

Formación Ciudadana en Contextos Altamente Segregados: Análisis de Escuelas Chilenas

Citizenship Training in Highly Segregated Contexts: Analysis of Chilean Schools

Paula Ascorra ^{*,1}, Karen Cárdenas ¹, Macarena Morales ¹, Azucena Ochoa ² y
Carmen Gloria Núñez ¹

¹ Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

² Universidad de Querétaro, México

DESCRIPTORES:

Formación ciudadana
Educación ciudadana
Segregación educativa
Democracia

RESUMEN:

Este estudio describe y analiza la formación ciudadana de tres establecimientos de distinta dependencia en un contexto de alta segregación educativa, como es el caso de Chile. Se utilizó una metodología cualitativa de casos múltiples (escuelas pública, privada y mixta) y análisis de contenido categorial temático. Los resultados muestran la presencia de categorías recurrentes en los distintos establecimientos, constatando una ciudadanía (cuasi)minimalista pasiva y liberal, ejercida a partir de estrategias de restricción a la participación estudiantil. Paralelamente, se identificaron categorías diferenciadoras: la aplicación desigual de la norma, las diferencias en el reconocimiento de identidades sexogenéricas y las diferencias en la administración de la justicia social. Se reflexiona en torno a variables culturales adultocéntricas y autoritarias que promueven un enfoque de protección de derechos de infancia y un mercado educativo que prioriza la voz de los apoderados. Como consecuencia, no se promueve una autonomía progresiva en el estudiantado. Se discuten las implicancias de una formación ciudadana que no favorece la construcción del bien común y que restringe las posibilidades de aproximarse a una democracia auténtica. Lo anterior resulta relevante en un contexto de crisis de representación a nivel mundial.

KEYWORDS:

Citizenship training
Citizenship education
Educational segregation
Democracy

ABSTRACT:

This study describes and analyses citizenship education in three schools with different dependencies in a context of high educational segregation, as is the case in Chile. A qualitative multiple case methodology (public, private and mixed schools) and thematic categorical content analysis were used. The results show the presence of recurrent categories in the different institutions, confirming a passive and liberal (quasi)minimalist (quasi)citizenship exercised through strategies of limiting student participation. At the same time, we identified differentiating categories: the unequal application of the norm, differences in the recognition of gender identities and differences in the administration of social justice. We reflect on adult-centred and authoritarian cultural variables that promote a focus on the protection of children's rights and an educational market that prioritises the voice of parents. As a result, the progressive autonomy of students is not promoted. We discuss the implications of a citizenship education that does not favour the construction of the common good and limits the possibilities of approaching an authentic democracy. In the context of a global crisis of representation, this is relevant.

CÓMO CITAR:

Ascorra, P., Cárdenas, K., Morales, M., Ochoa, A. y Núñez, C. G. (2022). Formación ciudadana en contextos altamente segregados: análisis de escuelas chilenas. Una revisión sistemática. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 14(1).
<https://doi.org/10.15366/riejs2025.14.1.001>

1. Introducción

La crisis migratoria, la desigualdad social, el cambio climático y las crisis de representación, entre otros problemas de nivel global, han llevado a fortalecer los currículos de formación ciudadana (FC) en distintos países del mundo (Cuenca et al., 2016).

Chile atraviesa por una crisis de legitimidad de la democracia representativa, en tanto se evidencia un distanciamiento entre los intereses de los gobernantes elegidos y las necesidades de las grandes mayorías (PNUD, 2017). La falta de confianza en las instituciones ha empujado a ciudadanos y, particularmente a estudiantes de escuelas públicas, a organizarse por mejoras en materia de calidad educacional, salud, pensiones, trabajo, vivienda y uso de recursos naturales; expresando la fragilidad y precariedad de la vida (Redon, 2023).

El análisis curricular realizado en Chile demuestra un cambio desde una concepción minimalista a una maximalista de la FC (García y Cox, 2015) y un incremento en los contenidos referidos a ciudadanía en los lineamientos curriculares (Bascopé et al., 2015). No obstante, se discute la sobredensificación de contenidos y de objetivos curriculares, la falta de lineamientos claros en FC y la deficiente alfabetización política (Mardones, 2015). A nivel de escuelas, se observan bajos resultados en la prueba internacional Civic and Citizenship Education Study (ICCS) en los años 1999, 2009 y 2016 (Villalobos et al., 2020) y bajo desarrollo de habilidades participativas, críticas y deliberativas (Ascorra et al., 2016).

En este escenario en el año 2016 se promulgó la Ley No. 20.911. Esta Ley establece una asignatura de FC para los últimos cursos de la enseñanza secundaria, y obliga a los centros escolares a crear un Plan de FC, que fomente conocimientos, habilidades y actitudes democráticas en toda la comunidad educativa. A pesar de esta implementación, los efectos en el desarrollo de habilidades y competencias ciudadanas no han sido los esperados (Jara et al., 2019). La Ley ha implicado más una carga administrativa para los profesores que una oportunidad para la transformación y la democratización escolar (Zúñiga et al., 2020). Así, la FC en escuelas chilenas se ha ido configurando como normativista y reglamentista (Redón et al., 2021).

La investigación reporta, además, que el tipo de colegio y la clase social inciden en la participación política desarrollada por los jóvenes (Castillo et al., 2019; Jara et al., 2019; Treviño et al., 2018). Por una parte, los estudiantes de establecimientos públicos muestran una organización sensible a las necesidades de la comunidad escolar y del entorno sociopolítico, que deriva en movimientos sociales que cuestionan el rol del Estado. Por otra parte, los estudiantes de escuelas particulares desarrollan una participación política representativa y acrítica (Martínez et al., 2010), vinculada a acciones de caridad (Mayorga, 2017). Frente a estos hallazgos nos preguntamos ¿qué diferencias existen en la FC entre escuelas públicas y privadas?

Si bien existen estudios respecto a la educación privada de élite en Chile, la focalización en temas de FC es muy escasa (Barrera et al., 2021). Llama la atención esta ausencia, pues es conocida la influencia que tienen las élites en la política, la cultura y el sistema económico (PNUD, 2017).

Atendiendo a la crisis de ciudadanía, a los bajos resultados en el desarrollo de la FC y a las diferencias en la participación política entre estudiantes de escuelas públicas y privadas en contextos de alta segregación educativa, el objetivo de este estudio fue describir y analizar la FC entre las distintas dependencias, estableciendo similitudes y

diferencias. Comprender cómo se forma a los futuros ciudadanos chilenos podría iluminar sobre énfasis temáticos, metodológicos e ideológicos necesarios de modificar y/o transversalizar, tendientes a fortalecer habilidades para la participación democrática con perspectivas de bien común.

2. Revisión de la literatura

2.1. Formación ciudadana en un sistema educativo altamente segregado: el caso de Chile

La dictadura cívico-militar chilena (1973-1990) instaló en 1980 una reforma educacional que privatizó la educación, generó competencia entre escuelas y quitó los aportes basales (Ruiz et al., 2019). Esto permitió el acceso de privados, quienes fueron organizados en escuelas particulares, subvencionadas por el estado. Este enfoque educativo neoliberal se profundizó en democracia (1991-2023) constituyendo a la escuela en un hecho económico de libre elección individual de los apoderados (Bellei et al., 2020). Como resultado, cambió la composición de la matrícula del sistema escolar. El sector público descendió de un 58 % en 1990, a un 35 % en 2022; el sector particular subvencionado incrementó de 32,4 % en 1990, a un 58,6 en 2022 y el sector privado de un 6% en 1990 a un 9.5% en 2022 (MINEDUC, 1990, 2022).

La reforma produjo, además, una enorme segregación educativa, separando a los estudiantes por escuelas según su nivel de ingreso socioeconómico (Assael et al., 2011). La segregación ha actuado produciendo homogeneidad intra escuelas y heterogeneidad entre escuelas. Desde un punto de vista de FC, los y las estudiantes aprenden a convivir entre iguales, lo que impide el ejercicio del respeto a las diferencias y al pluralismo; y limita el desarrollo de habilidades de interacción con diversos grupos sociales debilitando la cultura democrática (Cuenca et al., 2016; Moliner et al., 2016). Además, los estudiantes aprenden a aceptar la desigualdad y naturalizan la ausencia de representación de voces distintas en el ejercicio del poder y de la influencia (PNUD, 2017).

2.2. Formación ciudadana

A diferencia de la educación cívica —que se entiende como conocimientos teóricos acerca de la organización del Estado y del sistema político—, la FC constituye un saber hacer; esto es, el desarrollo de competencias que se adquieren mediante la instalación de experiencias, prácticas y procesos escolares que se orientan hacia una participación activa, inclusiva y responsable del estudiantado (Parareda-Pallarés et al., 2016). Desde un punto de vista pedagógico y metodológico, también se observan diferencias. Mientras la primera utiliza metodologías expositivas de entrega de contenidos y conocimientos; la segunda, utiliza metodologías activas, participativas e inclusivas, tales como talleres, clases invertidas, círculos de conversación, etc. (Zamorano-Vargas y Hernández, 2020).

Kerr (1999) ha propuesto la distinción entre un enfoque de FC minimalista y uno maximalista; el que dialoga con la distinción de FC pasiva y activa (Cárcamo-Vásquez, 2015). Así, la FC minimalista y pasiva, está relacionada con una educación que desarrolla contenidos y habilidades cívicas; por ejemplo, la participación ligada al ejercicio del voto en la toma de decisiones o elección de centros de estudiantes. La crítica que se realiza a esta forma de participación es que no promueve el desarrollo de habilidades ciudadanas ni el compromiso político con temas de interés del estudiantado. Además, se cuestiona la adquisición de derechos vía norma. Es decir,

más que desarrollar habilidades, la ciudadanía es conferida reglamentariamente, regulando así cuándo y cómo se participa. Esta FC puede ser asociada a la idea de civilidad; esto es, la construcción de reglas y prácticas de vida en común. En los estados naciones, la ciudadanía es conferida a todas las personas mayores de 18 años que se hayan nacionalizado inscribiéndose a un territorio; y es negada a los niños, niñas y adolescente (en adelante NNA), extranjeros, refugiados y otros (Velasco, 2016). Bajo esta concepción de ciudadanía, los NNA son vistos como humanos en “proyecto de convertirse en sujetos”, y dado que todavía no alcanzan la madurez y la adultez, deben ser protegidos y cuidados, invisibilizando sus visiones de mundo, intereses y derechos que deben ser garantizados (Ascorra et al., 2023).

La FC “maximalista” (Kerr, 1999) y activa (Cárcamo-Vásquez, 2015) alude al desarrollo de habilidades críticas y reflexivas y, competencias participativas, deliberativas e inclusivas que posibilitan el desenvolvimiento pleno en sociedades democráticas (Magendzo y Gazmuri, 2018). En las escuelas, esto implica que los estudiantes deben entender el conflicto como parte esencial de la vida en sociedad y, en consecuencia, deben construir espacios de participación y deliberación donde todas y todos tengan cabida. La diversidad, por lo tanto, debe dar paso a un espacio inclusivo (Magendzo y Gazmuri, 2018).

Bolívar (2007) y Shultz (2007) proponen distintas concepciones de ciudadanía que inciden en la FC. Si bien la propuesta de ambos autores se asemeja, también se observan diferencias importantes que enriquecen la discusión sobre el tema. La ciudadanía liberal (Bolívar, 2007) o neoliberal (Shultz, 2007) se refiere al ejercicio individualista sobre los derechos del ciudadano. Esta FC constituye un ciudadano individualista motivado por el consumo y el éxito económico; sin reparar en las condiciones estructurales que generan desigualdad. La ciudadanía comunitarista se define por un sentido de pertenencia a la comunidad (Bolívar, 2007); la que se entiende como un proceso social en desarrollo, diferenciado y fragmentado. Esta concepción se relaciona con una FC que reivindica una visión multiculturalista y el reconocimiento de la diferencia en cuanto proyecto identitario (Riedeman et al., 2021). Shultz (2007) distingue la ciudadanía radical, esto es, un ciudadano consciente, reflexivo y crítico de las estructuras de poder generadoras de desigualdad y activo en la demanda a los responsables del sostenimiento de un sistema desigual. Finalmente, el mismo autor, distingue un ciudadano transformacional, que avanza desde la perspectiva radical al materializar cambios para una vida buena a nivel local y global.

Finalmente, Nussbaum (2010) ha desarrollado un influyente enfoque de FC que hace referencia al desarrollo de habilidades y facultades que permiten el desarrollo de una vida plena y significativa en contextos de diversidad. La autora promueve la formación de una ciudadanía global que traspasa la noción de estado nación, argumentando que los seres humanos comparten una conexión común que va más allá de sus estados territoriales. Entre las capacidades que permiten una vida democrática se destacan la capacidad de razonar, de amar, y de dar solución a desafíos mundiales.

La FC debe ser problematizada en la escuela en relación a ciertos marcadores sociales. Las teóricas feministas han cuestionado la asignación de derechos según edad, género y etnia, relevando que el concepto tradicional del ciudadano está relacionado con valores propios de la imagen hegemónica de un hombre adulto, heterosexual, blanco y dueño de propiedad (Matus, 2019). Así, los NNA, las mujeres, las diversidades sexo-genéricas, y los grupos marginados, adolecen de todos los derechos civiles. El problema de la asimetría de derechos no es solo la falta de reconocimiento de determinadas poblaciones, sino el efecto performativo que recae sobre estos grupos al constituirse en condiciones de desventaja, limitando su participación en la vida pública.

3. Método

El presente estudio adoptó un enfoque cualitativo de casos múltiples; lo que permite capturar las variaciones, los matices y las particularidades de la formación ciudadana en cada caso de estudio. El diseño de casos múltiples posibilita identificar las similitudes y diferencias del fenómeno entre casos, lo que puede ayudar a generar conocimientos más amplios y transferibles a otros contextos (Adams et al., 2022). La selección de los casos se realizó mediante un muestreo por conveniencia y de variación máxima (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018). Se incluyeron tres escuelas como casos de estudio: una pública, una subvencionada y una privada, con las cuales el equipo de investigación ya tenía contacto previo.

Caso 1

Escuela municipal desde el año 2017, ubicada en una comuna de la zona central del país. Fue fundada el año 1912 como escuela privada al alero de una congregación religiosa. Su matrícula es de 552 estudiantes de enseñanza básica y media. Su propuesta pedagógica aspira a ofrecer una formación académica de alta calidad con un desarrollo valórico-espiritual inspirado en Jesús.

Caso 2

Escuela particular subvencionada perteneciente a una fundación privada, ubicada en una comuna de la zona central. Su matrícula es de 716 estudiantes de enseñanza en niveles parvulario, básico y medio científico-humanista. Su proyecto educativo tiene como misión el desarrollo integral del estudiantado, el cual provenía mayormente de un sector social vulnerable, con una visión de altas expectativas respecto de su rendimiento y posibilidades de ascenso social a través de la prosecución de estudios post secundarios.

Caso 3

Escuela privada de élite ubicada en una comuna de la zona central. Su matrícula es de 776 estudiantes varones en enseñanza parvularia, básica y media con orientación científico-humanista. Cuenta con más de 150 años de existencia y pertenece a la Asociación Chilena de Bachillerato Internacional (IB) y la asociación de colegios británicos, lo cual se ve reflejado en sus tradiciones como el uso principal del idioma inglés y la práctica del rugby.

Procedimiento y aspectos éticos

El equipo de investigación se reunió de manera inicial con la dirección de cada centro escolar, presentando los objetivos del estudio y el plan de trabajo. Gran parte de las actividades se realizaron de manera virtual entre los meses julio del 2020 y marzo del 2022, dadas las disposiciones sanitarias ante la pandemia por COVID-19. Cada participante recibió un documento de consentimiento informado, donde se enfatizó la voluntariedad ser parte del estudio y la confidencialidad de la información a brindar. Cabe mencionar que el Caso 3 interrumpió el proceso de investigación tras el despido de parte de la planta de profesores. Como complemento, se realizaron entrevistas a exalumnos. Por último, cada centro escolar recibió un informe escrito de resultados del estudio.

Técnicas de producción de información

El estudio empleó tres técnicas de producción de información. En primer lugar, análisis documental, la cual consideró documentos de gestión institucional, como el Proyecto Educativo Institucional, Planes de Gestión y el Reglamento Interno, entre otros. La segunda, entrevistas semiestructuradas individuales y grupales (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018) para indagar sobre las experiencias y significados asociados a la formación ciudadana; tales como inclusión de las diferencias, formas de participación, características de los espacios deliberativos, relación con la comunidad. Por último, se realizaron observaciones en espacios de interacción escolar, como clases en línea, sitios web y redes sociales, entre otros. Las técnicas utilizadas se detallan en el Cuadro 1.

Técnicas de análisis de información

Se llevó a cabo un análisis categorial temático en tres niveles. El primer nivel consistió en la codificación y categorización de cada caso de estudio. Posteriormente, se realizó un análisis intercaso para identificar las categorías recurrentes y diferenciadoras entre los resultados de los tres centros escolares. Por último, se efectuó una triangulación intersubjetiva en dos etapas. La primera etapa implicó la colaboración entre los investigadores directamente vinculados con cada caso. Seguidamente, en una segunda etapa, se llevó a cabo un intercambio de información entre todos los investigadores del equipo (Braun y Clarke, 2012).

Cuadro 1

Técnicas de producción aplicadas

Caso/ Técnica	Revisión documental (33)	Entrevistas semiestructuradas (28)	Observaciones espacios de interacción virtual (23)
1	9 documentos	12 entrevistas (Personal de la escuela, Estudiantes y Apoderados)	4 clases 1 sitio web
2	9 documentos	11 entrevistas (Personal de la escuela, Estudiantes y Apoderados)	7 clases 3 redes sociales 3 sitios web
3	15 documentos	5 entrevistas (Ex estudiantes)	3 redes sociales 2 sitios web

4. Resultados

Con el objetivo describir y analizar la FC entre escuelas de distinta dependencia, estableciendo similitudes y diferencias, se identificaron un total de 48 códigos, agrupados en dos grandes macro categorías: recurrentes y diferenciadoras. Las recurrentes refieren a categorías comunes en todas las escuelas estudiadas. Estas categorías son: a) ciudadanía (cuasi) minimalista, pasiva y liberal y b) estrategias de control a las prácticas participativas de los estudiantes.

4.1. Categorías recurrentes:

4.1.1. Ciudadanía (cuasi)minimalista, pasiva y liberal

En todas las escuelas se respeta, promueve y valida una estructura de relación y participación altamente jerarquizada, donde tanto profesionales de la educación (PE)

como estudiantes deben “subir” sus necesidades, intereses o solicitudes a las autoridades escolares, siendo estas últimas las encargadas de darles resolución.

Este reglamento ha sido elaborado en conjunto con los equipos directivos de los establecimientos, quienes representan al cuerpo docente de cada establecimiento. (Documento Institucional, Caso 2)

Los estudiantes tienen derecho:] a expresar su opinión, a la libre expresión y a ser escuchado(a) en diversas situaciones del diario vivir, siguiendo los conductos regulares. (Documento Institucional, Caso 1)

En las citas expuestas, se valora positivamente la adopción de procedimientos y normativas escolares de manera acrítica; es decir, se espera que los PE y estudiantes se adecuen a lo que las normas y las autoridades escolares mandatan. Se manifiesta un trato autoritario que restringe el ejercicio de derechos y afecta las posibilidades de participación e involucramiento de estos actores. Por consecuencia, se les invisibiliza como sujetos agentes con capacidad de incidir en la vida escolar.

En las escuelas estudiadas, la ciudadanía se ejerce a partir de la participación en organismos representativos y el uso de los canales “formales” de comunicación. Así, la escuela funciona como un pequeño Estado, en donde la participación y toma de decisiones se ejerce mediante la vía representativa.

Uno de los fines que persigue el Centro de Alumnos es formar a los estudiantes preparándose para la vida democrática, lo que hace necesario crear una instancia que los sitúe frente a la responsabilidad de tomar una decisión informada, mediante procedimientos que se aproximan a la vida real. (Documento Institucional, Caso 3)

Esta estructura jerárquica de participación se reproduce entre los PE y estudiantes, dejando a los segundos en una situación aún más restrictiva. Los PE se asumen como agentes protectores y ejecutores de soluciones expertas, edificando jerarquías de saber-poder con sus estudiantes. De esta manera, no solo se restringe la posibilidad de involucramiento de los estudiantes con la vida escolar, sino que se limita su acción protagónica, posicionándolos en un rol pasivo (Duarte, 2022).

Es una persona, son pequeños, o sea, por mucho que tengan, no sé, 17, 15 años, se crean grandes, por supuesto que... estas personas, que son adolescentes, les damos una estructura y es un hecho (...). Porque a veces no necesariamente es como una inquietud tan importante, o no saben expresarlo... (Entrevista Docente, Caso 2)

Bajo esta figura proteccional, compartida entre los adultos de la escuela, los estudiantes son percibidos como sujetos incompletos, en carencia o situación de minusvalía. Esto es reconocido por los estudiantes, quienes interpretan estas jerarquías como parte de la estructura escolar.

Incluso por ser alumno o no sé por qué (...) yo llegué a mandar cinco mails y nunca me pescaron y mi mamá mandó un mail y la tomaron en serio. Quizá por el hecho de ser un niño o un estudiante. (Entrevista Exalumno, Caso 3)

Observamos aquí la voz recurrente de un estudiante que carece de influencia (Lundy, 2007); en contraposición a la voz de su apoderado que, con muy poco esfuerzo, intercede para que su hijo sea escuchado. La autorreflexión que hace el participante es precisamente que, “por ser alumno”, no tiene el derecho a ser escuchado. Esta concepción de ciudadanía obvia el adecuado balance entre la autonomía de NNA en el ejercicio de sus derechos y la necesidad simultánea de recibir protección del mundo adulto. En esta misma línea, un profesor del Caso 1 nos manifiesta “ya, pero ¿los papás qué dicen?, y claramente ahí, entre niños y los papás, tienen más voto los papás.”

A partir de estas experiencias, concluimos que la FC promovida por los establecimientos educativos es (cuasi)minimalista, pasiva y liberal. (Cuasi)minimalista y pasiva porque promueve una experiencia ciudadana jerárquica y Estado-céntrica, centrada en la promoción de valores cívicos desde un enfoque autoritario, que afecta –inclusive– la experiencia cívica. Además, se caracteriza por ser liberal, ya que se priorizan los intereses individuales por sobre el colectivo de la escuela. En consecuencia, se enfatiza la defensa del proyecto educativo -instalado desde las autoridades- y se responde a las demandas de los apoderados.

4.1.2. Estrategias de control a las prácticas participativas de los estudiantes:

Restricción a las iniciativas transformacionales

En general, los participantes reconocieron que los estudiantes tienen interés en manifestar sus opiniones y posicionamientos en temas de interés público, tanto dentro como fuera de la escuela. El contexto del estallido social ocurrido en Chile en octubre de 2019 motivó a los estudiantes a participar de manifestaciones en las calles y a autoconvocarse para debatir y deliberar con sus compañeros.

Los PE acogieron el interés, no obstante, buscaron reorganizar los métodos e influir en los estudiantes para que cambiaran su actuar.

¡Son súper participativos! El año pasado, cuando fue la crisis, a lo mejor se pudo ver un poco. Ellos participaron. Algunos salieron a actividades [en la calle]. Nosotros les recomendamos no ir a actividades afuera [del colegio], que si querían hacer algo lo hicieran dentro del colegio (...) Entonces, ¿qué logramos hacer durante ese período?: es que los mismos profesores prepararon pequeñas charlas con las diferentes temáticas que se estaban tratando, “¿qué es la democracia?”, “¿qué es una constitución?”. Eran muchas las temáticas, y les pudimos ir dando esas charlas. (Entrevista a Directivo, Caso 2)

Como se observa en la cita, las demandas estudiantiles fueron moduladas por los PE, al brindarles charlas sobre temáticas relacionadas con la democracia institucional. Si bien es destacable la voluntad de los PE para realizarlas, es necesario notar que la actividad ofrecida por ellos se enmarca en formas tradicionales de exposición de contenidos, asociados a la educación cívica. En tanto, los estudiantes buscaban realizar cabildos, con una organización horizontal entre sus participantes y en torno a conflictos sociales (Cuaderno de campo, Caso 3). De esta manera, se observa una visión proteccional hacia NNA a través de una fórmula de “cariño y acogida amorosa” (Peleg, 2013). Así, prevalece un enfoque adultocéntrico, donde son los adultos los que “saben” y modulan la experiencia ciudadana. Ejemplo de ello es que los “Profesores prepararon charlas” sobre qué es una democracia o qué es una constitución. Esto afectó las posibilidades de vincular la FC con la experiencia cotidiana de NNA (Villalobos et al., 2021).

Finalmente, en algunos establecimientos, los PE permitieron la manifestación de estudiantes dentro de sus dependencias. Este elemento es valorable dentro de la FC, en tanto acompaña a los NNA a ejercitar una práctica social como es la protesta en espacios públicos. A su vez, en todos los establecimientos se recomendó a los estudiantes no ir a las calles a manifestarse, lo cual puede restringir el carácter transformacional de la iniciativa estudiantil. Esto también desincentiva el ejercicio del derecho humano de NNA a expresar sus opiniones y a ser oídos en los diferentes contextos en los que se desenvuelven (Organización de las Naciones Unidas [ONU], 1990).

Intervención a la representación estudiantil

En las escuelas estudiadas, la elección de Centros de Estudiantes (CCEE) y Centros de Padres, Madres y Apoderados (CPMA) se realiza por ratificación del equipo directivo; lo que coincide con los resultados de Inzunza (2009). Estas situaciones han sido reportadas con mayor frecuencia en establecimientos privados (Castillo et al., 2019):

El Centro de Alumnos actual fue elegido hace dos años, este año no hicimos elección, ellos siguieron. (Entrevista Directivo, Caso 1)

Cuando yo llegué una de las primeras cosas que quise hacer, era hablar con el CCAA y con el CPMA. Y ahí yo me di cuenta de que no había CCAA, CPMA, sino que más bien había un apoderado y un estudiante, que habían sido designados por el director. (Entrevista Directivo, Caso 2)

Observamos que el ejercicio de representación ciudadana queda reducido a un nombramiento por parte de figuras de autoridad; o bien a una ratificación de un proceso eleccionario anterior: “habían sido designados por el director” y “no hicimos elección, ellos siguieron”. Es decir, la esfera política, entendida como la participación en la construcción de un proyecto común viene transformado en una práctica de gestión, que más que responder a procesos de construcción colectiva del bien común, responde a un aspecto normativo de cumplir con la existencia de CCAA y de CPMA.

4.2. Categorías diferenciadoras

Respecto a las categorías diferenciadoras, se identificaron 12 códigos entre las escuelas estudiadas. Estos códigos fueron reagrupados en tres categorías: a) Aplicación desigual de la norma, b) Diferencias en el reconocimiento de identidades sexo genéricas y c) Diferencias en la administración de la justicia social.

4.2.1. Aplicación desigual de la norma

Las escuelas de financiamiento público y privado muestran diferencias respecto a cómo se gestiona la norma y la sanción. En la escuela privada se dan prácticas de transgresión de las normas de convivencia. Estas prácticas se reproducen de generación en generación, sin ser cuestionadas, reflexionadas, ni sancionadas por los PE o equipo directivo del establecimiento. Un ejemplo de esto es lo que se conoce como "fuga", un rito en el que estudiantes de cuarto año medio se escapan del establecimiento durante el horario de clases.

Es una parafernalia súper grande. Es un desafío a la autoridad. Y yo creo que cobra tanto vuelo porque... bueno, cuando uno es más chico y lo ve, se ve así po'. Como un desafío a la autoridad, total (...) Y en tercero, cuarto medio, en la generación se empieza a prender esta chispa de 'oye, si el año pasado hicieron esto ¿nosotros qué vamos a hacer?' (Entrevista Exalumno, Caso 3)

Si bien “la fuga” de estudiantes está prohibida por reglamento escolar, cuando se realiza, cuenta con la venia silenciosa de docentes y autoridades: “yo tenía que mediar entre los profesores y mis compañeros, para que ellos se pudieran fugar” (Entrevista ex estudiantes, Caso 3). Sostenemos que “la fuga” constituye un acto ilícito de gran fuerza simbólica que constituye parte del currículum oculto. La figura literaria de la hipérbole utilizada en la cita “es una parafernalia super grande” congrega un sustantivo (parafernalia) que ya significa exageración; el cual se acompaña -además- de dos adjetivos que intensifican esta ostentación (super y grande); finalmente, se redobra el carácter de relevancia de la fuga al señalar “que cobra tanto revuelo”. Hipotetizamos que este ritual, que tiene una gran fuerza entre los estudiantes y que se ha mantenido por más de dos décadas, incide en el tipo de ciudadanía que construye este colegio.

Atendiendo a la alta segregación imperante en Chile, hipotetizamos que las prácticas ilegales se relacionan con la diferenciación entre clases sociales. La norma opera estableciendo una diferencia entre el estado actual de las cosas, que se visibiliza como deficitario o defectuoso, y el estado deseado, aquel al que se busca llegar a través de la normación. El hecho de identificar que son los colegios de élite los que aprenden a “saltarse la norma” guarda relación con que ellos no deben ser normados, pues ellos “son” la norma (Matus, 2019). Es decir, ellos no necesitan cambiar, pues ellos no representan un estado defectuoso; por el contrario, son los que congregan la mayor valoración al interior del sistema educativo chileno (Canales et al., 2016).

Por otro lado, las escuelas con aporte del Estado actúan conforme un marco jurídico normativo que las rige; son más disciplinarias y punitivas en su orientación a la norma (López et al., 2020). El respeto a la norma se inculca a los estudiantes a través de la vigilancia y la coacción, es decir, existen procedimientos y sanciones claras frente a la transgresión de normativas institucionales.

Entonces, activamos protocolo y aplicamos la medida máxima, que fue la expulsión del estudiante; y se expulsó el estudiante.... El al final, se terminó retirando; firmando la última etapa de la expulsión para que no figurara la expulsión, pero el alumno no iba a volver más, cachai¹. (Entrevista Directivo, Caso 3)

En la cita es relevante destacar que no solo se “expulsa” al estudiante del establecimiento, sino que es él mismo quien asume “voluntariamente” retirarse del colegio para “no figurar (como) expulsado”. Desde el punto de vista de la FC, las prácticas de expulsión constituyen el límite de los derechos ciudadanos. Además de lo anterior, menoscaba la autoimagen del estudiante y pone en serio riesgo el abandono escolar definitivo y el derecho a la educación.

Estas experiencias denotan una aplicación desigual de la norma, en donde, además, existen consecuencias más severas según establecimiento. En consecuencia, los estudiantes no se conciben como iguales en derechos.

4.2.2. Diferencias en el reconocimiento a las identidades sexo-genéricas

Se observaron diferencias en las prácticas de reconocimiento de las identidades sexo-genéricas, las cuales tienen consecuencias en las interacciones escolares. En la escuela privada (exclusiva de varones), se observaron prácticas de violencia e intimidación manifestadas en un trato agresivo y hostil hacia masculinidades que no se ajusta a la norma heterosexual (Connell et al., 2021). Estas prácticas se reconocen como parte del acervo cultural y tienen por finalidad el “embrutecimiento” de los estudiantes.

Y llega un compadre como que te toma por el brazo, el otro se te sienta al lado, y te preguntan: ‘oye ¿tú eri’ el gay de la generación o no? porque tu igual andai’ como con el arte, con las cosas’. Y a todo el mundo, le preguntaba si era el gay de la generación (...) Al final, terminó como con una jugada súper exagerada. Dijo que sí, que era gay y se fue a un monasterio, en tercero medio. Entonces, como que el pobre tuvo que huir. (Entrevista Exalumno, Caso 3)

Por otro lado, los estudiantes que pertenecen a esta escuela muestran preocupación por la actividad física y el deporte, en especial el rugby. Las exigencias de este deporte, en términos de destreza física y social, se articulan como un ritual de masculinización colectiva, gravitante para el reconocimiento de pares. Disentir de esta actividad y optar por otras preferencias como el arte, la danza o actividades afines, tiene costos en las

¹ Chilenismo; expresión coloquial usada para “¿entiendes?”

interacciones sociales, siendo objeto de intimidación, violencia, y marginación. Es importante mencionar, que desde el relato de los ex-estudiantes no se observa intervención por parte de los PE.

En consecuencia, se observa la promoción de una “masculinidad hegemónica” (Connell et al., 2021), que, por un lado, “desprecia lo femenino” (en tanto características o atributos de los sujetos asociados a la homosexualidad), y margina a otras posibles manifestaciones de género y sexualidad.

En contraposición, las escuelas que reciben aportes del Estado muestran mayor sensibilidad respecto a las inequidades de género, integrando esta problematización a sus discusiones institucionales. Así, se desarrollan espacios reflexivos con los equipos docentes que buscan promover cambios en la cultura escolar.

Y de ahí surgió la idea de crear un modelo de educación para los niños que no fuese de carácter sexista. (...) Entonces, ahora estamos trabajando en la formación de los profesores, en los consejos de profesores. Estamos trabajando en ellos, para que a ellos les haga clic. (Entrevista Directivo, Caso 2)

La problematización del sexismo y los estereotipos de género en educación ha repercutido en la transformación de las políticas y prácticas de la escuela. Esto se hace evidente en las prácticas de aula:

La profesora presenta una imagen publicitaria de un perfume. La imagen muestra a una mujer de piel clara, maquillada, delgada, con ropa entallada. La profesora consulta con los estudiantes: ¿Qué promueve esta imagen? (...) La docente prioriza la respuesta de una estudiante de género femenino. La estudiante menciona: “la imagen promueve estereotipos sexistas, porque se ve a una mujer flaca y bonita...” (Cuaderno de campo, Caso 2)

Aun cuando en estos establecimientos se considera la demanda por una educación no sexista, ni heteronormativa (Lillo, 2019), el reconocimiento de las diversidades sexuales no se manifiesta en su relato, solo escuetamente en sus documentos institucionales. Así se mantiene la norma binaria del género y no se problematizan las brechas que enfrenta la diversidad sexual en cuanto a derechos ciudadanos.

En la elaboración de este documento se ha intencionado el enfoque inclusivo. Solo para evitar la sobrecarga gráfica en el uso de la distinción lingüística de géneros, en algunas partes del texto se ha optado por el uso lingüístico del genérico masculino, abarcando a todas las personas de la comunidad, a quienes agradecemos su comprensión. (Documento Institucional, Caso 2)

Aunque existen diferencias evidentes entre las escuelas de financiamiento público y privado, ambas comparten la presencia de brechas en el ejercicio de derechos fundamentales, tales como el derecho a la identidad y a la participación.

4.2.3. Diferencias en la administración de la justicia social

En los estudiantes de escuelas con aporte del Estado, se observa un claro interés por las problemáticas sociales que afectan al país.: “el año pasado cuando fue la crisis, ellos participaron. Algunos salieron a actividades” (Entrevista Directivo, Caso 1). Con ello, los estudiantes reconocen los problemas estructurales del país y se hacen parte de las demandas —expresadas en movilizaciones públicas— aspirando a una redistribución de recursos o derechos (Fraser, 2012).

En contraste con este tipo de prácticas, los estudiantes de la escuela privada no manifestaron abiertamente su interés ni realizaron acciones en el espacio público. Sin embargo, se observó participación en actividades de asistencia social o voluntariado: “Al principio se repartía comida en las noches. Luego, los estudiantes formaron la fundación [nombre], que entrega apoyo, construye casas, entre otras actividades, y esa

experiencia resulta significativa” (Entrevista Exalumno, Caso 3). Este tipo de prácticas ha sido ampliamente documentado tanto en la literatura sobre escuelas de élite internacionales (Gaztambide-Fernández, 2009) como en el contexto nacional (Mayorga, 2017), describiéndolas como una vía para construir ciudadanía mediante la conexión con las necesidades de grupos vulnerables. No obstante, estas iniciativas no cuestionan las estructuras que perpetúan la desigualdad, limitándose a mitigar sus efectos. Es importante señalar que esta acción social es obligatoria y valorada positivamente por los estudiantes.

Por otro lado, los exestudiantes de esta última escuela realizan una profunda crítica a la FC brindada por su establecimiento, específicamente respecto a la formación cívica:

Estamos muy al debe en lo que significa como colegio qué es vivir en Chile, que es tal vez ser chileno, porque ya te enseñan historia (...) Pero ¿cómo funciona el país día a día? No hay educación cívica, (...) cómo funciona el gobierno. No sé cómo se organiza las instituciones públicas que uno debía hacer por el hecho de ser chileno. (Entrevista Exalumno, Caso 3)

Como consecuencia, se observan diferencias en la aproximación a las problemáticas sociales, las cuales son abordadas curricularmente de maneras muy distintas: desde la denuncia y manifestación social que aspiran a una transformación social tendiente a una mayor justicia; o desde el voluntariado y/o acciones de caridad que tienden a mitigar las desigualdades sin un cambio estructural (Apple y Beane, 2012).

5. Discusión

Este artículo describe y analiza la FC de establecimientos de distinta dependencia en un contexto de alta segregación educacional. Los hallazgos exponen la presencia de categorías recurrentes, que nos remontan a variables culturales nacionales de la FC. Entre ellas, identificamos una ciudadanía (cuasi)minimalista, pasiva y liberal, con estrategias de control de la participación e intervención a la representación estudiantil. Esto pone de relieve que la FC no ha avanzado a pesar de la instalación de la Ley No. 20.911, el Decreto 50 y el Decreto 524, que se proponen fomentar los conocimientos, habilidades y actitudes democráticas. Se destaca que en Chile prima la creencia que las escuelas particulares presentan una mejor calidad educativa, lo cual ha sido apoyado a partir de los resultados en pruebas estandarizadas y su divulgación por el MINEDUC (Cárdenas y Ascorra, 2021; Ilabaca et al., 2024); no obstante, en temas de formación ciudadana esto no sucede.

En cuanto a las categorías diferenciadoras, se observó que la escuela particular presenta un bajo interés tanto en temas de relevancia social como en el reconocimiento de identidades sexo-genéricas diversas, así como un incumplimiento de las normas que facilitan la convivencia social en el entorno educativo y bajo interés en los problemas que mantienen las injusticias sociales. A su vez, en las escuelas con aportes del Estado, se observa una aplicación mas severa de la norma, el reconocimiento de las identidades sexo-genéricas diversas y una mayor problematización de las desigualdades e injusticias sociales. En este sentido, el ambiente de segregación pudiese estar condicionando la FC. En la escuela particular con un énfasis en una ciudadanía más liberal; que vela por sus propios intereses, invisibilizando su pertenencia a un contexto social más amplio. Esta FC permite sostener el cierre social propio de estas escuelas y la falta de diálogo con otros grupos sociales (Barrera et al., 2021). Por su parte, los colegios que reciben aporte del Estado promueven una ciudadanía de corte republicano autoritario. Con esto se orienta la acción a un ideario de sujeto igual ante la ley (Lewkowicz, 2004) y respetuoso de la norma. Este sujeto respeta el contrato social a través de vínculos y

compromisos co-construidos entre los individuos que conforman la comunidad escolar. Este ajuste se caracteriza por ser de carácter punitivo.

Contrariamente a lo que la literatura nacional e internacional evidencia, este estudio describe la presencia de tipos de FC distintos al interior de un mismo establecimiento. Por ejemplo, en la escuela privada si bien identificamos una ciudadanía minimalista y liberal, también fue posible identificar una orientación a una FC crítica. Por su parte, las escuelas con aporte del Estado si bien comparten la ciudadanía minimalista y liberal, también se identifica una ciudadanía de corte republicano. Esto nos habla de la coexistencia de distintas manifestaciones de la ciudadanía que conviven en un mismo espacio escolar, y en donde las comunidades escolares no problematizan sus contradicciones. Esta falta de reflexividad sobre las propias prácticas de FC y de diálogo sobre el reconocimiento de necesidades distintas, facilita la reproducción de un enfoque autoritario y pasivo, sin posibilidades de transformar las desigualdades estructurales.

En relación con las categorías recurrentes, hipotetizamos que subyace un enfoque adultocéntrico que concibe a los estudiantes como sujetos de protección, inmaduros e incompletos y, por lo tanto, dignos de ser dirigidos e intervenidos. Esta lógica adultocéntrica desconoce, opaca e invisibiliza los derechos de NNA y el desarrollo de su autonomía progresiva. Así, la FC queda anclada a un enfoque de protección y no avanza a un enfoque de garantía de derechos (Defensoría de la Niñez [de Chile], 2022). Este enfoque dialoga con un enfoque autoritario, pues no son solo los estudiantes los que están supeditados a las decisiones de los adultos, sino también los PE; observándose un centralismo en la toma de decisiones. Este tipo de FC es coincidente con el estudio teórico nacional de Mardones-Arévalo (2019) que identifica pasividad y obediencia en la formación de estudiantes. Postulamos, además, que este enfoque adultocéntrico y autoritario dialoga muy bien con un mercado educativo, en donde son los apoderados quienes deciden el proyecto educativo para sus hijos e inciden en la mantención de proyectos educativos que atiendan a sus intereses particulares. Dado que las escuelas se sostienen por la matrícula las escuelas tienen que responder a los intereses de los padres y no a un proyecto país, nótese que un solo un 34 % de la matrícula corresponde a una educación pública (Ascorra et al., 2021). A su vez, la ciudadanía liberal (Bolívar, 2007; Shultz, 2007) desconoce las desigualdades estructurales existentes en el país y no aboga por temas de bien común, quedando anclada a proyectos de particulares; limitando el ejercicio de la ciudadanía. La FC, por lo tanto, parece no ser de exclusiva responsabilidad de las escuelas; sino que demanda una transformación estructural de políticas públicas.

En cuanto a las categorías diferenciadoras, consideramos que en las escuelas privadas no se promueve una ciudadanía transformacional, ya que las acciones implementadas no buscan modificar las estructuras de justicia y pobreza, sino que privilegian el voluntariado o asistencialismo, los cuales no abordan las causas de la desigualdad. Estos hallazgos han sido descritos a nivel nacional en los estudios empíricos de Mayorga (2017), y discutidos a nivel internacional en las propuestas teóricas desarrolladas por Fraser (2012) y Apple y Beane (2012).

En cuanto a las escuelas con financiamiento del Estado, observamos un mayor desarrollo de habilidades ciudadanas. Hipotetizamos que esto sucede debido a que presentan: i) estudiantes con características más diversas; ii) la existencia de una Ley que mandata la promoción de la inclusión, y iii) la cercanía con la sostenida demanda político-social proveniente de los movimientos estudiantiles -que ha sido capaz de incidir en el sistema educacional- (Villalobos et al., 2021).

Los hallazgos nos desafían a pensar en nuevas lógicas, prácticas o estrategias a ser introducidas a nivel de políticas públicas. Estas políticas deben interrogar si es posible una educación para la democracia en un mercado educativo que promueve la competencia (Redon et al., 2023); creemos que este contexto altamente privatizado y segregado (Bellei et al., 2020) desdibuja el sentido profundo del bien común. De allí que las políticas educativas deben repensarse en medio de una crisis político-institucional que evidencia dificultades para atender a las necesidades de los ciudadanos.

Futuros estudios deberían analizar la relación entre las prácticas de elección de escuela y el currículo escolar, específicamente cuánto influye la voz de los apoderados y si sus intereses se priorizan en el "servicio" educativo, frente al derecho a la educación como base para la formación ciudadana. Además, resulta relevante profundizar en el impacto de las políticas educativas en temas de ciudadanía y género dentro de las escuelas privadas.

Dentro de las limitaciones de este estudio, se encuentra el tipo de muestreo utilizado. En concreto, este estudio consideró a una escuela privada monogénica, desconociendo, por ejemplo, si la condición de género en este tipo de escuela podría repercutir en su FC. En el caso de las otras dos escuelas, fueron seleccionadas por su pertenencia a otras dependencias, por lo que sería relevante profundizar en las prácticas de otros establecimientos de similares características para comprender en mayor profundidad y densidad lo que sucede a nivel nacional.

Referencias

- Adams, C. R., Minton, C. A. B., Hightower, J. y Blount, A. J. (2022). A systematic approach to multiple case study design in professional counseling and counselor education. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 15(2).
- Apple, M. W. y Beane, J. A. (2012). *Escuelas democráticas*. Morata.
- Ascorra, P., Allende, C. y Pavez Mena, J. (2023). Derechos de infancia en escuelas de élite: Una regulación necesaria. *Psicoperspectivas*, 22(2).
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol22-issue2-fulltext-2873>
- Ascorra, P., Cárdenas, K. y Torres-Vallejos, J. (2021). Niveles de progresión de gestión de la convivencia escolar a nivel intermedio en Chile. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 10(1), 227-243. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.014>
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25, 1-18.
<https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Assael, J., Cornejo, R., González, J., Redondo, J., Sánchez, R. y Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação e Sociedade (Campinas)*, 32(115), 305-322.
<https://doi.org/10.1590/S0101-73302011000200004>
- Barrera, J., Falabella, A. e Ilabaca, T. (2021). "Los intocables": la educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Revista PEL*, 58(1), 1-17.
<https://doi.org/10.7764/PEL.58.1.2021.3>
- Bascopé, M., Cox, C. y Lira, R. (2015). Tipos de ciudadanos en los currículos del autoritarismo y la democracia. En C. Cox y J. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bellei, C., Orellana, V. y Canales, M. (2020). Elección de escuela en la clase alta chilena: comunidad, identidad y cierre social. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(5).
<https://doi.org/10.14507/epaa.28.3884>
- Bolívar, A. (2007). *Educación para la ciudadanía: algo más que una asignatura*. Graó.

- Braun, V. y Clarke, V. (2012). Thematic analysis. En H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology (Vol. 2)*. (pp. 57-71). American Psychological Association.
- Canales, M., Bellei, C. y Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 89-109. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000400005>
- Cárcamo-Vásquez, H. (2015). Ciudadanía y formación ciudadana ¿Qué ocurre en el aula donde se forma el futuro profesorado de educación primaria de una universidad pública de Madrid? *Revista Electrónica Educare*, 19(3), 31-44. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.3>
- Cárdenas, K. y Ascorra, P. (2021). ¿Convivencia escolar y mercado educativo? Un análisis comparativo entre apoderados y estudiantes. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (57), e1271. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2021\)0057-014](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2021)0057-014)
- Castillo, J. C., Torres, A., Atria, J. y Maldonado, L. (2019). Meritocracia y desigualdad económica: percepciones, preferencias e implicancias. *Revista Internacional de Sociología*, 77(1), 1-15. <https://doi.org/10.3989/ris.2019.77.1.17.114>
- Connell, R., Messerschmidt, J. W., De Stéfano Barbero, M. y Morcillo, S. (2021). Masculinidad hegemónica: repensando el concepto. RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades, 6, 32-62. <https://doi.org/10.46661/relies.6364>
- Cuenca, R., Carrillo, S., y Reátegui, L. (2016). Desencuentros con la formación docente para la justicia social. Currículos y actitudes sobre la democracia y la ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 49-69. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.003>
- Decreto No. 524. (1990). Aprueba reglamento general de organización y funcionamiento de los Centros de Alumnos de los establecimientos educacionales segundo ciclo de enseñanza básica y enseñanza media, reconocidos oficialmente por el Ministerio de Educación. Congreso de la República de Chile.
- Decreto No. 50. (2006). Modifica Decreto N° 524, De 1990. Congreso de la República de Chile.
- Defensoría de la Niñez [de Chile]. (2022). *Informe de Política Pública No. 2: Total de causas por Aula Segura aplicadas durante 2019 y 2020*. Defensoría de la Niñez.
- Duarte, K. (2022). *Educación para fracturar el adultocentrismo*. Aguaderramada.
- Fraser, N. (2012). *Escalas de la justicia*. Herder.
- García, C. y Cox, C. (2015). Objetivos y contenidos de la Formación Ciudadana escolar en Chile 1996-2013: Tres currículos comparados. En C. Cox y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias, resultados* (pp. 283-320). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Gaztambide-Fernández, R. (2009). What is an elite boarding school? *Review of Educational Research*, 79(3), 1090-1128. <https://doi.org/10.3102/0034654309339500>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza, C. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Ilabaca, T., Ascorra, P. y Allende, C. (2024). *La ilusión de la excelencia*. Konrad Adenauer Stiftung.
- Inzunza, J. (2009). *La construcción del derecho a la educación y la institucionalidad educativa en Chile*. OPECH.
- Jara, C., Sánchez, M. y Cox, C. (2019). Liderazgo educativo y formación ciudadana: visiones y prácticas de los actores. *Calidad en la Educación*, 51, 350-381. <https://doi.org/10.31619/caledu.n51.687>
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: an international review. *School Field*, 10(3/4), 5-32.
- Ley N° 20.911. (2016). Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 28 de marzo de 2016.
- Lewkowicz, I. (2004, 7 abril). La generación perdida [columna de opinión]. *El Signo*. <http://www.elsigma.com/columnas/la-generacion-perdida/159>
- Lillo, D. (2019). Política, cuerpo y escuela: expresiones feministas en el marco del Movimiento Estudiantil Secundario 2011-2016 en Chile. *Debate Feminista*, 59. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2020.59.04>
- López, V., Ortiz, S., Allende, C., Valenzuela, J. P. y González, L. (2020). La segregación invisible: Prácticas punitivas y de ordenamiento académico en escuelas chilenas. REICE. *Revista*

- Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 301-324.
<https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.012>
- Lundy, L. (2007). 'Voice' is not enough: Conceptualizing Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. *British Educational Research Journal*, 33(6), 927-942.
<https://doi.org/10.1080/01411920701657033>
- Matus, C. (2019). Queering habits and entanglements of the normal and deviant subjectivities in ethnographies. En C. Matus (Ed.), *Ethnography and education policy* (pp. 35-53). Springer.
- Magendzo, A. y Gazmuri, R. (2018). La educación del ciudadano: pensar un currículo para la vida democrática. En A. Arratia y L. Osandón (Eds.), *Políticas para el desarrollo del currículo: reflexiones y propuestas* (pp. 247-269). Unesco.
- Mardones, R. (2015). El paradigma de la educación ciudadana en Chile: una política pública inconclusa. En C. Cox y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos, experiencias y resultados* (pp. 145-174). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Martínez, M. L., Silva, C., Morandé, M. y Canales, L. (2010). Los jóvenes ciudadanos: reflexiones para una política de formación ciudadana juvenil. *Última Década*, 18(32), 105-188.
<https://doi.org/10.4067/S0718-22362010000100006>
- 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>
- Ministerio de Educación de Chile – MINEDUC. (1990). *Resumen de matrícula por establecimiento educacional*. MINEDUC.
- Ministerio de Educación de Chile – MINEDUC. (2022). *Resumen de matrícula por establecimiento educacional*. MINEDUC.
- Moliner, O., Traver, J. A., Ruiz, M. A. y Segarra, T. (2016). Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela: una aproximación teórica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 116-129.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Nussbaum, M. y Dixon, R. (2012). Children's rights and a capabilities approach: the question of special priority. *Public Law & Legal Theory Working Papers*, 384.
- Organización de las Naciones Unidas – ONU. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño. Adoptada y abierta a la firma y ratificación por la Asamblea General en su resolución 44/25, de 20 de noviembre de 1989*. ONU.
- Parareda-Pallarès, A., Simó-Gil, N., Domingo-Peñañiel, L. y Soler-Mata, J. (2016). La complejidad de vivir la ciudadanía en el aula: análisis en cuatro centros de secundaria. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(1). <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.1.007>
- Peleg, N. (2013). Reconceptualising the child's right to development: children and the capability approach. *The International Journal of Children's Rights*, 21, 523-542.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo – PNUD (2017). *Desiguales: orígenes, cambios y desafíos de la brecha social en Chile*. PNUD.
- Redon, S., Vallejos, N. y Angulo, J. F. (2021). Education for citizenship: the meanings Chilean teachers convey in the neoliberal context. *Sustainability*, 13, 13390. <https://doi.org/10.3390/su132313390>
- Redon, S., Vallejos, N. y Beláustegui, C. (2023). Nebulosa de lo público en una escuela chilena: Un estudio de caso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 31(29).
<https://doi.org/10.14507/epaa.31.7558>
- Riedeman, A., Roessler, P. y Stang, F. (2021). La migración y la diversidad cultural como fenómenos que desafían la enseñanza de la ciudadanía. En C. Villalobos, M. J. Morel y E. Treviño (Eds.), *Ciudadanía, educación y juventudes: Investigaciones y debates para el Chile futuro* (pp. 43-76). Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Ruiz, C., Reyes, C. y Herrera, F. (Eds.). (2019). *Privatización de lo público en el sistema escolar: Chile y la agenda global de educación*. LOM.

- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258.
- Treviño, E., Valenzuela, J. P., Villalobos, C., Béjares, C., Wyman, I. y Allende, C. (2018). Agrupamiento por habilidad académica en el sistema escolar: nueva evidencia para comprender las desigualdades del sistema educativo chileno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 45-71.
- Vázquez, F. (1994). *Análisis de contenido categorial: El análisis temático*. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Velasco, J. C. (2016). *El azar de las fronteras: políticas migratorias ciudadanía y justicia*. Fondo de Cultura Económica.
- Villalobos, C., Morel, M. J. y Treviño, E. (Eds.). (2021). *Ciudadanía, educación y juventudes: Investigaciones y debates para el Chile futuro*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Villalobos, C., Wyman, I. y Treviño, E. (2020). Evaluaciones internacionales a gran escala y ciudadanía: explorando la relación entre políticas educativas ICCS en Chile (2009-2016). *Revista Iberoamericana de Educación*, 84(1), 15-36. <https://doi.org/10.35362/rie8413973>
- Zamorano-Vargas, A. y Hernández, M. E. (2020). Formación ciudadana y construcción de comunidad: investigación acción colaborativa entre escuela y universidad. *Sophia Austral*, 26, 199-212. <https://doi.org/10.4067/S0719-56052020000200199>
- Zúñiga, C. G., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T. y Morel, M. (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.n52.767>

Breve CV de las autoras

Paula Ascorra Costa

Psicóloga y Doctora en Psicología por la Universidad de Chile. Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso e Investigadora Principal de la Línea Convivencia Escolar del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA ANID CIE160009) y del Fondecyt Regular No. 1230581. Directora Alterna del Proyecto ATE230072 “Pluriversos climáticos: Una perspectiva decolonial de las geohumanidades para el diseño de territorios alternativos”. Miembro del comité directivo de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Sus líneas de investigación son la convivencia escolar democrática; la educación para la ciudadanía y la educación de las élites. Email: paula.ascorra@pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9449-8273>

Karen Cárdenas Mancilla

Psicóloga, Universidad Santo Tomás, Chile. Magíster en Estudios de Género y Cultura, mención Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Investigadora de apoyo en la línea “Convivencia Escolar” del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA-ANID CIE160009) y FONDECYT 1230581. Además, es docente en la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso y en la Universidad de Playa Ancha. Colaboradora en la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Sus áreas de investigación se enfocan en la convivencia escolar, los profesionales de apoyo escolar y la participación estudiantil. Email: karen.cardenas@pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2828-6824>

Macarena Morales

Psicóloga y Doctora en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Investigadora Joven del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (SCIA-ANID CIE160009), Investigadora Asociada del Programa de Apoyo a la Convivencia Escolar (PACES-PUCV) y docente de la Universidad Andrés Bello. Colaboradora en la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Sus líneas de investigación son políticas y prácticas de convivencia escolar, violencia escolar, clima escolar y de aula. Email: macarena.morales@pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1624-4873>

Azucena Ochoa Cervantes

Doctora en Psicología y Educación, por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Estudios de posdoctorado en la Universidad de Alicante. Se desempeña como docente de tiempo completo de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro. Dentro de esta institución participa en la Licenciatura en Psicología Educativa y en la Maestría en Educación para la Ciudadanía. Actualmente tiene a su cargo la Dirección de Investigación de la Secretaría de Investigación, Innovación y Posgrado de la UAQ. Miembro del comité directivo de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Sus líneas de investigación son el estudio de la ciudadanía y la convivencia escolar a través de la promoción de la participación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. Email: azus@uaq.mx

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4515-9069>

Carmen Gloria Núñez

Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Doctora en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile y Université Bordeaux 2 Victor Segalen. Directora y Académica de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Investigadora Responsable FONDECYT 1211163 e Investigadora del Proyecto ANID/ATE230053. Miembro de la Red Nacional de Universidades para la Educación Rural (RUCHER). Email: carmen.nunez@pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7252-5031>