



Informe nacional de la calidad de la educación 2018

Los desafíos de educar para la participación y formación ciudadana

En el presente documento se utilizan de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción se basa en la convención idiomática de nuestra lengua y tiene por objetivo evitar las fórmulas que aluden a ambos géneros en el idioma español (“o/a”, “los/las” y otras similares), debido a que implican una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de lectura.

Agencia de Calidad de la Educación
Morandé 360
Santiago de Chile, 2015
www.agenciaeducacion.cl

Cláusula de responsabilidad: El uso de publicaciones, instrumentos del estudio y preguntas de los cuestionarios con fines educativos y de investigación no presupone el reconocimiento por parte de la IEA de ninguna etapa de la investigación, incluyendo la información entregada de manera verbal o escrita de la misma, o del programa educativo que hace uso de estos elementos.

INFORME NACIONAL

DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN 2018

Los desafíos de educar para la participación y formación ciudadana

PRESENTACIÓN

La Agencia de Calidad de la Educación, como institución perteneciente al Sistema de Aseguramiento de la Calidad (SAC), tiene como meta principal aportar al mejoramiento continuo de los establecimientos educacionales, implementando dispositivos de evaluación y orientación que permitan a las comunidades educativas responder a las necesidades de los estudiantes, tanto a nivel de aprendizajes como respecto de su experiencia escolar.

Para esto, ha sido de gran relevancia el avance hacia un sistema de evaluación que cuenta con un componente de Evaluación Sumativa, pone a disposición de los establecimientos una Evaluación Progresiva, y promueve la Evaluación Formativa, a través de las cuales se entrega información, herramientas y estrategias para mejorar los aprendizajes de los estudiantes. Asimismo, las visitas realizadas a las comunidades educativas evalúan y orientan los procesos educativos, y fortalecen la autoevaluación en miras de una mejora continua.

Este trabajo de la Agencia se condice con una mirada integral de la calidad educativa, que apunta al aprendizaje, la formación personal y social de los estudiantes, y a una educación equitativa e inclusiva, que asegura a todos los niños y jóvenes del país una experiencia escolar enriquecedora.

El Informe Nacional de la Calidad de la Educación busca ser un aporte en este sentido, a través de la entrega de información relevante tanto para la política pública como para las comunidades educativas. Este año se levanta el desafío de la formación ciudadana de los estudiantes y la promoción de su participación e involucramiento en la sociedad, para lo cual se revisan nuestros datos educativos a la luz del contexto chileno e internacional. El rol de la escuela es fundamental en esta materia, ya que es la encargada de transmitir los valores del respeto, la tolerancia y la vida en comunidad.

Como Agencia esperamos que este informe contribuya a reflexionar acerca de la importancia de la participación ciudadana, para lo cual se hace crucial transmitir a nuestros niños y jóvenes el valor de la vida en democracia.

Contenido

Introducción	9
1. La importancia de la formación ciudadana en el contexto actual	13
1.1. Participación ciudadana en Chile	13
1.2. Contexto mundial y latinoamericano	14
1.3. La reflexión como núcleo de la ciudadanía	16
1.4. El rol ciudadano de la escuela	17
2. Aprendizajes académicos: una base para la formación ciudadana	21
2.1. Resultados simce de 4° básico	22
2.2. Resultados simce 8° básico	25
2.3. Resultados simce II medio	26
3. Formación integral de los estudiantes: una mirada a los indicadores de desarrollo personal y social (IDPS)	31
3.1. Resultados generales	31
3.2. Resultados según indicador	35
3.2.1. Autoestima académica y motivación escolar	35
3.2.2. Clima de convivencia escolar	37
3.2.3. Participación y formación ciudadana	39
3.2.4. Hábitos de vida saludable	42
4. Resultados estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana (ICCS, 2016)	47
4.1. Participación en actividades fuera del colegio	48
4.2. Participación en actividades del establecimiento educativo	50
4.3. Ciudadanos y sociedad	52
4.4. Instituciones y sociedad	54
4.5. Participación en la sociedad	55
5. Evaluación de los procesos de gestión escolar con foco en la formación ciudadana y convivencia	61
5.1. Visita integral: análisis de las rubricaciones de los estándares indicativos de desempeño (EID)	63
5.2. Visita de aprendizaje: experiencias en escuelas de alto desempeño	66
5.3. Aprendizajes respecto a los procesos de gestión escolar con foco en la formación y convivencia	67
6. Diagnóstico y propuestas para la puesta en práctica de la formación ciudadana en las escuelas de Chile	69
6.1. Asignaturas en las que se trabaja la formación ciudadana	69
6.2. Formación ciudadana en otros espacios de la escuela	71
6.3. Espacios de mejora en cuanto a formación ciudadana en las escuelas	71
7. Conclusiones: Desafíos para la formación en ciudadanía en el nuevo marco curricular	75
7.1. Proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos cívicos básicos	75
7.2. Participación e involucramiento de los jóvenes	76
7.3. Convivencia en la sala de clases	77
7.4. Igualdad de condiciones y derechos para todos los habitantes	78

7.5. Resolución pacífica de conflictos frente al apoyo a la violencia	78
7.6. Educar en ciudadanía frente a la normalización de prácticas de corrupción	79
7.7. Abordar las diversas actitudes cívicas de los estudiantes	79
8. Recomendaciones	83
8.1. A nivel de política pública	83
8.2. A nivel de escuela	84
9. Lista de referencias	87

Introducción

La Ley N.º 20529 promulgada en 2011 creó el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar (SAC), conformado por el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación, el Consejo Nacional de Educación y la Agencia de Calidad de la Educación (en adelante, la Agencia). Este Sistema actúa mediante distintos mecanismos de evaluación, apoyo y supervisión, orientados al mejoramiento continuo de la calidad de la enseñanza en los distintos niveles escolares.

En este contexto, la misión de la Agencia es “evaluar y orientar el sistema educativo para que este propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, considerando las particularidades de los distintos niveles y modalidades educativas” (Ley N.º 20529, 2011). Para cumplir esta misión, la institución cuenta con distintos mecanismos de evaluación, que buscan conocer el desempeño de los establecimientos educacionales en diversos ámbitos. La información recogida a través de estos dispositivos es un insumo clave para entregar el apoyo y la orientación necesaria a los establecimientos y promover procesos de mejora.

La evaluación externa de los centros educativos se realiza desde el año 1988 a través de las pruebas estandarizadas Simce, como mecanismo de evaluación de los resultados de aprendizaje de los establecimientos educacionales en base al currículum vigente. En 2012, esta función se transfiere a la Agencia de Calidad de la Educación.

En conjunto con la prueba Simce, la Agencia aplica los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación, orientados a conocer en mayor profundidad a la comunidad educativa de cada establecimiento. Existen cuestionarios para directores, padres y apoderados, docentes y estudiantes de los distintos niveles educativos. La información recogida por los cuestionarios, en conjunto con ciertos datos de los establecimientos que aporta el Ministerio de Educación, permiten generar cuatro de los Indicadores de desarrollo personal y social (IDPS).

Los Indicadores de desarrollo personal y social, definidos por el Ministerio de Educación, proporcionan información sobre las distintas áreas del desarrollo de los estudiantes, relevando la importancia de implementar acciones sistemáticas para desarrollar aspectos no académicos que son fundamentales para la formación integral de los estudiantes. Cuatro de estos indicadores son obtenidos a partir de los Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación: Clima de convivencia escolar; Participación y formación ciudadana; Hábitos de vida saludable, y Autoestima y motivación escolar. Los indicadores restantes se obtienen a partir de datos administrativos: Equidad de género, Asistencia escolar, Retención escolar y Tasa de titulación en la modalidad técnico- profesional (este último solo para la educación media).

En concordancia con esta visión integral del concepto de calidad educativa, se ha avanzado hacia un Sistema Nacional de Evaluación de Aprendizajes que incorpora una variedad de instrumentos y procesos con propósitos sumativos y formativos. De este modo, además del diagnóstico que entrega la prueba Simce, el sistema incorpora las evaluaciones Progresiva y Formativa. La Evaluación Progresiva se pone a disposición de las escuelas para su uso voluntario y, de modo complementario al componente sumativo, permite observar los avances y necesidades de los estudiantes en distintos momentos del año. Además, el sistema promueve el uso de la Evaluación Formativa, que complementa a los anteriores a través de la participación de docentes y estudiantes en una reflexión continua sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. En ambos casos se entregan recursos concretos a los profesores para que cuenten con la información necesaria durante todo el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Finalmente, la Agencia evalúa los procesos de gestión de los establecimientos educacionales mediante los Estándares Indicativos de Desempeño (EID), los que se miden en el marco de las Visitas de Evaluación y Orientación del Desempeño. Estas visitas buscan apoyar a las escuelas para “fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación de los establecimientos educacionales, orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen” (artículo 12, Ley N.º 20529).

La Agencia cuenta con una Visita Integral, una Visita de Fortalecimiento de la Autoevaluación y una Visita de Aprendizaje, las que se realizan de acuerdo a la Categoría de Desempeño de cada establecimiento. Las dos primeras analizan las

fortalezas y debilidades en conjunto con las escuelas y potencian las capacidades internas de autoevaluación, mientras que la última observa prácticas pedagógicas relevantes en establecimientos con desempeño Alto, para difundirlas a otras comunidades educativas.

De este modo, el sistema ha puesto énfasis en resignificar la evaluación como una fuente de información pedagógica para la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje; en orientar a los establecimientos educacionales considerando su contexto particular; y en entregar información que resulte útil y significativa para las escuelas y la política pública.

En este marco, el Informe Nacional de la Calidad de la Educación tiene por objetivo entregar los resultados y logros académicos y no académicos del sistema educativo chileno, a la luz de una temática contingente, que refleja los desafíos educativos del país para entregar una educación de calidad a niños y jóvenes. El Informe Nacional de 2017 tuvo como foco la inclusión y gestión de la diversidad para dar cuenta de la importancia de asegurar el aprendizaje y el desarrollo de todos los estudiantes, considerando diferentes etnias, nacionalidades, identidades sexuales, orígenes y necesidades educativas.

En esta versión 2018, el Informe Nacional de la Calidad de la Educación plantea la formación ciudadana de los estudiantes como un desafío educativo para la política pública y los establecimientos educacionales del país. Los resultados del Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadana (ICCS por su sigla en inglés, 2016) dan cuenta de los escasos conocimientos cívicos de los estudiantes chilenos, que obtuvieron un puntaje significativamente más bajo que el promedio internacional. Aun cuando al contrastar con los países latinoamericanos Chile se encuentra bien posicionado, llama la atención que nuestro país no ha tenido cambios desde la medición del año 2009. En medio de los desafíos que enfrentan las democracias en Latinoamérica y el resto del mundo, y ante la disminución del valor que se le otorga a la democracia en la región (Latinobarómetro, 2018), la formación ciudadana de nuestros estudiantes se hace aún más relevante.

La escuela es un espacio fundamental para la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes. El conocimiento sobre nuestro sistema sociopolítico; la promoción de la participación; el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia, cooperación y aceptación del otro; y la transmisión del valor del sentido de comunidad, deben tomar mayor fuerza en el sistema educativo chileno, para trabajar por la cohesión social que permite a una comunidad funcionar verdaderamente como tal.

El Plan de Evaluaciones 2016-2020 considera la realización de una evaluación muestral de Educación Cívica y Formación Ciudadana para obtener un diagnóstico de los conocimientos de los estudiantes de 8° básico sobre el tema y, así, tomar medidas de política sobre el fortalecimiento de esta área fundamental para la formación de los estudiantes. Junto a la información que proveerá este primer estudio nacional, se espera que el Informe Nacional de la Calidad de la Educación sea un aporte a la discusión respecto a esta temática, para lo cual se revisan nuestros datos educativos a la luz del contexto chileno e internacional.

El **Capítulo 1** revisa el contexto sociopolítico actual y la participación política en Chile desde una perspectiva histórica, para luego dar cuenta de la importancia que reviste la formación ciudadana y el rol de la escuela en esta tarea. En la medida en que los estudiantes tengan la oportunidad de experimentar la vida democrática -no solo a través de los canales formales que la escuela ofrece, como el Consejo Escolar, el Centro de Alumnos y el Consejo de Curso, sino también en su quehacer diario en todas las asignaturas que conforman el currículum y los espacios escolares recreativos- se estará formando en ellos el valor de una ciudadanía activa.

Los **Capítulos 2 y 3** describen los resultados académicos (Desde Matemática y Lectura) y los logros educativos (Indicadores de desarrollo personal y social) de los estudiantes chilenos en 2017, respectivamente, en función de la relevancia de la formación ciudadana. Entre los elementos considerados para observar estos logros educativos se encuentra el indicador de Participación y formación ciudadana que se centra en la experiencia de los estudiantes al interior de su comunidad educativa.

Velar por la equidad de estos resultados y competencias es relevante en cuanto permite ejercer una ciudadanía en igualdad de condiciones, con lo que se evita la exclusión política y social de quienes tienen menos oportunidades de acceso a una educación de calidad.

El **Capítulo 4** presenta los resultados de los estudiantes chilenos de 8° básico en el Estudio Internacional en Educación

Cívica y Formación Ciudadana (ICCS) del año 2016, único estudio a gran escala que indaga en competencias y actitudes cívicas de los jóvenes. Este estudio evalúa conocimientos en materia ciudadana y, mediante cuestionarios, recopila información respecto a las actitudes de los estudiantes.

Luego, el **Capítulo 5** presenta la información recopilada en las visitas que realiza la Agencia a los establecimientos educacionales, tanto los de bajo desempeño como los de resultados destacados en contextos adversos, poniendo foco en la dimensión de la gestión escolar Formación y convivencia de los Estándares Indicativos de Desempeño (EID).

El **Capítulo 6** presenta los hallazgos de un estudio realizado por la Agencia (2016a), que observa las prácticas pedagógicas de los docentes en el ámbito de la formación ciudadana. Este diagnóstico ayuda a comprender algunas problemáticas en la enseñanza de conocimientos cívicos al interior de las aulas.

Finalmente, en base a la información recopilada en el informe, el **Capítulo 7** analiza los desafíos que el sistema educativo debe enfrentar para la formación de ciudadanos en el contexto actual, y el **Capítulo 8** entrega recomendaciones para la política pública y los establecimientos educacionales.



01. La importancia de la formación ciudadana en el contexto actual

Según datos del Latinobarómetro (2018), en un periodo de diez años la insatisfacción con la democracia en América Latina ha aumentado de un 51 % a un 71 % lo que, considerando la historia reciente de la región, es una situación crítica que la sociedad debe enfrentar en conjunto. En este contexto, la escuela tiene un rol fundamental en la formación de ciudadanos informados, críticos, responsables y tolerantes, que comprendan el valor de la democracia y las consecuencias que posibles gobiernos de corte autoritario pueden significar para el ejercicio de la libertad, la justicia y la convivencia pacífica en nuestra sociedad.

A continuación se presenta un análisis histórico de la participación política en nuestro país, los desafíos que está enfrentando la democracia en diversos países del mundo, y finalmente, la importancia que tiene la formación ciudadana en medio de este panorama nacional e internacional.

1.1. Participación ciudadana en Chile

Desde la vuelta a la democracia, se ha observado un decaimiento de la participación política tradicional en Chile (De la Maza, 2012; Paley 2001), lo que algunos autores han considerado como un decaimiento natural luego de un “periodo épico” de altos niveles de votación en el plebiscito de 1988, y de una participación activa de la sociedad civil en movilizaciones a favor de la democracia y los derechos humanos durante los años 80's (Navia 2004; Sierra 2007; Toro 2008; Corvalán & Cox 2010; Contreras & Navia 2013).

La desafección política o “repliegue de la sociedad civil” (Paley, 2001) también se ha explicado por diferencias generacionales. La inscripción electoral llegó a altos niveles para el plebiscito de 1988, con un registro de un 96,6 % de las personas en edad de votar. El 89,1 % de ellas asistió a los lugares de votación para pronunciarse en favor o en contra de la continuidad del régimen (Toro, 2008).

Sin embargo, una vez en democracia, la inscripción electoral disminuyó considerablemente en la cohorte que cumplió 18 años después de 1988 (Toro, 2008). Así, además de que los jóvenes tienden a votar menos que los adultos, habría generaciones que se diferencian en sus actitudes y percepciones respecto a la política (Toro, 2008; Corvalán y Cox, 2010; Contreras y Navia, 2013). Según Toro (2008), en contraste con la generación “preplebiscito”, la generación que cumple 18 años después de 1988 (entre 1990 y 1997) tendría menores niveles de confianza institucional y de participación en el sistema electoral.

La baja inscripción electoral de los jóvenes lleva consigo un lento recambio en el padrón electoral (Madrid, 2005; Toro, 2007). Con el objetivo de facilitar la inscripción, el año 2012 el sistema electoral fue modificado, pasando de un sistema de inscripción voluntaria y voto obligatorio a uno de inscripción automática y voto voluntario. A pesar de que el electorado logra expandirse con esta reforma, hasta el momento no ha generado los resultados que se esperaban en cuanto a participación (Contreras y Morales, 2014).

Sin embargo, aunque se ha visto que las cohortes más jóvenes tienen menos tendencia a participar a través de los medios políticos convencionales (Toro, 2007), esto no significa que haya un alejamiento total de la vida política. El Informe de Desarrollo Humano “Los tiempos de la politización” (PNUD, 2015), advierte sobre la diferencia entre rechazar “la política” y rechazar “lo político”. Esto, para explicar que, a pesar de que la ciudadanía presenta bajos niveles de interés por la política formal, el interés en “lo político” existe, pero se manifiesta mediante otros mecanismos, tales como organizaciones o movimientos.

Madrid (2005) explica que existe un “posicionamiento político” a nivel discursivo, pero que la acción política como tal deja de aparecer en la esfera pública, y más bien, se relega a espacios locales a través de la asociatividad. Esta asociatividad se da en agrupaciones más flexibles, con una organización horizontal diferente a la de los partidos políticos convencionales.

Otro ejemplo de este interés en “lo político” son las grandes movilizaciones sociales del último tiempo, como la “revolución pingüina” del año 2006, cuando los estudiantes secundarios organizaron protestas a lo largo del país para manifestar su descontento con el sistema educativo. También emergen las grandes movilizaciones estudiantiles del año 2011, protagonizadas por los mismos estudiantes del 2006 que, por aquel entonces, se habían incorporado a la educación superior (Somma, 2012).

Bargsted y Somma (2015) plantean que, a diferencia de las movilizaciones que se inician en 1983 durante la dictadura, la protesta ha pasado a “autonomizarse”, es decir, “los movimientos sociales dejan de estar al alero de los actores políticos tradicionales en Chile, como son los partidos políticos” (p. 207). De este modo, la protesta aparece hoy como un medio democrático de involucramiento en que la ciudadanía se escinde de la convencional institucionalidad política.

Tanto en nuestro país como en el resto de América Latina es posible observar esta “paradoja” de la politización de la ciudadanía en un momento en que la cercanía hacia la política tradicional ha decaído (Latinobarómetro, 2018; PNUD, 2015; Ministerio de Educación, 2004). El malestar ciudadano se ve reflejado en cifras que muestran un aumento en el descontento con el sistema democrático, con la clase política, con la corrupción y con la forma en que se distribuye la riqueza (Latinobarómetro, 2018).

Así, si bien el interés por “lo político” existe en la sociedad actual, los bajos niveles de participación electoral y el desencanto de la ciudadanía, y de los jóvenes en particular, pueden transformarse en una situación crítica para la democracia y los valores que la sustentan.

1.2. Contexto mundial y latinoamericano

Según el informe *Los tiempos de la politización* del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2015), el desinterés por “la política” en Chile se relaciona con la sensación de que la institucionalidad política no tiene un alcance visible en la vida cotidiana de las personas. El informe menciona que esta percepción se enmarca en un proceso de individuación en el cual un sujeto solitario es el que tiene en sus manos la posibilidad de mejorar sus condiciones de vida, mediante su esfuerzo personal. Según el informe, “no se trata de individualismo o separación de los otros, sino de la capacidad de construirse como sujeto que elige y realiza su proyecto de vida con independencia de la tradición o las circunstancias sociales” (p.146).

Las nuevas formas económicas que ha originado la liberalización del mercado y la globalización, han producido una ruptura en las cadenas de solidaridad dentro de los países y se han apropiado de la esfera pública y social, causando una crisis institucional (Parraguez, 2012). Es por esto que los individuos deben diseñar y realizar sus planes de vida sin referencia a los marcos normativos con los que habitualmente lo hacían, tales como la nación, la familia y la religión. Así, se produce una atomización de la vida social y un debilitamiento de los vínculos comunitarios, ante lo cual los individuos se retraen. Es así como el “yo” comenzó a definir las relaciones sociales y la individualidad a vencer la sociabilidad; de esta manera, se desgasta el equilibrio entre lo público y lo privado.

En este sentido, pese a que se pueda concebir la individuación como una amenaza al vínculo social, esto no significa necesariamente la desaparición de lo colectivo. Aunque se han debilitado los mecanismos tradicionales de involucramiento, se han configurado nuevas formas de participación colectiva.

Klauss Offe (1988) presenta las características de este “nuevo paradigma” de acción colectiva caracterizado por una defensa activa de la paz, el medioambiente y los derechos humanos; el tratamiento de temas que refieren a la autonomía y la identidad personal; la actuación en torno a la informalidad y espontaneidad de organizaciones no jerarquizadas, y la expresión de sus ideas en forma de protestas defensivas.

Al tiempo que aumenta la indiferencia hacia los mecanismos de participación tradicionales y hacia el tipo de régimen político que gobierna, el apoyo a la democracia en América Latina disminuye paulatinamente (Latinobarómetro, 2018).

Según datos de esta encuesta, en el periodo que va del 2008 hasta el 2018, la insatisfacción con la democracia en la región ha aumentado en 20 puntos porcentuales, pasando de un 51 % a un 71 %. En su informe, Latinobarómetro (2018) hipotetiza que este desencanto puede estar relacionado con la percepción de que la distribución de la riqueza es injusta, la sensación de que la autoridad gobierna para unos pocos, y el rechazo a los hechos de corrupción de las autoridades.

Además, a la luz de los datos históricos recogidos en la región, el documento evidencia el desencanto de los ciudadanos con la democracia y sus instituciones, y advierte que “este contingente de desafectados de los gobiernos, las ideologías y la democracia son la fuente mayor en el surgimiento de populismos en la región” (p.14).

El populismo busca marcar una diferencia con el orden existente, el que comúnmente se encuentra en crisis política, económica o con problemas de legitimidad de los gobiernos, mediante un discurso que genera una demarcada polarización social (Panizza, 2008; De la Torre, 2009).

Según Panizza (2008), el populismo supone que el “pueblo” tiene una voz homogénea que debe ser representada, y es ahí donde la figura de un líder aparece para personificar este discurso. Esta dicotomía entre el “pueblo” y el orden existente “[es] compatible con ideologías del signo más diverso [ya que] el pueblo no es una categoría sociológica, sino una construcción discursiva y, como tal, definida por su relación antagónica con sus opresores” (p.85).

En Europa se ha hecho patente el crecimiento de movimientos populistas que, según Antón y Hernández (2016), bajo un discurso de arraigo nacional, considera al “pueblo” como una comunidad amenazada por el fenómeno de la inmigración y por una clase política corrupta. Según los autores, “la apelación al ‘pueblo’ se da en un contexto de transformaciones sistémicas conflictivas (crisis económica), deslegitimación y desafección política y hegemonía ideológica de la soberanía popular. (p.22).

Según Youngs (2018), esta tendencia no solo se observa a nivel de la clase política, sino también en la ciudadanía. El autor menciona que, en los últimos años, se ha hecho cada vez más evidente la presencia de una sociedad civil que se caracteriza por defender valores nacionalistas y autoritarios que, a veces, puede caer en tácticas antidemocráticas y, otras veces, utilizar estrategias pacíficas dentro del marco de acción establecido. Si bien estos movimientos pertenecen a la sociedad civil, en ciertas ocasiones pueden estar vinculados a partidos políticos.

En Tailandia, Turquía y Polonia, por mencionar algunos países, los movimientos populistas también han ganado prominencia en el último tiempo, y se han configurado como un apoyo importante a sus gobiernos autoritarios (Youngs, 2018). En Hungría los valores democráticos están en entredicho desde 2010, año en que fue electo Viktor Orbán como primer ministro. En este caso, la normativa se fue modificando poco a poco para adaptarla de modo tal que perdure su posición en el poder (Ahlquist, Ichino, Wittenberg y Ziblatt, 2015).

Según el Latinobarómetro (2018), en los movimientos populistas que han resurgido en Europa, los jóvenes tienen una especial participación, y en América Latina se ha observado una tendencia al autoritarismo en las nuevas generaciones. El autoritarismo se entiende como “la indiferencia ante las libertades civiles y los controles y equilibrios democráticos” (Cohen y Smith, 2016, p.6), es decir, indiferencia a la estructura de los tres poderes autónomos del Estado; al control y balance que estos representan en un sistema democrático; y a los valores de libertad, justicia e igualdad de los miembros de una sociedad.

Considerando el surgimiento de estas tendencias entre los jóvenes, el proceso de individuación en la sociedad moderna y la creciente desafección política de la ciudadanía, se hace urgente el despliegue de una formación ciudadana que entregue a los estudiantes las herramientas para comprender los valores detrás de una democracia, y las consecuencias sociales que se derivan de los gobiernos autoritarios.

1.3. La reflexión como núcleo de la ciudadanía

Ante la caída de la valoración de la democracia, se hace pertinente destacar la importancia de la memoria histórica, sobre todo considerando que Chile y otros países de América Latina han sido recientemente escenario de dictaduras y abusos de poder. Esto es mencionado por Cox, Jaramillo y Reimers (2005) en el estudio *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*, encargado por el Banco Interamericano de Desarrollo para la IV Reunión de Ministros de Educación del hemisferio. En el texto, los autores señalan que:

Proponerse el estudio de estas historias recientes de América Latina —dolorosas, divisivas— resulta, sin duda, difícil. En parte porque es posible generar versiones alternas de la misma historia. Sin embargo, la formación de ciudadanía democrática requiere que los jóvenes puedan entender las diferencias entre las sociedades democráticas y las autoritarias, entre un orden que garantiza los derechos ciudadanos y uno que los viola. [...] Los jóvenes latinoamericanos deben aprender de las historias de violencia y conflicto político, algunas muy recientes, de sus respectivos países. No puede haber ciudadanía sin memoria histórica. (p.24)

Conocer la evolución histórica y cultural que ha tenido el sistema sociopolítico chileno y latinoamericano, permite comprender la institucionalidad política y administrativa, el valor de la democracia, el origen de las problemáticas sociales actuales y las diferencias de opinión respecto a diversas temáticas contingentes. Tal como señala Serrano (2018), “la idea de comunidad hoy se encuentra debilitada, y es porque la política abandonó el relato histórico de sí misma, porque carece de conciencia histórica” (p.21).

La Comisión sobre Formación Ciudadana del año 2004 hace referencia a la importancia de plantear temas políticos controversiales y contingentes en la escuela: La omisión de estos, según se menciona en su informe:

[...] No sólo priva a la educación de importantes áreas del conocimiento y la experiencia humana, sino de uno de los elementos constitutivos de la política -en cuyo conocimiento la escuela tiene el deber de formar-: la existencia de visiones e intereses contrapuestos o en disputa sobre qué se valora en la sociedad, y cuáles son las instituciones y los procedimientos previstos para arribar a tal definición (p.51).

En este marco, la memoria aparece como un ejercicio fundamental de toda sociedad. La memoria no es el relato de los hechos mismos, sino que una interpretación de estos, en un diálogo constante entre la memoria individual, colectiva y el tiempo presente (Mudrovic, 2005; Rubio, 2012; Lechner y Güell, 2006), lo que se constituye como parte importante de la construcción de la identidad social y política de un país (Sacavino, 2015). Según Lechner y Güell (2006), el olvido no soluciona las divisiones del pasado, sino que, por el contrario, pone obstáculos al consenso e impide fortalecer el vínculo social.

La importancia de la memoria en la formación ciudadana radica en reconocer y construir en conjunto los hechos del pasado, para comprender la sociedad actual y visualizar su futuro (Lechner y Güell, 2006). Este ejercicio es propio de una ciudadanía responsable, informada y crítica, que sabe identificar los errores cometidos y, por lo tanto, resguarda los principios democráticos de respeto a los derechos humanos, a la diferencia, y a la libre expresión. Así, y tal como indica Serrano (2018), “la sociedad sin memoria es soledad; la política sin historia es ceguera; el futuro sin conciencia histórica es su abandono” (p. 21).

La política del “nunca más” que se ha impulsado en la región, es una medida que busca fortalecer la democracia en base al trabajo de la memoria colectiva. Según Sacavino (2015), “la reflexión crítica sobre la violación de los derechos humanos durante la dictadura militar [crea] una conciencia colectiva para que estas situaciones no vuelvan a ocurrir, reafirmando [...] el valor de la vida, la dignidad humana, la justicia, la libertad, la aceptación de las diferencias, la participación y la democracia” (p.75).

Sacavino (2015) plantea cuatro ejes para una pedagogía de la memoria: 1) vínculo pasado-presente, donde se revisa la historia del país y su posible vínculo con problemas actuales de la sociedad; 2) desarrollo de una memoria crítica, es decir, valorar el ejercicio del recuerdo y del respeto a las historias de vida individuales y colectivas; 3) construcción de un pensamiento reflexivo y crítico, que posiciona al estudiante como un sujeto activo y responsable, que contribuya a una sociedad justa; 4) promoción de una cultura de los derechos humanos, que involucra el reconocimiento y respeto al otro. Según la autora, recurrir a museos, películas, libros y a recordar fechas históricas, son medidas positivas para hacer memoria y dejar de “silenciar el pasado [y de verlo] como un peso que se lleva a cuestas, [sino como un elemento] importante para que se construyan sentidos para una vida más plena” (p.77).

En el actual contexto de desafección política, resurgimiento de movimientos conservadores de la sociedad civil, y de la llegada al poder de gobiernos de tinte autoritario, la formación ciudadana de niños y jóvenes surge como un elemento de gran relevancia para el sistema político chileno y latinoamericano. La valoración de la memoria, la historia, el conocimiento sobre el funcionamiento actual de la democracia (y de otros tipos de sistemas políticos), y el desarrollo de actitudes democráticas, se configuran como la base para una convivencia en el respeto, la tolerancia y la empatía. Además, permite formar ciudadanos activos, que supervisen las prácticas del Estado para identificar a tiempo posibles políticas peligrosas para la libertad de una sociedad (Sacavino, 2015; Ahlquist et al., 2015).

El interés de los jóvenes en “lo político” puede ser una oportunidad para llamar a los estudiantes a conocer y formar parte de los procesos que caracterizan a una democracia.

1.4. El rol ciudadano de la escuela

La escuela cumple un papel clave en la construcción de los ciudadanos. Los cambios y contradicciones que trajo la modernidad, el pensamiento ilustrado, los sistemas políticos y la consolidación de los estados nacionales, posicionaron a la educación como el armonizador de dicha situación, con lo que construiría la cohesión social que antes entregaba la religión. De este modo, se elabora la idea de que por medio de la educación y, por ende, el desarrollo de la razón, se forma al ciudadano virtuoso responsable del bien común (Serrano, 2018).

En este sentido, la escuela tiene un rol fundamental en el proceso de sociabilización de niños y jóvenes, en cuanto se configura como un espacio significativo para el desarrollo de capacidades cognitivas y no cognitivas; el aprendizaje de convivir en comunidad; reconocer y aceptar al otro; valorar la diversidad, y desarrollar la empatía, el respeto y la cooperación. Es decir, se desarrolla la base para el despliegue de diversas habilidades para la vida.

Todos estos valores y actitudes están en la base de una convivencia democrática en sociedad, por lo que son fundamentales para la formación ciudadana de los estudiantes. Escuchar la opinión de otros, dialogar, llegar a acuerdos y aceptar las diferencias, son competencias fundamentales de la socialización política, y que se adquieren a través de la enseñanza y de la práctica en la vida cotidiana (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005).

Así, la escuela aparece como un espacio de relevancia social, cultural y política, en cuanto desarrolla habilidades, competencias, actitudes y valores que orientan a los estudiantes en su vida cotidiana, de acuerdo a los códigos específicos de la comunidad en que se insertan. En este sentido, también es de gran relevancia que la escuela entregue conocimientos acerca de la institucionalidad política, la Constitución, la normativa y el funcionamiento del Estado, siempre desde un marco histórico y contextual particular.

En esta línea, cabe señalar la relación existente entre educación y participación política. Los ciudadanos más educados poseen habilidades y actitudes que son más favorables al involucramiento cívico, como la facilidad de comprensión y comunicación con otros, el interés en materia política y la disposición a participar de actividades y organizaciones voluntarias (Verba, Scholzman & Brady 1995; Klesner 2007). Asimismo, existe una asociación entre el nivel socioeconómico y la vida cívica. Diversos autores concuerdan en que mayores ingresos se asocian con altos niveles de confianza y participación en la comunidad (Verba, Scholzman & Brady 1995; Bekkers 2005; Klesner 2007; Kaasa & Parts 2008).

Dado esto, el acceso a una educación de calidad es crucial para que los miembros de una sociedad cuenten con los conocimientos y herramientas para participar en ella en igualdad de condiciones, evitando así que grupos particulares de la población estén subrepresentados, lo que puede derivar en un sesgo en la toma de decisiones que guían a un país (Leighley y Nagler, 2013).

1.4.1 Trayectoria de la formación ciudadana

A lo largo del tiempo, la política educativa chilena ha ido ajustando los contenidos y objetivos de la formación ciudadana. Cox y García (2015) enumeran distintas modificaciones al currículum entre 1980 y 2018. Los autores mencionan que, entre mediados de los 70 y fines de los 80, el currículum de formación ciudadana se centraba en la familia y en impulsar valores nacionalistas en la educación básica, mientras que en enseñanza media se impartía la asignatura de Educación cívica y economía.

Luego, en los años 90, se realiza un cambio en los objetivos y contenidos de acuerdo al nuevo contexto democrático. Esto se lleva a cabo en la forma de Objetivos Fundamentales Transversales, que definen cuatro espacios orientados a la educación ciudadana: asignaturas de Historia y Ciencias Sociales, y Orientación, en enseñanza básica; y de Historia, Ciencias Sociales y Filosofía y Psicología en la enseñanza media.

En el año 2004, el ministro de educación Sergio Bitar convocó a una comisión para dar cuenta del panorama de la formación ciudadana en el contexto escolar y de los requerimientos de la ciudadanía en un contexto democrático. Tomando en cuenta el trabajo realizado por esta Comisión de Formación Ciudadana, en 2009 se generaron ajustes al currículum, enfatizando los contenidos sobre la institucionalidad política y el rol del ciudadano.

En 2013 se generaron nuevos ajustes, estableciendo un eje de Formación Ciudadana dentro de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que abarca desde la enseñanza básica hasta II medio.

La evolución curricular descrita refleja el tránsito desde el concepto de *educación cívica* al de *educación ciudadana*, es decir, el paso de un currículum centrado en conocimientos legales, jurídicos y estructurales de un Estado democrático, a un currículum más amplio, que además fomenta competencias y actitudes democráticas. La creación de los Indicadores de desarrollo personal y social (antes llamados Otros indicadores de calidad), entre los que se encuentra el indicador de Participación y formación ciudadana, se enmarca dentro de estos esfuerzos del sistema educativo por destacar la importancia que tiene el que los establecimientos educacionales desarrollen actitudes democráticas en sus estudiantes, de modo que participen activamente de su comunidad escolar y del resto de la sociedad.

En el año 2015 se conforma el Consejo Asesor Presidencial contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción o Comisión Engel, como respuesta al aumento de la desconfianza hacia las instituciones, los escándalos de corrupción y la baja participación ciudadana. En base al diagnóstico y las propuestas que surgen de la Comisión, el Ministerio de Educación impulsa el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales y una asignatura obligatoria de Formación Ciudadana para los cursos de III y IV medio, que regirá a partir del año 2020 (Ley N.º 20911). De este modo, los establecimientos deberán generar un plan que integre la formación ciudadana en cada uno de los niveles de enseñanza, en complemento al currículum nacional. Esto, con el objetivo de formar estudiantes involucrados, tolerantes, críticos y responsables, que valoren la diversidad cultural, la vida en comunidad, y que conozcan la institucionalidad local y nacional.

Considerando el contexto actual de desencanto y la baja participación en el sistema político, las prácticas pedagógicas debieran apuntar a atraer el interés de los jóvenes en materia de participación ciudadana. Según Cox, Jaramillo y Reimers (2005), esto no se logra solo con el traspaso pasivo de conocimientos, sino que poniendo en práctica los principios democráticos. Los establecimientos que así lo hacen, tienen mayores niveles de participación por parte de sus comunidades (Mineduc, 2004; OECD, 2003). Además, la enseñanza de la institucionalidad política adquiere sentido cuando se vincula con la historia y con situaciones o problemas de la vida cotidiana actual (Cox, Jaramillo y Reimers (2005).

Respecto al rol de las escuelas, el Informe de la Comisión de Formación Ciudadana de 2004 menciona que:

Si los alumnos tienen oportunidades de ejercitar su responsabilidad y capacidad de iniciativa, como también si tienen oportunidades auténticas de discusión de temas sociopolíticos y de manifestación de su opinión sobre aspectos relevantes de su vida como alumnos en la institución, el aprendizaje activo de la ciudadanía democrática será fortalecido de manera importante (p.57).

Si bien se han delimitado medidas y cambios curriculares que buscan potenciar la formación ciudadana, aún existen diferencias en las maneras en que estos currículos se implementan al interior de los establecimientos educativos, destacando variaciones en los resultados según nivel socioeconómico, dependencia administrativa, clima democrático y prácticas docentes (Treviño, Béjar, Villalobos y Naranjo, 2016).

La entrega equitativa de oportunidades de aprendizaje a los estudiantes es fundamental para que todos tengan las herramientas para participar del sistema. La desigualdad de los aprendizajes puede traducirse en la representación de un grupo particular de la población, lo que afecta la esencia de un sistema democrático, en cuanto quedan silenciadas las opiniones, perspectivas y necesidades de quienes no tuvieron acceso a las mismas condiciones educativas (Mineduc, 2018).

Según la revisión de antecedentes presentada, se resalta la importancia de la escuela como un espacio significativo de formación democrática, sobre todo en un contexto regional en el que el sistema político y ejercicio ciudadano enfrenta una serie de desafíos. Un equilibrio entre la enseñanza de la historia, la valoración de la memoria, la entrega de conocimientos políticos, la promoción de la participación y la formación de niños y jóvenes en actitudes y valores democráticos, permitirá una convivencia armónica en la sociedad actual, y el resguardo de los principios que guían un país justo, tolerante y pluralista.



02. Aprendizajes académicos: una base para la formación ciudadana

Como se mencionó anteriormente, el rol de la escuela es clave para la cohesión social, ya que por medio de la socialización y el trabajo académico y no académico con los estudiantes, se desarrollan valores, actitudes, habilidades y conocimientos que permiten la convivencia pacífica en sociedad.

Una democracia requiere de la participación de sus miembros para representar las distintas perspectivas existentes en una sociedad pluralista, y responder a las necesidades de los diversos grupos que la conforman. Para esto, es fundamental entregar una educación de calidad a todos los estudiantes del país, de modo que tengan una base de conocimientos y un capital cultural que les permita desenvolverse en la sociedad actual. Sin esta igualdad de condiciones desde la base, se dificulta la representación de todos los sectores de una población. Tal y como plantea el Ministerio de Educación (2018), “ser ciudadano [...] supone también tener las competencias (de comprensión lectora, matemática, científica o nuevas alfabetizaciones), sin las cuales no lo serán de pleno derecho en la vida social [...]” (p.12).

En este sentido, es importante revisar los resultados académicos y no académicos de los estudiantes del país, de modo de diagnosticar el estado actual del sistema educativo, su evolución en el tiempo, y los grupos que requieren de mayor apoyo.

Este capítulo resume los resultados Simce 2017 para entregar un contexto en relación con el desempeño académico de los estudiantes chilenos.

Durante octubre de 2017 la Agencia aplicó las pruebas Simce a estudiantes de 4° básico, 8° básico y II medio del país. Cada una de estas pruebas tiene como fin evaluar los conocimientos mínimos asociados al currículo nacional en Matemática; Lenguaje y Comunicación; Ciencias Naturales, e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

La Tabla 1 resume la aplicación de las pruebas de acuerdo al grado. En todos estos se observa una asistencia de más del 90 % de los estudiantes para rendir las pruebas.

Tabla 1. Resumen aplicación pruebas Simce 2017

Grado	Área Evaluada				Número de evaluados		Asistencia promedio	
	Lectura ^a	Matemática	Cs. Sociales ^b	Cs. Naturales ^c	Estab.	Estud.	A Eval.	Anual
4°	X	X			7 344	230 604	94,5 %	92,6 %
8°	X	X		X	5 975	222 567	94,1 %	92,4 %
II	X	X	X		2 912	210 444	92,3%	91,0 %

Nota: La aplicación se realizó entre el 11 de octubre y el 8 de noviembre.

a) Lenguaje y Comunicación: Comprensión de Lectura.

b) Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

c) Ciencias Naturales.

Se presentan los puntajes promedio para cada prueba evaluada, según la clasificación de los Estándares de Aprendizaje (cuando corresponde), tanto a nivel de región como a nivel nacional. Luego, cada tendencia fue interpretada por sexo y grupo socioeconómico (GSE), variables relevantes en el análisis de la segregación y diversidad del sistema escolar.

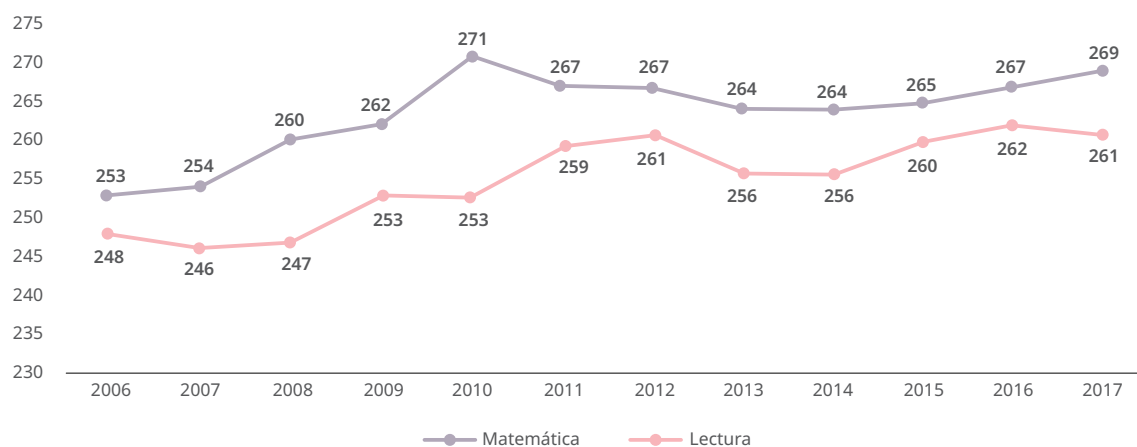
2.1. Resultados Simce de 4° básico

La Figura 1 resume la tendencia de los puntajes Simce entre 2006 y 2017 para estudiantes de 4° básico a nivel nacional. Si bien la tendencia no es lineal, en el periodo estudiado se observa que desde 2006 a la fecha ha habido un aumento de 16 puntos en Lectura y de 13 puntos en Matemática.

Sin embargo, con respecto al año anterior (2016) no se observan diferencias importantes. En **Lectura**, la evolución de los puntajes muestra hasta 2010 un aumento progresivo de la media nacional, con una estabilización de los puntajes que ha comenzado a derivar en un aumento durante las últimas mediciones.

En **Matemática** la tendencia ha sido más positiva. Esto apunta a que, si bien la mejora en los resultados Simce para 4° básico no ha seguido una trayectoria lineal, esta sí se encuentra manifiesta.

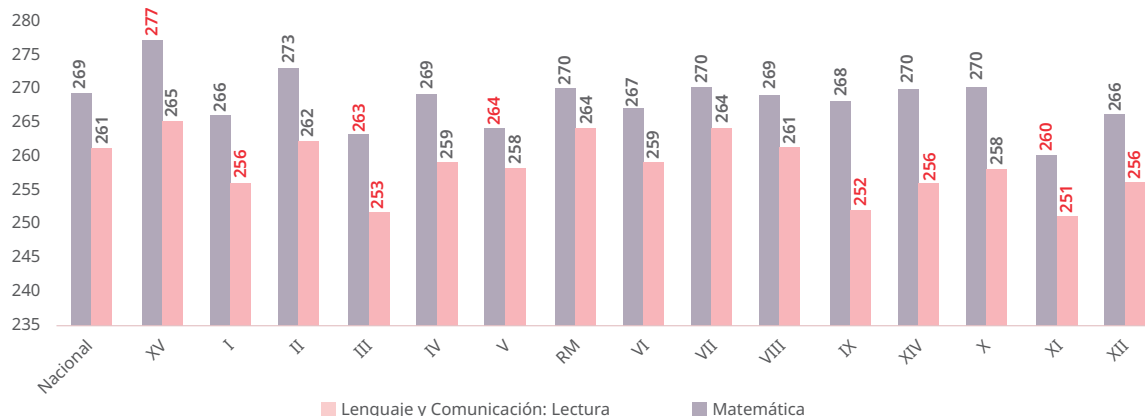
Figura 1. Tendencia en puntaje promedio de los estudiantes de 4° básico



Los resultados Simce de 4° básico a nivel regional se resumen en la Figura 2. En comparación con los resultados nacionales, el promedio de resultados de **Lectura** en Arica y Parinacota se encuentra significativamente por encima del promedio nacional, mientras que las regiones de Atacama, Valparaíso y Aysén obtienen un promedio por debajo de la tendencia país.

En **Matemática**, las regiones de Tarapacá, Atacama, La Araucanía, Los Ríos, Aysén y Magallanes obtienen resultados significativamente más bajos que el promedio nacional. No se observan regiones que obtengan resultados significativamente más altos que la media país.

Figura 2. Puntaje promedio de los estudiantes de 4° básico y promedio nacional

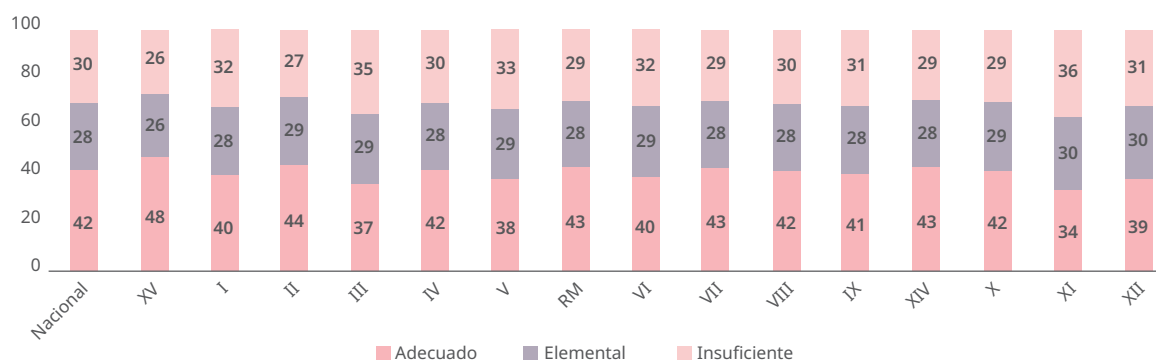


Nota: Los puntajes marcados con rojo son significativamente distintos del promedio nacional.

Por otro lado, las Figuras 3 y 4 resumen la distribución de los **Estándares de Aprendizaje** para ambas pruebas Simce 2017 según región y tendencia nacional. Cada categoría de los Estándares de Aprendizaje se presenta por región y se compara con los resultados nacionales.

En la prueba de **Lectura** se observa que el 42 % de los estudiantes de 4° básico del país se concentra en el nivel Adecuado, y únicamente la Región de Arica y Parinacota se encuentra por sobre este promedio. Las regiones de Atacama, Valparaíso, Aysén y Magallanes tienen una proporción de estudiantes en este nivel que es significativamente inferior al promedio nacional. Luego, un 28 % de los estudiantes se encuentra en nivel Elemental, y no se observan variaciones regionales para este nivel. Un 30 % de los estudiantes se encuentra en el nivel Insuficiente, observándose que las regiones de Arica y Parinacota y Antofagasta obtienen proporciones menores de estudiantes en este nivel. Siguiendo la tendencia anterior, las regiones de Atacama, Valparaíso y Aysén tienen una proporción de alumnos en este nivel que es significativamente mayor al promedio nacional.

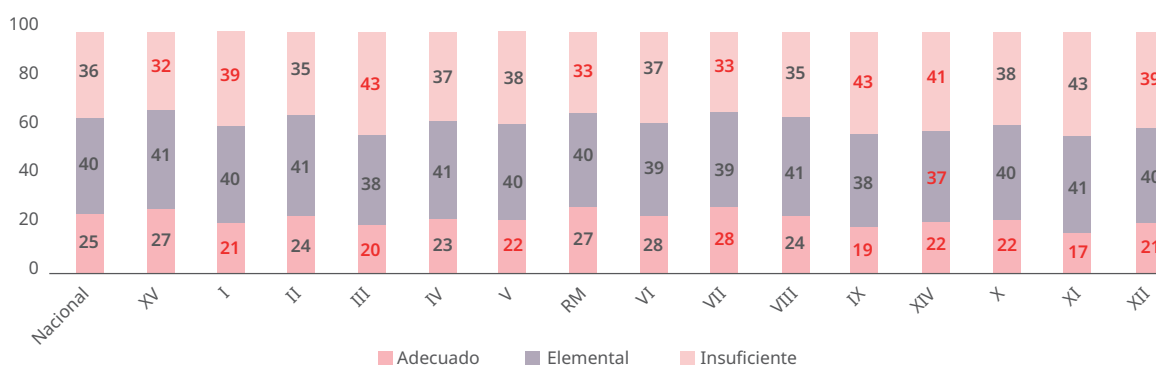
Figura 3. Estándares de aprendizaje para Simce Lectura (%)



En **Matemática** la distribución de los Estándares de Aprendizaje a nivel regional varía bastante. La tendencia general se describe en la Figura 4: un 25 % de los niños y niñas de 4° básico del país se encuentra en la categoría Adecuado; un 40 %, en Elemental; y un 36%, en Insuficiente. Sin embargo, como se evidencia en los porcentajes destacados en rojo, con la excepción de las regiones de Arica y Parinacota, Antofagasta, Coquimbo, Metropolitana y Biobío, las estadísticas están por debajo de las nacionales en el estándar Adecuado.

La única región que obtiene resultados por sobre el promedio nacional es la Región del Maule. A nivel general, ninguna región tiene menos de un 32 % de estudiantes en el nivel Insuficiente; por otra parte, las regiones de la Araucanía y de Aysén son las que obtienen un mayor porcentaje de sus estudiantes en este nivel.

Figura 4. Estándares de aprendizaje para Simce Matemática (%)



Nota: Los porcentajes marcados con rojo son significativamente distintos del promedio nacional.

Para tener una mejor imagen de los resultados a nivel nacional se deben observar estas tendencias en virtud del **sexo** de los estudiantes y del **nivel socioeconómico del establecimiento**.

La Tabla 2 muestra los puntajes promedio y Estándares de Aprendizaje de los estudiantes de acuerdo con su sexo. En primer lugar, no se observan diferencias significativas en los promedios Simce tanto de mujeres como de hombres con respecto a los resultados 2016. Asimismo, no se observan diferencias en los puntajes promedios obtenidos por hombres y mujeres en ninguna de las asignaturas.

En **Lectura**, el porcentaje de mujeres en el nivel de aprendizaje Adecuado es de un 45 %, mientras que solo de un 39 % en el caso de los hombres, los cuales, a su vez, tienen una mayor presencia en resultados de estándar Insuficiente.

En **Matemática** solamente se observan diferencias por sexo en la proporción de estudiantes en el nivel Adecuado, donde se ubica el 26 % de los hombres en comparación con el 23 % de las mujeres.

Tabla 2. Distribución de los estudiantes en Estándares de Aprendizaje y puntaje promedio Simce según sexo

Asignatura	Mujeres				Hombres			
	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.
Lenguaje y Comunicación: Lectura	44,6 %(+)	29,7 %(+)	25,8 %	274 ●	38,9 %	26,7 %	34,4 % (+)	264 ●
Matemática	23,3 %	39,9 %	36,8 %	259 ●	26 % (+)	39,5 %	34,5 %	262 ●

Notas: ● : El promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.
(+) : El porcentaje del sexo en un determinado nivel es significativamente superior al del otro sexo.

En términos de grupo socioeconómico del establecimiento, la Tabla 3 muestra que, tanto en Lectura como en Matemática, los estudiantes de 4° básico de escuelas de GSE alto se posicionan con mayor frecuencia en el Estándar de Aprendizaje Adecuado y, en general, con un promedio Simce mayor que el resto de los GSE en ambas pruebas. Así, mientras el 70 % de estos se encuentra en esta categoría, solo un 28 % de los estudiantes de GSE bajo se ubica en el nivel Adecuado, cuando se trata de Lectura. En Matemática se replica este fenómeno con un 55 % de estudiantes de GSE alto con resultados Adecuados, en contraste con el 11 % de los estudiantes de GSE bajo.

Tabla 3. Distribución de los estudiantes en Estándares de Aprendizaje y puntaje Simce promedio según GSE

GSE	Lenguaje y Comunicación: Lectura				Matemática			
	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.
Bajo	27,9 %▲	28,2 % ●	43,8 % ●	250 ●	11,3 % ●	33,5 % ●	55,2 % ●	238 ●
Medio bajo	31,6 % ●	29,1 % ●	39,3 % ●	256 ●	16,0 % ●	37,8 % ●	46,2 % ●	248 ●
Medio	41,5 % ●	30,0 % ●	28,6 % ●	270 ●	23,7 % ●	42,4 % ●	34,0 % ●	262 ●
Medio alto	54,2 % ●	27,2 % ●	18,6 % ●	285 ●	34,5 % ▼	43,8 % ●	21,6 % ●	277 ●
Alto	69,8 % ●	20,5 % ●	9,7 % ●	303 ●	54,7 % ▼	35,9 % ▲	9,4 % ●	297 ●

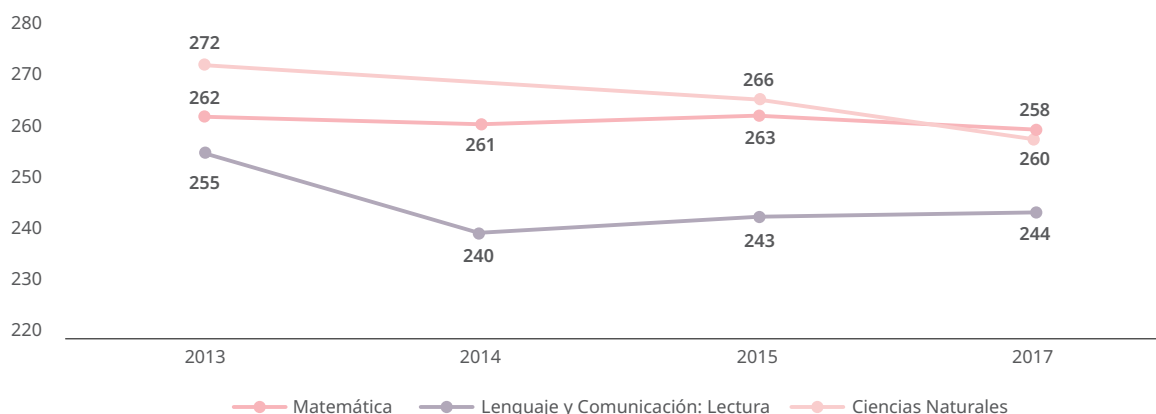
Notas: ● : El promedio o porcentaje actual es similar al de la medición anterior.
▲: El porcentaje del Nivel de Aprendizaje actual es significativamente más alto que el porcentaje de la medición anterior.
▼: El porcentaje del Nivel de Aprendizaje actual es significativamente más bajo que el porcentaje de la medición anterior.

2.2. Resultados Simce 8° básico

Los resultados para 8° básico 2017 muestran tendencias similares a las observadas en 4° básico, y se describen en detalle a continuación. La Figura 5 muestra la tendencia en los puntajes de Lectura, Matemática y Ciencias Naturales para los estudiantes de 8° básico.

La tendencia en los resultados de **Matemática** ha sido estable, sin que se observen diferencias importantes entre las mediciones reportadas. En **Lectura** se observó una caída de 10 puntos en el promedio Simce entre 2013 y 2014, que parece ir en recuperación a la fecha. En **Ciencias Naturales** la tendencia muestra una disminución de los puntajes promedio.

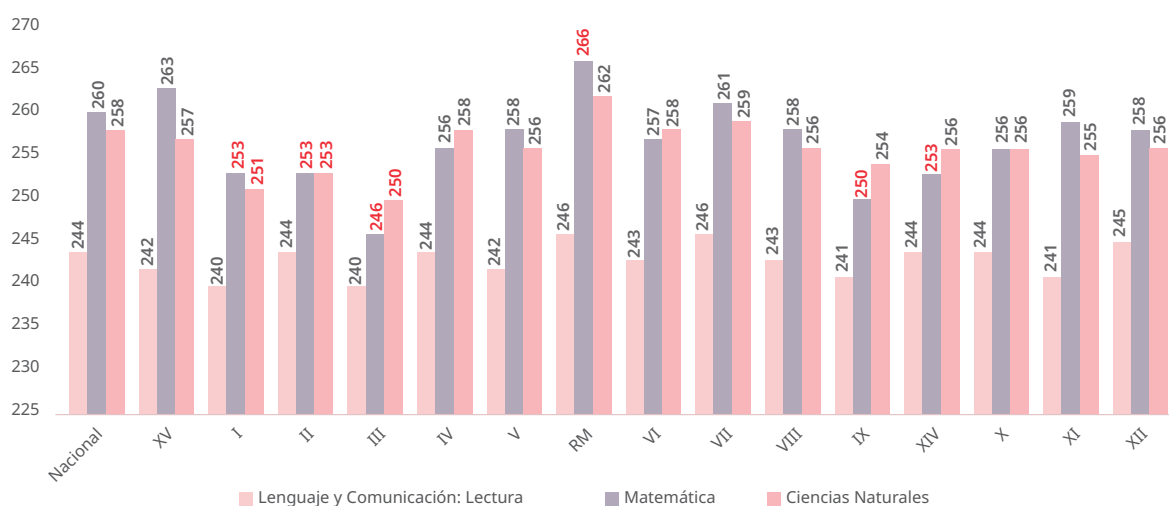
Figura 5. Tendencia en puntaje promedio de los estudiantes de 8° básico



La Figura 6 resume los resultados para las pruebas de Lectura, Matemática y Ciencias Naturales, tanto a nivel nacional como regional del año 2017. A nivel nacional, los promedios obtenidos fueron de 244, 260 y 258 puntos en las pruebas de Lectura, Matemática y Ciencias Naturales, respectivamente. Gran parte de los resultados sigue la tendencia nacional, lo cual permite observar que no existen variaciones a nivel regional en **Lectura**.

En **Matemática**, las regiones de Tarapacá, Antofagasta, Atacama, la Araucanía y los Ríos obtienen resultados bajo el promedio nacional, y la Región Metropolitana obtiene resultados más altos. En **Ciencias Naturales**, las regiones de Tarapacá, Antofagasta y Atacama obtienen resultados bajo el promedio nacional.

Figura 6. Puntaje promedio de los estudiantes de 8° básico y promedio nacional



Nota: Los puntajes marcados con rojo son significativamente distintos del promedio nacional.

En la distribución por **sexo**, la Tabla 4 muestra que las mujeres obtienen resultados significativamente más altos en Lectura, mientras que para Matemática y Ciencias Naturales no existen diferencias entre los resultados de los distintos sexos.

Tabla 4. Puntaje promedio Simce según sexo

Asignatura	Mujeres	Hombres
Lenguaje y Comunicación: Lectura	251 (+)	238
Matemática	258	261
Ciencias Naturales	258	259

Nota: (+) El promedio de las mujeres es significativamente más alto que el promedio de los hombres.

Por otro lado, similar a lo observado en Simce 4° básico, los **grupos socioeconómicos** más altos obtienen los mejores resultados en sus promedios. La Tabla 5 resume estos hallazgos. Los puntajes promedio en Simce Lectura, Matemática y Ciencias Naturales en el grupo socioeconómico alto superan los 270 puntos, y llegan a estar sobre los 300 puntos en las últimas dos pruebas; en contraste con ellos, los puntajes del grupo socioeconómico bajo no llegan a los 240 puntos en ninguna de las pruebas.

Tabla 5. Puntaje promedio Simce según GSE

GSE	Lenguaje y Comunicación: Lectura	Matemática	Ciencias Naturales
Alto	275 ●	310 ●	300 ●
Medio Alto	260 ●	282 ●	276 ▼
Medio	245 ●	261 ●	258 ▼
Medio Bajo	231 ●	241 ●	243 ▼
Bajo	224 ●	230 ●	237 ▼

Notas: ▲: El promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.

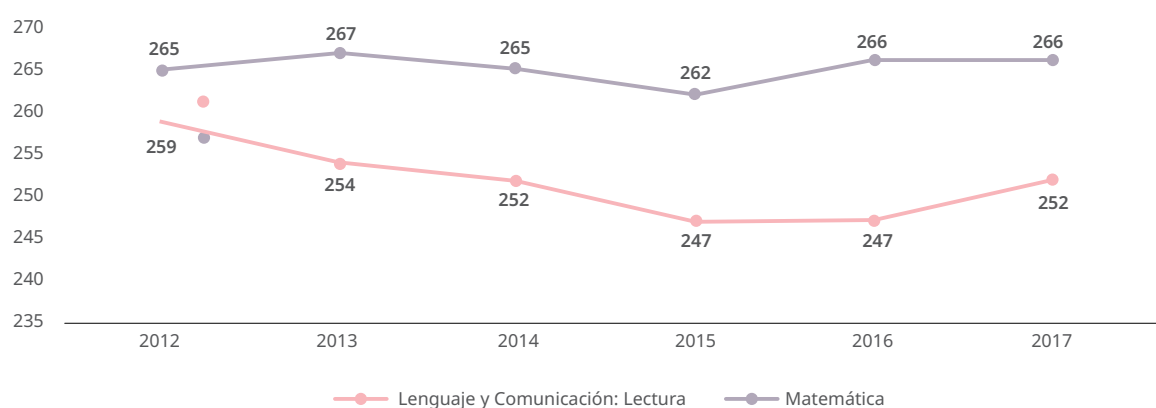
●: El promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.

▼: El promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.

2.3. Resultados Simce II medio

La Figura 7 resume las tendencias de los puntajes promedio de II medio en Lectura y Matemática. Se observa que en **Lectura** se está produciendo una mejora de los puntajes luego de la baja experimentada el año 2015. En **Matemática** los puntajes se mantuvieron estables en relación al año 2016, replicando el alza que se observó entre 2015 y 2016.

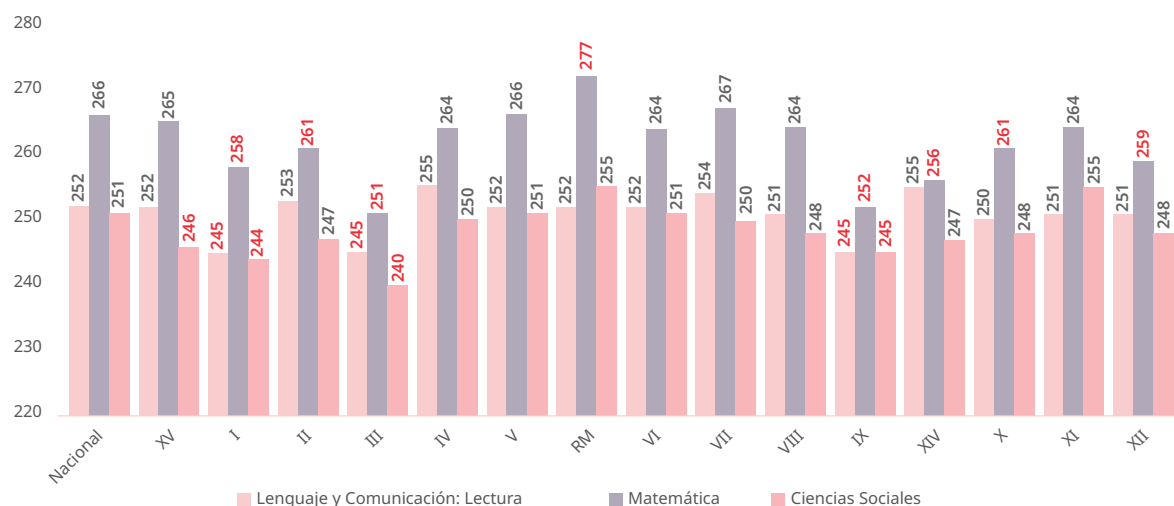
Figura 7. Puntaje promedio de los estudiantes de II medio y tendencia



La Figura 8 resume los resultados para las pruebas de Lectura, Matemática y Ciencias Sociales, tanto a nivel nacional como regional del 2017. A nivel nacional, los promedios obtenidos fueron de 252, 266 y 251 puntos en las pruebas de Lectura, Matemática y Ciencias Sociales, respectivamente.

Gran parte de los resultados sigue la tendencia nacional, observándose que en la prueba de **Lectura** solamente las regiones de Tarapacá, Atacama y la Araucanía obtienen resultados bajo el promedio nacional. En **Matemática**, las regiones de Tarapacá, Antofagasta, Atacama, la Araucanía, los Ríos, los Lagos y Aysén obtienen resultados bajo el promedio nacional, y la Región Metropolitana obtiene resultados más altos. En **Ciencias Sociales**, las regiones de Arica, Tarapacá, Atacama y la Araucanía obtienen resultados bajo el promedio nacional.

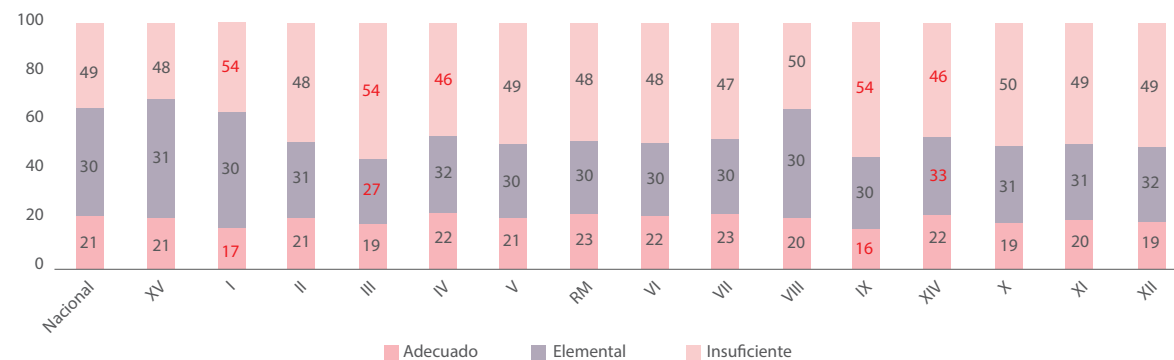
Figura 8. Puntaje promedio de los estudiantes de II medio y promedio nacional



Nota: Los puntajes marcados con rojo son significativamente distintos del promedio nacional.

En cuanto a los Estándares de Aprendizaje, los resultados en **Lectura** ilustrados en la Figura 9 muestran que la mayoría de los estudiantes de II medio del país se encuentra en el nivel Insuficiente; este porcentaje alcanza el 54 % en las regiones de Tarapacá, Atacama y la Araucanía. En cambio, la proporción de estudiantes en el nivel Adecuado es de un 21% a nivel nacional y, según la región, varía entre el 16 % y el 22 %.

Figura 9. Estándares de Aprendizaje para Simce Lectura (%)

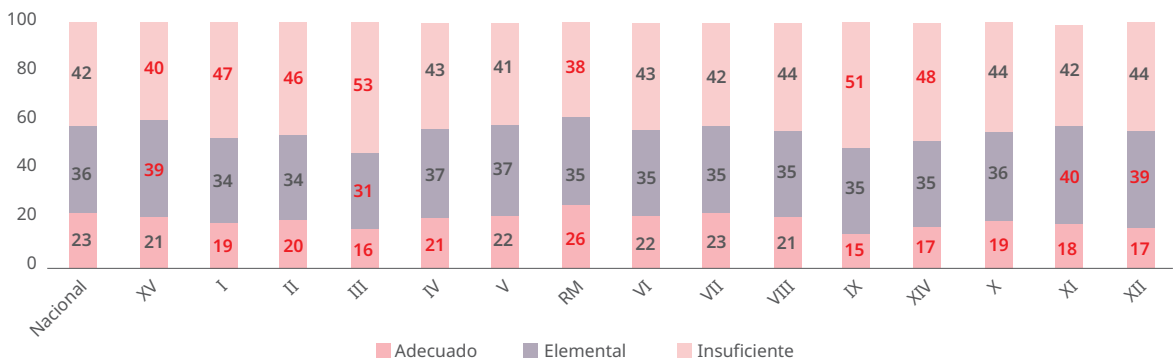


Nota: Los porcentajes marcados con rojo son significativamente distintos del promedio nacional.

La Figura 10 resume la distribución de los resultados individuales en Simce **Matemática** según los Estándares de Aprendizaje. De acuerdo a lo que se observa en términos de promedio, la proporción de estudiantes en el nivel Insuficiente

es más baja que la reportada para Lectura. En efecto, el 42 % tiene un desempeño en este orden, un 36 % alcanza un nivel Elemental y un 23 % se posiciona en el nivel Adecuado. Los mayores porcentajes en el estándar Insuficiente se reportan en establecimientos de las regiones de Tarapacá, Antofagasta, Atacama, la Araucanía y los Ríos. Respecto al nivel de aprendizaje Adecuado, solamente la Región Metropolitana reporta un porcentaje de estudiantes superior al promedio nacional en este nivel.

Figura 10. Estándares de Aprendizaje para Simce Matemática (%)



Nota: Los porcentajes marcados con rojo son significativamente distintos del promedio nacional.

Al igual que en enseñanza básica, la brecha entre **sexos** en los resultados Simce muestra diferencias significativas a favor de las mujeres en Lectura, lo que no se observa para Matemáticas ni Ciencias Sociales: la Tabla 6 muestra que el promedio Simce Lectura para las mujeres es 17 puntos más alto que el de sus pares hombres. En cuanto a los Estándares de Aprendizaje, la proporción de mujeres que tiene un desempeño Adecuado en Lectura es de un 25 %, versus un 17 % de los hombres, los que se encuentran en su mayoría en el Estándar Insuficiente.

Tabla 6. Distribución de los estudiantes en Estándares de Aprendizaje y puntaje promedio Simce según sexo

Asignatura	Mujeres				Hombres			
	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.
Lenguaje y Comunicación: Lectura	25,3 % (+)	33,2 % (+)	41,5 %	260 (+) ●	17,2 %	27,1 %	55,7 % (+)	243 ●
Matemática	21,8 %	35,9 %	42,3 %	265 ●	23,4 %	35,3 %	41,4 %	267 ●
Ciencias Sociales				250 ●				252 ●

Notas:

- ▲: El promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.
- : El promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.
- (+): El promedio o porcentaje del sexo en un determinado nivel es significativamente superior al del otro sexo.
- (-): El promedio o porcentaje del sexo en un determinado nivel es significativamente inferior al del otro sexo.

Luego, en consideración del **nivel socioeconómico** de los establecimientos a los que asisten los estudiantes de II medio (Tabla 7), nuevamente la tendencia es que entre más alto este sea, mejores con los resultados alcanzados, tanto en promedio como en estándares. La brecha por GSE es más pronunciada en enseñanza media: un 7 % de los estudiantes del grupo Bajo alcanza un nivel Adecuado en Lectura y un 4 % lo alcanza en Matemática; mientras que estas estadísticas para el grupo alto son del orden del 46 % y 65 %, respectivamente.

Tabla 7. Distribución de los estudiantes en Estándares de Aprendizaje y puntaje promedio Simce según GSE

GSE	Lenguaje y Comunicación: Lectura				Matemática				Ciencias Sociales
	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Adec.	Elem.	Insuf.	Prom.	Prom.
Bajo	7,0 % ●	23,9 % ▲	69,1 % ▼	228 ●	4,0 % ●	25,1 % ●	70,9 % ●	224 ●	225 ●
Medio bajo	14,2 % ●	29,4 % ▲	56,4 % ▼	242 ▲	11,2 % ●	36,2 % ●	52,6 % ●	249 ●	239 ●
Medio	27,3 % ●	34,4 % ●	38,4 % ▼	263 ●	28,1 % ●	43,8 % ●	28,1 % ●	283 ●	262 ●
Medio alto	35,7 % ●	34,3 % ●	30,0 % ●	273 ●	44,4 % ●	41,1 % ●	14,5 % ●	307 ●	277 ●
Alto	45,5 % ●	30,3 % ●	24,2 % ●	284 ●	64,6 % ●	28,1 % ●	7,4 % ●	329 ●	292 ●

Nota: † ▲ : El promedio actual es significativamente más alto que el promedio de la medición anterior.
† ● : El promedio actual es similar al promedio de la medición anterior.
† ▼ : El promedio actual es significativamente más bajo que el promedio de la medición anterior.



03. **Formación integral de los estudiantes: una mirada a los indicadores de desarrollo personal y social (IDPS)**

Dentro de la mirada amplia de calidad que la Agencia busca construir junto a la comunidad escolar, se incluye en la evaluación realizada año a año la medición de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS).

Los IDPS, anteriormente llamados Otros Indicadores de Calidad Educativa (OIC), entregan información relacionada con el desarrollo personal y social de los estudiantes de un establecimiento, ampliando así la concepción de calidad educativa al incluir aspectos que van más allá del conocimiento académico.

Estos indicadores entregan a los establecimientos información relevante con respecto a distintas áreas de desarrollo de los estudiantes y también una señal sobre la importancia de implementar acciones sistemáticas, que permitan desarrollar aspectos no académicos fundamentales para la formación integral de los estudiantes.

A continuación se describen los logros en estos indicadores para el periodo 2017 en los grados de 4°, 8° básico y II medio. En primer lugar, se realiza una breve presentación de estos indicadores y su medición. En segundo lugar, se muestran e interpretan los principales hallazgos asociados a cada uno de estos. Luego se revisan estos resultados con énfasis en las posibles asociaciones con el sexo de los estudiantes y el GSE de los establecimientos.

3.1. Resultados generales

Los IDPS se construyen a partir de información recolectada de diversas fuentes. En primer lugar, los indicadores de Autoestima académica y motivación escolar, Clima de convivencia escolar, Participación y formación ciudadana y Hábitos de vida saludable, se basan en información proveniente de los Cuestionarios de Calidad y Contexto Escolar que acompañan a la aplicación Simce, y que son respondidos tanto por estudiantes como por profesores y padres o apoderados.

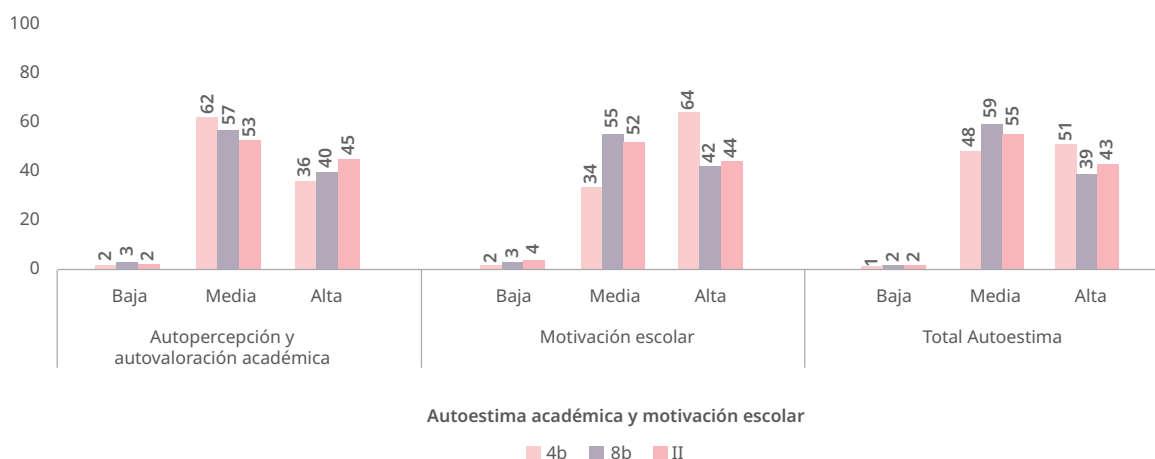
La Tabla 8 muestra el detalle de estos cuatro indicadores, sus dimensiones y las fuentes de información sobre las cuales son contruidos. El segundo conjunto contiene a los indicadores de Asistencia escolar, Equidad de sexo, Titulación técnico-profesional (solamente en enseñanza media) y Retención escolar. Estos indicadores son contruidos en base a información entregada por el Ministerio de Educación, y son calculados a nivel de establecimiento. Cada indicador es contruido con una escala de 0 a 100, según el cual mientras más alto sea el valor, mayor es el nivel de logro. Esta escala es transformada en un indicador con tres niveles: bajo, medio y alto.

Tabla 8. Descripción de los Indicadores de Desarrollo Personal y Social (IDPS): dimensiones y fuentes.

Indicador	Dimensiones	Actores
Autoestima académica y motivación escolar	Autopercepción y autovaloración académica	Estudiantes
	Motivación escolar	Estudiantes
Clima de convivencia escolar	Ambiente de respeto	Padres, docentes y estudiantes
	Ambiente organizado	Padres, docentes y estudiantes
	Ambiente seguro	Padres, docentes y estudiantes
Participación y formación ciudadana	Participación	Padres y estudiantes
	Vida democrática	Estudiantes
	Sentido de pertenencia	Estudiantes
Hábitos de vida saludable	Hábitos de alimentación	Estudiantes
	Hábitos de autocuidado	Estudiantes
	Hábitos de vida activa	Estudiantes

En la Figura 11 se resumen las estadísticas para los indicadores de **Autoestima y motivación escolar** y **Clima de convivencia escolar**. Respecto del primero, se observan variaciones en la distribución por dimensión. Por ejemplo, en Autopercepción y autovaloración académica, la mayor parte de los estudiantes, independiente del grado que cursen, se posiciona en el nivel medio, especialmente en 4° básico, donde el 62 % de los estudiantes logra este resultado.

Figura 11. Distribución porcentual según grado: Autoestima académica y motivación escolar (%)



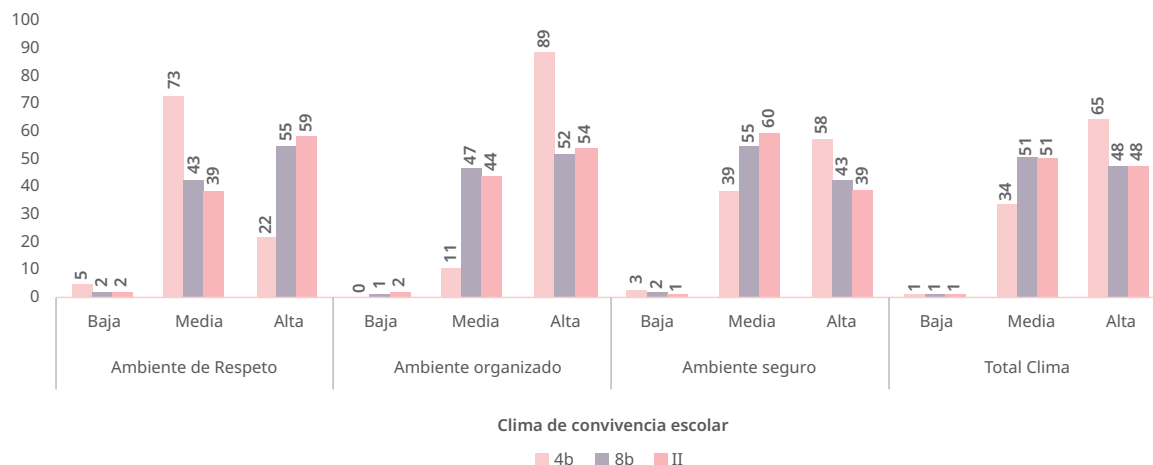
Una segunda tendencia, que es común a los indicadores acá presentados, es la baja frecuencia con que los estudiantes se posicionan en el nivel Bajo de resultados. En el caso de Motivación escolar, a diferencia de la dimensión anterior, la mayor parte de los estudiantes de 4° básico se concentra en el nivel superior: un 64 % tiene un nivel Alto de motivación, y un 34 % logra resultado Medio. Luego, en el índice final de Autoestima académica y motivación escolar, un 48 %, 59 % y 55 % de los estudiantes de 4° y 8° básico y II medio respectivamente, obtiene un nivel Medio de logro en este indicador.

Con esta evidencia se puede inferir que, si bien en el índice final las distribuciones de los grados son similares, cuando se trata de la motivación escolar se observa una tendencia en los grados más bajos a obtener mejores resultados.

Con respecto a la Convivencia escolar, se analizan las tres dimensiones que lo componen y los resultados en el índice final (ver Figura 12). En **Ambiente de respeto** se observa que los actores involucrados en la medición de 4° básico obtienen en mayor proporción resultados en nivel Medio, mientras que en 8° básico y II medio la mayoría de los actores logra resultados Altos. En **Ambiente organizado** todos los grados reportan a la mayoría de sus actores en el nivel de logro Alto, situación que se evidencia claramente en 4° básico donde el 89 % de los actores se sitúa en este nivel. En **Ambiente**

seguro se observa como tendencia que, a medida que aumenta el grado evaluado, disminuye la proporción de actores con resultado Alto, y aumenta la proporción con resultado Medio. Así, para el total del indicador de Clima se observa que 4° básico obtiene una mayor proporción en el nivel Alto, y 8° básico y II medio obtienen los mismos resultados.

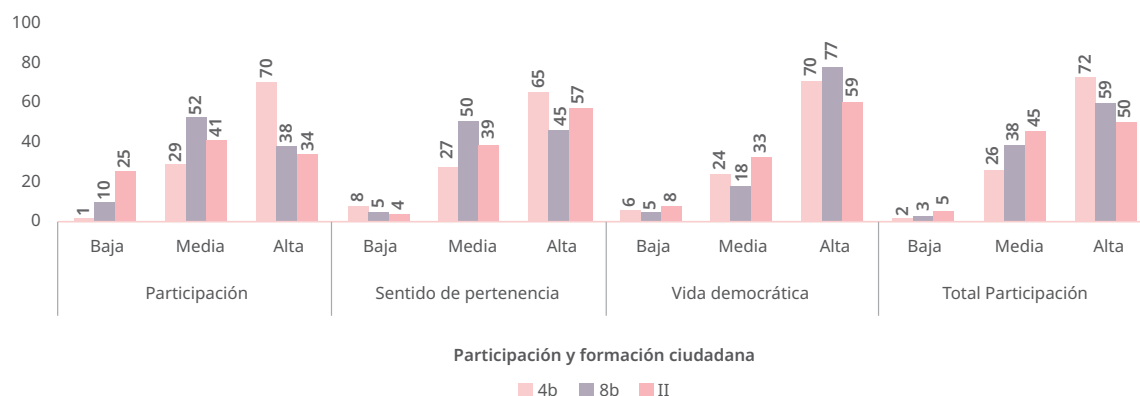
Figura 12. Distribución porcentual según grado: Clima de convivencia escolar (%)



En la Figura 13 se resumen los resultados de los indicadores **Participación y formación ciudadana**. El primero está compuesto de tres dimensiones: Participación (referida a padres y estudiantes) muestra que la participación y percepción de disponibilidad de estas instancias en el establecimiento es de nivel Alto en 4° básico, mientras que en 8° básico y II medio la mayoría de los actores se sitúa en el nivel Medio.

La dimensión de **Sentido de pertenencia** muestra que en 4° básico y II medio la mayoría de los actores se ubica en la categoría de logro Alto, mientras que en 8° básico la mayor proporción de actores obtiene resultados en nivel Medio. En **Vida democrática** se observa que en los tres niveles evaluados la mayoría de los actores obtiene resultados que los sitúan en el nivel Alto. Así, en el agregado de Participación Ciudadana se observa que en todos los niveles la mayoría de los actores obtiene resultados que los sitúan en el nivel Alto.

Figura 13. Distribución porcentual según grado: Participación y formación ciudadana (%)

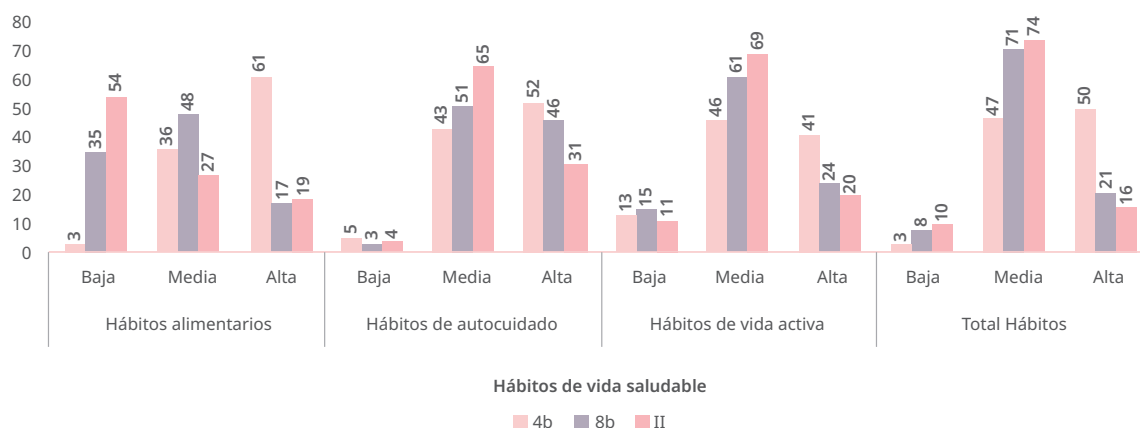


En Hábitos de vida saludable (ver figura 14), se observa que, en la primera dimensión, **Hábitos alimentarios**, los actores de 4° básico obtienen considerablemente un nivel de logro más alto que en los otros niveles. En 8° básico y II medio la mayoría de los actores se sitúa en el nivel Medio, mientras que en 4° básico el porcentaje que obtiene resultados altos es

del 72 %. En la dimensión de **Hábitos de autocuidado** se observa nuevamente que en 4° básico se obtienen resultados más altos que en 8° básico y II medio; lo mismo sucede en la dimensión de **Hábitos de vida activa**.

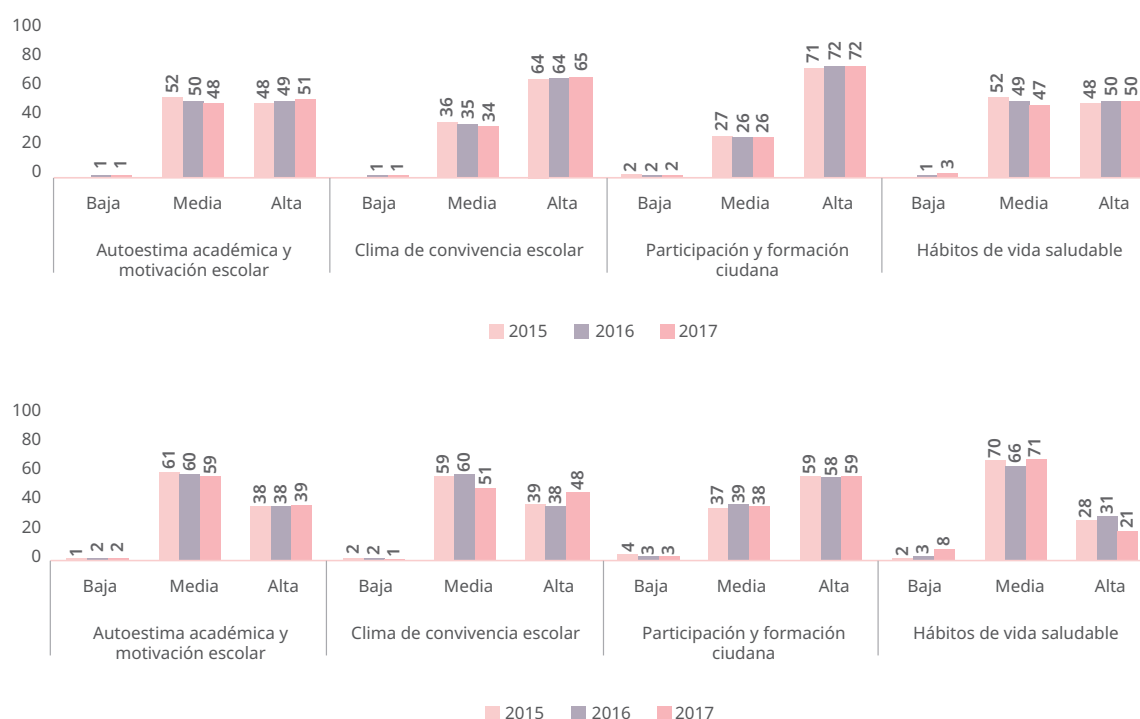
A nivel agregado, el índice de Hábitos de vida saludable muestra que en 4° básico el 50 % de los actores se ubica en el nivel Alto, mientras que en 8° básico y II medio sobre el 70 % de los actores obtiene nivel Medio de logro.

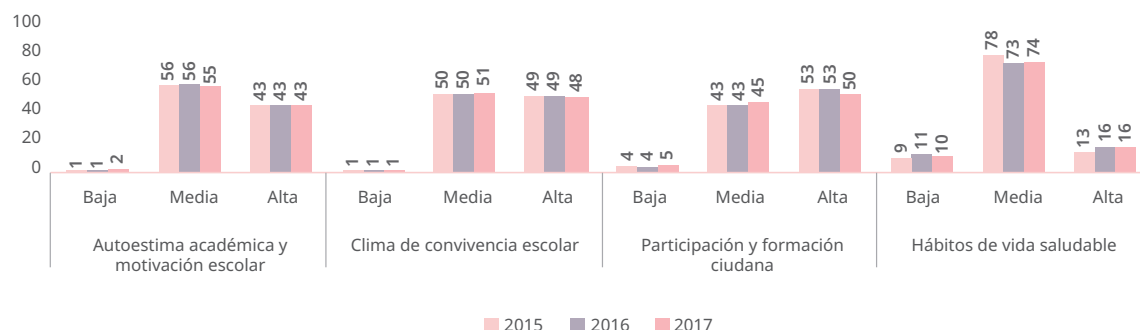
Figura 14. Distribución porcentual según grado: Hábitos de vida saludable (%)



En cuanto a las tendencias en los puntajes de cada indicador, la Figura 15 resume los resultados para todos los grados evaluados en 2017. En general, no se presentan cambios en la distribución por nivel, salvo en casos específicos como Autoestima académica y motivación escolar en 4° básico, donde, aunque leve, la tendencia ha sido una mejora de los resultados. En 8° básico los indicadores de Clima de convivencia y Hábitos de vida saludable también han mejorado los resultados. En II medio también se observa una leve mejora de los resultados en Hábitos de vida saludable.

Figura 15. Distribución porcentual y tendencia 2015-2017 para 4° básico, 8° básico y II medio





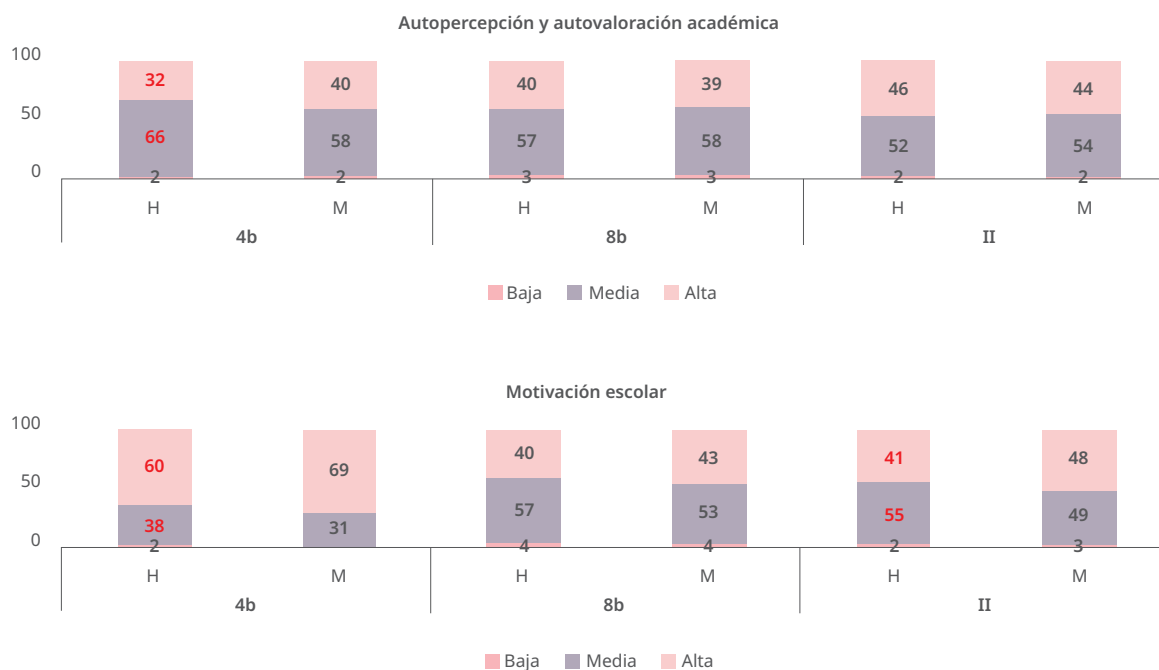
3.2. Resultados según indicador

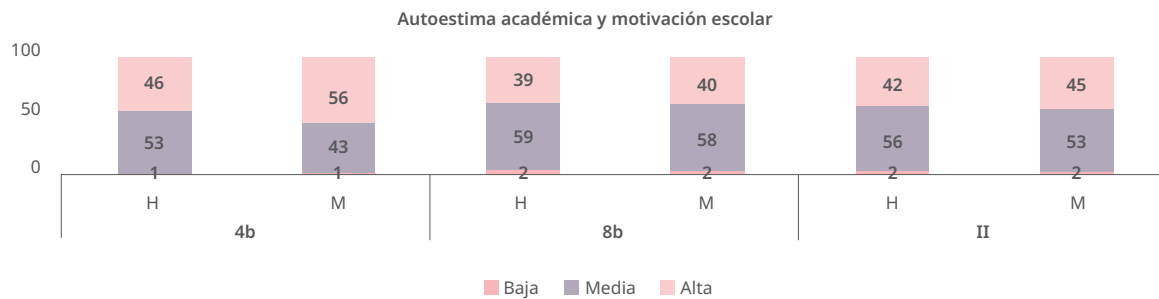
3.2.1. Autoestima académica y motivación escolar

Este indicador considera dos dimensiones: Auto percepción y autovaloración académica de los estudiantes y motivación escolar. La dimensión de Auto percepción académica es un aspecto cognitivo de la personalidad, es una imagen mental que los sujetos construyen a partir de su propia experiencia en relación con las creencias que tienen respecto a sus capacidades. Por otra parte, Motivación escolar es un aspecto emocional de la personalidad referido a los sentimientos de confianza en cuanto a alcanzar metas e intereses propios.

Para evaluar estas dimensiones se les pregunta a los estudiantes por su satisfacción con las notas obtenidas, su perseverancia en relación a las tareas o trabajos que se les encomiendan, su capacidad de aprender lo que sus profesores les enseñan, entre otras cosas. La Figura 16 resume los resultados de las distribuciones del indicador de Autoestima académica y motivación escolar y sus dimensiones, según el **sexo** de los estudiantes.

Figura 16. Distribución porcentual en Autoestima académica y motivación, y dimensiones, según sexo





Nota: Los porcentajes destacados en rojo indican que existe una diferencia significativa entre la proporción de hombres y mujeres en el nivel de indicador o dimensión.

En primer lugar, la tendencia de los estudiantes es manifestar una actitud positiva, al menos en nivel medio, respecto de su autopercepción académica. Más del 50 % se encuentra en el segmento medio en todos los niveles evaluados. Esto quiere decir que, en general, se perciben y autovaloran como estudiantes que poseen habilidades y aptitudes, así como la capacidad de superarse, en el ámbito académico. Si bien esta tendencia es transversal entre hombres y mujeres de 8° básico y II medio, en 4° básico las mujeres tienden a declarar una mejor autopercepción que los hombres y se posicionan con mayor frecuencia en el rango Alto.

En Motivación escolar se observa que, tanto en 4° básico como en II medio, las mujeres obtienen mejores resultados que los hombres, quienes se concentran en mayor proporción en el nivel de logro Medio. A nivel general, la Autoestima académica y motivación escolar reporta diferencias significativas entre sexos solamente en 4° básico, donde, tal como se observó en las dimensiones específicas, las mujeres se sitúan en mayor proporción en el nivel de logro Alto, mientras que los hombres se concentran en el nivel Medio.

En la Figura 17 se muestran los resultados de la comparación entre los distintos **niveles socioeconómicos** (GSE) de los establecimientos y los resultados de sus estudiantes, de acuerdo al grado.

Figura 17. Distribución porcentual en Autoestima académica y motivación, y dimensiones, según GSE



Nota: Los porcentajes destacados en rojo indican que existe una diferencia significativa entre la proporción del GSE y la del GSE inmediatamente anterior, en el nivel del indicador o dimensión.

A nivel general no se observa una asociación positiva o negativa entre la autopercepción y autovaloración de los estudiantes y el GSE de la escuela a la que asisten, sino una postura neutral.

En la dimensión de Motivación escolar se observa que en 4° y 8° básico existe una leve tendencia a que, a medida que aumenta el GSE del establecimiento, disminuye la proporción de estudiantes en el nivel Alto y aumenta el nivel Medio. A nivel general, no se observan tendencias claras de asociación entre el GSE y los resultados de Autoestima académica.

3.2.2. Clima de convivencia escolar

Otro de los elementos propios del desarrollo personal y social de los estudiantes surge de la percepción que tienen los actores de la comunidad escolar respecto del clima de convivencia al interior del establecimiento.

El clima de convivencia escolar afecta el bienestar y desarrollo socio afectivo de los estudiantes e impacta significativamente

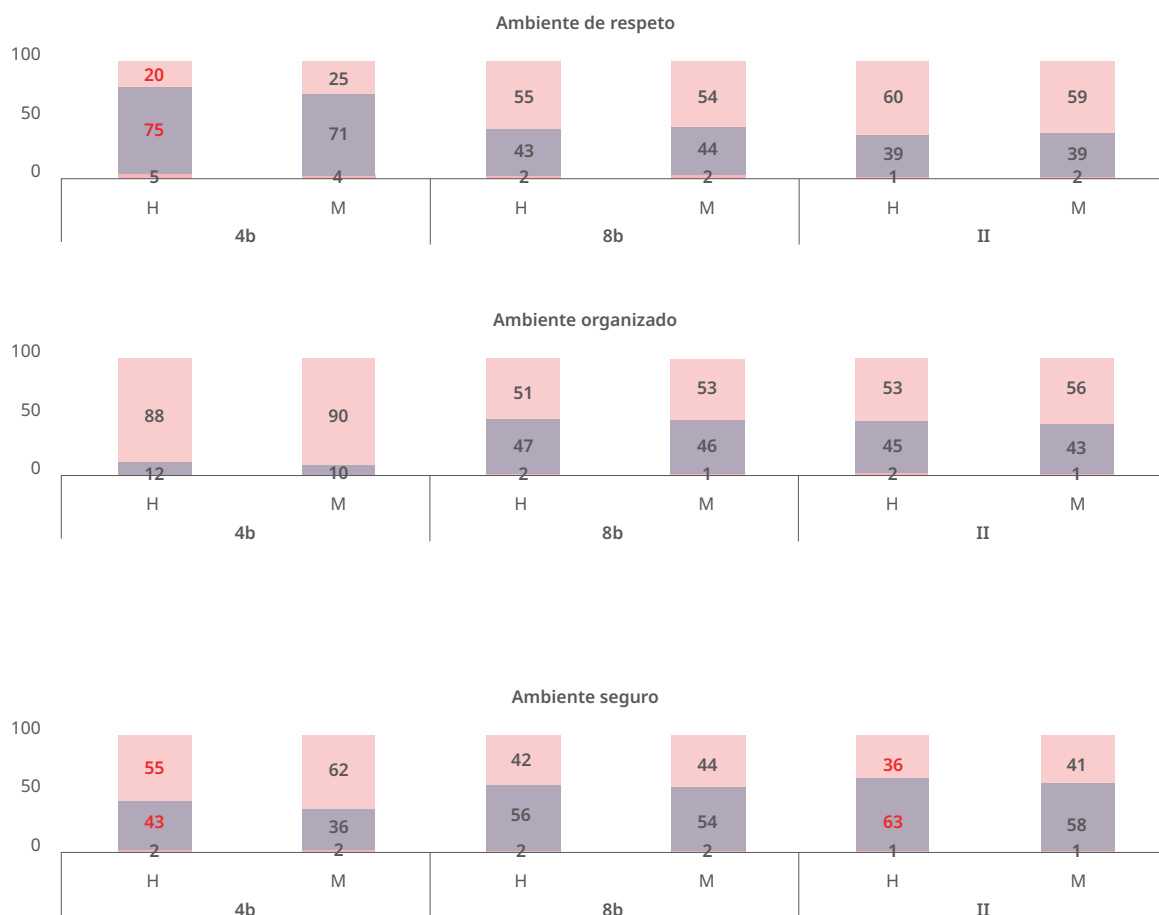
en la conducta, disposición y rendimiento de los distintos actores de la comunidad educativa durante las actividades escolares.

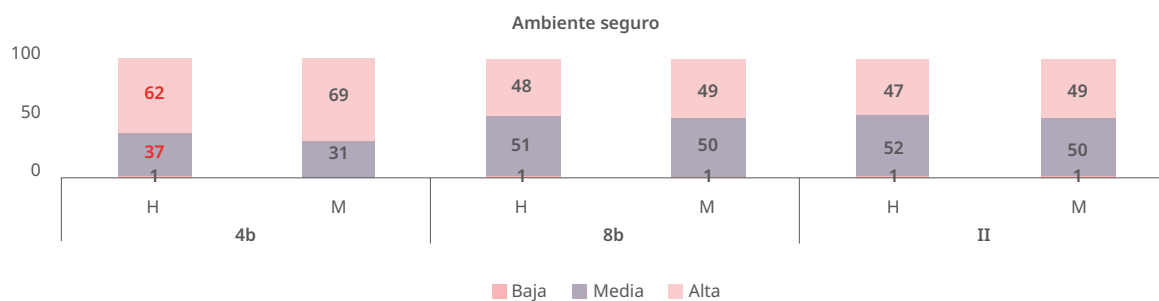
Este indicador considera tres dimensiones: Ambiente de respeto, Ambiente organizado y Ambiente seguro. Para evaluarlos, se le preguntó a estudiantes, apoderados y docentes sobre el nivel de respeto en el trato entre los distintos actores de la comunidad educativa, la existencia de normas de convivencia, el manejo de las situaciones de violencia en el establecimiento, entre otros.

La Figura 18 describe las percepciones en cada dimensión, y en el indicador total, según el sexo de los estudiantes. En la dimensión de Ambiente de respeto se observa que solamente en 4° básico existe una diferencia entre los resultados de hombres y mujeres, siendo los primeros quienes reportan un menor porcentaje en el nivel Alto, y se concentran en su mayoría en el Medio, mientras que las mujeres tienen mayor presencia en el nivel Alto.

En la dimensión de Ambiente organizado no se observan diferencias por sexo, y en Ambiente seguro los estudiantes de 4° básico y II medio reportan diferencias por sexo en las que se repite el patrón de que las mujeres obtienen una mayor proporción de resultados en nivel Alto y los hombres se concentran en el Medio. Así, a nivel general solamente en 4° básico se observa que existen diferencias entre sexos, las que repiten el patrón de las dimensiones anteriores.

Figura 18. Distribución porcentual en Clima de convivencia y dimensiones, según sexo

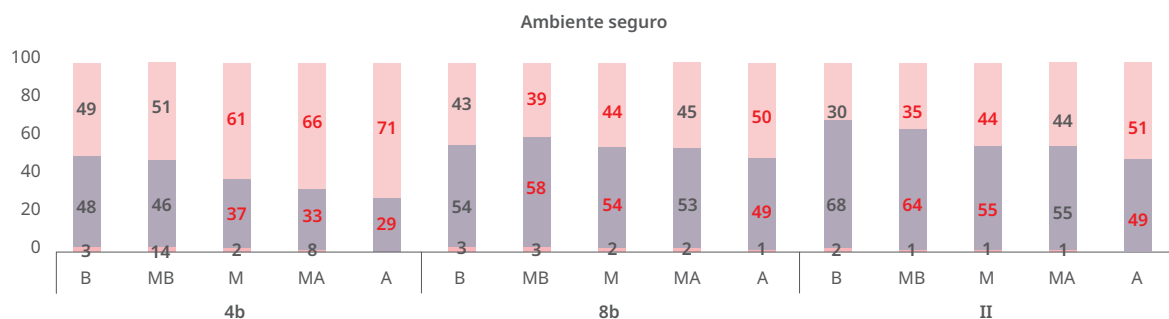
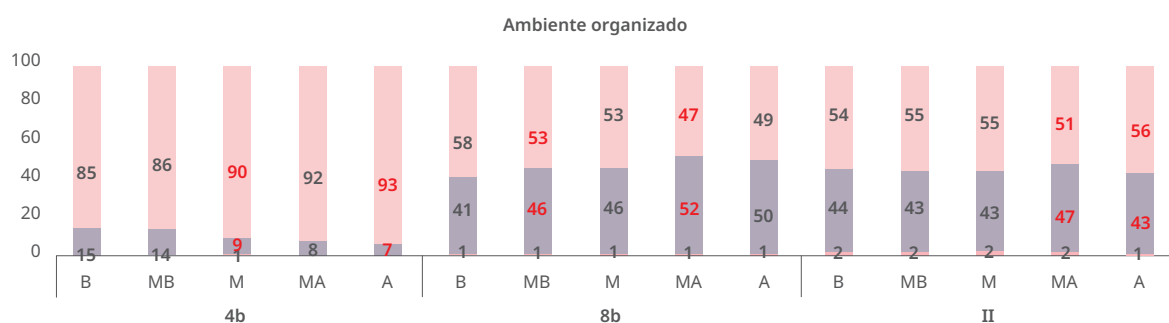
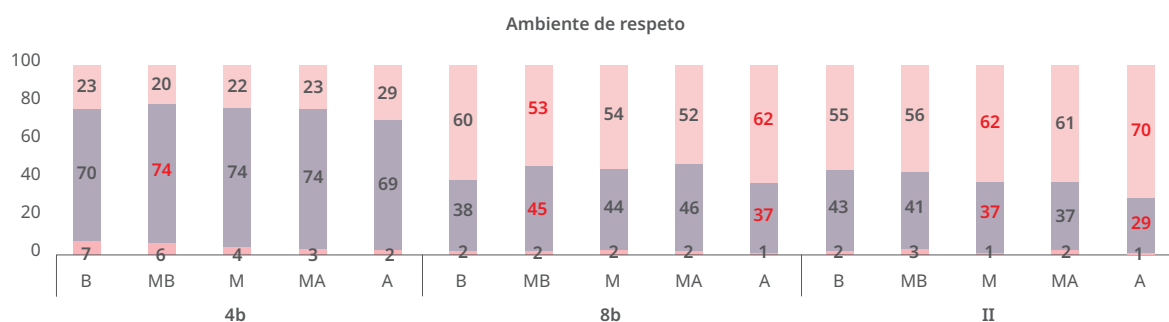


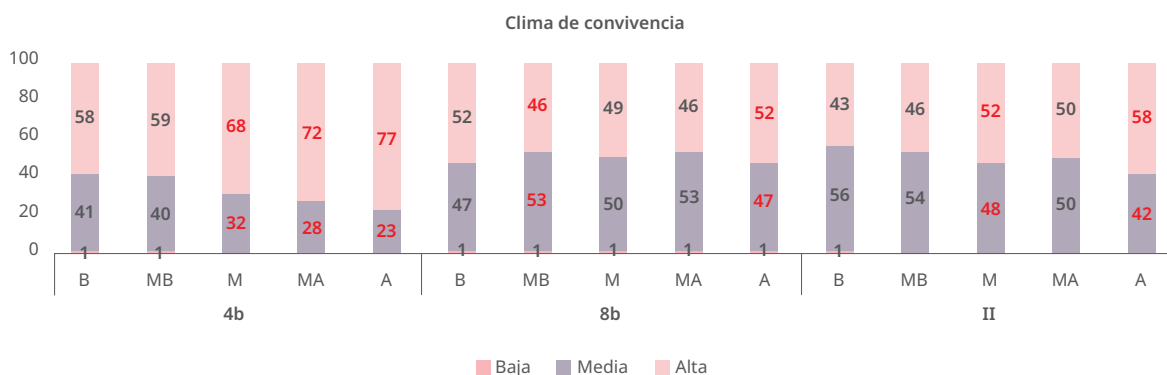


Nota: Los porcentajes destacados en rojo indican que existe una diferencia significativa entre la proporción de hombres y mujeres en el nivel de indicador o dimensión.

La Figura 19 muestra la distribución de los resultados en el índice total de Clima de convivencia, y las dimensiones que lo componen, según el GSE de los establecimientos. En la dimensión de Ambiente de respeto se observa que en 8° básico y II medio existe una tendencia al aumento en la proporción de actores que obtienen resultado Alto, sobre todo en II medio, a medida que aumenta el GSE del establecimiento.

Figura 19. Distribución porcentual de Clima de convivencia, y dimensiones, según GSE





Nota: Los porcentajes destacados en rojo indican que existe una diferencia significativa entre la proporción del GSE y la del GSE inmediatamente anterior, en el nivel del indicador o dimensión.

En la dimensión de Ambiente organizado existen algunas diferencias entre grupos socioeconómicos, pero no se observa una tendencia clara que relacione el GSE con los resultados en la dimensión. Por el contrario, en la dimensión Ambiente seguro sí se observa una relación en los tres grados evaluados donde, a mayor nivel socioeconómico del establecimiento, mayor es la proporción de actores que se ubican en el nivel de logro Alto.

A nivel general, esta relación también se observa en 4° básico y II medio, donde el indicador de **Clima de convivencia** aumenta la proporción de actores en el nivel Alto a medida que aumenta también el nivel socioeconómico del establecimiento.

3.2.3. Participación y formación ciudadana

Este indicador contempla tres dimensiones: Participación y formación ciudadana (de estudiantes y apoderados), Sentido de pertenencia (de los estudiantes), y Vida democrática (en el establecimiento).

Para evaluar Participación y formación ciudadana se preguntó a los estudiantes y apoderados acerca de la existencia de oportunidades de participación, las instancias de representación democráticas existentes en el colegio y el nivel de identificación de los estudiantes con el establecimiento, entre otros elementos.

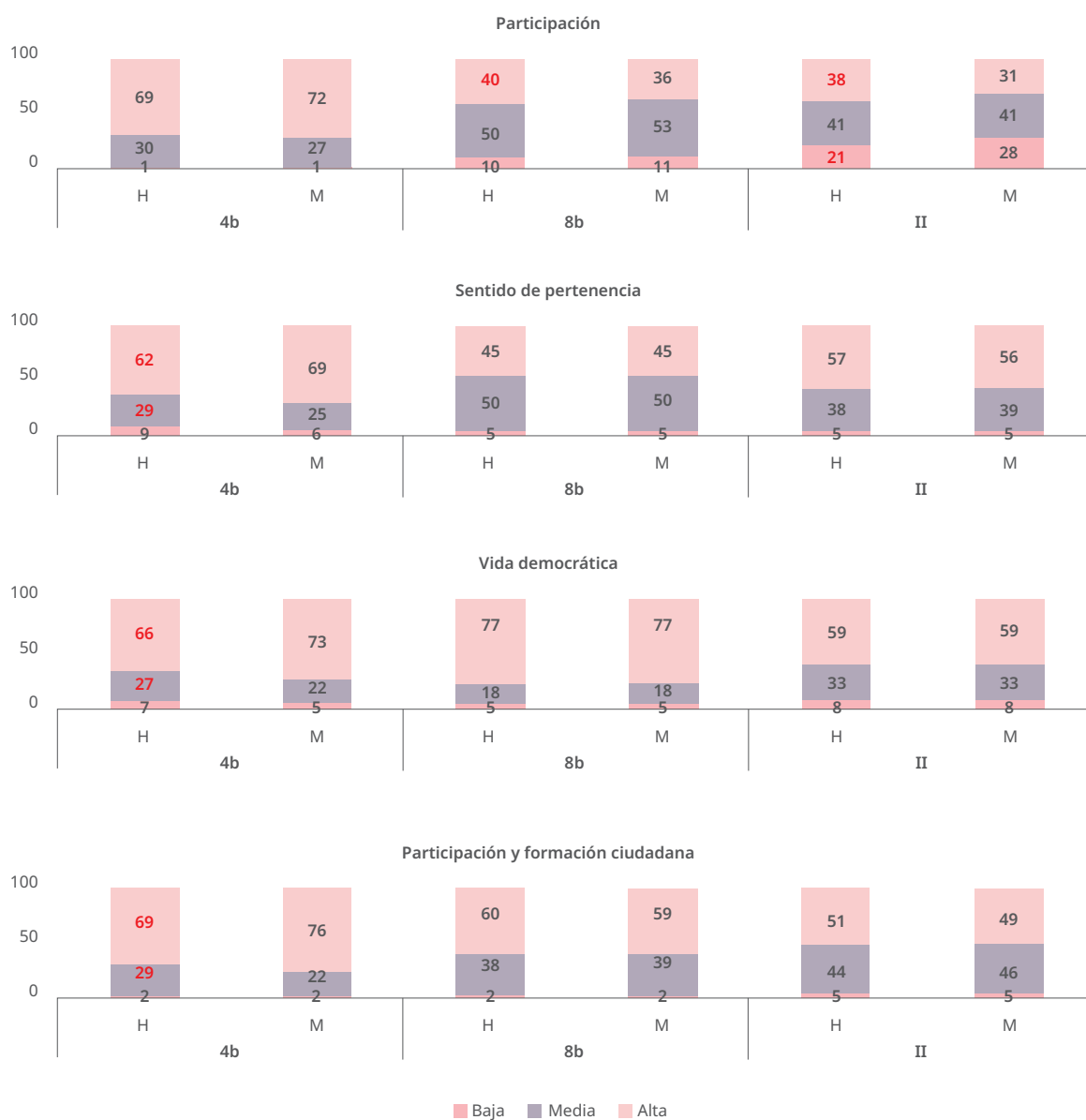
En la Figura 20 se retrata el comportamiento de estos indicadores según el **sexo** de los estudiantes. En la dimensión de **Participación** se observa que en II medio los hombres obtienen mejores resultados que las mujeres, quienes tienen mayor proporción de resultados en el nivel Bajo y una proporción menor en el nivel Alto.

En cuanto a la dimensión **Sentido de pertenencia** el único grado donde se observan diferencias entre **sexos** es en 4° básico, donde las mujeres se encuentran en mayor proporción que los hombres en el nivel Alto, y estos, a su vez, obtienen una mayor proporción de resultados en el nivel Medio.

Respecto a la dimensión **Vida democrática** también es en 4° básico donde se registra la única diferencia entre **sexos**. Nuevamente las mujeres se ubican en mayor proporción que los hombres en el nivel Alto, y los hombres tienen una mayor proporción en el nivel Medio. Cabe destacar que no existen diferencias significativas en la proporción de estudiantes que se encuentran en el nivel Bajo, que es del 7 % y del 5 %, respectivamente.

Así, a nivel general, en el Indicador de desarrollo personal y social **Participación y formación ciudadana**, es en 4° básico en donde se observan diferencias entre los resultados según **sexo**, siendo las mujeres las que obtienen mejores resultados en comparación con los hombres.

Figura 20. Distribución porcentual en Participación y formación ciudadana, y dimensiones, según sexo



Nota: Los porcentajes destacados en rojo indican que existe una diferencia significativa entre la proporción de hombres y mujeres en el nivel de indicador o dimensión.

La Figura 21 grafica la distribución de los resultados en el indicador de Participación y formación ciudadana, y sus dimensiones, de acuerdo al **grupo socioeconómico** del establecimiento.

Figura 21. Distribución porcentual en Participación y formación ciudadana, y dimensiones, según GSE



Nota: Los porcentajes destacados en rojo indican que existe una diferencia significativa entre la proporción del GSE y la del GSE inmediatamente anterior, en el nivel del indicador o dimensión.

En la dimensión de **Participación** se observa que, si bien en todos los grados evaluados hay ciertas diferencias en los resultados entre grupos socioeconómicos, es difícil establecer la existencia de una relación entre el GSE y los resultados. Por ejemplo, en 8° básico se registra un aumento de la proporción de actores en el nivel de logro Medio a medida que avanza el nivel socioeconómico del establecimiento, en detrimento de la proporción que se sitúa en el nivel Alto; sin

embargo, al llegar al nivel más alto de GSE, disminuye considerablemente la proporción que logra resultado Medio y aumenta la de nivel Alto. En la dimensión **Sentido de pertenencia** no se observa un patrón de relaciones entre el GSE y los resultados. Lo mismo sucede en la dimensión **Vida democrática**, donde no hay diferencias entre los diferentes GSE en cuanto a los resultados obtenidos.

A nivel general, en el indicador compuesto por **Participación y formación ciudadana**, la única diferencia que se observa entre los diferentes GSE es la descrita en la dimensión Participación, donde existen diferencias entre grupos, pero sin seguir un patrón determinado.

3.2.4. Hábitos de vida saludable

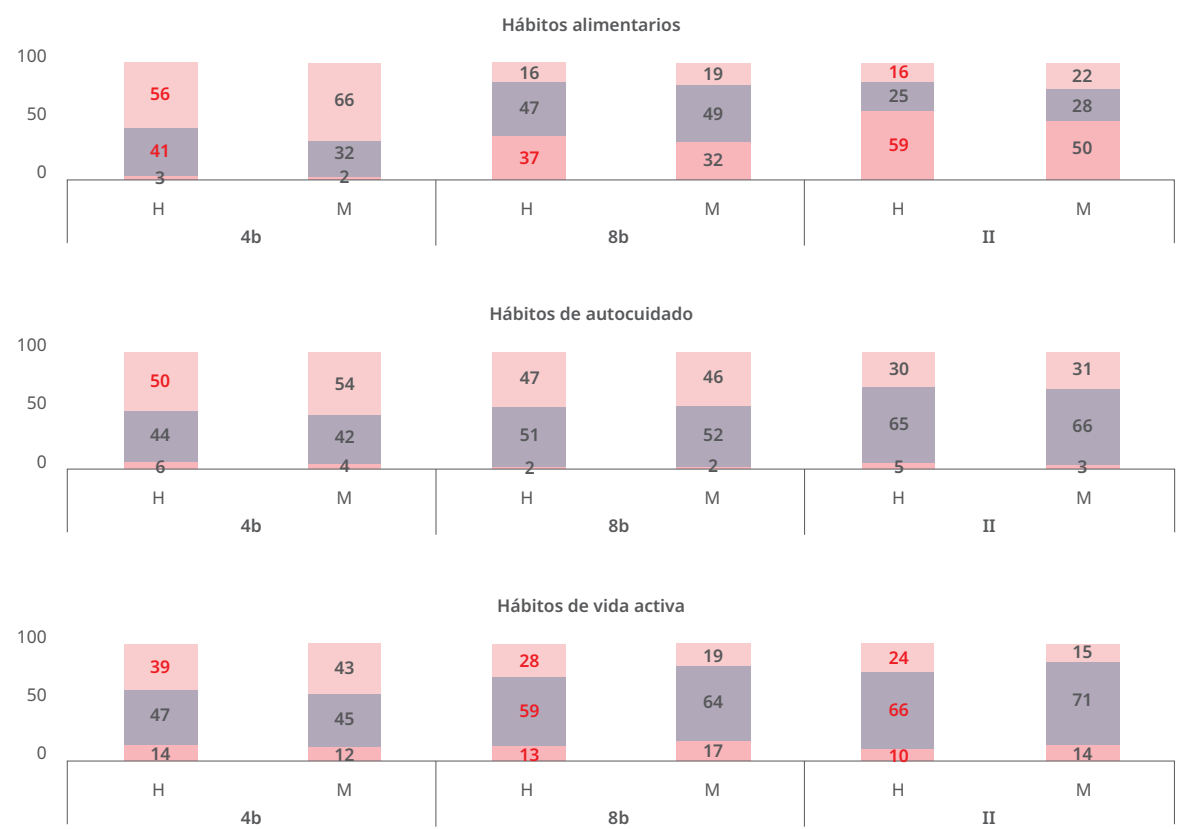
Este indicador considera tres dimensiones: Hábitos alimentarios, Hábitos de vida activa y Hábitos de autocuidado de los estudiantes.

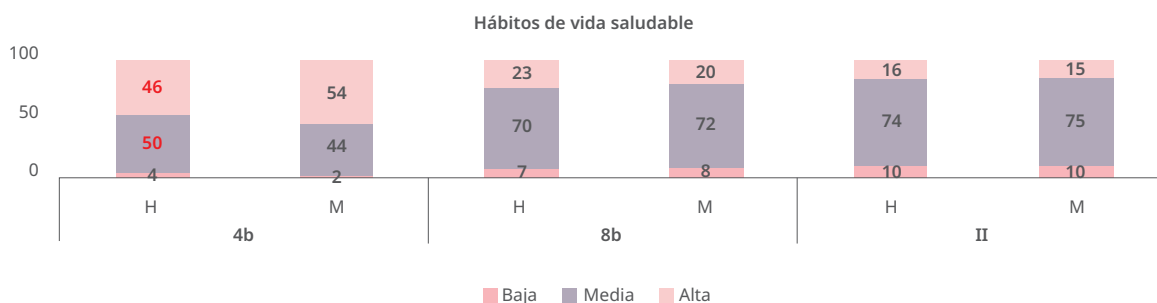
Entre otros aspectos, se preguntó a los estudiantes acerca de la venta de comida saludable y comida rápida dentro del establecimiento y si los profesores les enseñan cuáles son los alimentos no saludables. También se les preguntó en qué medida los docentes los motivan a realizar deporte y actividad física en sus vidas, y si los profesores -y otros adultos de la escuela- les han indicado los problemas que causa consumir drogas y si responden sus dudas sobre el consumo de estas.

La Figura 22 muestra cómo los estudiantes perciben sus hábitos y el actuar del establecimiento para promoverlos, según **sexo**. A primera vista, el indicador Hábitos de vida saludable muestra que en educación básica se genera una brecha entre sexos a favor de las mujeres en sus comportamientos y actitudes en torno a la vida saludable y en su percepción de cómo sus escuelas la promueven. A continuación estos resultados se presentan en detalle con cada dimensión por separado.

En la dimensión **Hábitos alimentarios** se observan diferencias por sexo en los tres grados evaluados. En 4° básico, las mujeres se distribuyen principalmente en el nivel Alto de logro, siendo este grupo 10 puntos porcentuales más alto que la proporción de hombres en ese nivel. En el nivel Medio las mujeres se encuentran en menor proporción que los hombres.

Figura 22. Distribución porcentual en Hábitos de vida saludable, y dimensiones, según sexo





Nota: Los porcentajes destacados en rojo indican que existe una diferencia significativa entre la proporción de hombres y mujeres en el nivel de indicador o dimensión.

En 8° básico, se observa que los hombres se encuentran en mayor proporción que las mujeres en el nivel de logro Bajo. En II medio también los hombres se distribuyen principalmente en el nivel Bajo (50 % del total de estudiantes) y, en menor medida que las mujeres, en el nivel Alto.

Esto evidencia que, a medida que se avanza en grado, el nivel de logro tanto de hombres como de mujeres disminuye, aumentando la proporción de resultados en el nivel Bajo en detrimento del nivel Alto, y esto sucede principalmente en el caso de los hombres.

En la dimensión **Hábitos de autocuidado** solamente se observa una diferencia entre sexos en 4° básico, donde los hombres se ubican en una proporción significativamente menor que la de las mujeres en el nivel Alto de logro. Aun así, para ambos sexos el 50 % de los estudiantes se ubica en este nivel. Esta proporción disminuye a medida que se avanza de grado, pero sin diferencias entre hombres y mujeres.

En los **Hábitos de vida activa** existen diferencias entre hombres y mujeres en todos los grados evaluados. En 4° básico, los hombres tienen una proporción significativamente menor que la de las mujeres en el nivel de logro Alto. En 8° básico hay diferencias en los tres niveles de logro entre hombres y mujeres, aun cuando en ambos casos se observa que la mayoría de los estudiantes se sitúa en el nivel Medio, seguido del nivel Alto y, por último, el Bajo. Lo mismo sucede en II medio, donde las distribuciones son iguales entre los sexos, pero con magnitudes que se diferencian significativamente.

En cuanto al **GSE** de los establecimientos, como muestra la Figura 23, no se observan diferencias consistentes en los hábitos de los diferentes grupos en el índice agregado de Hábitos de vida saludable. Las únicas diferencias se observan en 8° básico entre los establecimientos de GSE bajo y medio bajo, donde los primeros presentan una mayor proporción de estudiantes en el nivel alto y menor en el nivel medio. En II medio se observa que, al comparar a los establecimientos de GSE alto con los de GSE medio-alto, estos últimos tienen una mayor proporción de resultados en el nivel de logro Medio y, al avanzar de nivel, aumenta la proporción en el nivel Alto.

Analizando cada dimensión por separado, al observar los resultados en Hábitos alimentarios se aprecia que no existe un patrón claro que muestre una asociación entre el GSE del establecimiento y los resultados de sus estudiantes en esta dimensión.

En la dimensión Hábitos de autocuidado sí se observa una tendencia en el caso particular de II medio, donde, a medida que aumenta el GSE del establecimiento, disminuye la proporción de estudiantes con resultados en el nivel Medio y aumenta la proporción de estudiantes con resultados altos.

En los Hábitos de vida activa tampoco se observa un patrón de relación entre el nivel socioeconómico y los resultados.

Figura 23. Distribución porcentual en Hábitos de vida saludable, y dimensiones, según GSE



Nota: Los porcentajes destacados en rojo indican que existe una diferencia significativa entre la proporción del GSE y la del GSE inmediatamente anterior, en el nivel del indicador o dimensión.

En síntesis, pese a que en algunos grados se observan relaciones que benefician a las **mujeres** en términos de Autoestima académica, Clima de convivencia, Participación ciudadana y Hábitos de vida saludable, y un beneficio por pertenecer a un establecimiento de **GSE alto** en Clima de Convivencia, los datos parecen indicar que los IDPS no están determinados por factores socioeconómicos del establecimiento ni por diferencias entre sexos, sino que por el **trabajo realizado por**

cada comunidad escolar.

De esta manera, la información presentada en este capítulo muestra el potencial trabajo que las escuelas pueden desarrollar en aspectos fundamentales para la formación integral de los estudiantes, como son su autoestima, motivación y participación.

Para **promover la Autoestima académica y motivación escolar**, las escuelas pueden felicitar a los estudiantes por sus logros y avances; generar espacios donde ellos puedan presentar sus trabajos al resto de la comunidad; reconocer a todos los estudiantes por sus logros en diferentes ámbitos, y dar sentido al aprendizaje, por ejemplo, explicando para qué sirve y por qué es importante, además de situarlo en la vida cotidiana.

Potenciar el respeto entre todos los integrantes de la comunidad escolar, manejando eficientemente y anticipando las situaciones de violencia puede **mejorar el Clima de convivencia escolar**. Por ejemplo, difundiendo las normas del establecimiento y haciendo visible lo dañinas que son las situaciones de agresión, en sus diversas formas, para la comunidad completa.

En materia de **Hábitos de vida saludable**, es beneficioso que en los colegios se den a conocer los beneficios de la alimentación sana y la realización de actividad física; se profundicen los contenidos curriculares relacionados con la mantención de una vida sana; se instalen facilidades para la actividad física; se generen espacios de conversación entre expertos y estudiantes sobre los efectos del consumo de alcohol y drogas, y se involucre a los padres con información y pautas educativas.

Para **trabajar la Participación y formación ciudadana** es importante favorecer los espacios de convivencia, tanto dentro de la sala como a nivel de establecimiento. Asimismo, elementos positivos observados son fomentar el debate, generar votaciones y una valoración del consenso, como también enseñar a respetar las diferencias de opiniones, además de reconocer los logros del establecimiento y de sus integrantes, lo que genera un sentido de pertenencia hacia la institución.

Es fundamental considerar estos elementos a la hora de desarrollar proyectos educativos que entiendan la educación como un proceso complejo, atravesado por múltiples variables que deben ser atendidas de manera conjunta, velando por las particularidades de todos los estudiantes. La formación de los estudiantes en todos estos aspectos abordados por los IDPS, y sobre todo la participación en un ambiente de respeto, el sentido de pertenencia y la disposición de espacios democráticos al interior de la escuela, pueden contribuir a la formación de ciudadanos responsables, tolerantes y activos en sus comunidades.



04. Resultados estudio internacional de educación cívica y formación ciudadana (ICCS, 2016)

Este capítulo tiene como objetivo revisar los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos en materia de educación cívica y participación ciudadana en el *Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana* (ICCS, por su sigla en inglés).

Este estudio, realizado por la Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (IEA), tiene como objetivo investigar las maneras en que los jóvenes están preparados para asumir su rol como ciudadanos en el siglo XXI. Para esto, se evalúan los aprendizajes de los estudiantes de 8° básico en educación cívica y formación ciudadana, así como también sus actitudes, percepciones y actividades en relación a este tema en distintos países del mundo¹. Esto no solo permite analizar los resultados de Chile en perspectiva comparada, sino también observar el progreso de los resultados del país en el tiempo.

Según las definiciones entregadas por esta evaluación, las bases para ser un buen ciudadano son poseer los conocimientos necesarios para comprender y valorar la vida en sociedad; la capacidad de razonar acerca de las instituciones, eventos, acciones y procesos que se desarrollan en la comunidad de la cual se forma parte, y la habilidad de desarrollar y justificar opiniones y visiones sobre estos elementos. Además, un buen ciudadano tiene una actitud favorable a la vida en democracia y disposición a participar activamente en las comunidades en las que participa.

El estudio consiste en la aplicación de una prueba cognitiva, dirigida a evaluar conocimiento cívico, y un cuestionario, donde los estudiantes responden preguntas sobre sus actitudes, compromiso cívico, temas de interés regional (Latinoamérica) y entregan información sobre su contexto educativo.

Los resultados de la prueba cognitiva mostraron que **Chile tiene un puntaje inferior a la media internacional** en la escala de conocimiento cívico, ubicándose entre los **cinco países de menor rendimiento en la prueba** (ver Figura 24). Los resultados obtenidos por Chile en esta prueba no varían respecto a los reportados en la aplicación 2009 del estudio (CIVED).

1 El primer Estudio Internacional de Educación Cívica (CIVED) se aplicó en 1999 y el segundo, en 2009. En estos participaron 38 países de Europa, Asia, América y Oceanía. Chile participó en ambas aplicaciones. La última aplicación de ICCS se realizó el 2015 y da origen a los datos que se revisan en este capítulo.

Figura 24. Resultados promedio por país en conocimiento cívico



Fuente: Elaboración propia en base a ICCS 2016.

Nota: La línea horizontal muestra el promedio internacional de ICCS 2016 (517 puntos).

El detalle del informe revela que el 21 % de los estudiantes del sistema escolar chileno se ubica en el nivel más alto de desempeño, y el 4 % no alcanza el nivel más bajo de logro². Los países participantes, en promedio, se ubican en el 35 % y 3 %, respectivamente, pero hay países como Dinamarca donde el 62 % se ubica en el nivel más alto, y no tienen estudiantes bajo el nivel mínimo.

También se observa que las **mujeres** obtienen mejores resultados que los hombres en conocimiento cívico, lo que coincide con lo observado a nivel internacional. Asimismo, también se reporta una relación entre el nivel socioeconómico y los resultados, donde, **a mayor nivel socioeconómico mejoran los puntajes obtenidos** (Informe Nacional ICCS 2016).

En esta ocasión se pondrá foco específico en las respuestas obtenidas en el cuestionario administrado a los estudiantes en la aplicación 2016 del estudio, en la que se encuestó a una muestra representativa de 5 081 estudiantes de 8° básico en establecimientos de distintas dependencias administrativas y regiones geográficas del país.

4.1. Participación en actividades fuera del colegio

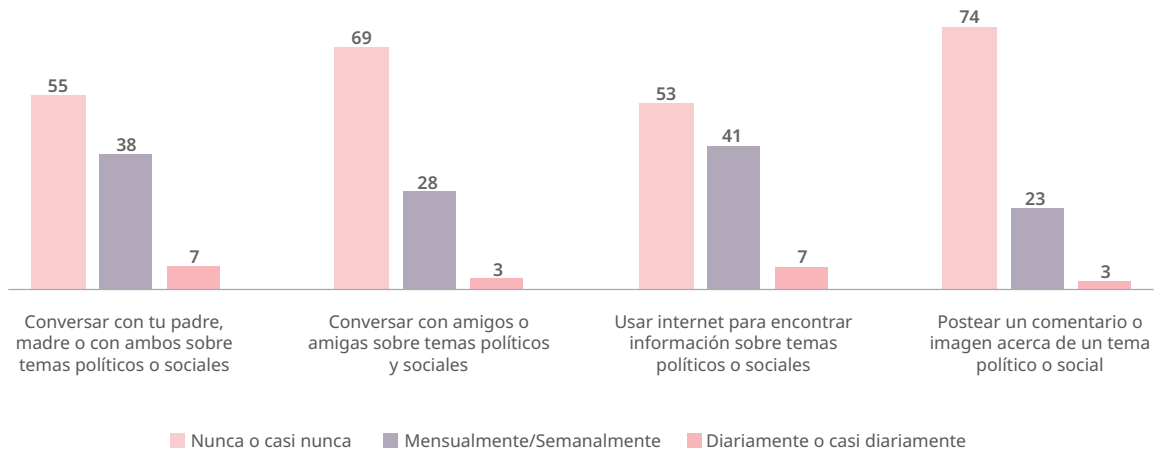
La primera dimensión analizada corresponde a las actividades que los estudiantes realizan fuera del colegio. Las preguntas incluidas en esta dimensión buscan entregar información acerca de los hábitos de participación en la sociedad que tienen los estudiantes, en sus diversos formatos.

La Figura 25 muestra los resultados de los estudiantes a cuatro preguntas sobre la frecuencia con la que realizan determinadas actividades. Los resultados muestran que, en todos los casos, la mayoría de **los estudiantes nunca o casi nunca conversa con sus padres o amigos sobre temas políticos y sociales, tampoco usan internet para encontrar información relacionada con estos temas, ni postean comentarios o imágenes acerca de estos**.

De aquellos que declaran realizar estas actividades, la mayoría lo hace mensual o semanalmente, y la menor proporción es la que declara realizarlo diariamente o casi diariamente.

2 Los porcentajes son los siguientes: 4 % bajo nivel D; 16 % nivel D; 27 % nivel C; 32 % nivel B, y 21 % nivel A. El nivel A es el más alto, y el menor es bajo el nivel D, que implica que los estudiantes demuestran no poseer los conocimientos y habilidades medidos en ICCS 2016.

Figura 25. Frecuencia en que los estudiantes realizan actividades fuera del colegio (%)



Fuente: Elaboración propia en base a ICCS 2016.

La Figura 26 muestra los resultados obtenidos al preguntarles si alguna vez han participado en ciertas organizaciones o grupos de interés, graficando el porcentaje de ellos que dice haberlo hecho durante el último año o antes.

En términos generales, en ninguna de las organizaciones mencionadas se supera el 40 % de estudiantes que han participado en ellas. El tipo de organizaciones que ha contado con mayor participación son los **grupos voluntarios** que realizan actividades para ayudar a la comunidad (el 40 % de los estudiantes declara haber participado) y los **grupos juveniles** reunidos para hacer campaña sobre algún tema (con un 38 % de participación).

Por el contrario, **solamente el 11,3 % de los estudiantes declara haber participado en alguna organización juvenil relacionada con un partido político o sindicato.**

Figura 26. Participación en organizaciones (% afirmativo, durante el último año o antes)



Fuente: Elaboración propia en base a ICCS 2016.

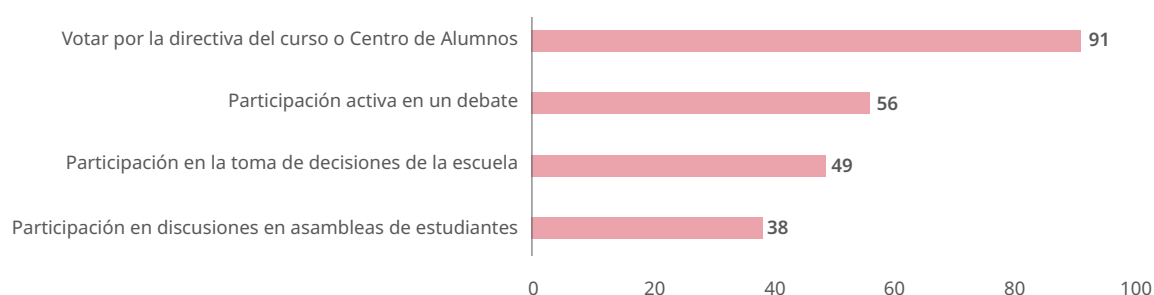
4.2. Participación en actividades del establecimiento educativo

La segunda dimensión refiere a actividades ocurridas dentro del establecimiento, ya sea relacionadas con la participación de los estudiantes, o bien, por situaciones incentivadas por los profesores en las clases.

La Figura 27 muestra el porcentaje de estudiantes que declaran haber participado en actividades de carácter cívico en el establecimiento durante el último año o antes. Se observan diferencias entre el tipo de actividades, ya que el **91 % de los estudiantes declara haber votado por la directiva** del curso o el centro de alumnos, mientras que el **38 % de los estudiantes dice haber participado en discusiones en asambleas de estudiantes**.

De este modo, se observa que las instancias de participación que ofrecen los establecimientos son mayormente votaciones para directivas de curso o de establecimiento, mientras que otras oportunidades de participación, como espacios de debate o toma de decisiones sobre la escuela, que son relevantes para ejercitar el involucramiento de los estudiantes, quedan en un segundo plano.

Figura 27. Participación en actividades en el establecimiento (% afirmativo, durante el último año o antes)



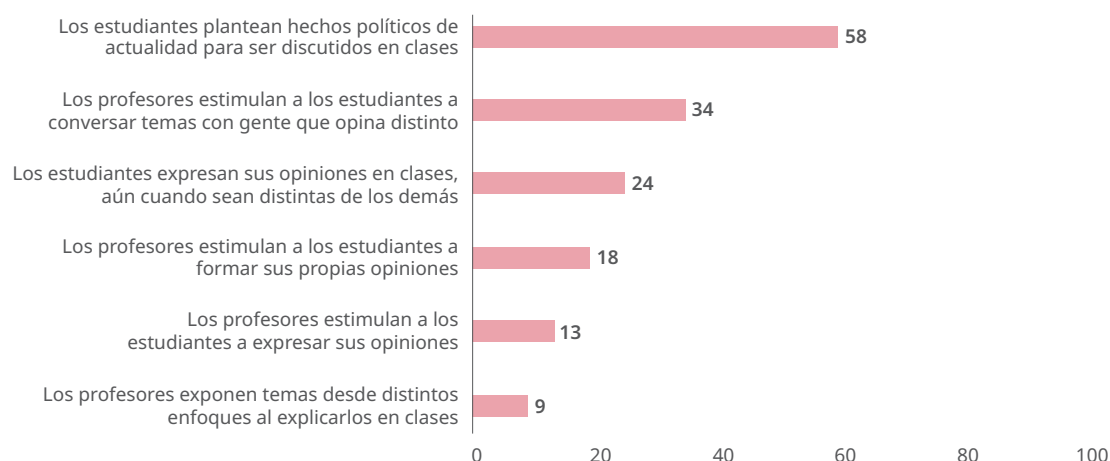
Fuente: Elaboración propia en base a ICCS 2016.

Luego, al preguntarles sobre la frecuencia con la que ocurren ciertas situaciones cuando se generan discusiones en clases, la Figura 28 muestra que un 58 % de los estudiantes declara **contar con el espacio para plantear hechos políticos de actualidad** para ser discutidos en clases y también, en más de un tercio de los casos, los estudiantes declaran que los **profesores los estimulan a conversar** los temas con gente que tiene una opinión distinta.

Por el contrario, **solamente un 8,6 % de los estudiantes declara que los profesores exponen los temas desde distintos enfoques** al explicarlos en clases, y un **13 % se siente estimulado por los profesores a expresar las opiniones**.

Esto sugiere que, si bien se están generando espacios de discusión y los estudiantes plantean sus opiniones y conversan sobre sus diferencias, estos no son incentivados desde los docentes, sino que son espacios generados por los estudiantes mismos.

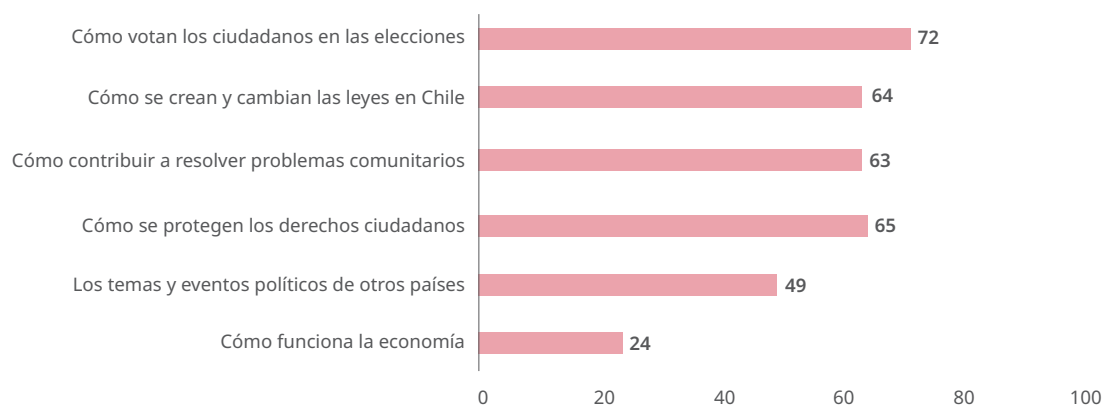
Figura 28. Ocurrencia de situaciones en contextos de discusión en clases (% a veces/a menudo)



Fuente: Elaboración propia en base a ICCS 2016.

Como muestra la Figura 29, cuando a los estudiantes se les pregunta por cuánto han aprendido sobre un conjunto de temas relacionados con la formación ciudadana en el colegio, **un alto porcentaje declara haber aprendido sobre aspectos como la creación de leyes, protección de derechos ciudadanos y sobre cómo se vota en elecciones municipales o nacionales.** En menor medida, declaran haber aprendido sobre el funcionamiento de la economía y los temas y eventos políticos de otros países.

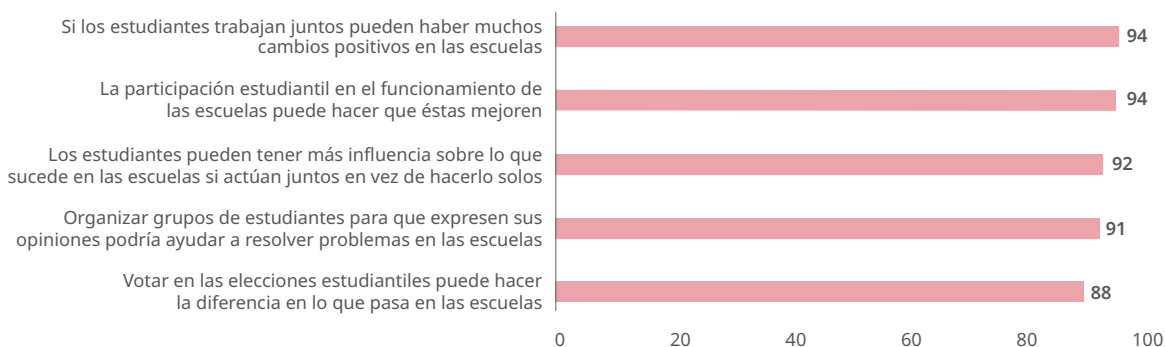
Figura 29. Cuánto han aprendido en el colegio sobre los siguientes temas (% mucho/algo)



Fuente: Elaboración propia en base a ICCS 2016.

Por último, al preguntarles sobre su grado de acuerdo con un conjunto de afirmaciones que retratan escenarios de participación estudiantil, como muestra la Figura 30, un alto porcentaje de estudiantes, que en todos los casos supera el 88 %, declara estar de **acuerdo o muy de acuerdo con que votar en las elecciones estudiantiles puede hacer una diferencia en las escuelas; que la acción colectiva de estudiantes les entrega una mayor influencia; que la organización de los estudiantes en grupos puede ayudar a resolver problemas, y que la participación estudiantil en el funcionamiento de las escuelas puede hacer que estas sean mejores.**

Figura 30. Acuerdo con afirmaciones sobre participación estudiantil en las escuelas (% acuerdo)



Fuente: Elaboración propia en base a ICCS 2016.

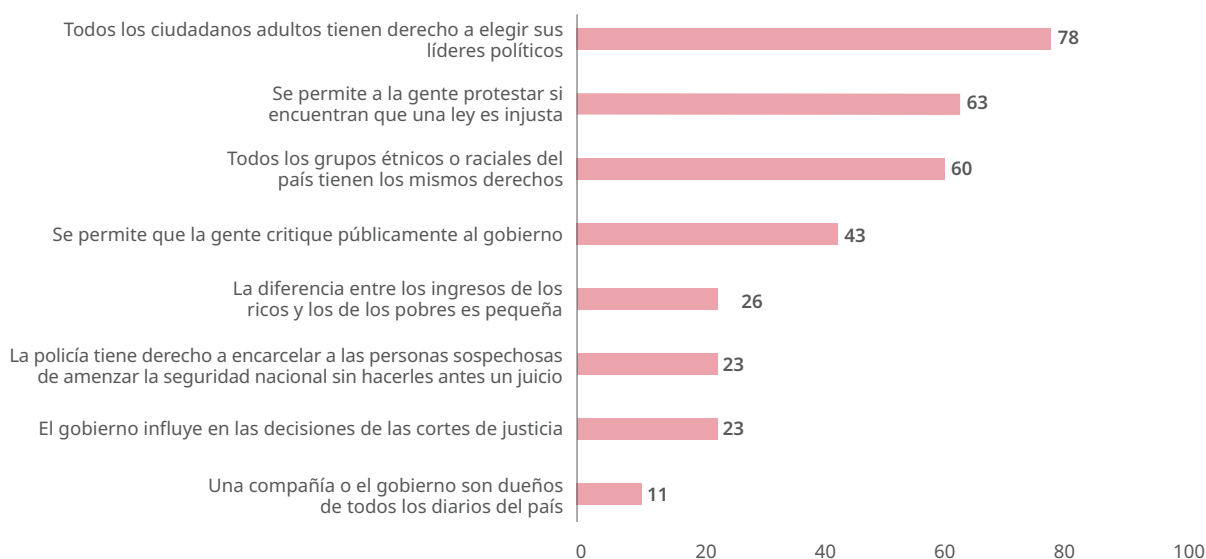
4.3. Ciudadanos y sociedad

El siguiente eje tiene que ver con las opiniones de los estudiantes acerca de los derechos ciudadanos y la sociedad en general. El primer conjunto de preguntas indagó acerca de su opinión sobre cuán bien o mal le hacen a la democracia ciertas situaciones o escenarios. La Figura 31 muestra estos resultados, donde se observa variabilidad en las respuestas.

Por un lado, hay ciertas afirmaciones que reflejan situaciones consideradas por la mayoría de los estudiantes como beneficiosas para la democracia; ejemplos de estas son el que todos los grupos étnicos o raciales del país tengan los mismos derechos; que se permita protestar a la gente si es que consideran que una ley es injusta, y el que todos los adultos tienen derecho a elegir a sus líderes políticos.

Por el contrario, llama la atención que situaciones definidas convencionalmente como amenazas para el correcto funcionamiento de una sociedad democrática en estado de derecho, **sean validadas por alrededor de un 20 % de los estudiantes**. Entre estas situaciones, se encuentra el que el gobierno influya en las decisiones de las cortes de justicia; que se pueda encarcelar a las personas sospechosas de amenazar la seguridad nacional sin hacerles juicio, y que los líderes políticos den trabajo a sus familiares en el gobierno. Sobre este aspecto se profundizará en la sección 7, la que se refiere a los desafíos para la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes.

Figura 31. Opinión sobre situaciones y su efecto en la democracia (% bueno para la democracia)



Fuente: Elaboración propia en base a ICCS 2016.

La Figura 32 muestra los resultados de un conjunto de preguntas que busca identificar los comportamientos considerados importantes por los estudiantes, para convertirse en buenos ciudadanos en la adultez. En la gran mayoría de los casos se observa que una alta proporción considera estos comportamientos como importantes, existiendo diferencias entre dos tipos de comportamientos: los de iniciativa o motivación individual, asociados a una participación menos convencional, y los de participación política tradicional.

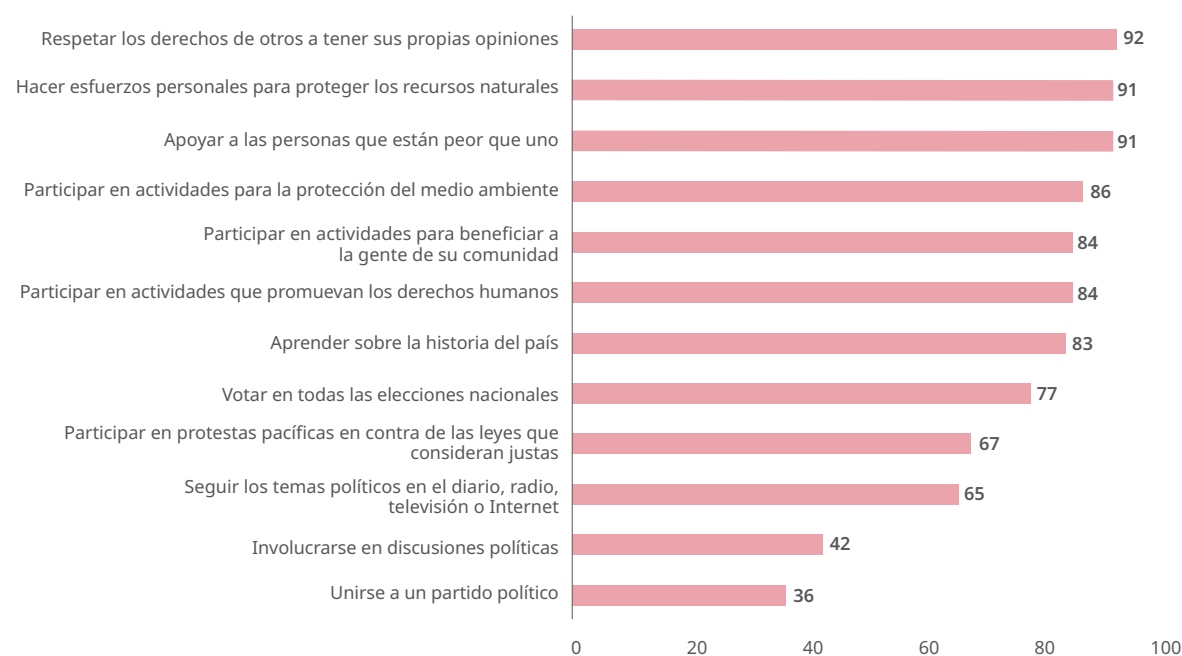
Por un lado, se observa que comportamientos de motivación individual, tales como apoyar a las personas que están en peor situación que la propia; respetar el derecho de las personas a tener opiniones; proteger los recursos naturales; participar en actividades que protejan el medioambiente y los derechos humanos o que beneficien a la comunidad, son consideradas por sobre el 80 % de los estudiantes como de importancia para ser un buen ciudadano.

Por otro lado, **las instancias de participación política tradicional, como involucrarse en discusiones políticas o unirse a un partido político, son consideradas por un bajo porcentaje de los estudiantes como importantes para ser buenos ciudadanos.**

Esto refleja, tal como se describía en el Capítulo 1, un cambio en la comprensión de la ciudadanía, desde un eje situado en la participación política tradicional asociada a la militancia en partidos políticos y participación en el debate político (“la política”), a una ciudadanía asociada a la participación en causas independientes (“lo político”).

Asimismo, un 83 % de los estudiantes menciona que es importante para ser un buen ciudadano en la adultez aprender sobre la historia del país. Aunque el enfoque histórico es relevante para comprender la institucionalidad política actual, hay una tendencia a que la educación ciudadana se centre en esta materia en desmedro de la ciencia política, situación que llama a equilibrar ambos aspectos (Mardones, 2015; Cox et al., 2005; Agencia de Calidad de la Educación 2016a).

Figura 32. Importancia de comportamientos para ser buen ciudadano en la adultez (% muy/bastante importante)



Fuente: Elaboración propia en base a ICCS 2016.

4.4. Instituciones y sociedad

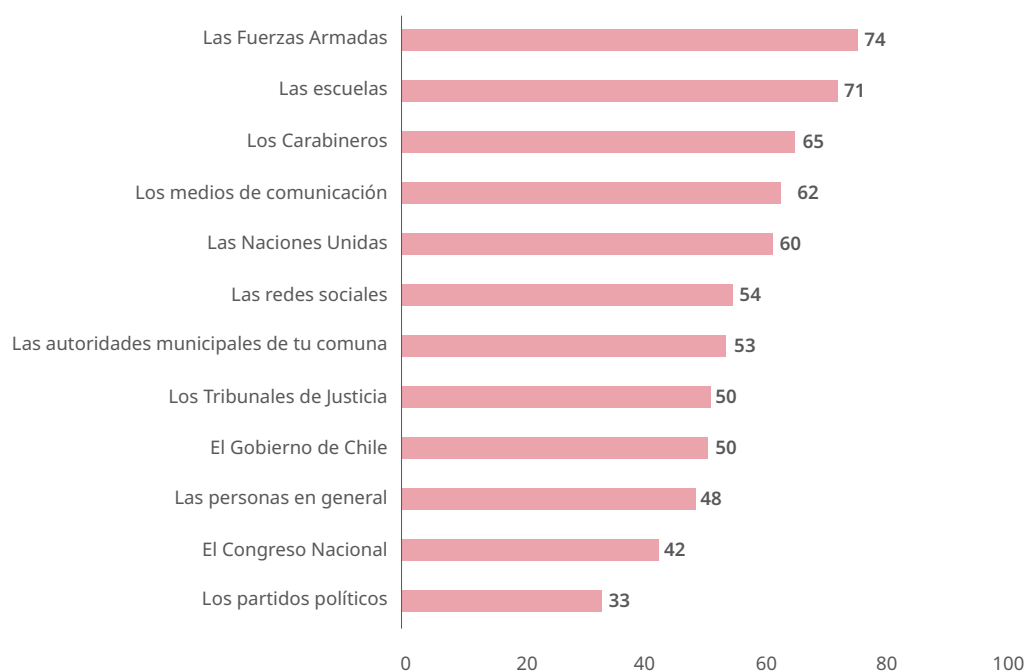
Al indagar en las percepciones que tienen los estudiantes sobre las instituciones y el futuro de la sociedad a nivel general, se obtienen resultados bastante homogéneos. En primer lugar, se les preguntó por el nivel de confianza que sienten hacia un conjunto de grupos, instituciones y fuentes de información.

La Figura 33 muestra estos resultados. En este caso nuevamente **se observa la tendencia identificada en el apartado anterior, según la cual las instituciones asociadas a las formas de participación política tradicional (partidos políticos, Congreso, Tribunales y Gobierno) son aquellas en las que un menor porcentaje de estudiantes confía completamente o bastante**. Por otro lado, instituciones como las Fuerzas Armadas, Carabineros, escuelas, Naciones Unidas, etc., cuentan con un mayor porcentaje de estudiantes que confían en ellas, según estos resultados.

En cuanto a los medios de comunicación, **el 54 % de los estudiantes declara confiar completamente o bastante en las redes sociales, y un 62 %, en los medios de comunicación.**

Este último punto es de crucial importancia, sobre todo en el contexto actual donde se ha evidenciado la circulación de información falsa, principalmente en las redes sociales.

Figura 33. Confianza en grupos, instituciones y fuentes de información (% completamente/bastante)



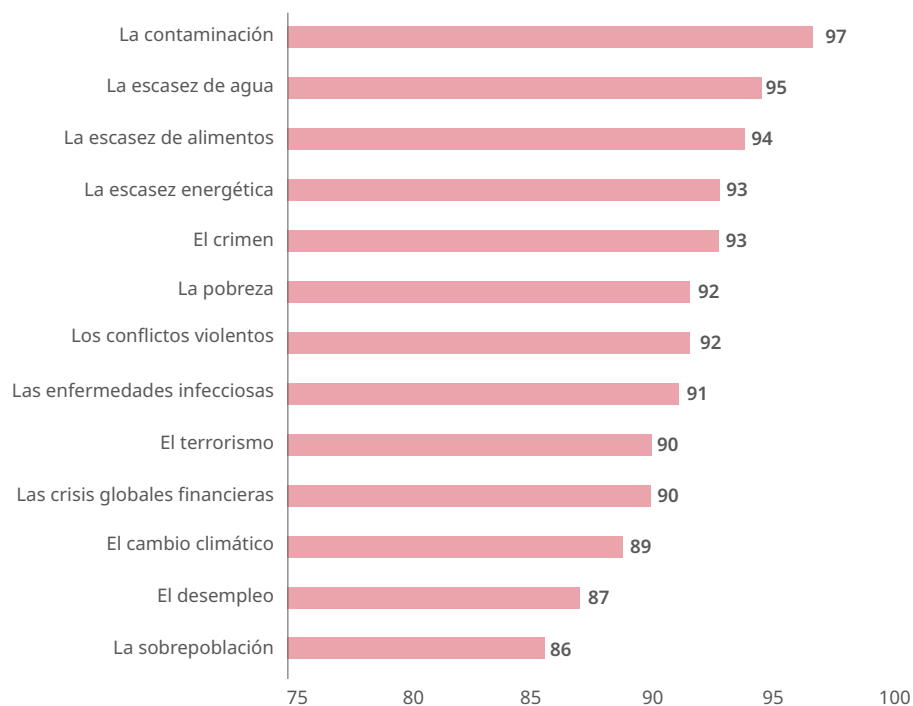
Fuente: Elaboración propia en base a ICCS 2016.

La segunda arista en el tema de instituciones y sociedad fue preguntarles a los estudiantes por cuán peligrosos creen que son ciertos fenómenos naturales y sociales para el futuro. En la Figura 34 se observa que, en general, la mayoría de los estudiantes considera que todos los elementos del listado son muy o algo amenazantes.

Entre los que son mencionados en mayor proporción están la contaminación, el terrorismo, la escasez de agua, de alimentos y de energía, los que son considerados por más del 92 % de los estudiantes como amenazantes.

Entre los elementos con menores menciones, pero siempre con representación sobre el 80 %, se encuentran la sobrepoblación, el desempleo y el cambio climático.

Figura 34. Elementos amenazantes para el futuro (% muy amenazante/algo amenazante)



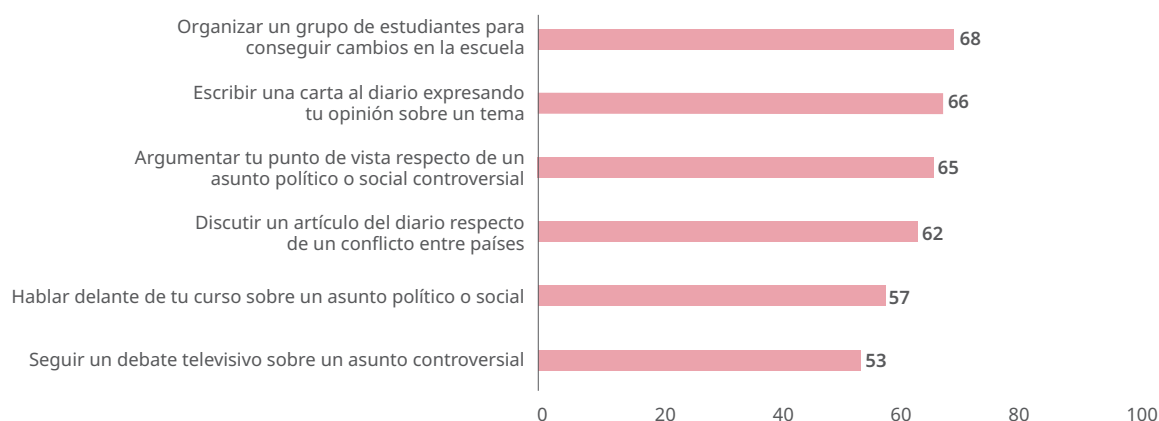
Fuente: Elaboración propia en base a ICCS 2016.

4.5. Participación en la sociedad

La última dimensión corresponde a la participación en sociedad de los estudiantes; respecto de esta, se les preguntó por un conjunto de situaciones hipotéticas que refieren a su participación en el futuro como adultos.

En primer lugar, se les preguntó cómo creen que realizarían un conjunto de actividades asociadas a la participación cívica. En todos los casos presentados en la Figura 35 se observa que **más de la mitad de los estudiantes confían en que harían las actividades planteadas muy bien o bastante bien**. Entre estas se encuentran: escribir cartas al diario expresando su opinión; organizar un grupo de estudiantes para conseguir cambios en la escuela, o discutir un artículo de diario respecto de un conflicto entre países.

Figura 35. ¿Qué tan bien harías las siguientes actividades? (% muy bien /bastante bien)



Fuente: Elaboración propia en base a ICCS 2016.

La Figura 36 muestra los resultados de preguntarle a los estudiantes qué tipo de actividades creen que realizarán para expresar su opinión en el futuro.

Las opiniones divergen en algunos casos. Por un lado, hay actividades en las que **más del 50 % de los estudiantes afirma que seguramente o probablemente participarán**, como comprar selectivamente productos para apoyar la justicia social; participar en campañas en línea; recolectar firmas para una petición; participar en marchas pacíficas, o hablar con otros sobre temas políticos o sociales. Otras actividades son vistas como menos probables por los estudiantes, tales como pintar con espray eslóganes en las paredes, organizar un grupo para tomar una postura sobre un tema político o contactar a una autoridad.

Figura 36. Actividades para expresar la opinión en el futuro (% seguro/probablemente haría esto)



Fuente: Elaboración propia en base a ICCS 2016.

En el caso específico de actividades que creen que realizarán cuando adultos, los estudiantes tienen distintas opiniones dependiendo del tipo de actividad que se les proponga. Como se observa en la Figura 37, más del 70 % de ellos está seguro, o considera altamente probable, que de adulto se ofrecerá como voluntario para ayudar a su comunidad, se informará sobre los candidatos antes de votar en una elección y votará en elecciones presidenciales y municipales.

Por el contrario, el 25 % cree que se presentará como candidato en elecciones municipales; el 28 % piensa unirse a un partido político; y el 29 %, a un sindicato. **Nuevamente las actividades que implican la participación en las estructuras políticas tradicionales -en este caso afiliarse a partidos o participar como candidato en elecciones locales- son las que generan un menor interés en los estudiantes**, mientras que acciones de voluntariado e intención de voto futuro son las que ven como más probables de cumplir al ejercer su ciudadanía.

Figura 37. Expectativas de realizar actividades cuando adulto (% seguro/probablemente haría esto)

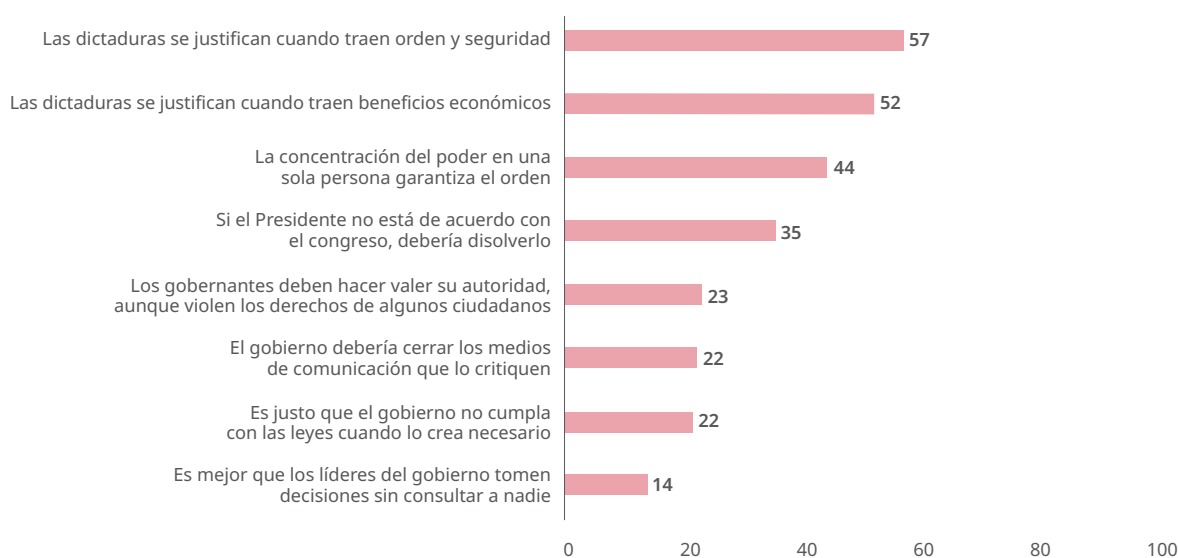


Fuente: Elaboración propia en base a ICCS 2016.

El último conjunto de preguntas buscó identificar el grado de acuerdo o desacuerdo de los estudiantes frente a afirmaciones referidas al accionar del gobierno, el poder ejercido por este, y los líderes políticos.

En las respuestas graficadas en la Figura 38 llama considerablemente la atención el porcentaje de estudiantes que se manifiesta muy de acuerdo o de acuerdo con afirmaciones que justifican las dictaduras (el 52 % las justifica cuando generan beneficios económicos y el 57 %, cuando producen orden y seguridad); justifican la concentración de poder (44 %); acciones autoritarias como no cumplir las leyes (22 %), violar los derechos humanos (23 %) o cerrar medios de comunicación que los critiquen (22 %).

Figura 38. Opinión sobre afirmaciones acerca del gobierno y el poder (% acuerdo)



Fuente: Elaboración propia en base a ICCS 2016.

En síntesis, los cuestionarios ICCS aplicados en 2015 han identificado un aumento en la relevancia que tienen para los estudiantes los mecanismos de participación que se distancian de las maneras tradicionales de involucramiento político, y que se centran en una participación menos convencional y en causas que las personas sienten como propias. Estos resultados, por lo tanto, se encuentran en concordancia con las corrientes teóricas ya mencionadas, que explican, entre otros elementos, la crisis de la democracia. Tal como se indicó, el creciente individualismo rompe con las formas tradicionales de cohesión social, generando nuevas formas de acción colectiva menos convencionales.

Por otra parte, es importante destacar que, en la mayoría de los casos, los estudiantes con puntajes más altos en la prueba ICCS 2016, presentaron además las opiniones y percepciones más favorables hacia la coexistencia pacífica, la cohesión social y la diversidad y, además, son quienes menos apoyan prácticas de corrupción. Del mismo modo, se aprecia que estudiantes **con mayor puntaje Simce en Matemática y Lenguaje³, obtienen mayores puntajes en la prueba ICCS**. Esto muestra que el desarrollo de contenidos, desde un conocimiento crítico y reflexivo, no compite, sino que, por el contrario, favorece actitudes y compromisos cívicos.

3 Considerando la prueba Simce 2015 en 8° básico, que evaluó a los mismos estudiantes que rindieron la prueba ICCS 2016 que, por el ajuste de los semestres en el hemisferio sur, se aplica un año antes.



05. Evaluación de los procesos de gestión escolar con foco en la formación ciudadana y convivencia

Entre los objetivos de la Agencia se encuentra la orientación a los establecimientos educacionales en miras de mejorar sus procesos de gestión. Para esto se realizan visitas que buscan apoyar a las escuelas a “fortalecer las capacidades institucionales y de autoevaluación [...], orientar sus planes de mejoramiento educativo y promover la mejora continua de la calidad de la educación que ofrecen” (artículo 12, Ley N.º 20529).

La Visita Integral, como parte del conjunto de Visitas de Evaluación y Orientación del Desempeño realizadas por la Agencia, se acerca al quehacer de los establecimientos educacionales para evaluar su gestión. A partir de entrevistas con los miembros de la comunidad, observación de clases y revisión de documentos institucionales, se identifican espacios de mejora en la gestión escolar, que posteriormente son compartidos con los equipos escolares.

La Visita de Fortalecimiento de la Autoevaluación, por su parte, se focaliza en generar orientaciones que refuercen los procesos de autorreflexión de los establecimientos educacionales, de modo que las comunidades educativas evalúen si sus prácticas, dinámicas y estrategias internas se condicen con los objetivos de su proyecto educativo, y si su quehacer cotidiano se está traduciendo en una mejora de los aprendizajes de los estudiantes.

Finalmente, la Visita de Aprendizaje está orientada a conocer, sistematizar y compartir prácticas y estrategias de comunidades escolares que han tenido un buen desempeño.

Las visitas realizadas por la Agencia están dirigidas a las escuelas clasificadas en las Categorías de Desempeño Medio-bajo e Insuficiente⁴, y toman como referencia los Estándares Indicativos de Desempeño (EID). Los EID se definen como, “referentes que orientan la Evaluación Indicativa de Desempeño a cargo de la Agencia de Calidad y que, a la vez, entregan orientaciones a los establecimientos y sus sostenedores para mejorar los procesos de gestión institucional.” (Mineduc, 2014). De este modo, por una parte, son un marco de referencia para la evaluación de los establecimientos, y por otra, pretenden ser referentes para la gestión de los establecimientos educacionales.

El hecho de que los EID sean “indicativos” significa que estos estándares y las recomendaciones que se deriven de su evaluación, tienen un carácter orientador y, por lo tanto, no son obligatorios ni están asociados a sanciones por incumplimiento. Estos Indicadores son el resultado del esfuerzo que se ha realizado desde la política educativa por operacionalizar los elementos claves de la gestión escolar.

Los EID tienen una estructura general de cuatro dimensiones. Cada una cuenta con tres subdimensiones:

⁴ Cabe recordar que las Categorías de Desempeño de los establecimientos educacionales de Chile son calculadas por la Agencia de Calidad de la Educación considerando los resultados del Simce y los Indicadores de desarrollo personal y social. Las Categorías de Desempeño son: Alto, Medio, Medio-Bajo e Insuficiente.

- 1) Liderazgo
 - 1.1) Liderazgo del sostenedor
 - 1.2) Liderazgo del director
 - 1.3) Planificación y gestión de resultados
- 2) Gestión pedagógica
 - 2.1) Gestión curricular
 - 2.2) Enseñanza y aprendizaje en el aula
 - 2.3) Apoyo al desarrollo de los estudiantes
- 3) Formación y convivencia
 - 3.1) Formación
 - 3.2) Convivencia
 - 3.3) Participación y vida democrática
- 4) Gestión de recursos
 - 4.1) Gestión de personal
 - 4.2) Gestión de recursos financieros
 - 4.3) Gestión de recursos educativos.

Cada subdimensión posee, a su vez, entre cinco y nueve estándares, lo que da un total de 79 EID. La visita tiene como resultado una rúbrica de los 79 estándares, ubicando a cada uno de ellos en un nivel de desarrollo: (1) Débil, (2) Incipiente, (3) Satisfactorio, y (4) Avanzado.

Los IDPS y EID contribuyen a generar una visión amplia de la calidad del establecimiento y, específicamente en el caso de formación ciudadana, abordan temáticas referidas a la participación en la comunidad educativa, la convivencia y la formación de los estudiantes. La diferencia está en que los primeros apuntan a evaluar resultados, y se obtienen a partir de cuestionarios que se aplican a estudiantes, apoderados y docentes de los distintos niveles educativos; mientras que los segundos se centran en los procesos, y son observados por el panel de evaluadores que efectúa la visita.

En este capítulo se analiza información que construye la Agencia de Calidad de la Educación por medio de las visitas que realiza, específicamente las Visitas de Evaluación y Orientación del Desempeño (Visita Integral) y Visitas de Aprendizaje.

5.1. Visita Integral: análisis de las rubricaciones de los Estándares Indicativos de Desempeño (EID)

En la Tabla 9 se muestran las características principales de las 366 escuelas que tuvieron una Visita Integral durante el 2017. Como se aprecia, son escuelas clasificadas principalmente en la Categoría de Desempeño Insuficiente, de dependencia municipal, de grupo socioeconómico medio-bajo o bajo, urbanas y laicas.

Tabla 9. Características principales de las escuelas con Visita Integral 2017

Variable de caracterización	Categorías	N	%
Categoría de Desempeño	Insuficiente	340	93 %
	Medio-bajo	26	7 %
Dependencia	Municipal	270	74 %
	Particular subvencionado	96	26 %
Grupo socioeconómico (Simce)	Bajo	89	24 %
	Medio-bajo	188	51 %
	Medio	59	16 %
	Medio-alto	5	1 %
	Sin información	25	7 %
Ruralidad	Urbana	339	93 %
	Rural	27	7 %
Orientación religiosa	Laica	263	72 %
	Católica	85	23 %
	Evangélica	6	2 %
	Otra	11	3 %
	Sin información	1	0,3 %

En las visitas realizadas a estas escuelas, se recogió información de las cuatro grandes dimensiones de gestión: 1) Liderazgo, 2) Gestión pedagógica, 3) Formación y convivencia y 4) Gestión de recursos.

En lo que respecta a la formación ciudadana, la dimensión Formación y convivencia aborda elementos relativos a la participación de las comunidades educativas en sus respectivas escuelas; el fomento de las habilidades, valores y apropiación de contenidos que se requieren para una vida cívica activa, como la existencia y participación en centros de padres, centros de alumnos, consejos escolares, fomento del sentido de responsabilidad con el entorno y la sociedad; la formación democrática, y el establecimiento de canales de comunicación, entre otros.

De los 20 estándares que componen la dimensión Formación y convivencia, se han seleccionado 11 para realizar este análisis. En la Tabla 10 se presenta la selección de cinco estándares que refieren a los procesos de soporte de la formación ciudadana, y en la Tabla 11, los seis restantes, que dicen relación con la participación y vida democrática al interior de los establecimientos educativos.

Los estándares que remiten a los procesos de soporte de la formación ciudadana, se vinculan a la enseñanza del respeto y tolerancia en la vida en comunidad. Los referidos a participación y vida democrática refieren a políticas, procedimientos y prácticas que implementa el establecimiento para desarrollar en los estudiantes las actitudes y habilidades necesarias para participar constructiva y democráticamente en la sociedad. Estos estándares establecen la importancia de desarrollar el sentido de pertenencia al establecimiento y la comunidad, así como también de generar espacios para que los distintos estamentos educativos compartan, se informen y puedan contribuir responsablemente con sus ideas y acciones.

Tabla 10. Estándares referidos a procesos de soporte de la formación ciudadana

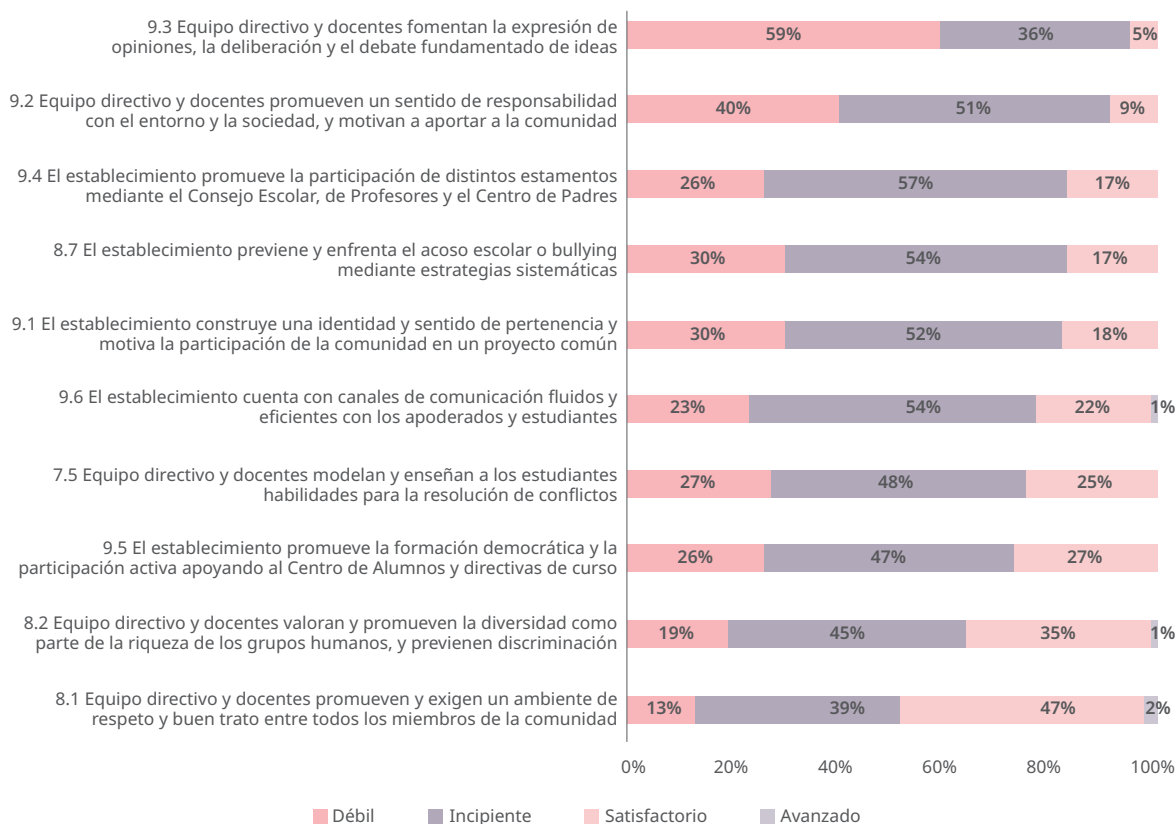
-
- 7.5** El equipo directivo y los docentes modelan y enseñan a los estudiantes habilidades para la resolución de conflictos.
-
- 8.1** El equipo directivo y los docentes promueven y exigen un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa.
-
- 8.2** El equipo directivo y los docentes valoran y promueven la diversidad como parte de la riqueza de los grupos humanos, y previenen cualquier tipo de discriminación.
-
- 8.7** El establecimiento previene y enfrenta el acoso escolar o *bullying* mediante estrategias sistemáticas.
-

Tabla 11. Estándares referidos a Participación y vida democrática

-
- 9.1** El establecimiento construye una identidad positiva que genera sentido de pertenencia y motiva la participación de la comunidad educativa en torno a un proyecto común.
-
- 9.2** El equipo directivo y los docentes promueven entre los estudiantes un sentido de responsabilidad con el entorno y la sociedad, y los motivan a realizar aportes concretos a la comunidad.
-
- 9.3** El equipo directivo y los docentes fomentan entre los estudiantes la expresión de opiniones, la deliberación y el debate fundamentado de ideas.
-
- 9.4** El establecimiento promueve la participación de los distintos estamentos de la comunidad educativa mediante el trabajo efectivo del Consejo Escolar, el Consejo de Profesores y el Centro de Padres y Apoderados.
-
- 9.5** El establecimiento promueve la formación democrática y la participación activa de los estudiantes mediante el apoyo al Centro de Alumnos y a las directivas de curso.
-
- 9.6** El establecimiento cuenta con canales de comunicación fluidos y eficientes con los apoderados y estudiantes.
-

Al observar la distribución de las escuelas según nivel de desarrollo en los EID seleccionados (Figura 39), se distinguen las debilidades que presentan los establecimientos educacionales que fueron parte de la Visita Integral, lo que, por una parte, representa un gran desafío para el sistema educacional, y por otra, reafirma el foco de evaluación y orientación puesto por la Agencia en estos establecimientos.

Figura 39. Distribución de las escuelas por nivel de desarrollo EID de Formación ciudadana y participación



El gráfico refleja que gran parte de los 366 establecimientos visitados todavía poseen un nivel incipiente de desarrollo de los estándares relativos a participación y formación ciudadana.

El estándar 8.1 “El equipo directivo y los docentes promueven y exigen un ambiente de respeto y buen trato entre todos los miembros de la comunidad educativa” es el mejor evaluado: cerca de la mitad de las escuelas visitadas alcanzaron niveles de desarrollo Satisfactorio o Avanzado.

Los estándares que siguen en evaluación Satisfactoria o Avanzada refieren a la valoración de la diversidad (estándar 8.2), la promoción de la formación democrática y la participación activa de los estudiantes mediante el Centro de Alumnos y a las directivas de curso (estándar 9.5), y la enseñanza de habilidades para la resolución de conflictos (estándar 7.5). Si bien este grupo de estándares no es el más crítico, cabe mencionar que entre el 67 % y el 75 % de los establecimientos visitados no cumple con los estándares satisfactorios de desarrollo.

Los estándares que poseen las evaluaciones más débiles fueron aquellos que se refieren a la promoción de un sentido de responsabilidad con la sociedad (estándar 9.2), y la promoción del debate, la discusión y la expresión de diversas opiniones debidamente fundamentadas (estándar 9.3).

Así, es posible observar que la mayor parte de las escuelas cuenta con procesos incipientes de formación ciudadana y de las condiciones que sustentan las habilidades, conocimientos y valores comprometidos en este ámbito, lo que, sin dudas, plantea un escenario de desafíos importantes al sistema educativo.

Las escuelas que fueron partícipes de una Visita Integral el año 2017 han trabajado de mejor forma, en términos generales, las condiciones que permiten desarrollar aspectos formativos -como el respeto a los otros y la valoración de la diversidad-, a diferencia del trabajo realizado con elementos propios de la participación y la formación ciudadana -como la expresión de opiniones, la deliberación, el debate fundamentado de ideas y el sentido de responsabilidad con el entorno y la comunidad.

5.2. Visita de Aprendizaje: experiencias en escuelas de alto desempeño

Las Visitas de Aprendizaje son una estrategia que tiene por objetivo detectar, sistematizar y compartir experiencias relevantes de mejoramiento, que aporten a la función de orientación del sistema educativo. En este sentido, la visita busca identificar experiencias destacadas en los establecimientos educacionales, para luego sistematizarlas y ponerlas a disposición de otras comunidades educativas, mostrando las formas específicas que estas escuelas han desarrollado para mejorar sus procesos y resultados en su contexto particular. Así, el proceso de visita enfatiza el protagonismo de la escuela como agente y principal informante de sus condiciones de mejoramiento.

Esta visita se enfoca en los establecimientos educativos clasificados en Categoría de Desempeño Alto, de acuerdo a la categorización realizada por la Agencia de Calidad. De acuerdo al marco legal, representan un máximo de 5 % de las visitas totales realizadas por la Agencia.

La información presentada a continuación⁵ refiere a prácticas escolares identificadas en establecimientos de Alto desempeño que recibieron una Visita de Aprendizaje. En su mayoría, estos centros educativos son municipales y urbanos y tienen, en promedio, un Índice de Vulnerabilidad del 75 %.

Cada una de las prácticas escolares analizadas fueron seleccionadas bajo determinados criterios y características. Estos corresponden a: relevancia para el aprendizaje de los estudiantes o para un aspecto clave del mejoramiento de esa comunidad; sistematicidad, en la medida en que está organizada y se realiza regularmente; institucionalización, en tanto es asumida por la comunidad y se ha mantenido en el tiempo; efectividad, porque logra sus objetivos; carácter innovador en función de su contexto; y potencial movilizador e ilustrador de una tendencia al cambio educativo, en la medida en que aborda alternativas a problemas comunes a otros establecimientos.

Entre las experiencias escolares que tienen por objetivo potenciar la participación de los estudiantes en sus comunidades y su formación como ciudadanos activos y responsables, pueden mencionarse las siguientes:

- **Metodologías de enseñanza que priorizan el aprendizaje activo, creativo y colaborativo mediante el trabajo grupal.** Esta estrategia se usa en la mayor parte de las asignaturas y promueve el protagonismo estudiantil de manera organizada. Esta metodología surge de un proceso formal de consulta a los alumnos en una comunidad escolar donde la consideración de las preferencias, opiniones y reflexiones de los estudiantes sobre su propio aprendizaje forma parte de la información que se utiliza para tomar decisiones en la escuela.
- **Participación de los estudiantes en la redefinición y mejora de la implementación de un variado conjunto de talleres.** La incorporación de un proceso de consulta a los estudiantes —y también a los apoderados—, permitió ampliar el número y variedad de talleres implementados. Además, la evaluación de los talleres ha constituido una estrategia relevante para avanzar en la compatibilización de los intereses de los estudiantes con una metodología más cercana, motivadora y activa de abordar los objetivos curriculares.
- **Diversificación y mejoramiento de la calidad de las ofertas en las modalidades y especialidades de enseñanza,** tanto en Científico-Humanista como en Técnico-Profesional. Esta diversificación, junto con sugerencias de talleres artísticos, deportivos y culturales, ha permitido un activo involucramiento de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y en las actividades escolares, generando en ellos un fuerte sentido de pertenencia a la comunidad escolar y un apoyo concreto a la definición de sus proyectos de vida.

Asimismo, la participación de las familias y la comunidad en general ha fortalecido prácticas escolares que contribuyen a la formación de los alumnos.

- **Involucramiento de los apoderados en la educación integral de los estudiantes.** Esto no surgió de una decisión arbitraria o una indicación externa, sino que se sustentó en la cercanía con las familias y la favorable disposición de

5 La información ha sido sintetizada de la serie de libros *Se puede* de la Agencia de Calidad de la Educación. Estos son: *Se puede, diez experiencias de inclusión, desarrollo de habilidades y educación integral* (2016b); *Se puede, doce prácticas de aula, desarrollo profesional docente y liderazgo pedagógico* (2017) y *Se puede, quince prácticas de gestión curricular, estrategias de aula y educación integral* (2019).

los apoderados a participar de las actividades escolares. Es a partir de este rasgo distintivo que el equipo directivo decide potenciar el rol de los apoderados como figuras de colaboración con las actividades de la escuela, ya que aporta al fortalecimiento de su función educativa y a la toma de decisiones relevantes para la escuela.

- **Fortalecimiento de la formación medioambiental**, que se ve ampliamente beneficiada por el activo involucramiento de todos los integrantes de la comunidad escolar en las diversas acciones de mejoramiento ambiental, en especial de los estudiantes como protagonistas de su propio aprendizaje. Además, se ha generado un proceso participativo de construcción del Proyecto Educativo Institucional, a través del cual esta temática se incorporó de manera oficial como sello del establecimiento, convocando y haciendo partícipe a toda la comunidad educativa.

Prácticas como las descritas, que se realizan en forma institucionalizada en los establecimientos clasificados en Categoría de Desempeño Alto y que están en situación de vulnerabilidad, buscan potenciar la participación de los estudiantes y apoderados en las decisiones que se toman al interior de las comunidades educativas. Esto se expresa, en concreto, en la organización sistemática de procesos de consulta de las preferencias, intereses y necesidades de los estudiantes, y la consideración de esa información en los ajustes, cambios o definiciones al interior de la escuela. Estas acciones pueden traducirse en una mayor motivación y responsabilidad de los estudiantes con su proceso de aprendizaje, un mayor involucramiento de los apoderados, y un alto sentido de pertenencia a la comunidad escolar.

5.3. Aprendizajes respecto a los procesos de gestión escolar con foco en la formación y convivencia

A partir de los datos analizados, es posible identificar que las escuelas con más bajo desempeño, y que son foco de las Visitas Integrales de Evaluación y Orientación del Desempeño, enfrentan importantes desafíos en lo que respecta a la formación ciudadana y a la participación.

El primer gran desafío, es la necesidad de reforzar en las escuelas las habilidades y actitudes relacionadas con la formación ciudadana y la participación. Si bien este grupo de elementos -como el respeto, el buen trato, la aceptación de la diversidad y la resolución de conflictos- son los que mejor evaluación tienen, aún existen importantes espacios de mejora en las escuelas que son foco de las Visitas Integrales.

Un segundo desafío es reforzar los contenidos asociados a la formación ciudadana en las asignaturas, aprovechando los espacios especialmente diseñados para ello, tales como directivas de curso y centros de estudiantes. Una necesidad crítica es la promoción de la participación de la comunidad escolar en el Consejo Escolar, Consejo de Profesores y Centro de Padres y Apoderados. También es importante que los estudiantes cuenten con instancias de participación en su propio proceso de aprendizaje, ya sea expresando opiniones; debatiendo y deliberando; adoptando formas de subjetivación en las que asumen un papel activo; o desarrollando la autonomía y la responsabilidad. Estos elementos son fundamentales para la participación cívica.

Por su parte, la Visita de Aprendizaje permite observar experiencias de escuelas con alto desempeño que, por medio de consultas, desarrollo de la reflexión e incentivo de la expresión de opiniones mediante mecanismos determinados, han logrado adecuar las metodologías de aprendizaje a los intereses de los estudiantes, incentivando la participación y desarrollando un sentido de responsabilidad en su entorno inmediato. Esto constituye una condición fundamental para la participación y la formación ciudadana.

La información recopilada a través de los distintos tipos de visitas realizadas por la Agencia, cobra sentido a la luz de los datos nacionales e internacionales sobre participación y formación ciudadana en Chile. Como se verá en los capítulos que siguen, los aspectos relacionados con la convivencia están más desarrollados que los conocimientos y actitudes propiamente cívicos en los establecimientos. De este modo, surge el desafío de potenciar espacios de participación que permitan ejercitar concretamente los valores y principios teóricos que rigen a una democracia.



06. Diagnóstico y propuestas para la puesta en práctica de la formación ciudadana en las escuelas de Chile

La Agencia de Calidad de la Educación, con el objetivo de generar evidencia que sirva para orientar la toma de decisiones en los niveles macro y micro de la política educativa, desarrolla anualmente un plan de estudios que busca abordar temas de interés para la discusión pública y aspectos importantes a incluir en el debate. Estas áreas menos exploradas permiten levantar información que sirve de sustento para las acciones del sistema.

En esta línea, una de las iniciativas del Plan de Estudios 2016 de la Agencia fue el *Análisis de la Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora*, trabajo que tuvo como propósito describir y analizar las estrategias para abordar la educación cívica y la formación ciudadana en las escuelas, con el fin de recoger información que permita aportar a su desarrollo.

El estudio utilizó una metodología cualitativa de carácter exploratorio. Específicamente, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a actores relevantes en 14 establecimientos educacionales con estudiantes de 8° básico, de la Región Metropolitana y de Valparaíso. La muestra se segmentó según grupo socioeconómico, rendimiento y dependencia. En cada escuela seleccionada se aplicaron entrevistas semiestructuradas a jefes de UTP, profesores jefes de 8° básico y profesores de Ciencias Sociales del mismo grado.

Además de las 42 entrevistas aplicadas en los establecimientos, se entrevistó a tres expertos en el tema. La información entregada fue contrastada con la evidencia levantada en los establecimientos, lo que permitió elaborar recomendaciones para la política pública y las escuelas del país.

A continuación se presentan los elementos centrales que levanta el estudio, los que se proponen como evidencia para la discusión y el trabajo de las comunidades escolares del país.

6.1. Asignaturas en las que se trabaja la Formación Ciudadana

A nivel general, los actores entrevistados plantearon que formación ciudadana se concentra fuertemente en la **asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales**, confirmando así lo dispuesto en las Bases Curriculares hasta 2016. Asimismo, varios de los entrevistados hacen mención a algunas habilidades que se refuerzan en Lenguaje y Comunicación.

Los relatos de los entrevistados indican que el Consejo de Curso es una instancia poco formalizada dentro de los establecimientos. Al no estar determinado en las Bases Curriculares, su realización depende de la voluntad de las escuelas y docentes. Existe alta variabilidad en cuanto a la frecuencia con que se lleva a cabo: entre una vez a la semana y una vez al mes.

Los temas tratados en el **Consejo de Curso** son diversos y se relacionan principalmente con lo relativo a la convivencia. De todas formas, los enfoques son variados: mientras algunos profesores reconocen que la formación ciudadana no es una prioridad dentro de los temas a trabajar, otros señalan que ocupa un rol clave, pues se relaciona con la elección de la directiva y el desarrollo de proyectos de curso. Cabe señalar que las directivas tienen una especial relevancia en los establecimientos y que sus procesos de elección son hitos en los que se trabajan los conceptos de votación y democracia.

Además, en algunos casos puntuales, los docentes mencionaron la **existencia de asignaturas no obligatorias**, es decir, diseñadas e implementadas voluntariamente por el establecimiento. Algunas de estas son: Educación Cívica; Derechos Humanos; Taller de Medioambiente y Reciclaje, y Proyecto Curso. En otros establecimientos se observa que las horas de **Religión o de libre disposición** se utilizan para trabajar contenidos de Formación Ciudadana. De todas formas, estas iniciativas son, en su mayoría, desarrolladas por parte de un profesor o un grupo de ellos, y cuentan con un bajo nivel de institucionalización.

Si bien el currículo de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales contempla el eje de Formación Ciudadana, **llama la atención que no todos los profesores del área lo manejan**. De hecho, varios docentes aseguraron que en 8° básico no existe una disposición curricular específica asociada a este tema.

Al indagar en el grado de profundidad con que se habían trabajado las cuatro dimensiones consideradas en el eje de Formación Ciudadana en Historia, Geografía y Ciencias Sociales⁶, se encontró que las más trabajadas son: Ejercicio de participación y Derechos y deberes ciudadanos. A continuación se describe el modo en que se aborda cada una de las dimensiones, según el relato de los docentes.

- **Derechos y deberes ciudadanos:** como se mencionó anteriormente, esta es una de las dimensiones que se trabaja con mayor profundidad. En general, según señalan los docentes, se realiza mediante **comparaciones históricas**. Asimismo, plantean que trabajan esta temática de manera aplicada por medio de la convivencia al interior de la escuela y del curso, por ejemplo, al revisar los derechos y deberes que poseen los estudiantes.
- **Ejercicio de participación:** también se trabaja cotidianamente, sin importar la dependencia. Esta dimensión es reforzada en clases a través de **preguntas y de la expresión de opiniones de los estudiantes**. En algunos casos, es trabajada mediante debates y entrevistas, como también desde una mirada teórico-conceptual a partir de acontecimientos históricos (considerando, por ejemplo, el Absolutismo o los movimientos sufragistas, entre otros).
- **Instituciones públicas:** se reconoce como un tema poco tratado en clases; en estos casos se aborda por medio de la **comparación histórica** entre instituciones chilenas de la Colonia y de la actualidad.
- **Virtudes ciudadanas:** en general, los docentes declaran que esta dimensión no es desarrollada en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. También se reconoce que es la dimensión que genera más dudas; la mayoría de los profesores la asocia con acciones solidarias, de donde se infiere que es poco factible que sea trabajada en toda su complejidad con los estudiantes. A partir de los discursos fue posible identificar que **los valores democráticos -como la equidad, la libertad y la cohesión social- ocupan un lugar menos importante que los valores asociados a la convivencia con otros**. Sobre las metodologías para trabajar las virtudes ciudadanas, se mencionan las **clases expositivas** que incorporan la participación de los estudiantes, además de **lectura y análisis de textos y discusión** en clases. En menor medida, se realizan debates y trabajos de investigación en grupo. Por su parte, se resalta el aporte de las salidas pedagógicas y la utilización, en algunos casos, de técnicas aplicadas y atractivas en el aula, aunque estas son difíciles de llevar a cabo dada la falta de tiempo y recursos.

Del relato de los profesores entrevistados se desprende que **la preparación recibida por estos en temas de Formación Ciudadana cuando cursan la carrera de Pedagogía, es general y básica; en algunos casos, incluso, inexistente**. La gran mayoría de ellos no cursó ninguna asignatura dedicada a trabajar los temas y habilidades cívicos, sino que estos se incluyeron **como parte de los contenidos de Historia**. Los docentes reconocen que esto a veces constituye una desventaja en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto para ellos como para sus estudiantes.

6 Instituciones públicas; Ejercicio de participación; Derechos y deberes ciudadanos, y Virtudes ciudadanas.

6.2. Formación Ciudadana en otros espacios de la escuela

A partir del relato de los docentes se desprende que la participación de los estudiantes es una de las dimensiones con mayor relevancia. La instancia más mencionada es la elección del **Centro de Estudiantes**, ocasión que varios establecimientos aprovechan para fomentar la reflexión en torno a la participación a través del voto. Esto se lleva a cabo por medio de la organización de un espacio de información y reflexión, donde se conversa acerca del voto, la participación y los derechos ciudadanos.

Por otra parte, en los colegios municipales destaca también el **Consejo Escolar** como un espacio institucionalizado de participación de toda la comunidad escolar. En varios casos se menciona, asimismo, el **Programa Movámonos por la Educación Pública como experiencia positiva**, que ha servido para darle mayor relevancia al Centro de Estudiantes.

Por último, los docentes relatan casos en que existe participación directa de los estudiantes en la toma de decisiones. Estos se relacionan generalmente con actividades recreativas y asociadas a actos puntuales. Por ejemplo, celebrar el Día del Alumno, poner música en el patio durante los recreos, o generar espacios de juego. Solo excepcionalmente habría participación de los estudiantes en el diseño del Reglamento Escolar, según relatan los docentes.

Además, se observa que **las instancias de participación se vuelven más escasas en escuelas con un mayor índice de vulnerabilidad, dado que en ellas se pone énfasis en el manejo de la convivencia y la disciplina**.

También se observa la realización de eventos cívicos, tales como actos vinculados a los símbolos patrios tradicionales o actos multiculturales (conmemorar fiestas patrias de otros países, por ejemplo); actividades vinculadas con el medio ambiente (como talleres de reciclaje o construcción de huertos), y talleres de liderazgo.

Adicionalmente, se observan algunos vínculos con la comunidad, como visitas entre establecimientos; organización de eventos solidarios; visitas de instituciones públicas como Carabineros de Chile, y coordinación de actividades con los vecinos (reciclaje, venta para recaudar fondos, desfiles, entre otros).

6.3. Espacios de mejora en cuanto a Formación Ciudadana en las escuelas

El primer resultado observado en este estudio es que Formación Ciudadana se aplica principalmente en la asignatura de **Historia, Geografía y Ciencias Sociales**. A pesar del nombre del curso, los contenidos curriculares abordados se relacionan principalmente con la historia, relegando a un espacio menor los contenidos referidos a geografía y ciencias sociales. Así, los relatos de los docentes aquí analizados muestran que el enfoque utilizado para trabajar los contenidos de Formación Ciudadana es siempre histórico. Esto se refleja claramente en las prácticas declaradas, como el análisis y comparación en el tiempo de conceptos ciudadanos como el voto, la participación y la democracia.

Si bien el enfoque histórico permite a los estudiantes relacionar, a partir de ejemplos prácticos, cuáles son las principales consecuencias del desarrollo de estos conceptos, autores como Mardones (2015) y Cox et al. (2005) han advertido que **es necesario complementarlo con un enfoque referido a las ciencias políticas y el derecho**. De esta forma, es posible profundizar en la comprensión de estos conceptos a partir de un desarrollo teórico de acuerdo a su complejidad.

Mardones (2015) hace hincapié en la importancia del **manejo conceptual de las instituciones y procesos políticos para lograr una real conexión del individuo con la vida cívica**. Esto ya había sido advertido en el Informe de la Comisión Ciudadana de 2004 (2005). A juicio de este autor, el excesivo énfasis puesto en la historia ha generado un sesgo disciplinario y epistemológico en el trabajo de Formación Ciudadana, ponderando el ejercicio de interpretación en desmedro de la tradición empírica de las ciencias sociales.

Un punto novedoso recogido en el presente estudio es que los **propios profesores reconocen, en su relato, la importancia de incluir en la formación de los estudiantes los conocimientos relativos a la teoría política**. Los contenidos que con mayor frecuencia fueron nombrados por los docentes como “indispensables” en Formación Ciudadana son los vinculados a la **organización política del país: definición de Estado; funcionamiento de las leyes; la Constitución política; institucionalidad y poderes del Estado; formas de participación en la vida democrática, y funcionamiento de los partidos políticos**.

Si bien este hecho ya había sido advertido por algunos investigadores, no existía, hasta este momento, evidencia de que los profesores son conscientes de que carecer de preparación en teoría política incide negativamente en su trabajo pedagógico.

En segundo lugar, los profesores reconocen la existencia de una **falencia conceptual en su labor docente respecto de Formación Ciudadana, lo que juzgan como una debilidad**. Las siguientes citas son reflejo de ello:

“A mí me gustaría profundizar en cómo entender los conceptos, porque hay muchas perspectivas o puntos de vista en relación a la definición de los conceptos. Hay conceptos que no sé cómo definirlos, como la igualdad, el pluralismo, y qué se entiende por identidad nacional y convivencia democrática (...) Yo creo que las ideas o paradigmas que tenemos nosotros los profesores, en relación a estos mismos conceptos, son obstáculos, porque nosotros no tenemos una formación en relación a Formación Ciudadana, a participación ciudadana” (profesora de Historia, colegio municipal, grupo socioeconómico medio y rendimiento insuficiente).

Además, los docentes mencionan que es relevante tener las herramientas para hacer notar a los estudiantes que la política radica también en sus experiencias cotidianas:

“La vida democrática tiene que incluir un conocimiento político y una participación para que no se entienda lo político como lo partidario, sino que los niños entiendan que la política está en todos nosotros. Le agregaría a Formación Ciudadana un énfasis en la toma de conciencia de que todos formamos parte de la comunidad política del país” (profesor jefe, colegio municipal, grupo socioeconómico medio y alto rendimiento).

Los expertos entrevistados en el contexto de este estudio coinciden en este diagnóstico, con algunos matices entre ellos. **Una opinión atribuye el problema, principalmente, a la debilidad conceptual y a la falta de preparación metodológica de los profesores**, lo que impide aprovechar las diferentes oportunidades que entrega el currículo para profundizar en nociones cívicas.

Otro discurso resalta que la principal debilidad del currículo a la fecha del estudio, es la **carencia de contenidos de teoría política y teoría democrática**, señalando que esto es esencial para poder generar un vínculo entre los estudiantes y la democracia. Propone que es indispensable incorporar un núcleo de conocimientos de teoría democrática que contenga un triple enfoque: conceptual, comparado e histórico.

Por último, la tercera opinión remarca la **necesidad de recuperar los contenidos de las ciencias políticas que estuvieron incluidos en el currículum de Educación Cívica de los años ochenta**, sin descuidar las habilidades y valores ciudadanos, al mismo tiempo que se resguarda la coherencia entre los contenidos y las prácticas trabajadas en el aula.

En este sentido, se desprende de la opinión de los expertos la importancia de **equilibrar en los contenidos curriculares, tanto los aspectos vinculados al conocimiento político como a la convivencia con otros**. Tal como se ha planteado en la literatura, el cambio del currículo elaborado en dictadura al de los años noventa inclinó la balanza hacia la dimensión de convivencia, dejando de lado conceptos políticos clave asociados al Estado de derecho y a diferentes sistemas de gobierno (Cox et al., 2005).

Además de los contenidos curriculares, es relevante que los docentes tengan la formación necesaria para afrontar los desafíos actuales de la educación en ciudadanía. Según el informe La Formación Inicial Docente en Educación para la Ciudadanía en América Latina (Unesco, 2017), la formación inicial en Chile, Argentina y Colombia, no se condice con los contenidos que exige el currículum escolar de cada país, lo que llama a la preparación integral de los profesores con conocimientos y metodologías que permitan formar y educar a los jóvenes en estas temáticas.



07. Conclusiones: desafíos para la formación ciudadana en el nuevo marco curricular

A modo de conclusión, este capítulo levanta los principales desafíos para la formación ciudadana de los estudiantes del país, a la luz de los resultados expuestos en el presente informe. La revisión teórica da cuenta de una caída generalizada de los valores asociados a la democracia y un mayor desencanto con la política tradicional.

Históricamente la educación ha jugado un papel fundamental en la formación de los ciudadanos y, por medio del desarrollo de los ámbitos cognitivos y no cognitivos, ha permitido construir una sociedad de individuos libres que se mantienen cohesionados. No obstante, la información de los Capítulos 2 y 3 da cuenta de que los resultados –tanto en lo académico como en lo no académico–, tienen una brecha importante, lo que puede dificultar aún más la unión social.

Tal como se plantea desde la teoría, las actitudes asociadas a la democracia se vinculan con el nivel de conocimientos y el desarrollo en ámbitos no académicos. Los resultados de la prueba internacional ICCS (2016) expuestos en el Capítulo 4, reflejan esta relación. Si bien esta prueba da cuenta de los enormes desafíos que enfrentamos como país en lo que respecta a la educación cívica, también evidencia la relación entre aprendizajes y educación cívica: a mayor nivel de resultados de aprendizajes, mayor es la tendencia hacia actitudes democráticas.

Adicionalmente, en el Capítulo 5 se expone que, a partir de las visitas realizadas por la Agencia (Visita Integral y Visita de Aprendizaje), los establecimientos de Alto desempeño enfatizan la formación y participación de los estudiantes, siendo este un elemento insuficiente en las escuelas de Bajo desempeño.

El estudio cualitativo realizado por la Agencia, expuesto en el Capítulo 6, contribuye a este diagnóstico acerca de la formación ciudadana que se imparte en las escuelas. Desde la mirada de los docentes, la educación ciudadana se relega más bien al estudio de la Historia, lo que evidencia la necesidad de una formación docente que profundice los contenidos de teoría política y que entregue las herramientas para un aprendizaje significativo.

En un escenario en que las contradicciones de la modernidad pueden atentar contra la unidad de la sociedad, la educación se transforma en un instrumento que facilita la cohesión social de individuos libres, iguales y sujetos de derecho (Serrano, 2018).

A partir del diagnóstico expuesto sobre la formación ciudadana se presentan, a continuación, los principales desafíos de la educación escolar para avanzar en la construcción de una sociedad cohesionada. Estos desafíos se encuentran enmarcados en los objetivos del Plan de Formación Ciudadana (Ley 20911) y se espera que sirvan como insumo para su implementación en los establecimientos educacionales del país.

7.1. Proceso de enseñanza y aprendizaje de conocimientos cívicos básicos

Los estudiantes parecen recibir poca información cívica y ciudadana en su paso por la escuela. Según las respuestas de los estudiantes chilenos en los cuestionarios ICCS (2016), entre un **30 % y un 40 % declara haber aprendido un poco o nada en clases acerca de diversos temas de conocimiento cívico** tales como: la manera en que se crean y cambian las leyes en Chile; de qué forma contribuir a resolver problemas en la propia comunidad (barrio, comuna o ciudad); cómo se protegen los derechos ciudadanos en Chile, y cómo votan los ciudadanos en las elecciones municipales o nacionales.

Por otro lado, los estudiantes asocian la ciudadanía al aprendizaje de la historia de un país (un 83 % afirma que aprender de la historia del país es muy importante para considerar a una persona adulta como **un buen ciudadano**). Si bien la historia es de gran relevancia para entender el origen del sistema político actual, la formación ciudadana también requiere de la enseñanza de conocimientos y valores cívicos básicos, que permitan comprender la importancia del sistema democrático y cómo los ciudadanos participan en él.

Es probable que los estudiantes asocien los conocimientos de historia con el hecho de ser un buen ciudadano precisamente por la excesiva focalización de las escuelas en la realidad histórica por sobre los conocimientos cívicos. En el estudio cualitativo realizado por la Agencia, se observó que la formación ciudadana se aborda mayormente desde una perspectiva **historicista**. Los mismos docentes entrevistados mencionaron la necesidad de complementar estos conocimientos con los de la teoría política, es decir, el funcionamiento y organización de la institucionalidad democrática, y la relevancia de que esto se lleve a la práctica en lo cotidiano.

En este sentido, se evidencia cómo la formación ciudadana se ha centrado específicamente en los conocimientos históricos, dejando elementos fundamentales de la ciencia política en un segundo plano. De este modo, la educación cívica y la formación ciudadana dependen de las iniciativas informales de algunos docentes y de los esfuerzos de los establecimientos por realizar actividades que trabajen estos aspectos con los estudiantes.

7.2. Participación e involucramiento de los jóvenes

El tipo de participación que presentan los jóvenes chilenos no está asociada a los medios tradicionales, como los partidos políticos, sino a movimientos sociales y organizaciones que tienen una estructura más flexible y horizontal (Madrid, 2005). El alto porcentaje de estudiantes que relacionan el buen comportamiento ciudadano con la participación en actividades de ayuda a la comunidad, cobra sentido si se considera que en Chile destaca la adhesión de los jóvenes a grupos de servicio y beneficencia, por sobre otro tipo de organizaciones (Informe Comisión de Formación Ciudadana, 2005).

Esto, que en principio no debiera ser problemático, genera un desafío en cuanto puede traducirse en el debilitamiento de las **instituciones formales** de toda estructura democrática. Un ejemplo de lo anterior es que poco más de **un quinto** de los jóvenes considera el derecho que tienen **los ciudadanos adultos de elegir a sus líderes políticos**, como dañino para la democracia o que no es ni bueno ni malo. En la misma línea, cuando se preguntó a los jóvenes sobre conductas que caracterizan a un **buen ciudadano adulto**, se pudo apreciar que, en **aspectos convencionales** como votar en todas las elecciones nacionales o demostrar respeto por los representantes del gobierno, también un poco más de un quinto de los jóvenes considera este tipo de situaciones como poco importantes.

En coherencia con esta desafección del 20 %, **un 78 % cree que votará en las elecciones municipales y un 81 %, en las presidenciales cuando sea adulto**. Para la cohesión social buscada en torno a los valores y prácticas de la democracia, necesariamente se debe conectar con ese 20 % o más de jóvenes que no se siente involucrado en ella. Además, es importante que el grupo que muestra intención de voto a futuro, conecte su valoración de la participación con prácticas y experiencias concretas del día a día, de manera que su interés no se reduzca a lo largo de su trayectoria como estudiante. En este sentido, es necesario implementar metodologías de enseñanza que conecten con ambos grupos, para así promover y mantener el interés de los jóvenes por participar activamente en el sistema electoral.

Un dato adicional relevante es que, en general, la participación de los estudiantes en organizaciones sociales o actividades que benefician a su comunidad (barrio, comuna o ciudad), es más valorada por alumnos con mayor puntaje en la prueba ICCS, es decir, con un conocimiento cívico más amplio. Esto no ocurre cuando se pregunta por un mayor involucramiento en el quehacer político tradicional, como **unirse a un partido político o involucrarse en discusiones políticas**, donde alrededor del 60 % lo considera poco o nada importante; son precisamente los jóvenes con mayor conocimiento cívico los que manifiestan esta opinión.

Lo anterior evidencia el doble desafío de encantar en los valores de la democracia y la participación, no solo a los jóvenes en general, sino también a los que demuestran mayor conocimiento, reflexión y análisis frente a los contenidos evaluados.

7.3. Convivencia en la sala de clases

Las **capacidades de diálogo y de argumentación racional** son esenciales para la convivencia democrática. Estas debieran entrenarse y practicarse en la sala de clases con frecuencia, para generar aprendizajes vivenciales significativos. La escuela puede representar una comunidad que está cohesionada a pesar de que existan disensos y diferencias internas. Este escenario de convivencia es ideal para **ejercitar la ciudadanía**, a través del diálogo, la participación y el respeto a la diferencia.

7.3.1. Convivencia diaria con el pluralismo

La convivencia con el **pluralismo**, es decir, **con opiniones y visiones diversas**, entrega la posibilidad de interactuar con distintos puntos de vista y argumentar posturas de manera racional y respetuosa de la opinión divergente. De esta forma se puede generar un ambiente escolar que forme en ciudadanía, sin necesidad de hablar sobre pluralismo, el que más bien **se vive, se experimenta y se valora como una oportunidad de aprendizaje**.

Cuando se analiza la experiencia escolar de los estudiantes, se observa que entre un quinto y un tercio de ellos ha desarrollado un bajo ejercicio de la convivencia cívica pluralista en su vida escolar. Por ejemplo, un 34 % de los alumnos percibe que **no es estimulado por sus profesores a conversar temas con personas que opinan en forma diferente a ellos**, y un 26 %, considera que los **profesores nunca o casi nunca** exponen los temas desde **distintos enfoques** al explicarlos en clases (ICCS, 2016).

Por su parte, un 18 % de los estudiantes declara que rara vez o nunca ha sido invitado en clases a formarse una opinión propia respecto de algún tema. Por otra parte, aunque un 87 % de los estudiantes considera que sus profesores los estimulan a expresar sus opiniones en clases, un porcentaje menor (76%) declara que efectivamente las expresan (ICCS, 2016).

Estos datos indican que la posibilidad de interactuar con una diversidad de opiniones y puntos de vista –un asunto considerado esencial para la convivencia en la pluralidad como entrenamiento activo de la vida democrática- **está ausente en algunas aulas del país**. Del mismo modo, el estudio cualitativo Análisis de la Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora (2016) realizado por la Agencia de Calidad, indica que los profesores alertan sobre la necesidad de que **la participación se ejerza en el día a día**, promoviendo la idea de ciudadanía y comunidad al interior de la escuela.

7.3.2. Discusión sobre hechos concretos de la realidad política nacional e internacional

Dialogar sobre la realidad nacional e internacional puede ser una instancia para ejercitar una **escucha respetuosa**, de tal manera que se produzca divergencia sin confrontación ni animadversión. Por otro lado, permite estar al tanto de los eventos, problemáticas, desafíos y/o buenas prácticas que ocurren en Chile y en otros países, en relación con el ejercicio de la democracia. Frente a eventos donde puede haber **posturas divergentes**, el que los estudiantes sean guiados por un profesor que modele en el diálogo y la argumentación sin falacias, es un excelente entrenamiento para la interacción en democracia.

Además, considerando el contexto actual de desestabilización de la democracia en diversos lugares del mundo, el desarrollo del pensamiento crítico es fundamental para analizar distintos escenarios políticos a la luz de los conocimientos cívicos entregados en la escuela. El **uso de ejemplos reales y contingentes** es una buena oportunidad para enseñar acerca del valor de la vida en democracia, y de los riesgos a los que los ciudadanos deben estar atentos para resguardar a la sociedad de gobiernos populistas y autoritarios.

Sin embargo, como un corolario de la dificultad para abordar temas desde distintos puntos de vista, también parece **no haber suficiente discusión de la realidad política nacional e internacional** en las aulas, ya que entre un 50 % y un 60 % de los estudiantes señala **no aprender ni discutir sobre estos temas en clases**. Como ejemplo, un 58 % de los estudiantes observa que **nunca o rara vez los estudiantes plantean hechos políticos de actualidad** para ser discutidos

en clases⁷, y un 51 % considera que ha **aprendido poco o nada sobre temas y eventos políticos de otros países**⁸. La escasa práctica en el análisis de temas de actualidad va aparejada con que un 35 % de los estudiantes considera que, para ser un buen ciudadano, no importa en lo absoluto **seguir los temas políticos en el diario, la radio, la televisión o Internet**⁹ (ICCS, 2016).

El reto de incorporar estos temas en las aulas también conlleva el desafío de formar a los profesores en la capacidad de liderar debates reflexivos y sin confrontación.

7.4. Igualdad de condiciones y derechos para todos los habitantes

Un eje central de la democracia es que todos los ciudadanos adultos tengan derecho a elegir a sus líderes políticos. Sin embargo, las opiniones recopiladas por ICCS (2016) muestran que casi **un tercio** de los encuestados considera el hecho de que todos los grupos étnicos o raciales del país tengan los mismos derechos, como indiferente para la democracia¹⁰. Además, sobre **un tercio de los jóvenes (34 %)** considera que es malo para la democracia que la diferencia entre los ingresos de los ricos y los pobres sea pequeña. En este caso, no hay diferencias de puntaje con los jóvenes que consideran que una distribución de ingreso más equitativa fortalece la democracia (26 %).

El acceso igualitario de todos los sectores sociales a los beneficios que produce una sociedad democrática, es una manera de sentirse partícipes de la riqueza creada, sin que existan grupos privilegiados. Una sociedad desigual afecta los principios de igualdad y justicia social que rigen a nuestra sociedad, lo que estaría relacionado con el desencanto político de la población (Latinobarómetro, 2018).

7.5. Resolución pacífica de conflictos frente al apoyo a la violencia

La pregunta sobre el apoyo al uso de la violencia formó parte solo del cuestionario latinoamericano. Casi **dos tercios** de los estudiantes considera que, si las autoridades no actúan, los ciudadanos deben organizarse para castigar a los criminales y casi **la mitad** de los jóvenes justifica el uso de la violencia como castigo contra alguien que comete un delito contra su familia. Adicionalmente, casi **un tercio** de los estudiantes no está de acuerdo con la afirmación de que la paz solo se logra por medio del diálogo y la negociación¹¹.

Frente a estas opiniones y actitudes de los estudiantes de 8° básico, es un gran desafío anteponer al uso de medios violentos para resolver conflictos, el ejercicio del Estado de derecho, donde la justicia refleja los valores de la comunidad. **El uso de la violencia como una alternativa al Estado de derecho es una mirada de corto plazo, que desafía al sistema escolar a generar un aprendizaje en los estudiantes respecto de por qué, para que en un país prevalezca la justicia, es importante que opere la institucionalidad, fortaleciendo su accionar y no debilitándolo.**

Con respecto a las acciones colectivas u organizaciones de apoyo a la comunidad, distintos estudios han mostrado que los jóvenes chilenos prefieren participar en estos antes de sumarse a las maneras más tradicionales de participación, como el sufragio o la incorporación a un partido político (Madrid, 2005; PNUD, 2015; INJUV, 2004). A pesar de que esto también se ve reflejado en los datos de ICCS (2016), existe un porcentaje menor de estudiantes que tiene una percepción negativa respecto a disentir del gobierno a través de manifestaciones. Por ejemplo, un **33 %** de los jóvenes piensa que **participar en protestas pacíficas en contra de leyes que considera injustas, no es parte del quehacer de un buen ciudadano**. Un

7 Llama la atención que, en este caso, los alumnos que tienen más puntaje en la prueba ICCS 2016 se concentran en la opción “rara vez”. En estos contextos pareciera que se desperdicia a los alumnos con mayor conocimiento cívico.

8 En este caso, los puntajes más altos en ICCS 2016, es decir, los alumnos con mayor conocimiento cívico, declaran haber aprendido solo “un poco” o “algo”.

9 Los puntajes en conocimiento cívico de quienes lo consideran bastante importante para ser un buen ciudadano y quienes piensan que no es muy importante, se asemejan. Por otro lado, estos puntajes son más altos que quienes los consideran sin ninguna importancia.

10 Un 60 % lo considera bueno para la democracia; un 8 %, lo considera malo para la democracia; y un 32 %, no lo considera ni bueno ni malo.

11 Un 65 % está de acuerdo o muy de acuerdo con que, si las autoridades no actúan, los ciudadanos deben organizarse para castigar a los criminales. Un 49 % está de acuerdo o muy de acuerdo con que es justificado golpear como castigo a alguien que comete un delito contra su familia. Por último, un 32 % está en desacuerdo o muy en desacuerdo con que la paz solo se logra por medio del diálogo y la negociación.

porcentaje mayor (37 %) considera que permitir a la gente protestar si encuentran que una ley es injusta es, o malo para la democracia, o ni bueno ni malo. Incluso un 16 % de los estudiantes considera que **es malo para la democracia que se permita a la gente criticar públicamente al gobierno.**

Esto llama a reforzar la idea de que las protestas, movilizaciones y organizaciones de la sociedad civil, son parte de las posibilidades que ofrece un gobierno democrático con ciudadanos educados en sus derechos y deberes cívicos, para expresar opiniones de manera pacífica y organizada.

7.6 Educar en ciudadanía frente a la normalización de prácticas de corrupción

El ejercicio de la democracia requiere de una institucionalidad que la sustente. En ella impera un Estado de derecho donde los ciudadanos respetan las leyes, no por miedo a las represalias, sino porque las consideran justas y válidas para la convivencia en sociedad. En este contexto, que las prácticas de corrupción sean apoyadas, o al menos aceptadas, por un porcentaje no menor de jóvenes, es una señal de alerta que el sistema educativo debiera considerar.

La práctica más aceptada y normalizada es que un funcionario público apoye a sus amigos consiguiéndoles empleo en su oficina, ya que un 45 % lo considera aceptable. **Así, el servicio público se aprecia como un lugar donde se obtiene poder y contactos y no un sitio de servicio a una causa colectiva mayor.** De hecho, la posición de relativo poder que puede tener un funcionario público respecto del resto de los ciudadanos, aparece como una fuente de malas prácticas normalizadas. Un quinto de los jóvenes (20 %) opina que **es aceptable que un funcionario público acepte sobornos cuando su salario es muy bajo, y casi un tercio (29 %) considera apropiado que este pueda quedarse con algún recurso público si puede hacerlo** (ICCS, 2016).

Ante estos resultados, potenciar los aprendizajes cívicos básicos en las escuelas aparece como una medida urgente, tanto a nivel de política pública como a nivel de comunidades educativas. Cuando los miembros de un colectivo no dimensionan las consecuencias que derivan de sus acciones para el funcionamiento de su comunidad (en este caso, de su país), esta es una señal, entre otros aspectos, de una cohesión social débil a ese nivel.

Con respecto a las prácticas de corrupción, es llamativo que un 13 % de los jóvenes encuestados **no considera como parte de las obligaciones personales de un buen ciudadano, obedecer siempre la ley**, o que un 18 % considera que es **bueno para la democracia que los líderes políticos den trabajo a sus familiares en el gobierno.** Más preocupante es que **casi un cuarto de los jóvenes (23 %) considere que es bueno para la democracia que el gobierno influya en las decisiones de las cortes de justicia;** más aún, que a un 46 % no le parezca ni bueno ni malo, considerando que la **independencia de los poderes del Estado es un elemento esencial para el buen funcionamiento de un Estado de derecho.**

En general, son quienes **menor** conocimiento cívico manifiestan, los que **más** apoyan las prácticas corruptas o cercanas a la corrupción, como el nepotismo.

Respecto de los candidatos a elecciones, casi un tercio de los jóvenes (31 %) **considera apropiado que estos otorguen beneficios personales a los electores a cambio de su voto.** De esta manera el voto no parece la expresión de una convicción respecto de lo que puede ser beneficioso para el país, sino una moneda de cambio para recibir favores. Es este tipo de distorsiones que necesitan ser corregidas, a través de la discusión y el conocimiento que puede ser recibido y reflexionado en una clase participativa de educación ciudadana.

7.7. Abordar las diversas actitudes cívicas de los estudiantes

7.7.1. Enseñar el significado de una dictadura y las consecuencias que conlleva para las libertades de los ciudadanos

Aunque la tasa de aprobación de las dictaduras entre los jóvenes chilenos es la más baja de la región, es un desafío educar en valores democráticos cuando un **poco más de la mitad de los jóvenes chilenos considera que las dictaduras se justifican cuando conllevan orden y seguridad (57 %) o cuando implican beneficios económicos para el país (52 %).**

Es importante destacar que un alto porcentaje de estos jóvenes se muestra favorable a prácticas propias del ejercicio democrático: un 93 % de los jóvenes que aprueban una dictadura a cambio de mejoras en economía o seguridad, menciona que respetar el derecho de otros a tener sus propias opiniones es algo fundamental para ser un buen ciudadano.

Los jóvenes que se muestran a favor de una dictadura bajo ciertas circunstancias, provienen de familias con un menor nivel educativo y poseen menor conocimiento cívico en comparación con quienes no aprueban una dictadura. Así, una de las posibles explicaciones para estos resultados, es que estos estudiantes no comprenden los alcances de una dictadura, lo que desafía al sistema educativo a generar las condiciones para que los estudiantes mejoren sustancialmente su conocimiento cívico.

Además, los resultados también llaman a valorar y promover el **ejercicio de la memoria**, con el objetivo de mostrar, a través de ejemplos concretos, las consecuencias que conlleva una dictadura en una sociedad, caracterizada por violaciones a los derechos humanos, represión y violencia. En el documento generado por la Comisión de Formación Ciudadana de 2004, se cita al Informe Crick –reporte del grupo asesor de ciudadanía del Reino Unido, conformado en 1998– para destacar la importancia de que la escuela aborde temas controversiales, que generan disputas y visiones contrapuestas en la sociedad. En este sentido, los docentes tienen la tarea de presentar los hechos y las distintas posiciones al respecto, e incentivar a los estudiantes a adoptar su propia postura frente a estos.

Según ambos informes, sin embargo, si bien los docentes deben ser imparciales, existen temáticas -como la defensa de los derechos humanos- en que la neutralidad no es posible. En el caso chileno y del resto de Latinoamérica, es fundamental abordar estas temáticas en los establecimientos educacionales, haciendo memoria de los hechos históricos vividos para que los eventos traumáticos del pasado no vuelvan a ocurrir. Tal y como plantea Sacavino (2015), “la educación para el *nunca más* [...] supone romper la cultura del silencio, de la invisibilidad y de la impunidad presente en la mayoría de los países latinoamericanos, lo cual es un elemento fundamental para la educación, la participación, la transformación y el desarrollo de la democracia” (p.71).

7.7.2. Enseñar el rol de la autoridad política en un sistema democrático

En sintonía con la alta aprobación de los jóvenes ante una dictadura (si es que esta implica beneficios económicos y de seguridad), un importante porcentaje de ellos homologa el ejercicio del liderazgo con el autoritarismo; y el orden, con el uso de la coerción y la fuerza. Esto refleja la ignorancia que existe respecto de los principios de un Estado de derecho donde, tanto el gobierno como los actores privados, están sujetos a responder ante las mismas leyes, que deben ser claras, estables, justas y bien difundidas.

El desafío, entonces, es transmitir reflexivamente que una autoridad política en un régimen democrático está al servicio de quienes le confirieron el poder para tomar decisiones y, por lo tanto, estas decisiones deben poner el bienestar de la comunidad en primer lugar y por sobre el beneficio personal. Esto se hace complejo en un escenario en el que un **44 %** de los estudiantes chilenos opina que la **concentración del poder garantiza el orden**; en torno al **40 %**, tiene una visión del **líder como una figura autoritaria e inflexible**; el **39 %**, considera que la **opinión más importante en un país debe ser la del presidente**; un **36 %**, que las personas en el gobierno pierden autoridad si reconocen sus errores, y un **23 %**, piensa que es bueno para la democracia que la **policía tenga derecho a encarcelar a las personas sospechosas** de amenazar la seguridad nacional sin hacerles antes un juicio (ICCS, 2016).

Se observó también que **sobre un 20 % de los estudiantes y hasta un 35 %, está a favor de las prácticas autoritarias**, donde el rol del presidente no es trabajar al servicio de la ciudadanía, sino más bien ejercer su poder personal. De hecho, un **35 %** considera que está bien que el presidente **disuelva el Congreso** si no está de acuerdo con él; un **23 %**, opina que los gobiernos deben hacer valer su autoridad, aunque violen los derechos de algunos ciudadanos, y un **22 %**, que un gobierno puede incumplir la ley si le parece necesario.

Y aunque el porcentaje es menor, de todos modos es inquietante que un **15 %** de los estudiantes esté muy de acuerdo o de acuerdo con el hecho de que **quienes opinan muy distinto al gobierno deben ser considerados enemigos**.

Se vuelve urgente corregir esta visión sobre la labor de un primer mandatario y otras autoridades políticas, lo que finalmente refiere a una entrega de educación cívica de calidad en las escuelas del país, es decir, de reflexión y debate, además de conocimientos concretos y sólidos sobre el funcionamiento de un régimen democrático, y acerca de cómo sus atributos pueden ser fortalecidos.

7.7.3. Fortalecer la valoración de la libertad de prensa

Un hecho fundamental y básico de la democracia es que se expresen libremente distintas opiniones y percepciones. Una vez acordado el mecanismo de votación y decisión, las opciones divergentes no elegidas necesariamente formarán parte de la oposición. Esto ayuda a la madurez política de la democracia, puesto que impide que prime un criterio solitario. La libertad de prensa es importante para alimentar el debate público, permitiendo que se discuta y analice la realidad nacional. La entrega de información a los ciudadanos es necesaria para contrastar distintas posiciones antes de llegar a una conclusión sobre la mejor política a implementar.

La necesidad de difundir entre los estudiantes la noción de que la prensa independiente es fundamental para la democracia, pues ayuda a difundir información seria y responsablemente, se ve enfrentada al hecho de que, por ejemplo, un **11 %** de los jóvenes considera que es bueno para la democracia que una **compañía o el gobierno sean dueños de todos los diarios del país**, y que un **44 %** opina que esto no es ni bueno ni malo. Por otro lado, el **22 %** está de acuerdo o muy de acuerdo con que los **gobiernos cierren los medios de comunicación que sean críticos a su labor**. Este escenario vuelve más desafiante aún la tarea de educar en torno a una actitud crítica frente a la información que los medios de comunicación difunden, a la vez que valorar la posibilidad de contar con información que presente los hechos desde distintos puntos de vista.



08. Recomendaciones

A la luz del análisis realizado en el capítulo anterior, y de los resultados presentados en los capítulos de resultados académicos y de logros en los Indicadores de desarrollo personal y social (Capítulos 2 y 3, respectivamente), se hace urgente que la política pública, en conjunto con los establecimientos educacionales, dirijan sus esfuerzos hacia una formación integral, que potencie el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes –tanto en materia de educación cívica como en el resto de las asignaturas del currículum– con el objetivo de entregarles una buena base para comprender nuestro sistema sociopolítico. A su vez, se debe enfatizar la importancia de la formación personal y social de los estudiantes, mejorando la experiencia escolar y generando un ambiente de sana convivencia, participación, tolerancia y respeto, que forme buenos ciudadanos.

A continuación se entregan recomendaciones específicas para la política pública y para los establecimientos educacionales del país.

8.1. A nivel de política pública

Formación docente

- Incluir la formación ciudadana como un contenido mínimo para todas las carreras de Pedagogía, independiente de la especialidad, de modo que todos los docentes tengan una formación en esta área. Al respecto, puede ser interesante la experiencia de algunas universidades que ya incluyen en su perfil de egreso la condición de que el profesor debe saber enseñar y aportar en la formación ciudadana de sus estudiantes.
- Se requiere, sobre todo, de transformaciones en las carreras de Pedagogía, que profundicen en el tratamiento conceptual de los contenidos de la teoría política en la formación inicial docente y en metodologías de enseñanza que favorezcan los aprendizajes ciudadanos.
- Además, es importante que se fomente la formación continua de los profesores en temas de formación ciudadana, específicamente en los conceptos mencionados, permitiendo que los docentes que ya se encuentran en el sistema escolar actualicen sus conocimientos. Esto no solo para los profesores que enseñan Ciencias Sociales, sino para todos los profesores, independiente de la asignatura que impartan.

Relevar la importancia de la “memoria país”

- Reforzar la importancia de la memoria como un “ejercicio país”. Esto es importante no solo como una revisión de los hechos ocurridos en la historia reciente, sino que también relevando las consecuencias que conlleva la violación del sistema democrático.
- Impulsar la construcción conjunta de la memoria, tanto en los establecimientos educacionales como en otros espacios sociales, como un ejercicio de reflexión y reconocimiento de los acontecimientos que han marcado la historia e identidad del país y, en base a eso, definir las proyecciones futuras como sociedad.

8.2. A nivel de escuela

Trabajar con las distintas identidades cívicas de los jóvenes (que, como se ha visto, son más proclives a la participación en asociaciones u organizaciones sociales horizontales que apoyan causas medioambientales y benéficas para las comunidades locales) puede permitir que los estudiantes visualicen estas comunidades específicas como parte del Estado-nación en el cual pueden ejercer una ciudadanía activa, expandiendo así su concepto de participación e involucramiento político.

En este sentido, se mencionan a continuación algunas orientaciones para que los establecimientos educacionales del país consideren en el diseño de sus Planes de Formación Ciudadana. Estas recomendaciones toman en cuenta el trabajo que surge del proyecto colaborativo entre el Ministerio de Educación y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que, en el marco de la nueva institucionalidad educativa para la formación ciudadana, ha dado origen a estudios que recopilan buenas prácticas para el diseño del Plan de Formación Ciudadana (2016), y que analizan su implementación inicial en los establecimientos del país (2018). De esta alianza surge el sitio ciudadaniayescuela.cl el año 2016, el que pone a disposición de los usuarios la experiencia de distintos centros educativos, a modo de guía para la construcción e implementación del Plan de Formación Ciudadana (Ley N° 20911).

Espacios de desarrollo práctico de temáticas de Formación Ciudadana

- Trabajar el diseño del Plan de Formación Ciudadana de manera transversal, incluyendo a representantes de toda la comunidad educativa.
- Aprovechar la creación del Plan de Formación Ciudadana del establecimiento para institucionalizar espacios de fomento de los conocimientos, habilidades y actitudes cívicas de los estudiantes, reconociendo que estas actividades deben ser parte del quehacer mínimo de la escuela, y que la responsabilidad de su aplicación no recae exclusivamente en el profesor o en departamento de Historia del establecimiento.
- Incluir dentro de los planes de Formación Ciudadana del establecimiento talleres, seminarios o debates a partir de los conceptos teóricos que están en la base del sistema democrático.
- Designar encargados de cada uno de los aspectos del Plan de Formación Ciudadana, distribuyendo las responsabilidades entre diferentes actores de la comunidad escolar.
- Dar mayor relevancia al rol que ocupan las instancias de representación estudiantil. Que los estudiantes elijan a sus representantes permite vivir directamente la experiencia democrática del sufragio y lo que esto conlleva (informarse, debatir, involucrarse en la comunidad) (PNUD, 2016).
- Fomentar la realización de proyectos que traspasen las barreras entre asignaturas y que sean del interés de los estudiantes, como el cuidado del medioambiente; organizarse para dar solución a los problemas de la comunidad; u organización de debates, seminarios o foros acerca de temas contingentes y atractivos para los estudiantes.

Formación docente y prácticas pedagógicas motivantes

- Fomentar la formación continua de los profesores en temas de formación ciudadana y, específicamente, en los conceptos que sustentan la teoría democrática, permitiendo que los docentes que ya se encuentran en el sistema escolar actualicen sus conocimientos.
- Aprovechar las instancias de consejos pedagógicos al interior de la escuela para recoger las buenas prácticas existentes y su difusión.
- Incentivar a los estudiantes a trabajar en proyectos que otorguen soluciones a los problemas de la comunidad, más allá de la organización de eventos al interior del establecimiento. Llevar a cabo proyectos con técnicas de investigación, como encuestas, entrevistas y grupos focales, permite conectar a los estudiantes con diversos puntos de vista, lo que alimenta su propia reflexión acerca de temáticas que involucran a su comunidad (PNUD, 2016).

Relevar la importancia del debate tolerante y respetuoso

- Mediante instancias de ejercitación intencional de escucha activa, entregar las oportunidades a los estudiantes para expresar diferencias de opinión en un espacio acogedor, tolerante y respetuoso, con el objetivo de incentivar su pensamiento crítico y la reflexión sobre diversos temas del quehacer nacional e internacional, involucrando a estudiantes de todas las asignaturas y niveles.
- Impulsar el trato de temas controversiales en la escuela, para entregar a los estudiantes las herramientas e información que les permitan comprender el contexto nacional. Esto, de manera transversal a las asignaturas.
- La discusión de temas controversiales debiera ser planificada y guiada por los docentes, de manera que los estudiantes puedan conocer las diversas perspectivas que existen de un mismo acontecimiento o situación (PNUD, 2016).

Espacios concretos para una educación para el “nunca más”

- Impulsar una educación para el “nunca más”, que refiere al fortalecimiento de la democracia en función de la memoria colectiva, de modo que una reflexión crítica sobre la violación a los derechos humanos en un momento de la historia no se repita en el futuro. Esto puede realizarse mediante clases, talleres y actividades que permitan a los estudiantes reconstruir el golpe de Estado, el periodo de la dictadura y posterior regreso a la democracia, para aterrizar los conocimientos teóricos sobre el valor de la democracia con ejemplos concretos.
- Inculcar a los estudiantes el valor de la memoria y la relación que esta establece entre el pasado, el presente y el futuro de una sociedad.



09. Lista de referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2013). *Formación ciudadana y participación en los Establecimientos educacionales: actitudes y percepciones de los estudiantes de II medio*.

Agencia de Calidad de la Educación (2016a). *Formación Ciudadana en el sistema escolar chileno: una mirada a las prácticas actuales y recomendaciones de mejora*.

Agencia de Calidad de la Educación (2016b). *Se puede, diez experiencias de inclusión, desarrollo de habilidades y educación integral*.

Agencia de Calidad de la Educación (2017). *Se puede, doce prácticas de aula, desarrollo profesional docente y liderazgo pedagógico*.

Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Informe Nacional ICCS 2016*. Santiago: Autor.

Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Se puede, quince prácticas de gestión curricular, estrategias de aula y educación integral (2019)*.

Ahlquist, J. S., N. Ichino, J. Wittenberg y D. Ziblatt. (2015). Slouching towards Authoritarianism? Evidence from survey experiments around the 2014 Hungarian elections, Working paper.

Bargsted, M., & Somma, N. (2015). *La autonomización de la protesta en Chile*. En C. Cox & J. C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía: Contextos, experiencias y resultados* (pp. 207-240). Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Choma, B. L. y Y. Hanoch. (2017). *Cognitive ability and authoritarianism: Understanding support for Trump and Clinton*. *Personality and Individual Differences*, 106, 287-291.

Cohen, M. J., & Smith, A. E. (2016). *Do authoritarians vote for authoritarians?* Evidence from Latin America. *Research & Politics*, 3(4).

Comisión Formación Ciudadana 2004 (2005). *Informe final comisión de Formación Ciudadana*. Santiago: Serie Bicentenario.

Consejo Asesor Presidencial Contra los Conflictos de Interés. *El Tráfico de Influencias y la Corrupción* (2015). Informe final.

Contreras & Navia (2013). *Diferencias generacionales en la participación electoral en Chile, 1988-2010*. *Revista de ciencia política*, 33 (2), 419 – 441.

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), pp. 597-615.

Corporación Latinobarómetro. *Latinobarómetro: Informe 2018*, Santiago de Chile.

Corvalán, A., Cox, P. (2010). *When Generational Replacement is Class Biased: Chilean Turnout (1989-2008)*. *American Politics and Society*.

Cox, C., Jaramillo, R. y Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington: Banco Interamericano para el Desarrollo

Cox, C. y García, C. (2015). *Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996*

– 2013: tres currículos comparados. En C. Cox y J. C. Castillo (eds), *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago de Chile: Ediciones UC.

Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools*. Final report, 22 September 1998.

Delamaza, G. (2012). *Agendas de política social y construcción democrática en la transición chilena*. Revista de Gestión Pública, 1(2), 311-386.

De la Torre, C. (2009). *Populismo radical y democracia en los Andes*. Journal of Democracy en español, 1(1), 24-37.

INJUV (2004). Cuarta Encuesta Nacional de la Juventud. *La integración social de los jóvenes en Chile 1994-2003*. Individualización y estilos de vida de los jóvenes en la sociedad del riesgo. Santiago.

Kaasa, A., & Parts, E. (2008). *Individual-level determinants of social capital in Europe: Differences between country groups*. Acta sociológica, 51(2), 145-168.

Klesner, J. L. (2007). *Social capital and political participation in Latin America: evidence from Argentina, Chile, Mexico, and Peru*. Latin American research review, 42(2), 1-32.

Lechner, N., & Güell, P. (2006). *Construcción social de las memorias en la transición chilena. Subjetividad y figuras de la memoria*, 12, 17.

Leighley, Jan; y Nagler, Jonathan. (2013). *Who Votes Now? Demographics, Issues, Inequality, and Turnout in the United States*. Nueva Jersey: Princeton University Press.

Ley N.º 20911. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 2 de abril de 2016.

MacWilliams, M. C. (2016). *Who decides when the party doesn't? Authoritarian voters and the rise of Donald Trump*. PS: Political Science & Politics, 49(4), 716-721.

Madrid, S. (2005). *¿Políticos de ayer, apáticos de hoy? Generaciones, juventud y política en Chile*. En C. Fuentes y A. Villar (eds.), Voto ciudadano: Debate sobre la inscripción electoral (pp. 45-84). Santiago: Flacso.

Mardones R. (2015). *El paradigma de la educación ciudadana en Chile: una política pública inconclusa*. En C. Cox y J. C. Castillo (eds), *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC.

Ministerio de Educación de Chile. (2004). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Santiago.

Ministerio de Educación de Chile (2017). *Orientaciones para la participación de las comunidades educativas en el marco del Plan de Formación Ciudadana*.

Ministerio de Educación de Chile (2018). *Guía de innovación pedagógica en formación ciudadana: una experiencia curricular en educación básica*.

Mudrovic, M.E. (2005). *Historia, narración y memoria. Los debates actuales en filosofía de la Historia*. Madrid: Akal. (Navia 2004;

OECD. (2003). *Student Engagement at School: A Sense of Belonging and Participation*. Results from PISA 2000.

Offe, K. (1988). *Partidos políticos y nuevos movimientos sociales*. Madrid: Editorial Sistema.

Paley, J. (2001). *La “participación” y la “sociedad civil” en Chile: discursos internacionales, estrategias gubernamentales, y respuestas organizacionales*. Congreso Latin American Studies Association, 1-17.

Panizza, F. (2008). Fisuras entre populismo y democracia en América Latina. Stockholm review of Latin american Studies, 3, 81-93. Parraguez, L. (2012). *La reconstrucción de movimiento social en barrio críticos: El caso de la “Coordinadora de Pobladores José María Caro” de Santiago de Chile*. Revista INVI vol.27, N°74, Santiago mayo 2012.

PNUD. (2015). *Informe de Desarrollo Humano en Chile: Los tiempos de la politización*. Santiago de Chile, Programa de las

Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUD (2016). *Análisis integrado de experiencias innovadoras de formación ciudadana*. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

PNUD (2018). *Estudio sobre la puesta en marcha del Plan de Formación Ciudadana*. Santiago de Chile, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Putnam, R. D. (1995). *Tuning in, tuning out: The strange disappearance of social capital in America*. PS: Political science & politics, 28(4), 664-683.

Rubio, G. (2012). *El pasado reciente en la experiencia chilena: Bases para una pedagogía de la memoria*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 38(2), 375-396.

Sacavino, S. (2015). *Pedagogía de la memoria y educación para el “nunca más” para la construcción de la democracia*. Revista Folios, (41), 69-85.

Schulz, W., J. Ainley, C. Cox y T. Friedman (2018). *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Ciudadanía 2016 de la IEA Informe Latinoamericano*. Amsterdam: IEA.

Serrano, S. (2018). *El liceo: relato memoria política*. Taurus, Santiago de Chile.

Sierra, L. (2007). *El voto como derecho: Una cuestión de principios*. En Modernización del régimen electoral chileno, editado por A. Fontaine et al. Santiago: PNUD, 157-181.

Somma, N. (2012). *The Chilean student movement of 2011-2012: Challenging the marketization of education*. Interface: a journal for and about social movements, 4(2), 296-309.

Toro, S. (2007). *La inscripción electoral de los jóvenes en Chile. Factores de incidencia y aproximaciones al debate*. Modernización del régimen electoral chileno, 101-122.

Toro, S. (2008). *De lo épico a lo cotidiano: Jóvenes y generaciones políticas en Chile*. Revista de ciencia política, 28 (3), 143 – 160.

Treviño, E., Béjares, C., Villalobos, C. y Naranjo, E. (2016). *Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in Latin America*, The Journal of Educational Research, 1-15.

Verba, S., Schlozman, K. L., Brady, H., & Nie, N. H. (1993). *Race, ethnicity and political resources: Participation in the United States*. *British Journal of Political Science*, 23(4), 453-497.

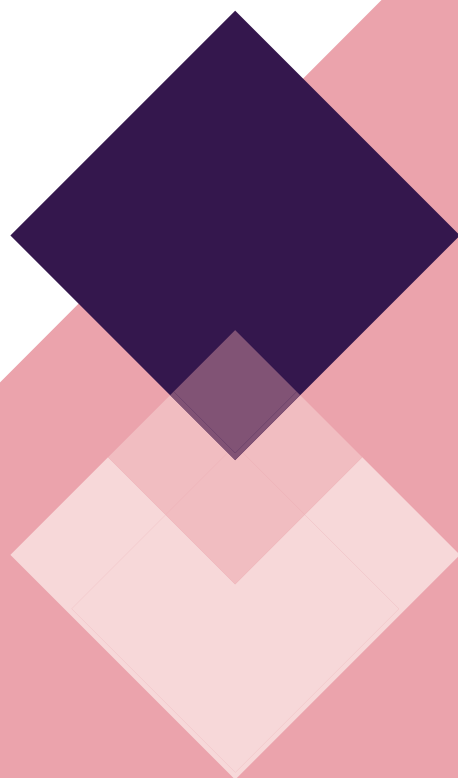
Verba, S., Schlozman, K. L., & Brady, H. E. (1995). *Voice and equality: Civic voluntarism in American politics*. Harvard University Press. Von Bülow, M. (2018). The empowerment of conservative civil society in Brazil. In: R. Youngs, ed., *The Mobilization of Conservative Civil Society*. Washington, D.C. Estados Unidos: Carnegie Endowment for International Peace.

Youngs, R. (Ed.) (2018). *The Mobilization of Conservative Civil Society*. Washington, D. C., Estados Unidos: Carnegie Endowment for International Peace.

Fuentes bases de datos

Bases de datos ICCS 2016© 2016, International Association for the Evaluation (IEA), Boston College, en asociación con el Australian Council for Educational Research (ACER), Melbourne.

Bases de datos Simce 2006-2017, y Cuestionarios de Calidad y Contexto de la Educación 2017, Agencia de Calidad de la Educación, Chile.



@agenciaeduca
instagram.com/agenciaeducacion
facebook.com/Agenciaeducacion
contacto@agenciaeducacion.cl
www.agenciaeducacion.cl