

---

## Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

---

# Encuentros, desencuentros y desafíos. Una mirada analítica de las propuestas de educación continua docente para la Formación Ciudadana en Chile

Isaac Calvo Gallardo<sup>ab</sup>, Ignacio Carvacho Bastías<sup>ac</sup> y Luis Guasch Guzmán<sup>ad</sup>  
Universidad Alberto Hurtado<sup>a</sup>, Santiago, Chile. Universidad de Chile<sup>b</sup>, Santiago, Chile. Pontificia Universidad Católica de Chile<sup>c</sup>, Santiago, Chile. Universidad Autónoma de Barcelona<sup>d</sup>, Barcelona, España.

*Recibido: 27 de marzo 2024 - Revisado: 29 de mayo 2024 - Aceptado: 29 de julio 2024*

---

### RESUMEN


---


Los esfuerzos para mejorar la Formación Ciudadana incluyen el desafío de la preparación docente. Los programas de educación continua para este fin debiesen responder al enfoque maximalista contemporáneo y alinearse con la política educativa. El presente artículo analiza dichos programas desde un enfoque cualitativo. Se seleccionó una muestra basada en criterios de 10 diplomados y 6 cursos de educación ciudadana ofrecidos entre 2022 y 2023 para docentes de cualquier asignatura. El análisis se centró en la información disponible en páginas web de las instituciones (descripción del programa y malla de estudios) la que fue analizada deductiva e inductivamente siguiendo la lógica de codificación propuesta por Gibbs (2012). Los principales hallazgos apuntan a que predomina la adopción del enfoque ciudadano maximalista tanto en cursos como diplomados, pero con ciertos matices diferenciadores. Asimismo, parte importante de los programas enfatiza competencias para la participación democrática y la inclusión, elaborar propuestas educativas ciudadanas contextualizadas en las comunidades y alineadas con los intereses de los estudiantes. Además, se constata que dichos programas son coherentes con los nuevos estándares pedagógicos (CPEIP, 2021) y representan una oportunidad importante para el diseño e implementación de los planes institucionales de Formación Ciudadana en los establecimientos educacionales.

---

Correspondencia: [Isaac Calvo Gallardo](mailto:Isaac Calvo Gallardo) (I. Calvo).

 <https://orcid.org/0000-0002-0647-937X> (isaac.calvo@ug.uchile.cl).

 <https://orcid.org/0000-0003-1708-7192> (icarvacho@uahurtado.cl).

 <https://orcid.org/0000-0002-5690-6165> (lguasch@uahurtado.cl).

*Palabras claves:* Educación ciudadana; formación de docentes; educación continua; ciudadanía; docentes.

---

## Encounters, disagreements and challenges. An analytical look at the proposals of continuing teacher training for citizenship education in Chile

---

### ABSTRACT

---

Efforts to improve citizenship education include the challenge of teacher preparation. For this purpose, continuing education programs should align with educational policy and respond to the contemporary maximalist approach. This article analyzes such programs from a qualitative approach. A criteria-based sample was selected from 10 diploma courses and 6 citizenship education courses offered in 2022 and 2023 for teachers of any subject. The analysis focused on the information available on the web pages of the institutions (program description and curriculum), which was analyzed deductively and inductively following the coding logic proposed by Gibbs (2012). The main findings point to the predominant adoption of the maximalist citizen approach in both courses and diploma programs, but with certain differentiating features. Similarly, a significant portion of the programs emphasize competencies for democratic participation and inclusion, developing citizen education proposals that are contextualized in the communities and aligned with the interests of the students. In addition, these programs are consistent with the new pedagogical standards (CPEIP, 2021) and represent an important opportunity for the design and implementation of institutional plans for citizenship education in educational establishments.

*Keywords:* Citizenship education; teacher training; continuing education; citizenship; teachers.

---

### 1. Introducción

En el siglo XXI, promover la Formación Ciudadana (FC) es un desafío crucial para los sistemas educativos en sociedades democráticas (Cox et al., 2005; Reimers, 2007). En consecuencia, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura ha incluido la Educación para la Ciudadanía Mundial en los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 (UNESCO, 2023). La educación ciudadana, considerada una 'habilidad del siglo XXI', promueve valores como el respeto y pertenencia a una humanidad común, inspirando a ser ciudadanos responsables y activos (UNESCO, 2019).

En Chile, la FC es prioritaria en la mejora educativa (ACE, 2016; Mardones et al., 2014), conforme a la Ley General de Educación (2009), las Bases Curriculares de Educación Básica (MINEDUC, 2013), Media (MINEDUC, 2015), e introduciendo asignaturas en el ciclo final de 3° y 4° Medio, como Educación Ciudadana y Ciencias para la Ciudadanía (MINEDUC, 2019). La Ley 20.911 (2016) requiere que las escuelas implementen Planes de Formación Ciudadana (PFC), destacando la importancia de esta área educativa y solicitando generar

propuestas concretas con implementación transversal en cada institución. Estas propuestas deben abarcar distintos aspectos, incluyendo una dimensión institucional como curricular y pedagógica (García y Córdoba, 2018; Jorquera, 2018). El espíritu subyacente a esta política educativa es alinearse con enfoques que promueven integralidad en la FC, en coherencia con el desarrollo de habilidades y valores democráticos a través de una lógica de aprendizaje experiencial (Mardones, 2015; PNUD, 2021). Igualmente, la FC se ha incluido en políticas que guían el desarrollo profesional docente, incluyendo criterios en estándares profesionales destinados a docentes en ejercicio y carreras de pedagogía (CPEIP, 2021).

Este conjunto de medidas busca superar la educación cívica tradicional. Kerr (1999, 2002) señala la necesidad de pasar de un enfoque minimalista, que restringe la ciudadanía a su expresión electoral y enfatiza conocimientos conceptuales y declarativos, a uno maximalista, con una concepción más amplia, inclusiva y participativa de la ciudadanía. Desde esta perspectiva, la escuela debe proporcionar a los estudiantes experiencias de aprendizaje democrático, preparándolos para participar de manera activa, crítica, comprometida y responsable (Apple y Beane, 1999). En definitiva, se busca transitar de una educación “sobre” ciudadanía a una “para” la ciudadanía (Águila, 2019; Jorquera, 2018; Kerr, 1999; Reyes et al., 2013; Treviño et al., 2017).

Como es lógico, este tránsito implica la diversificación de las experiencias educativas, y en tal sentido, existen indicios de la afinidad que muestran docentes con esa perspectiva pedagógica (Soto y Peña, 2020), y de esfuerzos de las escuelas chilenas por incrementar progresivamente experiencias de participación estudiantil (ACE, 2016; PNUD, 2018; Schulz et al., 2017).

En este sentido, dado que las posibilidades de la FC dependen en gran medida de cómo los docentes pueden abordarla (Kerr y Keating, 2013; Keating et al., 2010), uno de los desafíos más destacados que ha enfrentado el sistema escolar es la insuficiente preparación docente para llevar a cabo con éxito esta tarea (Mardones, 2015) a pesar de que la formación continua de los docentes es un factor crucial en reformas educativas (Borko, 2004). Algunas investigaciones nacionales han evaluado carreras de Pedagogía, describiendo un desequilibrio en la formación inicial en ciudadanía, centrada en conocimiento declarativo y teórico en desmedro de la importancia de aspectos prácticos y estrategias didácticas (Mardones et al., 2014; UNESCO, 2017). Otros estudios han reportado percepciones docentes, quienes identifican importantes carencias en conocimientos necesarios para la FC, incluso cuando los estudios se han enfocado en profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, tradicionalmente encargados de implementar educación ciudadana en aulas y escuelas (ACE, 2016; Mardones et al., 2014). Asimismo, se ha revelado que los profesores expresan inseguridades para enseñar contenidos propios de esta área (García, 2018; Salinas et al., 2016).

Ahora bien, propuestas para revertir esta situación no solo apuntan a mejorar la formación inicial, sino que plantean como prioridad la formación continua que posibilite desarrollar competencias específicas vinculadas al campo de la ciudadanía y su educación en aquellos docentes que están en ejercicio (ACE, 2016; PNUD, 2021; Salinas et al., 2016; Schulz et al., 2016; UNESCO 2017). En esta línea, Mardones et al. (2014), enfatizan que estos programas deberían contemplar el contenido a enseñar, su didáctica y considerar el intercambio de saberes prácticos. Tarea nada fácil si consideramos que Quintana (2022) y Pinochet y Mercado (2019) identifican confusiones respecto de las exigencias profesionales y comprensiones de ciudadanía en los responsables de la política de FC a nivel de establecimiento.

Para ello, los programas sobre FC destinados a docentes en ejercicio deben despejar, en primer lugar, en qué marco conceptual de ciudadanía se basan. Mientras una mirada de educación cívica era mucho más restringida en su complejidad y amplitud, por ejemplo en sus

valores, conocimiento del sistema político, y fortalecimiento de la identidad nacional, la idea de FC ha significado mayor diversidad de comprensión de lo ciudadano, acorde con miradas democráticas participativas, valores y principios situados en escalas locales y globales, el respeto por la diversidad cultural, entre otros. (Quiroz y Jaramillo, 2009). En ese mismo sentido, Mardones et al. (2014) plantean la necesidad de nuevos propósitos acordes con la vida pública contemporánea, que contribuyan a la convivencia, la participación y la comprensión de un mundo global.

Por otra parte, deben resolver cómo profundizar en estrategias pedagógicas que permitan a los docentes abordar integralmente conceptos, habilidades, actitudes y valores, a través de experiencias ciudadanas. En este plano, Soto y Peña (2020) ven la asignatura Educación Ciudadana como una importante oportunidad para el aprendizaje de una ciudadanía crítica. Por su parte, Disi y Mardones (2021) han revelado resultados deficitarios en conocimientos, actitudes y conductas ciudadanas en el estudiantado, vinculadas a una implementación superficial de la FC por parte de los establecimientos.

En tercer lugar, deben ofrecer oportunidades para responder a diversas políticas de FC que regulan la actuación de los establecimientos y particularmente los docentes encargados de implementarlas. En ese plano, la ley 20.911 que crea el PFC desafía en al menos tres dimensiones. Por un lado en visibilización, es decir, expresar y explicitar la FC en aspectos como planificación, construcción de espacios extraprogramáticos hacia estudiantes y comunidad. También en cuanto a participación, pues manifiesta la tarea de avanzar en prácticas que conduzcan a una cultura democrática basada en el diálogo, la deliberación, la retroalimentación de la comunidad educativa y la toma de compromiso. En tercer lugar, transversalidad, pues su planificación debiese permitir que el currículum sea leído desde un enfoque ciudadano, buscando la integralidad entre todos los niveles y áreas del conocimiento.

Las experiencias de implementación de esta política han sido variadas. Algunos muestran debilidades por desiguales niveles de participación de docentes según sus especialidades, y desarticulación de acciones del plan con asignaturas, mostrando predominio de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en desmedro de otras, especialmente del ámbito científico y tecnológico (Hasse et al., 2019; Moyano et al., 2019; Pinochet y Mercado, 2019). Otras muestran fortalezas a través de instancias participativas y que apuntan a la responsabilidad compartida entre equipos docentes y comunidad escolar (Ojeda y Zúñiga, 2020).

Por su parte, los programas también se ven tensionados por expectativas contenidas en los estándares pedagógicos del Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021). En particular el número 6, como parte del dominio “Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje”, cuyos descriptores establecen que los docentes deben promover en sus estudiantes:

- Conocimientos y habilidades que les permitan valorar la diversidad y establecer relaciones constructivas con personas de diferentes grupos culturales y étnicos en una sociedad multicultural.
- Experiencias formativas virtuales y presenciales vinculadas al desarrollo de los valores de la vida democrática y el respeto por los derechos humanos.
- Conozcan sus derechos y responsabilidades, participando de forma ética, responsable, tolerante y solidaria en la comunidad escolar.
- Desarrollen actitudes y conductas de responsabilidad personal y social, orientadas al cuidado y preservación del medio ambiente y sus recursos.
- Desarrollen habilidades necesarias para desenvolverse como ciudadanos digitales capaces de resolver problemas de información, comunicación y conocimiento, así como dilemas legales, sociales y éticos en ambiente virtual. (CPEIP, 2021, p. 45).

Este instrumento orienta el ejercicio profesional de todos los docentes, por lo que promover valores, habilidades y conocimientos ciudadanos no puede limitarse a una asignatura, sino que debe ser integrada a la práctica pedagógica de manera transversal en todo el currículo.

Considerando los antecedentes anteriormente descritos, nos enfocamos en las características que ha tomado la formación docente continua sobre FC, entendiendo por aquello los programas formulados de manera específica y explícita para esta materia en función de actuar sobre el profesorado del sistema escolar, descartando por tanto la formación de postgrado que las instituciones de educación superior imparten con objetivos académicos más amplios. Y nos preguntamos ¿Cómo se presentan las categorías conceptuales propias de los distintos enfoques, ideologías y ámbitos de ciudadanía, en los contenidos que ofrecen? ¿Se han plegado a la idea de educación ciudadana maximalista con énfasis en las habilidades y vivencias democráticas, o se mantendrán en una esfera minimalista, de educación cívica centrada en contenidos y metodologías transmisivas? ¿De qué manera dialogan con el sentido de marcos normativos relevantes para el ejercicio docente, como los PFC y los estándares de la profesión docente? Por ello esta investigación se planteó los siguientes propósitos:

- Analizar las categorías conceptuales y enfoques de ciudadanía presentes en los programas de formación continua docentes en formación ciudadana.
- Identificar vinculaciones entre las propuestas de los programas de formación continua docente en formación ciudadana con políticas públicas como el PFC y los estándares de la profesión docente.

## 2. Metodología

Esta investigación posee una perspectiva cualitativa, pues busca acceder a significados atribuidos a través del ejercicio descriptivo e interpretativo (Bisquerra, 2004), en este caso, respecto a las categorías conceptuales y enfoques presentes en los programas de educación continua docente de FC en Chile.

Ahora bien, para la selección de la muestra estudiada se consideraron programas que expresaran un título explícito con foco en ciudadanía o FC, con funcionamiento durante el año 2022 o 2023, que fuesen de acceso abierto individualmente o cerrado a instituciones educativas, dirigido a docentes de cualquier asignatura y que presentaran información del programa disponible en la web de la institución.

Por otro lado, como criterio de exclusión se consideró que los programas no tuviesen orientación específica a profesores e incidencia en aula o espacios educativos en general, es decir, se deja fuera aquellos que imparten una formación académica más amplia o con otros fines. A partir de estos criterios se seleccionaron 12 universidades y 2 centros de capacitación, de las cuales se analizaron 10 programas de diplomados y 6 cursos de perfeccionamiento, los que se organizan de la siguiente manera:

**Tabla 1**

*Pertenencia territorial, modalidad y duración de programas.*

	R.M.	REGIONES	ONLINE	PRESENCIAL	DURACIÓN PROMEDIO
<b>DIPLOMADOS</b>	10	2	12	0	168,1 Horas Pedagógicas
<b>CURSOS</b>	6	1	6	1	31,4 Horas Pedagógicas

Fuente: Creación propia.

Este estudio presenta un acercamiento exploratorio y descriptivo al fenómeno a estudiar, desde la estrategia de análisis documental, procurando ser una actividad sistemática y planificada que consiste en analizar documentos ya escritos que abarcan una amplia gama de modalidades (Bisquerra, 2004). En este sentido, la información obtenida desde los programas que componen la muestra antes descrita, fueron analizados desde una codificación principalmente deductiva para constatar enfoques y categorías, pero también consideró identificación de códigos emergentes propios del análisis cualitativo (Gibbs, 2012).

Como primer paso del análisis de las propuestas de FC se utilizó como insumo teórico el aporte de Almeyda y Jiménez (2020), que proponen concepciones y enfoques de ciudadanía, lo que nos permitió conceptualizar y categorizar naturaleza, alcances y principios del sujeto ciudadano como también perspectivas ciudadanas en propuestas educativas de los programas de diplomados y cursos consultados, desde una lógica de codificación deductiva (Gibbs, 2012). A partir de esta sistematización se busca avanzar en el levantamiento de categorías que caracterizan los programas analizados junto con reconocer convergencias y divergencias entre estos. La siguiente tabla da cuenta del insumo teórico antes descrito.

**Tabla 2**

*Concepciones y enfoques de ciudadanía.*

TIPOLOGÍA	CLASIFICACIÓN	AUTORES
Dimensiones que abarca la ciudadanía	Político-Institucional	Marshall en García (2016)
	Civil-Relacional	Cortina (1998)
	Social	Ramis (2018)
	Económica	Jara, Sánchez y Cox (2019)
	Cultural/Intercultural	
Incidencia y naturaleza del sujeto ciudadano según tradiciones ideológicas	Liberal clásica (individualista)	Jiménez, Bravo y Osandón (2012)
	Comunitarista (colectiva)	
	Igualitarismo liberal	Ramis (2018)
	Republicanismo clásico	
Alcances de la comunidad política	Cosmopolita-globalizadora	García (2016)
	Patriota-constitucional	
	Supranacional o post-nacional	
Principio o valor predominante para la comprensión de lo político	Cohesión social (teorías funcionalistas)	Jiménez, Bravo y Osandón (2012)
	Antagonismo democrático y/o conflicto (marxismo)	
Enfoques de ciudadanía en la educación	Minimalista – Educación Cívica tradicional: restringida, excluyente, contenidista.	Kerr (2002)
	Maximalista – FC: amplia, inclusiva, competencial.	Reyes, Campos, Osandón y Muñoz (2013)

Fuente: Construido a partir de Almeyda y Jiménez (2020).

Complementariamente al uso de la matriz, en una segunda etapa se realizó un análisis con una lógica inductiva, focalizado en levantar categorías que pudiesen describir las modalidades de transferencia a los espacios educativos que los cursos y diplomados proponen para los participantes, como podrían ser estrategias que favorecen la educación ciudadana o escenarios de aplicación de aprendizajes profesionales en el área de conocimientos.

### 3. Resultados

#### 3.1. Dimensiones que abarca la ciudadanía

Para los diplomados, se identificó una mayor presencia de elementos propios de la dimensión social, luego en menor medida la política-institucional y ambiental. En la primera, se reporta el abordaje de FC desde los problemas sociales cotidianos, la relación espacial con sujetos, culturas escolares, convivencia democrática, dinámicas de participación social, el respeto por la diversidad, derechos humanos y justicia social. En la dimensión política-institucional aparecen los sistemas políticos e institucionalidad, modelos de democracia, derechos fundamentales, legislación del estado de derecho y políticas públicas. Resulta interesante que la dimensión medioambiental fue emergente y vinculada a tópicos como “calentamiento global, desarrollo sostenible” (D01), “formación ciudadana desde la educación geográfica” (D02) y el “respeto por el medioambiente” (D03). También aparece una dimensión político-popular sólo presente en un programa de diplomado que aborda la soberanía popular en la construcción del poder constituyente en Chile.

A este respecto, podemos notar como la urgencia de la convivencia escolar en clave democrática es recogida por las propuestas, representando un correlato de la FC en la cotidianidad escolar. Así, es gravitante como no se abandonan los contenidos propios de la “teoría política” del sistema democrático y la condición de ciudadano, sumando dimensiones emergentes como lo medioambiental y el proceso constituyente.

En el caso de cursos, la dimensión con mayor presencia son elementos político-institucionales, como la educación electoral, financiamiento de la política, la abstención y el déficit de participación electoral, construcción del estado-nación, fundamento legal de los derechos humanos, modelo de derechos y deberes cívicos. En segundo lugar, en la dimensión civil-relacional se reportan elementos como la importancia del “derecho, las normas y la constitución como base para la convivencia y la contribución al bien común” (C01), “cultura colaborativa y su contribución a la formación ciudadana (C02)”, entre otros. Los cursos analizados enfatizan la base teórica del sistema político que permiten la comprensión de la ciudadanía, persistiendo aún los abordajes “electorales” de la misma. También enfatizan elementos propios de la convivencia escolar en clave ciudadana lo que se comprende en el contexto de la urgencia de la problemática escolar de las relaciones sociales y el “buen vivir” en el cotidiano de la escuela chilena.

Destaca como emergente la dimensión cultural/intercultural, presente con igual frecuencia en diplomados y cursos, incluyendo conceptos de cultura, patrimonio, interculturalidad y memoria histórica, relevantes para la ciudadanía del siglo XXI. Aunque no se presenta con alta frecuencia en el análisis, estos conceptos son relevantes para vincular FC con procesos culturales y patrimoniales.

#### 3.2. Incidencia y naturaleza del sujeto ciudadano según tradiciones ideológicas

En los diplomados, todos se posicionaron en la tradición comunitarista, donde se presenta la “experiencia de convivir y participar” (D01), “los valores y actitudes democráticos como base de la vida en comunidad” (D05), “el trabajo colaborativo” (D06), y “la intervención social aplicada al centro educativo o la comunidad desde distintas dimensiones colectivas” (D03). Esto es coherente con su producto final o enfoque de trabajo, pues la mayoría manifiesta la necesidad de impactar en la comunidad cercana con acciones concretas y organizadas, entendiendo el quehacer de la FC desde lo colectivo y transformativo.

En los cursos, persiste el modelo comunitarista sumándose elementos relativos a la concepción liberal clásica e igualitarismo liberal. Respecto al primero se señala el análisis de

experiencias cercanas y procesos de interacción con sus pares para la puesta en acto de prácticas de FC, la relevancia del contexto desde una perspectiva crítica, mejorar la vida en comunidad y reconocer los espacios colectivos como formadores de ciudadanía. En referencia a la concepción liberal clásica se alude al “sistema y proceso electoral, los plebiscitos y el respeto por las garantías individuales” (C03), así como respecto al igualitarismo liberal se subraya “la participación política de las mujeres” (C05) y “un modelo de sociedad democrático, igualitario e inclusivo” (C04). Resulta interesante que los cursos son más diversos ideológicamente que los diplomados, mostrando así los sellos que declara cada institución y sus propias comprensiones de ciudadanía. De todas maneras, no se manifiestan contradicciones en esta parte en torno a los modelos de ciudadanía identificados, sino más bien un abanico más amplio de comprensión de la misma.

### 3.3. Alcances de la comunidad política

Los diplomados se alinean con la categoría cosmopolita-globalizadora de ciudadanía, abarcando contenidos como migración, interculturalidad, “la formación ciudadana en el siglo XXI” (D03) apelando a la comprensión de “ciudadanos del mundo” que trascienden la comprensión de ciudadanía desde el estado-nación. En este sentido, es relevante señalar que este enfoque propone una mirada de “ciudadanía global” impulsada por organizaciones internacionales como UNESCO y BID, que recientemente ha sido incluida en el currículum nacional, lo que da cuenta de programas de diplomados bastante actualizados con estas nuevas temáticas.

Los cursos reflejan elementos propios de la mirada patriótica-constitucional de ciudadanía mencionando garantías individuales y colectivas que proporciona el estado de derecho, se posiciona la comprensión de “la trayectoria histórica de la construcción del estado nación chileno, los fundamentos histórico-legales de los derechos del ciudadano” (C01), así como “las bases de la nación y la nacionalidad” (C04). En menor medida se presentan aspectos vinculables a la visión cosmopolita-globalizadora referente a prácticas internacionales en educación ciudadana, migraciones, cultura digital y ciudadanía global.

Resulta coherente que no exista ninguna mención a ciudadanía desde un enfoque supranacional o postnacional, perspectiva que surge derivada de la Unión Europea, considerando en contraste la débil presencia de organismos supranacionales a nivel latinoamericano.

### 3.4. Principio o valor predominante para la comprensión de lo político

Respecto a los diplomados analizados estos reportan elementos de cohesión social y antagonismo democrático casi en una misma frecuencia. En el primero existen alusiones a la “democratización de la cultura escolar, gobiernos escolares participativos” (D01), convivencia educacional democrática (D02) y la “implementación de estrategias institucionales de formación ciudadana” (D07). En el segundo, se reportan temas como la “crisis social y participación ciudadana (D08), “derechos sociales y colectivos: la disputa del espacio público (...) y la denuncia como activación de derechos” (D01). Resulta interesante como en el conjunto de diplomados analizados hay uno que concentra la presencia de elementos de ambos enfoques, generando una propuesta densa de comprensión de la realidad social en la que se desenvuelven los ciudadanos, proponiendo una formación en esta temática con alto nivel de comprensión y análisis. De hecho, este mismo programa propone un último módulo que busca abordar el proceso de democratización de la cultura escolar, posicionando la mirada en la experiencia de convivir y participar, los fenómenos de autoritarismo y democratización, el reconocimiento de ciudadanía e identidad en el convivir cotidiano, y el vínculo de la escuela con la comunidad a partir del territorio y la memoria histórica.



En el caso de los cursos de formación continua no existe gran presencia de estas categorías, solo existiendo menciones a la cohesión social vinculadas a elementos de convivencia y aporte al bien común, cultura colaborativa, procesos de mejora para la comunidad relevando la importancia de las organizaciones sociales. A este respecto, podemos afirmar que los cursos no consideran este enfoque como relevante o necesario porque no existe mayor presencia en sus propuestas curriculares, lo que podría atribuirse al poco tiempo disponible, preferencias ideológicas o prioridades curriculares propias de los profesores que dictan los cursos.

Es importante hacer notar que el enfoque de antagonismo democrático y el abordaje del conflicto no aparece como un elemento transversal en diplomados ni en los cursos, lo que nos da cuenta que dicha perspectiva del ejercicio de la ciudadanía es todavía incipiente frente a una persistencia de enfoques tradicionales y legalistas -pese al abanico de nuevos temas- lo que impacta en la FC que se propone.

### 3.5. Enfoques de ciudadanía en la educación

El enfoque maximalista predomina tanto en diplomados como en cursos, aunque con diferencias específicas. En diplomados el enfoque maximalista de la FC se centra en las competencias y la inclusión. En relación a las primeras existen menciones a formar ciudadanía activa y responsables, “mejorar las prácticas pedagógicas para diseñar e implementar estrategias, analizar estudios de caso” (D03), “desarrollar competencias para vivir en comunidad y diseñar proyectos de FC” (D07). En este sentido, no existe un desagregado de dichas competencias para la FC sino más bien se nombran como “competencias críticas” (D02) o “competencias necesarias” (D03) vinculadas a conocimientos específicos y que son relevantes para el logro de los propósitos anteriores.

En torno al foco en inclusión, en los diplomados analizados existen referencias a la “defensa y promoción de derechos humanos” (D08), “diálogo con la cultura local y el territorio, ciudadanía activa” (D01), “necesidades e intereses de niños, niñas y jóvenes” (D09), “Pedagogía de la memoria, Escuela-comunidad: territorio y memoria” (D01), “respeto por la diversidad (...) y participación de la comunidad escolar” (D03). Como se advierte, los programas de diplomado suelen recoger un amplio abanico de temáticas contextuales para pensar la ciudadanía desde su contexto. Junto con esto, resulta prometedor el interés de abordar ciudadanía activa de los niños, niñas y adolescentes de una mirada performativa en el presente: no son ciudadanos del mañana, ejercen ciudadanía hoy para impactar en sus espacios cercanos como la comunidad educativa.

La característica crítica del enfoque maximalista aparece en menor frecuencia que los anteriores. Se revelan elementos relacionados con la participación transformadora de actores sociales y comunidades educativas, problematización de la realidad escolar y del currículum y ejercicio ciudadano crítico dentro de una convivencia democrática. Así, se puede apreciar como los elementos expuestos acá dialogan con la mirada inclusiva de la FC maximalista, pudiendo nutrirla con nuevos temas y enfoques, complementando las propuestas con una perspectiva explícitamente crítica.

En los cursos, las mayores frecuencias se encuentran en dos focos del enfoque maximalista: la característica de ciudadanía amplia y lo competencial. En el primero de estos hay menciones al “desarrollo de habilidades democráticas y competencias para liderar en una organización humana, ya sean centros de formación, juntas de vecinos, grupos o asociaciones culturales, etc. Con el propósito de mejorar la vida en comunidad (...)” (C01). Sumado a esto, se apunta al desarrollo de una FC que permita “fomentar la formación de virtudes cívicas en los estudiantes en el ejercicio de la ciudadanía”(C06), y “actualizar conceptualmente a los docentes en formación ciudadana desde la perspectiva educativa, didáctica y formativa” (C04).

Respecto a esto último, los cursos plantean un acercamiento consistente con las leyes 20911 y 20845 (PFC e inclusión escolar), vinculaciones con los PEI y estrategias didácticas para el trabajo en aula.

Ahora bien, respecto al enfoque maximalista competencial identificado en los cursos de formación continua, existen abordajes respecto a la reflexión crítica, “procesos y prácticas asociadas a la enseñanza efectiva de conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas” (C06), “ejercicio permanente de la reflexión en torno a preguntas problematizadoras” (C03), y competencias ciudadanas desde lo conceptual y contextual aplicado al PFC. Se visualiza algo similar a lo reportado por los diplomados, no hay mayor detalle ni desagregado de las competencias ciudadanas, en este caso se entremezclan con estrategias de enseñanza que si bien dialogan con la FC no es posible focalizar en la manera específica en que lo hacen.

En síntesis, podemos señalar que tanto diplomados como cursos comparten elementos que en su mayoría dialogan con el enfoque maximalista de FC, en ambos casos el foco está puesto en el desarrollo de competencias ciudadanas y la amplitud temática. Un elemento diferenciador es que los diplomados privilegian la mirada en el enfoque maximalista lo inclusivo y crítico más que los cursos de formación continua, lo que se compensa de cierta manera con el abordaje de la característica de ciudadanía amplia de parte de los cursos, que permite la inclusión de dimensiones diversas que apuntan a la transversalización de la FC.

### **3.6. Modalidades de transferencia propuestas por los programas**

Denominamos modalidades de transferencia a lo que proponen los programas para la aplicación de los aprendizajes adquiridos por los docentes en espacios educativos. A partir del análisis fue posible identificar tres modalidades. La primera es intervención didáctica, que pone el foco en la sala de clases y consiste en el diseño de secuencias de aprendizaje, propuestas de implementación de actividades, cursos o prácticas pedagógicas que posibiliten la participación y colaboración de los estudiantes. Es el caso del diseño de unidades educativas en clave de Aprendizaje basado en Problemas, planificaciones, estrategias de enseñanza y evaluaciones centradas en el estudiante con énfasis en FC. Respecto a este último elemento se destacan “mapeos colectivos, diagnósticos participativos e historia oral” (D01). Es destacable que solo uno de los cursos analizados propone estrategias y actividades focalizadas específicamente en la instancia de jefatura de curso y asignatura de Orientación.

Como segunda modalidad, identificamos diseños y/o implementación de proyectos de FC, caracterizados por la promoción de la “participación en la comunidad escolar construidos desde el diagnóstico de problemas sociales, culturales y políticos” (D09), el abordaje de problemáticas ciudadanas, la inclusión de elementos pedagógicos multidisciplinares enmarcados “(...) en las bases curriculares vigentes y las diversas dimensiones de la educación ciudadana” (D03) y que posibilitan la FC a nivel de aula, establecimiento, familias y comunidades.

Una tercera es el diseño y/o implementación de un plan institucional de FC donde los participantes vuelquen sus aprendizajes teóricos a la elaboración de un instrumento contextualizado en los espacios escolares con la expectativa de proponer acciones coherentes con los objetivos de dicho plan, así como en diálogo “(...) con las distintas herramienta de planificación estratégica que definen el sello institucional considerando el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Programa de Mejoramiento Escolar (PME) y reglamentos internos” (D05). Ocasionalmente esta modalidad aparece relacionada con el desarrollo de la segunda.

Como un elemento transversal a la mayoría de los programas analizados, tanto cursos como diplomados, aparece la contextualización y el aprendizaje situado de la ciudadanía, ya que se propone la consideración de los problemas atinentes a las comunidades escolares, necesidades de los actores educativos y el análisis de experiencias ancladas al contexto como

base para el diseño situado de alguna de las tres modalidades de transferencia por parte de los docentes participantes.

Ahora bien, es importante destacar que mientras la primera modalidad de transferencia está presente de manera equitativa tanto entre cursos como diplomados, la segunda y tercera modalidad es exclusiva de los diplomados. Es posible que, debido al tiempo disponible en los cursos, se haría más factible la intervención en el campo de acción cercano del docente -la sala de clases- mientras que el diseño e implementación de la segunda y tercera modalidad, requiera mayor tiempo para el diseño, implementación y monitoreo. Resulta decidor que en los cursos analizados no haya intervención didáctica como modalidad de transferencia. Esto podría, desde una lógica interdisciplinaria, pensar en las experiencias de aprendizaje de manera más articulada.

#### 4. Discusión

En primer lugar, respecto a las categorías conceptuales de enfoques, ideologías y ámbitos de ciudadanía existentes en los programas de formación continua, hay diversidad y amplitud considerando diferencias entre diplomados y cursos. En estos últimos adquiere mayor relevancia el sistema político institucional y electoral aunque también enfatizan abordajes de convivencia escolar en clave ciudadana. Si bien, hay diversidad de tradiciones ideológicas al abordar la comunidad política, predomina el plano nacional vinculado a una visión patriota-constitucional. Igualmente, se presentan elementos emergentes como interculturalidad, ciudadanía digital y abordaje de competencias ciudadanas. Estos resultados demuestran que los cursos se posicionan preferentemente en una educación “sobre” ciudadanía persistiendo miradas más tradicionales y procedimentales (Kerr, 1999; Treviño et al., 2017). No obstante, se visualizan ciertos puntos de movilización -como los elementos emergentes- hacia miradas más amplias y diversas respecto a la comprensión de ciudadanía (Quiroz y Jaramillo, 2009; Mardones et al., 2004).

Los diplomados presentan categorías más amplias de aspectos sociales, convivencia escolar y dimensión medioambiental sin abandonar aspectos institucionales y de teoría política. Hay similitud en enfoques ideológicos como en alcances de la comunidad política referenciando al comunitarismo y a una mirada cosmopolita globalizadora. La comprensión de lo político reporta elementos de cohesión social como de antagonismo demostrando una ampliación de tópicos. De este modo, se aprecia coincidencia entre lo propuesto por los diplomados y aquello defendido por autores como Quiroz y Jaramillo (2009) y Mardones et al. (2014) respecto a la diversificación de valores, comprensión de otros ámbitos, fenómenos, modos de participación y escalas. Asimismo, se busca abordar dificultades declaradas por los docentes en su comprensión de ciudadanía (Quintana, 2022; Pinochet y Mercado, 2019).

Al presentarse en un programa elementos del antagonismo democrático como forma de comprensión de lo político, se tiende a omitir un aspecto importante para la democratización del espacio escolar y la transversalización de procesos educativos ciudadanos. Respecto a esto, resultaría un aporte considerar lo expuesto por Parker y Bickmore (2020) en torno a los círculos de paz en la sala para la implementación del diálogo restaurativo y, en el plano nacional, Villalón y Zamorano (2023) quienes proponen posicionar el conflicto como eje de la enseñanza para la democracia escolar.

Luego, respecto a la presencia de enfoques maximalistas y/o minimalistas de educación ciudadana en los programas analizados, se constata predominio de un enfoque maximalista en cursos como diplomados pero con ciertos matices. De todos modos, los programas enfatizan en competencias para la participación democrática e inclusión, con un enfoque crítico y amplio, temáticamente. Una clara diferencia entre cursos y diplomados en su mirada maximalista se relaciona con la presencia de elementos críticos e inclusivos de estos últimos.

Lo expuesto arroja una contradicción. Se presentan competencias para la participación estudiantil y juvenil sin considerar elementos del antagonismo democrático dificultando el abordaje de complejidades propias del espacio público. Este diagnóstico dialoga con lo planteado por Quintana (2020) respecto al ejercicio de una ciudadanía “puertas adentro” e “inofensiva” caracterizada por ser consciente de los problemas sociales pero impotente para intervenir en su solución lo que implica participar en conflictos y generar transformaciones.

Finalmente, se aprecia afinidad entre programas de educación continua docente y la política pública educativa. Cursos y diplomados ofrecen oportunidades para alcanzar desempeños docentes precisados por el foco “Formación Ciudadana” del estándar 6 del Marco para la Buena Enseñanza (CPEIP, 2021). Existe correspondencia con descriptores relacionados con respecto a la diversidad, multiculturalidad, vida democrática, respeto por los derechos humanos, y de las actitudes orientadas al cuidado del medioambiente. Sin embargo, solo en un curso se presentan habilidades para la ciudadanía digital, siendo un desafío el incluir esta dimensión en programas de formación continua.

La sintonía con estándares profesionales se expresa en la centralidad del estudiantado y el desarrollo personal y social (CPEIP, 2021), aspectos importantes para construir espacios de participación y experiencias democráticas. Esta orientación posee limitaciones en los cursos, pues si bien se detecta diversidad conceptual, predominan categorías propias de la esfera institucional ligada al ejercicio de la democracia representativa y el reconocimiento de instituciones, lo que representa un obstáculo para el abordaje amplio de la dimensión de participación tal como se plantea en la ley 20.911.

En el caso de los programas de diplomado, el predominio de la dimensión social y medioambiental se ve reforzada por el enfoque ideológico comunitarista expresando mayor posibilidad de abordar temas socialmente relevantes, lo que resulta coherente con los estándares pedagógicos relativos a FC. De este modo, los programas de diplomado presentarían mejores oportunidades para la dimensión de visibilización y transversalidad de objetivos de la ley de FC en la escuela permitiendo hacer frente a las inseguridades que expresada el profesorado en el abordaje de este objetivo (García, 2018; Salinas et al., 2016).

Por su parte, las posibilidades de mejora para los programas de cursos pasan por seguir profundizando en metodologías para reforzar la dimensión participativa de la ley 20.911, movilizándolo el abordaje de problemas socialmente relevantes, construcción, apropiación y/o recuperación de espacios participativos, abordaje del conflicto, entre otras, por lo que es crucial avanzar en diversificación de experiencias “para” la ciudadanía (Águila, 2019; Jorquera, 2018; Kerr, 1999; Reyes et al., 2013; Treviño et al., 2017).

A partir de que la ley 20.911 fomenta la visibilización explícita y transversalidad de la FC en la planificación curricular de los establecimientos, se generan oportunidades tanto en programas de cursos y diplomados, respecto a la creación de propuestas para su concreción. En los dos tipos de programas se puede apreciar correspondencia a partir del diseño de intervenciones didácticas en busca de la contextualización de la FC manifestando sintonía con lo señalado por García y Córdoba (2018) y Jorquera (2018). Asimismo, surgen posibilidades de profundización en las modalidades de transferencia identificadas en los programas, en relación a la visibilidad de la participación activa que promuevan la innovación y la retroalimentación de la comunidad escolar, como también en estrategias para la inclusión de la FC en el Proyecto educativo institucional y el Plan de mejoramiento educativo. Ambos aspectos podrían contribuir al abordaje de actitudes y valores democráticos (Mardones, 2015; PNUD, 2014).

## 5. Conclusiones

Esta investigación analizó programas de educación continua docente para la FC, identificando categorías conceptuales, enfoques y su relación con políticas públicas. Los principales resultados reportan ciertas diferencias entre diplomados y cursos, toda vez que los primeros se concentran en dimensiones de ciudadanía social, ambiental, cosmopolita-globalizadora, tanto de cohesión social como antagonismo democrático; los cursos, en categorías político-institucionales, civil-relacionales, político-constitucionales y de cohesión social. Ambas modalidades comparten similitudes conceptuales en la tradición comunitarista y perspectiva maximalista de ciudadanía: los diplomados se enfocan en competencias, inclusión y crítica; los cursos en el carácter amplio y competencial de la ciudadanía. En cuanto a la transferencia de aprendizajes, los cursos se centran en intervenciones didácticas en el aula; los diplomados, en proyectos de educación ciudadana y PFC.

Estos programas tienen gran afinidad con los estándares de formación docente, especialmente con los descriptores del estándar pedagógico 6 sobre ciudadanía y vida democrática. Sin embargo, la promoción de habilidades para la ciudadanía digital, solicitada por el mismo estándar, es recogida por un solo curso y omitida por el resto. Considerando la normativa de los planes de FC, los diplomados abordan mejor la participación propuesta por la ley 20911, manifestando categorías conceptuales y modalidades de transferencia amplias e inclusivas. Los cursos mantienen categorías y enfoques de la educación 'sobre' ciudadanía, centrados en la dimensión institucional de la democracia procedimental, sin abordar claramente la participación como núcleo del aprendizaje ciudadano.

Este estudio se propuso analizar propuestas de educación continua docente en FC, abarcando categorías conceptuales, enfoques y metodologías, y así aportar a un diagnóstico amplio sobre la educación ciudadana en los establecimientos chilenos, enfocado en la formación continua de docentes, coherente con lo que [Quintana \(2022\)](#) define como un eje problemático que debe investigarse. Las recomendaciones que podemos sugerir se recogen desde los hallazgos. Los diplomados deben ser prioritarios en la oferta de programas, ya que ofrecen variedad de contenidos y enfoques necesarios para certificar a docentes como especialistas en formación ciudadana. Estos diplomados deben incluir habilidades para la ciudadanía digital, siguiendo los estándares de desarrollo profesional docente. Los cursos también son importantes, pero deben diversificarse para resaltar enfoques específicos, como la ciudadanía social y el antagonismo democrático, pasando de una educación 'sobre' a una 'para' ciudadanía, en consonancia con la ley 20911. Además, es esencial mantener modalidades de transferencia adecuadas: los cursos deben enfocarse en la aplicación en el aula y los diplomados en instrumentos a nivel institucional, fortaleciendo el desarrollo profesional de los docentes a través del razonamiento pedagógico y la integración de teoría y práctica en el contexto escolar ([Kennedy, 2005](#); [Baldinger, 2023](#)).

Las limitaciones del estudio provienen de lo acotado de un análisis basado en la información disponible en las páginas web de los programas de formación continua incluidos. Este análisis, basado en lo declarado por diplomados y cursos, podría complementarse con entrevistas a docentes que hayan cursado estas formaciones. A pesar de esto, consideramos que el análisis realizado es un primer avance para profundizar en esta área. Las proyecciones investigativas incluyen indagar cuántos docentes acceden a programas de formación continua en ciudadanía, sus perfiles y los niveles de transferencia efectiva hacia los espacios escolares. En este sentido, siguiendo a [Quintana \(2022b\)](#) una de las líneas de continuidad de indagación del presente estudio es recoger prácticas exitosas para el diseño e implementación del PFC orientado por instancias de educación continua docente. Finalmente, es importante afirmar que sin profesores bien formados, es difícil concebir escuelas con instancias efectivas de ejer-

cicio ciudadano. Mejorar la formación docente continua es crucial para el presente y futuro de la educación y la democracia.

### Agradecimientos

Esta investigación fue financiada por la Beca ANID Doctorado Nacional 2024-21240259, Chile (autor 1) y 2024-21240113 (autor 2).

### Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2016) *Formación ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora*. Santiago de Chile: Agencia de la Calidad de la Educación.
- Águila, E. (2019) Formación en ciudadanía, pedagogía de la experiencia y experiencias críticas en educación, en Ramis, A. y Peña, M. (comps.) (2019) *Educar para la ciudadanía. Fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile.
- Almeyda L., y Jiménez, M. S. (2020). Enseñanza de la historia y concepciones de ciudadanía en las prácticas de profesores en formación. *Revista Sophia Austral*, (26), 179–197. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200179>.
- Apple, M y Beane, J. (1999) *Democratic Schools: Lessons from the chalk face*. Open University Press.
- Baldinger, E. M. (2023). Teacher learning for transformation: a framework. *Professional Development in Education*, 49(4), 620–633. <https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2187431>.
- Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. *Educational Researcher* 33 (8): 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>.
- Bisquerra, R. (2004) *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones pedagógicas (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la buena enseñanza*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). *Educar para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. New York: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Disi, R. y Mardones, R. (2021). Enseñando con actitud: ¿Cuán efectiva ha sido la formación ciudadana en Chile?. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(15). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4969>.
- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (2021) *Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para Carreras de Pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Educación Media*. Santiago.
- García, C. y Córdoba, C. (2018) Educación Ciudadana y segregación socioeconómica: reflexiones en torno a los límites del sistema escolar chileno, en Berríos, C. y García, C. (eds.) (2018) *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas*. Ariadna Ediciones. <http://books.openedition.org/ariadnaeditions/1196>.
- Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

- Hasse, V., Solis, E. y Reyes, S. (2019) Implementación de los planes de formación ciudadana en establecimientos educacionales de las provincias de Concepción y Ñuble, Octava Región, Chile. En Orellana, C., Salazar, R. y Hasse, V. (Eds) *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualización, avances y experiencias* (pp. 179-200). RiL editores.
- Jorquera, C. (2018) La educación ciudadana como acción transformadora de la escuela, en Berríos, C. y García, C. (eds.) (2018) *Ciudadanías en conflicto. Enfoques, experiencias y propuestas*. Ariadna Ediciones. <https://books.openedition.org/ariadnaediciones/1112>.
- Keating, A., Kerr, D. Benton, T., Mundy E., y Lopes, J (2010) *Citizenship education in England 2001-2010: young people's practices and prospects for the future: the eighth and final report from the Citizenship Education Longitudinal Study (CELS)*. Research Report DFE-RR059. Department for Education. London: DfE. <https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5a7b6c07e5274a319e77f2fc/DFE-RR059.pdf>.
- Keating, A. y Kerr, D. (2013). Putting participation into practice: re-evaluating the implementation of the Citizenship curriculum in England. En R. Hedtke y T. Zimenkova (Eds.), *Education for civic and political participation* (pp. 117-132). Nueva York: Routledge.
- Kennedy, A. (2005) Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis, *Journal of In-service Education*, 31(2), 235-250, <https://doi.org/10.1080/13674580500200277>.
- Kerr, D. (1999) Citizenship Education: An International Comparison. International Review of Curriculum and Assessment Frameworks. London, QCA.
- Ley 20.370 (2009) Establece la Ley General de Educación. [https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370\\_12-SEP-2009.pdf](https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf).
- Ley 20.911 (2016) *Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos establecidos por el Estado*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1088963>.
- Mardones, R., Cox, C., Fariás, A. y García, C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la Formación Ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento. *Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas 2014*, 215-246. Santiago de Chile: Centro de Políticas Públicas UC.
- Mardones, R. (2015). El paradigma de la Educación Ciudadana en Chile: Una política inconclusa. En C. Cox y J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados*, 145-173. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ministerio de Educación (2013). *Bases Curriculares Primero a Sexto básico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2015). *Bases curriculares 7° básico a 2° Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2019). *Bases curriculares 3° y 4° Medio*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Moyano, M. V., Castro, A. y Saravia, C. (2019) Formación ciudadana en establecimientos educacionales municipales del Maule: panorama general y vínculo con la dimensión territorial. En Orellana, C., Salazar, R. y Hasse, V. (Eds) *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualización, avances y experiencias* (pp. 149-178). RiL editores.
- Ojeda, P., y Zúñiga, C. G. (2020). El diagnóstico participativo para la elaboración del plan de formación ciudadana. *Sophia Austral*, (26), 259-285. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200259>.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *La formación inicial docente en educación para la ciudadanía en América Latina. Análisis comparado de seis casos nacionales. Estrategia regional sobre docentes*. Santiago, OREALC-UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000369972_spa).
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2019). *Measurement Strategy for SDG Global Indicator 4.7.1 and Thematic Indicators 4.7.4 and 4.7.5 using International Large-Scale Assessments in Education. Proposal*. <https://gaml.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/2/2019/08/GAML6-REF-9-measurement-strategy-for-4.7.1-4.7.4-4.7.5.pdf>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2023). *La situación actual de la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial*. Impresión UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381362\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381362_spa).
- Parker, C., y Bickmore, K. (2020). Classroom peace circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103129>.
- Pinochet, S. y Mercado, J. (2019) Reflexiones en torno a la implementación del plan de formación ciudadana en la región de Antofagasta: perspectivas desde los equipos responsables. En Orellana, C., Salazar, R. y Hasse, V. (Eds) *Formación ciudadana en el contexto escolar. Conceptualización, avances y experiencias* (pp. 221-242). RiL editores.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <https://educrea.cl/wp-content/uploads/2019/01/DOC2-Formacion-Ciudadana.pdf?x68053>.
- Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (2021). *12 Claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. [https://www.estudiospnud.cl/wp-content/uploads/2021/04/Interiortapas\\_12claves-web-PP-final-003.pdf](https://www.estudiospnud.cl/wp-content/uploads/2021/04/Interiortapas_12claves-web-PP-final-003.pdf).
- Quintana, S., y Rabuco, A. (2020). Finalidades y metodologías de enseñanza para la formación ciudadana en Chile. *Revista Espaço Do Currículo*, 13(2), 191–202. <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2020v13n2.51539>.
- Quintana, S. (2022). Experiencias del profesorado chileno en la implementación del Plan de Formación Ciudadana. Estudio de casos múltiples. *Perspectiva Educacional*, 61(3), 56-79. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.3-art.1306>.
- Quiroz, R. E., y Jaramillo, O. (2009). Formación ciudadana y educación cívica: ¿cuestión de actualidad o de resignificación?. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 123-138.
- Reimers, F. (2007). Civic Education When Democracy Is In Flux: The Impact Of Empirical Research On Policy And Practice In Latin America. *Citizenship Teaching and Learning*, 3(2), 5-21.
- Reyes, L., Campos, J., Osandón, L., y Muñoz, C. (2013). El profesorado y su rol en la formación de los nuevos ciudadanos: desfases entre las comprensiones, las actuaciones y las expectativas. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 217-237. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100013>.



- Salinas, J., Oller, M., y Muñoz, C. (2016). Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: perspectivas para la nueva asignatura de Formación Ciudadana en Chile. *Foro Educativo*, 27, 141-161. <https://ediciones.ucsh.cl/index.php/ForoEducativo/article/view/801>.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. (2016) *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Springer Open. <http://doi.org/10.1007/978-3-319-39357-5>.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G. y Friedman, T. (2017). Becoming citizens in a changing world. *IEA Civic and citizenship education study 2016 International report*. Amsterdam. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-319-73963-2>.
- Soto, P. y Peña, C. (2020) La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: Creencias de profesores y profesoras. *Sophia Austral*, (26), 303-324. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052020000200303>.
- Treviño, E., Bájares, C., Villalobos, C. y Naranjo, E. (2017). Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in Latin America, *The Journal of Educational Research*, 110(6), 604-618. <http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2016.1164114>.
- Villalón-Gálvez, G., y Zamorano-Vargas, A. (2023). Curricularizar el conflicto para la construcción de la democracia en la escuela. El conflicto como eje de la enseñanza. *Revista Sophia Austral*, 29, 10. <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20232910>.



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