
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 29 Número 15

8 de febrero 2021

ISSN 1068-2341

Enseñando con Actitud: ¿Cuán Efectiva ha Sido la Formación Ciudadana en Chile?¹

Rodolfo Disi Pavlic

Universidad Católica de Temuco
Chile



Roberto Mardones Arévalo

Universidad del Bío-Bío
Chile

Citación: Disi, R., & 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>

Resumen: Aunque la formación ciudadana ha sido utilizada como componente del currículo oficial escolar para superar los bajos niveles de participación política en Chile, todo indica que su implementación curricular en la experiencia escolar no ha sido exitosa. Si bien su aplicación en Chile tiene larga data, su efecto sobre la disposición de los estudiantes a participar políticamente no ha sido estudiado apropiadamente. Sostenemos que, aunque puede promover actitudes participativas, cómo se implementa moldea sus efectos. Análisis de regresión de la encuesta ICCS 2016 con variables a nivel de escuela e individual demuestran que la integración de la materia transversalmente tiene un efecto positivo, pero sólo en actitudes relacionadas con la participación electoral, mientras

¹ Agradecemos el apoyo del Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social – COES (ANID/FONDAP/15130009).

que otras formas de implementación tienen efectos nulos o incluso negativos en actitudes sobre otras formas de participación.

Palabras clave: Educación Cívica; Formación ciudadana; Socialización Política; Actitudes Políticas; Comportamiento Político; Chile

Teaching with an attitude: How effective has citizen education been in Chile?

Abstract: Although citizen training has been used as a component of the official school curriculum to overcome low levels of political participation in Chile, everything indicates that its curricular implementation into the school experience has not been successful. Although its application in Chile has a long history, its effect on the willingness of students to participate politically has not been properly studied. We maintain that, although it can promote participatory attitudes, the way it is implemented shapes its effects. Regression analyses of the 2016 ICCS survey with variables at the school and individual level demonstrate that the integration of the subject transversally has a positive effect, but only in dispositions related to electoral participation, while other forms of implementation have null or even negative effects on dispositions towards other forms of participation.

Keywords: Civic Education; Citizen education; Political Socialization; Political Attitudes; Political Behavior; Chile

Ensinando com atitude: Quão efetiva tem sido a formação cidadã no Chile?

Resumo: Ainda que a formação cidadã tenha sido utilizada como componente do currículo escolar oficial para superar os baixos níveis de participação política no Chile, tudo indica que sua implementação curricular na experiência escolar não teve sucesso. Se bem que sua aplicação no Chile tem larga data, seu efeito sobre a disposição dos estudantes a participar politicamente não foi estudada apropriadamente. Sustentamos que, ainda que possa promover atitudes participativas, a forma que foi implementada molda seus efeitos. Análises de regressão do questionário ICCS 2016 com variáveis a nível da escola e individual demonstram que a integração da matéria transversalmente tem um efeito positivo, porém somente em atitudes relacionadas a participação eleitoral, enquanto outras formas de implementação têm efeitos nulos ou inclusive negativos nas atitudes sobre outras formas de participação.

Palavras-chave: Educação cívica; Formação cidadã; Socialização Política; Atitudes Políticas; Comportamento Político; Chile

Introducción

La formación ciudadana y la escuela son vehículos de socialización política y creemos, por tanto, en la importancia de su fortalecimiento si se aspira a formar ciudadanos informados y comprometidos con los asuntos públicos. Por ello es necesario, desde nuestra perspectiva, hacer un análisis exploratorio de la relación entre formación ciudadana y la disposición a participar políticamente en Chile. Nos enfocamos particularmente en cómo la implementación de la formación ciudadana en las escuelas – como una asignatura más del currículo oficial, como un objetivo fundamental transversal (OFI) y extracurricularmente – está asociada a la disposición de participar en distintas formas convencionales y no convencionales entre los escolares chilenos.² Tomaremos

² Cuando hablamos de la formación ciudadana y sus efectos sobre ambos tipos de participación, abordamos, por ende, tanto la dimensión “cívica” de la educación, que tiene que ver con la interacción con el sistema político (sobre todo a través de la participación electoral), tanto como la dimensión “civil,” que tiene que ver

como base para sustentar nuestro planteamiento los datos aportados por el *International Civic and Citizenship Study* (ICCS) 2016, que proporciona evidencia válida para Chile sobre conocimiento cívico, el cual es básico para fomentar la participación política dado que “en igualdad de condiciones, cuanto más conocimiento tengan los ciudadanos, más probable es que participen en asuntos públicos” (Galston, 2001, p. 224).

En términos generales, en las tres olas que se han llevado cabo del estudio que mide el conocimiento cívico³, los estudiantes chilenos de octavo grado, el último de la educación primaria⁴, se han mantenido bajo el promedio internacional. Por lo visto en los datos, los esfuerzos realizados desde inicio de los 2000 no han dado los resultados esperados, es decir, fortalecer el conocimiento cívico para lograr, por una parte, revertir los bajos niveles participación e interés por los asuntos públicos y, por otro, valorar la democracia y sus instituciones⁵. Respecto de esto último, destaca el hecho de que más del 50% de los estudiantes chilenos involucrados en el estudio ICCS 2016 avale un régimen autoritario (Schulz et al., 2018, p. 29).

Lo anterior da como para cuestionarse respecto de cuán efectiva ha sido la introducción de la formación ciudadana en el currículo⁶ escolar y cómo ha afectado la forma en que se imparte en la escuela en las últimas dos décadas. Esto último resulta de suyo relevante, dado que la experiencia de inclusión en el currículo difiere a nivel internacional y los resultados son disímiles (Fairstein, 2016; Giersch & Dong, 2018; Manning & Edwards, 2014). Estos resultados dependen, en gran medida, de las decisiones que tome el Estado al respecto como política educativa. En el caso de Chile, su trayectoria histórica indica que ha sido desarrollada como curso específico, como un OFT o como actividad extracurricular. Además, ha adoptado distintas denominaciones, como también sus contenidos (Cox & García, 2017; Rodrigo Mardones et al., 2014). Comprender la relación entre formación ciudadana y comportamiento político de adolescentes y jóvenes se vuelve más urgente a la luz del alza, desde mediados de los 2000, en la cantidad de protestas estudiantiles (Donoso, 2017, p. 74), y de las masivas movilizaciones que comenzaron en octubre de 2019 en Chile, a las que estudiantes de primaria y secundaria dieron comienzo con actos de evasión en el metro de Santiago (Somma et al., 2020).

Teniendo en consideración lo anterior, este trabajo contribuye a la explicación de una relación no analizada, a saber, la implementación curricular de la formación ciudadana en la escuela y su impacto en la participación política futura, tanto a nivel convencional como no convencional, de los educandos de octavo grado de primaria. Específicamente, analizamos cómo las distintas

con las interacciones entre personas, que son especialmente importantes en acciones no convencionales (Riquelme, 2018, pp. 38–41; Schulz et al., 2010).

³ El primer estudio de la International Education Achievement (IEA) en 1999 se llamó *Civic Education Study* (CIVED). Los posteriores, 2009 / 2016, se denominaron *International Civic and Citizenship Study* (ICCS) (Agencia Nacional de Calidad de la Educación, 2018a).

⁴ En Chile se reconocen dos ciclos educativos: Básica y Media. En este artículo nos referiremos a ellas como Primaria y Secundaria respectivamente.

⁵ Según datos de la Novena Encuesta Nacional de Juventud del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2019), no obstante, da cuenta de un aumento en los niveles de participación de los jóvenes, sobre todo en la dimensión no convencional, los niveles, en general, se mantienen bajos, sobre todo en la dimensión convencional de la participación. Asimismo, se observan muy bajos niveles de interés por la política y de confianza en las instituciones.

⁶ Entendemos que para los investigadores en educación el currículo es un ámbito de controversia. Nuestro trabajo no tiene intención alguna en desarrollar o discutir las distintas perspectivas que acerca del tema existen, por ende, nos apegaremos a la acepción más básica, es decir, contenidos, su orden, secuencia y progresión plasmados en planes y programas que son presentados a los educandos por docentes en la asignatura correspondiente.

modalidades de implementación antes nombradas moldean la disposición a participar políticamente de los educandos de octavo grado de primaria en Chile. Entenderemos el comportamiento político ampliamente (Ekman & Amnå, 2012) dado que, salvo algunas excepciones (Treviño et al., 2018), la gran mayoría de las investigaciones existentes en este ámbito se concentran en aspectos más convencionales o normativos, fijando su atención en el comportamiento electoral (Díaz, 2014).

La Importancia de la Formación Ciudadana

¿Por qué es importante la formación ciudadana? ¿Por qué es necesario enseñar a las nuevas generaciones a vivir y comportarse como ciudadanos a lo largo de su trayectoria, no sólo escolar, sino también vital? Según Audigier (2000), lo relativo a la vida democrática en sociedad no se propaga como una gripe y no es algo innato: no se nace siendo un demócrata en lo referido a nuestro conocimiento sobre instituciones y mecanismos políticos para la resolución pacífica del conflicto que subyace a la vida juntos. En este sentido, “todo esto debe ser enseñado y por este mismo hecho se requiere el compromiso de los ciudadanos, educadores y formadores” (Audigier, 2000, p. 32). De esta manera, entendemos la formación ciudadana como un proceso de socialización constante en el tiempo, que requiere del involucramiento consciente de todo tipo de actores en busca de un objetivo: preparar ciudadanos interesados en los asuntos públicos, comprometidos y con un comportamiento político responsable.

Asimismo, más allá de lo que es la participación formal, hay que “fomentar hábitos de expresión política” (Manning & Edwards, 2014, p. 22) entre jóvenes y adolescentes además de potenciar la confianza “en sus capacidades cívicas y políticas” (Manganelli et al., 2014, p. 632). Esto último apunta a mejorar la eficacia política, sobre todo la interna, entendida como la capacidad del individuo para entender y actuar políticamente (Manganelli et al., 2014). De ahí la importancia que le cabe tanto al currículo como a la escuela, respecto de motivar a las nuevas generaciones para que sean agentes e interlocutores válidos de la política, es decir de los asuntos que debiesen implicar a los miembros de una sociedad en pos del bien común.

Desde esta perspectiva, identificamos a la formación ciudadana como un elemento clave de la socialización política, llevada a cabo en la escuela. Esto dada la circunstancia, por ejemplo, de que en la familia y con los amigos no se habla de política, lo cual revela la pérdida de importancia de la misma, la cual ha dejado de ser parte de las conversaciones con cercanos en las últimas décadas. Lo anterior coincide con la crisis de representación política contemporánea, lo que a su vez trasuntaría en el desinterés. Por tanto, la escuela podría colaborar ante este escenario de desafección política (Disi & Mardones, 2019) y de falta de socialización política en el hogar (Manning & Edwards, 2014). De hecho, son los propios jóvenes los que perciben la falta de formación ciudadana explícita en su paso por la primaria y secundaria, asumiendo que esta carencia “se conecta con el desinterés político, y en consecuencia, con la baja participación política” (Orellana et al., 2015, p. 128). Por tanto, podríamos decir que existe una relación entre formación ciudadana y participación política dado que la primera es un vehículo de socialización política.

Está claro, en este sentido, que la socialización política, como proceso, atiende a cuestiones de diversa índole dado que influyen elementos como la familia, los amigos, y la escuela entre otros, que van moldeando las actitudes, en este caso, hacia la política. Como apuntamos al principio, hay una serie de cuestiones relativas a la vida en sociedad democrática que deben ser enseñadas, pero están lejos de poder ser traspasadas como un “set de contenidos para luego evaluarse en asignaturas específicas” (Díaz, 2014, p. 69). La escuela, desde esta perspectiva, es un ambiente en el cual niños y jóvenes interactúan y se relacionan desde sus diferencias. Es la escuela, por lo tanto, donde se encuentran por primera vez con la diferencia, las normas y la organización social (Quiroz &

Jaramillo, 2009, p. 100), en la cual pasarán gran parte de su vida diaria y cotidiana, de ahí su importancia.

En términos generales, la formación ciudadana se debe vincular con el aprendizaje de la vida en comunidad democrática, entendiendo que la educación juega un rol clave en el desarrollo democrático (Cox et al., 2014, p. 2). Dada la complejidad del proceso de socialización política, se evidencia, como hemos dicho, que esta excede la acción que se pueda emprender en la escuela. Sin embargo, se asume su necesaria formalización e inclusión en el trayecto formativo de los educandos, a pesar de que hay líneas que plantean que la escuela no desarrolla habilidades democráticas (Treviño et al., 2018, p. 19). Nosotros, al contrario, nos apoyamos en estudios internacionales que apuntan en la dirección opuesta y dan cuenta de la importancia de la escuela y de la formación ciudadana para la participación política (Fairbrother & Kennedy, 2011; Finkel, 2002; Giersch & Dong, 2018; Hughes et al., 2010; Manning & Edwards, 2014; Whiteley, 2014), a la vez que también investigaciones en Chile apuntan a la mencionada relación (Muñoz & Torres, 2014; Orellana et al., 2015).

Existen a nivel mundial variadas formas de implementar la formación ciudadana (Kerr, 1999, pp. 15–19) y estas, según ciertos autores, tienen “efectos condicionales” sobre las orientaciones políticas “relacionadas con la experiencia de educación cívica específica de cada individuo” (Finkel, 2002, p. 988). Fairbrother & Kennedy (2011), por ejemplo, encuentran que la enseñanza obligatoria de la formación ciudadana tiene efectos positivos pero pequeños sobre el conocimiento cívico y de la democracia, mientras que su implementación como asignatura independiente tiene efectos nulos e incluso negativos sobre estos conocimientos. Por su parte, Finkel (2002), usando evidencia de programas de educación cívica para adultos, demuestra que los programas con metodologías más participativas y activas tienen efectos positivos y relativamente mayores sobre la participación política. No conocemos, sin embargo, de estudios que investiguen sistemáticamente la asociación entre distintas modalidades de formación ciudadana y la disposición a participar políticamente de distintas maneras.

Transformaciones y Continuidades

Un (In)Necesario Cambio de Nombre

La idea de fortalecer un programa de formación ciudadana en el currículo escolar chileno estuvo originalmente motivada por la situación de apatía, desinterés y bajos niveles de participación política demostrados por la ciudadanía desde el retorno a la democracia en 1990 y los efectos que esto podía acarrear para el sistema político del país. Ahora bien, la materia como tal tiene en Chile una trayectoria larga y ha sido implementada de distintas formas, ya sea como una asignatura propiamente tal, integrada en forma transversal en currículo escolar o como actividad extracurricular.

Lo primero que debemos aclarar es que, si bien nos hemos referido al concepto como formación ciudadana, lo hacemos para estar en línea con lo que se ha implementado en Chile. En los cambios y ajustes introducidos al currículo (Rodrigo Mardones et al., 2014) desde la segunda mitad de los 1990s hasta la primera mitad de la década de 2010, la asignatura pasa de la clásica educación cívica a formación ciudadana (Castro & Holz, 2016, p. 3) ¿Por qué el cambio? Al parecer, en términos generales, la idea fue dejar atrás el contexto histórico (político, social, económico) que rodeaba la implementación de la educación cívica y sus contenidos. El concepto cargaba un estigma vinculado a la reproducción de una forma que no propendía a la generación de ciudadanos activos, involucrados con su medio, sino que más bien tendía a la mantención de patrones de dominación social, política y económica. Posteriormente, además, fue utilizada por la dictadura cívico-militar para sentar sus bases.

En este sentido, se le atribuye al concepto de formación ciudadana una frescura y atributos más acordes a los tiempos y – en el caso de Chile – a la instalación de la democracia. No obstante, no se debe olvidar que los conceptos surgen vinculados a contextos y son propios de un tiempo, en este sentido “ni la educación cívica ni la formación ciudadana pueden ser neutras, ambas responden de alguna manera a una acción eminentemente política y trasmisora de ideologías” (Quiroz & Jaramillo, 2009, p. 135). A lo anterior se debe agregar que es una materia que está muy lejos de ser aséptica. Por el contrario, el intentar eliminar lo controversial y crítico de los contenidos y su tratamiento, puede ser contraproducente: la educación ciudadana no es apolítica o neutra (Rodrigo Mardones, 2018).

Ahora bien, la literatura internacional nos indica que se utilizan distintas denominaciones para esta asignatura. La encontramos como “educación para la ciudadanía democrática” (Audigier, 2000; O’Shea, 2003), como “educación cívica o ciudadana” (Cox & García, 2017; Fairstein, 2016), como “educación cívica” (Giersch & Dong, 2018; Manning & Edwards, 2014) o como “conocimiento cívico”, separando lo “cívico” de lo “político” (Manganelli et al., 2014). En el caso de Chile, como ya hemos apuntado, se le denomina “formación ciudadana”. Lo importante de esto, más allá de la denominación y de las corrientes pedagógicas en boga, es que cada una de ellas apunta a un objetivo común, “formar ciudadanos que ocupen una posición en la sociedad, que se articulen a ella y contribuyan al desarrollo de la misma” (Quiroz & Jaramillo, 2009, p. 125).

En Chile, los expertos asumen que la formación ciudadana se distingue de la educación cívica en tres aspectos: 1) la perspectiva es más amplia: mientras la educación cívica se ciñe al estado y el sistema político, la formación ciudadana incluye problemas actuales; 2) la forma en que se enseña: la educación cívica se reduce a la trasmisión de un contenido en el aula con clase expositiva de parte de un docente mientras que la formación ciudadana incluye todo tipo de acción que apunte a fomentar la participación; finalmente, 3) se entiende que la formación ciudadana es un proceso que se aprende a lo largo del trayecto educativo y no en un curso determinado, lo cual, además, implica un cierto grado de madurez cognitiva (Castro & Holz, 2016, p. 8). En este sentido, la formación ciudadana no solo implica el traspaso de conocimientos, “sino también habilidades de manejo de la información, habilidades de pensamiento (reflexión crítica, capacidad de formular opiniones) y actitudes concordantes con un régimen democrático, tales como, pluralismo, respeto por el otro, y valoración de los derechos humanos” (Castro, 2013, p. 2).

En resumidas cuentas, ¿era necesario cambiar el nombre para darle otro sentido? Creemos que no era esencial dado que lo importante era replantear contenidos conceptuales y complementarlos con actitudes, habilidades y competencias que se debían adquirir para el nuevo contexto histórico.

Independiente, Transversal o Extracurricular: ¿Cuáles han sido los resultados?

La primera aproximación a lo que hoy conocemos como formación ciudadana fue la denominada “Instrucción Cívica” (Rodrigo Mardones, 2018) incluida en 1912 en el currículo escolar como una asignatura independiente en quinto y sexto año de humanidades. Luego, en 1955, se mantienen las condiciones anteriores, pero se agrega la asignatura “Consejo de Curso”, cuyo objetivo era experimentar las dificultades que se dan para elegir autoridades y administrar un gobierno (Castro, 2013; Castro & Holz, 2016; MINEDUC, 2004). Un punto de inflexión en este desarrollo es el año 1967, que tiene tres aspectos importantes: a) se crea la asignatura “Ciencias Sociales”, que incluye los tópicos Introducción a la Economía e Introducción a la Ciencia Política; b) los objetivos de la educación cívica fueron integrados a otras asignaturas; y c) como una forma de incentivar la práctica cívica, se impulsó la creación de los centros de alumnos.

Tras el golpe militar de 1973 y posterior instalación de la dictadura, los cambios que se llevaron a cabo en este ámbito apuntaron a establecer a la educación cívica como una asignatura

independiente, cuyo propósito “era impartir conocimientos sobre la nueva Constitución Política del Estado, el funcionamiento del sistema político y económico, y los derechos fundamentales” (Castro, 2013, p. 2). En 1980–1981, se le denominó “Educación Cívica y Economía”, se le asignaron 3 horas y se dictaba en primero y segundo de enseñanza secundaria. Luego, en 1984, “Educación Cívica y Economía” se divide en dos asignaturas, quedando una en tercero y la otra en cuarto de enseñanza secundaria respectivamente, asignándosele dos horas a cada una (Castro, 2013; Castro & Holz, 2016; MINEDUC, 2004).

Los cambios introducidos por la dictadura se mantuvieron hasta fines de los 1990s y, por tanto, “la reforma curricular de los noventa significó en Chile un cambio de paradigma respecto a la educación cívica tradicional” (Cox, 2005, p. 87). Aunque se realizaron cambios profundos a fines de la década de los 1990s, estos no alcanzaron para enfrentar de buena manera la primera prueba internacional sobre conocimiento cívico a que se sometió Chile en 1999 (CIVED, 1999). Los estudiantes de octavo básico que la rindieron estaban formados con el currículo anterior heredado de la dictadura, que no consideraba una parte importante de los contenidos medidos, por lo cual, el rendimiento obtenido fue deficitario (MINEDUC, 2004, p. 15): los estudiantes chilenos se ubicaron en el penúltimo lugar entre los 28 países participantes (Roberto Mardones, 2012).⁷

Considerando los resultados obtenidos en el CIVED 1999, el año 2004 durante el gobierno del presidente Ricardo Lagos E.⁸ se creó la Comisión Nacional de Formación Ciudadana cuyo objetivo era “sugerir cambios para enfrentar una caída dramática en la participación política formal de la nueva generación” (Cox & García, 2017, p. 1). Al final del mismo año la Comisión evacuó un informe en el cual se establece que, si bien el apoyo a la democracia entre los jóvenes es alto, la inscripción en los registros electorales es baja, lo que hacía suponer una crisis del sistema representativo.

La Comisión determinó que los contenidos cívicos que se hallaban localizados en los grados 6 de Básica (primaria) y 1 de Media (primer año de la secundaria), no eran coherentes con la etapa de desarrollo requerida para comunicar tales contenidos de forma efectiva y pertinente (Riquelme, 2018, pp. 97–98).⁹ Esto llevó a la Comisión a plantear “la necesidad de un cierre centrado en conocimiento de la institucionalidad y el proceso político en 4° Año Medio” (Castro & Holz, 2016, p. 4) que corresponde al último año de la secundaria. En 2007 se comenzó a realizar una revisión del currículo implementado a fines de los 1990s, la cual concluyó en 2009.

Pasada una década desde el primer estudio internacional de educación cívica (CIVED 1999) y de la implementación de los cambios en el currículo escolar, Chile se sometió a una nueva versión del estudio internacional (ICCS, 2009). Los resultados arrojados no fueron muy distintos: el promedio internacional alcanza a los 500 puntos, participaron 36 países, y Chile ocupó el lugar 24 obteniendo 483 puntos. En comparación con la ola anterior, se mantuvo en la misma posición, lo cual indica que los cambios introducidos en la segunda mitad de los noventa con el denominado “Marco Curricular” que estableció los OFI (Mardones et al, 2014) no dieron los resultados esperados.

En 2013, se encontraba siendo implementado el nuevo currículo escolar oficial vigente hasta el presente: “Bases Curriculares”. Esta nueva política curricular instaura un proyecto educativo que incluye el ámbito de la formación ciudadana. En este sentido, se determinó la existencia de un plan

⁷ En este estudio, solo hay dos países Latinoamericanos, Chile y Colombia. Asimismo, si bien en el conteo de países participantes figuran 29, Israel evaluó a un grupo mayor de 14 años a diferencia de los otros 28, que son los que se consideran con resultados comparables.

⁸ El presidente Ricardo Lagos E. gobernó entre 2000 y 2006 y perteneció a la coalición “Concertación de Partidos Por la Democracia” la cual se mantuvo en el poder por 20 años (1990–2010).

⁹ Agradecemos a un revisor anónimo por esta observación.

de estudios de ciudadanía, el cual establece un eje de formación ciudadana ubicado en la asignatura “Historia, Geografía y Ciencias Sociales”, esto desde el primer año de primaria hasta segundo año de la secundaria (Mardones et al, 2014). Adicionalmente al currículo oficial escolar de ciudadanía, en 2016, se promulgó la Ley 20.911 que creó un nuevo el Plan de Formación Ciudadana (PFC) para los establecimientos educacionales de país. La creación de este plan implica una exposición más explícita de la formación ciudadana, que sigue siendo vista como un proceso, pero, además, sale del ámbito del aula, ya que se sugiere la implementación de actividades y talleres extra programáticos.

Asimismo, se creó una asignatura a ser impartida en tercero y cuarto de enseñanza secundaria, cursos finales de la educación formal en Chile (División de Educación General, 2016). Además, la mencionada ley establece que los PFC deben ser discutidos por la comunidad escolar y deben formar parte de su proyecto educativo institucional o en su plan de mejoramiento educativo según lo disponga el sostenedor.¹⁰ En este sentido, se intenta involucrar y hacer partícipe a los actores en el proceso enseñanza – aprendizaje desde el origen.

¿Han sido satisfactorios los cambios implementados hasta ahora? La evidencia indica que no. Por un lado, Chile se ha mantenido en el mismo lugar en las tres olas de los estudios internacionales que miden conocimiento cívico; por otro lado, el compromiso político de la ciudadanía y de la juventud en particular se mantiene en bajos niveles, lo cual queda refrendado por varias fuentes (Disi & Mardones, 2019). Podríamos afirmar por tanto que, en el cierre de las dos primeras décadas de gobiernos democráticos, los cambios curriculares que se implementaron, no dieron los resultados esperados. En tanto, las disposiciones de la Ley 20.911 que exige de cada escuela la elaboración del Plan de Formación Ciudadana, presenta debilidades (PNUD, 2018).

¿Qué impacto ha tenido el que la formación ciudadana se trate como asignatura independiente, como un objetivo fundamental transversal, una actividad extracurricular o una mezcla de todas ellas sobre la participación política? ¿Qué tipo de participación se ha potenciado? Esto es lo que explicaremos a continuación.

Implementación de la Formación Ciudadana y Disposiciones Participativas de los Escolares en Chile

Para realizar nuestro análisis empírico, utilizaremos los datos para Chile del ICCS versión 2016 (IEA, 2018). Este estudio, el más grande a nivel mundial sobre actitudes y conocimiento cívico, se realizó en este ciclo en 24 países americanos, asiáticos y europeos, encuestando alrededor de 94.000 estudiantes de octavo grado de primaria (o su equivalente), 37.000 maestros y 3.800 establecimientos educacionales.¹¹ Los datos de Chile fueron levantados en 2015, usando una muestra representativa de 5.081 estudiantes de octavo grado de primaria, pertenecientes a más de 150 escuelas.

Variables Independientes e Hipótesis

Teniendo en cuenta las formas en que se ha incorporado la formación ciudadana al currículo escolar chileno desde el pasado siglo hasta el presente y las variables presentes en el estudio ICCS 2016, se analiza el efecto de tres formas distintas de incorporarla al currículo, a saber: 1) como una

¹⁰ Una cuestión importante a destacar es que, actualmente, la escuela chilena debe elaborar cerca de seis planes diferentes y obligatorios (convivencia, formación ciudadana, plan de desarrollo profesional docente, etc.). Esta situación, ha hecho que el PFC venga a recargar una ya saturada labor que – junto con la enseñanza del currículum – la escuela chilena debe asumir.

¹¹ Para más detalles del estudio ICCS 2016 para todos los países latinoamericanos, ver Schulz, Ainley, Cox, & Friedman (2018); para Chile, referirse a Agencia de Calidad de la Educación (2018).

asignatura separada de las demás; 2) la integración transversal (OFT); y 3) como una actividad extracurricular. Es importante notar que estas tres modalidades no son mutuamente excluyentes,¹² por lo que, en teoría, un mismo establecimiento podría incorporar la formación ciudadana en todas las formas antes aludidas, mezclándolas en función de los intereses de la comunidad escolar, o tomando un par o solo una de ellas.

En general, lo primero que hay que notar es que pocos establecimientos la tienen incorporada de alguna manera. La Tabla 1 muestra la frecuencia de las tres modalidades de incorporación en las escuelas chilenas para las cuales hay datos en el estudio ICCS 2016. Estos ítems fueron respondidos por los directores de cada institución, por lo que varían por establecimiento, pero no por los estudiantes dentro de cada institución. El tipo de incorporación más frecuentemente usado es la transversalización de la materia, esto es la integración de la formación ciudadana en todas las asignaturas, con un 31% de los establecimientos usando esta modalidad. Por otra parte, solo el 13,9% y el 12% de las instituciones la incorporan como una asignatura separada o como actividad extracurricular, respectivamente. La gran mayoría de las escuelas chilenas, por lo tanto, no tenían implementada la formación ciudadana en el currículo escolar.

Tabla 1

Implementación de la formación ciudadana por modalidad

Formación Ciudadana	Si		No		NS/NR	
	N	%	N	%	N	%
Asignatura separada	22	13.92	135	85.44	1	0.63
Integrada transversalmente	49	31.01	108	68.35	1	0.63
Actividad extracurricular	19	12.03	138	87.34	1	0.63

Fuente: elaboración propia con base en datos del estudio ICCS 2016. (N=157)

En base a estas tres modalidades de implementación, y bajo el supuesto de que implementar la enseñanza de la formación ciudadana promueve las percepciones positivas respecto a la participación política, nuestro trabajo se pregunta lo siguiente: ¿qué modalidades curriculares están asociadas a disposiciones más participativas en los estudiantes? Las hipótesis empíricas que son evaluadas en este estudio son, por lo tanto, las siguientes:

Hipótesis 1. A nivel de escuela, la implementación de la formación ciudadana como asignatura separada tiene un efecto positivo sobre la disposición a participar políticamente de los estudiantes.

Hipótesis 2. A nivel de escuela, la implementación de la formación ciudadana transversalmente tiene un efecto positivo sobre la disposición a participar políticamente de los estudiantes.

Hipótesis 3. A nivel de escuela, la implementación de la formación ciudadana como actividad extracurricular tiene un efecto positivo sobre la disposición a participar políticamente de los estudiantes.

¹² En los modelos de regresión de más abajo, por lo tanto, las modalidades no corresponden a valores de una misma variable, sino que cada una es una variable separada, dado que no son categorías mutuamente excluyentes.

Somos, en esencia, neutrales respecto al efecto que las distintas modalidades puedan tener sobre las disposiciones de los jóvenes. Esto porque, como señalamos arriba, la literatura sobre el efecto de estos tipos de modalidades sobre las disposiciones de los estudiantes es escasa. Los resultados presentados a continuación son, por lo tanto, exploratorios.

Variables Dependientes: Disposiciones a Participar Políticamente

El estudio ICCS 2016 incluye múltiples ítems relacionados con la disposición de los estudiantes a participar políticamente. El presente trabajo analiza variables relacionadas no solamente con la disposición a votar, sino también con otros tipos de participación convencional y no convencional que, como se mencionó anteriormente, generalmente han sido ignorados en los estudios sobre el efecto de la formación ciudadana en el comportamiento político.

En particular, se analizan quince tipos de disposiciones a participar políticamente, sea de forma convencional como no convencional. Las variables de disposición de participación convencional corresponden a preguntas sobre la probabilidad de votar en elecciones a nivel local, regional y nacional; ayudar a candidatos en campañas electorales; y militar en partidos políticos. Las variables de participación no convencional corresponden a preguntas sobre cuán probable es que participen en organizacionales políticas o sociales; contacten a representantes; participen en manifestaciones pacíficas; ayuden a recolectar firmas; organicen un grupo en internet por una causa; sean parte de una campaña online; compren ciertos productos para promover la justicia social; rayen grafitis con mensajes de protesta; bloqueen calles en manifestaciones; y tomen edificios públicos en una protesta.¹³

Variables de Control

Diversas variables de control, tanto a nivel individual como de la escuela, son incluidas en los análisis para aislar el efecto independiente de las modalidades de formación ciudadana sobre las actitudes de participación.

A nivel individual, se incorpora el género (“mujer”, usando “hombre” como categoría omitida) porque la literatura sostiene que distintas experiencias formativas por género causan diferencias en niveles de participación política entre mujeres y hombres (Altman, 2004; Dalton et al., 2009). También se incluye la etnia (indígena vs. no indígena) dado que varios estudios han encontrado que la identidad indígena sea ha ido reforzando en el país, con consecuencias electorales (Contreras & Morales, 2017; Gundermann, 2003) y para la movilización social (Bidegain, 2017; Tricot, 2009). La religiosidad (“religioso” vs. “no religioso”) también se incluye porque se ha encontrado que la participación en asociaciones religiosas aumenta las “habilidades cívicas” (Brady et al., 1995) y la participación política a edad temprana (Jones-Correa & Leal, 2001; McFarland & Thomas, 2006).

Asimismo, se agrega el nivel socioeconómico (NSE) de los estudiantes. El efecto de la estratificación socioeconómica sobre la participación política está muy bien estudiado, y en el caso chileno se ha encontrado que el NSE tiene un efecto directo sobre la participación electoral (Altman, 2004; Castillo, Palacios et al., 2015; Contreras et al., 2016; Contreras & Morales, 2014; Corvalán & Cox, 2013) y en protestas (Castillo, Palacios, et al., 2015; Disi, 2018; Roberts, 2016), además de tener un efecto en las actitudes de la participación electoral de los escolares (Castillo, Miranda, et al., 2015). El estudio utiliza para analizar el NSE una variable continua disponible en el estudio ICCS 2016, que corresponde al primer componente principal de otras tres variables (ocupación de los padres, nivel educativo más alto de los padres, y número de libros en el hogar).

¹³ Para consultar la frecuencia de las distintas variables de actitudes participativas, referirse a la Tabla 1 en el Apéndice.

La última variable individual es el interés en la política. El interés es un factor actitudinal determinante para todo tipo de participación política (Brady et al., 1995; Leighley, 1995), y el caso chileno no es la excepción (Castillo, Palacios, et al., 2015, pp. 495–496; Espinoza Bianchini & Navia, 2017, p. 73; Roberts, 2016, p. 145). A diferencia de investigaciones previas, que analizan el efecto del interés de los padres sobre la disposición a participar (Castillo, Miranda, et al., 2015), este estudio analiza el nivel de interés de los estudiantes a través de una variable ordinal (“mucho”, “bastante”, “no mucho” y “nada” de interés).

A nivel de cada escuela, aparte de las modalidades de formación ciudadana, se incorporan otras dos variables.¹⁴ Primero, se espera que un mayor tamaño de escuela (categorías: “uno a 300 estudiantes”; “301 a 600”; “601 a 900”; y “más de 900”) tenga un efecto negativo sobre las actitudes de participación, dado que escuelas más grandes, *ceteris paribus*, tienden a tener peores resultados de aprendizaje (Bickel et al., 2001). Finalmente, se espera que la ubicación de los establecimientos en un área rural esté asociada a disposiciones más participativas, dado que el involucramiento cívico tiende a ser más fuerte en localidades pequeñas y rurales que en las más grandes y urbanas (Bargsted et al., 2013; Montecinos, 2006; Oliver, 2000).

Análisis de Regresión

Las tres hipótesis acerca del efecto de la formación ciudadana sobre las actitudes de participación son evaluadas usando distintos modelos por cada tipo de participación. Todos los modelos tienen en común, sin embargo, que son multinivel (con variables a nivel de estudiante y nivel de establecimiento) introduciendo efectos aleatorios a nivel de escuela, y que utilizan los dos ponderadores del estudio ICCS 2016 para estudiantes y escuelas. Todos los análisis fueron realizados usando el programa de análisis estadístico Stata 14 (StataCorp, 2015). Dado que las variables de disposición hacia la participación son ordinales (van de mayor a menor disposición), se utiliza el comando para modelos logísticos ordinales con efectos mixtos del mencionado software.

La Tabla 2 muestra efectos de la formación ciudadana sobre cada una de las variables de disposición de participación convencional. Los resultados desmienten la Hipótesis 1 sobre el efecto de la formación ciudadana como asignatura separada: esta modalidad no tiene un efecto significativo sobre las disposiciones respecto a las acciones convencionales, salvo en el caso de participar en campañas políticas donde, contrario a las expectativas, tiene un efecto *negativo*. El efecto positivo de la formación ciudadana integrada (Hipótesis 2), por otro lado, queda corroborado para algunas disposiciones. Específicamente, comparando las escuelas que no integran curricularmente la educación cívica respecto de las que sí lo hacen, los estudiantes de estas últimas tienen chances (*odds*) un 23% y un 19% más altas de tener disposiciones más positivas a participar en elecciones locales y nacionales, respectivamente. En el caso del efecto de la formación ciudadana como actividad extracurricular (Hipótesis 3), sólo se observa un efecto positivo y significativo sobre la disposición a participar en elecciones regionales. Estos resultados sugieren, por tanto, que la formación ciudadana

¹⁴ Lamentablemente, a diferencia de versiones anteriores, el tipo de escuela (pública o privada) no está disponible en la base del estudio ICCS 2016. La inclusión de la variable NSE a nivel individual debería compensar por esta ausencia, dado el alto grado de segregación socioeconómica del sistema escolar chileno, donde generalmente los estudiantes de nivel socioeconómico alto se concentran en establecimientos privados, los niveles medios en establecimientos particulares subvencionados por el Estado, y aquellos medios-bajos y bajos en establecimientos públicos (Valenzuela et al., 2014). Estudios que usan olas anteriores de ICCS han encontrado, de hecho, una correlación entre el NSE a nivel de los estudiantes y el tipo de institución (Díaz, 2014, p. 82).

en Chile, cuando es incorporada al currículo, es efectiva solamente en mejorar las actitudes de los estudiantes respecto a participar en política convencional a través del voto.

Tabla 2

Regresiones multinivel de formación ciudadana sobre actitudes de participación convencional

	Votar (local)	Votar (regional)	Votar (Nacional)	Campaña Política	Partido Político
Mujer (referencia: hombre)	1.099 (0.0715)	1.027 (0.0608)	1.050 (0.0796)	0.888** (0.0518)	0.758*** (0.0453)
Indígena (referencia: no indígena)	0.940 (0.110)	1.013 (0.101)	0.952 (0.119)	0.827 (0.102)	0.979 (0.112)
Religioso (referencia: no religioso)	1.527*** (0.123)	1.311*** (0.0889)	1.427*** (0.113)	1.330*** (0.0929)	1.188** (0.0882)
NSE	1.152*** (0.0390)	1.134*** (0.0390)	1.313*** (0.0538)	0.903*** (0.0288)	0.897*** (0.0284)
Interés en la política (referencia: ninguno)					
<i>No mucho</i>	2.401*** (0.181)	2.542*** (0.200)	2.655*** (0.179)	2.059*** (0.184)	2.094*** (0.179)
<i>Bastante</i>	4.932*** (0.498)	4.819*** (0.447)	5.282*** (0.565)	2.666*** (0.272)	2.999*** (0.354)
<i>Mucho</i>	5.341*** (0.892)	5.447*** (0.912)	4.705*** (0.752)	2.994*** (0.535)	5.872*** (1.179)
Formación ciudadana separada (referencia: no)	0.937 (0.119)	0.988 (0.125)	0.945 (0.128)	0.835* (0.0899)	0.873 (0.0832)
Formación ciudadana transversal (referencia: no)	1.229* (0.134)	1.160 (0.112)	1.190* (0.125)	1.018 (0.0837)	0.952 (0.0816)
Formación ciudadana extracurricular (referencia: no)	1.175 (0.209)	1.323* (0.202)	1.075 (0.194)	1.169 (0.135)	1.165 (0.141)

Tabla 2 cont.

Regresiones multinivel de formación ciudadana sobre actitudes de participación convencional

	Votar (local)	Votar (regional)	Votar (Nacional)	Campaña Política	Partido Político
Tamaño escuela (Referencia: 1 a 300 estudiantes)					
301 a 600	0.977 (0.131)	1.153 (0.172)	0.980 (0.128)	0.993 (0.157)	1.168 (0.155)
601 a 900	1.027 (0.166)	1.126 (0.188)	1.099 (0.184)	0.817 (0.143)	0.862 (0.134)
Más de 900	1.170 (0.170)	1.183 (0.192)	1.310* (0.199)	0.752* (0.122)	0.717** (0.0992)
Urbana (referencia: rural)	0.796** (0.0743)	0.860 (0.0810)	0.843* (0.0851)	0.882 (0.0874)	0.919 (0.0861)
Observaciones	4,134	4,132	4,134	4,126	4,117
Número de escuelas (efectos aleatorios)	156	156	156	156	156

Errores estándar en paréntesis. Se reportan *odds ratios* en lugar de coeficientes.*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Respecto a las variables de control, hay varias que están asociadas significativamente con distintas disposiciones. Por ejemplo, las estudiantes, comparadas con los hombres, tienen menos chances de estar dispuestas a participar en campañas y partidos políticos. Ser religioso, mayor NSE y demostrar mayores niveles de interés, por su parte, tienen un efecto positivo y significativo sobre todas las disposiciones de participación convencional. El tamaño de la escuela tiene un efecto negativo (comparando la categoría de escuela más grande con la más pequeña) sobre las disposiciones a participar en elecciones nacionales y partidos, pero positiva sobre participar en campañas políticas. Los alumnos de escuelas urbanas tienden a tener una menor disposición respecto a votar en elecciones locales y nacionales, comparado con sus contrapartes en zonas rurales.

Las Tablas 3 y 4 muestran el efecto de las modalidades de incorporación de la formación ciudadana sobre la disposición a participar de diez formas no convencionales en los asuntos públicos. Nuevamente, la Hipótesis 1 queda desmentida, dado que el único efecto significativo de la formación ciudadana separada es negativo sobre la disposición a participar en campañas online. Algo similar ocurre con la formación ciudadana integrada transversalmente (Hipótesis 2), dado que está asociada a que los estudiantes digan que es menos probable que participen en protestas. En particular, en las escuelas donde la formación ciudadana se integra a todas las asignaturas, los estudiantes tienen chances un 16% y un 17% más bajas de hallarse muy dispuestos a participar en bloqueos de calles y ocupaciones de edificios en protesta, respectivamente. Por su parte, tener formación ciudadana como actividad extracurricular no tiene un efecto significativo sobre ninguna de las disposiciones de acciones no convencionales, lo que desmiente la Hipótesis 3. Estos resultados sugieren que la formación ciudadana tiene poca incidencia sobre las disposiciones de los estudiantes a participar de forma no convencional, y cuando sí tiene un efecto independiente, este es negativo. Cabe destacar que este efecto negativo se concentra sobre acciones de tipo disruptivo, y no en las tácticas de protesta más pacífica.

Tabla 3

Regresiones multinivel de formación ciudadana sobre actitudes de participación no convencional (1)

	Contactar políticos	Organización Política o Social	Recolectar firmas	Formar grupo online	Campaña online
Mujer (referencia: hombre)	0.936 (0.0595)	0.907 (0.0622)	1.612*** (0.0940)	1.020 (0.0573)	1.109* (0.0608)
Indígena (referencia: no indígena)	0.968 (0.0973)	0.948 (0.103)	1.030 (0.103)	0.898 (0.0972)	0.885 (0.0926)
Religioso (referencia: no religioso)	1.260*** (0.0944)	1.091 (0.0834)	1.269*** (0.107)	0.944 (0.0714)	1.055 (0.0758)
NSE	0.963 (0.0341)	0.929** (0.0314)	1.051 (0.0364)	0.956 (0.0339)	0.966 (0.0303)
Interés en la política (referencia: ninguno)					
<i>No mucho</i>	2.302*** (0.168)	2.201*** (0.185)	1.942*** (0.151)	2.384*** (0.208)	2.142*** (0.167)
<i>Bastante</i>	4.267*** (0.407)	4.003*** (0.477)	3.335*** (0.344)	4.388*** (0.450)	3.592*** (0.370)
<i>Mucho</i>	6.442*** (1.093)	7.917*** (1.618)	4.411*** (0.689)	7.015*** (1.195)	5.624*** (0.869)
Formación ciudadana separada (referencia: no)	1.032 (0.0884)	0.924 (0.0780)	0.945 (0.0883)	0.897 (0.0685)	0.849** (0.0599)
Formación ciudadana transversal (referencia: no)	0.948 (0.0620)	0.961 (0.0707)	1.029 (0.0793)	1.016 (0.0640)	1.030 (0.0735)
Formación ciudadana extracurricular (referencia: no)	1.058 (0.0926)	1.046 (0.127)	1.036 (0.105)	1.091 (0.107)	1.088 (0.119)
Tamaño escuela (Referencia: 1 a 300 estudiantes)					
<i>301 a 600</i>	0.944 (0.108)	1.122 (0.131)	0.876 (0.112)	1.159 (0.121)	1.150 (0.128)
<i>601 a 900</i>	0.752** (0.107)	0.909 (0.133)	0.798 (0.110)	0.918 (0.117)	0.969 (0.120)

Tabla 3 cont.

Regresiones multinivel de formación ciudadana sobre actitudes de participación no convencional (1)

	Contactar políticos	Organización Política o Social	Recolectar firmas	Formar grupo online	Campaña online
Tamaño escuela (Referencia: 1 a 300 estudiantes)					
<i>Más de 900</i>	0.654*** (0.0767)	0.824 (0.108)	0.848 (0.101)	0.777** (0.0862)	0.930 (0.104)
Urbana (referencia: rural)	0.787*** (0.0689)	0.882 (0.0810)	0.957 (0.0804)	0.871* (0.0662)	0.879* (0.0587)
Observaciones	4,119	4,121	4,096	4,114	4,102
Número de escuelas (efectos aleatorios)	156	156	156	156	156

Errores estándar en paréntesis. Se reportan *odds ratios* en lugar de coeficientes.

*** p<0.01, ** p<0.05, * p<0.1

Tabla 4

Regresiones multinivel de formación ciudadana sobre actitudes de participación no convencional (2)

	Manifestación pacífica	Comprar por causas	Rayar mensajes de protesta	Bloquear calle	Toma de edificio
Mujer (referencia: hombre)	1.440*** (0.0919)	1.129** (0.0650)	0.940 (0.0542)	0.957 (0.0553)	0.885** (0.0510)
Indígena (referencia: no indígena)	1.126 (0.129)	1.028 (0.107)	1.080 (0.129)	1.075 (0.117)	1.125 (0.123)
Religioso (referencia: no religioso)	0.911 (0.0786)	1.181** (0.0801)	0.818*** (0.0602)	0.884* (0.0618)	0.769*** (0.0562)
NSE	1.018 (0.0375)	0.984 (0.0323)	0.885*** (0.0351)	0.835*** (0.0351)	0.834*** (0.0318)
Interés en la política (referencia: ninguno)					
<i>No mucho</i>	1.898*** (0.138)	2.324*** (0.186)	1.136* (0.0862)	1.088 (0.0906)	1.198** (0.0980)

Tabla 4 cont.

Regresiones multinivel de formación ciudadana sobre actitudes de participación no convencional (2)

	Manifestación pacífica	Comprar por causas	Rayar mensajes de protesta	Bloquear calle	Toma de edificio
Interés en la política (referencia: ninguno)					
<i>Bastante</i>	3.306***	3.489***	1.015	1.023	1.166
	(0.341)	(0.373)	(0.0993)	(0.110)	(0.123)
<i>Mucho</i>	4.386***	5.039***	1.337*	1.451**	1.563**
	(0.717)	(0.771)	(0.231)	(0.267)	(0.278)
Formación ciudadana separada (referencia: no)	1.032	0.961	1.037	1.062	1.050
	(0.125)	(0.0739)	(0.0952)	(0.100)	(0.111)
Formación ciudadana transversal (referencia: no)	0.964	0.990	0.851	0.838*	0.828**
	(0.0884)	(0.0658)	(0.0850)	(0.0770)	(0.0754)
Formación ciudadana extracurricular (referencia: no)	0.989	1.064	0.914	0.960	0.914
	(0.129)	(0.133)	(0.149)	(0.153)	(0.135)
Tamaño escuela (Referencia: 1 a 300 estudiantes)					
<i>301 a 600</i>	1.055	0.922	1.201	1.369**	1.323**
	(0.151)	(0.116)	(0.209)	(0.190)	(0.174)
<i>601 a 900</i>	0.896	0.887	0.892	0.889	0.931
	(0.135)	(0.128)	(0.175)	(0.142)	(0.134)
<i>Más de 900</i>	1.015	0.862	0.857	0.774*	0.815
	(0.146)	(0.112)	(0.161)	(0.114)	(0.117)
Urbana (referencia: rural)	0.970	0.933	0.908	0.949	0.925
	(0.0849)	(0.0716)	(0.100)	(0.0946)	(0.0896)
Observaciones	4,105	4,116	4,110	4,125	4,125
Número de escuelas (efectos aleatorios)	156	156	156	156	156

Errores estándar en paréntesis. Se reportan *odds ratios* en lugar de coeficientes.*** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$, * $p < 0.1$

Diversas variables enfatizadas en la literatura están asociadas significativamente sobre las disposiciones de participación no convencional. De manera similar a las actitudes de acciones convencionales, mayor interés en la política es un fuerte predictor de mayor disposición a participar en todos los tipos de acciones no convencionales. Por otro lado, al contrario de la participación convencional, mayor NSE tiene un efecto negativo sobre varias disposiciones, como participar en organizaciones políticas o sociales y hacer grafitis, bloquear calles y tomar edificios en protesta. Por su parte, ser religioso tiene efectos positivos sobre algunas de las disposiciones a participar más pacíficamente (contactar políticos, recolectar firmas, comprar productos), pero negativos sobre las disposiciones a actuar de manera disruptiva (rayar, bloquear y tomar edificios). Similarmente, el efecto del género depende del tipo de acción política a realizar: ser mujer tiene un efecto positivo y significativo sobre la disposición a recolectar firmas, participar en campañas en línea, manifestaciones pacíficas y comprar por causas, pero es negativo sobre la toma de edificios. A nivel de escuela, mayor tamaño y la ubicación en zonas urbanas también tiene un efecto negativo sobre ciertas disposiciones no convencionales. Finalmente, los resultados sugieren que no hay diferencias entre estudiantes indígenas y no indígenas en términos de sus actitudes, sean estas sobre participación convencional o no convencional en política.

Postestimación

En esta sección, se presentan los efectos predictivos de la implementación de la formación ciudadana en las tres variables dependientes donde tiene el efecto positivo hipotetizado. Estos efectos son los siguientes: el de la implementación de manera transversal sobre la disposición a votar en elecciones locales; el de la implementación como actividad extracurricular sobre la disposición a votar en elecciones regionales; y de la implementación transversal sobre la disposición a votar en elecciones nacionales. Estos efectos son graficados por nivel socioeconómico, a manera de ilustración.¹⁵

La Figura 1 muestra el efecto de implementar la formación ciudadana de manera transversal sobre la disposición a votar en elecciones locales. Como es esperable, la probabilidad de responder “definitivamente lo haría” aumenta a medida que aumenta el nivel socioeconómico de los estudiantes, pero además la probabilidad siempre es más alta en los establecimientos con formación ciudadana transversal en el currículum que en aquellos donde no está implementada de esa manera. En los dos extremos de la variable socioeconómica, la probabilidad de responder “definitivamente sí” varía entre 32 y 48,4% sin transversalización, y entre 36,6 y 53,4% cuando la educación cívica está transversalizada.

El efecto es similar en el caso de la implementación como actividad extracurricular sobre la disposición de los estudiantes a participar en elecciones regionales, como muestra la Figura 2. Por ejemplo, para el valor más bajo de la variable socioeconómica, la probabilidad de responder que definitivamente votaría en elecciones regionales es 24,3% y 19,6% con y sin formación ciudadana como actividad extracurricular, respectivamente; por su parte, para el valor más alto del nivel socioeconómico la probabilidad de tener una disposición más participativa es de 37,2% y 31,1%, respectivamente.

¹⁵ Para los tres efectos predictivos, todas las demás variables independientes fueron fijadas en sus valores promedio. Los valores máximo y mínimo de la variable de nivel socioeconómico (que es continua) son -2,3 y 2,49, respectivamente. Todos los efectos significativos reportados a continuación son estadísticamente significativos.

Figura 1

Efectos predictivos de implementación transversal de la formación ciudadana por nivel socioeconómico sobre disposición a votar en elecciones locales, con intervalos de confianza de 95%

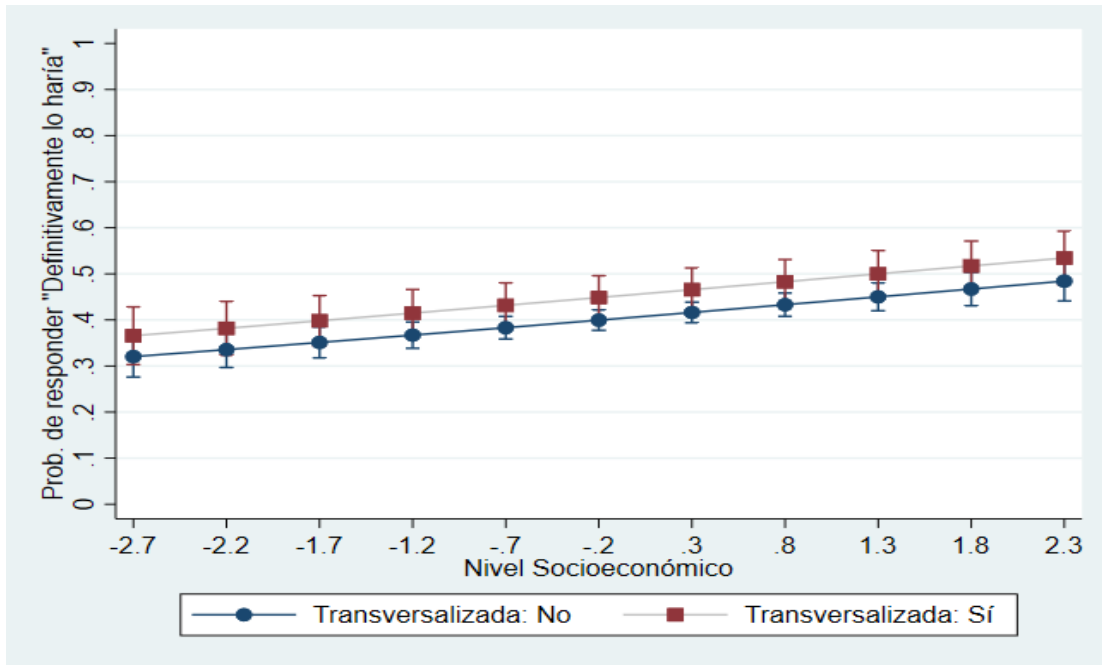
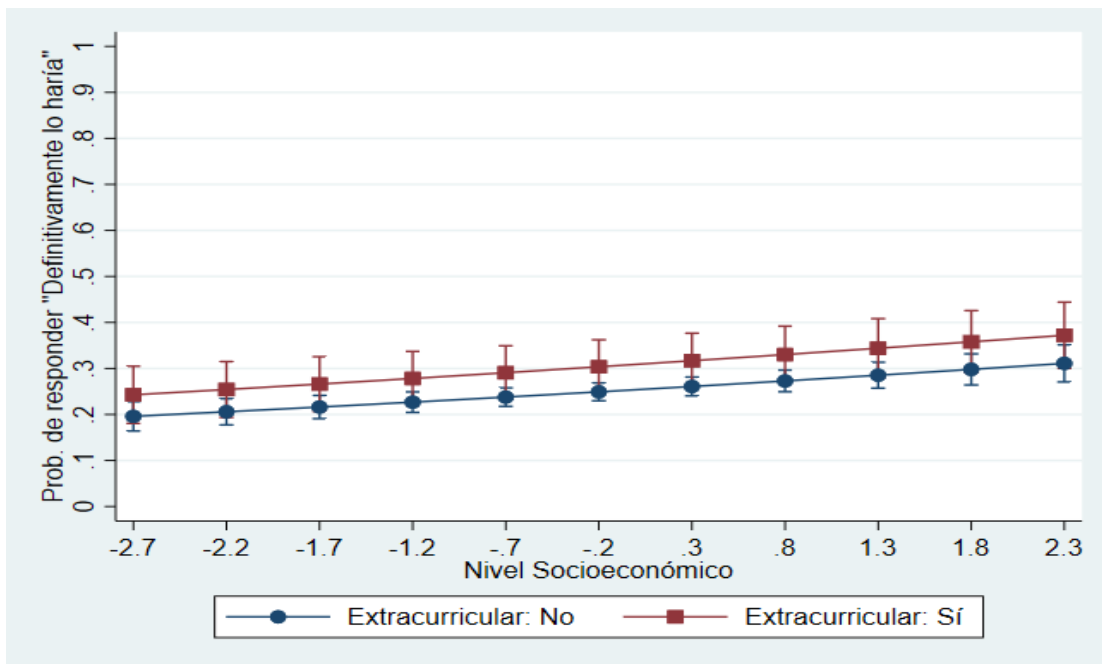


Figura 2

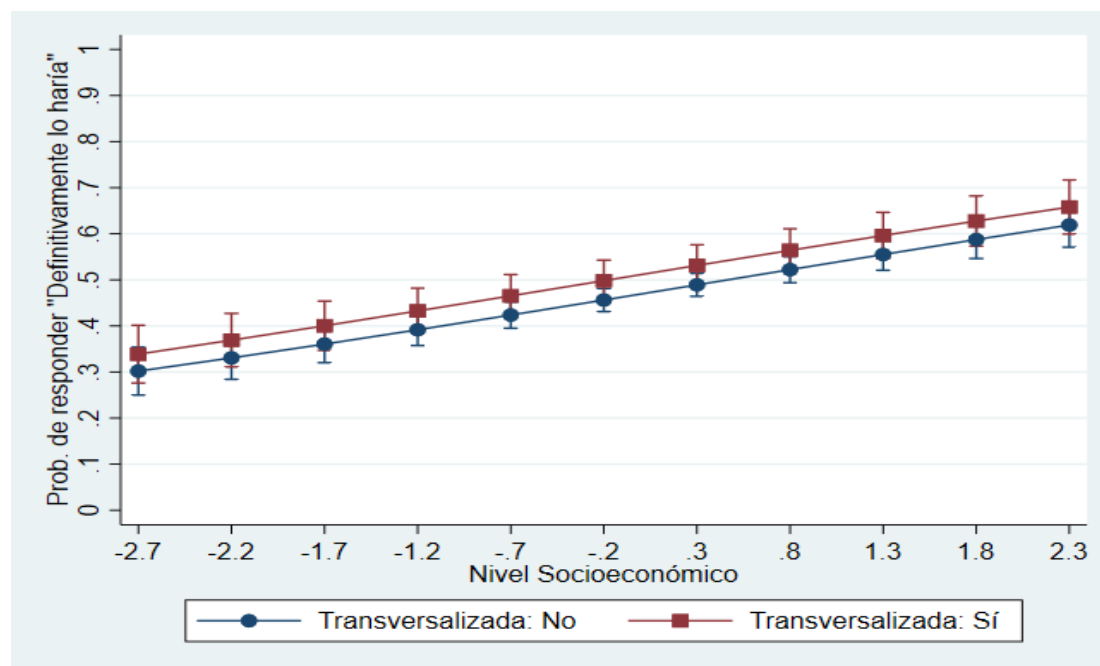
Efectos predictivos de implementación extracurricular de la formación ciudadana por nivel socioeconómico sobre disposición a votar en elecciones regionales, con intervalos de confianza de 95%



Finalmente, la Figura 3 muestra el efecto de la formación ciudadana transversal sobre la disposición a votar en elecciones nacionales. En este caso, el efecto del nivel socioeconómico es el más pronunciado: la probabilidad de responder “definitivamente sí” aumenta cuando es transversal desde casi 33,9% en el valor más bajo de la variable socioeconómica a 65,8% en su valor más alto. De todos modos, y al igual que para la disposición a votar en elecciones municipales, la probabilidad de tener una disposición más participativa siempre es más alta para los estudiantes cuyas escuelas tienen la formación ciudadana implementada como OFT.

Figura 3

Efectos predictivos de implementación transversal de la formación ciudadana por nivel socioeconómico sobre disposición a votar en elecciones nacionales, con intervalos de confianza de 95%



Conclusiones

En términos generales, habría que apuntar que las políticas de formación ciudadana en Chile han tenido vaivenes. Solo en los últimos 20 años hubo varios cambios y ajustes que, desde nuestra perspectiva, denotan falta de claridad en cuanto a lo que se pretende lograr. Esta afirmación la sustentamos en los deficitarios resultados obtenidos en las pruebas internacionales y en los bajos niveles de participación política, tanto convencional como no convencional, evidenciados por varios estudios y encuestas de opinión pública.

En este sentido, esta investigación arroja resultados relevantes para el debate sobre la importancia de la formación ciudadana para la participación política. Lo primero a destacar es que la evidencia descriptiva indica que, al menos a nivel de octavo de primaria, pocos establecimientos han incorporado de alguna manera la enseñanza de la formación ciudadana a su proyecto educativo, lo cual revela un incumplimiento de la normativa vigente que podría explicar, en parte, el que Chile siga teniendo resultados deficitarios en cuanto al compromiso político de adolescentes y jóvenes. Asimismo, los análisis descriptivos señalan que los estudiantes chilenos tienen percepciones más positivas respecto a acciones convencionales, sobre todo el voto, y consideran que es muy poco

probable que realicen acciones no convencionales o que participen políticamente a través de la pertenencia a organizaciones. Ahora bien, de aquellos establecimientos que sí han incorporado la formación ciudadana, aunque sigue siendo un bajo porcentaje, la modalidad más común es integrarla transversalmente a las asignaturas del currículo.

Los análisis de regresión sugieren, por su parte, que las tres hipótesis avanzadas en este estudio (que las distintas modalidades de implementación de la formación ciudadana promueven disposiciones participativas entre los estudiantes) quedan sustentadas sólo en ciertas disposiciones participativas específicas. La evidencia sugiere que la formación ciudadana sí tiene el efecto positivo esperado sobre algunos tipos de actitudes. Por un lado, implementarla transversalmente (Hipótesis 2) o como actividad extracurricular (Hipótesis 3) tiene efectos positivos sobre algunas disposiciones relacionadas con el comportamiento electoral. Por otro lado, las tres modalidades estudiadas disminuyen la disposición de los estudiantes a participar de ciertos tipos de acciones no convencionales, sobre todo las de protesta. El efecto positivo de la actividad extracurricular da sustento al argumento de que metodologías más activas y participativas promueven la participación (Finkel, 2002), mientras que el efecto nulo o negativo de la formación ciudadana como asignatura independiente (Hipótesis 1) está alineado con el mismo hallazgo en otros estudios (Fairbrother & Kennedy, 2011; Leung & Ng, 2014).

En este sentido, los resultados sugieren que la forma más efectiva de implementación de la formación ciudadana es de manera transversal. Contrario a los estudios que encuentran que la formación ciudadana como asignatura separada promueve la participación (Print, 2007; Whiteley, 2014), nuestros resultados señalan que, al menos en Chile, integrarla a todo el currículo escolar como OFT tiene un efecto independiente y positivo sobre ciertas actitudes de participación.

Los efectos positivos de la formación ciudadana sobre ciertas disposiciones de participación electoral y los efectos negativos en algunas disposiciones a participar en protestas se contradicen con la “paradoja de la participación” (Cohen-Vogel, 2019): la baja participación electoral y la alta participación en protestas — evidenciada claramente desde octubre de 2019 en Chile. Esto sugiere que los factores que influyen en las actitudes hacia la participación política en adolescentes y jóvenes chilenos se encuentran principalmente fuera de los establecimientos educacionales y el currículo de formación ciudadana.

Los resultados de este trabajo son, como hemos detallado, exploratorios, y tienen limitaciones que podrían ser abordadas en el futuro. Por ejemplo, otros estudios podrían incorporar o enfocarse en otras variables importantes para las disposiciones participativas no incluidas en el presente análisis. En particular, factores como la participación en elecciones de centros de alumnos, en actividades extraprogramáticas de índole social o comunitario, y las características de los docentes encargados de impartir la formación ciudadana (sobre todo sus conocimientos y preparación didáctica) podrían también tener efectos relevantes sobre las disposiciones de participación. Asimismo, otras variables a nivel de establecimiento como su sostenedor (público / privado) o su ubicación geográfica (en capitales nacionales, regionales o en otras localidades) también pueden estar asociadas con resultados distintos. Finalmente, otros trabajos, sobre todo de índole más intensiva y cualitativa, podrían ahondar en la forma (esto es, en los mecanismos causales) a través de los cuales distintas modalidades de educación cívica moldean las disposiciones a participar políticamente de los estudiantes.

Finalmente, basados en estos resultados, creemos importante hacer algunas sugerencias. En primer lugar, el contenido de la formación ciudadana debe ser reformado. Actualmente, como demuestran nuestros resultados, su mayor efecto es sobre las actitudes de participación normativa o convencional, mientras que su efecto en otros tipos de participación es nulo o incluso negativo. Por ende, la noción de participación usada en el currículo debe ser ampliada para promover la participación a través de otras instancias, y no solamente a través del voto. Por otra parte,

sospechamos que la falta de recursos, de todo tipo, podría ser un impedimento para que la Ley 20.911 se materialice de la mejor manera. Esto en el entendido que, frecuentemente, los gobiernos en Chile han dictado políticas en el ámbito de la formación ciudadana sin asignar recursos, definir objetivos, o dar formación adecuada (Hughes et al., 2010, p. 306), por lo tanto se requiere de apoyo y seguimiento sistemático (PNUD, 2018). Asimismo, como se apuntó en la nota al pie número 9, la sobrecarga a la que están expuestas las comunidades educativas es un factor que juega en contra de la implementación de un PFC efectivo.

Referencias

- Agencia Nacional de Calidad de la Educación. (2018a). *ICCS: Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana*. Agencia Nacional de Calidad de La Educación.
<https://iccs.iea.nl/resources/national-reports/>
- Agencia Nacional de Calidad de la Educación. (2018b). *Informe Nacional ICCS 2016*. Agencia Nacional de Calidad de la Educación (cf. título II de Ley N° 20.529).
<https://iccs.iea.nl/resources/national-reports/>
- Altman, D. (2004). Redibujando el mapa electoral chileno: Incidencia de factores socioeconómicos y género en las urnas. *Revista de Ciencia Política* (Santiago), 24(2).
<https://doi.org/10.4067/S0718-090X2004000200003>
- Audigier, F. (2000). *Project "Education for Democratic Citizenship": Basic concepts and core competencies for education for democratic citizenship* (DGIV/EDU/CIT (2000) 23). Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/audigier.pdf
- Bargsted, M., Valenzuela, S., De la Cerda, N., & Mackenna, B. (2013). Participación ciudadana en las elecciones municipales 2012: Diagnóstico y propuestas en torno al sistema de voto voluntario. In *Propuestas para Chile: Concurso políticas públicas* (pp. 23–50). Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Bickel, R., Howley, C., Williams, T., & Glascock, C. H. (2001). High school size, achievement equity, and cost. *Education Policy Analysis Archives*, 9(40). <https://doi.org/10.14507/epaa.v9n40.2001>
- Bidegain, G. (2017). From cooperation to confrontation: The Mapuche movement and its political impact, 1990–2014. In S. Donoso & M. von Bülow (Eds.), *Social movements in Chile: Organization, trajectories, and political consequences* (pp. 99–129). Palgrave Macmillan US.
https://doi.org/10.1057/978-1-137-60013-4_4
- Brady, H. E., Verba, S., & Schlozman, K. L. (1995). Beyond SES: A resource model of political participation. *American Political Science Review*, 89(02), 271–294.
<https://doi.org/10.2307/2082425>
- Castillo, J. C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C., & Bascopé, M. (2015). Mitigating the political participation gap from the school: The roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 18(1), 16–35. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.933199>
- Castillo, J. C., Palacios, D., Joignant, A., & Tham, M. (2015). Inequality, distributive justice and political participation: An analysis of the case of Chile. *Bulletin of Latin American Research*, 34(4), 486–502. <https://doi.org/10.1111/blar.12369>
- Castro, L. (2013). *Cuándo se eliminó la asignatura Educación Cívica* (Equipo de Trabajo: Políticas Sociales) [Aseoría Técnica Parlamentaria]. Biblioteca de Congreso Nacional de Chile.
- Castro, L., & Holz, M. (2016). *De la Educación Cívica a la Formación Ciudadana: Hitos, distinciones, desafíos y propuestas*. (Equipo de Trabajo: Políticas Sociales) [Aseoría Técnica Parlamentaria]. Biblioteca de Congreso Nacional de Chile.

- Cohen-Vogel, L. (2019). Civic education and the paradox of political participation. *Peabody Journal of Education*, 94(1), 1–3. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2019.1553583>
- Contreras, G., Joignant, A., & Morales, M. (2016). The return of censitary suffrage? The effects of automatic voter registration and voluntary voting in Chile. *Democratization*, 23(3), 520–544. <https://doi.org/10.1080/13510347.2014.986720>
- Contreras, G., & Morales, M. (2014). Jóvenes y participación electoral en Chile 1989-2013. Analizando el efecto del voto voluntario. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 597–615.
- Contreras, G., & Morales, M. (2017). Ethnic solidarity and the vote: Mapuche candidates and voters in Chile. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 1–22. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1371582>
- Corvalán, A., & Cox, P. (2013). Class-biased electoral participation: The youth vote in Chile. *Latin American Politics and Society*, 55(3), 47–68. <https://doi.org/10.1111/j.1548-2456.2013.00202.x>
- Cox, C. (2005). La experiencia de Chile. In V. Espínola (Ed.), *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: Una perspectiva comparativa* (pp. 85–91). Banco Interamericano de Desarrollo.
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D., & Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares* (No. 14; IBE Working Papers on Curriculum Issues). UNESCO International Bureau of Education.
- Cox, C., & García, C. (2017). Evolution of citizenship education in Chile. In B. García-Cabrero, A. Sandoval-Hernández, E. Treviño, S. D. Ferráns, & M. G. P. Martínez (Eds.), *Civics and citizenship: Theoretical models and experiences in Latin America* (Vol. 12, pp. 85–103). Sense.
- Dalton, R. J., Van Sickle, A., & Weldon, S. (2009). The Individual–Institutional Nexus of Protest Behaviour. *British Journal of Political Science*, 40(01), 51. <https://doi.org/10.1017/S000712340999038X>
- Díaz, G. (2014). Educación para la ciudadanía y participación electoral en un contexto de voto voluntario. *Política. Revista de Ciencia Política*, 52 (1). <https://doi.org/10.5354/0716-1077.2014.33099>.
- Disi, R. (2018). Sentenced to debt: Explaining student mobilization in Chile. *Latin American Research Review*, 53(3), 448. <https://doi.org/10.25222/larr.395>
- Disi, R., & Mardones, R. (2019). Chile 2010: La desafección política y su impacto en la participación política convencional y no convencional. *Revista Del CLAD Reforma y Democracia*, 73, 189–226.
- División de Educación General. (2016). *Orientaciones para la elaboración del plan de formación ciudadana*. Ministerio de Educación.
- Donoso, S. (2017). “Outsider” and “insider” strategies: Chile’s student movement, 1990–2014. In S. Donoso & M. von Bülow (Eds.), *Social movements in Chile* (pp. 65–98). Palgrave Macmillan US. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-60013-4>
- Ekman, J., & Amná, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human Affairs*, 22(3), 283–300.
- Espinoza Bianchini, G., & Navia, P. (2017). El efecto de la percepción económica sobre la participación política no convencional en Chile, 2015. *Estudios Políticos* (Medellín), 52, 57–81. <https://doi.org/10.17533/udea.espo.n52a04>
- Fairbrother, G. P., & Kennedy, K. J. (2011). Civic education curriculum reform in Hong Kong: What should be the direction under Chinese sovereignty? *Cambridge Journal of Education*, 41(4), 425–443. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.625000>
- Fairstein, G. (2016). Debates curriculares en educación diudadana. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 7(10), 140–153.

- Finkel, S. E. (2002). Civic Education and the Mobilization of Political Participation in Developing Democracies. *The Journal of Politics*, 64(4), 994–1020. <https://doi.org/10.1111/1468-2508.00160>
- Galston, W. A. (2001). Political Knowledge, Political Engagement, and Civic Education. *Annual Review of Political Science*, 4(1), 217–234. <https://doi.org/10.1146/annurev.polisci.4.1.217>
- Giersch, J., & Dong, C. (2018). Required civics courses, civics exams, and voter turnout. *The Social Science Journal*, 55(2), 160–170. <https://doi.org/10.1016/j.sosci.2017.09.002>
- Gundermann, H. (2003). Sociedades indígenas, municipio y etnicidad: La transformación de los espacios políticos locales andinos en Chile. *Estudios Atacameños*, 25, 55–77.
- Hughes, A. S., Print, M., & Sears, A. (2010). Curriculum capacity and citizenship education: A comparative analysis of four democracies. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(3), 293–309. <https://doi.org/10.1080/03057920903395528>
- IEA. (2018). 2016 *International Civic and Citizenship Education Study*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement. <https://www.iea.nl/data>
- INJUV. (2019). 9º *Encuesta Nacional de Juventud*. Instituto Nacional de la Juventud. <http://www.injuv.gob.cl/noticias/9encuesta>
- Jones-Correa, M. A., & Leal, D. L. (2001). Political participation: Does religion matter? *Political Research Quarterly*, 54(4), 751–770. <https://doi.org/10.1177/106591290105400404>
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *The School Field*, 3/4, 1–32.
- Leighley, J. E. (1995). Attitudes, opportunities and incentives: A field essay on political participation. *Political Research Quarterly*, 48(1), 181–209. <https://doi.org/10.1177/106591299504800111>
- Leung, Y. W., & Ng, H. Y. (2014). Delivering civic education in Hong Kong: Why is it not an independent subject? *Citizenship, Social and Economics Education*, 13(1), 2–13. <https://doi.org/10.2304/csee.2014.13.1.2>
- Manganelli, S., Lucidi, F., & Alivernini, F. (2014). Adolescents' expected civic participation: The role of civic knowledge and efficacy beliefs. *Journal of Adolescence*, 37(5), 632–641. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.001>
- Manning, N., & Edwards, K. (2014). Does civic education for young people increase political participation? A systematic review. *Educational Review*, 66(1), 22–45. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.763767>
- Mardones, Roberto. (2012). Formación ciudadana, clave de la consolidación democrática. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 12, 93–110.
- Mardones, Rodrigo. (2018). Las controversias políticas de la educación ciudadana. In I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación. 2: Definiciones en tiempos de cambio* (pp. 737–758). Ediciones UC.
- Mardones, Rodrigo, Cox, C., Farías, A., & García, C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: Tendencias y proposiciones de mejoramiento. In I. Irrazabal, C. Pozo, & M. Letelier (Eds.), *Propuestas para Chile: Concurso políticas públicas* (pp. 215–246). Centro de Políticas Públicas UC.
- McFarland, D. A., & Thomas, R. J. (2006). Bowling young: How youth voluntary associations influence adult political participation. *American Sociological Review*, 71(3), 401–425. <https://doi.org/10.1177/000312240607100303>
- MINEDUC. (2004). *Formación ciudadana: Actividades de apoyo para el profesor. Historia y ciencias sociales: 1ro básico a 4to medio*. Ministerio de Educación.
- Montecinos, E. (2006). Descentralización y democracia en Chile: Análisis sobre la participación ciudadana en el presupuesto participativo y el plan de desarrollo comunal. *Revista de Ciencia Política* (Santiago), 26, 191–208.

- Muñoz, C., & Torres, B. (2014). La formación ciudadana en la escuela: Problemas y desafíos. *Revista Electrónica Educare*, 18(2), 233–245. Redalyc.
- Oliver, J. E. (2000). City size and civic involvement in metropolitan America. *American Political Science Review*, 94(02), 361–373. <https://doi.org/10.2307/2586017>
- Orellana, C., Bivort, B., Cárcamo, H., Blanco, E., & Pérez, G. (2015). Formación ciudadana y participación política en jóvenes de la Universidad del Bío-Bío, Chile. *Civilizar*, 15(28), 119. <https://doi.org/10.22518/16578953.283>
- O’Shea, K. (2003). *Desarrollar una Comprensión Compartida: Glosario de Términos para la Ciudadanía Democrática* (DGIV/EDU/CIT (2003) 29). Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe. http://www.edchreturkey-eu.coe.int/t/dg4/education/edc/jp_turkey/Source/Resources/Pack/GlossaryEDC_SP.pdf
- PNUD. (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. <http://www.ciudadaniayescuela.cl/wp-content/uploads/2018/04/Estudio-puesta-en-marcha-del-Plan-de-Formaci%C3%B3n-Ciudadana.pdf>
- Print, M. (2007). Citizenship education and youth participation in democracy. *British Journal of Educational Studies*, 55(3), 325–345. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2007.00382.x>
- Quiroz, R. E., & 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.
- Riquelme, S. (2018). *Citizenship curriculum development in Chile and Argentina during the 1990s and the 2000s: Patterns and justifications* [Doctoral Dissertation, University of Melbourne]. <https://minerva-access.unimelb.edu.au/handle/11343/219374>
- Roberts, K. M. (2016). (Re)politicizing inequalities: Movements, parties, and social citizenship in Chile. *Journal of Politics in Latin America*, 8(3), 125–154.
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C., & Friedman, T. (2018). *Percepciones de los jóvenes acerca del gobierno, la convivencia pacífica y la diversidad en cinco países de América Latina: Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana 2016 de la IEA Informe Latinoamericano*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 international report civic knowledge, attitudes, and engagement among lower-secondary school students in 38 countries*. IEA. <https://eric.ed.gov/?id=ED520018>
- Somma, N., Bargsted, M., Disi Pavlic, R., & Medel, R. M. (2020). No water in the oasis: The Chilean Spring of 2019–2020. *Social Movement Studies*, 1–8. <https://doi.org/10.1080/14742837.2020.1727737>
- StataCorp. (2015). Stata Statistical Software: Release 14. StataCorp, LP.
- Treviño, E., Villalobos, C., Béjares, C., & Naranjo, E. (2018). Forms of youth political participation and educational system: The role of the school for 8th grade students in Chile. *YOUNG*, 27(3), 279–303. <https://doi.org/10.1177/1103308818787691>
- Tricot, T. (2009). El nuevo movimiento mapuche: Hacia la (re)construcción del mundo y país mapuche. *Polis* (Santiago), 8(24), 175–196.
- Valenzuela, J. P., Bellei, C., & Ríos, D. de los. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29(2), 217–241. <https://doi.org/10.1080/02680939.2013.806995>
- Whiteley, P. (2014). Does citizenship education work? Evidence from a decade of citizenship education in secondary schools in England. *Parliamentary Affairs*, 67(3), 513–535. <https://doi.org/10.1093/pa/gss083>

Apéndice

Tabla 1

Frecuencia de percepciones sobre participación política, Encuesta ICCS 2016 Chile

Disposición	Categoría	Seguramente sí		Probablemente sí		Probablemente no		Seguramente no		NS/NR	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Votar en elección local	Convencional	1897	41.9	1561	34.5	563	12.4	401	8.9	106	2.3
Votar en elección regional		1235	27.3	1383	30.5	1078	23.8	720	15.9	112	2.5
Votar en elección nacional		2162	47.8	1430	31.6	483	10.7	343	7.6	110	2.4
Ayudar en campaña electoral		698	15.4	1230	27.2	1671	36.9	813	18.0	116	2.6
Militar en partido político		430	9.5	767	16.9	1883	41.6	1318	29.1	130	2.9
Participar en organización política	No convencional	462	10.2	980	21.6	1777	39.2	1185	26.2	124	2.7
Contactar a representante		604	13.3	1431	31.6	1715	37.9	662	14.6	116	2.6
Participar en manifestación pacífica		1049	23.2	1615	35.7	1169	25.8	566	12.5	129	2.9
Recolectar firmas		1008	22.3	1729	38.2	1155	25.5	496	11.0	140	3.1
Organizar grupo online por una causa		639	14.1	1261	27.9	1756	38.8	746	16.5	126	2.8
Participar en campaña online		721	15.9	1461	32.3	1523	33.6	687	15.2	136	3.0
Comprar productos en apoyo a justicia social		595	13.1	1424	31.5	1594	35.2	790	17.5	125	2.8
Rayar graffittis con mensaje de protesta		1244	27.5	1481	32.7	995	22.0	683	15.1	125	2.8
Bloquear calle en protesta		524	11.6	776	17.1	1620	35.8	1494	33.0	114	2.5
Toma de edificio		471	10.4	692	15.3	1618	35.7	1633	36.1	114	2.5

Fuente: elaboración propia con base en datos del estudio ICCS 2016. (N=4,528)

Sobre los Autores

Rodolfo Disi Pavlic

Universidad Católica de Temuco

rdisi@uct.cl

Profesor Asistente, Departamento de Sociología y Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Católica de Temuco. Investigador Adjunto, Centro de Estudios de Conflicto y Cohesión Social (COES). Doctor en Gobierno de la Universidad de Texas en Austin, EE.UU. Bachelor of Arts en Ciencia Política e Italiano de la Universidad de Notre Dame, EE.UU. Líneas de investigación: Política Comparada, Sociología Política, Movilización Social, Partidos Políticos.

Roberto Mardones Arévalo

Universidad del Bío-Bío

rmardones@ubiobio.cl

Investigador asociado al Grupo de Investigación en Ciudadanía y Equidad (CIEQ), Facultad de Educación Humanidades, Universidad del Bío-Bío. Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Magíster en Ciencia Política, Universidad de Chile. Profesor de Historia, Geografía y Educación Cívica, Universidad Austral, Chile. Líneas de investigación: ciudadanía, educación para la ciudadanía, participación política.

archivos analíticos de
políticas educativas



Volumen 29 Número 15

8 de febrero 2021

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/2.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Coordinador (Español/Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andrés/ Pontificia Universidad Católica Argentina)

Editor Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)

Editor Coordinador (Español/España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)

Editores Asociados: **Jason Beech** (Monash University), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Gabriela de la Cruz Flores** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carmuca Gómez-Bueno** (Universidad de Granada), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidad de Chile), **Cesar Lorenzo Rodríguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Sergio Gerardo Málaga Villegas** (Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo, Universidad Autónoma de Baja California (IIDE-UABC)), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **María Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV,

México

Pedro Flores Crespo,

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé, Universidad

de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Keon McGuire, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale University of Toronto, Canada

Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University

Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville

Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana University

Christopher Lubienski Indiana University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of California, Berkeley

Jack Schneider University of Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Coordenadoras: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (EBAPE/FGVI), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil