para que los leyeran y dieran retroalimentación:

*Luego alguien sistematizó eso y lo incorporaron en un equipo más chiquitito. Sí, yo, o sea, yo recibí esa información y la verdad es que no era mucho el cambio, era más falta esto, no sé, algunas cosas y eso por ejemplo en los objetivos que tiene el plan, que son como los mandatados, digamos, que son ahí como que decían, "No, este este objetivo no se cumple mucho, por ejemplo, no sé, me acuerdo hablando*

*así porque eso fue ya a principio de año, pero como que decían que algunos eh objetivos como que no se cumplían mucho [...] Me acuerdo de de algunas así como como sugerencias así como de implementar, pero tampoco eran grandes eh grandes sugerencias, grandes acciones (Entrevista Encargada Convivencia Escolar Colegio Los Abedules).*

En relación a los apoyos externos que recibe la escuela para trabajar esta temática, la Encargada de Convivencia Escolar menciona que el SLEP les entrega apoyos formales, es decir, monitorean que estén constituidas distintas instancias como el Centro de Estudiantes, o que se llevan a cabo lo Consejos Escolares, entre otros. En el colegio, además, tienen la presencia y apoyo del programa A Convivir se Aprende del Plan de Reactivación Educativa. Si bien no se enfoca directamente en el PFC, proporciona herramientas y estrategias que son valiosas y afines a la formación ciudadana en general. La Directora identifica, por ejemplo, la comunicación efectiva, la cual valora como una excelente herramienta para resolver conflictos (Entrevista Directora Colegio Los Abedules). Según cuentan las Jefas de UTP, antes la corporación municipal y ahora el SLEP tienen un convenio con este programa y han generado capacitaciones para los equipos de convivencias, junto con la Directora y la orientadora del año pasado. La Encargada de Convivencia Escolar menciona que *“el año anterior eran esas como charlas que se daban para todo el la CODEDUC, digamos. Ya, este año ya hemos tenido un acompañamiento acá que es como una reunión mensual eh, pero de distintas temáticas. No, específicamente de formación ciudadana”* (Entrevista Encargada Convivencia Escolar Colegio Los Abedules).

#### *e. Cierre*

El Colegio Los Abedules posee importantes actividades que trabajan la formación ciudadana, pero cada una corre por su propio carril, sin una articulación intencionada y, sobre todo, sistemática. Hay divergencia de relatos que muestran inconsistencias en la información, lo cual puede mostrar canales de comunicación poco efectivos entre los distintos estamentos, lo cual afecta de seguro a este y otros planes. Un importante obstáculo para la formación de la ciudadanía y el trabajo mancomunado, no obstante, es la falta de tiempo, pues por ser una escuela de doble jornada, se trata de un desafío estructural difícil de superar. De todas formas, hay una alta valoración de la formación ciudadana, lo que puede dar paso a cambios importantes y significativos en este ámbito.

### ❖ **Liceo Armando De Ramón**

#### *a. Descripción del establecimiento*

El Liceo Armando De Ramón está ubicado en la comuna de La Granja y pertenece al SLEP Gabriela Mistral. Es un liceo polivalente, es decir, que tiene tanto la modalidad Científico Humanista como la Técnico Profesional. Dentro de esta última hay dos especialidades\_ Gastronomía y Construcción Metálica. Este es un liceo mixto, con cursos de I° a IV° medio y una matrícula de 405 estudiantes. Su directora llegó hace tres años y reporta tener muchos desafíos de aquí a un futuro para desarrollar la educación ciudadana.

Los actores escolares entrevistados en el liceo mencionan la existencia de varias instancias temporales en las que trabajan la formación ciudadana. El Jefe de UTP menciona los Consejos de Profesores, los cuales ocurren los días miércoles, y se utilizan para formular el plan, realizar su revisión, presentar adecuaciones y consensuar el producto final; los Consejos Escolares donde el PFC es presentado y aprobado; la asignatura de Formación Ciudadano en III° y IV° medio; la asignatura de Orientación y Consejo de Curso que se realiza en horarios de libre disposición y

donde se trabaja un valor al mes; presentaciones para socializar el PFC a principio de año; e instancias de articulación con el SLEP tales como reuniones periódicas entre delegados del SLEP y personas del liceo de diferentes estamentos y Consejos Locales. A esto el Encargado del PFC agrega dos sesiones del programa Escuela Más Ciudadanía del Ministerio Secretaría General de la Presidencia para explicar a estudiantes cómo es el proceso legislativo, la celebración del valor del mes y la celebración del We Tripan Antü con toda la comunidad.

La falta de tiempo es reportada por varios actores como un obstáculo para trabajar la Formación Ciudadana. El Encargado del PFC en particular menciona que cerca del 50% de los miembros del Gobierno Estudiantil son de IV° medio lo cual dificulta el trabajo porque tienen que preparar la PAES, lo que hace que siempre estén cortos de tiempo para reunirse. Esta falta de tiempo también la experimentan docentes, según reporta el Encargado del PFC. De esta insuficiencia de tiempo habla también la Encargada de Convivencia Escolar, quien lo analiza desde una mirada práctica en que evalúa la factibilidad del PFC en base al tiempo disponible:

*La verdad que yo no le veo, pues no sé si no sé si hablar de obstaculizadores como tal, pero sí, por ejemplo, eh los tiempos, los tiempos siempre son acotados, pero eso pasa en todo, no solamente con el con el plan, sino pasa con el plan de convivencia, con el plan de sexualidad, con el de inclusión. Yo creo que por ahí en los tiempos. Eh, por eso yo estoy super contenta con que hayamos logrado comprimir este plan, que a lo mejor a alguien le puede parecer un plan muy pobre, quizás con pocas actividades, pero yo creo que va preciso lo que nosotros trabajamos, es lo real, o sea, es la elección de gobierno estudiantil, ¿cierto? Eh, es la celebración de los pueblos originarios, de las fiestas patrias. Eh, el año pasado y este año, lamentablemente, por un tema de de tiempo nada más no lo hicimos, que fue una actividad muy bonita que yo hubiese querido mantener e hicimos el encuentro de los de los mundos y como entendiendo también, eso fue una propuesta del departamento de historia, entendiendo también que nosotros tenemos un porcentaje muy importante de alumnos extranjeros (Entrevista Encargada Convivencia Escolar Liceo Armando De Ramón).*

En términos de financiamiento de proyectos de Formación Ciudadana los actores entrevistados no mencionan mucho. El Encargado del PFC señala que, a principio de año, el Centro de Padres se ganó un proyecto al que había postulado y que les permitió hacer talleres extraprogramáticos. Entre ellos, hicieron un taller de radio y que consideraba que tenía harta relación con Formación Ciudadana (Entrevista Encargado PFC Liceo Armando De Ramón).

Respecto a las capacidades profesionales de quienes apoyan la labor de la Formación Ciudadana vemos que el Encargado del PFC es profesor de Historia, Geografía y Educación Ciudadana e historiador. La Encargada de Convivencia Escolar, por la naturaleza de su rol, es experta en la gestión de conflictos e incentivar la motivación escolar y asistencia. Además de estos perfiles que contribuyen al trabajo en Formación Ciudadana, la Encargada de Convivencia Escolar recalca como facilitador de este tema el trabajo en equipo que se da en el equipo directivo, a pesar de haber sufrido muchos cambios del personal anterior. Actualmente lo componen ocho personas: la Directora, el Inspector General, el Jefe de UTP, dos orientadores (uno Humanista Científico y otro Técnico Profesional), una curricularista/evaluadora, la Encargada de Convivencia Escolar y la Coordinadora PIE. Hay también en el liceo una profesora del Programa de Integración Escolar (PIE) que se desempeña, además, como asesora del Gobierno Estudiantil.

Respecto a los materiales técnico-pedagógicos para trabajar en torno al tema, casi no se mencionan documentos, pero el Encargado del PFC menciona que para el trabajo con el Gobierno Estudiantil *“estas acciones también se enmarcan desde el mandato legal por un eh documento que es eh la unas orientaciones normativas sobre organizaciones estudiantiles, que es el movimiento de Mineduc que finalmente regula a los centros de estudiantes”* (Entrevista Encargado PFC Liceo Armando de Ramón), dando cuenta del uso de orientaciones ministeriales para el apoyo de esa instancia de representación.

Existe un esfuerzo activo por parte de la dirección en su conjunto por hacer que los planes, incluyendo el PFC, sean conocidos y accesibles para toda la comunidad, tanto en formato impreso como digitalizado. Para esto se comparten con docentes por medio de un manual que incluye el Reglamento Interno y todos los planes y, además, el Orientador lo socializa en cada uno de los cursos. El Encargado del PC también reconoce que uno de los facilitadores de la implementación del PFC es el apoyo por parte de la dirección al Gobierno Estudiantil: *“Eh, en el caso, por ejemplo, del gobierno estudiantil, bueno, ellos tienen profe de asesores, eh, está la voluntad también de los directivos de darle el espacio a ellos que requieren, de apoyarlos, de trabajar en colaboración”* (Entrevista Encargado PFC). Otra muestra de apoyo directivo tiene que ver con la instrucción directa, según cuenta el Encargado del PFC, de celebrar el año nuevo mapuche o We Tripan Antü. Siguiendo esa instrucción, el departamento de Historia y sus profesores organizaron la fiesta y trajeron distintas organizaciones mapuche:

*“Trajimos una concejala de la comuna que es Mapuche, trajimos una hogar de estudiantes en mapuche de Santiago y trajimos una comunidad indígena de mapuche de acá de La Granja y se juntaron los tres y hicieron una rogativa con un canelo, con canto con música mapuche. Eh, hicieron la actividad pedagógica que fue previa, entonces fue algo grande, eh, bien pintoresco y eso venía desde dirección”* (Entrevista Encargado del PFC).

La Directora también reconoce avances, como el fortalecimiento del trabajo por departamento, lo que ha permitido el trabajo individualizado. Menciona que la falta de tiempo dificulta un montón este trabajo, pero está convencida que hay que apuntar hacia un mayor trabajo colaborativo. Ella cree que uno de sus desafíos es *“trabajar más con los departamentos, trabajé en el trabajo colaborativo por departamento y buscar alguna instancia de alguna jornada por último semestral que permita socializar todo lo que realmente en este minuto estamos utilizando y que muchos desconocen”* (Entrevista Directora Liceo Armando De Ramón). Finalmente, la Presidenta del Gobierno Estudiantil también menciona que si bien en los Consejos Escolares le permiten participar y llevar las inquietudes de sus compañeros, muchas veces no hay tiempo para levantar esa opinión y, otras veces, se hablan temas *“super serios y concretos”* del colegio pero que no involucran o atañen a los estudiantes (Entrevista Presidenta Gobierno Estudiantil Liceo Armando De Ramón).

A nivel curricular la Formación Ciudadana se trabaja a través de objetivos transversales o de los sellos institucionales los que permiten abordarla desde las distintas asignaturas. Al respecto, el Jefe de UTP dice:

*¿Cómo trabaja un docente, por ejemplo, si es que tiene como objetivo inventar una nada más el currículum? Eh, analizar, qué sé yo los pero mo, historia es más fácil. Voy a dar otro ejemplo en biología, por ejemplo, eh, conocer la anatomía de una planta o no sé, vos conocés quizás algo más puede ser conocer los procesos eh de deterioro y reconstrucción de la tierra, cachai, como asociado el cambio climático y*

*uno dijera, "Ya, okay, voy a a trabajarlo con el plan de formación ciudadana." ¿Cómo se ahí se articulan o cómo se hace? Ah, ¿cómo se articula? Con la otra asignatura, no necesariamente con la específica que yo mencioné. Ahí debiese debiesen eh trabajar con los objetivos que son transversales. Ya. Porque nosotros una de las cosas de los sellos que nosotros tenemos eh la inclusividad Y aparte de eso los valores que los valores algo transversal para todos eh los niveles independiente si son HC o son TP. Solo tenemos dos especialidades que es gastronomía y construcciones metálicas. Entonces cada asignatura tiene su objetivo específico, como lo mencionamos usted en el caso de ciencia, pero tiene que haber un objetivo siempre transversal que tenga relación como por ejemplo con el desarrollo de la empatía o de la tolerancia o control de la frustración, etcétera (Entrevista Jefe UTP Liceo Armando De Ramón).*

#### **b. Descripción del PFC**

Los lineamientos del PFC del Liceo Armando De Ramón parecen ser claros: se trabajan los diez valores del colegio y los cuatro sellos, además el plan es "bastante sencillo, bastante acotado y bastante concreto, práctico" y, por ende, factible (Entrevista Encargado PFC Liceo Armando De Ramón). El Jefe de UTP, por su parte, menciona que en las asignaturas se trabaja con los objetivos transversales para que docentes de distintas asignaturas puedan implementarlo. Además menciona que el trabajo de revisión es sistemático y se hace en el Consejo de Profesores. La Directora, por su parte, cree que falta socializarlo para que los profesores estén al tanto porque, según ella, reportan no tener toda la información de lo que deben implementar (Entrevista Directora Liceo Armando De Ramón). Ella ve aún una brecha entre la existencia formal del PFC y una aplicación más colaborativa y con una comprensión profunda de las acciones por parte de los distintos actores escolares.

En el liceo predomina transversalmente una noción de ciudadanía republicana, pero también hay un fuerte trabajo valórico que tiene en parte una perspectiva comunitarista y en parte una perspectiva liberal. Respecto de la primera, las partes valoran y mencionan constantemente instancias de representación como espacios donde el trabajo mancomunado puede lograr su cometido. El Jefe de UTP, por su parte, considera que la formación ciudadana "es formar a los en este caso a los jóvenes y y jovencitas en el proceso democrático de que nosotros vivimos cotidianamente, las elecciones o las elecciones, la información, generalmente mantener informado en este caso a nuestra comunidad para que ellos tomen conciencia de las decisiones que tomen en bueno, este es liceo" (Entrevista Jefe UTP Liceo Armando De Ramón). Respecto a las perspectivas comunitarista y liberal, ambas coexisten en el trabajo de formación valórica hecho en el liceo y altamente reconocido por todos los actores. Según cuentan el Jefe de UTP y el Encargado del PFC, se trabaja la empatía, el respeto, la asertividad, la inclusividad, la valoración de la diversidad cultural, entre otros. Además, al revisar el PEI del liceo, vemos que sus cuatro sellos institucionales son (1) la educación inclusiva, (2) la proyección laboral e inserción al mundo de la educación superior, (3) el compromiso con el aprendizaje de los estudiantes, y (4) la valoración y fomento de la diversidad cultural. Algunos fomentan conductas de buena ciudadanía y cohesión social y otros apuntan más a la formación de buenos ciudadanos que cumplen las normas de convivencia.

La concepción temporal de la ciudadanía en el establecimiento muestra una orientación de ejercicio presente de la ciudadanía en la escuela. Esto es muy palpable en la importancia práctica otorgada al proceso de elección de representantes estudiantiles y a la labor misma. Haciendo zoom a esta concepción, el Jefe de UTP, por ejemplo, comenta que en el liceo "de primero a

*cuarto medio todos los estudiantes se someten a ese proceso mediante el gobierno estudiantil que antes se llamaba centro estudiantes a nivel de territorio en en el Slep tiene un nombre más amplio porque tiene en vez de tener delegado tiene como gobernantes, por ejemplo, que está preocupado del deporte, de la cultura es lo mismo que si fuese un un ministerio”* (Entrevista Jefe UTP Liceo Armando De Ramón). El énfasis es que todos participan de esto, el liceo completo desde los cursos más jóvenes. Para la encargada de Convivencia Escolar es importante que las elecciones de Gobierno Estudiantil se hagan en marzo de manera que los estudiantes de 1° medio que están entrando al liceo conozcan a los candidatos y no hayan ya decisiones tomadas respecto a quienes serán sus representantes (Entrevista Encargada Convivencia Liceo Armando De Ramón). De todas formas hay un aspecto importante y característico de este liceo que es más propio de una noción de preparación para el futuro adulto y es uno de sus sellos institucionales, a saber, la inserción laboral y en la educación superior. Según el Encargado de PFC esta área pedagógica, la cual es profundamente importante para la modalidad técnico profesional, es parte de la formación ciudadana. Él menciona que el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) está inserto en el liceo; con este los estudiantes tienen orientación vocacional y salidas pedagógicas que les permiten acercarse al mundo profesional y menciona que eso también es Formación Ciudadana en tanto permite un acceso equitativo a la educación superior. La presidenta del Gobierno Estudiantil refuerza esta noción, quizás no de manera tan específica, pero estableciendo que para ella la Formación Ciudadana está orientada en gran medida hacia el futuro:

*¿Qué entiendo yo por formación ciudadana? Eh, o sea, el tema de que nos dejen a nosotros elegir las actividades que vamos a hacer, como que nos está formando como seres humanos, que vamos a tomar decisiones en la sociedad. Eh, bueno, la cuestión del voto también tiene que ver con la formación ciudadana, las clases de educación ciudadana que son un poquito aburridas. Pero es parte de eh y normalmente nosotros intentamos vivir muy en sociedad acá en el colegio, o sea, se intenta dialogar, eh crear cero conflictos, pero igual hay conflictos que acá tienen que solucionar, o sea, que venimos acá, hablamos con la tía Luz, entonces nos estamos formando. Y creo que es super importante porque nosotros después vamos a votar y vamos a tomar decisiones relevantes y también vamos a participar en una sociedad que normalmente se toma decisiones convive con la gente y hay que aprender a convivir con la gente por más mal que nos pueda caer en algún momento (Entrevista Presidenta Gobierno Estudiantil Liceo Armando De Ramón).*

Finalmente, en el Liceo Armando De Ramón predomina un compromiso de tipo participativo por un lado, y personalmente responsable, por otro, sin desmedro de instancias menos protagónicas que igual que fomentan un compromiso orientado a la justicia social. El compromiso de tipo participativo del que hablan los distintos actores escolares, como bien se intuye, tiene que ver con el proceso de representación estudiantil. El compromiso de tipo personalmente responsable, por otro lado, se asocia fuertemente al trabajo valórico. La Directora menciona que se ha trabajado mucho que los estudiantes “*sean empáticos y sean respetuosos con el otro*” y, en esta línea, caracteriza a su establecimiento como un liceo con “*un clima tranquilo, agradable*” (Entrevista Directora Liceo Armando De Ramón). Esto, en un sentido integral es ilustrado por el Jefe de UTP como una enseñanza que espera el “*desarrollo de la empatía o de la tolerancia o control de la frustración*” en los estudiantes, siendo los valores del respeto, la honestidad y la honestidad un fiel reflejo de esta noción de ciudadanía (Entrevista Jefe UTP Liceo Armando De Ramón). La Encargada de Convivencia Escolar va más allá, enfatizando que el cumplimiento de deberes u obligaciones de los estudiantes no es solo un deber legal sino ético (Entrevista Encargada

Convivencia Escolar Liceo Armando De Ramón). Finalmente la Presidenta del Gobierno Estudiantil enfatiza la idea de que un buen ciudadano debe adaptarse a la comunidad de manera de vivir armoniosamente, sin que eso signifique transitar a un terreno comunitario, común:

*O sea, el respeto porque es la base de todo y la tolerancia porque aunque uno no estemos muy de acuerdo con lo que dicen las demás personas, hay que aprender a tolerarlas, hay que aprender a convivir, que eso cuesta un poquito de liceos porque son somos tan diferentes estamos en procesos tan difíciles y este colegio, o sea, este liceo super vulnerable eh socioeconómicamente y el sector y hay muchos factores que nos hacen quizás estar un poquito más a la defensiva, entonces hay que aprender a tolerar (Entrevista Presidenta Gobierno Estudiantil Liceo Armando De Ramón).*

### *c. 3. Creación del PFC*

La creación del PFC del Liceo Armando De Ramón, según cuenta el Jefe de UTP, fue hecha en los Consejos de Profesores. Luego se hace *“una tabulación de todos esos datos para llegar a consenso”* y luego pasa al Consejo Escolar donde se debe aprobar (Entrevista Jefe UTP Liceo Armando De Ramón). Los miembros del Consejo Escolar pueden hacer observaciones y sugerencias para su modificación y finalmente queda el producto final. Luego de su creación el plan es socializado entre los estudiantes. El Orientador junto a cada profesor jefe le presentan el PFC a los y las estudiantes, instancia en la que explicitan su vinculación con otros instrumentos o planes del liceo. A los docentes, por su parte, se los envía vía mail o impreso. El plan también se manda a los apoderados.

### *d. Implementación del PFC*

La implementación del PFC, por su parte, la lleva a cabo el Orientador. que es parte del equipo directivo. El Jefe de UTP reconoce en su trabajo un factor importante de empoderamiento de los estudiantes y un mayor interés en asuntos comunes. La narración del Encargado del PFC da a entender que él coordina las acciones del plan y las monitorea, si bien asigna responsables para su ejecución, como lo son, por ejemplo, el departamento de Historia para la celebración del We Tripan Antü. El Orientador valora que el plan actual sea más acotado, pues reconoce en esa reducción de la extensión la posibilidad de llevarlo a cabo completo y no dejar actividades sin realizar por la falta de tiempo (Entrevista Encargado PFC Liceo Armando De Ramón).

La evaluación del PFC es un proceso que se entremezcla con su revisión año a año. El Encargado del PFC defiende esto al decir que al actualizar el plan año a año *“se está evaluando porque hay cosas que que no se hicieron que se pueden hacer eh considerando la realidad del año del último año, porque ahí vemos cómo fueron eh cómo fue la implementación práctica, en qué es lo que es más fácil, qué es lo que es más difícil, en qué hay que poner más énfasis y se pueden agregar otras acciones”* (Entrevista Encargado PFC Liceo Armando De Ramón). No se mencionan instrumentos para llevar a cabo este proceso, pero a juzgar por la descripción presentada por los actores escolares, parece ser un proceso con un procedimiento claro.

La Encargada de Convivencia, por su parte, menciona que le gustaría tener más ayuda en este ámbito, pues no ha tenido la instancia de comparar este PFC con los de otras escuelas y lo único que conoce es lo que han creado en el liceo. En ese sentido es un poco más crítica que su par a cargo:

*“Mira, ya ni siquiera te podría recordar qué actividades hemos sacado, o sea, quizás habría que buscar buscando quizás alguno en un correo que ya hemos tenido, no sé, un plan de ciudadanía 2019, quizás me podría acordar de algo, pero hoy en día ni me acuerdo, pero eh no tengo un parámetro para compararlo, eso me gustaría quizás tenerlo porque, por ejemplo, con, no sé, pues con el reglamento interno, el el Mineduc, en donde dice contenido mínimo del reglamento interno y tú sabes, eh, que tienes que tener ese punto, incluso ese contenido mínimo que te manda es el índice finalmente porque es como es lo que tiene que estar y es super fácil como una guía pero no existe eso con un plan de formación ciudadana” (Entrevista Encargada Convivencia Liceo Armando De Ramón).*

La Directora, por su parte, es aún más severa y dice que ella no ha visto instancias de evaluación o revisión del plan a lo largo de los años (Entrevista Directora Liceo Armando De Ramón). De todas formas, esto puede deberse a distintas nociones de evaluación entre los actores.

Finalmente, si miramos los apoyos externos que tiene el liceo para trabajar la formación ciudadana, se pueden identificar instancias bien concretas, relacionadas en distinto grado con el tema. La primera, proveída por la Universidad de Santiago (USACH), es un un programa de alimentación saludable. El vínculo con la universidad proviene de una de las acciones del PFC (Unidad de Orientación sobre Alimentación Sana, Vida Saludable e Higiene) que fue modificada y externalizada. El tema se mantuvo pero su implementación cambió y pasó a abordarse desde la universidad. El Encargado del PFC menciona que que encuentra muy valiosa esta instancia: “yo lo encuentro bastante importante porque no solamente el establecimiento de nuestro liceo, sino que nos vinculamos con las escuelas de básica del territorio que son de la no solamente la comuna, sino que del Servicio Local. También hemos ido a Macul, por ejemplo”, rescatando no sólo la temática del programa sino la oportunidad de vinculación con otros estudiantes del territorio (Entrevista Encargado PFC Liceo Armando De Ramón). Otro de los apoyos externos que ha tenido el liceo es el programa PACE para la inserción laboral de estudiantes realizado por la Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM). El Encargado del PFC comenta que hace 10 años que el liceo trabaja con la UTEM y que este programa ofrece acompañamiento vocacional para los estudiantes de tercero y cuarto medio, salidas pedagógicas, y talleres mensuales, lo que les permite a los estudiantes acceder sin barreras a la educación superior. Un tercer apoyo ya mencionado fue el programa del Ministerio Secretaría General de la Presidencia “Más Ciudadanía”.

Finalmente, uno de los apoyos identificados por el Encargado del PFC son las jornadas mandatadas por el Mineduc para trabajar distintos temas relacionados a ciudadanía:

*O sea, es que sí, mira, de hecho igual es importante que lo agregues porque claro, yo te respondí pensando en un apoyo, pensando en un material eh pero han habido en el año durante el año, en varias oportunidades, ellos nos instruyen, ¿ya? constantemente de ciertas actividades que se hacen a nivel nacional. Entonces, sí, en ese sentido sí. Lo que pasa es que cuando uno eh baja estas estas iniciativas eh pedagógicas, formativas del Mineduc que se relacionan con ciudadanía. Claro, yo no la, cuando te respondo no los veo como un apoyo, lo veo como una instrucción. Hagámoslo y lo hacemos. A veces viene, de hecho, a veces viene el mismo material, vienen con las actividades. Y uno la, de hecho, por ejemplo, ahora que lo recuerdo, hubo una que fue sobre transparencia y probidad y la implementamos acá y la implementamos con los presidentes de curso, que esa fue en mayo (Entrevista Encargado PFC Liceo Armando De Ramón).*

Respecto al programa A Convivir se Aprende como apoyo ministerial y política pública, el Jefe de

UTP y la Encargada de Convivencia mencionan acciones de revinculación relativas al Plan de Reactivación Educativa, pero no identifican acciones en el área de convivencia ni el programa mismo (Entrevista Jefa UTP Liceo Armando De Ramón; Entrevista Encargada Convivencia Liceo Armando De Ramón). La Directora, por su parte, sin saber a ciencia cierta si tiene que ver con el Plan de Reactivación, menciona apoyos del SLEP:

*Mira, lo que pasa que aquí hay redes de en el SLEP, hay redes que participan los actores correspondientes, redes de convivencia, redes de directores, UTPs y la Encargada de Convivencia. Sí ha participado, si ha participado, yo creo unas cuatro o cinco en el año en que va con los equipos también en algunas de ellas de convivencia y ha generado ese ese vínculo con otra otra unidad educativa y con conocimiento actualizado. Y yo creo que eso ha sido como el refuerzo que hemos tenido y eso van a instancias de organizadas por el SLEP, son organizadas por el. Y sabes qué temáticas conversan ahí, que sí hablan del socioemocional, sobre todo el aspecto emocional del estudiante de lo de la inclusión se ha hablado mucho (Entrevista Directora Liceo Armando De Ramón).*

#### e. Cierre

A modo de cierre es posible ver en el Liceo Armando De Ramón una escuela que se caracteriza por tener un equipo directivo grande, activo e interesado en el tema. Mencionan que tienen pocas acciones realizadas por ellos para abordar la formación ciudadana, pero reconocen que esto les permite abarcarla comprensivamente. El Orientador y Encargado del PFC es un actor relevante, especialmente informado y, al parecer, líder en el tema y la implementación del plan. Por último, se nota la creciente relevancia del tema y la participación activa y presente del estudiantado.

### ❖ Liceo Estanislao Avaria

#### a. Descripción del establecimiento

El Liceo Estanislao Avaria es un liceo completo, es decir, de NT1 a IV° medio, ubicado en la comuna de Maipú. Es un liceo mixto, que tiene una matrícula de 715 alumnos y cuya directora lleva cinco años en el cargo. Se caracteriza por tener un amplio abanico de posibilidades para trabajar la Formación Ciudadana, un activo apoyo de redes externas y un estudiantado participativo. Actualmente la Orientadora se está desempeñando como Apoyo del Plan de Formación Ciudadana y su Encargada de Convivencia Escolar es en realidad es un Apoyo a Convivencia Escolar y posee horas de colaboración para ello.

Respecto a las condiciones para abordar la Formación Ciudadana, en el liceo hay diversas instancias que lo permiten, algunas de las cuales consumen tiempo lectivo y otras tiempo no lectivo: (1) hay un taller de Formación Ciudadana en las horas de libre disposición en I° medio como optativo —los estudiantes pueden elegir entre ese y un taller de afectividad y sexualidad— y obligatorio en II° medio; (2) en abril se hacen elecciones de Centro de Estudiantes, con Tricel, urnas y todo incluido. Se trata es una actividad “*que está super bien incorporada en el colegio*” según la Jefa de UTP y que ahí está a cargo de la Orientadora; (3) se hacen Consejos de Delegados de Curso (CODECU) que se llevan a cabo una vez al mes con la directiva de cada curso (2 representantes mínimo por curso) que es donde los estudiantes pueden dialogar y exponer sus inquietudes. En estas reuniones participa la Asesora del Centro de Estudiantes que es una profesora de Ciencias, la Orientadora como representante del equipo directivo y las directivas de curso. En esas reuniones se conversan distintas temáticas y “*se pasa lista, se ven*

las temáticas y ahí en estas reuniones nosotros entregamos información de parte del equipo directivo y también les pedimos a apoyo a los chicos” (Entrevista Orientadora Liceo Estanislao Avaria). Los apoyos son por fecha, es decir, en marzo ven los gestores de Convivencia (cargo curso), en abril el aniversario del colegio, más adelante las alianzas y así; (4) también existe un Consejo Escolar. En este espacio el Centro de Estudiantes tiene un rol importante y asisten sus cinco miembros; (6) hay reuniones cada dos meses con Gestores de Convivencia (uno por curso). Según la Orientadora:

*¿Sabes que en la realidad ahí estamos medios cojos? Porque a veces no son líderes en convivencia, son los niños que quieren ser y quieren participar, ¿ya? O sea, es más un tema identitario, o sea, como ya sí, de repente no son los que los más líderes es lo que hemos tratado, intencionar, pero eh yo puedo decir que este año tenemos el 50% que son líderes y el otros 50 son los más tímidos, son los que se portan bien. Entonces, eso un poco eh nos ha pasado con el tema de los gestores de convivencia (Entrevista Orientado Liceo Estanislao Avaria).*

(7) Se realiza un taller de género con profesores donde, trabajan por ejemplo, el lenguaje inclusivo; (8) además, se la Orientadora realiza un taller llamado Juventudes Poderosas para fomentar la inclusión de las diversidades de género en estudiantes; (9) hay un Plan Socioemocional de 4° básico a IV° medio liderado por Convivencia Escolar y ejecutado por cada profesor jefe en una hora lectiva; (10) hay instancias de coordinación esporádicas para abordar temas por lo general más urgentes, como, por ejemplo, “para ayudar a un niño que está en SENDA, que está en riesgo social y hay que hacer denuncia” (Entrevista Orientadora Liceo Estanislao Avaria); (11) un proyecto icónico del liceo es el “Abrázame, cuenta conmigo” un proyecto interdisciplinario de aprendizaje basado en proyecto (ABP) que, según los docentes

*genera como más vínculos, genera más interacción social, eh genera más pertenencia igual. Entonces se ve eh es que ahí entra la la al estar todos colaborando ante el mismo objetivo se ven los resultados y ya como es tan rutinario que se hace ya o sea, yo llevo 3 años, yo llevo 3 años aquí, los 3 años lo he visto y eso genera más pertenencia y los chiquillos ya saben como en qué fechas viene, qué es lo que se va a hacer. Se prepara, es un hito, se prepara eso, ¿no? Y aumentamos la culturalidad. Intercultural, que no porque diferentes culturas, cierto, se asocian y comparten su experiencia, su vivencia en diferentes ámbitos. Yo creo que ahí también potenciamos un poco eh el ámbito ciudadano (Focus Group Docentes).*

(12) la hora de orientación que tienen los profesores jefe se utiliza para trabajar aspectos ciudadanos, como la participación en directivas, según comentan los docentes en el Focus Group; (13) también se ha hecho un simulacro de elecciones con el SERVEL después de la pandemia, “como una votación en donde estaba postulando Boric en ese tiempo y ganó en las votaciones, pero se hizo todo el proceso como que fuera una votación real. Ah, fue como una simulación de muy buena. Sí, fue muy interesante” (Focus Group Docentes Liceo Estanislao Avaria); (14) también hubo y volverán a haber elecciones del Consejo Local del SLEP: una estudiantes del liceo postuló como consejera, “se le hizo campaña, ella participó en todo el proceso y cada escuela de los 26 colegios de Maipú tuvieron esta votación en sus colegios donde estaba la urna, había todo un tema de de vocales de mesa y de los diferentes estamentos, eh estudiantes, apoderados, profesores” (Entrevista Encargada Convivencia Escolar Liceo Estanislao Avaria); (15) los estudiantes participan en concursos de debate; y, (16) finalmente, los docentes cuenta de la existencia de un proyecto medioambiental:

*El departamento de ciencia ganó un proyecto y ha trabajado toda la media exhaustivamente en desarrollar este proyecto que tiene que ver con con el calentamiento global, ya cómo se solucionamos dentro de la comunidad y fuera de la comunidad. Y de verdad que ha sido maravilloso, ha sido agotador, pero es increíble como los jóvenes se prometen, tomo conciencia y al tomar conciencia ya dar un paso a ciudadano qué es lo que me espera el futuro, cómo cuidar los vegetales, qué hacer para reciclar el agua lluvia (Focus Group Docentes Liceo Estanislao Avaria).*

Sorprendentemente, no se habla de la asignatura de Formación Ciudadana obligatoria de III° y IV° medio, pero tal como se ve, en este liceo hay variadas oportunidades y terreno fértil para el despliegue de aprendizajes ciudadanos.

Respecto al apoyo directivo, la Jefa UTP menciona que tienen una política puertas abiertas con apoderados y estudiantes y que el diálogo siempre ha sido la base de su estilo directivo. La Orientadora también menciona que en el equipo directivo están muy en sintonía y la Encargada de Convivencia Escolar recuerda que hace mucho tiempo hubo otro director en el liceo que impulsó en gran medida el tema de la Formación Ciudadana. En lo relativo a la participación estudiantil, las instancias anteriormente mencionadas demuestran una gran variedad para hacer esto posible. La Jefa de UTP cuenta que las y los estudiantes son bien activos, tienen reuniones con otros Centros de Estudiantes y, ante problemas, recurren al diálogo con la directora y los directivos, para encauzarlos y buscar soluciones, incluso llegando a pedir ayuda al SLEP. La Orientadora ha apoyado mucho su gestión, junto a la Asesora del Centro de Estudiantes; previo a las campañas de las listas candidatas a Centro de Estudiantes, la primera les convoca y les hace un encuadre de los límites de su gestión presentándoles los distintos planes del colegio, lo que les permite ver qué pueden proponer a sus compañeros y qué no.

#### *b. Descripción del PFC*

En el Liceo Estanislao Avaria, las nociones de ciudadanía más predominantes son, de acuerdo a sus fundamentos normativos, las perspectivas republicana y comunitarista. Respecto a la primera, distintas entrevistadas narran las variadas instancias democráticas, de participación y representación existentes en el liceo. La Directora menciona que un acto simbólico de democracia, por ejemplo, es la actualización de los protocolos de la escuela junto a estudiantes, profesores y apoderados de manera que ellos conozcan cómo se va a actuar frente a determinadas situaciones. Además, instancias como los CODECU, es decir, las reuniones con las directivas de curso que constituyen espacios de diálogo y expresión de inquietudes de los cursos; las elecciones de Centro de Estudiantes, que replican procesos democráticos formales con un Tricel, urnas, votaciones y transparencia en la publicación de los resultados; o la participación con candidatos a la elección de representantes del Consejo Local del SLEP, reflejan este énfasis en la acción democrática. En refuerzo de esta noción, la Encargada de Convivencia Escolar enfatiza que *“los chiquillos, si bien participan, aquí es un colegio super activo, supe reactivo en eso, van a debates, tienen eh comunicación con chicos de otros colegios, con centros de estudiantes, como super participativo”* (Entrevista Encargada Convivencia Escolar Liceo Estanislao Avaria). Respecto a la segunda noción, una actividad muy importante y bastante comentada entre los participantes es el *“Abrázame, cuenta conmigo”*, un proyecto de Aprendizaje Basado en Proyectos que promueve la interculturalidad entre estudiantes chilenos y extranjeros. De acuerdo a una estudiante este proyecto es *“como que nosotros todos estemos celebrando Chile y estén estas personas que no son de Chile, quizás que no lo celebran o algo así, le damos como esa*

*acogida a a que se sientan bien en nuestro país y pues que ellos también son ciudadanos de aquí, o sea, es eso es un abrazo a las abrazando a las personas que no son de aquí”.* (Focus Group Estudiantes Liceo Estanislao Avaria) Otro trabajo busca fomentar un ambiente inclusivo propio de una comunidad activa son los talleres de género con profesores o los talleres con estudiantes para fomentar la inclusión de las diversidades de género. En general hay mucha preocupación por la convivencia escolar para instalar un buen clima escolar, inclusivo y que invite a ser parte de la comunidad a todos los estudiantes.

Desde el punto de vista de su dimensión temporal, la ciudadanía se entiende como un ejercicio presente, tanto discursiva como prácticamente, pero también como una preparación para el futuro, en tanto esta última permite tener más oportunidades y adaptarse mejor a los estudiantes. La coexistencia de nociones es casi transversal entre las distintas entrevistadas; las únicas excepciones son la Encargada de Convivencia Escolar quien enfatiza sólo la dimensión actual y presente de la ciudadanía y los estudiantes quienes le ponen más énfasis a una educación que los está preparando para el futuro. En su comprensión como ejercicio presente la Directora sostiene que la formación ciudadana debe ser *vivenciada* por los niños y no solo basada en pasar contenidos y cree que la *“mejor muestra de democracia es que ellos sean parte de los protocolos, de la conversa, usar el diálogo como mejor herramienta”* (Entrevista Directora Liceo Estanislao Avaria). La Orientadora por su parte cuestiona la idea de que la ciudadanía comienza a los 18 años:

*no, ahora desde que tú eres persona, eres ciudadano y tú tienes que someterte a ciertas normas, tienes que eh respetar al otro, etcétera, etcétera. O sea, yo creo que la escuela lo toma, yo creo que desde la básica acá lo trabajamos desde kinder, pre kinder, yo creo, la ciudadanía, desde los límites cuando la tía ahí empieza a hablar los límites de de mi cuerpo, los límites de mis compañeros, que yo no puedo pasar al espacio de mi compañero, no su cuerpo, su metro cuadrado (Entrevista Orientadora Liceo Estanislao Avaria).*

En contraste, la comprensión de la ciudadanía como formación para un futuro adulto se ve reflejada en el slogan del liceo: Educación humanizada, camino a la educación superior. Además, la docente a cargo del ramo de Formación Ciudadana, el de I° y II° medio, les dice a sus estudiantes que la asignatura es un tutorial para cómo ser ciudadanos:

*porque les dejo bien claro que ellos todavía no cumplen con la categoría ciudadano, sino que esta se alcanza a los 18 años. Eh, entonces le hago como esto medio en broma que están aprendiendo un tutorial para ella cuando pasen esta categoría ciudadana. Eso como que sea con los valores donde también puede estar conseguidos como justamente como dice acá la docente para prepararlos para para cuando sean mayor de edad y todo eso (Focus Group Docentes Liceo Estanislao Avaria).*

Un estudiante, por su parte, refuerza esto al interpretar su la enseñanza de la educación para la ciudadanía como el intento por enseñarles *“sobre lo que vamos a ver políticamente o socialmente después del colegio, como lo que nos va a formar básicamente”*. Además, los estudiantes mencionan que este tipo de enseñanza les permite aprender a votar, a hacer *“trámites típicos de cuando uno ya empieza a ser un verdadero ciudadano”* y a cómo enfrentarse al *“mundo real”*, reforzando la idea de algo que ocurrirá o servirá más adelante y, mientras tanto, hay que prepararse para ello (Focus Group Estudiantes Liceo Estanislao Avaria).

Finalmente, respecto al tipo de compromiso que se espera de los estudiantes en el Liceo Estanislao Avaria predomina una ciudadanía participativa, en segundo lugar una personalmente responsable y, finalmente, pequeños indicios de una orientación a la justicia social. Esto se ve en el un fuerte énfasis en la participación activa de los estudiantes en la toma de decisiones y en la gobernanza del liceo. Se busca que los estudiantes sean consultados y se sientan *"protagonistas de los cambios"* dentro del colegio, lo que según la directora, es algo que entrega esperanza y facilita la Formación Ciudadana (Entrevista Directora Liceo Estanislao Avaria). Algunas de estas instancias de participación son la actualización de protocolos, la elección democrática del Centro de Estudiantes, votaciones del consejeros locales del SLEP, CODECU, el proyecto "Abrázame, cuenta conmigo", entre otros. Sin embargo, en el liceo también se esperan acciones individuales por parte de las y los estudiantes, como que sean respetuosos y que sigan protocolos y reglas; se enfatiza, también, la enseñanza de valores como la empatía, el respeto, y el buen comportamiento para *"convivir con la sociedad y también con el otro"* (Focus Group Docentes Liceo Estanislao Avaria) y el que sean *"gestores de su propia autorregulación"* (Entrevista Orientadora Liceo Estanislao Avaria) y que asuman la responsabilidad individual de participar en las instancias democráticas, en lugar de quedarse *"aislado"* y después reclamar (Entrevista Vicepresidenta Centro de Estudiantes Liceo Estanislao Avaria). Finalmente, aunque mucho menor protagonismo en los documentos y entrevistas, también se espera del estudiantado una conciencia del entorno y su capacidad de transformación del mismo, como por ejemplo, en temáticas de inclusión, diversidad sexogenérica y medioambiente.

### c. Creación del PFC

La socialización de la Ley 20.911 una vez que fue promulgada, es narrada en términos hipotéticos por dos de las entrevistadas, como aquello que suponen que pasó o que *podría* haber pasado. La Encargada de Convivencia Escolar hipotetiza que el trabajo inicial en torno a este Plan fue probablemente hecho en el Consejo Escolar a través de una socialización del mismo, tal como se ha hecho con otros planes. La Jefa de UTP, en tanto, aventura que

*A veces eh dependiendo del foco que tenga el ministerio hace jornadas de jornadas con respecto a estos planes. Por ejemplo, este año fue el de eh está enfocado como en lo del eh del desarrollo profesional docente. Entonces ahí trabajamos como una jornada desde el ministerio. Entonces me imagino, yo no recuerdo exactamente del desarrollo profesional docente, ¿sí? Cómo desarrollar el plan de formación de desarrollo profesional. Entonces, Entonces, me imagino que en la época cuando empezaron esto, también se trabajó de la misma manera con una jornada eh que se presenta el tema, se ve los enfoques que quiere el ministerio y desde ahí se empiezan a a sacar ideas de cómo eh bajo nuestra condición, nuestra eh nuestro nuestra realidad (Entrevista Jefa UTP Liceo Estanislao Avaria).*

La creación o actualización del PFC se lleva a cabo a final de año, después de que los estudiantes salgan de clases. Allí se hace un Consejo Ampliado para revisar el Manual de Convivencia, el PFC y varios otros planes. En esa instancia es importante que estén tanto docentes como asistentes de la educación. El problema que relata la Encargada de Convivencia Escolar es que no siempre "cuadran" los tiempos, no "calzan", por lo tanto puede pasar que se trabaje por separado entre los miembros de un mismo estamento, junto con la Orientadora, y luego se junta ese trabajo y se presenta. Según la Encargada de Convivencia Escolar los estudiantes son involucrados en este proceso *"siempre, siempre, siempre, siempre"* y esto se logra mostrándoles el PFC en el CODECU y las directivas de curso luego bajan la información a sus cursos, mientras

que en paralelo se le informa a los apoderados a través de los Consejos de Apoderados (Entrevista Encargada Convivencia Escolar Liceo Estanislao Avaria). La Orientadora corrobora, indirectamente, este trabajo por separado en torno al PFC al decir que la creación de este no es un proceso muy participativo, pero por problemas de tiempo *“porque acá la directora tiene siempre la política de transmitir todo y que todos participen, pero como de repente viene una fecha ya en marzo hay que tenerlo”*. Respecto de los estudiantes, dice que ellos no participan de la creación del plan, pero sí de los CODECU *“donde participan todas las directivas y se ven las situaciones”* (Entrevista Orientadora Liceo Estanislao Avaria)..

#### *d. Implementación del PFC*

La socialización del Plan una vez creado, según la Jefa de UTP, consiste en lo siguiente:

*Eh, lo construyen y después lo socializan y lo muestran en las distintas instancias. Lo vemos con en consejo de profesores. pero más como una muestra más que y como eh qué cosas puede el profesorado eh como dar ideas para poder incorporarlo en el plan de formación y después se presenta en el consejo escolar que es el que de cierta manera es como los requisitos que se piden para cualquier plan de formación porque toda la comunidad sea eh sea eh participe y Y una de las maneras de que se participe es que en el consejo escolar se presente esto donde están todos los estamentos (Entrevista Jefa UTP Liceo Estanislao Avaria).*

Actualmente el Plan de Formación Ciudadana está a cargo de la Encargada de Convivencia Escolar con ayuda de Orientación. Ella formalmente está a cargo de Convivencia, pero tienen tantas acciones que Orientación apoya la implementación. La Orientadora comenta que *“hay muchas acciones que yo realizo que son del plan de formación ciudadana. Todo lo que tiene que ver con Centro de Estudiantes y Centro de Padres y Profesores jefes lo veo yo. Sí. Y asesora también del Centro de Padres. Entonces, muchas acciones que son del plan de formación ciudadana, que van de responsabilidad mía”* (Entrevista Orientadora Liceo Estanislao Avaria).

Respecto a la evaluación del Plan, no se mencionan instrumentos formales a través de la cual se haya realizado, pero lo que comentan la Jefa de UTP y la Orientadora es que la actualización del Plan para el año siguiente constituye una instancia de evaluación. La primera menciona que a fin de año se expone el PFC, se muestra y socializa, y que en ese momento *“se ve si se llevó a cabo de la mejor manera o si hay otras ideas para poder implementarla en el futuro”* (Entrevista Jefa UTP Liceo Estanislao Avaria). La Orientadora, por su parte, señala:

*O sea, desde el momento que se pregunta, por ejemplo, a los docentes, yo hablo desde los docentes, eh, ¿qué podemos mejorar? Si lo dejamos o lo cambiamos, ahí ya estamos evaluando. Entonces, eh, sí, pues existe el como en todo lo que hacemos, por ejemplo, cuando reformulamos, cambiamos algunas cosas. En el manual de convivencia, por ejemplo, también decimos, "Lo dejamos, lo sacamos, que resultó, no nos resultó, hay que eliminarlo." Sí, es como una evaluación (Entrevista Orientadora Liceo Estanislao Avaria).*

La directora, reporta además, implementar encuestas periódicamente a los estudiantes para recabar sus intereses y para la gestión de fondos. Esto es reconocido por el cuerpo docente y mencionan que ellos también participan y dan retroalimentación vía encuestas.

Para estos procesos, el liceo cuenta con apoyo externo- La Orientadora menciona que se lleva a cabo el Programa de Acceso a la Educación Superior (PACE) implementado por la Universidad

de Santiago (USACH); programas del Servicio Nacional para la Prevención y Rehabilitación del Consumo de Drogas y Alcohol (SENDA); y redes con las que se hacen talleres. Además se han ganado proyectos como aquel para combatir el calentamiento global que mencionaba la profesora de Ciencias. Al respecto, la directora comenta: “*Nosotros donde nos inviten llevamos a los estudiantes a la USACH que por el programa PACE llevamos, al teatro, siempre estamos tratando de que no ... en proyectos, cosas tratamos y también tienen que ser internos*” (Entrevista Directora Liceo Estanislao Avaria).

Respecto al apoyo del SLEP, se destaca mucho su labor, principalmente en la organización de las votaciones del Consejo Local. La Orientadora destaca:

*Lo que pasa es que el SLEP, por ejemplo, funciona en una parte igual que la Codeduc. Antes nosotros éramos de Municipal, entonces la Codeduc era una corporación, tenía sus asesores por escuela. La Codeduc era la corporación la corporación de educación, ¿ya? Y ahora están, creo, los gestores territoriales, así se les llama, como quiénes asesoran a cada escuela. Entonces, eh hay gestores que tienen asignado tres, cuatro colegios, entonces ellos van trabajando con su escuela en la medida de que eh van surgiendo nuevas cosas. Y por lo que entiendo, hasta el momento cada vez que hay cambios o sugerencias se trabaja con ellos, como te decía, los consejos de escolares. Ahí van viendo, ellos son como los que manejan más la información también y van viendo qué hay que hacer y lo van poniendo en tabla, ese tema y otros más. Pero así es. Eh, están tienen personas que entendidas en estas materias que van como orientando a las escuelas para poder llegar a la mejora (Entrevista Orientadora Liceo Estanislao Avaria).*

La Directora del liceo también destaca que, gracias al Plan de Reactivación Educativa, les arreglaron gran parte de la infraestructura del establecimiento que estaba en condiciones precarias. Además, les permitió comprar recursos tecnológicos como proyectores y computadores. Además reporta tener “*ayuda por el ausentismo*” con visitas domiciliarias y otras medidas para aumentar la asistencia, refiriéndose al eje de Asistencia y Revinculación de este plan (Entrevista Directora Liceo Estanislao Aravia). La Jefa de UTP menciona lo mismo y agrega que trabajan con Convivencia, sin dar mucho más detalle. La Orientadora también destaca que el MINEDUC ha hecho actividades por el Día del Cyberbullying y del Día de la no violencia.

#### e. Cierre

Tal como se ve, el Liceo Estanislao Avaria presenta varias y ricas instancias que fomentan la participación ciudadana y democrática, la inclusión y el sentido de pertenencia. Hay mucho sentido de comunidad y está bastante instalada la importancia de la representación y participación. No es una escuela que apunta tanto a promover transformaciones sociales, pero se ven un par de caminos que apuntan en esta dirección. Un posible desafío será apuntar para allá y, como mencionan los entrevistados, aumentar la participación en estudiantes no típicamente participativos.

## 2.4. Análisis Integrado de los Estudios de Caso

El análisis comparativo de estos ocho estudios de caso —que abarcan contextos rurales y urbanos, educación básica y media y establecimientos con matrículas desde 80 hasta casi 1000 estudiantes— revela tres dimensiones estructurantes que explican la variabilidad en la implementación del PFC y su efectiva apropiación. La primera dimensión corresponde a

condiciones sistémicas deficitarias que afectan transversalmente a todos los establecimientos estudiados, independientemente de sus características específicas: apoyo institucional limitado, escasez de tiempo y recursos, y debilidad en los procesos de evaluación. Estas condiciones no son atribuibles a los equipos escolares sino a deficiencias del sistema en su conjunto y que limitan las posibilidades de implementación efectiva de los PFC. La segunda dimensión identifica elementos presentes de manera universal pero con efectividad variable: los espacios de representación estudiantil existen en todos los casos, pero su calidad y capacidad de incidencia real difieren dramáticamente mientras que el Plan de Reactivación Educativa está presente en casi todos los establecimientos, pero su vinculación con la formación ciudadana es mayoritariamente indirecta. La tercera dimensión corresponde a factores críticos y diferenciadores de éxito: la participación significativa de la comunidad en el diseño e implementación del PFC, y la integración de este con otros instrumentos de gestión escolar (PEI, PME). Estos factores distinguen a los establecimientos que han logrado apropiarse efectivamente de la formación ciudadana de aquellos donde el PFC permanece como una exigencia burocrática más. La articulación de estas tres dimensiones permite comprender que la implementación efectiva del PFC no depende de un solo factor sino de una configuración compleja de condiciones, donde los casos más exitosos no solo presentan los factores críticos de éxito sino también estrategias para navegar los obstáculos estructurales que el sistema les impone.

*a. Apoyo institucional limitado y rol suplementario de redes externas*

Los casos estudiados coinciden en señalar que el apoyo del Mineduc, los SLEP y los Departamentos Provinciales ha sido insuficiente para la creación e implementación del PFC. Algunos establecimientos consideran encontrarse en un total desamparo. La Escuela Los Robles representa la expresión más contundente de esta percepción: su Directora afirma categóricamente que jamás ha recibido visita de un supervisor provincial a pesar de liderar la institución desde 2016, y que el apoyo del ministerio se limita a entregar “borradores” de documentos. La Escuela Pedro Pablo Pereira reporta una experiencia similar, donde tras una presentación del PFC a un funcionario de la corporación municipal, nunca hubo seguimiento ni apoyo posterior. En el Liceo Los Leones, en tanto, se indica que ni el Ministerio ni el sostenedor entregaron ninguna orientación clara, limitándose a orientaciones digitales que se centran en aspectos teóricos sin traducirse en acompañamiento situado.

Los casos del Colegio Los Abedules y el Liceo Armando De Ramón introducen un matiz importante. A diferencia de los anteriores, el primero de ellos reporta cierto nivel de apoyo institucional: el SLEP entrega apoyos formales monitoreando que estén constituidas instancias como el Centro de Estudiantes y los Consejos Escolares, y se realizan reuniones mensuales de acompañamiento. Sin embargo, este apoyo presenta dos limitaciones significativas: se enfoca principalmente en el monitoreo del cumplimiento formal de requisitos más que en acompañamiento pedagógico, y las reuniones se orientan a distintas temáticas, no específicamente a formación ciudadana. El Liceo Armando De Ramón presenta un patrón similar: los actores escolares reportan articulación con el SLEP mediante reuniones periódicas así como participación en Consejos Locales. y el Encargado del PFC menciona que el MINEDUC les instruye constantemente sobre actividades que se hacen a nivel nacional. Sin embargo, estas instrucciones son percibidas precisamente como eso —instrucciones a cumplir— más que como un acompañamiento pedagógico sustantivo. Esta distinción entre apoyo e instrucción es reveladora de cómo, incluso cuando existe cierta presencia institucional, esta no necesariamente se traduce en el tipo de acompañamiento que las escuelas necesitan. La única excepción es el

Liceo Estanislao Avaria, donde se destaca el apoyo recibido por el SLEP e incluso se identifican gestores territoriales del mismo, lo que demuestra que hay espacio de mejora posible en este ámbito.

Frente a este vacío institucional, los establecimientos han desarrollado estrategias de autogestión apoyándose en redes externas. El Servicio Electoral de Chile aparece en varios casos como un aliado fundamental, proporcionando no solo urnas y materiales para las elecciones estudiantiles, sino también capacitación sobre procesos democráticos. Las universidades locales contribuyen mediante estudiantes en práctica y actualización académica. Organizaciones como la Oficina Local de la Niñez, SENDA, el Instituto Nacional del Deporte, y diversas fundaciones locales se articulan con los establecimientos para realizar intervenciones específicas. La Escuela Los Robles ha sido especialmente exitosa en la gestión de estas redes, estableciendo vínculos decisivos con la Municipalidad de Valdivia. El Liceo Los Leones despliega también una red amplia, articulándose con múltiples organizaciones territoriales. El Liceo Nuestra Señora de la Paz, en tanto, se vincula con INJUV, la Casa de la Mujer y la Diversidad, y universidades locales que imparten talleres de liderazgo estudiantil. El Liceo Armando De Ramón también ha desarrollado una red significativa de apoyos externos, al igual que el Liceo Estanislao Avaria.

#### *b. Falta de tiempo y recursos económicos como obstáculos estructurales*

La escasez de tiempo y recursos económicos constituye uno de los hallazgos más consistentes y transversales del análisis. Los casos estudiados identifican estas limitaciones como obstáculos significativos para la implementación del PFC, siendo la falta de tiempo especialmente crítica al constituir un problema estructural que afecta no solo a la formación ciudadana sino al conjunto de la gestión escolar.

Esta falta de tiempo se manifiesta con particular intensidad en el Colegio Los Abedules, cuya condición de escuela de doble jornada convierte este problema en un desafío estructural casi insuperable. Las Jefas de UTP identifican la falta de tiempo como el primer obstáculo, percepción que es generalizada y protagónica en los testimonios del resto de los actores escolares: los docentes afirman que siempre andan en contra del tiempo, y los consejos de profesores deben cortarse antes de transcurrida una hora para que los profesores de la tarde lleguen a dar clases. La Escuela Pedro Pablo Pereira presenta una situación similar. Los actores escolares señalan que el tiempo dedicado al PFC no es el que debiera ser y la profesora que fue asesora del Centro de Estudiantes menciona que no se consideraban ni respetaban las horas que por ley su cargo debía tener. La Escuela San Norberto conceptualiza este problema en términos de competencia por el tiempo entre distintas actividades, urgencias y el abordaje de distintos planes. La Escuela Los Robles tampoco está exenta de esta problemática. La baja dotación docente obliga a asumir múltiples roles (por ejemplo, la Directora cumple simultáneamente funciones de Jefa de UTP, Encargada de Convivencia, y docente) y esta acumulación de roles restringe severamente la capacidad de diversificar acciones. El Liceo Nuestra Señora de la Paz señala la falta de dedicación exclusiva como uno de los obstáculos centrales. La concentración de responsabilidades en la Orientadora sin tiempo específicamente asignado para el PFC genera que el plan no pueda ser gestionado de manera sistemática. Los docentes expresan que debería ser “responsabilidad de todos” pero, ante la falta de tiempo, prefieren “no meterse en el terreno del otro”. El Liceo Armando De Ramón refuerza contundentemente este hallazgo, siendo la falta de tiempo mencionada por prácticamente todos los actores entrevistados. El Liceo Estanislao Avaria también ilustra cómo la presión temporal impide directamente la participación amplia en el diseño del PFC.

Respecto a los recursos económicos, la Escuela Los Robles reporta que el PFC fue creado sin recursos, sin formación, sin nada, y que persiste una ausencia de financiamiento ministerial que limita la escala de las acciones. En la Escuela Pedro Pablo Pereira, docentes y el encargado de Convivencia Escolar mencionan que suelen estar preocupados por los recursos, los cuales no están o no llegan. En la Escuela San Norberto, el Centro de Estudiantes expresan que cuando quieren hacer algo, no tienen tampoco los recursos necesarios. El Colegio Los Abedules presenta evidencia particularmente explícita sobre las consecuencias de la restricción presupuestaria, con los y las estudiantes mencionando que el colegio no ha hecho muchos paseos por la situación de dinero y que las salidas pedagógicas ya no se hacen porque no hay dinero para llevarlas a cabo. Si bien algunos establecimientos han desarrollado estrategias de gestión de recursos mediante postulación a fondos externos -el Colegio Los Abedules logró financiar así murales y el cambio de piso en el patio- no se trata de una estrategia difundida ni generalizada y depende de las capacidades de gestión de cada establecimiento y la disponibilidad de fondos concursables.

### *c. Evaluación sistemática como deuda transversal*

Uno de los hallazgos más consistentes del análisis es que la evaluación del PFC constituye una deuda pendiente en la totalidad de los casos estudiados. Todos los establecimientos presentan sistemas de evaluación débiles, inexistentes o meramente burocráticos, sin impacto real en la mejora de los planes.

La Escuela San Norberto representa el caso más extremo: el PFC tiene indicadores pero no ha habido instancias de evaluación del plan desde su creación, ni se reporta haber utilizado estos indicadores para su monitoreo. Esta ausencia total desde el origen del plan ilustra cómo un PFC puede existir formalmente durante años sin que nunca se haya verificado su implementación o impacto. En el Colegio Los Abedules, en tanto, se da cuenta de una evaluación: una jornada mandatada por el Mineduc para actualización de reglamentos internos; dado que el colegio ya había actualizado el suyo, decidieron usar ese tiempo para revisar los planes de Afectividad y Sexualidad y Formación Ciudadana. Sin embargo, el resultado fue poco sustantivo según la Encargada de Convivencia. En el Liceo Los Leones se reconoce que históricamente la retroalimentación se daba de manera informal en el consejo, basándose en la percepción o el estado de ánimo del momento. El Encargado de Convivencia identifica como desafío importante la falta de una cultura de evaluación sistematizada. Aunque este establecimiento está instalando encuestas de satisfacción y utilizando indicadores del SIMCE y DIA, reconocen que se trata de un proceso reciente y aún en construcción. El Liceo Nuestra Señora de la Paz presenta la crítica más lúcida sobre las prácticas evaluativas existentes. Los docentes señalan que la evaluación se reduce a un ejercicio burocrático al final del año, destinado a recopilar evidencias más que a mejorar procesos. Los mismos docentes identifican lo que llaman una "ilusión burocrática": con documentos se demuestra que el plan estaría funcionando super bien cuando en realidad no es así. Además, no existen mecanismos tangibles para evaluar el impacto más allá de instrumentos generales. El Liceo Armando De Ramón ilustra de manera particularmente reveladora cómo la evaluación del PFC constituye una deuda pendiente, pero además evidencia las nociones divergentes que existen sobre qué constituye "evaluación" y cómo estas diferencias de comprensión pueden obstaculizar el desarrollo de procesos evaluativos genuinos.

La falta de evaluación sistemática tiene múltiples consecuencias. Impide conocer efectivamente qué acciones del PFC se están implementando, con qué frecuencia, y con qué nivel de participación. Varios casos evidencian que hay acciones valiosas de formación ciudadana que

ocurren pero que no están formalmente reconocidas como parte del PFC, mientras que acciones declaradas en el plan quizás no se implementan. La ausencia de evaluación también impide conocer los efectos de las acciones implementadas. No se sabe si las actividades están logrando los objetivos propuestos, qué impacto tienen en el desarrollo de competencias ciudadanas, o cómo perciben los distintos actores las acciones del PFC. Sin evaluación sistemática no hay retroalimentación que permita procesos de mejora continua y los establecimientos pueden quedar atrapados en dinámicas de inercia, repitiendo año tras año las mismas acciones sin reflexión crítica sobre su pertinencia o efectividad.

*d. Centralidad de los espacios de representación estudiantil*

Los casos estudiados coinciden en identificar los espacios de representación estudiantil, particularmente el Centro de Estudiantes, como un elemento consistente y valorado de las prácticas de formación ciudadana escolar. Sin embargo, la profundidad, alcance y nivel de participación real en estos espacios varía significativamente entre los establecimientos.

La totalidad de los casos reporta la realización de elecciones anuales para Centro de Estudiantes. En muchos, estas elecciones cuentan con el apoyo del SERVEL, lo que otorga legitimidad y calidad técnica al proceso. Pero más allá de la elección misma, las características del Centro de Estudiantes varían considerablemente. La Escuela Pedro Pablo Pereira presenta una tensión respecto al formato organizativo, habiendo transitado entre un Gobierno Estudiantil con candidatos independientes y un Centro de Estudiantes con postulación de listas. En la Escuela San Norberto, en tanto, se identifica al Centro de Estudiantes como el espacio de participación estudiantil más notorio del establecimiento. El Liceo Nuestra Señora de la Paz, por su parte, presenta el caso más desarrollado de participación estudiantil. El Centro General de Estudiantes despliega múltiples mecanismos democráticos: asambleas estudiantiles, consultas formales mediante plebiscitos sobre movilizaciones, y rendición de cuentas públicas que refuerzan la transparencia y responsabilidad colectiva. Además, ha creado comités específicos de Deportes, Patrimonio, y Radio Escolar como estrategia para fomentar la participación activa y el sentido de pertenencia. El Liceo Armando De Ramón también cuenta con un Gobierno Estudiantil que realiza elecciones anuales, tiene profesores asesores, y recibe apoyo de la dirección en términos de espacios y colaboración. Los estudiantes participan también en los Consejos Escolares, donde la Presidenta del Gobierno Estudiantil puede llevar las inquietudes de sus compañeros. El Liceo Estanislao Avaria presenta múltiples espacios de representación de calidad relativamente alta: además del Centro de Estudiantes, existen Consejos de Delegados de Curso (CODECU) mensuales donde participan directivas de cada curso, y Consejos Escolares.

Desde la tipología de Westheimer y Kahne (2004), estos espacios promueven principalmente prácticas de ciudadanía participativa: los estudiantes se organizan, participan en elecciones, y se involucran en asuntos comunitarios del establecimiento. Sin embargo, la efectividad de esta participación depende críticamente de si opera bajo una lógica temporal orientada hacia el presente —donde estudiantes toman decisiones reales sobre problemáticas que los afectan— o hacia el futuro —donde simulan procesos democráticos sin capacidad efectiva de incidencia—. Los casos de mayor desarrollo, como Nuestra Señora de la Paz, avanzan incluso hacia una ciudadanía orientada a la justicia al permitir que estudiantes analicen y actúen sobre estructuras institucionales.

Sin embargo, también emergen limitaciones significativas. Los estudiantes de la Escuela San Norberto expresan una frustración reveladora: solicitan que la directiva considere más sus propuestas y las escuchen antes de dar un no como respuesta inicial. Esta demanda evidencia una brecha entre la existencia formal de espacios participativos y la capacidad real de incidencia estudiantil. El Colegio Los Abedules presenta otra limitación importante: la percepción estudiantil de que el Centro de Estudiantes está restringido por la falta de recursos. El Liceo Armando De Ramón también evidencia limitaciones significativas en la capacidad de incidencia real del Gobierno Estudiantil. Este caso es particularmente revelador porque evidencia cómo, incluso cuando existe participación formal en espacios institucionales, esta puede resultar limitada por dos factores: la falta de tiempo para procesos deliberativos previos que permitan representar genuinamente la voz estudiantil, y la percepción de que ciertos temas institucionales no son considerados como de interés o relevancia para el estudiantado.

Por cierto, en varios casos el Centro de Estudiantes no es el único espacio de representación estudiantil. En la Escuela San Norberto se mencionan también las Directivas de Curso además. El Consejo Escolar también aparece en algunos de los casos estudiados, siempre reconociéndose su aporte al desarrollo de la formación ciudadana del estudiantado.

*e. Plan de Reactivación Educativa: vinculación indirecta con la formación ciudadana*

El Plan de Reactivación Educativa, está presente en casi la totalidad de los casos estudiados. Sin embargo, en la mayoría de los establecimientos su trabajo no está vinculado de manera explícita e intencionada con el Plan de Formación Ciudadana. Cuando existe alguna relación, esta se da principalmente de forma indirecta, a través de la promoción de una mejor convivencia escolar y del desarrollo socioemocional del estudiantado. En el Colegio Los Abedules señalan que el programa ha generado capacitaciones para los equipos de convivencia y reuniones temáticas mensuales, aunque no específicamente de formación ciudadana. En la Escuela San Norberto se mencionan explícitamente apoyos post pandemia en el marco del Plan de Reactivación Educativa, específicamente en relación a asistencia, fortalecimiento de aprendizajes y bienestar socioemocional, con talleres de bienestar y salud mental implementados por la UMCE y que contribuyeron a posibilitar nuevas formas de convivencia entre estudiantes. El Liceo Los Leones implementa la Semana de Reencuentro, también en el contexto del Plan de Reactivación Educativa. Esta acción se realiza al inicio de cada semestre y ha sido incorporada como acción permanente en el PME, evidenciando su institucionalización más allá de una respuesta transitoria.

La característica común de estas intervenciones es su enfoque en convivencia escolar, la salud mental y el desarrollo socioemocional del estudiantado más que en formación ciudadana específicamente. El Programa A Convivir se Aprende en la Escuela Pedro Pablo Pereira está enfocado a lo interno, a las emociones, a cómo llevar a solucionar los conflictos y a cómo relacionarse. La Directora del Colegio Los Abedules valora de este programa la comunicación efectiva como herramienta para resolver conflictos. La Semana de Reencuentro del Liceo Los Leones se fundamenta explícitamente en la necesidad de atender primero la dimensión relacional y emocional antes que la académica.

La Escuela Los Robles constituye la excepción más clara al patrón general. En este caso, el Plan de Reactivación Educativa se ha articulado directamente con el PFC, entendiendo la continuidad educativa como un derecho fundamental. Esta articulación no es casual sino intencional,

vinculándose con uno de los objetivos centrales del PFC sobre profundizar el conocimiento y compromiso con los derechos humanos, con especial énfasis en los derechos del niño.

La lógica que sustenta esta articulación puede entenderse de la siguiente forma: la escuela ha priorizado la contención emocional y el apoyo psicosocial como condiciones esenciales para que el estudiantado pueda asumir una vida responsable y ejercer una ciudadanía activa, reconociendo el bienestar biopsicosocial como base para el desarrollo integral. Esta conceptualización coloca el bienestar emocional no como un complemento de la formación ciudadana sino como su condición necesaria. La Directora de Los Robles, de hecho, señala que para poder fomentar el pensamiento crítico y la seguridad de dar opinión, necesariamente se tiene que tener confianza, autoestima, y la emocionalidad bien planteada para poder avanzar en el desarrollo crítico y político dentro de una sociedad. Esta concepción coloca el bienestar emocional como condición de posibilidad para el ejercicio ciudadano.

*f. Participación significativa como factor crítico de apropiación*

Uno de los hallazgos más interesantes del análisis es la correlación existente entre el nivel de participación significativa en los procesos de creación e implementación del PFC y el grado de apropiación del plan por parte de la comunidad educativa. Los casos estudiados confirman este patrón sin excepciones: a mayor participación real de los distintos estamentos escolares, mayor conocimiento, valoración y compromiso con el PFC; a menor o nula participación, menor apropiación y, en casos extremos, total desconocimiento del plan.

La participación significativa emerge como el factor diferenciador más contundente entre los casos analizados. Los establecimientos con mayor apropiación del PFC (Los Robles y Los Leones) transformaron un mandato normativo inicialmente percibido como imposición externa en un instrumento genuinamente apropiado mediante procesos participativos de resignificación. Los Robles ejemplifica este proceso con claridad: aunque el PFC nació como respuesta a un requerimiento ministerial, el establecimiento desarrolló un proceso colaborativo que involucró a docentes, saberes comunitarios y articulación con las familias, construyendo el plan desde las necesidades territoriales específicas: la cultura, el patrimonio vivo y las oportunidades brindadas por el entorno. Los Leones siguió un camino similar: reconociendo que inicialmente el PFC era "un archivo más", el actual equipo directivo lideró un proceso de reformulación participativa que involucró a distintos estamentos, implementó un sistema de coordinación quincenal entre encargados de planes, y desarrolló un modelo de liderazgo distribuido donde docentes, asistentes y administrativos participan activamente. En ambos casos, el resultado es un plan conocido, socializado y vivido por la comunidad, que funciona como "eje articulador" o "columna vertebral" de la acción institucional.

La Escuela Pedro Pablo Pereira y el Liceo Nuestra Señora de la Paz presentan un escenario intermedio: hubo cierto nivel de participación en el diseño del PFC, pero esta fue limitada a personas específicas y no se extendió a toda la comunidad. En la primera, la creación del PFC estuvo a cargo principalmente de la Encargada del PFC y la Orientadora, con participaciones puntuales de algunos docentes y sin un proceso participativo amplio. La implementación también ha mostrado participación desigual: hay grupos docentes específicos que lideran acciones medioambientales, el Centro de Estudiantes, o temas ciudadanos en Historia, pero estas iniciativas responden más a voluntad individual que a un diseño colectivo. En el Liceo Nuestra Señora de la Paz, el PFC formalizó prácticas preexistentes pero ello ocurrió con poca socialización

del documento, lo que generó que el plan no sea conocido por la comunidad. La implementación se caracteriza por la concentración de responsabilidades en la Orientadora sin trabajo en equipo, y por acciones que ocurren de manera indirecta y no intencionada con el PFC. De esta manera se da la paradoja de que si bien existe apropiación de las prácticas ciudadanas —como el Centro General de Estudiantes con sus comités, asambleas, plebiscitos, y su la destacada participación en la creación de la FES—, estas ocurren de manera relativamente independiente del PFC formal. El Liceo Armando De Ramón y el Liceo Estanislao Aravia se ubican también en este nivel intermedio, aunque con características específicas que los distinguen, pues en ambos casos, si bien el diseño del PFC no es particularmente participativo, sí se hacen importantes esfuerzos de socialización del mismo, que no suplen pero al menos permiten navegar mejor esta carencia.

La Escuela San Norberto y el Colegio Los Abedules representan los casos más problemáticos en términos de participación y apropiación. San Norberto presenta la situación más extrema: el PFC fue creado por dos personas que ya no están en el establecimiento. No hubo participación comunitaria en su diseño, y cuando esas dos personas se fueron, el plan quedó huérfano. Coherentemente la implementación se caracteriza por ser disgregada: los actores participan dependiendo si la actividad es parte de sus funciones y sin coordinación. El resultado es una escasa apropiación: la mayoría desconoce el plan, las acciones valiosas que ocurren no se reconocen como parte del PFC, y existe consenso en la necesidad de reformularlo participativamente. El Colegio Los Abedules, en tanto, presenta un caso particularmente revelador porque evidencia la diferencia entre participación declarada y participación real: la Directora afirma enfáticamente que todo lo que es elaboración y actualización de instrumentos es colectivo, participan todos los funcionarios, el Centro de Padres y el Centro de Estudiantes; sin embargo, esta declaración es contradicha por múltiples testimonios y evidencias. El resultado es baja apropiación del PFC: desconocimiento generalizado del plan, actividades valiosas que ocurren de manera desarticulada y divergencia de relatos que evidencian canales de comunicación poco efectivos.

El análisis permite identificar tres mecanismos causales que explican por qué la participación genera apropiación. Primero, la participación en la creación del PFC produce conocimiento del plan como efecto natural del proceso; en contraste, cuando el PFC se crea sin participación comunitaria, el conocimiento requiere esfuerzos específicos de difusión posterior que frecuentemente no ocurren, salvo excepciones como el Liceo Armando De Ramón. El segundo tiene que ver con el sentido de pertenencia y propiedad compartida: cuando la comunidad participa en definir su PFC, este deja de percibirse como imposición externa para convertirse en construcción propia, como evidencian claramente Los Robles y Los Leones. Finalmente, la pertinencia contextual permite que el PFC responda efectivamente a las necesidades y características específicas de cada comunidad: Los Robles pudo construir su plan desde el territorio, la cultura y el patrimonio local, resultando en un plan pertinente a su realidad rural intercultural; Los Leones lo adaptó a su contexto de extrema vulnerabilidad socioeconómica. Esta pertinencia contextual, imposible de lograr desde diseños centralizados o elaborados por pocas personas, constituye un factor crítico para que el PFC sea percibido como relevante y útil por la comunidad.

El análisis revela que la participación opera como factor crítico no solo en la creación del PFC sino que transversalmente en su diseño, implementación y evaluación. Los establecimientos con mayor apropiación (Los Robles, Los Leones) comparten un patrón de participación sostenida en todas estas etapas: procesos colaborativos de creación, implementación con roles distribuidos

entre distintos actores, y evaluación regular que involucra a diversos estamentos. En contraste, los casos intermedios evidencian participación fragmentada: cuando esta se concentra en implementación sin haber participado del diseño (como Pedro Pablo Pereira), se logra apropiación de prácticas específicas pero no del plan como instrumento articulador; cuando existe alta participación estudiantil en acciones concretas pero baja participación en diseño y evaluación del PFC (como Nuestra Señora de la Paz), resulta en una desconexión problemática entre las prácticas ciudadanas efectivamente realizadas y el plan formal que supuestamente las articula.

*g. Integración con PEI y PME como factor de coherencia y apropiación*

El último hallazgo transversal del análisis es la correlación existente entre el nivel de integración del PFC con otros instrumentos de gestión escolar —particularmente el Proyecto Educativo Institucional y el Plan de Mejoramiento Educativo— y el grado de apropiación e implementación efectiva del plan. Los estudios de caso confirman este patrón: a mayor integración y articulación sistemática, mayor apropiación y efectividad; a menor integración, mayor fragmentación y desconocimiento.

La Escuela Los Robles y el Liceo Los Leones presentan los niveles más altos de integración del PFC con sus instrumentos institucionales, y también los mejores resultados en términos de apropiación e implementación. En Los Robles, el documento explicita que el valor del PFC no radica únicamente en cumplir con la normativa, sino en la coherencia e integración que logra con el PEI y PME. Se conceptualiza que la ciudadanía es concebida como un conocimiento inclusivo e integrador, lo que convierte al PFC y los otros planes en un eje articulador de la vida escolar. Esta integración opera también a nivel operativo, buscando que una misma actividad tribute a distintos planes, evitando así la sobrecarga. Más específicamente, el plan está vinculado con las asignaturas del currículum. El Liceo Los Leones utiliza una metáfora igualmente potente: los planes son concebidos como la “columna vertebral” que estructura y orienta las acciones del establecimiento. La integración tiene expresión institucional concreta: todos los instrumentos de gestión se trabajan de manera coordinada en reuniones quincenales de los encargados de planes. La Semana de Reencuentro está incorporada también como acción permanente en el PME, evidenciando integración formal entre el Plan de Reactivación Educativa, el PFC, y el PME..

El Liceo Armando De Ramón y la Escuela Pedro Pablo Pereira presentan un nivel intermedio de integración. En el primer establecimiento, existen vínculos con el proyecto educativo, particularmente a través de los sellos institucionales y objetivos transversales, así como evidencia concreta de esta articulación en acciones específicas, además de un esfuerzo por parte del equipo directivo de hacer que todos los planes —incluyendo el PFC— sean parte de un sistema integrado. Sin embargo, esta integración no alcanza el nivel sistemático observado en Los Robles o Los Leones, y su propia Directora lo identifica como un desafío pendiente, ilustrando que, si bien existe cierta integración —superior a casos totalmente fragmentados—, no es suficientemente robusta ni sistemática. En el caso de la segunda escuela, existen algunas vinculaciones explícitas, como el trabajo de valores institucionales en Orientación que está explicitado en el PFC, y las acciones medioambientales que se conectan con el sello institucional. Sin embargo, no hay evidencia de mecanismos sistemáticos de coordinación entre planes ni de una concepción del PFC como eje articulador. El resultado en ambos casos es la apropiación de prácticas específicas vinculadas al PFC y conocimiento formal del plan entre algunos actores, pero no la apropiación de este como instrumento articulador.

Finalmente, la Escuela San Norberto, el Liceo Nuestra Señora de la Paz y el Colegio Los Abedules presentan niveles bajos de integración del PFC con otros instrumentos institucionales, y a la vez, problemas significativos de apropiación. En San Norberto los planes parecen funcionar de manera independiente, sin coordinación y los docentes señalan explícitamente que falta esa articulación curricular y que los planes no están articulados. La Encargada de Convivencia diagnostica que faltan espacios para ello. Esta ausencia de espacios de coordinación no es un problema menor sino estructural: sin espacios formales donde los distintos planes se encuentren y articulen, la integración no puede ocurrir. El problema se agudiza por la priorización de algunos planes sobre otros: el Reglamento Interno y el Plan de Convivencia Escolar fueron prioridades, el PFC quedó relegado. Esta jerarquización, en lugar de una articulación que los comprenda como complementarios, genera una competencia por el tiempo donde el PFC pierde. El resultado es fragmentación total: acciones valiosas que ocurren por voluntad individual no están articuladas al PFC, y la mayoría de la comunidad desconoce el plan.

El Liceo Nuestra Señora de la Paz presenta una paradoja interesante. El documento formal del PFC dice que se fundamenta en la Visión y la Misión institucional, articulándose con el PEI. Es decir, hay una declaración formal de integración. Sin embargo, los docentes contradicen esta afirmación: falta esa articulación curricular y entre los planes. La falta de integración práctica se evidencia en que las acciones del PFC provienen de prácticas preexistentes que fueron simplemente formalizadas pero no articuladas en una propuesta coherente. Cada docente o grupo impulsa proyectos valiosos pero no existe una mirada institucional que los articule. El resultado es lo que los docentes llaman ilusión burocrática: documentos que muestran integración formal, pero realidad fragmentada.

En síntesis, el análisis comparativo de estos casos de implementación del PFC en distintos contextos educativos chilenos revela un conjunto de hallazgos que permiten iluminar algunos de los factores estructurales que obstaculizan y los elementos críticos que facilitan la formación ciudadana efectiva en estas escuelas. Los tres primeros hallazgos configuran un escenario de condiciones estructurales adversas que afectan de manera transversal a todos los establecimientos estudiados, independientemente de su contexto específico, tamaño, o nivel educativo. El apoyo institucional limitado, la falta de tiempo y recursos, y la evaluación débil no son atribuibles a deficiencias de los equipos escolares sino a características sistémicas. Los hallazgos cuatro y cinco muestran elementos consistentes en todos los casos que, sin embargo, tienen efectividad variable. Los espacios de representación estudiantil existen universalmente pero su calidad y capacidad de incidencia varía dramáticamente. El Plan de Reactivación Educativa está presente en todos los casos pero su vinculación con formación ciudadana es mayoritariamente indirecta, operando principalmente a través del desarrollo socioemocional y la convivencia. Los dos últimos hallazgos constituyen los factores críticos de éxito que distinguen a los establecimientos más exitosos de aquellos donde el PFC permanece como documento formal sin apropiación comunitaria.

La articulación de estos siete hallazgos permite comprender que la implementación efectiva del PFC no depende de un solo factor sino de una configuración compleja de condiciones. Los casos más exitosos, comparten no solo la presencia de los factores críticos de éxito sino también estrategias para navegar los obstáculos estructurales. Los casos problemáticos muestran el patrón opuesto: sin participación significativa ni integración de planes, y afectados severamente por los obstáculos estructurales, el PFC permanece como exigencia burocrática. Los casos intermedios son reveladores, pues muestran que la presencia de algunos factores positivos sin

otros no es suficiente. Todo esto está cruzado por un hallazgo transversal referido a la diferencia entre declaraciones y realidades: participación simbólica versus participación significativa, integración en documentos versus integración en prácticas, evaluación burocrática versus evaluación orientada a mejora. Esta brecha entre lo formal y lo real es uno de los desafíos más significativos: crear apariencias de cumplimiento sin transformación efectiva de las prácticas no trae resultados positivos sino, por el contrario, mayor sobrecarga y desafección. Finalmente, el análisis revela que la formación ciudadana escolar no puede reducirse a la existencia de un plan formal ni a la realización de actividades específicas. Los casos exitosos no tienen mejores planes sino mejores condiciones y, sobre todo, comunidades educativas que se han apropiado de la formación ciudadana como parte constitutiva de su identidad y proyecto institucional.

## **CONCLUSIONES**

La presente investigación se propuso evaluar cómo las condiciones después de la pandemia y las actuales políticas públicas de reactivación educativa han influido en la implementación de la Ley 20.911 en establecimientos de Servicios Locales de Educación Pública de la Región Metropolitana y de Los Ríos, así como en el desarrollo de los procesos de enseñanza-aprendizaje que esta legislación busca promover. Para ello, se desarrolló un diseño metodológico mixto secuencial exploratorio que permitió abordar tanto las políticas ministeriales implementadas durante la última década (Fase 1) como las percepciones y experiencias de educadores/as en cuatro SLEP del país (Fase 2), complementadas con estudios de caso en profundidad en ocho establecimientos educativos de SLEP ubicados en la Región Metropolitana y de Los Ríos (Fase 3).

Antes de presentar estas conclusiones, es necesario recordar que este estudio tiene un carácter exploratorio focalizado en cuatro Servicios Locales de Educación Pública de las regiones Metropolitana y de Los Ríos, por lo que sus hallazgos no son extrapolables estadísticamente al conjunto del sistema educativo chileno, sino que ofrecen una comprensión profunda de las dinámicas presentes en estos territorios específicos. Adicionalmente, tres de los cuatro SLEP estudiados se encontraban en su primer año de régimen al momento de la investigación, lo que implica que los establecimientos atravesaban procesos de transición administrativa que pueden haber influido en sus experiencias de implementación de la Ley 20.911. Por otra parte, una limitación técnica del diseño metodológico impidió cruzar los datos de la encuesta con información proveniente de bases de datos secundarias, dado que no se solicitó el RBD de los establecimientos en el instrumento, lo que habría permitido enriquecer el análisis con variables contextuales adicionales sobre características institucionales y resultados educativos. A pesar de estas limitaciones, el estudio logra identificar patrones significativos y desafíos transversales en la implementación de la política de formación ciudadana, ofreciendo elementos relevantes para su mejoramiento en el sistema público chileno. Así, la triangulación de los tres componentes permite identificar cinco conclusiones centrales que iluminan el estado actual de la implementación de esta política pública y los desafíos que enfrenta.

### **1. BAJOS NIVELES DE APROPIACIÓN DEL PFC EN UN CONTEXTO DE MENSAJES MIXTOS DESDE LA POLÍTICA PÚBLICA**

Los resultados de la encuesta aplicada en los cuatro SLEP estudiados revelan niveles preocupantemente bajos de apropiación de los Planes de Formación Ciudadana por parte de las comunidades educativas. Solo el 13,4% de los educadores encuestados participó activamente en

el diseño o implementación del PFC de su establecimiento, mientras que el 42,4% declara no haber participado ni haber sido informado durante el proceso. Esta baja participación se traduce en un profundo desconocimiento: el 25% de los encuestados no sabe quién es el responsable del PFC en su establecimiento y, cuando se les consulta sobre el conocimiento específico del plan, solo el 43% declara tener conciencia de las acciones que les competen. Más revelador aún resulta el análisis de las contradicciones entre los énfasis que los encargados de los PFC declaran que estos tienen y aquellos que otros actores escolares identifican en la formación ciudadana que se promueve dentro de sus escuelas. Esta alta dispersión e incoherencia evidencia no solo desconocimiento, sino también una falta de apropiación colectiva del sentido mismo de la formación ciudadana en estos establecimientos.

El análisis de las políticas ministeriales implementadas durante la última década permite comprender mejor este fenómeno. La Fase 1 de este estudio documentó cómo, a lo largo de tres administraciones gubernamentales, la formación ciudadana ha experimentado discontinuidades organizacionales significativas que han dificultado la consolidación de un relato coherente sobre su sentido. El paso de una coordinación inicial en el nivel de Educación Media de la DEG (2015-2017), a su integración en el Comité de Formación Integral y Convivencia Escolar (2018-2021), y luego a su reconfiguración como área de Convivencia para la Ciudadanía con una unidad específica de Participación y Formación Ciudadana (2022-2025), refleja no solo cambios administrativos sino diferencias fundamentales en la forma de comprender qué es la formación ciudadana y cuál es su lugar dentro del sistema educativo. Mientras la primera administración la entendió como una "formación para vivir en la polis", la segunda la integró explícitamente como componente de la convivencia escolar, y la tercera intentó darle nuevamente mayor autonomía ligándola a la participación escolar, aunque manteniéndola vinculada a la convivencia por las urgencias post-pandémicas. Estas reconceptualizaciones sucesivas, sumadas a que la formación ciudadana no ha sido prioridad sostenida para ninguna de las tres administraciones estudiadas — aunque por razones distintas en cada caso—, han enviado "mensajes mixtos" al sistema educativo. Esta falta de consistencia y priorización desde el nivel central ayuda a explicar por qué, en las escuelas, los actores educativos no logran apropiarse colectivamente de un sentido compartido sobre la formación ciudadana.

## **2. BRECHAS Y DESAFÍOS ESTRUCTURALES EN EL ACOMPAÑAMIENTO SISTEMÁTICO.**

Una acción consistente de apoyo por parte del Mineduc a lo largo de los diez años de implementación de la Ley 20.911, ha sido la producción de orientaciones y recursos pedagógicos respecto a esta. El análisis de la Fase 1 ilustra cómo, a través de las tres administraciones estudiadas, el Ministerio ha mantenido su rol fundamentalmente "orientador", desarrollando y distribuyendo un número significativo de documentos, desde las orientaciones iniciales hasta las más recientes. Esta estrategia ha permitido generar recursos valiosos que, de acuerdo a los datos de la encuesta, son efectivamente recibidos por las escuelas. En el 69,4% de los establecimientos encuestados se reporta haber recibido documentos orientativos del Mineduc o del sostenedor, y lo más relevante es que el 92,3% de quienes consultaron al menos uno los consideró útiles o muy útiles. Esta valoración positiva de los materiales producidos constituye un logro significativo que no debe subestimarse.

Sin embargo, los datos revelan también que este apoyo documental no se ha traducido en un acompañamiento más integral. Solo en el 9,7% de los establecimientos encuestados se reporta

haber recibido formación docente específica sobre formación ciudadana en los últimos tres años, y en un porcentaje equivalente se declara haber recibido acompañamiento para el equipo directivo o el Encargado/a del PFC. Los recursos financieros específicos para este ámbito son aún más escasos, reportados en apenas el 6,3% de los establecimientos. Más preocupante aún, casi en un cuarto de los establecimientos (24%) se declara no haber recibido ningún tipo de apoyo en relación al PFC en los últimos tres años. Esta brecha entre la valoración de los materiales producidos y la percepción de falta de apoyos más sustantivos se hace evidente en los estudios de caso de la Fase 3, donde la mayoría de los establecimientos coinciden en señalar que el apoyo del Mineduc, los SLEP y los Departamentos Provinciales ha sido insuficiente para la creación e implementación del PFC. Si bien existen diferencias en esta percepción —algunos establecimientos reportan un total desamparo mientras otros reconocen cierto nivel de respaldo institucional— el patrón común es que el tipo de apoyo recibido resulta inadecuado: cuando existe presencia institucional, esta tiende a enfocarse principalmente en el monitoreo del cumplimiento formal de requisitos o en la entrega de instrucciones sobre actividades a realizar, más que en acompañamiento pedagógico sustantivo para el desarrollo de procesos efectivos de formación ciudadana. Esta distinción entre "apoyo como instrucción" y "acompañamiento pedagógico" es reveladora, pues incluso cuando existe cierta presencia institucional, esta no necesariamente se traduce en el tipo de apoyo que las escuelas necesitan para implementar significativamente sus PFC. Es importante, de todos modos, enfatizar que los datos no permiten afirmar que esta situación sea exclusiva de los SLEP como modalidad de gestión educativa ni descartar que se trate de un problema transversal del sistema educativo chileno, por lo que futuras investigaciones deberán explorar si esto se replica en establecimientos municipales, particulares subvencionados y particulares pagados.

Otro hallazgo importante es que esta percepción de apoyo insuficiente ha llevado a los establecimientos a desarrollar estrategias que involucran la articulación de redes extraescolares. Los estudios de caso documentan cómo las escuelas y liceos han debido recurrir a universidades, fundaciones, organizaciones de la sociedad civil y otros entes privados para sostener sus proyectos de formación ciudadana. Esta articulación de redes, si bien evidencia la proactividad y resiliencia de las comunidades educativas, también revela una debilidad estructural del sistema: la implementación efectiva de la Ley 20.911 depende más de la voluntad y capacidad de las escuelas para movilizar apoyos externos que de un sistema de acompañamiento ministerial robusto y sistemático. De hecho, la Fase 1 documenta que el propio Mineduc ha reconocido la importancia estratégica de estas alianzas con universidades y organizaciones externas, manteniendo convenios con múltiples instituciones desde 2015. Sin embargo, el acceso a estos apoyos es desigual y depende en gran medida de las condiciones y contactos de cada establecimiento, lo que genera inequidades en las oportunidades para desarrollar procesos efectivos de formación ciudadana.

### **3. PARTICIPACIÓN SIGNIFICATIVA E INTEGRACIÓN DE PLANES COMO FACTORES CRÍTICOS DE ÉXITO (PERO CON AVANCES HETEROGÉNEOS)**

Los estudios de caso de la Fase 3 ilustran de manera contundente que dos factores han resultado críticos para el éxito en la implementación de los PFC en los establecimientos estudiados: la participación activa de la comunidad en su diseño e implementación, y la integración entre éste y otros instrumentos de gestión escolar, particularmente el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el Plan de Mejoramiento Educativo (PME). El patrón es claro: una participación real de los distintos

estamentos escolares aporta significativamente al conocimiento, valoración y compromiso con el PFC. Por otro lado, la integración y articulación sistemática con otros instrumentos genera apropiación por parte de la comunidad y efectividad en su implementación. Los establecimientos más exitosos de entre los examinados comparten precisamente estos dos elementos: procesos de creación e implementación caracterizados por alta participación comunitaria, y niveles de integración del PFC con sus instrumentos institucionales que les permiten concebirlo como un "eje articulador" o "columna vertebral" de la vida escolar. En contraste, los casos más débiles presentan el patrón opuesto: sin participación significativa ni integración de planes, y afectados severamente por obstáculos estructurales, el PFC permanece como mera exigencia burocrática desconocida por la mayoría de la comunidad.

Sin embargo, los avances en estas dos dimensiones críticas han sido heterogéneos, al menos en los SLEP donde se realizó el estudio. Respecto a la participación, la situación es preocupante. Los datos de la encuesta confirman que solo el 13,4% de los educadores participó activamente en el diseño o implementación del PFC y, cuando se consulta por la participación de distintos actores en la construcción del plan, los niveles reportados son especialmente bajos para sostenedores (16% de participación activa o consultiva), familias (14%), asistentes de la educación (22%) y estudiantes (24%). Incluso entre directivos y docentes, donde la participación es mayor, esta no supera el 60% de participación activa en el caso de los primeros y el 40% en el caso de los segundos. La situación contrasta con lo que el Mineduc ha promovido a lo largo de la década estudiada. La Fase 1 refleja que, particularmente en la última administración, el Ministerio ha puesto énfasis en la importancia de la participación, desarrollando materiales específicos - como los manuales *Conformación y Funcionamiento del Consejo Escolar e Integrantes del Consejo Escolar según modalidad y nivel de enseñanza* y el *Manual de apoyo a la conformación y funcionamiento del Centro de Estudiantes* (2023)- y realizando múltiples jornadas presenciales para fortalecer espacios formales de representación como los Centros de Estudiantes, Centros de Padres y Consejos Escolares. Esto es coherente con la presencia e importancia de estos órganos en los estudios de caso: todos los establecimientos estudiados cuentan con al menos algunos de estos espacios, aunque su calidad y capacidad de incidencia real varía. Lo que ha faltado, sin embargo, es un apoyo más directo a la participación colectiva en el diseño y la implementación específica del PFC. Si bien en 2017 se publicaron las *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana*, que enfatizaban el rol de las familias, organizaciones escolares y la sociedad civil en estos procesos, esta iniciativa no parece haberse traducido posteriormente en programas de acompañamiento, capacitaciones o recursos específicos que apoyaran efectivamente a las escuelas en el desarrollo de procesos participativos reales. El resultado es que la participación en el diseño e implementación del PFC ha quedado librada a la voluntad y capacidad de cada establecimiento.

Estos hallazgos son particularmente significativos desde la perspectiva de la lógica temporal de la ciudadanía (Mayorga, 2017). Cuando estudiantes, familias y comunidades participan activamente en la definición del PFC, se está ejerciendo una ciudadanía orientada hacia el presente: niños, niñas y jóvenes actúan como actores políticos con capacidad de deliberación sobre asuntos que les afectan directamente, no como "ciudadanos en formación" preparándose para un futuro indefinido. La baja participación reportada puede ser evidencia, por el contrario, de una persistencia de lógicas orientadas hacia el futuro que postergan la acción política efectiva del estudiantado, si bien futuros estudios deberán explorar este punto en mayor detalle.

Respecto a la integración con otros instrumentos de gestión escolar, la situación es más alentadora aunque no exenta de desafíos. Los datos de la encuesta muestran que el 91% de quienes estuvieron a cargo del diseño o implementación del PFC cree que este se articula adecuadamente con el PEI, y el 85% señala lo mismo respecto al PME. Estos porcentajes reflejan una percepción mayoritariamente positiva que es coherente con los énfasis que el Mineduc ha dado consistentemente a esta dimensión a lo largo de la década estudiada. Desde las primeras orientaciones de 2016 hasta las más recientes de 2023, el ministerio ha insistido en que el PFC no debe ser concebido como un "anexo" a la actividad escolar sino como un componente integrado a la planificación estratégica de cada establecimiento. Sin embargo, es importante matizar estos resultados. Por un lado, estos datos provienen exclusivamente de quienes estuvieron a cargo del PFC —es decir, de un segmento muy pequeño de los actores escolares que además pueden mostrar cierta deseabilidad social en sus respuestas— y no necesariamente reflejan la percepción del conjunto de la comunidad educativa. Por otro lado, los estudios de caso revelan que existe una brecha significativa entre la integración declarada formalmente en los documentos y la integración real en las prácticas. El Liceo Nuestra Señora de la Paz, por ejemplo, presenta esta paradoja de manera particularmente clara: su PFC dice formalmente que se fundamenta en la Visión y Misión institucional y se articula con el PEI, pero los docentes contradicen enfáticamente esta afirmación. Esta brecha entre lo declarado y lo efectivamente practicado constituye uno de los desafíos más significativos identificados en este estudio.

#### **4. DEBILIDAD CONSISTENTE EN PROCESOS DE EVALUACIÓN DE LOS PFC**

Una debilidad que aparece de manera consistente a través de las tres fases de este estudio tiene que ver con los procesos de evaluación de los PFC. Los datos de la encuesta revelan que solo en el 40% de los establecimientos el PFC sería evaluado regularmente con participación del profesorado, siendo este el aspecto peor percibido entre todos los consultados sobre el diseño e implementación del PFC. Los estudios de caso de la Fase 3 confirman y profundizan este hallazgo: la evaluación del PFC constituye una deuda pendiente en la totalidad de los casos estudiados, presentando todos los establecimientos sistemas de evaluación débiles, inexistentes o meramente burocráticos, sin impacto real en la mejora de los planes. Los casos analizados ilustran diferentes manifestaciones de esta problemática: desde evaluaciones que se reducen a ejercicios burocráticos destinados a recopilar evidencias más que a mejorar procesos, como en el Liceo Nuestra Señora de la Paz, donde los propios docentes identifican lo que denominan una "ilusión burocrática", hasta la ausencia total de evaluación desde la creación del plan, como en la Escuela San Norberto. Casos como el del Liceo Armando De Ramón muestran que el problema puede incluir también la existencia de nociones divergentes entre actores de un mismo establecimiento sobre qué constituye una "evaluación" del PFC. Esta falta de consenso conceptual representa un obstáculo adicional: sin una comprensión compartida de qué es una evaluación genuina del plan, resulta imposible desarrollar procesos evaluativos significativos.

Esta debilidad se relaciona directamente con lo observado en el nivel de las políticas ministeriales. A pesar de algunos convenios realizados por el Mineduc sobre el tema y menciones en documentos como las orientaciones de 2023, esto no se ha traducido en un apoyo sistemático y específico que incluya orientaciones metodológicas detalladas, instrumentos de evaluación, capacitaciones o programas de acompañamiento dedicados a esta dimensión fundamental. Recién en 2025 el Mineduc publicó una serie de rúbricas para la retroalimentación del PFC, aunque su uso no fue observado en ninguno de los casos examinados. La evaluación ha quedado

así como una responsabilidad que, si bien es reconocida como importante en el discurso, no ha sido suficientemente apoyada desde la política pública.

Las consecuencias de esto son múltiples y significativas. La falta de evaluación sistemática impide conocer efectivamente qué acciones del PFC se están implementando, con qué frecuencia y con qué nivel de participación y efectividad. Varios casos evidencian que hay acciones valiosas de formación ciudadana que ocurren pero que no están formalmente reconocidas como parte del PFC, mientras que acciones declaradas en el plan quizás nunca se implementan. La ausencia de evaluación también impide conocer los efectos de las acciones implementadas: no se sabe si las actividades están logrando los objetivos propuestos, qué impacto tienen en el desarrollo de competencias ciudadanas o cómo perciben los distintos actores las acciones del PFC. Sin evaluación sistemática no hay retroalimentación que permita procesos de mejora continua, y los establecimientos pueden quedar atrapados en dinámicas de inercia, repitiendo año tras año las mismas acciones sin reflexión crítica sobre su pertinencia o efectividad.

## **5. IMPACTO DE LA PANDEMIA, ROL DEL PLAN DE REACTIVACIÓN EDUCATIVA Y PERSISTENCIA DE DISPUTAS SOBRE EL SENTIDO DE LA FORMACIÓN CIUDADANA**

La pandemia por COVID-19 impactó negativamente la implementación de la Ley 20.911, como lo evidencian claramente los datos de la encuesta: el 61% de los establecimientos señala que la pandemia deterioró u obstaculizó la implementación del PFC. Esta percepción se condice con lo documentado en la Fase 1 respecto a la pérdida de prioridad que sufrió la formación ciudadana a nivel institucional durante la segunda etapa analizada (2018-2022), el Estallido Social y especialmente la pandemia reorientaron las prioridades institucionales hacia la gestión de crisis, y durante la tercera etapa (2022-2025), las secuelas de la pandemia y las urgencias del Plan de Reactivación Educativa mantuvieron el foco puesto en la convivencia, la salud mental y la recuperación de aprendizajes, relegando nuevamente a la formación ciudadana a un segundo plano. Esta pérdida de prioridad no fue simplemente una consecuencia inevitable de la emergencia sanitaria, sino que reflejó decisiones sobre cómo asignar recursos limitados en un contexto de múltiples urgencias.

El Plan de Reactivación Educativa y, particularmente, el programa "A Convivir se Aprende", han permitido trabajar con mayor fuerza dimensiones relacionadas con la convivencia y el bienestar socioemocional, que pueden ser potencialmente relevantes para la formación ciudadana. Los estudios de caso documentan que este plan está presente en la totalidad de los establecimientos estudiados y que ha generado apoyos concretos como capacitaciones para equipos de convivencia, talleres de bienestar y salud mental, y la implementación de instancias como la Semana de Reencuentro. Sin embargo, la vinculación entre el Plan de Reactivación Educativa y el PFC es mayoritariamente indirecta en la mayoría de los casos, operando principalmente a través del desarrollo socioemocional y la promoción de la convivencia más que desde un trabajo intencionado de formación ciudadana propiamente tal. Como señaló una directora entrevistada, el programa está más enfocado en "el interno" y la resolución de conflictos interpersonales, que en la participación democrática, el pensamiento crítico o el compromiso con el bien común que caracterizan una comprensión más robusta de la ciudadanía.

Esta situación se inscribe en una disputa más amplia sobre el sentido mismo de la formación ciudadana que ha marcado esta década de implementación de la Ley 20.911. El análisis de la Fase 1 revela que, si bien han existido continuidades significativas en las concepciones de

ciudadanía promovidas por el Mineduc —particularmente una visión republicana y participativa—, cada administración ha comprendido la formación ciudadana con un foco claramente distinto. El Plan de Reactivación Educativa y "A Convivir se Aprende" se inscriben en la última de estas comprensiones: la formación ciudadana como un medio para alcanzar la convivencia y el bienestar, más que como un fin en sí mismo orientado a formar ciudadanos capaces de participar activamente en la construcción de una sociedad democrática. Esta tensión no resuelta entre diferentes formas de comprender la ciudadanía —¿es preparación para la vida en la polis, es una dimensión de la convivencia, o es participación orientada al bienestar?— ha dificultado que el sistema educativo desarrolle una visión compartida y coherente sobre lo que significa formar ciudadanos en el Chile contemporáneo.

En síntesis, la implementación de la Ley 20.911, después de casi una década de su promulgación y en el contexto post-pandémico, enfrenta desafíos estructurales significativos. Los bajos niveles de apropiación de los PFC por parte de las comunidades educativas, la brecha entre orientaciones valoradas y acompañamiento sistemático insuficiente, los avances heterogéneos en participación significativa e integración de instrumentos de gestión, la debilidad persistente en los procesos de evaluación, y las tensiones no resueltas sobre el sentido mismo de la formación ciudadana configuran un escenario que requiere atención urgente desde la política pública. Al mismo tiempo, este estudio ha identificado factores críticos de éxito y experiencias valiosas en establecimientos que, a pesar de condiciones adversas, han logrado apropiarse de la formación ciudadana como parte constitutiva de su proyecto institucional. Estas experiencias, junto con los hallazgos sobre los obstáculos que enfrenta la implementación de la ley, permiten formular recomendaciones orientadas a fortalecer la formación ciudadana como componente central y efectivo del sistema educativo chileno, que es lo que hacemos en la siguiente y última sección de este informe.

## **RECOMENDACIONES PARA LA FORMULACIÓN DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

A partir de las conclusiones anteriores, este estudio propone las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la implementación de la Ley 20.911 y consolidar la formación ciudadana como un componente central y efectivo del sistema educativo chileno. Estas recomendaciones consideran las atribuciones y limitaciones de cada actor del sistema educativo y, si bien surgen de un estudio realizado en 4 SLEP, poseen potencial aplicabilidad para el conjunto del sistema educativo chileno, considerando por cierto las modificaciones pertinentes para cada tipo de sostenedor existente dentro de este.

### **1. FORTALECER EL ACOMPAÑAMIENTO TERRITORIAL**

Una de las conclusiones más contundentes de este estudio es la brecha existente entre la valoración positiva de los materiales producidos por el Mineduc y la percepción generalizada de falta de apoyos más sustantivos. Si bien algunos SLEP han desarrollado acciones de apoyo, el patrón común es que estas tienden a enfocarse en el cumplimiento formal de requisitos administrativos más que en acompañamiento pedagógico sustantivo. Esta situación ha llevado a las escuelas a depender de una voluntariosa articulación de redes extraescolares con universidades, fundaciones y organizaciones de la sociedad civil, generando inequidades importantes en las oportunidades para desarrollar procesos efectivos de formación ciudadana según la capacidad de cada establecimiento para movilizar estos apoyos externos.

Se recomienda, por tanto, que los SLEP, asuman un rol protagónico en el apoyo directo, sistemático y territorial a los establecimientos educacionales en el desarrollo de sus PFC. Crucialmente, este apoyo debe implicar una transformación en su naturaleza: pasar de un enfoque centrado en monitorear el cumplimiento formal de requisitos a un acompañamiento pedagógico situado que fortalezca efectivamente las capacidades de las comunidades educativas para desarrollar procesos significativos de formación ciudadana. Los líderes intermedios, por su proximidad territorial y su conocimiento de las realidades locales, sumado a su conexión directa con las autoridades y las políticas públicas, están en una posición privilegiada para proporcionar el acompañamiento que las escuelas necesitan y que el nivel central por sí solo no puede garantizar de manera equitativa.

Este acompañamiento territorial debe traducirse en acciones concretas como: (1) capacitaciones contextualizadas para equipos directivos y docentes sobre diseño e implementación de PFC significativos y pertinentes a cada realidad escolar; (2) facilitación de jornadas de planificación participativas que involucren a todos los estamentos de la comunidad educativa; (3) provisión de orientaciones prácticas sobre cómo integrar las voces de estudiantes, familias y asistentes de la educación en el diseño del plan; (4) seguimiento sistemático que asegure que la participación declarada se traduzca en incidencia real en las decisiones sobre el PFC; (5) mediación para establecer alianzas con actores territoriales relevantes (universidades, organizaciones de la sociedad civil, instituciones públicas) que puedan enriquecer el trabajo de los establecimientos; y (6) espacios de intercambio de experiencias entre establecimientos del mismo territorio para fomentar el aprendizaje entre pares.

Este apoyo no debe limitarse a señalar qué es importante hacer, sino que debe entregar herramientas concretas, recursos materiales y tiempos protegidos para poder realizarlo de manera efectiva en cada contexto escolar específico. Sin espacios protegidos dentro de la jornada laboral para estas actividades, los establecimientos no podrán apropiarse genuinamente de la formación ciudadana, independientemente de la calidad de los apoyos técnicos que reciban.

## **2. PROMOVER LA PARTICIPACIÓN GENUINA EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN DE LOS PFC**

Uno de los hallazgos de este estudio es que los PFC son percibidos como un requisito administrativo más que como un instrumento transformador. Su elaboración recae principalmente en directivos y algunos docentes, sin participación significativa de estudiantes, familias o la comunidad educativa en su conjunto. Esta limitación contradice el espíritu mismo de la Ley 20.911 y constituye una oportunidad perdida para que la construcción del PFC sea en sí misma un ejercicio genuino de formación ciudadana.

Se recomienda desarrollar estrategias concretas que aseguren la participación efectiva de estudiantes, familias y comunidades en el diseño, implementación y evaluación de los PFC. Esta participación debe ir más allá de la consulta formal o simbólica, reconociendo a niños, niñas y adolescentes como ciudadanos del presente y no solo del futuro, con capacidad de acción y deliberación sobre asuntos que les afectan directamente. Los establecimientos que han logrado apropiarse efectivamente de sus procesos de formación ciudadana comparten como característica común precisamente esta participación significativa de toda la comunidad educativa.

Para ello, se propone una acción coordinada entre el Mineduc y los SLEP. Por un lado, el Mineduc debe desarrollar y poner a disposición: (1) formación específica a equipos directivos sobre

metodologías participativas y diseño de procesos deliberativos incluyentes; y (2) ejemplos concretos de establecimientos que han logrado involucrar genuinamente a sus comunidades, documentando tanto sus procesos como los aprendizajes extraídos. Por otro lado, se recomienda que los SLEP, en el ejercicio de sus atribuciones como sostenedores, proporcionen: (1) nuevas orientaciones prácticas contextualizadas sobre cómo crear instancias reales de participación estudiantil, familiar y comunitaria en las distintas etapas del PFC; (2) tiempos específicos dentro de la planificación anual de sus establecimientos para el desarrollo de estas instancias participativas; y (3) mecanismos de seguimiento que verifiquen que la participación no se quede en lo declarativo sino que efectivamente incida en las decisiones tomadas sobre los PFC de cada establecimiento.

La participación genuina no es solo un medio para mejorar los PFC, sino un fin en sí mismo en la formación ciudadana. Cuando estudiantes, familias y comunidades participan activamente en la definición de cómo se abordará la formación ciudadana en su escuela, están ejerciendo precisamente aquellas competencias y valores que la ley busca desarrollar: deliberación, toma de decisiones colectivas, responsabilidad compartida por el bien común, y capacidad de incidir en los asuntos públicos que les conciernen.

### **3. INSTITUCIONALIZAR PROCESOS DE EVALUACIÓN DEL PFC**

Una debilidad persistente identificada en este estudio es la carencia generalizada de procesos sistemáticos de seguimiento y evaluación de los PFC. La falta de tiempo, recursos y claridad sobre indicadores de éxito dificulta que las comunidades educativas puedan reflexionar sobre el impacto de sus acciones y ajustar sus estrategias de manera informada. Sin evaluación, los PFC se convierten en documentos estáticos que se elaboran una vez y se actualizan formalmente sin que medie un proceso genuino de reflexión sobre su efectividad.

Se recomienda continuar desarrollando instrumentos y metodologías accesibles que permitan a las comunidades educativas evaluar sistemáticamente sus PFC, identificar logros, reconocer desafíos y ajustar estrategias de manera informada. Esta evaluación debe ser concebida fundamentalmente con un carácter formativo y participativo, orientada a la mejora continua más que al control burocrático. El Mineduc ha dado pasos importantes en esta dirección con la publicación de rúbricas de evaluación en 2025, pero esto debe complementarse con acompañamiento directo para su uso efectivo.

Por lo tanto, se propone una colaboración entre el Mineduc y los SLEP en materia de evaluación. Por una parte, el Mineduc debe desarrollar y poner a disposición: (1) instrumentos de evaluación flexibles y adaptables a distintos contextos, incluyendo rúbricas, pautas de observación, encuestas y otros que permitan recoger información tanto cuantitativa como cualitativa; (2) orientaciones metodológicas para analizar e interpretar la información recogida y traducirla en decisiones de mejora; y (3) ejemplos de buenas prácticas de evaluación desarrolladas por establecimientos que han institucionalizado estos procesos. Por su lado, los SLEP deberían proporcionar: (1) capacitaciones sobre diseño e implementación de procesos de evaluación en formación ciudadana a sus establecimientos; y (2) seguimiento a estos procesos de evaluación, así como apoyo en las acciones de mejora que deriven de estos.

Crucialmente, la evaluación del PFC debe ser concebida como un proceso participativo que involucre a toda la comunidad educativa. Los estudiantes, en particular, deben tener un rol

protagónico en evaluar si las acciones implementadas efectivamente contribuyen a su formación como ciudadanos/as activos, críticos y comprometidos. Sus percepciones y experiencias constituyen evidencia fundamental para determinar la efectividad del plan. Asimismo, la evaluación debe mirar no solo el cumplimiento de actividades sino fundamentalmente los cambios que se producen en la cultura escolar, en las relaciones entre los distintos actores, en las oportunidades efectivas de participación y en el desarrollo de las competencias ciudadanas del estudiantado.

#### **4. ASEGURAR CONTINUIDAD DEL SENTIDO Y DIRECCIÓN DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA, DEFINIÉNDOLA COMO "POLÍTICA DE ESTADO"**

La principal debilidad estructural identificada en la implementación de la Ley 20.911 ha sido su falta de continuidad conceptual y organizacional entre administraciones. Como se ha demostrado, cada gobierno ha comprendido la formación ciudadana con un foco claramente distinto. Esta falta de consistencia se refleja también en el nivel organizacional, lo que no solo refleja cambios administrativos sino, nuevamente, diferencias sustantivas en la forma de comprender qué es la formación ciudadana y cuál es su lugar dentro del sistema educativo. El resultado ha sido que, al carecer de una visión compartida y estable, a las escuelas se les hace más difícil apropiarse colectivamente de un sentido común sobre la formación ciudadana, perpetuando su percepción como una exigencia administrativa más que como un componente genuinamente constitutivo de su proyecto educativo.

Para superar esta limitación fundamental, se recomienda establecer la formación ciudadana como una política de Estado que trascienda los ciclos políticos. Ello permitiría mantener una visión coherente y sostenida de la formación ciudadana entre administraciones, evitando reorganizaciones que debiliten la identidad de este ámbito y definiciones cambiantes que desorienten a las escuelas y dificulten su trabajo, una condición necesaria para que la Ley 20.911 logre finalmente los objetivos que se propuso.

Esta política de Estado podría construirse mediante procesos participativos amplios que involucren a distintos sectores del sistema educativo, la academia y la sociedad civil, y plasmarse en un documento marco de largo plazo que: (1) profundice en los dictámenes de la Ley 20.911, estableciendo orientaciones estables para un período mínimo de seis años (independientemente de los cambios de administración); (2) defina con claridad qué se entiende por formación ciudadana, distinguiéndola conceptualmente de otras dimensiones educativas como la convivencia escolar o el desarrollo socioemocional, sin negar por ello sus vinculaciones necesarias; (3) explicita las concepciones de ciudadanía que se busca promover, haciéndose cargo tanto de la tradición republicana que enfatiza el bien común y la participación en la esfera pública, como de perspectivas que valoran la autonomía individual, el reconocimiento de identidades colectivas diversas y la transformación de estructuras injustas; y (4) establezca metas de mediano y largo plazo que permitan evaluar el avance del sistema educativo en este ámbito.

Lo anterior requiere también de continuidad a nivel organizacional. Se recomienda mantener una unidad estable y permanente dedicada específicamente a la formación ciudadana dentro del Mineduc, con un mandato claro, recursos adecuados y dotación profesional suficiente y especializada. Esta unidad debería contar con la autonomía técnica y presupuestaria necesarias para desarrollar su labor de manera sostenida, a la vez que mantener mecanismos de coordinación efectivos con otras unidades ministeriales relevantes de modo de asegurar que la

formación ciudadana sea efectivamente concebida y trabajada como una dimensión transversal del quehacer educativo, y no como un ámbito aislado. La experiencia de esta década muestra que sin una institucionalidad robusta y estable, las buenas intenciones políticas y los documentos orientadores no logran traducirse en un acompañamiento sistemático y efectivo a las escuelas.

Al establecerse como política de Estado, articulada territorialmente a través de los SLEP con apoyos directos y sistemáticos, promoviendo la participación genuina de las comunidades educativas e institucionalizando procesos de evaluación formativa, la formación ciudadana podría finalmente superar su condición de exigencia burocrática débilmente implementada para convertirse en lo que la Ley 20.911 aspiraba que fuera: un componente genuinamente constitutivo de la experiencia escolar, capaz de preparar a las nuevas generaciones para participar activa, crítica y responsablemente en la construcción de una sociedad democrática, justa e inclusiva.

## REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe nacional ICCS 2016*.  
[https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS 2016 National Report CHL.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-07/ICCS_2016_National_Report_CHL.pdf)
- Anchustegui, E., (2011). Derechos Humanos y Modelos de Ciudadanía. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 6(24), 9-28.
- Andersson, E. (2018). The school as a public space for democratic experiences: Formal student participation and its political characteristics. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 1-16. <https://doi.org/10.1177/1746197918764871>
- Araneda, J., & Montre, V. (2021). Habilidades sociales en los planes de formación ciudadana de escuelas de las provincias de Concepción y Arauco, región del Biobío-Chile. *Revista Educación*, 45(2), 603-621. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43448>
- Bachelet Jeria, M. (28 de marzo de 2016). *Discurso de S.E. la Presidenta de la República al promulgar Ley 20.911, que crea Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos Reconocidos por el Estado* [Discurso]. Dirección de Prensa, Gobierno de Chile. <https://archivospresidenciales.archivonacional.cl/index.php/discurso-de-michelle-bachelet-al-promulgar-ley-20-911-que-crea-plan-de-formacion-ciudadana-para-los-establecimientos-educativos-reconocidos-por-el-estado>
- Cifuentes, C. (2023). *Medidas para combatir la deserción escolar*. Horizontal.
- Comisión Formación Ciudadana. (2004). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Ministerio de Educación de Chile. <https://bibliotecadigital.Mineduc.cl/handle/20.500.12365/14665>
- Consejo Asesor Presidencial contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción. (2015). *Informe Final*. [http://consejoanticorruccion.cl/wp-content/uploads/2015/06/2015.06.05-consejo\\_anticorruccion.pdf](http://consejoanticorruccion.cl/wp-content/uploads/2015/06/2015.06.05-consejo_anticorruccion.pdf)
- Cox, C., & Castillo, J. C. (Eds.). (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*. Ediciones UC.
- Cox, C., & García, C. (2020). *Dos décadas de evolución del currículum de Educación Ciudadana en Chile* [Documento de trabajo]. Centro de Políticas Comparadas en Educación, Universidad Diego Portales.

- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- División de Educación General. (2015). *Informe para el Congreso Nacional*. Ministerio de Educación de Chile.
- División de Educación General. (2016). *Informe para el Congreso Nacional*. Ministerio de Educación de Chile.
- División de Educación General. (2017). *Informe para el Congreso Nacional*. Ministerio de Educación de Chile.
- División de Educación General. (2018). *Informe para el Congreso Nacional*. Ministerio de Educación de Chile.
- División de Educación General. (2019). *Informe para el Congreso Nacional*. Ministerio de Educación de Chile.
- División de Educación General. (2020). *Informe para el Congreso Nacional*. Ministerio de Educación de Chile.
- División de Educación General. (2021). *Informe para el Congreso Nacional*. Ministerio de Educación de Chile.
- División de Educación General. (2022). *Informe para el Congreso Nacional*. Ministerio de Educación de Chile.
- División de Educación General. (2023). *Informe para el Congreso Nacional*. Ministerio de Educación de Chile.
- División de Educación General. (2024). *Informe para el Congreso Nacional*. Ministerio de Educación de Chile.
- Engel, E. (2015). *Consejo Asesor Presidencial Contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción*. Gobierno de Chile.
- Escobar, R. (2018). Escuela y democracia. Experiencias en formación ciudadana en establecimientos educacionales de la Región Metropolitana. *Revista Saberes Educativos*, 2, 57-75.
- Fundación 99. (2020). *Caracterización de la educación rural en Chile en contexto de pandemia por COVID-19*.
- 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, e260004. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260004>
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Interamericana.
- IBE-Unesco & APCEIU. (2017). Global citizenship concepts in curriculum guidelines of 10 countries: Comparative analysis. *Current and Critical Issues in Curriculum, Learning and Assessment*, 9.
- Instituto Nacional de la Juventud. (2022). *10ma Encuesta Nacional de Juventudes 2022*. INJUV.
- Izquierdo, S., & Ugarte, G. (2023). Crisis educacional escolar pospandemia. *Puntos de Referencia. Economía y Políticas Públicas*, 641, 1-38.

- Jerome, L., Sant, E., Britton, A., Emerson, L., James, S., & Milliken, M. (2022). Citizenship education in the United Kingdom: Comparing England, Northern Ireland, Scotland and Wales. *Journal of Social Science Education*, 21(4), 30-54. <https://doi.org/10.11576/jsse-5853>
- Kuzmanic, D., Valenzuela, J. P., Claro, S., Canales, A., Cerda, D., & Undurraga, E. A. (2023). Socioeconomic disparities in the reopening of schools during the pandemic in Chile. *International Journal of Educational Development*, 100, 102805. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2023.102805>
- López-Hornickel, N., & Sandoval-Hernández, A. (2023). Perfiles de actitudes hacia la equidad de género entre adolescentes latinoamericanos. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 60(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.2.2023.6>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: Principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>
- Mastache, A. (2022). Formación ciudadana en la escuela secundaria en Argentina: Análisis de una secuencia didáctica. *Human Review*, 11(5), 1-13. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4050>
- Mayorga, R. (2017). What kind of citizen? Temporally displaced citizenship education in a Chilean private school. *Curriculum Inquiry*, 47(5), 465-480. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1396874>
- Mayorga, R. (2024). ¿Los mejores instrumentos para formar verdaderos ciudadanos? Relaciones entre pensamiento histórico y educación ciudadana en el currículo chileno (1990-2023). *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 13(2), 115-132. <https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.007>
- Ministère de l'Éducation Nationale. (2015). *Le Bulletin officiel de l'éducation nationale, de la jeunesse et des sports*. <https://www.education.gouv.fr/bo/15/Special6/MENE1511646A.htm>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016a). *Ley N° 20.911. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. Diario Oficial de la República de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016b). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2016c). *Orientaciones curriculares para el desarrollo del Plan de Formación Ciudadana*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017a). *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del PFC*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2017b). *Orientaciones de ciudadanía digital para la formación ciudadana*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2018). *Orientaciones para la elaboración del Plan de Formación Ciudadana en Educación Parvularia*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2022). *Plan de Formación Ciudadana. Orientaciones para su elaboración y revisión*.

- Ministerio de Educación de Chile. (2023a). *Actualización del Plan de Formación Ciudadana para la reactivación educativa integral*. <https://convivenciaparaciudadania.Mineduc.cl/formacion-ciudadana/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2023b). *Conformación y funcionamiento del Consejo Escolar. Síntesis de normativa vigente para sostenedores, equipos directivos y comunidades educativas*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2023c). *Actualización de la priorización curricular para la reactivación integral de aprendizajes. Educación ciudadana*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-332023\\_priorizacion.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-332023_priorizacion.pdf)
- Ministerio de Educación de Chile. (2023d). *Manual de apoyo a la conformación y funcionamiento del Centro de Estudiantes*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2023e). *Plan de Reactivación Educativa 2023*. <https://reactivacioneducativa.Mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/127/2023/01/Plan-Reactivacion-.pdf>
- Ministerio de Educación de Chile. (2024). *Marco de educación integral para la sustentabilidad y la adaptación al cambio climático*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2025a). *Experiencias pedagógicas en formación ciudadana*.
- Ministerio de Educación de Chile. (2025b). *Enseñanza del cuidado de la vida en el planeta. Orientaciones temáticas*.
- Ministerio de Educación de Chile, Centro de Estudios. (2021). Efectos de la suspensión de clases presenciales en contexto de pandemia por COVID-19. *Evidencias*, 52.
- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (s.f.). *Currículo LOMLOE*. <https://educagob.educacionfpydeportes.gob.es/curriculo/curriculo-lomloe.html>
- Molina, J., Alcaíno, M. J., Aranda, M., & Morales, J. (2020). Implementación de planes de formación ciudadana: La experiencia regional de Curicó, 2017-2018. *Sophia Austral*, 26, 287-301. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000200287>
- Ojeda, P., Neira, P., Amarante, C., Cortés, T., Morel, M. J., & Zúñiga, C. G. (2021). La formación ciudadana en las escuelas chilenas: Leyes vacías. En C. Villalobos, M. J. Morel, & E. Treviño (Eds.), *Ciudadanía, educación y juventud. Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 227-255). Ediciones UC.
- Pascual, J., Orrego, V., Cheyre, M., & Iturrieta, C. (2024). Navegando la adversidad y la oportunidad. Liderazgo escolar en tiempos de crisis. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 22(1), 87-102. <https://doi.org/10.15366/reice.2024.22.1.005>
- Pinochet, S., & Mercado, J. (2018). Construyendo ciudadanía: La experiencia de Antofagasta frente a los Planes de Formación Ciudadana. En B. Tosar, A. Santisteban, & J. Pagès (Eds.), *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global* (pp. 147-155). GREDICS-UAB.
- Plá, S. (2023). The new social studies research in Latin America. En S. Plá & E. W. Ross (Eds.), *Social studies education in Latin America: Critical perspectives from the Global South* (pp. 1-20). Routledge.

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. PNUD.
- Quintana, S. (2022). Experiencias del profesorado chileno en la implementación del Plan de Formación Ciudadana. Estudio de casos múltiples. *Perspectiva Educacional. Formación de Profesores*, 61(3), 56-79. <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.3-Art.1304>
- Quintana, S., & Rabuco, A. (2020). Finalidades y metodologías de enseñanza para la formación ciudadana en Chile. *Revista Espaço do Currículo*, 13(2), 191-202. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51539>
- Roller, M. R., & Lavrakas, P. J. (2015). *Applied qualitative research design: A total quality framework approach*. The Guilford Press.
- Salazar, R., Orellana-Fonseca, C., Muñoz, C., & 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. <https://doi.org/10.15517/aie.v21i1.42543>
- Sant, E. (2019). Democratic education: A theoretical review (2006-2017). *Review of Educational Research*, 89(5), 655-696. <https://doi.org/10.3102/0034654319862493>
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Shapiro, C. (2020). Revisión del concepto de ciudadanía en los espacios curriculares de Instrucción Cívica, Cultura Ciudadana y ERSA en la educación secundaria argentina. *El Cardo*, 16, 103-118. <https://pcient.uner.edu.ar/index.php/elcardo/article/view/976>
- Sierra, F. A. A., Delgado, V. Y. L., & Aguilar, M. A. C. (2024). Educación ciudadana: Reflexiones, experiencias y desafíos para docentes de Perú, Chile y México. *Perspectivas*, 29, 1-32. <http://dx.doi.org/10.15359/rp.29.5>
- Solórzano, P. (2019). Una experiencia de asesoría en la instalación de los planes de formación ciudadana (Ley 20.911) en establecimientos de dependencia municipal de la Región Metropolitana de Chile. *Foro Educacional*, 32, 53-66. <https://doi.org/10.29344/07180772.32.2027>
- 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. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000300099>
- UNESCO (2021). *Reimagining Our Futures Together. A New Social Contract For Education*. International Commission on the Futures of Education. <https://doi.org/10.54675/ASRB4722>
- Urrutia, F. (2020). Desempeño docente en formación cívica y ética: Estudio empírico y recomendaciones de política pública para el nivel secundaria en México. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 188. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5122>
- Vargas, S., & Villanueva, A. V. (2017). La formación ciudadana en la educación básica-primaria, desde los profesores en formación. En *Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE*.

- Vásquez-Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221-240.  
<https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>
- Vázquez, R., & Porto, Á. S. (2020). Temas transversales, ciudadanía y educación en valores: De la LOGSE (1990) a la LOMLOE (2020). *Innovación Educativa*, 30, 113-125.  
<https://doi.org/10.15304/ie.30.7092>
- Videla, D., & Luengo, P. (2021). Participación ciudadana escolar en una sociedad desigual: Creencias de adolescentes chilenos en cabildos post estallido social 2019. En S. Alé, K. Duarte, & D. Miranda (Eds.), *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de octubre* (pp. 41-69). Fondo de Cultura Económica.
- Villalobos, C. (2021). Participación juvenil en el tiempo. En S. Alé, K. Duarte, & D. Miranda (Eds.), *Saltar el torniquete. Reflexiones desde las juventudes de octubre* (pp. 99-105). Fondo de Cultura Económica.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What Kind of Citizen? The Politics of Educating for Democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269.  
<https://doi.org/10.3102/00028312041002237>
- 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. <https://doi.org/10.31619/caledu.n52.659>