

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN

## Ciudadanías promovidas en los Proyectos Educativos Institucionales chilenos

*Citizenships promoted in Chilean schools institutional Educational Projects*

**MARÍA ISABEL TOLEDO JOFRÉ**

*Universidad Diego Portales, Chile*

**GABRIEL VILLALÓN GÁLVEZ**

*Universidad de Chile, Chile*

**RENATO GAZMURI STEIN**

**GABRIEL POHL LEAL**

*Universidad Diego Portales, Chile*

**FANNY ACEVEDO VÁSQUEZ**

*Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile*

**RESUMEN** El sistema educativo chileno es un sistema segregado que se organiza según modalidad educativa y dependencia administrativa. Por este motivo, en la educación secundaria existen establecimientos orientados hacia la educación superior y otros, al mercado laboral. Asimismo, hay establecimientos privados pagados por las familias de los estudiantes, establecimientos privados financiados con fondos públicos, y establecimientos públicos. Todos ellos



Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).

cuentan con un Proyecto Educativo Institucional. En este documento se comunica la contextualización del currículum nacional, se informa sobre su enfoque educativo y sobre las características de la enseñanza que imparte el establecimiento. Por lo tanto, el objetivo de este artículo es analizar las ciudadanía promovidas en los Proyectos Educativos Institucionales de establecimientos de distintas dependencias administrativas y modalidades educativas. Se realizó una investigación documental de una muestra de 25 Proyectos Educativos Institucionales, sobre los que se aplicó un análisis de contenido. Los resultados se presentan según los distintos tipos de instituciones, estableciéndose que, en los establecimientos de administración pública se enfatiza la ciudadanía crítica y liberal, y que en aquellos de administración privada, predomina la perspectiva conservadora, lo que se explica por la influencia de la ideología de los administradores en la selección del conocimiento que se transmite en cada una. Se concluye que es el carácter público o privado de la administración del establecimiento educacional lo que influencia el currículum que se imparte. Debido a esta premisa, el artículo aporta a la comprensión del currículum de ciudadanía que se transmite en el sistema educacional chileno.

**PALABRAS CLAVE** Currículum; educación ciudadana; educación secundaria; escuela, Proyecto Educativo Institucional.

**ABSTRACT** The Chilean educational system is characterized by segregation, with institutions organized according to educational modality and administrative dependency. For this reason, in the secondary education sector, there are institutions that are oriented toward higher education and others toward the labor market. Similarly, there are private schools that are funded by the students' families, private establishments that are financed by public funds, and public schools. All of them have an Institutional Educational Project. This document serves to contextualize the national curriculum, to disseminate information regarding its educational approach, and to delineate the characteristics of the educational provision offered by the school. For this reason, the aim of this article is to examine the concept of citizenship as it is promoted in the Institutional Educational Projects of establishments belonging to different administrative units and educational modalities. A documentary investigation was conducted on a sample of 25 Institutional Educational Project, employing a content analysis approach. The results are presented according to the different types of institutions, establishing that public administration establishments emphasize critical and liberal citizenship, whereas private administration establishment tend to espouse a conservative perspective. This is explained by

the influence of the administrators' ideologies on the selection of knowledge transmitted in each institution. It is concluded that the public or private nature of an educational establishment's administration has an impact on the curriculum taught. For all these reasons, the article makes a contribution to the existing body of knowledge regarding the citizenship curriculum transmitted in the Chilean educational system.

**KEY WORDS** Citizenship education; curriculum; Institutional Educational Project; school; secondary education.

## Introducción

Una de las particularidades del sistema escolar chileno es la alta participación de propietarios de establecimientos educacionales privados que compiten —entre sí y con los establecimientos públicos— por la captación de matrícula escolar (Murillo & Martínez-Garrido, 2017). La participación de estos diferentes tipos de propietarios y de administradores de servicios educacionales, funda las bases de un sistema en el que, según su dependencia administrativa, existen tres tipos de establecimientos: privados (de propiedad privada y financiamiento proveniente de las familias de los estudiantes), particulares subvencionados (de propiedad privada y financiamiento público), y municipales (de propiedad estatal y financiamiento público). Estas dos últimas dependencias son financiadas por el Estado a través de un sistema de *voucher* a la oferta (Villalobos & Quaresma, 2015). Además, en la enseñanza secundaria, solo estas integran la modalidad técnico-profesional, sumándola a la modalidad educativa científico-humanista. Esto acontece en un sistema educativo que ha sido caracterizado como altamente segregado en términos socioeconómicos (Sevilla & Treviño, 2021) y académicos (Córdoba et al., 2020).

Este sistema educacional funciona bajo el principio de libertad de enseñanza, consagrado en la Constitución, que se manifiesta en la libre elección de la escuela por parte de los padres, las madres, apoderados y/o apoderadas de los y las estudiantes, quienes pueden optar por la escuela que consideren de mejor calidad o más apta para sus hijos o hijas y sus familias (Villalobos & Quaresma, 2015).

Para el reconocimiento oficial de los administradores de establecimientos educacionales públicos o privados, entre varios requerimientos, el Ministerio de Educación exige contar con un proyecto educativo (Decreto con Fuerza de Ley No. 2, Art. 46, 2019). Este documento, el Proyecto Educativo Institucional (PEI) permite informar

sobre los propósitos y el plan formativo que ofrece cada establecimiento a quienes demandan servicios educacionales, para que puedan realizar su libre elección.

Se entiende que el Proyecto Educativo Institucional corresponde a:

todos aquellos valores y principios distintivos de una comunidad escolar que se declaran en forma explícita en un documento y que enmarcan su acción educativa otorgándole carácter, dirección, sentido e integración. El Proyecto Educativo define ciertos sellos de la comunidad escolar que se expresan en la visión, misión y en el perfil del estudiante que se quiere formar. (Decreto No. 108, Art. 1° 2017).

Según esto, el PEI es un documento curricular, en tanto contextualiza el currículum nacional, informa sobre el enfoque educativo del establecimiento y las características de la enseñanza promovida (García-Huidobro & Sotomayor, 2005).

El currículum corresponde, tanto al conjunto de conocimientos que las instituciones educativas enseñan explícitamente a los y las estudiantes, como al conjunto de normas, valores y disposiciones que los y las estudiantes aprenden de manera tácita durante su permanencia en la escuela. Suma las expectativas que se construyen sobre los y las estudiantes, y las rutinas institucionales a las que son sometidos. Todo esto corresponde al currículum implícito u oculto (Au, 2020). El currículum es siempre una selección de aquello que se define como el conocimiento legítimo que los y las estudiantes deben aprender para participar en la sociedad. Esta selección es resultado de un proceso de disputa entre distintos grupos de interés que se enfrentan por establecer el conocimiento que debe ser transmitido a los y las estudiantes en las escuelas (Apple, 2019; Nogueira, 2019).

Entre los conocimientos que transmite la escuela a través del currículum se encuentran aquellos que se refieren a la organización y el funcionamiento de sociedad. Es decir, las escuelas, tanto a través del currículum explícito como del currículum implícito, transmiten conocimientos sobre ciudadanía. En consecuencia, promueven ciudadanos pasivos en relación a lo que acontece en su sociedad, o ciudadanos activos que se movilizan para enfrentar los problemas sociales que aquejan a sus comunidades (Bickmore & Fathallah, 2022).

Ahora bien, la investigación internacional ha develado la existencia de una tensión entre el tipo de administrador del establecimiento educacional y el propósito de educar para la ciudadanía democrática en la escuela. Se ha evidenciado que las escuelas estadounidenses privadas con financiamiento público promueven una ciudadanía delgada e individualista (Hernández & Castillo, 2022). Es decir, en esas escuelas se transmite una ciudadanía que prioriza los intereses individuales por sobre el fortalecimiento del bien común (Stitzlein, 2013).

En Chile la investigación ha establecido que los y las estudiantes que asisten a establecimientos educacionales de altos ingresos, cuyos administradores son priva-

dos, adquieren más conocimientos sobre ciudadanía que quienes concurren a establecimientos que se ubican en sectores donde habitan los estratos socioeconómicos bajos (Collado et al., 2014). Sus índices de participación también son más altos que los que se presentan en los establecimientos públicos (Castillo et al., 2018). Además, en algunos de los establecimientos donde asisten los hijos y las hijas de las familias que poseen mayores recursos socioeconómicos, se promueve la reflexión sobre los privilegios que ellos disfrutaban con el fin de que actúen en favor de la justicia social. Sin embargo, las acciones que ahí se identifican, se imaginan para ser ejecutadas cuando los y las estudiantes lleguen a la adultez, lo que limita su incidencia en la realidad social inmediata (Mayorga, 2017). La investigación también reporta que en los establecimientos que imparten la modalidad técnico-profesional, los y las estudiantes tienen una alta percepción de sus competencias ciudadanas, mientras que sus profesores señalan que, si bien carecen de ciertas habilidades dialógicas, son muy respetuosos de las normas sociales de interacción con los otros (Carrillo & Jurado, 2017).

La enseñanza de la ciudadanía, no solo ha sido preocupación de las políticas educativas y curriculares chilenas desde hace más de 30 años: los organismos internacionales también han enfatizado en la necesidad de impulsar la educación ciudadana debido a las profundas transformaciones socioculturales ocurridas durante las últimas décadas (Gazmuri & Toledo, 2020). Sin embargo, esta tarea suele ser alojada en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Soto & Peña, 2020). Por esta razón, la investigación sobre educación ciudadana se focaliza en la enseñanza del currículum explícito y se ha producido menos información sobre las concepciones de ciudadanía que promueven las instituciones educacionales más allá de asignaturas específicas.

Considerando que el sistema escolar incluye la participación de distintos tipos de propietarios y de administradores de establecimientos educacionales, y teniendo en cuenta que el Proyecto Educativo Institucional puede ser concebido como un documento curricular que comunica sobre los conocimientos, normas, valores y disposiciones que un establecimiento educacional espera que sus estudiantes adquieran (Au, 2020), el objetivo de este artículo es, en consecuencia, analizar las ciudadanía promovidas en los PEIs de establecimientos educacionales chilenos de distintas dependencias administrativas y modalidades educativas.

### **Ciudadanía en la escuela**

La formación ciudadana ha sido siempre una preocupación de la institución escolar, en tanto que uno de sus propósitos es formar ciudadanos y ciudadanas. Por ello, el vínculo entre la formación de la ciudadanía y la escuela es histórico, pero variante a través del tiempo.

Con el fin de asegurar la mantención del orden existente, en las sociedades tradicionales la preocupación fue educar a las elites en las cuestiones políticas. Sin embargo, el interés del Estado por educar en ciudadanía a la población en general, se incrementó durante el siglo XIX, junto con el desarrollo industrial y la masificación y universalización de la matrícula escolar. En este contexto, la educación para la ciudadanía tuvo el propósito de formar trabajadores y trabajadoras; ciudadanos y ciudadanas que actuaran de acuerdo con lo requerido por el sistema social. En consecuencia, su objetivo fue el disciplinamiento para el trabajo y la construcción de la identidad nacional (Kennedy, 2019).

Luego, en el siglo XX, bajo el contexto de la Gran Guerra y las disputas ideológicas que dividieron al mundo, la educación de la ciudadanía se orientó a formar estudiantes que valoraran la democracia (Kennedy, 2019). En la actualidad, ante el surgimiento de populismos que amenazan la democracia, el aumento de las desigualdades sociales, el cambio climático, y las consecuencias negativas de la globalización, etc., gobiernos de diferentes países y organismos internacionales convocan a desarrollar acciones que permitan fortalecer la democracia por medio de la educación de la ciudadanía en la escuela (Sant, 2020).

Ahora bien, aunque se reconoce el rol de la educación ciudadana en la escuela, se debe tener en cuenta que el concepto de ciudadanía es polisémico (Magendzo & Gazmuri, 2018), lo que se evidencia en la existencia de diferentes perspectivas sobre la ciudadanía. Debido a esto, la investigación en el campo de la educación ciudadana da cuenta de la existencia de tres grandes concepciones de ciudadanía, diferenciadas según las comunidades de pertenencia con que se identifican, los valores, los derechos y las concepciones de democracia y de participación que promueven. Se trata de las perspectivas conservadora, liberal y crítica (De Schaepemeister et al., 2022).

La perspectiva conservadora promueve la mantención del orden social (De Schaepemeister et al., 2022), fomenta la pertenencia a la nación, a la patria o a alguna comunidad inmemorial cuyo origen se remonta a períodos previos a la existencia del Estado-Nación. Valora la mantención del orden y la tradición (Cristi & Ruiz-Tagle, 2006), y promociona derechos civiles como la libertad personal, la propiedad, la seguridad y el derecho a la vida (Schmitt, 1928/2009). Concibe la democracia como una forma de organización política que opera a través de la delegación del poder en representantes que toman las decisiones. De acuerdo con esto, la democracia se asocia con la participación de tipo representativa, que tiene como propósito hacer viable el funcionamiento del sistema político de una sociedad (Contreras & Montecinos, 2019).

La perspectiva liberal propone construir una sociedad fundada en la libertad de los individuos (Knowles, 2017). Promueve la pertenencia de los individuos a la comunidad política con la cual se vinculan a través del ejercicio de derechos y el cumplimiento de deberes (Marshall et al., 1997); aboga por los valores de la libertad, la justi-

cia, la dignidad, la igualdad de derechos, el mérito y la realización individual (Bobbio, 2021; Sartori, 1987/2021); propugna derechos civiles y políticos tales como el derecho a voto, la libertad de expresión y la igualdad ante la ley; postula que la democracia es la forma de organización política legítima y promueve la democracia representativa y algunos elementos de la democracia participativa, como la participación en espacios locales (organizaciones vecinales, deportivas, culturales). Por lo tanto, la participación se ejerce a través de la delegación del poder en representantes elegidos periódicamente, pero también a través de la toma de decisiones en cuestiones de interés inmediato a nivel local (Contreras & Montecinos, 2019).

Por último, la perspectiva crítica propicia la transformación de la sociedad, puesto que propone la construcción de un nuevo orden fundado en la justicia social (Knowles & Castro, 2019; Westheimer & Kahne, 2004). Reconoce la diversidad de pertenencias políticas, territoriales, sociales, sexuales y culturales de los ciudadanos y las ciudadanas (Cortina, 1997/2017); sustenta valores como la justicia social, la diversidad, la solidaridad y la igualdad de género; reconoce, además de los derechos políticos, los derechos económicos, culturales y sexuales. Define la democracia como una forma de organización política, social y económica que se incrementa con la participación representativa y la participación activa y directa de los ciudadanos y de las ciudadanas en la toma de decisiones (Mouffe, 2013/2021).

## **Metodología**

Se realizó una investigación cualitativa de tipo documental, comprendida como un tipo de producción de conocimientos que opera a través de la indagación en documentos. Estos se conciben como hechos sociales (Atkinson & Coffey, 2004), cuya producción, socialización y usos producen, a su vez, efectos colectivos (Prior, 2003). Su contenido informa sobre pensamientos, ideas y creencias de los sujetos y sobre los colectivos que construyen los documentos (Atkinson & Coffey, 2004).

Para el ordenamiento de la información se aplicó un análisis de contenido cualitativo, una técnica cada vez más utilizada en el campo de la educación (Muslic et al., 2020), debido a que permite la reducción e interpretación sistemática de información de diverso tipo (textos e imágenes, entre otros) que puede encontrarse en distintos soportes (grabaciones de entrevistas, documentos impresos, grabaciones de video, etc.). Su objetivo es describir información bajo la forma de interpretación abstracta (Hsieh & Shannon, 2018). Se utilizó un enfoque deductivo: a partir del problema de investigación o de sus referentes teóricos, se construyó un sistema de categorías para extraer la información contenida en el material que se analizó (Mayring, 2014).

La población correspondió a los establecimientos educacionales chilenos que imparten educación secundaria (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2021). Para seleccionar las unidades de análisis se construyó una tipología de establecimientos

educacionales que consideró las siguientes variables: la dependencia administrativa del establecimiento (municipal, particular subvencionado y particular pagado); la modalidad educativa (científico-humanista y técnico-profesional), y su ubicación geográfica a nivel nacional (macrozona Norte, Centro Norte, Centro Sur, Sur y Austral) (Agencia de Calidad de la Educación, 2021). Así, la muestra quedó compuesta por 25 establecimientos educacionales, cuyos PEIs –nuestro cuerpo documental– se descargaron de la base de datos de establecimientos educativos del Ministerio de Educación (MINEDUC, 2021).

Para el análisis de la información, los PEIs se ordenaron por dependencia y modalidad. Luego, se construyó una matriz que cruzó las dimensiones de la concepción de ciudadanía (pertenencias reconocidas, valores, derechos y concepción de democracia y de participación promovidas) con los establecimientos educacionales, divididos por dependencia administrativa, modalidad educativa y macrozona. Después se procedió a la lectura detallada de cada uno de los documentos, al tiempo que se marcaban los fragmentos que denotaban la presencia de contenidos que informaban sobre alguna de las dimensiones de la concepción de ciudadanía considerada en el marco teórico. Estos fragmentos se ubicaron en la celda de la matriz correspondiente, indicando la perspectiva de educación ciudadana que comunicaba. Una vez vaciado todo el contenido de los PEIs relacionados con la concepción de ciudadanía, se procedió a escribir los resultados. Estos se expusieron en un texto organizado por la dependencia administrativa y modalidad educativa del establecimiento educacional. Las citas textuales extraídas de los documentos se identificaron con un código, de acuerdo con la dependencia administrativa (municipal: M; particular subvencionado: PS; particular pagado: PP); la modalidad educativa (científico-humanista: CH; técnico-profesional: TP); y macrozona (Norte: N; Centro norte: CN; Centro Sur: CS; Sur: S; Austral: A).

Este artículo se escribe en el marco de un proyecto de investigación aprobado por el Comité de Ética de Investigación en Investigación de la Universidad Diego Portales.

## **Análisis**

A continuación se presenta el resultado del análisis de la información sobre ciudadanía contenida en los PEIs, según dependencia administrativa del establecimiento educacional, marcando las diferencias entre las modalidades educativas, cuando existan.

### **Establecimientos Municipales**

Entre las pertenencias identitarias con que se identifican los establecimientos municipales que imparten la modalidad científico-humanista, prima la perspectiva liberal. Destaca su pertenencia a una comunidad política, al reconocer su vínculo con el Estado y lo público. De hecho, en los PEIs indican: “este establecimiento posee una identidad definida: en primer lugar, por su pertenencia a la educación pública de la comuna” (MCHS). También es importante para ellos el ser parte del sistema escolar

público-estatal, y reconocen, en sus nombres institucionales, a personas que han asumido roles públicos en distintos niveles de la organización política nacional, como expresidentes de la república y exalcaldes.

En los establecimientos técnico-profesionales, en cambio, predominan las pertenencias propias de la perspectiva crítica. Reconocen identidades locales territoriales y culturales vinculadas a las actividades económicas locales y a los pueblos originarios que habitan en la zona. También se sienten parte del mundo globalizado. Además, en ambas modalidades educativas se reconocen pertenencias de orden conservador, como la pertenencia a la patria y a la nación chilena, y destacan el vínculo con personajes históricos nacionales. En los establecimientos técnico-profesionales suman su relación con los gremios. La perspectiva crítica está presente solo en los establecimientos científico-humanistas cuando valoran identidades locales territoriales, históricas y patrimoniales, así como su pertenencia a la sociedad globalizada.

Todos los establecimientos municipales transmiten valores promovidos por las tres perspectivas de ciudadanía, aunque con un leve énfasis en los valores que son propios de la perspectiva crítica. Desde esta perspectiva se transmite un conjunto de valores relacionados con la manera de convivir en la sociedad: la solidaridad, que “implica empatía, afecto, comprensión y apoyo en el dolor o necesidad de los otros” (MTPN), y la tolerancia, es decir, el “respeto por los pensamientos y acciones de terceros cuando resultan opuestos o distintos a los propios” (MTPA). Además, se enseña el reconocimiento del otro, el “reconocer al otro como un legítimo otro” (MCHCN); la valoración de la diversidad, que se entiende como “una fuente importante de enriquecimiento del ser humano” (MTPN), la inclusión y la colaboración. Otros valores se relacionan con la organización social y política: la democracia y la libertad como emancipación. Se indica que la libertad favorece “la participación, el compromiso y la construcción de espacios que promuevan la creatividad y la autonomía” (MTPN). Suman, a lo anterior, lo dialógico y la participación en “acciones grupales, asumiendo un rol protagónico en su logro, valorando las contribuciones de todos y anteponiendo siempre las necesidades colectivas a las necesidades personales” (MTPN). Valoran la equidad, la justicia y la justicia social. Esta última se orienta a “compensar las desigualdades, y a la creación de sociedades más justas y pacíficas, conviviendo y fomentando la comprensión y la solidaridad” (MTPN). La sustentabilidad también se declara como un valor.

La perspectiva liberal se presenta cuando se declaran valores que enfatizan al individuo: “Cada persona es única e intrínsecamente valiosa” (MCHCS). Así se destaca la meritocracia y el emprendimiento. Otros documentos refieren a la relación entre los individuos, como el respeto a la diversidad “de ideas, formas de vida e intereses” (MTPA); el respeto a la diversidad de género y el respeto de la diversidad cultural: se “respeta y fomenta el desarrollo de la pluralidad cultural” (MTPCN). Se valora la paz

y la resolución pacífica de conflictos, es decir, el “aprender a convivir sin hacer uso de la violencia para resolver problemas” (MTPN). Además, se declara que se enseña a respetar el medio ambiente.

La perspectiva conservadora se expresa en la transmisión de valores tradicionales. Se comunica que la familia es “la base de toda sociedad, sirve de soporte emocional, económico, social, para los miembros que la componen” (MCHCS). Se releva la patria, en el sentido de “valorar la historia y la geografía de Chile, su institucionalidad democrática y los valores cívicos” (MTPCN), y el buen ciudadano. Se promueven valores que regulan la conducta individual, como la honestidad, la verdad, la responsabilidad y la disciplina. Otro conjunto de valores refiere a la conducta que se debe mantener con los otros, a saber: el respeto “tanto hacia sí mismo como hacia los demás” (MCHN); el respeto al otro y el respeto a la norma: la “Práctica permanente de asumir reglas y normas” (MCHCN).

No todos los PEIs de los establecimientos municipales informan sobre derechos. Esto sucede particularmente en los establecimientos técnico-profesionales. Los documentos que se refieren a los derechos, lo hacen desde las perspectivas conservadora y liberal. La perspectiva conservadora se expresa cuando los derechos se presentan asociados al cumplimiento de deberes: “a los estudiantes (...) se les debe garantizar derechos y exigirle consecuentemente sus deberes” (MTPS). La perspectiva liberal aparece en el reconocimiento de derechos civiles y políticos, en particular, los derechos consignados en la Constitución y en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en tanto los derechos asociados a la perspectiva crítica se promueven solo en la modalidad técnico-profesional. Se reconoce la existencia de derechos económicos, sociales, culturales y de las minorías, y además, se destacan los derechos laborales y los derechos del niño, cuando la especialidad laboral atiende a las infancias.

En algunos PEIs de establecimientos municipales no hay mención de la democracia. En los proyectos donde se informa sobre democracia, en ambas modalidades formativas se hace, tanto desde la perspectiva conservadora como desde la crítica. Desde la primera, la democracia se presenta como una forma de organización política que permite mantener el orden social. Se precisa que se “educa estudiantes conscientes de sus deberes y derechos como ciudadano” (MCHA), que respeten las reglas “legitimadas y consensuadas por todos los estamentos de la comunidad” (MTPS). También se transmite que la democracia consiste en la delegación del poder a través de la elección de autoridades. Indican: “elegir o remplazar a las autoridades gubernamentales, así como para comunicar a los líderes políticos nuestras necesidades o problemas” (MCHN).

La perspectiva crítica se expresa cuando la democracia aparece asociada a la “participación ciudadana activa, solidaria y responsable” (MTPCN). Además, se la relaciona con la deliberación, es decir, el “plasmear la propia opinión usando las ha-

bilidades argumentativas y críticas” (MTPN), definiéndola como un sistema de organización política y social: una “forma de relacionarse de todos los miembros de la comunidad” (MCHCN).

La perspectiva liberal solo se transmite en los establecimientos que imparten la modalidad técnico-profesional cuando la democracia se describe como un sistema político en el que las decisiones son tomadas por la mayoría, lo que “garantiza que todas las voces son oídas, que las grandes decisiones se asumen respetando el pronunciamiento de las mayorías” (MTPS).

No todos los PEIs de los establecimientos municipales que imparten la modalidad técnico-profesional se refieren a la participación. Cuando se alude a ella, se hace, tanto desde la perspectiva liberal como desde la perspectiva crítica. La primera se manifiesta en la enseñanza de la participación como una forma de elección de representantes: “En el Colegio la participación democrática se da mediante el gobierno escolar” (MCHN). Se destaca la participación de los miembros de la comunidad en el Consejo Escolar, el Consejo de Profesores, el Centro de Estudiantes y el Centro de Padres y/o Apoderados. La perspectiva crítica se comunica cuando se promueve la participación activa, entendida como la “Capacidad de compartir acciones grupales” (MTPN) y la participación deliberativa, que permita construir “una comunidad dialogante, participativa y reflexiva, que asume que el Liceo es una obra de todos” (MTPN).

### **Establecimientos Particulares Subvencionados**

En las pertenencias que se reconocen en los PEIs de los establecimientos particulares subvencionados predomina la perspectiva conservadora de la ciudadanía. En ellos se valida preferentemente el vínculo que mantienen con comunidades religiosas cristianas. Afirman: “El colegio (...) es una comunidad de Iglesia” (PSCHS). En la modalidad técnico-profesional se suma la pertenencia a la patria y a grupos de colonos que se instalaron en territorios del sur austral de Chile. También se destaca el vínculo con gremios en los que participarán los estudiantes cuando, una vez egresados de la enseñanza media, sean trabajadores. Además, en ambas modalidades se mencionan pertenencias propias de la perspectiva crítica cuando se reconoce la identidad de las localidades donde se emplazan los establecimientos y se comunica la relación de lo local con lo global.

Se transmiten valores propios de las tres perspectivas de ciudadanía. No obstante, la perspectiva conservadora tiene mayor presencia, puesto que se presentan valores asociados al buen ciudadano: ser “buenas personas, con alto sentido cristiano, para que en el futuro sean buenos padres y buenos ciudadanos” (PSCHS). También se valora la patria: ser “respetuoso de su nacionalidad y tradición patria” (PSCHCS). Y se destacan valores religiosos: “Formar estudiantes en sólidos valores cristianos, morales con buenos hábitos y costumbres” (PSTPN). Entre los valores cristianos se incluye

la caridad, es decir, la “disposición de acoger, comprender y asumir, desinteresadamente, las necesidades de los demás” (PSTPS); la valoración de la familia, concebida esta como “la ‘primera responsable de la formación humana y cristiana de sus hijos’” (PSTPCS). También se transmite como valor el rol tradicional de la mujer. En esos documentos se subraya: “las virtudes propias de la mujer, auténticamente femenina, con su singular manera de presencia en el mundo (...) constituyéndose en el pilar fundamental de la FAMILIA” (PSCHN). Se suman a lo anterior, los roles de género tradicionales “desde la realidad biogenética y biopsicológica del ser personal hombre-mujer” (PSCHS). Además, resaltan valores que regulan la conducta individual, como la lealtad, la disciplina, la verdad. Se enfatiza la responsabilidad, entendida como el “cumplimiento de las obligaciones y compromisos asumidos. El respeto por la palabra empeñada y la actitud rigurosa en el hacer demanda el deber de cumplir” (PSCHS), y la honestidad, definida como la “forma de vida, comprometida con la verdad, caracterizada por la congruencia entre lo que se piensa, se dice y actúa” (PSTPS). Se añaden valores que regulan la conducta con los otros: el respeto como categoría genérica, el respeto al otro, el respeto a la autoridad y el respeto a la norma. Esta se define como la “capacidad para conducirse de manera metódica, respetando las normas lógicas en la organización y ejecución de tareas” (PSTPS).

La perspectiva liberal se evidencia cuando se resalta la unicidad de la persona: cada estudiante es un “ser único e irrepetible; por eso, original-creativo; en lo más profundo de la identidad del ser personal” (PSCHS). Esto está aparejado a la valoración de la meritocracia, concebida como la “laboriosidad para realizar las tareas atendiendo los detalles y tratando de conseguir el mejor resultado posible según el desarrollo de sus propios talentos” (PSCHS), y del emprendimiento, que se explica como el “emprender proyectos empresariales y personales; acciones e ideas nuevas en los lugares de trabajo” (PSTPCS), y como un medio para lograr el éxito.

Otros valores están vinculados con la convivencia. Se trata de la libertad, definida como la “capacidad de elegir y asumir con responsabilidad las consecuencias de sus resultados, respetando la dimensión del otro” (PSCHS), y del respeto a la diversidad “trabajando y tratando con dignidad y sin hacer distinciones entre mujeres y hombres, personas con necesidades especiales, de distintos orígenes, nivel socio económico, etnias y culturas” (PSTPCS). También se valora la resolución pacífica de conflictos y el respeto del medio ambiente.

La perspectiva crítica está presente en la transmisión de valores que guían la manera de convivir en la sociedad. Entre ellos se destaca la solidaridad y la tolerancia, definida como la “capacidad de aceptar las diversidades individuales y las consecuencias de esta” (PSCHS). Se suma la inclusión, es decir, la “capacidad de aprender y convivir juntos independientemente de su origen, sus condiciones personales, sociales o culturales respetando la singularidad de cada uno” (PSCHS), y la valoración de la

diversidad, es decir, “que ningún grupo cultural esté por encima del otro, favoreciendo en todo momento la integración y convivencia entre culturas” (PSTPCS). Además, se promueve la paz.

Otros valores críticos refieren a la organización social y política. Entre ellos se encuentran la participación, lo dialógico y la libertad como emancipación. Sobre los estudiantes, se busca “que aprendan a prever y a corregir, a hacerse responsables de su libertad, a hacer su propio camino y a no dejarse ‘modelar’ forzosamente por arquetipos ‘oficiales’, que ‘en nombre de la sociedad’ más bien estandarizan que forman, más oprimen que liberan” (PSTPCS). A ello se suma la igualdad, la dignidad, la inclusión, la justicia y la justicia social, que apunta a “colaborar en la construcción de una nueva sociedad, democrática, intercultural, incluyente y solidaria” (PSCHS), y la sustentabilidad.

La mayoría de los PEIs de los establecimientos particulares subvencionados no se refieren a derechos. Cuando estos se mencionan, se presentan asociados al cumplimiento de deberes. Por tanto, se vehiculan con la perspectiva conservadora. Sin embargo, en la modalidad técnico-profesional, además se reconocen derechos civiles y políticos propios de la perspectiva liberal, como los derechos humanos. En particular, se presenta el derecho a la libertad de enseñanza. Se indica que “los padres, madres y apoderados/as ‘(...) tienen el derecho preferente y el deber de educar y de escoger el establecimiento de enseñanza para sus hijos/as (...)’; correspondiéndole al Estado otorgar ‘especial protección’ al ejercicio de los mismos” (PSTPCS). También incluyen derechos económicos, sociales, culturales y de las minorías que reconoce la perspectiva crítica. En particular, se informa sobre derechos laborales que tendrán los estudiantes una vez que se incorporen al campo laboral.

Las referencias a la democracia también son escasas. Sin embargo, en la modalidad científico-humanista, la democracia se conceptualiza desde la perspectiva crítica. Se presenta como una forma de organización política y social, que considera “relaciones inclusivas, la participación democrática y colaborativa y la resolución de los conflictos de manera pacífica y dialogada” (PSCHCN). En tanto, en la modalidad técnico-profesional se incluyen elementos de las tres perspectivas de ciudadanía. Desde la perspectiva crítica, la democracia se presenta como un sistema político que considera la participación de los ciudadanos en distintos ámbitos de la vida social. Desde la perspectiva liberal, se indica que corresponde a una forma de organización política que garantiza derechos y supone el cumplimiento de responsabilidades individuales y colectivas. Desde la perspectiva conservadora, por último, se enfatiza en el mecanismo de elección de autoridades.

La concepción de participación que se comunica en la modalidad científico-humanista contiene elementos de la perspectiva liberal y de la perspectiva crítica, mientras que en la modalidad técnico-profesional prima la concepción liberal. En la primera

modalidad se impulsa la participación representativa de los distintos estamentos de la comunidad escolar, lo que es propio de la perspectiva liberal. Desde la perspectiva crítica, en tanto, se promueve la participación activa: se trata de “integrar a cada uno de nuestros alumnos, padres y educadores en un proyecto común, en la promoción de la vida comunitaria” (PSCHA). En la segunda modalidad, la técnico-profesional, la perspectiva liberal se expresa en la valoración de la participación representativa, la “que permite a todos los miembros expresarse responsablemente sobre un determinado asunto de interés común” (PSTPCN). A la vez, se fomenta la participación estamental. Se promueve “el trabajo y protagonismo de las distintas instancias y organismos de participación y representación de profesores, apoderados y alumnos, como Consejo Escolar, Consejo Asesor Empresarial, Centro General de Padres, Centro de Alumnos” (PSTPA). Sin embargo, se definen límites a la participación, puesto que se reconoce que una autoridad puede tomar decisiones sobre lo que afecta a la comunidad educativa sin consultar a los estamentos, lo que es propio de la perspectiva conservadora.

### **Establecimientos Particulares Pagados**

En los PEIs de los establecimientos particulares pagados científico-humanistas, se promueven pertenencias que se ubican en la perspectiva conservadora. Se identifican como parte de comunidades religiosas y de la patria chilena. En algunos casos, reconocen su vínculo con la nación de una comunidad extranjera que pobló una zona del territorio nacional. También, el ser parte de un grupo socioeconómico se presenta como un elemento identitario. Al respecto se indica: el establecimiento está ubicado en “un barrio residencial de nivel socioeconómico medio-alto y atiende a familias de padres profesionales en su gran mayoría” (PPCHN). Sin embargo, también reconocen pertenencias que se asocian con la perspectiva crítica, como la identidad local de la zona geográfica donde se emplazan y sus vínculos con los recursos naturales del territorio. Además, destacan la relación entre lo local y lo global.

Aunque se transmiten valores que promueven las tres perspectivas de ciudadanía, la perspectiva conservadora es la que tiene mayor presencia; la sigue la perspectiva liberal y luego la perspectiva crítica. La primera se manifiesta en la alusión a valores tradicionales: estos establecimientos se comprometen con el “desarrollo (...) moral, impregnando su educación con los valores del humanismo cristiano occidental y aquellos propios de nuestra nacionalidad, región y comuna” (PPCHCN), y se subrayan especialmente los valores religiosos. Entre estos últimos se destaca la familia y la patria: se promueven las “tradiciones y costumbres que representan las raíces de nuestra chilenidad” (PPCHCS) y perfil del buen ciudadano, es decir, “ser mejores compañeros, vecinos y ciudadanos” (PPCHN). También se transmiten valores que

regulan la conducta individual, como la responsabilidad, la verdad, la honestidad y la lealtad. Los valores que regulan la conducta con los otros son el respeto, el respeto al otro y el respeto a la norma.

Desde la perspectiva liberal, se enfatiza en el individuo, puesto que se concibe al estudiante como “un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas (...) de manera que ellos desarrollen el respeto por la individualidad del ser” (PP-CHN), lo que se asocia con la libertad y el emprendimiento. También promueven valores que guían la relación con los otros individuos. Entre estos se destacan el respeto a la diversidad cultural, concebido como “una actitud de respeto y valoración por las expresiones culturales de los pueblos aborígenes” (PPCHCS), y el respeto del medio ambiente, entendido como “la preservación del medioambiente como el entorno que le brinda al ser humano la posibilidad de existir” (PPCHN).

Desde la perspectiva crítica se suman valores que guían la manera de convivir en la sociedad. Entre ellos se promueve la solidaridad, entendida como “empatía, sensibilidad y respeto por las necesidades y sentimientos de los demás” (PPCCA); la tolerancia, que se define como “aceptar las diferencias sociales, étnicas, culturales, ideológicas, intelectuales y físicas para desenvolverse con autonomía en los distintos contextos” (PPCHS), y la valoración de la diversidad, la que se reconoce “como un aporte a la conciencia intercultural de los integrantes de la comunidad educativa” (PPCHA). Otros valores se relacionan con la organización social y política. Entre ellos se encuentra el valor del bien común, que se comprende como el “armonizar (...) los intereses personales como comunitarios, bajo la perspectiva del Bien Común” (PPCHCS). Se suma la valoración de la justicia, la democracia, la participación, la libertad como emancipación. Esta última se define como “la toma de conciencia, el análisis crítico y la elección autónoma de un marco valórico que le sirva [al estudiante] en la construcción de su proyecto de vida” (PPCHCS). La justicia social, por último, apunta a “un profundo sentido de la equidad, la justicia y el respeto por la dignidad de las personas, los grupos y las comunidades” (PPCHA).

En los PEIs de estos establecimientos se encuentran pocas referencias a los derechos. Cuando se incluyen, se presentan junto al mandato del cumplimiento de deberes: “Desarrollarse como persona responsable, consciente de sus deberes y derechos” (PPCHCN), lo que es propio de la perspectiva conservadora. También son reducidas las menciones a la democracia. Sin embargo, cuando se informa sobre ella, se vehicula la perspectiva liberal. Se la define como una forma de organización política que fomenta la participación y que “permite a todos los integrantes de la comunidad aportar en la creación de las regulaciones, haciéndose responsable [sic] de su cumplimiento irrestricto” (PPCHN).

Las concepciones de participación que se explicitan se asocian principalmente a la perspectiva liberal y a la perspectiva conservadora. Desde la primera, se indica

que la participación representativa se ejerce a través de la elección de representantes de cada uno de los estamentos que forman la comunidad escolar: estudiantes, apoderados y profesores. A la par, se indica que los representantes de cada estamento se reúnen en el Consejo escolar. Sin embargo, en algunos documentos se devela la limitación de la participación de algunos de los estamentos: “El presente Proyecto Educativo fue elaborado por la Dirección, Cuerpo de Profesores, Personal Asistente de la Educación y considerando las opiniones de Padres, Apoderados y Alumnos” (PPCHCN). Esto es propio de la perspectiva conservadora. Sin embargo, también se incluyen algunos elementos que son constitutivos de la perspectiva crítica, cuando se describe la participación activa en los asuntos de la comunidad. Por ejemplo, se indica que la autoevaluación del PEI: “Se plantea como un análisis periódico, realizado por los propios actores involucrados en los procesos de cambio; nos permite conocer y comprender logros y dificultades de la comunidad educativa” (PPCHN).

## **Discusión**

A partir de los resultados obtenidos en este estudio, se puede establecer que los PEIs que elaboran los establecimientos educacionales, como todo material documental, dan cuenta de concepciones de quienes los construyeron (Atkinson & Coffey, 2004). En este caso, transmiten una concepción de ciudadanía, sea de forma explícita o implícita. Esta se comunica principalmente a través de la misión, la visión, los valores, los principios y el perfil del estudiante que se espera educar (Vargas & Moya, 2020). Lo anterior, además, permite confirmar que los PEIs son documentos curriculares que prescriben concepciones de ciudadanía a ser transmitidas. En tanto instituciones, los establecimientos educacionales también promueven diferentes concepciones de ciudadanía.

Ahora bien, según el análisis realizado, todos los PEIs –sea cual sea su dependencia administrativa y la modalidad educativa que imparten los establecimientos educacionales– exhiben un conjunto de valores tradicionales que regulan la conducta individual y la conducta de sus estudiantes con los otros y las otras. Asimismo, suelen presentar los derechos asociados al cumplimiento de los deberes. Esto devela la pervivencia del rol disciplinador y homogeneizador que en sus orígenes tuvo la escuela como institución social (Toro, 2007). Este ethos normalizador marca la presencia de la perspectiva conservadora de la ciudadanía, transmitida por todos los establecimientos educacionales.

La modalidad educativa que imparte el establecimiento educacional no influye en la perspectiva de ciudadanía transmitida por las instituciones educacionales. Si en los PEIs de los establecimientos técnico-profesionales aparecen contenidos de derechos sociales y económicos, esto se explica por el propósito educativo que persiguen: la educación para el trabajo. En consecuencia, estos contenidos curriculares son parte

constitutiva de su plan formativo, lo que se condice con la teoría curricular que indica que la selección de conocimientos que entrega el currículum, comunica el lugar social que el estudiantado va a ocupar luego de haber finalizado su proceso formativo; en este caso, se espera que los y las estudiantes asuman el rol de trabajadores y trabajadoras (Au, 2020; Bernstein 1996/1998).

Pese a que cada uno de estos PEIs fue elaborado como un instrumento que presenta las características que distinguen a cada comunidad educativa (Letelier & Fiabane, 2015), las concepciones de ciudadanía que transmiten, se agrupan y diferencian según el tipo de administrador que gestiona el establecimiento educacional, sea de carácter público o privado. En las instituciones cuyo administrador es de carácter público —es decir, en los establecimientos municipales— se transmiten concepciones de ciudadanía que se ubican en la perspectiva crítica y en la perspectiva liberal, lo que se manifiesta en la promoción de la pertenencia a una comunidad política y la valoración de lo público. Junto a ello, diversas identidades son reconocidas; se fomentan valores referidos al individuo y se enfatiza en aquellos vinculados a la justicia social. Son reconocidos los derechos civiles, políticos, y se destacan derechos sociales, económicos y culturales. Tanto la democracia representativa como la democracia participativa, son valoradas. De acuerdo con lo anterior, se promueve, tanto la participación a través del sufragio como la participación activa en los asuntos de la comunidad. En el caso de los establecimientos educacionales cuyo administrador es de carácter privado, es decir, en los establecimientos particulares pagados y en los establecimientos particulares subvencionados, predomina la perspectiva conservadora de la ciudadanía. Se fomenta el vínculo con una comunidad originaria, que puede ser la patria, una colonia o una comunidad religiosa. Los valores que se promueven son tradicionales y se orientan a la mantención del orden. Principalmente, son reconocidos los derechos de carácter individual, que realzan al individuo por sobre la comunidad política (Hernández & Castillo, 2022). Se comunican concepciones restringidas de democracia y de participación que aseguran la mantención del status quo. Todo lo anterior puede observarse en la Tabla 1.

La relación entre el tipo o carácter del administrador del establecimiento escolar público o privado, con la concepción de ciudadanía que se transmite, no solo está presente en el sistema escolar chileno: la investigación internacional reporta que en las escuelas públicas se transmiten perspectivas amplias de la ciudadanía, lo que se explica por el propósito de educar para el bien común que posee este tipo de institución. Mientras, en las escuelas cuyos administradores son privados, se promueve una visión más restringida de la ciudadanía, dado que enfatizan en los intereses individuales por sobre el bien común (Hernández & Castillo, 2022; Stitzlein, 2013).

Resulta necesario agregar a lo anterior, que la relación que se establece entre la concepción de ciudadanía que transmite el establecimiento escolar y el carácter del

administrador, se explica por la influencia que tiene la ideología de este último en la selección del conocimiento que transmite cada institución. Esto ha sido explicado por la teoría curricular, que señala que, a través de la escuela, se distribuye solo una selección de conocimiento: aquello que se define como el conocimiento legítimo, es decir, lo que se estima deben aprender los estudiantes. Sin embargo, lo legítimo no es un consenso, sino que corresponde al resultado de la disputa que entablan distintos grupos de interés buscando posicionar un modelo de sociedad y, por tanto, un tipo particular de ciudadano (Apple, 2019).

En el sistema escolar chileno, los estudiantes que asisten a establecimientos cuyo administrador es de carácter privado –esto es, más del 50% del universo escolar, según datos del Centro de Estudios MINEDUC, 2021–, reciben una idea de ciudadanía restringida en cuanto a su concepción de democracia, de participación y de derechos. Esto se encuentra en tensión con lo que ha promovido la política pública sobre educación ciudadana durante las últimas tres décadas, a saber: una ciudadanía más amplia (Gazmuri & Toledo, 2020), que avanza en el reconocimiento de distintos tipos de derechos, y que promueve valores vinculados a la justicia social y a la participación activa en distintos ámbitos de la sociedad, con el fin de fortalecer y profundizar la vida en democracia.

**Tabla 1**  
*Ciudadanía enfatizada según dependencia administrativa del establecimiento y modalidad educativa.*

Dependencia establecimiento		Municipal		Particular subvencionado		Particular pagado
Modalidad educativa		Científico-Humanista	Técnico-Profesional	Científico-Humanista	Técnico-Profesional	Científico-Humanista
Ciudadanía	Pertenencia	Liberal	Crítica	Conservadora	Conservadora	Conservadora
	Valores	Crítica	Crítica	Conservadora	Conservadora	Conservadora
	Derechos	Conservadora y liberal	Conservadora y liberal	Sin énfasis	Sin énfasis	Sin énfasis
	Democracia	Conservadora y crítica	Conservadora y crítica	Sin énfasis	Sin énfasis	Sin énfasis
	Participación	Liberal y crítica	Liberal y crítica	Liberal y crítica	Liberal	Liberal y conservadora

Fuente: Elaboración propia.

## **Conclusiones**

De acuerdo con el objetivo planteado para este estudio, se concluye que los PEIs son documentos curriculares que transmiten una concepción de ciudadanía. Entonces, si se trata de un documento institucional, se evidencia que la ciudadanía no solo se enseña a través del currículum explícito que cubre la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sino que también lo hace cada institución escolar. Sin embargo, la concepción de ciudadanía que se transmite, depende del tipo de administrador que gestiona el establecimiento educacional: en los públicos se comunican concepciones críticas y liberales, mientras que en los privados predomina una concepción conservadora.

Con este trabajo se evidencia que la formación de los futuros ciudadanos no es una acción curricular neutra: Al mismo tiempo se devela que, tanto los conocimientos como el conjunto de normas, valores y disposiciones sobre ciudadanía, no solo se transmiten en asignaturas específicas sino que también en otros espacios curriculares que requieren ser investigados. Sin embargo, hay que considerar que este estudio remite a la declaración pública de los propósitos formativos de los establecimientos educacionales, los que podrían distanciarse de las prácticas educativas desplegadas en la vida cotidiana de las escuelas.

## **Nota**

Este artículo fue escrito en el marco del Proyecto FONDECYT Regular N° 1200798: Formación ciudadana en educación media: análisis del currículum explícito e implícito y de la experiencia curricular de las y los estudiantes, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile.

## **Agradecimientos**

Agradecemos el trabajo de corrección de estilo de Patricia Poblete Alday y Silvia Sandra Guajardo Pérez.

## Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2021). *Macrozonas*. <https://www.agenciaeducacion.cl/macrozonas/>.
- Apple, M. (2019). *Ideology and curriculum*. Routledge.
- Atkinson, P., & Coffey, A. (2004). Analyzing documentary realities. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice* (pp. 56-75). SAGE Publications.
- Au, W. (2020). *Estudios críticos del currículo: educación, toma de conciencia y políticas del conocimiento*. Miño y Dávila.
- Gazmuri, R. & Toledo, M.I. (2020). La urgencia de la educación de la ciudadanía en tiempos del Estado evaluador: propuestas a la política educativa para democratizar las escuelas. En M. T. Corvera, & G. Muñoz (Eds.). *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno* (pp. 117-139). Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica* (P. Manzano, Trad.; 1ª ed. en español). Morata. (Obra original publicada en 1996).
- Bickmore, K., & Fathallah, R. (2022). Teaching social justice amidst violence: youth and enacted curricula in Canada, Bangladesh, and México. En A. A. Abdi, & G. W. Misiaszek (Eds.) *The Palgrave handbook on critical theories of education*. Palgrave Macmillan. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-86343-2\\_12](https://doi.org/10.1007/978-3-030-86343-2_12).
- Bobbio, N. (2021). *Liberalismo y democracia*. Fondo de Cultura Económica.
- Carrillo, O., & Jurado, P. (2017). La educación técnico profesional y las competencias para la ciudadanía. El caso de las comunas de la provincia de Concepción, Chile. *Calidad en la Educación*, (46), 133-164. <http://doi.org/10.4067/S0718-45652017000100133>.
- Castillo, V., Rodríguez, C., & Escalona, J. (2018). Participación, vida democrática y sentido de pertenencia según tipo de establecimiento educativo en Chile. *Páginas de Educación*, 11(2), 108–129. <https://doi.org/10.22235/pe.v11i2.1630>.
- Centro de Estudios MINEDUC (2021). *Apuntes 12. Variación de la matrícula oficial 2020*. Ministerio de Educación. Ministerio de Educación. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-12\\_2021.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-12_2021.pdf).
- Collado, D., Lomos, C., & Nicaise, I. (2014). The effects of classroom socioeconomic composition on student's civic knowledge in Chile. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(3), 415–440. <http://doi.org/10.1080/09243453.2014.966725>.

- Contreras, P., & Montecinos, E. (2019). Democracia y participación ciudadana: Tipología y mecanismos para la implementación. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(2), 178-191. <https://www.redalyc.org/journal/280/28059953014/28059953014.pdf>.
- Córdoba, C., Laborda, A., & Reyes, C. (2020). Preferencias de elección de escuela en dos casos de alta segregación escolar. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 325-344. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.013>.
- Cortina, A. (2017). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía* (3ª ed., 5º reimpr.) Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1997).
- Cristi, R., & Ruiz-Tagle, R. (2006). *La República en Chile. Teoría y práctica del constitucionalismo republicano*. Lom ediciones.
- De Schaepe meester, L., van Braak, J., & Aesaert, K. (2022). Teach what you preach? The relationship between teachers' citizenship beliefs and citizenship education in the classroom. *The Journal of Social Studies Research*, 46(4), 363-378. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2021.10.001>.
- Decreto con Fuerza de Ley No. 2, de 2019, del Ministerio de Educación, Fija texto refundido, coordinado y sistematizado de la Ley N° 20.370 con las normas no derogadas del Decreto con Fuerza de Ley N° 1, de 2005, junio 27, 2019, Diario Oficial [D.O.]. <https://bcn.cl/2rnbcb>.
- Decreto No. 108, Modifica Decreto No. 315, de 2010, del Ministerio de Educación, en el sentido que indica, y deroga Decreto No. 8.143, de 1980, del Ministerio de Educación, junio 6, 2017, Diario Oficial [D.O.] (Chile). <https://bcn.cl/38mel>.
- García-Huidobro, J. E. & Sotomayor, C. (2005). La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los noventa. En C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (pp. 253-315). Editorial Universitaria.
- Hernández, L. E., & Castillo, E. (2022). Citizenship development and the market's impact: Examining democratic learning in charter schools in two regions. *Educational Policy*, 36(2), 440-475. <https://doi.org/10.1177/0895904820901482>.
- Hsieh, H., & Shannon, S. (2018). Content analysis. En B. Frey (Ed.), *The SAGE encyclopedia of educational research, measurement, and evaluation* (pp. 2068-2074). SAGE Publications.
- Knowles, R. T. (2017). Teaching who you are: Connecting teachers' civic education ideology to instructional strategies. *Theory & Research in Social Education*, 46(1), 68-109. <https://doi.org/10.1080/00933104.2017.1356776>.
- Knowles, R. T., & Castro, A. J. (2019). The implications of ideology on teachers' beliefs regarding civic education. *Teaching and Teacher Education*, 77, 226-239. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.10.009>.

- Letelier, M. E., & Fiabane, F. (2015). Participar en el espacio educativo: establecimientos municipales que construyen sus proyectos educativos institucionales (PEI). *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 81-96. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2977/3197>.
- Magendzo, A., & Gazmuri, R. (2018). La educación del ciudadano: pensar un currículum para la vida democrática. En A. Arratia & L. Osandón (Eds.). *Políticas para el desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas* (pp. 248-269). Mineduc / Unesco. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/14572>.
- Marshall, T. H., Casado, M. T., & Miranda, F. J. N. (1997). Ciudadanía y clase social. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (79), 297-344. <https://doi.org/10.2307/40184017>.
- Mayorga, R. (2017). When kind of citizen? Temporally displaced citizenship education in a Chilean private school. *Curriculum Inquiry*, 47(5), 465-480. <https://doi.org/10.1080/03626784.2017.1396874>.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. SSOAR Social Science Open Access Repository. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>.
- Ministerio de Educación. (2021). *Ficha establecimiento*. <https://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/portada>.
- Mouffe, C. (2021). *Agonística. Pensar el mundo políticamente* (S. Laclau, Trad.; 1ª ed., 1ª reimpr.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 2013).
- Murillo, J., & Martínez-Garrido, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 11-30. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.emse>.
- Muslic, B., Gisske, A., & Hartung-Beck, V. (2020). Qualitative content analysis within empirical educational research. Possible applications in a secondary longitudinal study for the identification of reorganization patterns of school organizations. *Forum: Qualitative Social Research*, 21(1), 1-19. <https://doi.org/10.17169/fqs-21.1.3451>.
- Nogueira, M. (2019). O currículo no centro da luta: Contribuições de Michael Apple para a compreensão da realidade escolar. *Revista Espaço do Currículo*, 12(1), 119-130. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/ufpb.1983-1579.2019v12n1.39814>.
- Prior, L. (2004). Doing things with documents. En D. Silverman (Ed.), *Qualitative research. Theory, method and practice* (2ª ed., pp. 76-94). SAGE Publications.
- Sant, E. (2021). *Political education in times of populism*. Springer International Publishing.

- Sartori, G. (2021). *¿Qué es la democracia?* (M. A. Ruiz de Azúa, Trad.; 2ª ed.; 5ª reimpr.). Editorial Taurus. (Obra original publicada en 1987).
- Schmitt, C. (2009). *Teoría de la Constitución* (F. Ayala, Trad.; 1º ed.; 6º reimpr.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1928).
- Sevilla, M. P., & Treviño, E. (2021). Socioeconomic segregation between and within curriculum tracking. *International Journal of Educational Development*, 87, 1-9. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059321001462>.
- Soto, P., & Peña, C. (2020). La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: creencias de profesores y profesoras. *Sophia Austral*, (26), 303-324. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200303>.
- Stitzlein, S. M. (2013). Education for citizenship in for-profit charter schools? *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), 251-276. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.713996>.
- Toro, P. (2007). *La letra ¿con sangre entra? Percepciones, normativas y prácticas de disciplinas, castigos y violencias en el liceo chileno, c.1842-c.1912* [Tesis doctoral, Pontificia Universidad Católica de Chile]. Academia.edu. <https://www.academia.edu/5581441>.
- Vargas, F., & Moya, L. (2020). Analyzing the concept of spiritual development based on institutional educational projects from schools located in Valparaiso, Chile. *Religious Education*, 115(2), 201-214. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1677986>.
- Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22(69), 63-84. [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352015000300063](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352015000300063).
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), 237-269. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312041002237>.

## Sobre los autores

MARÍA ISABEL TOLEDO JOFRÉ es Antropóloga y Licenciada en Antropología, Universidad de Chile, Chile; Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica. Profesora titular de la Escuela de Psicología, Coordinadora Programa Estudios Psicosociales en Contextos Educativos de la Facultad de Psicología, Universidad Diego Portales. Correo Electrónico: maria.toledo@udp.cl.

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

GABRIEL VILLALÓN GÁLVEZ es Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación y Doctor en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor Asistente Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile. Correo Electrónico: gabriel.villalon@uchile.cl.

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

RENATO GAZMURI STEIN es Licenciado en Historia, Universidad Católica de Chile. Máster y Doctor en Didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma de Barcelona. Profesor asociado Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. Correo Electrónico: renato.gazmuri@udp.cl.  <https://orcid.org/0000-0002-0927-875X>

GABRIEL POHL LEAL es Psicólogo y Licenciado en Psicología, Universidad Diego Portales, Chile. Correo Electrónico: gabriel.pohl@mail.udp.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-1859-5287>

FANNY ACEVEDO VÁSQUEZ es Licenciada en Letras y Cientista Política de Pontificia Universidad Católica de Chile. Máster en Ciudadanía y Derechos Humanos de la Universidad de Barcelona, España. Profesora Adjunta del Instituto de Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinadora del Diplomado en Género, Políticas Públicas y Sociedad del Instituto de Ciencia Política de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Correo Electrónico: fpaceved@uc.cl.  <https://orcid.org/0000-0003-4618-8726>

## CUHSO

Fundada en 1984, la revista CUHSO es una de las publicaciones periódicas más antiguas en ciencias sociales y humanidades del sur de Chile. Con una periodicidad semestral, recibe todo el año trabajos inéditos de las distintas disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades especializadas en el estudio y comprensión de la diversidad sociocultural, especialmente de las sociedades latinoamericanas y sus tensiones producto de la herencia colonial, la modernidad y la globalización. En este sentido, la revista valora tanto el rigor como la pluralidad teórica, epistemológica y metodológica de los trabajos.

### EDITOR

Matthias Gloël

### COORDINADOR EDITORIAL

Víctor Navarrete Acuña

### CORRECTOR DE ESTILO Y DISEÑADOR

Ediciones Silsag

### TRADUCTOR, CORRECTOR LENGUA INGLESA

Mabel Zapata

### SITIO WEB

[cuhso.uct.cl](http://cuhso.uct.cl)

### E-MAIL

[cuhso@uct.cl](mailto:cuhso@uct.cl)

### LICENCIA DE ESTE ARTÍCULO

Trabajo sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0)