

# Educación para la ciudadanía en el currículum prescrito de historia, geografía y ciencias sociales en Chile 1996-2013

Autora: Natalia Vallejos Silva

---

Tesis doctoral UDC / 2020

Director: Jurjo Torres Santomé

Programa de doctorado en Equidad e Innovación en Educación



UNIVERSIDADE DA CORUÑA





Departamento de Pedagogía e Didáctica

UNIVERSIDADE DA CORUÑA

**JURJO TORRES SANTOMÉ**, Catedrático de Universidade de Didáctica e Organización Escolar da Universidade da Coruña, como Director da Tese de Doutoramento "*Educación para la ciudadanía en el currículum prescrito de historia, geografía y ciencias sociales en Chile 1996-2013*", realizada pola doutoranda D<sup>a</sup>. **NATALIA VALLEJOS SILVA**, inscrita no Programa de Doutoramento Interuniversitario de **EQUIDADE E INNOVACIÓN EN EDUCACIÓN** no que participa a Universidade da Coruña,

FAGO CONSTAR que a mencionada Tese de Doutoramento reúne as condicións formais e de calidade científica, polo que procede dar-lle a autorización para o acto de presentación e defensa pública.

A Coruña, 1 de Xuño de 2020

TORRES SANTOME  
JURJO -

 Firmado digitalmente por TORRES  
SANTOME JURJO  
Fecha: 2020.06.01 10:10:46 +02'00'

Asdo. **JURJO TORRES SANTOMÉ**



## **Agradecimientos**

Todo trabajo de investigación siempre es un resultado colaborativo de ideas, proyectos y esfuerzos de un conjunto de personas, a veces contemporáneas y a veces pertenecientes a un pasado lejano. Asimismo, una investigación es fruto del interés y la generosidad de aquellos que entienden que la construcción del conocimiento es dialógica, horizontal y participativa; que ponen a disposición su conocimiento, de manera desprendida e incondicional.

Deseo expresar mis agradecimientos al director de esta tesis doctoral, Dr. Jurjo Torres Santomé, por la dedicación y apoyo que ha brindado a este trabajo, además del respeto otorgado a mis ideas, y por la orientación y rigurosidad en la dirección de mis reflexiones. Gracias por la confianza ofrecida desde que inicié la elaboración de este proyecto.

Mi más sincero agradecimiento a la Dra. Silvia Redon Pantoja, de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso en Chile que, por su apoyo y guía estaré siempre en deuda. Agradezco infinitamente su interés, compromiso, generosidad y entrega al orientar este trabajo de investigación. Gracias por su valioso tiempo dedicado y sacrificado a lo largo de tantos años para ver crecer este proyecto, sin pedir más que perseverancia y calidad a cambio. Gracias por las jornadas de reflexiones y discusiones compartidas. Gracias por permitirme ser parte de un camino conjunto en la investigación en torno a la educación, la ciudadanía y la democracia.

Gracias al Dr. José Félix Angulo Rasco por abrir los caminos que me han permitido desarrollar mis estudios doctorales en España. Agradezco sus preciados comentarios sobre el trabajo desarrollado, y las lecturas que generosamente puso a mi disposición.

Gracias a Francisca, mi gran amiga, por la energía y fuerza transmitida, además del apoyo contante para poder llegar hasta el final con entusiasmo y buenas energías. Gracias por darme tu tiempo y abrirme tu hogar para innumerables discusiones sobre educación y ciudadanía.

Gracias a mi madre Carmen y mi hermana Paulina, siempre presentes, a pesar de las distancias, por permitir que este trabajo de investigación sea fruto de su cariño, su valioso apoyo y su aliento incesante.

Agradezco la comprensión y solidaridad a quienes han sido parte de mi vida y a todas aquellas personas que han dado tiempo a este proyecto. Sin el apoyo de todos ustedes, este sueño no hubiese sido posible y, por eso, este trabajo también es suyo.



## Resumo

Esta investigación busca contribuír á construción do coñecemento sobre educación para a cidadanía en Chile a través da análise e interpretación dos cadros teóricos presentes no currículo escolar prescrito de Formación Cidadá vixente neste país na materia de Historia, Xeografía e Cs. Social entre os anos 1996 ao 2013.

A partir dunha metodoloxía de análise dos discursos, ideoloxías e técnicas de análise de contido, que prioriza unha perspectiva hermenéutica e crítica, examínanse os marcos curriculares dos anos 1996, 1998 e 2009; Bases curriculares para os anos 2012 e 2013 (tanto para primaria como secundaria) e o texto escolar 2013 (para 4º curso de secundaria). Os resultados permiten reforzar a comprensión do currículo prescrito como un dispositivo ideolóxico, cuxa dimensión política e axiolóxica nunca é neutral. Isto queda evidenciado ao considerar que ao longo dos anos nos que se atopa este estudo, o currículo prescrito da Educación para a Cidadanía en Chile segue sendo encarcerado e reproducindo unha visión normativa, unívoca, con énfase liberal na cidadanía, na que a dimensión social e o sentido do común aparecen suxeitos ao desenvolvemento individual do suxeito.

## **Resumen**

La presente investigación busca aportar a la construcción de conocimiento en torno a la educación para la ciudadanía en Chile mediante el análisis e interpretación de los marcos teóricos presentes en el currículum escolar prescrito de Formación Ciudadana vigente en este país en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales entre los años 1996 a 2013.

A partir de una metodología de análisis de los discursos e ideologías y técnicas de análisis de contenido, que prioriza una perspectiva hermenéutica y crítica, se examinan los Marcos Curriculares de los años 1996, 1998 y 2009; Bases Curriculares de los años 2012 y 2013 (ambos para primaria y secundaria), y el Texto Escolar de 2013 (para 4° año de secundaria). Los resultados permiten reforzar la comprensión del currículum prescrito como un dispositivo ideológico, cuya dimensión política y axiológica nunca es neutra. Ello queda evidenciado al considerar que a lo largo de los años en que se sitúa este estudio, el currículum prescrito de Educación para la Ciudadanía en Chile continúa apresado y reproduciendo una visión normativa, unívoca y con énfasis liberal de la ciudadanía, en que la dimensión social y el sentido de lo común aparecen supeditados al desarrollo individual del sujeto.

## **Abstract**

This research seeks to contribute to the construction of knowledge about education for citizenship in Chile through the analysis and interpretation of the theoretical frameworks present in the prescribed school curriculum of Citizen Training in force in this country in the subject of History, Geography and Cs. Social between the years 1996 to 2013.

From a methodology of analysis of the discourses and ideologies and techniques of content analysis, which prioritizes a hermeneutical and critical perspective, the Curricular Frameworks of the years 1996, 1998 and 2009 are examined; Curricular Bases for the years 2012 and 2013 (both for primary and secondary), and the 2013 School Text (for 4th year of secondary). The results allow to reinforce the understanding of the prescribed curriculum as an ideological device, whose political and axiological dimension is never neutral. This is evidenced when considering that throughout the years in which this study is situated, the prescribed curriculum of Education for Citizenship in Chile continues to be captured and reproduces a normative, univocal and liberal emphasis view of citizenship, in which the dimension social and the sense of the common appear subject to the individual development of the subject.

## **Prólogo**

Interrogarse por la Educación para la Ciudadanía constituye el cuestionamiento central en torno al cual se articula este trabajo investigativo, cuyas líneas principales se levantan desde el deseo e interés por descubrir, visibilizar y comprender los ejes conceptuales y temáticos, ideologías, valores, actitudes y habilidades que estructuran el discurso oficial ministerial en Chile acerca de la educación para la ciudadanía, en el currículum prescrito de primaria y secundaria, y en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales entre la década de los años 90 y 2013.

La necesidad e inclinación hacia la investigación del tema señalado se funda en diversas razones.

En primer lugar, el tema de la educación para la ciudadanía figura como uno de los fundamentos del cambio curricular planteado por la Reforma Educacional que se desarrolla en este país en la década de los 90', y del Ajuste Curricular para el sector o asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que tiene lugar el año 2009. Ello considerando los contenidos mínimos obligatorios y su presencia en los instrumentos curriculares, así como las habilidades y actitudes necesarias para desarrollar sujetos ciudadanos que, además de saberes, posean las disposiciones y competencias que requiere una sociedad y un sistema democrático de gobierno. A lo anterior, se debe agregar que en los años 2012 y 2013 el Ministerio de Educación aprueba un nuevo currículum escolar para la enseñanza primaria y secundaria a través de la promulgación de las Bases Curriculares de Educación Básica y Media (vigentes actualmente). En relación con la enseñanza de la ciudadanía, los cambios curriculares de los años 2000 significan reforzar los contenidos, habilidades y actitudes de formación ciudadana, explicitando un eje curricular específico que los distingue y especifica de manera mucho más precisa que en las décadas pasadas. En ese entendido, para el Ministerio de Educación de Chile la importancia de la Formación Ciudadana en el currículum prescrito es tal, que actualmente

su presencia no sólo se circunscribe a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sino que también es posible visualizar dicho eje temático en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Filosofía y Orientación. En síntesis, considerando su presencia y cobertura curricular (particularmente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales), la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía aparece relevada desde la oficialidad educativa correspondiente.

En segundo lugar y dado lo anteriormente expuesto, resulta sumamente relevante y significativo, en nuestra opinión, comprender cómo se entiende y/o significa -desde el currículum escolar ministerial- la formación de sujetos ciudadanos al interior de las escuelas. Precisamente por la importancia que adquiere para el Ministerio de Educación esta temática, la presencia que posee en la enseñanza y aprendizaje de la Historia, Geografía y las Ciencias Sociales, y su planteamiento desde una óptica interdisciplinaria, es que entender las hebras que articulan y dan cuerpo a un discurso curricular oficial -que no es neutro, sino que se encuentra empapado de sentidos y significados- se transforma en una tarea tremendamente valiosa. Se asume entonces que, como selección o recorte cultural, el currículum acerca de la Formación Ciudadana se halla investido de un significado particular para quien lo produce (contextos de producción que le dan vida) y, a su vez, busca producir determinados sentidos o significados - en este caso- en el sujeto que aprende. Debe considerarse, por tanto, que dicho recorte supone una selección del conocimiento cultural (dentro de un universo más amplio de saberes y conocimientos) que una sociedad considera como valioso y educativo. De esta manera se da respuesta a la pregunta “¿Qué conocimiento o saber se considera importante, válido o esencial para que merezca que se le juzgue parte del currículum?” (Silva, 2001, p. 16; Angulo Rasco, 1994). De acuerdo con Silva (2001), lo anterior significa que el tipo de conocimiento “recortado” o seleccionado se halla supeditado al tipo de persona que se desea formar, cuestión relacionada íntimamente con la identidad del sujeto: “Las teorías del currículum deducen el

tipo de conocimiento considerado importante a partir de descripciones sobre el tipo de personas que ellas consideran ideal” (p. 16). Por tanto, esclarecer aquellas significaciones latentes y/o implícitas constituye el norte de la presente investigación, cuyo objetivo general se orienta a construir conocimiento en torno a la educación para la ciudadanía en Chile mediante el análisis e interpretación de los marcos conceptuales o teóricos presentes en el currículum escolar prescrito de Formación Ciudadana en Chile, vigente en este país en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales entre los años 1990 a 2013. Al mismo tiempo, este trabajo se propone los siguientes objetivos específicos: 1) identificar la(s) ideología(s) que subyace(n) en los marcos conceptuales o teóricos presentes en el currículum escolar prescrito de Formación Ciudadana en Chile; 2) reconocer la idea o modelo de sujeto y de sociedad que se instaura desde los marcos conceptuales o teóricos presentes en el currículum escolar prescrito de Formación Ciudadana en Chile; 3) identificar las actitudes, valores y habilidades que se transmiten a través de los marcos conceptuales o teóricos presentes en el currículum escolar prescrito de Formación Ciudadana en Chile.

Por último, cabe mencionar que el interés en la temática expuesta deviene de afinidades personales hacia la misma, dada la formación profesional de quien conduce la investigación (Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales), junto con el convencimiento personal respecto a la obligación de conocer y comprender los lineamientos y directrices que -desde la oficialidad educativa- enmarcan el quehacer docente.

## Índice general

<i>1. Los significados de la educación para la ciudadanía en el currículum prescrito escolar chileno</i> .....	20
1.1. Consideraciones previas al marco teórico.....	20
<i>2. La educación para la ciudadanía hoy: desafíos</i> .....	23
2.1. El mundo actual: un escenario y un público complejo para la actuación de la ciudadanía.....	24
2.2. Transformaciones en la economía y las comunicaciones: un reto a la educación para la ciudadanía.....	27
2.3. Crisis de la democracia: los jóvenes y la educación para la ciudadanía.....	42
2.3.1. Democracia y globalización: tensiones.....	61
<i>3. Narrativas en torno a la ciudadanía</i> .....	76
<i>4. La educación para la ciudadanía: sentidos y orientaciones</i> .....	89
<i>5. Educación para la ciudadanía. Paradojas y absurdos desde el neoliberalismo</i> .....	105
<i>6. ¿Qué es el currículum?: la complejidad de la acepción</i> .....	141
6.1. Currículum y escuela: ¿espacios de reproducción de una realidad objetivada o de reconstrucción de una realidad dinámica?.....	167
6.2. Currículum y escuela: ¿socialización para el statu quo?.....	177
6.3. Currículum y escuela: ¿socialización para el cambio?.....	188
<i>7. Currículum prescrito: ¿de qué hablamos cuando hablamos de currículum prescrito?....</i>	194
7.1. Devenir de la formación ciudadana en el currículum prescrito escolar chileno.....	205
7.1.1. La arquitectura del currículum escolar en Chile.....	207

7.1.2. El currículum de los años 90 en Chile.....	213
7.1.3. Primer cambio en el currículo prescrito de educación para la ciudadanía: marcos curriculares de enseñanza básica y media. ....	229
7.1.4. Segundo cambio en el currículo prescrito de educación para la ciudadanía: la comisión de formación ciudadana y el ajuste curricular de 2009.....	241
7.1.5. Tercer cambio en el currículo prescrito de educación para la ciudadanía: bases curriculares de enseñanza básica y media. ....	249
7.2. Textos escolares y el estudio de la educación para la ciudadanía.....	258
7.2.1. Política y mercado de textos escolares en Chile.....	270
8. <i>Currículum y ciudadanía: justificación del problema de estudio</i> .....	283
8.1. Investigaciones en torno a currículum de educación para la ciudadanía .....	290
8.2. Investigaciones en torno a textos escolares y educación para la ciudadanía .....	297
9. <i>Metodología</i> .....	300
9.1. Epistemología.....	300
9.2. Objetivos de la investigación .....	302
9.2.1. Objetivo general. ....	302
9.2.2. Objetivos específicos.....	303
9.3. Interrogantes de la investigación.....	303
9.4. Supuestos de la investigación.....	304
9.5. Enfoque y técnica de investigación.....	306
9.5.1. Análisis de imágenes. ....	312
9.6. Unidad de estudio.....	313
9.6.1. Criterios de selección de la unidad de estudio (justificación). ....	314

9.6.2. La unidad de estudio: marcos curriculares, bases curriculares y texto escolar. ...	314
9.6.3. La unidad de estudio y su marco temporal (1996-2013).....	317
9.6.4. La unidad de estudio: propósitos y pretensiones versus cambios y renunciaciones. ....	318
9.6.5. Composición definitiva de la unidad de estudio.....	325
<i>10. Análisis.....</i>	<i>329</i>
10.1. Decisiones y pasos en la aplicación de la técnica investigativa.....	329
10.1.1. Disposición del material que conforma la unidad de estudio: los datos.....	330
10.1.2. Codificación y categorización. ....	331
10.1.2.1. Elaboración de nudos libres .....	333
10.1.2.2. Elaboración de categorías y árboles categoriales.....	338
10.1.2.3. Árbol categorial .....	339
<i>11. Discusión de resultados: reflexiones emergentes .....</i>	<i>341</i>
11.1. La visibilidad del discurso ministerial en las habilidades acerca de la formación ciudadana: marcos y bases curriculares .....	347
11.1.1. La modernización de la educación y las habilidades de educación para la ciudadanía.....	348
11.1.2. Breve recorrido histórico.....	349
11.1.3. La matriz de habilidades de educación para la ciudadanía.....	365
11.1.3.1. Las habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996.....	369
11.1.3.2. Las habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998.....	368
11.1.3.3. Las habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009.....	375

11.1.3.4. Las habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009. ....	387
11.1.3.5. Las habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012. ....	395
11.1.3.6. Las habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013. ....	406
11.1.4. Habilidades de educación para la ciudadanía: significados y orientaciones. ....	421
11.2. La visibilidad del discurso ministerial en las actitudes y valores acerca de la formación ciudadana: marcos y bases curriculares .....	445
11.2.1. Transversalidad y educación para la ciudadanía: breves aproximaciones teóricas. ....	450
11.2.2. Definiciones y significados de la transversalidad en el currículum prescrito chileno: los oft (objetivos fundamentales transversales). ....	459
11.2.3. La discusión de los oft en el currículum chileno. ....	465
11.2.4. La matriz de actitudes y valores de educación para la ciudadanía. ....	471
11.2.4.1. Las actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996 .....	472
11.2.4.2. Las actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998 .....	476
11.2.4.3. Las actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica y media 2009 .....	481
11.2.4.4. Las actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012 .....	487
11.2.4.5. Las actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013 .....	494

11.2.5. Las actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum prescrito y la realidad social: diálogos y desencuentros.....	499
11.2.6. ¿Quién debe decidir sobre la educación para la ciudadanía?: Estado versus familia.....	527
11.3. La matriz de temas de educación para la ciudadanía .....	533
11.3.1. Los temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996.....	535
11.3.2. Los temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998.....	546
11.3.3. Los temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009.....	562
11.3.4. Los temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009.....	579
11.3.5. Los temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012.....	594
11.3.6. Los temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013.....	613
11.3.7. Los temas de educación para la ciudadanía: estabilidad y permanencia del currículum prescrito.....	625
11.3.8. Permanencia versus mudanzas y significados en los temas de educación para la ciudadanía: medioambiente, trabajo, desarrollo y funcionamiento de la economía, globalización, democracia e identidad nacional.....	638
11.3.8.1. Medioambiente.....	638
11.3.8.2. Trabajo, desarrollo y funcionamiento de la economía.....	645
11.3.8.3. Globalización.....	653

11.3.8.4. Democracia. ....	658
11.3.8.5. Ciudadano. ....	662
11.3.8.6. Participación y sufragio. ....	666
11.3.8.7. Identidad .....	674
11.4. Los temas de educación para la ciudadanía en el texto escolar de historia, geografía y ciencias sociales .....	679
11.4.1. El árbol categorial de educación para la ciudadanía en el texto escolar de historia y ciencias sociales.....	684
11.4.2. Democracia representativa: la primacía de lo procedimental y del individuo. ..	711
11.4.3. Análisis de imágenes del texto escolar de historia y ciencias sociales: la educación para la ciudadanía y la ausencia de la ciudadanía. ....	725
<i>12. Conclusiones</i> .....	<i>747</i>
12.1. La mirada de la educación para la ciudadanía sobre los tiempos.....	748
12.2. La subjetivación neoliberal del estudiantado en su educación como ciudadano y ciudadana.....	755
<i>13. Referencias</i> .....	<i>761</i>

## Índice de tablas

Tabla 1. Siglas utilizadas .....	16
Tabla 2. Cambio de paradigma de educación cívica a educación para la ciudadanía .....	123
Tabla 3. Núcleo de competencias de educación ciudadana .....	125
Tabla 4. Nociones claves en la educación para la ciudadanía democrática.....	130
Tabla 5. Marco legal y documentos del currículum escolar chileno .....	210
Tabla 6 Cambios en la estructura del currículum que propone la Reforma.....	217
Tabla 7 Concepción minimalista y maximalista en educación para la ciudadanía.....	232
Tabla 8. El currículum de formación ciudadana en la Reforma de los años 90.....	236
Tabla 9. Contribución de los OFT a la formación ciudadana en el currículum de la Reforma	238
Tabla 10. Plan de estudio (horas semanales) de las asignaturas con incidencia directa en Formación Ciudadana: 1° Año de Enseñanza Básica a 4° Año de Enseñanza Media (currículum de la Reforma).....	239
Tabla 11. Núcleo de competencias de formación ciudadana.....	240
Tabla 12. Evolución del currículum prescrito en Chile 1990-2012.....	250
Tabla 13. Organización curricular de la educación ciudadana 1996-2013 .....	255
Tabla 14. Texto escolar y anexos en mercado público y privado .....	276
Tabla 15. Matriz de análisis de imágenes en texto escolar .....	313
Tabla 16. Composición de la unidad de estudio .....	326
Tabla 17. Abreviaturas utilizadas en nudos libres según unidad de estudio.....	335
Tabla 18 Árboles Catoriales estructurados .....	339

## Índice de Figuras

Figura 1. Importancia promedio entregada a cada característica.....	277
Figura 2. Índice de concentración.....	278
Figura 3. Evolución participación en el mercado público (en pesos vendidos).....	280
Figura 4. Evolución participación en el mercado privado (en pesos vendidos) .....	280
Figura 5. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996.....	369
Figura 6. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998.....	368
Figura 7. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009 (a).....	375
Figura 8. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009 (b).....	376
Figura 9. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009 (c).....	377
Figura 10. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009 (a).....	387
Figura 11. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009 (b).....	388
Figura 12. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009 (c).....	389
Figura 13. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012 (a).....	395
Figura 14. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012 (b).....	396

Figura 15. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012 (c).....	397
Figura 16. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013 (a).....	406
Figura 17. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013 (b).....	407
Figura 18. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013 (c).....	408
Figura 19. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013 (d).....	409
Figura 20. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996.....	472
Figura 21. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998 (a) .....	476
Figura 22. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998 (b).....	477
Figura 23. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica y media 2009 (a) .....	481
Figura 24. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica y media 2009 (b).....	482
Figura 25. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012 (a).....	487
Figura 26. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012 (b).....	488

Figura 27. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013 (a) .....	494
Figura 28. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2013 (b).....	495
Figura 29. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996 (a) .....	535
Figura 30. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996 (b).....	536
Figura 31. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996 (c) .....	538
Figura 32. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996 (d).....	539
Figura 33. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998 (a) .....	546
Figura 34. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998 (b).....	547
Figura 35. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998 (c) .....	548
Figura 36. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998 (d).....	549
Figura 37. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998 (e) .....	550
Figura 38. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009 (a) .....	562

Figura 39. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009	
(b).....	563
Figura 40. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009	
(c).....	564
Figura 41. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009	
(d).....	565
Figura 42. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009	
(a).....	579
Figura 43. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009	
(b).....	580
Figura 44. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009	
(c).....	581
Figura 45. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009	
(d).....	582
Figura 46. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009	
(e).....	583
Figura 47. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009	
(f).....	584
Figura 48. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012	
(a).....	594
Figura 49. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012	
(b).....	595
Figura 50. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012	
(c).....	596

Figura 51. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012	
(d).....	597
Figura 52. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012	
(e).....	598
Figura 53. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013	
(a).....	613
Figura 54. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013	
(b).....	614
Figura 55. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013	
(c).....	615
Figura 56. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013	
(d).....	616
Figura 57. Temas de educación para la ciudadanía en el texto escolar (a).....	681
Figura 58. Temas de educación para la ciudadanía en el texto escolar (b).....	682
Figura 59. Temas de educación para la ciudadanía en el texto escolar (c).....	683

Tabla 1. Siglas utilizadas

ACD	Análisis crítico del discurso
ACE	Acuerdo de Complementación Económica
Acuerdos PROMEDLAC	Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe
APA	Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos (España)
BM	Banco Mundial
CASEN	Encuesta Casen o Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional que se desarrolla en Chile cada tres años
CMO	Contenidos Mínimos Obligatorios
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CIVED	Estudio sobre Educación Cívica (por sus siglas en inglés, Civic Education Study)
CO2	Dióxido de carbono a Anhídrido carbónico
DESECO	Proyecto de Definición y Selección de Competencias de la OCDE
ECD	Educación para la Ciudadanía Democrática (Proyecto del Consejo de Europa)
ECLAC	Comisión Económica para América Latina y el Caribe (en inglés, Economic Commission for Latin America and the Caribbean)
EMCH	Enseñanza Media Científico Humanista
EMTP	Enseñanza Media Técnico Profesional

ENU	Escuela Nacional Unificada (proyecto de reforma del sistema educativo bajo el gobierno de Salvador Allende 1970-1973 en Chile)
EURYDICE	Red de información sobre la educación en Europa
FMI	Fondo Monetario Internacional
FNE	Fiscalía Nacional Económica
GEM	Global Entrepreneurship Monitor
HGS	Historia, Geografía y Ciencias Sociales
HS21/21CC	habilidades escolares para el siglo XXI (en inglés, 21st Century Competencies)
ICCS	Estudio Internacional de Educación Cívica y Ciudadanía (por sus siglas en inglés, Internacional Civic and Citizenship Education Study)
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IEA	Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo (por sus siglas en inglés, International Association for the Evaluation of Educational Achievement)
INJUV	Instituto Nacional de la Juventud (Chile)
JEC	Jornada Escolar Completa (Chile)
LGBTIQ	Término compuesto por las siglas de las palabras las siglas de las palabras lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual y queer
LGE	Ley General de Educación, promulgada el año 2009 Chile y vigente actualmente

LOCE	Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza promulgada el año 1990 en Chile y derogada por la LGE
LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (España)
MINEDUC	Ministerio de Educación (Chile)
MERCOSUR	Mercado Común del Sur
Movihl	Movimiento de Integración y Liberación Homosexual en Chile
OA	Objetivos de Aprendizaje
OAP	Objetivos de Aprendizaje
OAT	Objetivos de Aprendizaje Transversales
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
OEA	Organización de los Estados Americanos
OEI	Organización de Estados Iberoamericanos
OF	Objetivos Fundamentales
OFT	Objetivos Fundamentales Transversales
OMC	Organización Mundial del Comercio
ONG	Organizaciones No Gubernamentales
OT	Objetivos Transversales
PISA	Programa internacional para la Evaluación de Estudiantes (por sus siglas en inglés, Programme for International Student Assessment)
PFC	Plan de Formación Ciudadana

PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
SIMCE	El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (Chile)
SREDECC	Sistema Regional de Evaluación de Competencias Ciudadanas (Latinoamérica)
TIC's	Tecnologías de Información y Comunicación
TIMSS	Estudio de las Tendencias en Matemáticas y Ciencias (por sus siglas en inglés, Trends in International Mathematics and Science Study)
TLC	Tratado de Libre Comercio
UCE	Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC (Chile)
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

# **1. Los significados de la educación para la ciudadanía en el currículum prescrito escolar chileno**

## **1.1. Consideraciones previas al marco teórico**

El marco teórico de la presente investigación tiene por objetivo definir y discutir las categorías conceptuales que sustentan la problemática de estudio: ciudadanía y currículum prescrito.

En un primer eje temático se aborda la educación para la ciudadanía desde sus desafíos e importancia, así como su conceptualización y las narrativas o concepciones de esta que Occidente ha levantado a lo largo del siglo XX. La idea de ciudadanía es comprendida y relevada desde una dimensión político-social que la asume como forma de convivir al interior de un espacio común (Redon, 2016a, 2018); y -por tanto, pone el acento en el entendimiento de esta como praxis instituyente. La ciudadanía como forma de vida se aleja de concepciones normativas de lo político y la democracia, que apelan a la reproducción del orden instituido y, en cambio, enfatiza la vivencia de lo político desde la diferencia, el conflicto, el diálogo y la convivencia que desarrollan los sujetos al interior de un territorio. En este primer eje se sitúa -al mismo tiempo- el concepto de ciudadanía y de educación para la ciudadanía bajo el contexto neoliberal actual, delineando la transmutación que sufren ambas cuando los intereses del mercado se sitúan por sobre el común.

En un segundo eje, se examina el concepto de currículum, comprendiéndolo como un instrumento, herramienta u objeto cultural que, a través de sus funciones reguladoras, estructurantes, clasificadoras y organizadoras, define el tipo de sujeto que debe formarse en la escuela, junto con el saber o contenido que aquél debe aprehender en el curso de la educación escolar. Debe tomarse en cuenta -desde la mirada teórica señalada- que la acción de seleccionar un conjunto de saberes (dentro de un universo de contenidos existentes) supone un acto de poder, porque se los estima adecuados o suficientes para dar forma a un modelo de sujeto que

-mediante ese mismo acto de poder- se ha definido como conveniente, idóneo o deseable. Ahora bien, junto con lo anterior, se destaca que un currículum no se reconoce únicamente en su texto, sino también en su contexto, es decir, en los procesos prácticos que operan al interior de cada institución educativa. Es decir, desde esta perspectiva (práctica) se visibiliza las dinámicas, significaciones y resignificaciones de aquél que cotidianamente ocurren al interior de la escuela por parte de quienes se desenvuelven en ella.

Para comprender y profundizar en lo anteriormente señalado, se recurre al estudio del campo del currículum desde distintas perspectivas: tradicionales o clásicas, técnicas, prácticas, críticas y postestructuralistas. Sin embargo, la presente discusión teórica de las categorías conceptuales sólo desarrollará el objeto de estudio de la investigación, que se vincula con los marcos teóricos que se presentan en el currículum prescrito sin abordar su enfoque o aplicación práctica.

Por último, es relevante señalar que la construcción de un marco teórico implica a su vez una selección y, por tanto, la toma de decisiones razonadas (no neutras) que surgen de un habla situada, en este caso, de la propia investigadora, atravesada por una tela biográfica que ha sido tejida por la disciplina de la Historia y las Ciencias Sociales, así como la Pedagogía.

Posiblemente, la primera decisión adoptada en la construcción del presente marco teórico ha sido la de asumir que, ante toda la bibliografía revisada y la evidencia del cúmulo de investigaciones recientes -como nuevos aportes al conocimiento acerca del currículum prescrito y la ciudadanía-, resulta necesario adoptar una postura y/o compromiso teórico. Esta posición o perspectiva teórica es, a su vez, resultado de los procesos reflexivos propios provenientes de la construcción de este marco teórico. En ese sentido, se acoge y utiliza la idea señalada por Angulo (1994) para describir que los capítulos incluidos en este marco teórico dan cuerpo a un texto vivo, en el cual resulta posible encontrar descripciones acerca de la

temática estudiada desde la particular mirada o forma de entender la realidad educativa de quien investiga.

## **2. La educación para la ciudadanía hoy: desafíos**

Comenzar a hablar de educación para la ciudadanía requiere formular algunas consideraciones o aclaraciones previas. En primer lugar, obliga a justificar y/o explicar por qué se hace necesario construir un apartado que dé cuenta del interés existente en torno a esta temática -más allá de las inclinaciones personales-, y la fuerza que ha cobrado en la política pública nacional, al mismo tiempo que mundial. Aquí, por tanto, el propósito de este capítulo se centra en dar cuenta de los cambios políticos, económicos y culturales acontecidos en la sociedad (en términos generales) a nivel mundial, a partir de los cuales se ha hecho visible un conjunto de desafíos para las democracias y la ciudadanía que obligan a replantearse -igualmente- sobre el impacto que ello conlleva para la educación y su cometido en la formación de sujetos ciudadanos: “(...) la ciudadanía reclama una renovada atención por la desestabilización que están experimentando sus fundamentos ante realidades nuevas, unas veces, y ante problemas no adecuadamente resueltos” (Gimeno, 2002, p. 152; Fierro, 2016).

En estrecha relación a lo anterior, resulta imprescindible considerar la(s) forma(s) en que dicha temática se ha justificado como relevante para la sociedad, de tal forma, que -más adelante en este trabajo- se haga claro y sea para todos evidente su inclusión como un área de formación al interior de las comunidades educativas. En otras palabras, en este apartado la discusión gira en torno a las transformaciones y vaivenes que sobrevienen en la realidad actual, que contribuyen a explicar y justificar la necesidad de la educación para la ciudadanía en la escuela.

En segundo lugar, parece relevante examinar el contenido del discurso en torno a la educación para la ciudadanía y los fines asociados a ella que debe cumplir la escuela. Es decir, si a las escuelas les cabe el cometido de formar sujetos ciudadanos, ¿qué se entiende entonces por educación para la ciudadanía?, ¿qué es la ciudadanía?, ¿cuál es la imagen de ciudadano y

ciudadana que se desea formar?, ¿qué misión y responsabilidad se le adjudica a la escuela en dicha labor?, ¿cuáles son sus límites y sus posibilidades?

Las interrogantes señaladas constituyen preguntas centrales a considerar y debatir en este primer apartado, puesto que -como se ha aludido- forman parte de una política educativa -tanto en Chile como en otras naciones- que busca modelar un tipo de sujeto y sociedad en relación con ideologías y opciones políticas vigentes (Silva, 2001; Torres, 2011; Redon, Vallejos y Angulo, 2018). De allí entonces resulte necesario cuestionarse en torno a los sentidos, fines y propósitos de la educación para la ciudadanía, lo que necesariamente conduce a reflexionar y rozar viejas preguntas en torno al sentido de la educación. La finalidad, ante todo, es iluminar el objeto de estudio de esta investigación a partir de una clarificación teórica y conceptual que aporte herramientas en la comprensión de las ideologías, valores, actitudes, habilidades, modelo de sujeto y sociedad que subyacen en los marcos conceptuales narrados por el currículum prescrito escolar chileno de educación para la ciudadanía.

## **2.1. El mundo actual: un escenario y un público complejo para la actuación de la ciudadanía**

Los sentidos para la vida, que los niños y jóvenes adquieren durante su formación son, en buena medida, producto de todo el conjunto de su vida escolar: las experiencias de aprendizaje, las rutinas de la escuela, el tipo de relaciones interpersonales que se dan en todos los niveles con los compañeros, con los docentes, con las directivas; las oportunidades reales de desarrollo y fortalecimiento de su ser individual y social.

No es posible formar <mentes trabajadoras> en ambientes que conducen al fracaso, ni <convivencia social>, donde se promueve el individualismo, ni <mentalidad democrática> en relaciones autocráticas (Rodríguez, 1997, p. 9).

¿Qué elementos provocan que actualmente que sea tan requerida e importante la educación para la ciudadanía si desde la emergencia de los modernos estados-nación (en Europa y América) la escuela pública acometió dicha tarea? (Bolívar, 2003). No debe olvidarse que al desarrollarse y difundirse en Europa la idea de progreso, una de las narrativas que impulsó la educación fue concebirla “como un instrumento para sentar un modo de vida en sociedad que arranca de las funciones disciplinadoras y civilizadoras que se le han asociado y que hoy se expresan con plenitud y aceptabilidad en la idea de ciudadanía democrática” (Gimeno, 2002, p.17).

¿Por qué hoy en día resulta una tarea indispensable promover y educar una mentalidad democrática, como señala Rodríguez (1997)?

Cada época tiene su sello, sus tramas distintivas y complejidades. Por ello, resulta difícil señalar que el escenario actual -el presente y sus características- sea una época más embrollada que aquella que vivieron los hombres en el medioevo, durante la Revolución francesa o en la Rusia stalinista, por nombrar algunas<sup>1</sup>. No obstante, cuando se lee acerca de la formación ciudadana -como desafío actual de la educación- efectivamente el tiempo presente aparece retratado como desfavorable, complicado, incierto, variable y confuso:

Tal vez una de las dimensiones con que se nos presenta el presente es esta sensación de impacto tremendo, a veces con aspecto catastrófico, de un tiempo que se nos vienen encima. Es corriente también que oigamos decir que <la Historia nos toma la delantera>; que quedamos casi aplastados por el curso vertiginoso que tiene el presente en nuestro tiempo (Herrera, 1988, p.47).

---

<sup>1</sup> El concepto presente se utiliza tan solo para aludir a la temporalidad actual, sabiendo que no es posible desconocer la existencia de múltiples presentes, o -en otras palabras- la existencia de “no contemporaneidad en lo contemporáneo” y de asimetrías en aquello que se presenta simultáneamente (Sousa, 2013, p.25).

La reflexión de Herrera no constituye una meditación que pueda aplicarse con exclusividad al tiempo actual, pues es válida para cualquier tiempo presente por el cual haya atravesado una persona o una sociedad en su conjunto. Las cualidades con que se nos revela el presente conservan ciertas constantes, al parecer, a lo largo de la historia. No obstante lo anterior, la falta de exclusividad de la reflexión respecto de la época actual señalada no impide que sea útil para pensar en torno a *este* presente:

Son tantas las fuerzas históricas que aquí y ahora están comprometidas, son tantos los antecedentes que sería necesario encontrar para conseguir la ansiada explicación; el área del pasado que está comprometida con cada presente es tan inmensa que uno queda perplejo ante esta situación, no solo de complejidad, sino más aún -yo diría- de confusión con que se presenta el presente (Herrera, 1988, p.48).

Conduciendo el pensamiento descrito (y la sensación de agobio e incertidumbre que puede transmitir) al terreno de la educación, en general, y de la formación ciudadana, en particular, Gimeno (2002) advierte:

Carecemos de un proyecto seguro, estamos debilitados para proponer caminos, la normatividad ha sido minada en el pensamiento educativo. Una especie de anomia y de resignación se apodera de nosotros. Habiendo robustecido la comprensión de los fenómenos educativos, se han debilitado los proyectos, las utopías o las narrativas para darle un sentido diáfano al sistema escolar. Nuestro problema no está en el peligro de la rigidez de las utopías (...), sino en la carencia de afanes (p.25).

Sin pretensiones de construir un cuadro acabado de la “magnitud de complejo inextricable” (Herrera, 1988, p.48) con que se nos manifiesta el presente actual cabe, por lo menos, intentar trazar -a modo de síntesis- algunos de sus rasgos más distintivos, para entonces

comprender por qué -desde el contexto actual- emerge la necesidad de educar para una ciudadanía democrática.

Por ello es por lo que se examinará las principales tensiones y retos que afectan la educación para la ciudadanía al interior de democracias sometidas a los influjos de la globalización y afectadas -al mismo tiempo- por crisis de deslegitimación.

## **2.2. Transformaciones en la economía y las comunicaciones: un reto a la educación para la ciudadanía.**

El siguiente apartado aborda, en términos generales, el impacto y los desafíos que las transformaciones en la esfera de la economía globalizada y las tecnologías de la información y las comunicaciones generan en la educación de sujetos ciudadanos participativos, críticos y deliberantes, cuyo estatus y/o condición de ciudadanía no signifique tan solo una cualidad jurídica sino también el aprendizaje de una forma de vida en común democrática

En la mayoría de los países latinoamericanos y de la comunidad europea, las personas encargadas de desarrollar políticas educativas reconocen cada vez más la importancia de la educación ciudadana al interior de la escuela, espacio formal e institucionalizado en el cual no sólo debiera aprenderse acerca de la democracia, sino más aún, a vivir democráticamente (Vallejos, 2016).

La escuela constituye un espacio fundamental en la formación de sujetos ciudadanos que, además de poseer los conocimientos necesarios respecto de los principios que envuelven a los sistemas democráticos de gobierno, desarrollen actitudes y habilidades de convivencia democrática al interior de la sociedad. Tal como sostiene Kymlicka y Norman (1997): “(...) el vigor y la estabilidad de una democracia moderna no dependen solamente de la justicia de su <estructura básica> sino también de las cualidades y actitudes de sus ciudadanos” (p. 2).

En ese sentido, es de vital importancia poner de relieve -junto a la enseñanza y aprendizaje de conocimientos y habilidades- el componente actitudinal en la formación de sujetos ciudadanos, tomando en cuenta que no resulta posible separar la dimensión racional y sintiente existente en el ser humano. Es decir, los principios y normas que nutren la virtud moral de la civilidad y el ser ciudadano o ciudadana deben convencer a la *razón sintiente* de todo sujeto, pues -al parecer- no se aprende “ni por castigo ni por ley, sino por <degustación>” (Cortina, 2003, p. 219); obligación que supone para la escuela, transformarse en un espacio que permita al alumnado *degustar* la virtud moral de la ciudadanía y la civilidad.

Al mismo tiempo, la revolución de las tecnologías de la información, el impacto de la internacionalización de la economía y el impacto del conocimiento científico y tecnológico, parecen demandar cambios sociales y políticos: la existencia de democracias sustentadas en un orden social más integrado, así como ciudadanos y ciudadanas participativos que sean capaces de controlar y evaluar decisiones complejas, así como también manifestar sus propias decisiones (Cox, 2001a; Cox, Jaramillo y Reimers, 2005). Bajo esa consideración, el sistema educativo en general y la escuela en particular figuran como actores claves que deben ser capaces de distribuir equitativamente los conocimientos y actitudes requeridas para que dicha participación democrática se haga efectiva.

Ahora bien, lo que pareciera constituir un avance más en la historia de los cambios tecnológicos (esto es, la llamada revolución de las TIC's), para Abril (2015) posee también una dimensión desfavorable o desventajosa que justifica -aún más- la necesidad de formar ciudadanos y ciudadanas críticos. Ello, puesto que las nuevas tecnologías que inundan nuestra existencia cotidiana no contribuyen necesariamente a comprender mejor el mundo que nos rodea y los sucesos que acontecen en nuestro entorno inmediato o más lejano. Por el contrario, de acuerdo con el autor, pueden fomentar visiones más bien sesgadas que inciden en nuestra configuración como sujetos ciudadanos, y que no deben ser pasadas por alto dada la enorme

influencia que aquéllas poseen. Desde otra perspectiva, el aumento exponencial de información que acompaña el desarrollo de nuevas tecnologías que la ponen a disposición de las personas, no garantiza, más allá de la información ciudadana (si es que la garantiza), un “empoderamiento” de la misma:

(...) si bien está claro que Internet facilita la difusión de la información y baja los costos de coordinación y organización de la acción colectiva, por lo que facilita prescindir de las estructuras partidistas, no se puede concluir mecánicamente que un ciudadano más informado sea necesariamente un ciudadano más empoderado (Barozet, 2016, p. 45).

Al mismo tiempo, debe tenerse en cuenta que las nuevas tecnologías le disputan a la escuela su rol tradicional como transmisora de saberes, al transformarse en espacios frecuentados de difusión y acceso a capital cultural:

Persona culta, informada y educada equivale a un sujeto largamente escolarizado en instituciones de calidad. (...) Hoy esto ya no es así para muchos contenidos de la cultura, y no lo es para crecientes capas de población que acceden a otros capitales culturales extraescolares, aunque sigan aprovechando los que previamente han adquirido las instituciones educativas (Gimeno, 2002, p. 25).

De acuerdo con Torres (2007), atender a las transformaciones que están aconteciendo en la esfera económica (reestructuración del capitalismo) y en las tecnologías de las comunicaciones e información es necesario, ya sea para que los sistemas educativos puedan adaptarse, como para comprender el alcance que tienen las reformas educativas recientemente aplicadas, así como aquellas que han de avizorarse en un futuro<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Desde una perspectiva distinta en relación con las actuales tecnologías, pero no por ello desvinculada de lo que significa la educación para la ciudadanía, Quintanilla (2002) introduce la idea de democracia tecnológica. A través de ella, el autor critica las visiones que suponen

Por otra parte, a nivel mundial y en particular en la realidad chilena, los discursos oficiales y especializados advierten que el capital cívico se encuentra debilitado y/o amenazado por los procesos de modernización, vinculados particularmente con la globalización, y los cambios que ésta provoca en las relaciones económicas (puntualmente entre estados-nación) y las tecnologías de la información (MINEDUC, 2004a). En relación con la reestructuración del capitalismo y las transformaciones que sufren aquellos, se advierte cómo -actualmente- estos últimos se ven “presionados por las grandes empresas multinacionales que buscan mayor apertura y liberalización de los mercados, una eliminación de las aduanas para el capital y sus rentas” (Torres, 2007, p.17). Cabe destacar -como indica Torres (2007) que a partir de la década de los años 80 el capitalismo “se autoproclama como el único modelo posible y sin patria” (p.18), cuya existencia y desarrollo no requiere (todo lo contrario) de los límites y barreras de los estados-nación. La máxima pasa a ser “desplazarse a los lugares donde se den las condiciones más favorables para obtener mayores rendimientos de las inversiones” (Torres, 2007, p.18; Bauman, 2002). La seguridad de la existencia de un libre mercado de capitales, condición necesaria para que el capital pudiese expandirse vino de la mano de organismos internacionales (FMI, BM, OCDE y OMC) que *instruyen* a los gobiernos sobre las medidas a adoptar que son necesarias para participar y no *autoexcluirse* del modelo económico existente y, más en concreto, recibir préstamos monetarios siempre y cuando -además- operen en ellos sistemas democráticos en la organización del poder político (o fachada de aquellos)<sup>3</sup>. Las

---

que la tecnología evoluciona escapándose -de alguna manera- del control de las personas e imponiendo “a la humanidad sus dictámenes respecto a cómo organizar la convivencia, la economía, la política” (p. 638-639). La democracia tecnológica implica y reivindica un papel activo de los ciudadanos(as) al reconocerles “el derecho (...) a acceder a todo el conocimiento tecnológico relevante para la toma de decisiones en asuntos de interés público y a participar en el diseño, evaluación y control del desarrollo tecnológico” (p. 647).

<sup>3</sup> De acuerdo al autor, son estas organizaciones los “verdaderos cerebros de las políticas neoliberales”, pues gracias al control de los recursos financieros “pueden dirigir las líneas de pensamiento de la inmensa mayoría de los medios de comunicación de masas, el control de las publicaciones de numerosas editoriales, ejercer con autoridad en los partidos políticos en el gobierno sobre la base de créditos y <donaciones> para sus campañas, influir notoriamente en

medidas señaladas -orientadas a la ansiada búsqueda del crecimiento económico- apuntan a: restringir el gasto público, traspasar servicios públicos (salud, educación, vivienda, seguridad social, sistemas de jubilación o pensiones) a manos privadas, congelar y reducir salarios, y flexibilizar el mercado laboral sin importar los costos económicos y sociales que ello esté ocasionando (Gimeno 2002; Torres, 2007)<sup>4</sup>:

Su apuesta por el libre mercado y su sacralización por una economía monetarista, por la privatización de todo aquello que puede producir beneficios económicos, así como la eliminación del arbitraje de los estados y de su participación en el mercado, se presentan como el único modelo de sociedad posible y, al margen, de las ideologías (Torres, 2007, p.20; Gentili, 1996; Sennet, 2006).

A la expansión y reproducción del modelo señalado, contribuye -de igual forma- la manifestación de una ideología conservadora que -entre otras cosas- busca convencer a la ciudadanía de que el modelo existente es el mejor o la única opción posible (Gimeno, 2002)<sup>5</sup>.

---

el trabajo de instituciones de formación e incluso instituciones educativas, en especial en las universitarias a través de la concesión de subvenciones económicas para la promoción de determinadas líneas de investigación, etc.” (Torres, 2007, p.21). En una visión coincidente, Gentili (1996) considera que la función de dichos organismos sobrepasa la de constituirse como agencias de crédito, ejerciendo -mejor dicho- un papel clave en “los procesos de ajuste y reestructuración neoliberal” que ocurren a nivel mundial y particularmente en América Latina (p.12).

<sup>4</sup> Torres (2007) menciona, entre otras consecuencias, “pérdida de poder adquisitivo de los trabajadores (sobre todo las mujeres), precarización de los contratos, paro e imposibilidad de una real movilidad de las personas entre países” (p.19). Bauman (1999) advierte que en la actual sociedad de consumo la idea de crecimiento económico no puede dissociarse de consecuencias más bien negativas para los trabajadores: “(...) remplazo de puestos de trabajo estables por <mano de obra flexible>, (...) sustitución de la seguridad laboral por <contratos renovables>, empleos temporarios y contrataciones accidentales de mano de obra, y (...) reducciones de personal, reestructuraciones y <racionalización>: todo ello se reduce a la disminución de los empleos” (p. 68). Sennet sostiene que “En la <sociedad de las habilidades>, muchos de aquellos que se encuentran en paro son educados y tienen formación profesional cualificada, pero el empleo al que aspiran ha migrado a lugares del mundo en los que la fuerza de trabajo es más barata” (2006, p. 75).

<sup>5</sup> En objeción a la postura señalada, Atilio Borón cuestiona las ideas de pensamiento único que impone la globalización: “a) el discurso mistificante de la <globalización> ha desembocado en

Paralelamente, el sistema educativo también se ve reestructurado producto de la reorganización del capital. Gimeno (2002) sostiene en relación con aquello que: “Las políticas educativas de los diferentes países se asemejan entre sí, al responder a demandas de la economía, la tecnología y la ciencia globalizadas, mostrando unas mismas prioridades. (...) Aparece una especie de pensamiento único pedagógico que, hasta el momento, ha impuesto, por ejemplo, el accountability, la obsesión por el control, el gerencialismo, la búsqueda de calidad, la privatización, los modelos de innovación o las reformas educativas” (p.98).

Florecen los discursos que atribuyen culpas y esperanzas a la educación en la solución de las crisis que afectan a la producción, distribución y consumo porque visualizan una conexión (incuestionable) entre ambas esferas (economía y educación):

Las crisis económicas, e incluso la conflictividad social, es frecuente que sean explicadas por algunos sectores sociales más directamente vinculados a los poderes político-económico dominantes como fruto de una caída de los niveles escolares, de que ya no se trabajan en el aula ciertos conocimientos y destrezas elementales (Torres, 2007, p.29).

Es decir, siguiendo a Torres, en tiempos de reestructuración de los mercados de producción, distribución y consumo de bienes, y bajo un sistema y una ideología que somete al sistema educativo a las mismas exigencias que se aplican a la esfera económica, “la importancia tradicional que se le ha atribuido a la escuela en el desarrollo económico de las naciones se acentúa” (Torres, 2007, p. 29). El progreso económico -tal como este es entendido bajo parámetros economicistas- supone progreso educativo; lo contrario se transforma en una

---

la exaltación de un <pensamiento único> que clausura con su falso realismo y su resignado posibilismo la capacidad de pensar políticas alternativas y de <ver> las perniciosas consecuencias económicas, sociales y políticas de aquellas que se están implementando. Al <pensamiento único> corresponde la <política única>; (b) este nuevo determinismo resulta altamente funcional a los intereses de la nueva coalición dominante del capitalismo internacional, que ha obtenido un rotundo triunfo al convertir al neoliberalismo en un verdadero sentido común epocal” (Boron, 1999, p. 143).

razón poderosa para “las reformas educativas y (...) las intervenciones políticas en educación” (p.29).

No obstante, lo que la ideología conservadora oculta, recogiendo los postulados de Young (2011) es la injusticia estructural en la que se desenvuelven los sujetos. En el caso de la educación, ello supone la necesidad de aceptar que “no es ni la única ni principal clave de transformación de las sociedades (...)” (Torres, 2007, p. 31); ni puede ser individualizada como culpable de los bajos niveles educativos (cuestión que también merece de discusión): “(...) máxime, en países y economías donde las desigualdades están reforzadas por instituciones públicas y privadas en las que el poder se reparte muy desigualmente (...)”, y existe “una sociedad con un mercado con escaso empleo y precarias condiciones laborales (Torres, 2007, p. 30). Desde esta perspectiva, es preciso discutir en torno a los sentidos de la educación y la escuela, puesto que, en un sistema educativo sometido a las fuerzas mercantiles, la “perspectiva profesionalista” (Torres, 2007, p. 39) o el llamado “giro pragmático que afecta al sistema educativo” (Gimeno, 2002, p. 24), pareciera ser la motivación más importante que moviliza a los sistemas educativos, esto es, preparar a los sujetos para el mundo del trabajo. No obstante, tal como la realidad y la bibliografía dejan entrever, aun cuando este requerimiento pareciera sencillo -pero no por ello libre de cuestionamientos-, presenta ciertas problemáticas: “El mercado funciona con miras más a corto plazo, mientras que la educación en el marco del sistema educativo es más una apuesta por un modelo de futuro” (Torres, 2007, p. 40). Al problema señalado se añaden aquellas dificultades inherentes al proceso de globalización y reestructuración del mercado del trabajo: “(...) En las nuevas circunstancias es más difícil hacer coincidir la <racionalidad> de la planificación de la oferta educativa, que es posible desarrollar desde los estados, con las demandas que proceden del lugar donde se ejerce el trabajo, y con las necesidades del lugar donde ocurre el consumo de los productos” (Torres, 2007, p. 98).

Considerando lo anteriormente señalado, la formación ciudadana en las escuelas resulta de suma importancia entonces, puesto que -entre otros aspectos y tal como sostiene Torres (2007)- cuando los grupos conservadores llegan al gobierno (generalmente identificándose con la derecha política), buscan anular el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, análisis y evaluación entre los estudiantes, como para que pudiesen cuestionar el orden social existente:

Parece haber una contradicción entre el requisito del capitalismo de destrezas superiores y su necesidad de control social: por una parte, requiere cualidades como la iniciativa y la cooperación pero, por otra, sería subversivo ir demasiado lejos en esa dirección (Wrigley, 2007, p.74).

De acuerdo con Torres (2007), la educación y la escuela pueden tornarse un espacio favorable para el neoliberalismo: “las instituciones escolares son uno de los espacios privilegiados para la construcción de las nuevas subjetividades economicistas, para la conformación de seres humanos con destrezas mecánicas y técnicas” (p.33). Por lo tanto, lo que se requiere es precisamente recuperar para la sociedad algo que el mercado le arrebató o le sustrajo; en otras palabras, apartar del dominio o ámbito del mercado la formación ciudadana y politizarla, esto es, someterla a una discusión colectiva:

Educar significa dotar a ciudadanos y ciudadanas de conocimientos y destrezas para analizar el funcionamiento de la sociedad y poder intervenir en su orientación y estructuración: algo que incluye, asimismo, generar capacidades y posibilidades de obtener información para criticar esos modelos productivos y esas instituciones del estado cuando no funcionan democráticamente y favorecen a aquellos colectivos sociales más privilegiados (Torres, 2007, p.40).

La educación para la ciudadanía resulta primordial para que esta pueda comprenderse y asumirse no solo como sujeto gobernado, sino también como gobernante (Bárcena, Gil y Jover, 1999). Y, en ese sentido, entender que ella también juega un papel importante para

mostrar la falsedad del pensamiento único que acompaña la globalización, cuestionar la reproducción del orden existente y pensar en alternativas de cambio (Borón, 1999)<sup>6</sup>. En otras palabras, enseñar a los sujetos a mirar la realidad con los ojos de la sospecha, la voz de la denuncia y la acción comprometida. Cabello (2003) afirma fehacientemente:

Hoy la educación no lo puede todo, no puede resolver las desigualdades que crea la injusticia económica; la desigualdad entre regiones, entre familias, entre etnias, entre barrios... pero sí puede optar por la toma de consciencia ante esas realidades que están pidiendo que alguien hable por ellas, y que les concedan la palabra. Puede elegir no profundizar en la desigualdad y no ser en sí misma injusta. Y debe cooperar en devolver a las personas capacidades, de discurso y de acción, que les permitan apropiarse de sus destinos y actuar como ciudadanos-gobernantes, no como súbditos. (p. 37)

Ahora bien, no se trata tan sólo de comprender que la sociedad globalizada y las transformaciones económicas y en las tecnologías de la información y la comunicación puedan condicionar ciertas modificaciones en la educación de los sujetos (a través de la selección de contenidos, habilidades y actitudes que se busca desarrollar en las nuevas generaciones)<sup>7</sup>. De lo que se trata es también de comprender cómo el contexto social y los procesos de

---

<sup>6</sup> En opinión de este autor, la globalización, así como las políticas, discursos y prácticas que le acompañan no son un fenómeno carente de responsables, aun cuando sus partidarios se afanen en proclamarlo de este modo: “El desempleo aumenta debido a la terca intransigencia de los trabajadores que no aceptan la <flexibilización> de los mercados de trabajo, tal como ocurre en países lejanos en los cuales los asalariados trabajan diez o doce horas diarias por veinte dólares semanales. Y si los salarios reales caen, es porque hay un exceso de personas dispuestas a trabajar por cualquier precio y porque las empresas deben recortar sus costos tanto como les sea posible apelando a todos los recursos imaginables. (...) De este modo no hay nadie, ni el gobierno ni las grandes empresas, a quien culpar. Todo ocurre debido a la <globalización>”. A juicio del autor, las políticas públicas adoptadas por los gobiernos, los conglomerados económicos, partidos políticos, sindicatos y la sociedad civil en general actúan como fuerzas de soporte o reforma frente a las medidas globalizadoras (Borón, 1999, p.144; Fierro, 2016).

<sup>7</sup> Torres (2007), en su obra *Educación en tiempos de Neoliberalismo* dedica un capítulo a los efectos del pensamiento neoliberal en el currículum.

modernización que se vienen desarrollando, han alterado (impactado) a la ciudadanía, el espacio de lo común y la esfera de lo público, entendida como ámbito en que se desenvuelve la vida en común, y se gesta la voluntad común (Fernández, 2007)<sup>8</sup>.

Hoy en día asistimos a la “corrosión y desintegración del concepto de ciudadanía”, señala Bauman (2003, p. 42). Desde la perspectiva de Fernández (2007), el proceso tiene que ver con el ascenso del capitalismo y su consolidación hacia la segunda mitad del siglo XIX, pues aquél instala en el espacio público de la discusión (el ágora) al mercado, razón por la cual ya no resulta posible hablar de ciudadanos sino de proletarios o, en su defecto, de ciudadanos proletarizados o mercantilizados: “(...) el proletario es lo que queda de la ciudadanía bajo las condiciones capitalistas de producción” (Fernández, 2007, p. 157). Un sujeto que se define más bien por sus carencias que por sus posesiones.

Sin embargo, la solución a lo anterior no pasa por otorgarle al ciudadano proletarizado mayor disponibilidad de tiempo para dedicarse a los asuntos de interés público. Es decir, según explica Fernández (2007), no es sólo que los sujetos vivan preocupados por su sobrevivencia cotidiana y no posean espacios para la discusión y la vida pública, sino más aún y en el fondo, se trata de que el sistema capitalista respira gracias a la ausencia de estados, instituciones políticas, ciudadanos y ciudadanos que restrinjan, limiten o impidan cualquier decisión económica que vaya en contra de los intereses del propio sistema. Al respecto, el autor destaca que:

El capitalismo es un nuevo Cronos que sólo deja en pie aquellas instituciones que le permiten seguir devorando sin tregua las esperanzas ciudadanas de la humanidad. Sí hay instituciones: pero no instituciones ciudadanas, sino aquellas instituciones capaces de administrar y gestionar su insaciable colonización de todo el espacio social (Fernández, 2007, p. 133)

---

<sup>8</sup> Véase, Gimeno, 2002, p. 158.

Por tanto, la condición sine qua non del capitalismo, es que tanto el espacio público como la ciudadanía sean ambos una ilusión. Lo anterior conduce, nuevamente a reflexionar sobre la importancia de educar para la ciudadanía bajo sistemas democráticos con economías capitalistas. Fernández (2007) considera lo anterior prácticamente imposible, ya que un sistema democrático precisa de la existencia de un Estado de Derecho, y este, a su vez, supone la existencia de un marco constitucional que pueda ser corregido legalmente ; pero hoy en día, lo que existe no son democracias -a juicio del autor- sino ilusiones de democracia que se caracterizan por no poseer un marco legal para que la ley corrija a la ley: “Bajo el capitalismo, las leyes que dan la libertad al dinero se imponen sobre aquellas que regulan los asuntos humanos” (Fernández, 2007, p. 178). Dictaduras del capital al interior de sistemas democráticos de gobierno o -como él los denomina- superfluidades e impotencias de la instancia política, cuya existencia y permanencia descansa, en gran parte, en el acuerdo o voluntad política de no legislar sobre algo de importancia. Bajo estas condiciones la actividad política se mantiene, pero no como una prerrogativa de la ciudadanía, sino más bien como atributo o privilegio de las grandes corporaciones económicas, y a costa de perder precisamente aquello que la definió desde sus comienzos: la argumentación y el diálogo.

En congruencia con los postulados de Fernández (2007), Bauman (2002) atribuye la corrosión de la ciudadanía a la exaltación o énfasis en la autoafirmación del individuo, el vaciamiento o retroceso del espacio público y del poder público (Estado). Para el autor, los procesos señalados -propios de la actual modernidad- contribuyen claramente a dificultar la configuración de sujetos ciudadanos. Recurriendo a Tocqueville, Bauman (2002) afirma que:

El ciudadano es una persona inclinada a procurar su propio bienestar a través del bienestar de su ciudad -mientras que el individuo tiende a la pasividad, el escepticismo y la desconfianza hacia la <causa común>, el <bien común>, la <sociedad buena> o la <sociedad justa> (p. 41).

Según señala Torres (2007), producto de la mundialización de la economía han emergido dos tipos de seres humanos: el homo sociologicus y el homo economicus. En términos generales, al primero se lo distingue por la ausencia de reflexión y pensamiento respecto a su actuar cotidiano, y al mundo de creencias, normas y/o valores que ha internalizado. Al segundo, en cambio, lo caracteriza una racionalidad instrumental orientada hacia la satisfacción de sus intereses personales (o de otras personas, siempre y cuando él también obtenga un beneficio particular), y la valoración exclusiva de aquello que produce beneficios económicos (no de otra índole)<sup>9</sup>. Ambos “viven calculando las elecciones que realizan y el trabajo que van a efectuar” (p.24), aunque para el homo sociologicus no todos los juicios que debe formular o adoptar son de naturaleza económica; y ambos “representan el triunfo del individualismo y aspiran a la reproducción de las relaciones sociales existentes, nunca a su transformación” (p.25).

La ética individualista que sostiene y es una de las manifestaciones de la restructuración del capitalismo (y la ideología neoliberal que le acompaña) afecta necesariamente los procesos de subjetivación política, puesto que establece un quiebre entre las condiciones individuales que afectan al sujeto y el vínculo con la sociedad, impidiendo (o desdibujando) la construcción de comunidad y, por tanto, de una identidad colectiva: “La subjetivación política aparece en la medida en que el individuo empieza a conectar su situación personal con elementos que remiten a decisiones colectivas” (PNUD, 2015, p. 59)<sup>10</sup>. En ese sentido, al romper el lazo con un

---

<sup>9</sup> A juicio de Abril (2015), este nuevo tipo de ser humano también levanta desafíos a la educación para la ciudadanía desde la esfera ambiental. Ello puesto que, al constituirse ante todo como un consumidor, su actuar -sin límites- desemboca en una crisis ambiental que nada tiene que ver (no por lo menos directamente) con desastres en el medio natural y social, sino -mejor dicho- con la ausencia de un “sentido político del consumo” (p.98), que implica -en opinión de este autor- asumir que el ámbito privado es también un ámbito político porque las acciones locales repercuten a escala planetaria.

<sup>10</sup> “(...) la responsabilidad de construir una biografía parece residir únicamente en el individuo”, lo que -a juicio del PNUD (2015)- sería resultado del “proceso de individuación, con ausencia de soportes sociales adecuados, sobre la construcción biográfica” (p. 118; Cox, Jaramillo y Reimers, 2005). Sennet (2006) sostiene que: “(...) cuando los ciudadanos actúan

nosotros, se debilita el involucramiento de los sujetos con lo político, entendido como “aquello que en una sociedad se establece como susceptible de ser decidido colectivamente”, pues lo que deja de existir -entre otros aspectos- es la confianza en los otros, el diálogo y la organización social sobre problemas que son comunes a todos (PNUD, 2015, p.53). En otras palabras: se deterioran las “solidaridades tradicionales” e imponen “modelos sociales basados en el triunfo rápido y el beneficio propio” (Abril, 2015, p.99).

En el lenguaje actual, emprender tareas en pos del bien común significa restringir la libertad personal que posee todo individuo, y los beneficios que se podrían obtener si esa energía puesta en juego en la búsqueda de un proyecto común fuese invertida -en cambio- en alcanzar algo para la conveniencia propia. Hoy en día el bien común es más bien un costo personal que no ofrece ganancia alguna. Pero no sólo el bien común, sino todo aquello que involucre compromiso con otros.

Lo anteriormente señalado deja entrever, de igual forma, lo que más bien constituye el triunfo de las ideas liberales respecto de la ciudadanía. Esto es, una definición racional y positiva-lógica del concepto de ciudadano que -por otra parte- sólo acentúa su dimensión jurídico-política y deja de lado la dimensión social, lo cual claramente resulta insuficiente, puesto que “los deseos individuales sin vertebrar colectivamente no generan sociabilidad vinculante” (Gimeno, 2002, p. 185).

En realidad, desde una perspectiva como esta última no se construye un tejido social ni el sujeto puede ser sujeto cuando no establece lazos con otros. Es el equilibrio entre el nosotros y el yo -del cual habla Elías (1990)- el que hace que una persona llegue a definir su identidad

---

como consumidores modernos dejan de pensar como artesanos (...) el ciudadano como consumidor puede retirar su compromiso cuando los problemas políticos se vuelven muy difíciles o resistentes. (...) Efectivamente la democracia requiere que los ciudadanos estén dispuestos a hacer un esfuerzo para descubrir cómo funciona el mundo que les rodea. (...) El ciudadano -como artesano- haría en ambos casos un esfuerzo de averiguación. Cuando la democracia se articula según el patrón del consumo, se vuelve cómoda para el usuario y esa voluntad de saber se desvanece” (pp. 145-146).

como tal (su individualidad), sólo porque aprende a razonar, sentir y actuar en medio de una sociedad. Equilibrio que hoy en día parece no existir, pues el valor o importancia que se le otorga a la existencia e identidad del yo es mayor que el que adquiere la identidad como nosotros. En otras palabras, el fortalecimiento de los procesos de individuación versus el debilitamiento de las comunidades, que se manifiesta en una fragilidad de los vínculos interpersonales entre sujetos que -siendo distintos- forman parte de una comunidad, y que son sustituidos por relaciones de tipo contractual, por ejemplo. Tal como sostiene Kymlicka (1997), la ciudadanía concebida como una relación o vínculo entre un sujeto y un estado o comunidad política a la cual se pertenece se encuentra hoy amenazada desde diversos flancos. Para Elías (1990), dicha amenaza adquiere forma desde la exaltación del individualismo:

Es característico de la estructura de las sociedades más desarrolladas de nuestros días que el ser humano particular conceda más valor a aquello que le diferencia de otros, a su identidad como yo, que a aquello que tiene en común con otros, a su identidad como nosotros (p. 180).

En su obra *Responsabilidad por la Justicia*, Young (2011) plantea la necesidad de abandonar las lógicas de relación sustentadas en el individualismo y la responsabilidad personal: “(...) cada persona o familia tiene su propia esfera de responsabilidad en la que deben asumir todos los costes de sus acciones; y (...) los demás no tienen ninguna obligación de ayudarnos así como tampoco la tenemos hacia ellos” (p.34). Contraria a esta idea, al proponer un modelo de responsabilidad compartida o conexiones sociales, la autora levanta una crítica abierta al ideal de ciudadanía asentado en una lógica liberal y neoliberal, acercándose -más bien- a visiones comunitaristas cuando rechaza la primacía del individuo sobre la comunidad:

(...) la retórica de la responsabilidad personal fomenta un concepto de los individuos aislado y atomista. Ser responsable significa que las personas tienen control sobre sus acciones y sus consecuencias, y se aseguran de que solo ellos

asumen los gastos derivados. Una persona responsable y capaz no depende de otros (p.43).

Cabe indicar que, para la visión liberal de la ciudadanía, los ciudadanos

(...) no ven la sociedad más que como una aventura cooperativa para perseguir la ventaja individual; como una asociación esencialmente privada formada por individuos cuyos intereses esenciales son definidos independientemente, y en un sentido anterior, a la comunidad de la cual son miembros (Naval, 1995, p.91).

No obstante, cabe interpretar que la visión de ciudadanía que se desprende de la obra de Young se aleja de aquella por la cual abogan los comunitaristas al explicar, por ejemplo, el origen de la responsabilidad compartida. Los comunitaristas afirman que el sujeto no puede concebirse, entenderse ni constituirse sino en referencia y en relación con una comunidad -un contexto sociocultural e histórico- (Naval, 1995). Young, en cambio, advierte que la responsabilidad social de un ciudadano o ciudadana no estriba en su pertenencia a una comunidad política común, sino en el hecho de que “participemos mediante nuestros actos en las prácticas de las instituciones que a veces producen injusticias” (2011, p.134); prácticas que -la mayoría de las veces- superan las fronteras de los estados y alcanzan las dimensiones de lo global.

Bajo ese entendido y en relación con el sinnúmero de injusticias estructurales que nos afectan, los planteamientos de la autora establecen nuevos retos al entendimiento de la ciudadanía desde su dimensión cívica y civil, y -por consiguiente- a la educación ciudadana. Cox (2016) sostiene que “cívico se refiere a la relación con lo político, es decir, con <los otros> distantes, y con las instituciones del sistema político (...). Civil, en cambio, refiere a la convivencia con los otros cercanos; con los que interactúo cara a cara” (p.7). De acuerdo con este autor a la educación para la ciudadanía le compete abordar estas dos dimensiones. Sin embargo, la propuesta de Young (2011) no conecta con la dimensión cívica que sustenta Cox

y supera ampliamente la civil, al expandir el campo de responsabilidades y actuaciones de los ciudadanos(as) más allá de lo local y de los otros y otras cercanos, para incluir a otros y otras lejanos, que no conozco, con quienes no comparto un territorio común, pero sí una responsabilidad “(...) porque los daños los producimos entre muchos que actuamos juntos dentro de instituciones y prácticas aceptadas (...)” (p.120):

Asumir la responsabilidad de la injusticia estructural (...) implica unirse a otros para organizar una acción colectiva para reformar las estructuras. Y, ante todo, a lo que aquí me refiero al hablar de <política> es a la implicación comunicativa pública con otros con la finalidad de organizar nuestras relaciones y coordinar nuestras acciones de la forma más justa posible. (Young, 2011, p.122)

En suma, si se observa la historia actual desde los impulsos derivados de la economía mundial capitalista neoliberal, y de los cambios tecnológicos que le acompañan, la educación para la ciudadanía resulta una tarea vital, pero difícil, ya que supone el esfuerzo y el compromiso conjunto de una sociedad (familia, autoridades, medios de comunicación, instituciones educativas) que se halla inmersa en un discurso y una realidad que no incita a pensar en el otro, ni ofrece -al parecer- muchos ejemplos de comportamiento cívico (realidad que por lo mismo urge ser transformada).

### **2.3. Crisis de la democracia: los jóvenes y la educación para la ciudadanía**

El componente cívico que se transmite en las escuelas no puede separarse de la manera cómo los jóvenes experimentan en distintos espacios y contextos el pensamiento y la acción respecto a la sociedad y la política (MINEDUC, 2004a). A continuación, se aludirá -en primer lugar- a las características con que es retratado el fenómeno de crisis y deslegitimación de las democracias representativas como sistemas de gobierno (en Europa occidental y América). En segundo lugar, se examinará los efectos de dicha crisis en relación con los jóvenes

(particularmente en Chile) y sus nuevas formas de valorar la democracia, la ciudadanía y la política, todo lo cual afecta y plantea nuevas interrogantes y demandas a un proyecto de educación para la ciudadanía.

Para comenzar y con respecto a la crisis que afecta a la democracia como modelo político Gimeno (2002) advierte:

(...) bien porque existen preocupaciones por su debilitamiento, bien porque a la vez, se la ve como el único régimen político y de organización hoy en día aceptable, bien porque han aparecido nuevas circunstancias que afectan el marco político y cultural en el que venía siendo considerada (p.151)

Desde una postura más crítica, Arancibia, Soto y Espinoza (2016) sostienen que no se trata tan sólo de la existencia generalizada de una pérdida de confianza en la democracia, sino que esta es vista como la causa de todos los daños y perjuicios que afectan a la ciudadanía: “Es una institucionalidad democrática que es parte del problema y a veces lo posibilita; (...) es su causa misma. Se ve en esa institucionalidad al enemigo a combatir” (p.130).

En términos generales, la crisis de las democracias constituye un fenómeno descrito tanto para Europa como para América Latina. Castillo (2009) da cuenta de la existencia de un conjunto de indicios que permiten constatar el decaimiento o fragilidad de las democracias actuales en Europa, o lo que él denomina una “crisis de implicación política en las sociedades desarrolladas” (p.49). Recogiendo los estudios de Pharr y Putnam (2000), la crisis mencionada -sería evidente para el autor- a partir de una “pérdida de interés por la política, erosión de la confianza en las instituciones políticas y en los políticos y debilidad de las afinidades partidistas” (p.49; Cox, Jaramillo y Reimers, 2005; Sennet, 2006). De acuerdo con Abril (2015) “Los ciudadanos no se sienten representados por los políticos que eligen” (p. 97), puesto que las decisiones políticas, así como las económicas están siendo zanjadas en niveles o esferas

superiores y no precisamente de manera democrática (Fierro, 2016)<sup>11</sup>. Por otra parte, los mismos estados ven limitada su soberanía al reunirse o pasar a formar parte de estructuras más vastas. En consonancia con lo anterior, emergen cuestionamientos en torno al papel o actuación que deben o pueden cumplir los ciudadanos y ciudadanas al interior de dichas organizaciones y la forma en que pueden ejercer sus derechos (Gimeno, 2002; Cox et al, 2005; Fierro, 2016)<sup>12</sup>. Junto a ello, la bibliografía evidencia como parte de esta situación la disminución de la participación ciudadana (incluso en movimientos de la sociedad civil)<sup>13</sup>, un aumento de la desconfianza hacia la elite política y un alejamiento de esta en torno a los problemas que afectan a los ciudadanos de a pie (Gimeno, 2002; Abril, 2015): “(...) el único sostén de la propia vida es el esfuerzo personal, el trabajo cotidiano, el sacrificio diario. No hay deudas ni reciprocidad hacia la política, precisamente porque esta no es una aliada en la vida” (PNUD, 2015, p. 118).

Según Castillo (2009), la desafección política (fenómeno que el autor describe para la ciudadanía europea) conecta estrechamente con la ética individualista, puesto que, los vínculos

---

<sup>11</sup> Sobre la forma de decidir colectivamente, el PNUD (2015) destaca en su informe titulado “Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización”, que “(...) tanto quienes declaran tener posición política como quienes no lo hacen valoran muy claramente la toma de decisiones horizontales y, sobre todo, rechazan la idea de que esas decisiones deban ser tomadas exclusivamente por los gobernantes. (...) el criterio para considerar que una decisión es legítima pasa hoy por el involucramiento directo de las personas (...)” (p. 41).

<sup>12</sup> Fierro (2016) advierte que la realidad mencionada es descrita bajo el concepto de “gobernanza global” (p.198), el cual no se halla exento de cuestionamientos. Es decir, como ni el estado ni el mercado por sí solo pueden hacerse cargo y resolver los problemas globales de forma aislada, entonces, debe comprenderse que “gobernar más allá del Estado-nación” (p.198) implica “(...) la influencia recíproca entre Estados-nación, organizaciones intergubernamentales (como la ONU), ONG y movimientos sociales transnacionales” (pp.198-199). Lo anteriormente señalado conlleva -a su vez- cambios en la idea de comunidad política, ciudadanía y participación política: “En un mundo de comunidades de destino superpuestas los individuos podrían ser considerados ciudadanos tanto de sus comunidades políticas inmediatas como de las comunidades regionales y globales que impactan sobre sus vidas. La ciudadanía, no se basaría, por tanto, en la pertenencia exclusiva a una comunidad territorial como el estado-nación” (p. 199).

<sup>13</sup> En el caso de Chile, el informe del PNUD (2015) señala que las prácticas de la ciudadanía no están en sintonía con sus demandas: “(...) ni el involucramiento directo, ni la participación institucional, ni las formas tradicionales de la representación parecen (...) formas plenamente válidas para acompañar sus demandas de cambio” (p.44).

que el sujeto construye con la comunidad política son sustituidos, en cambio, por un “privatismo cívico” (p.47). Sin embargo, contribuye a la comprensión de esta situación - igualmente- “la crisis política dirigida por las elites” (p.47). Para el caso de América Latina existe una postura que las responsabiliza de articular democracias despojadas de una naturaleza colectiva y de la búsqueda del bien común, ya que se han atribuido a sí mismas no sólo la representación de la ciudadanía, sino que lo han hecho a espaldas de esta, concentrando la toma de decisiones en sus manos, y sin mayores consideraciones a las opiniones de los ciudadanos (Figueroa y Cavieres, 2017).

Ruiz (2015) alude a la existencia de “una concepción restrictiva de lo político” (p.84) - respecto a la realidad chilena-, en la que existe una relación directamente proporcional entre gobernabilidad y orden social, pero inversamente proporcional entre ambos elementos y la democracia. En otras palabras, a mayor gobernabilidad, mayor orden social, entendido - verdaderamente- como un orden social sin sociedad, sino solo con individuos retraídos y desarticulados. Según el autor, dicho orden resulta de suma conveniencia, pues el objetivo de los gobiernos democráticos post dictadura -a su juicio- no ha sido la ampliación del espacio público ni del rol de los ciudadanos y ciudadanas. Por el contrario, más bien han procedido a expulsar del ámbito de discusión política cuestiones sobre el orden social (entregándolas a manos de *expertos* técnicos), naturalizando una forma de hacer política que “se niega sistemáticamente a entender la democracia como deliberación, agrupación y consenso de intereses sociales diversos y legítimos” (p.84). En su lugar, el gran logro de la democracia chilena -señala Zarzuri (2016)- ha sido el de mantener una concepción de la política entendida “como una simple función de administración de las cosas, de competencias por el poder y el establecimiento de relaciones instrumentales y de una lógica tecnocrática” (p.134). Para este autor, la política, tal como es ejercida en Chile es “insignificante y asignificante” (p.136), ya

que “solo busca el poder por el poder”, pero no logra “afectividad vinculante”, es decir, atraer a los ciudadanos y conectarse con la vida cotidiana (pp.135-136).

Congruente con las opiniones señaladas, Castoriadis afirma que la democracia representativa no es más que una pseudo-democracia, en la que el poder termina siendo expropiado por los representantes, “los que poseen riquezas, o por la gente que controla los medios de comunicación como hoy en día, etc.”; y que conforma un grupo de “incompetentes e incontrolables”, que terminan monopolizando el ejercicio del poder político, resolviendo y decidiendo a espaldas de los ciudadanos (2007, p. 74; 1997).

Angulo (2000) entrega antecedentes que contribuyen a reafirmar las ideas que se han expuesto hasta ahora, al considerar que la crisis que atraviesan las democracias pareciera constituirse como tal para la ciudadanía, más no para quienes detentan el poder. El autor expone cómo al finalizar los años setenta y comenzar los ochenta, los gobiernos conservadores de EE. UU y del Reino Unido aplicaron una serie de reformas cuyo propósito principal era el de resolver las imperfecciones que trajo aparejadas el Estado de Bienestar. Una de aquellas imperfecciones (para estos gobiernos) era el dar cabida al desarrollo y expresión de la ciudadanía más allá del voto. Es decir, para los gobiernos conservadores que emergen a comienzos de la década de los ochenta -de la mano del neoliberalismo- el problema que generó el estado de Bienestar se encuentra:

(...) en la permeabilización de las instituciones y administraciones a la voluntad de los ciudadanos; entendidos, así como seres autónomos, con derechos para conformar la voluntad política, más allá de su presencia con su voto en las elecciones. El problema es, por lo tanto, la excesiva demanda de participación en lo colectivo, el temor a la superposición del ciudadano en las decisiones que

requieren la presencia de cuerpos selectivos de elites <ilustradas> y el implícito, así se veía, cuestionamiento a la autoridad política y estatal (Angulo, 2000)<sup>14</sup>.

Para estos gobiernos lo que se necesita no es precisamente la existencia de una ciudadanía activa, participativa y autónoma, sino todo lo contrario, puesto que las condiciones aludidas contribuirían más bien a explicar la crisis de la democracia:

(...) the effective operation of a democratic political system usually requires some measure of apathy and noninvolvement on the part of some individuals and groups. In the past, every democratic society has had a marginal population, of greater or lesser size, which has not actively participated in politics. In itself, this marginality on the part of some groups is inherently undemocratic, but it has also been one of the factors which has enabled democracy to function effectively.

(...) The vulnerability of democratic government in the United States thus comes not primarily from external threats, though such threats are real, nor from internal subversion from the left or the right, although both possibilities could exist, but rather from the internal dynamics of democracy itself in a highly educated, mobilized, and participant society (Crozier, Huntington y Watanuki, 1975, pp. 114-115).

En el caso de Latinoamérica, la encuesta Latinobarómetro (2017) señala que la democracia -como sistema de gobierno- está *enferma*; sufre de una afección cuyo deterioro es paulatino, pero constante, pues todos sus síntomas acusan fallas en el sistema. De acuerdo con el informe 2017 que emite esta entidad, desde el año 2010 “todos los gobiernos de la región

---

<sup>14</sup> Véase Angulo (2000), *El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo*, En [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=1092](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1092)

han perdido aprobación” (p.7), y para el año 2017 el apoyo a la democracia se sitúa en un 53%<sup>15</sup>:

El declive de la democracia se acentúa en 2017, con bajas sistemáticas del apoyo y la satisfacción de la democracia, así como de percepción de que se gobierna para unos pocos. (...) No se observan indicadores de consolidación, sino, acaso, indicadores de des-consolidación (Latinobarómetro, 2017, p.1)<sup>16</sup>.

El caso de Chile no es la excepción a la tendencia europea y latinoamericana. En nuestro país la democracia como sistema de gobierno cuenta con la aprobación ciudadana, no así el funcionamiento efectivo de la misma, desde los actores e instituciones que permiten su marcha (PNUD, 2014, 2015; Ruiz, 2016):

La brecha entre el apoyo normativo a la democracia y la baja satisfacción con su funcionamiento, que alcanza una diferencia de 26 puntos porcentuales en

---

<sup>15</sup> “La mayor pérdida (de apoyo a la democracia) se produce en México con 10 puntos porcentuales menos que en 2016 llegando a 38% en 2017, con un máximo de 59% en 2005. La segunda mayor pérdida se produce en Perú con ocho puntos porcentuales respecto del año pasado, llegando a 45%, con un máximo de 61% en 2010. Honduras pierde 7 puntos porcentuales llegando a 34%, República Dominicana pierde 6 puntos porcentuales llegando a 54%, mientras Bolivia baja 5 puntos porcentuales llegando 59%. El caso de Argentina (...) junto con Uruguay y Costa Rica (...), hoy día también con tendencias a la baja” (Latinobarómetro, 2017, p.12). Sobre el apoyo a la democracia por países en la región entre los años 1995-2017, Véase p. 13 en el mismo informe.

Figuroa y Cavieres (2017) advierten que en América Latina las democracias se hayan en manos de élites políticas y económicas que superponen a la deliberación en torno al bien común los intereses individuales y de clase social, privilegiando -además- un discurso que enfatiza la tecnocracia como la forma más adecuada para la toma de decisiones, lo que ciertamente incide en la disminución de la participación ciudadana.

<sup>16</sup> Confróntese esta visión con aquella levantada por el BID el año 2005 desde una perspectiva que destaca -exclusivamente- los avances de la región en cuanto a ciudadanía política: “Latinoamérica y el Caribe completan dos décadas de predominio de gobiernos democráticos. La democracia electoral rige en la inmensa mayoría de los países de la región desde los años ochenta. Un análisis posterior al año 2000 muestra que en los casos nacionales de crisis política no ha habido retorno a regímenes militares o de facto. La región puede enorgullecerse del avance de una dimensión clave de la ciudadanía política, es decir, las reglas y prácticas que permiten competir por el poder en forma pacífica a través de elecciones limpias y periódicas para escoger a los gobernantes” (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005, p.4).

2013 es la quinta más grande en América Latina y sitúa al país solo sobre Venezuela, Perú, Honduras y Brasil (PNUD, 2014, p.55)<sup>17</sup>.

Lo que se constata -de esta manera- es la existencia de una brecha entre las cifras o indicadores estadísticos que miden el funcionamiento de la democracia, que “sitúan a la democracia chilena como una de las que posee un mejor funcionamiento en América Latina” (PNUD, 2014, p. 53), y las percepciones de la ciudadanía. Entre estas últimas sobresale como un dato significativo que la desaprobación o insatisfacción con el funcionamiento de la democracia es mayor entre los jóvenes y los estratos socio económicos más bajos. De acuerdo con el informe del PNUD (2014) los sectores socio económicos medios y bajos “declaran estar satisfechos con el funcionamiento de la democracia tan solo en un 19% y 15%, respectivamente” (p.56). Asimismo, destaca la baja confianza de la ciudadanía en el Congreso (15%) y los partidos políticos (9%). Según el informe del PNUD (2015), las personas consideran que los políticos no representan los intereses de la ciudadanía ni defienden el bien común; por el contrario, están más atraídos en defender los intereses de sus propios partidos políticos. Contribuye a explicar este fenómeno una transformación en el carácter del vínculo que une a los ciudadanos con las instituciones (en donde estas últimas se ven desafiadas), así como una mutación en los criterios que se utilizan para evaluar la acción pública: “hoy los parámetros tradicionales con los que se evalúan las instituciones también se están transformando; la eficiencia se tensiona con la legitimidad y los criterios jurídicos con los ético-morales” (PNUD, 2015, p. 31). Por otro lado, se añade a lo anterior la percepción de la ciudadanía de que es poco probable que sea escuchada y su opinión llegue a ser vinculante en

---

<sup>17</sup> Para el año 2015 el PNUD constató en su informe que, ante la pregunta “¿Cuán importante es para Ud. vivir en una sociedad democrática?, ¿Y qué tan democrática es la sociedad chilena? (...) los resultados indican que un 68% de la población tiene algún déficit democrático -tiene una mayor valoración que percepción de democracia en el país-, un 18% se ubica en una posición neutra y un 12% tiene un superávit democrático, es decir, observa más democracia en la sociedad de la que valora” (p. 126).

la toma de decisiones. En Chile: “En 2012, el 62% opinó que es poco probable que las autoridades locales presten atención a sus demandas en caso de ser presentadas, el mismo 62% manifiesta que su opinión no sería considerada si se moviliza por temas medioambientales y un 48% expresa que al gobierno no le importa la opinión de personas como él/ella” (PNUD, 2014, p.58).

Las referencias señaladas aluden a una crisis de la democracia que subyace en su funcionamiento y en las consecuencias que dicho funcionamiento estaría ocasionando en la ciudadanía, desde la percepción de esta última. Pero -si retomamos los planteamientos de Arancibia et al. (2016)- es la *categoría democracia* la que más bien pareciera estar en crisis. De allí entonces la gravedad e importancia de este hecho, al cual se suman las evidencias que el Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS) del año 2016 revelaron para Chile: “un 57% de los estudiantes de octavo básico se muestra favorable a tener un régimen dictatorial en el país”<sup>18</sup>.

En ese sentido, pareciera no ser tan claro ni estar suficientemente asentada -por lo menos en la juventud de nuestro país- la idea de que “la democracia es considerada en la actualidad como la mejor forma de gobierno y organización de la vida social y pública” (Bárcena, 1999, p.157). Buscar explicaciones comprensivas del fenómeno resulta imperioso (aun cuando no es el propósito de esta investigación), toda vez que lo que parece estar en juego es la existencia de una forma de organización política (democracia) y de una identidad política (ciudadanía) inventada en occidente hace siglos atrás.

¿Qué ha provocado la emergencia de esta desvalorización hacia la democracia?, ¿es la falta de estabilidad y vigor de su estructura básica, parafraseando a Kymlicka (1997)?, ¿la responsabilidad recae en la ciudadanía y su ausencia de conocimientos y virtudes cívicas, tal

---

<sup>18</sup> Véase: <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2018/04/12/estudio-revela-que-57-de-escolares-chilenos-se-muestran-favorables-a-tener-una-dictadura.shtml>

como destaca Bárcena (1999)? Quizás el problema -desde otro panorama- tenga una raíz epistémica, según propone Santos (2013): “La resistencia política (...) necesita ser presupuesta sobre la resistencia epistemológica. (...) Esto significa que la tarea crítica a seguir no puede ser limitada a la generación de alternativas. De hecho, requiere un pensamiento alternativo de alternativas” (pp. 48-49). Bajo esta consideración, la crisis y deslegitimación de la democracia como institucionalidad política precisa adoptar una postura teórica crítica que cuestione y dispute la interpretación otorgada a las categorías democracia y ciudadanía, y que conciba - además- que ambas no son ahistóricas o estáticas, sino que se constituyen como praxis (Arancibia et al.,2016).

Ahora bien, dado que los jóvenes conforman uno de los segmentos que tiene mayor insatisfacción con el funcionamiento de la democracia (PNUD, 2014, 2015), y al cual se considera, además, representativo de la citada desafección política<sup>19</sup>, parece necesario aclarar algunos matices, toda vez que ellos constituyen el foco de interés principal de la educación para la ciudadanía en la escuela. Conviene mencionar que la discusión que se presenta a continuación se remite, fundamentalmente, a la realidad descrita para la juventud

---

<sup>19</sup> Para el BID uno de los fundamentos que explican la necesidad de reformular la educación cívica que se imparte en las escuelas de Latinoamérica y el Caribe yace en la “apatía y falta de compromiso respecto al desarrollo de procesos propios de las democracias” que manifiesta la gran mayoría de la juventud: “En el ámbito de países de la región, el estudio del PNUD (2004) referido encontró que la edad era un factor discriminante respecto a orientaciones hacia la democracia. Una proporción significativamente alta de jóvenes del grupo 16 a 29 años (el grupo con mayor escolaridad de los comparados), tiene orientaciones de no-demócratas (28.7 %); un 31.2 % corresponde a la categoría ambivalentes y un 40.1 % tiene orientaciones de demócratas. Por otro lado, la evidencia proveniente de una comparación de conocimiento y disposiciones cívicas entre estudiantes de secundaria de Colombia, Chile y Estados Unidos, patrocinado por la Organización de Estados Americanos, muestra que los jóvenes hoy participan mayoritariamente en entidades comunitarias y solidarias. A la vez manifiestan su desconfianza y distancia respecto a las instituciones y la participación política. Su compromiso social está desconectado de la valoración y el compromiso con la política y los procedimientos y exigencias de la democracia”. (Cox et al., 2005, p.5; Torney-Purta, J y Amadeo, J.A., 2004).

chilena. Sin embargo, se recoge -de igual forma- el aporte de autores extranjeros que contribuyen a testimoniar que el fenómeno descrito no es exclusivo de Chile<sup>20</sup>.

Comprender cómo los jóvenes significan y/o valoran la democracia, la política, lo político y la ciudadanía, entre otras, resulta trascendental para articular y orientar la educación para la ciudadanía desde una perspectiva vinculada con las prácticas, vivencias y discursos de quienes asisten diariamente a las escuelas, y no desde una realidad desajustada:

(...) muchos de los conceptos que utilizamos para entender el Estado, la democracia, la cultura, incluso para entender las dinámicas sociales, la propia educación, no responden a conceptos que estén reflejando la realidad que llamamos histórica, sino que son conceptos acuñados en otros contextos y que muchas veces la academia los repite sin revisar debidamente si están dando cuenta de realidades concretas (Zemelman, 2005, p. 64).

Resulta sustancial que la escuela considere los contextos en los cuales se desenvuelve la vida cívica hoy en día, y sea capaz de armonizar la enseñanza de normas y principios que dan cuerpo a la vida democrática, dentro de contextos socioculturales que se configuran a partir de ciertos rasgos y/o particularidades que les son propias. Es decir, a la escuela se le pide que forme ciudadanos y ciudadanas que sean hijos de sus realidades y de su tiempo. De no ser así, se corre el riesgo -en primer lugar- de

(...) generar en los niños y en los jóvenes <incapacidades adiestradas>, esto es, conductas que por inspirarse en un contexto inexistente, en vez de inspirar la vida cívica, la entorpecen. Por otra parte, se presenta el peligro de enfocar la educación ciudadana como una cuestión puramente normativa o ideal, que en

---

<sup>20</sup> Véase, por ejemplo, el estudio de Amna y Ekman (2014) sobre compromiso cívico y pasividad política en los jóvenes (vinculados a investigaciones en torno a la juventud sueca), cuyo objetivo -como él mismo señala "(...) is to suggest a new way of thinking about 'latent' forms of political participation among young citizens" (p.261).

vez de orientar la acción aliviana futuras frustraciones (MINEDUC, 2004a, p. 13).

La perspectiva que aquí se visibiliza conecta con los planteamientos de Nicoll, Fejes, Olson, Dahlstedt y Biesta (2013), así como Santos (2013), al rescatar la praxis instituyente como fuente válida y en disputa frente a nociones y discursos instituidos sobre democracia y ciudadanía, desde formas de comportamiento y actuación vigentes y en desarrollo al interior de la juventud, que impugnan -tal como se infiere a partir de los autores mencionados- una apertura de los discursos sobre democracia, ciudadanía y educación para la ciudadanía democrática:

We argue two major difficulties in current discourses of citizenship education. The first is a relative masking of student discourses of citizenship, by positioning students as lacking citizenship and as outside the community that acts. The second is in failing to understand the discursive and material support for citizenship activity. We thus argue that it is not a lack of citizenship that education research might address, but identification and exploration of the different forms of citizenship that people already engage in (Nicoll et al., 2013, p. 828).

Por consiguiente y en relación con el mundo juvenil, el tránsito de la noción tradicional de ciudadano y ciudadana (en las esferas teóricas del mundo de las ciencias sociales) ha implicado que ya no sea concebido(a) como un sujeto político que expresa su opinión -en la decisión de quiénes habrán de gobernar- únicamente a través del voto<sup>21</sup>. Para Peña (2015), un ciudadano(a) hoy en día pasa a transformarse en un “<partner> del estado en lo que se refiere

---

<sup>21</sup> No obstante, la concepción señalada no ha tenido un correlato correspondiente en el mundo del derecho en Chile, pues si bien la Ley 20.500 sobre Asociaciones y Participación Ciudadana en la Gestión Pública, representa un avance e impulso en la formación de nuevos espacios de ciudadanía, la actual Constitución (Art.13) mantiene en vigencia una concepción de ciudadanía tradicional.

a la definición de asuntos públicos” (p.258). En ese sentido, las organizaciones de la sociedad civil como espacios de participación resultan de vital importancia para la sustentabilidad y proyección de un sistema democrático de gobierno: “(...) el fortalecimiento de la ciudadanía se lograría en la medida que se amplían las oportunidades y se contrarrestan las restricciones que afectan a los miembros de la sociedad civil de ser sujetos de desarrollo social” (p.259).

Por otro lado, el sistema de representatividad tradicional del cual forman parte los partidos políticos no es un canal de participación destacado por los jóvenes ni constituye -desde su perspectiva- la única manera de participar políticamente. Ello puesto que los conceptos de participación política y ciudadanía en su relación con los jóvenes -en particular- (y el mundo adulto en general) están siendo redefinidos y resignificados; se amplían, mutan y se alejan de los escenarios tradicionales, pero conservan y a la vez reconstruyen el significado de lo político (Zarzuri, 2016). Dada esta resignificación, organizaciones de tipo cívico, así como organizaciones ambientales, de derechos humanos y/o los grupos que conducen actividades en la comunidad, entre otros, pueden servir -siguiendo el análisis de Zarzuri (2016)- para ejemplificar una “saturación de lo político” en el mundo juvenil actual, y no es correcto referirse a ellas como ejemplos constitutivos de una desafección política:

Se asiste entonces a la proliferación y multiplicación de pequeños grupos, de <redes existenciales>, que resisten o intentan resistir a los embates de la globalización y a la uniformidad de estilos de vida. En el fondo, asistimos a la saturación de lo político, claro está que de otra forma: el de los microgrupos y microsolidaridades, nuevas formas de ver y de participar en lo que se denomina la política, que precisamente vienen a llenar ese vacío que los partidos políticos

y la política tradicional han dejado al no ser capaces de generar matrices discursivas que puedan interpelar a los jóvenes (Zarzuri, 2016, p. 148)<sup>22</sup>.

Siguiendo las ideas de Zarzuri (2016) respecto a las nuevas formas de entender la participación política entre los jóvenes, y el estudio de Schulz y Fraillon (2012) sobre participación estudiantil y valoración del compromiso cívico en la escuela, llama la atención los resultados del informe ICCS 2016 para Chile. En el documento que emana de la Agencia de Calidad de la Educación<sup>23</sup> para difundir dichos resultados, se declara que el “conocimiento cívico fomenta comportamientos deseados y previene comportamientos indeseados entre los estudiantes”, entre los cuales se encontrarían “las expectativas de participar en actividades ilegales para expresar su opinión” (p.6). La aseveración anterior desconoce y rechaza -por ejemplo- que las actividades de protesta puedan ser catalogadas como expresiones deseadas de participación. En contraposición a dicho juicio, el estudio de Schulz y Fraillon advierte sobre

---

<sup>22</sup> “Desde hace un tiempo que viene pesando sobre los jóvenes una acusación de poco interés en la política y en lo público. Antes de los 18 años, esto sería lógico. Están atrapados en esa interdicción que otorga la pertenencia exclusiva al espacio privado y doméstico. Como parte de una familia, suelen ser educados para ser ciudadanos, están en vías de ser, y ese estado transitorio deslegitima su voz y no les otorga voto. Después de los 18 años, voces <expertas> nos muestran retratos de jóvenes demasiado preocupados buscando identidades y los consumos que les sustentan. Los jóvenes se habrían alejado de lo político y viven aislados, apartados de la sociedad y en aparente indiferencia por su devenir. No participan de la polis de la manera en que los adultos les han enseñado que se hace, y solo de preocuparían de cultivar su idiosincrasia (...)” (Gamboa y Pincheira, 2006, pp.28-29). Los autores -que refieren a la realidad chilena- destacan la edad de 18 años, pues reafirman que los jóvenes son invitados por el mundo adulto a participar de lo político solamente a través del acto de votación electoral, y en Chile pueden hacerlo -según la ley- “Todos los chilenos (as) y extranjeros que tengan cumplidos 18 años de edad el día de la votación y que se encuentren inscritos en el padrón electoral. La inscripción es automática por lo que no se requiere que la persona concurra a la oficina del Servicio Electoral”. Véase Mineduc, 2017a, En <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/como-votar>

<sup>23</sup> En los artículos 9° y 10°, la ley 20.529 define y señala las principales atribuciones de este organismo: “Artículo 9°.- Créase la Agencia de Calidad de la Educación, en adelante "la Agencia", servicio público funcionalmente descentralizado, dotado de personalidad jurídica y patrimonio propio y que se relacionará con el Presidente de la República por intermedio del Ministerio de Educación. (...) Artículo 10.- El objeto de la Agencia será evaluar y orientar el sistema educativo para que éste propenda al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades educativas, considerando las particularidades de los distintos niveles y modalidades educativas”. Véase MINEDUC, 2011a, En <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>

la importancia y crecimiento del comportamiento de protesta como forma de participar en las democracias occidentales, y cómo las nuevas formas de participar han conducido a nuevas conceptualizaciones y diferenciaciones de aquella. En ese sentido, para ambos autores: “Political participation can involve formal political participation (e.g., voting or party membership) or activism (legal or illegal protest)” (Schulz y Fraillon, 2012, p.2; Ainley y Friedman, 2012).

Conforme a esta apreciación, cabe considerar y reflexionar en torno a las formas de calificar o censurar la participación pasando a declararla una acción ilegal. Lo anterior tomando en cuenta la realidad histórica que ha sido descrita para nuestro país (Díaz, 2015; Ruiz, 2015; Garretón, 2016). La negación de la participación ciudadana o la exclusión de esta del mundo de lo político como requisito para la transición hacia la democracia (tras la dictadura de Augusto Pinochet) ha generado una profecía autocumplida. La desarticulación de la sociedad y de los espacios de asociatividad vinculante emergieron como requisitos para construir una política individualista, instrumental y tecnocrática (Ruiz, 2015; Zarzuri, 2016) que, al no ofrecer espacios de manifestación y deliberación conjunta a la ciudadanía, ha terminado por demonizarla, cuando emerge con fuerza al margen del mismo sistema político que le negó dichos espacios. Es entonces cuando las marchas o manifestaciones masivas de la ciudadanía son rechazadas porque atentan contra la gobernabilidad y desestabilizan el sistema político vigente<sup>24</sup>; transformándose en expresión de comportamientos cívicos no deseados. De alguna manera, se deja entrever una visión de lo político que acentúa al individuo, el orden y el

---

<sup>24</sup> “(...), la eficacia del Estado de derecho requiere del flujo deliberativo, y ese sería el soporte efectivo de la cohesión social. Pero en la actualidad la formación de opiniones y juicios no desemboca tan solo en el ejercicio de influencia sobre el sistema representativo; ese ámbito público informal aparece como crecientemente disociado de la representación electoral y, en consecuencia, en él se conforman movimientos que ejercen poder de veto y eventualmente desestabilización” (Cheresky, 2015, p.155).

consenso, pasando por alto la importancia del conflicto y las identidades colectivas (nosotros/ellos) en la articulación de una política democrática (Mouffe, 2010).

En síntesis, las denominadas “instancias convencionales”<sup>25</sup> de participación juvenil, esto es, no asociadas a voto ni participación en partidos políticos, no deben ser menospreciados como canales de participación política, sino -por el contrario- debe reconocerse en ellas su importancia en términos de la posibilidad que ofrecen para construir y fortalecer una ciudadanía concebida como convivencia al interior de un espacio común (no como una simple condición o status legal), pues constituyen espacios de sociabilidad, desde los cuales puede construirse tejido colectivo y un relato común.

Por otra parte, la existencia y adhesión juvenil hacia dichas instancias debe servir para destacar que los jóvenes no expresan desafección hacia lo público, lo político o la participación. El desencanto juvenil se dirige hacia las autoridades, el sufragio y la democracia como sistema político vigente (Martínez, Silva y Hernández, 2010; Díaz, 2015; PNUD, 2015; Zarzuri, 2016). La figura de las autoridades se halla desprestigiada. Los jóvenes no se sienten reconocidos o valorados por las autoridades políticas, sino más bien utilizados como imagen. De igual forma, consideran que la ciudadanía -en general- es ignorada por las autoridades, en especial, en los momentos en que se deben tomar decisiones. Ello contribuye a explicar su alta valoración hacia los espacios de participación generados solo por ellos mismos, a los cuales se asocia una sensación de elevada eficacia política (Martínez et al., 2010; Zarzuri, 2016). El sentir juvenil expresa con precisión los postulados de Arendt (recogidos por Passerin d' Entrèves) al vincular

---

<sup>25</sup> En Chile, el Ministerio de Educación reconoce que: “A nivel del establecimiento educacional, organizaciones como los centros de alumnos, diario escolar, radio, scout, pastoral o agrupaciones por una causa en particular, representan los tipos de participación que se podrían denominar convencionales, pero que se mantienen vigentes dado que son organizaciones con un nivel de gestión acotado, objetivos claros y metas alcanzables que permiten hacer de la experiencia de participación algo concreto y con resultados visibles. Complementariamente, sus discursos o mensajes son fáciles de apropiarse en comunidades pequeñas o cohesionadas, como lo puede ser la identidad generada en torno al establecimiento educacional de origen” (MINEDUC, 2014a, p.28).

agencia política efectiva y ciudadanía activa: “Es sólo mediante la participación política directa, al participar en la acción común y en la deliberación pública, que puede reafirmarse la ciudadanía y ejercerse con eficacia la agencia política” (Passerin d’ Entrèves, 2012, p.208). Por el contrario, la democracia representativa tiende a debilitar la agencia política de los ciudadanos entendida como el compromiso cívico y la deliberación común (Castoriadis, 1997, 2007):

(...) las actividades políticas se encuentran ubicadas en el espacio público, donde los ciudadanos pueden encontrarse, intercambiar sus opiniones y debatir sus diferencias y buscar alguna solución colectiva a sus problemas. La política, en este aspecto, es una manera de que la gente comparta un mundo en común y un espacio en común de apariencia en el cual pueden emerger las inquietudes públicas y se las puede articular desde diferentes perspectivas. Para que se de la política, no basta con tener un conjunto de individuos independientes que votan por separado y en anonimato según sus opiniones privadas. Más bien, esos individuos deben poder verse y hablarse en público, reunirse en un espacio público de manera que puedan surgir tanto sus diferencias como sus puntos en común y puedan someterse al debate público (Passerin d’ Entrèves, 2012, pp.194,195).

Para los jóvenes, la participación político-ciudadana pareciera no guardar relación con el voto ni la vinculación con partidos políticos. El sufragio como manifestación de la participación y los partidos políticos como espacios de representatividad formal carecen de sentido<sup>26</sup>. La falta de regularidad del primero y la ausencia de identificación con los segundos, por constituir canales que no permiten asegurar verdadera representatividad ni seguimiento a los intereses de la ciudadanía, los transforman en objeto de rechazo: “se puede no estar inscrito

---

<sup>26</sup> Ver resultados para Chile del Informe ICCS, 2016. En: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/PRESENTACION\\_EDUCACION\\_CIVICA.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/PRESENTACION_EDUCACION_CIVICA.pdf)

en los registros electorales, por desencanto o falta de identificación con los partidos políticos, y participar de un modo real” (Martínez et al., 2010, p. 32). La participación real no está vinculada al acto de votar, sino que se asocia al cambio: “implica ser agente en la transformación de la sociedad a través de la participación y acción social, la responsabilidad social en la vida cotidiana, el sentido de pertenencia, la información y la deliberación por diferentes medios” (Martínez et al., 2010, p. 32). Por el contrario, según Díaz (2015) las demandas y reivindicaciones señaladas -de las cuales el discurso juvenil es expresión- han sido respondidas por el estado agudizando o extremando la minimización y reducción del sujeto ciudadano al acto de votar, fortaleciendo -en ese sentido- *la ecuación un ciudadano es igual a un voto*. De lo anterior, constituyen ejemplos -a juicio del autor- la ley 20.568 sobre inscripción automática y voto voluntario y la ley 20.640 que establece el sistema de elecciones primarias para la nominación de candidatos a presidente de la república, parlamentarios y alcaldes en Chile. La “fachada democrática” sustentada en el “disfraz electoral” a la cual alude Díaz (2015, p. 142) no guarda relación con las formas de significar la política y lo político por los jóvenes ni la ciudadanía en general (PNUD, 2015)<sup>27</sup>. Cheresky (2015) advierte en su capítulo sobre la *Mutación del régimen político representativo que*

La multiplicidad de representaciones, unas surgidas de las urnas y otras instaladas en el espacio público con ejercicio de una autoridad derivada del reconocimiento ciudadano, requiere abandonar la pretensión de las instituciones

---

<sup>27</sup> “El IDH 2015 muestra que los “modos de involucramiento” con lo político son diversos. Las personas quieren involucrarse en los procesos de toma de decisión, y por ello valoran ampliamente formas horizontales como asambleas o plebiscitos. Por el contrario, las decisiones emanadas de procesos autoritarios o fundados únicamente en el conocimiento experto concitan una débil preferencia”. Ver Chile en 20 años: Un recorrido a través de los Informes sobre Desarrollo Humano (2017, p.30). En [http://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/human\\_development/chile-en-20-anos-un-recorrido-a-traves-de-los-informes-de-desar.html](http://www.cl.undp.org/content/chile/es/home/library/human_development/chile-en-20-anos-un-recorrido-a-traves-de-los-informes-de-desar.html).

formales como canales únicos de demandas y de adopción de decisiones (p. 119).

Por su parte, Martínez et al., (2010) señalan:

(...) la motivación central de los jóvenes es cambiar la falta de validación de las personas en el sistema sociopolítico actual, debido a la vulneración de derechos, inequidad social y falta de voz y poder de los ciudadanos. Los jóvenes adscriben a una ciudadanía activa que valora la responsabilidad de informarse y la deliberación de los ciudadanos. A la base de sus creencias y aspiraciones de ciudadanía emergen los valores de fraternidad, dignidad y equidad (Martínez et al., 2010, p. 25).

Las autoras sugieren en base a observaciones y estudios rescatados de organismos como el INJUV (2015) y el PNUD (2004) la existencia de un desencuentro de expectativas entre la manera en que la institucionalidad cree que los jóvenes debieran comprometerse y las creencias, aspiraciones y motivaciones cívicas propias de los jóvenes. “la concepción de ciudadanía de los jóvenes no coincide con la oficial y que sus expectativas de participación social no se enmarcan en los cánones tradicionales de participación política” (Martínez et al, 2010, p. 26). Dichas expectativas de participación junto con su visión acerca de la ciudadanía, además, contrasta abruptamente con sus experiencias de vida y la forma en que perciben la realidad. En ese sentido la ciudadanía “convencional” es concebida más bien como una ficción, una quimera, un discurso y/o imagen sin consistencia, pues no conecta con sus historias de vida, las que -por el contrario- consideran y observan atravesadas por dos ejes fundamentales y decisivos: la vulneración de sus derechos y una sensación de baja eficacia política (Martínez et al., 2010).

En suma, la política ya no es capaz de gestionar las tradicionales fuentes de sentido de la vida colectiva ni orientar la vida privada. Las formas asociativas extraestatales (electivas o

no), que suelen agruparse bajo el nombre de sociedad civil, han adquirido especial importancia (en particular para los jóvenes). En ellas la ciudadanía encuentra una fuente de sentido para sus acciones (MINEDUC, 2004a).

El diagnóstico presentado hasta ahora demanda con urgencia reflexionar en torno a la ciudadanía y la democracia para comprender cómo ambas categorías se transforman históricamente y en la praxis cotidiana. Al mismo tiempo, exige volver a mirar -de manera crítica y reflexiva- los fines y valores que cimientan la educación de las nuevas generaciones y -con mayor razón- todo proyecto que aspire -desde la escuela- a la educación para la ciudadanía.

### **2.3.1. Democracia y globalización: tensiones.**

Actualmente, la globalización constituye un foco de tensión que amenaza y desestabiliza la democracia, e impacta en la educación para la ciudadanía.

En la siguiente sección, el fenómeno de la globalización es abordado desde algunos de sus efectos económicos y culturales (desigualdad, exclusión, pobreza, migración, multiculturalismo), que desestabilizan a las democracias y al principio fundamental de igualdad de todos los ciudadanos y ciudadanas ante la ley, afectando -por ende- un proyecto de educación para la ciudadanía.

Arnot (2009) sostiene que las democracias actuales son criticadas y se hayan bajo presión y escrutinio de la ciudadanía porque la igualdad y promesa de “mayor participación para todos” (p. 22) que defienden como parte de sus principios constitutivos, no constituye una realidad vivenciada o sentida por todos. Las preguntas que cabe formular entonces son, entre otras: ¿somos todos ciudadanos(as)?, ¿lo son quienes viven diariamente en condiciones de pobreza y miseria?, ¿puede hablarse de ciudadanía sin atender al goce de los derechos sociales de las personas?

La autora referida afirma que la tensión entre globalización y democracia se observa, por ejemplo, en los postulados que acompañan los discursos neoliberales que, enarbolando “propósitos igualitarios e incluso democráticos” (p.22), acaban por atentar contra la democratización de las sociedades y la condición ciudadana de las personas acentuando procesos de exclusión, desigualdad, pobreza e inequidad. Como contrapartida, la democracia y su bandera de lucha en torno a la defensa de los derechos humanos denuncia y critica lo que -desde esferas más bien economicistas- intenta justificarse como la única vía posible al desarrollo:

La globalización llevó a mayores oportunidades para inversionistas transnacionales, redes de comercialización de mercancías y dependencia de las exportaciones, pero también incrementó las posibilidades de amenazas aún mayores a los derechos sociales y el derecho a la seguridad y aumentó el riesgo de abuso de los derechos laborales (Arnot, 2009, pp. 22-23)<sup>28</sup>.

El fenómeno al que alude Arnot es descrito como globalización de la desigualdad (Gimeno, 2002) o como “mundialización de la pobreza” (Torres, 2007, p.20; Cox et al, 2005; Fierro, 2016):

(...) la mundialización, tal y como se está llevando a cabo, solo es algo que practican algunas grandes empresas y bancos, pero que apenas tiene otros

---

<sup>28</sup> En ese sentido, Fierro (2016) sostiene que la incapacidad de los estados para “controlar el movimiento de capitales y manejar la economía” (en un contexto de elevada interdependencia), a lo cual se agrega la elevada volatilidad de los mercados financieros, constituyen elementos explicativos para comprender la disminución o desaparición de sistemas de seguridad estatal. Sin embargo, agrega: “El Estado-nación continúa siendo el principal actor que gobierna el proceso de globalización económica, siendo al mismo tiempo la principal institución responsable de paliar su potencial impacto negativo sobre los derechos sociales de ciudadanía” (p.196).

efectos que no sean los de incrementar el número de personas y colectivos sociales que sean cada día más pobres (Torres, 2007, p.20)<sup>29</sup>.

Bauman (1999) advierte que en una sociedad de consumo “Ser pobre significa estar excluido de lo que se considera una <vida normal>; es <no estar a la altura de los demás>. (...) la pobreza implica, también, tener cerradas las oportunidades para una <vida feliz>; no poder aceptar los <ofrecimientos de la vida>” (p. 64). En su obra *La cultura del nuevo capitalismo*, Sennet (2006) advierte que la desigualdad es el gran punto débil de la economía moderna. No obstante su estudio se haya centrado en describir los cambios asociados a sectores punta de la economía (tal como él mismo señala): alta tecnología, finanzas mundializadas y nuevas empresas de servicios con tres mil empleados o más, las transformaciones derivadas de aquellos sectores sobrepasan su número y espacio de influencia directa. En relación con la desigualdad el autor sostiene que “Se presenta en diversas formas: enorme compensación de los ejecutivos de más alto nivel, diferencia cada vez mayor entre los salarios de la cumbre y los de la base de las empresas y el estancamiento de las capas medias de ingreso en relación con la elite. La competición en la que el ganador se lleva todo da lugar a una extrema desigualdad material” (p.51). La desigualdad conecta -al mismo tiempo- con la globalización económica y cultural al considerar las posibilidades de acceso y contribución que pueden tener distintas

---

<sup>29</sup> En el caso de Chile, la desigualdad se constituye como un gran punto de “malestar en la cultura” (Ruiz, 2015, p.43), no obstante evidenciarse que el país crece económicamente. En el año 2003, la Encuesta de Caracterización Socioeconómica (CASEN) reveló un aumento de la desigualdad en el país: “Si en 1998 la distancia en la distribución del ingreso entre el 5% más rico y más pobre de la población era de 137 veces, en 2003 casi la dobla: 209 veces. La mayor desigualdad no se debe a la pobreza (...), pues esta se reduce. Al revés, quien se despega del resto de la sociedad es el grupo de mayores ingresos” (Ruiz, 2015, p.44). Según datos de la OECD (2015) “Chile es el país de la OCDE con mayor desigualdad de ingreso cuando ésta es medida según el coeficiente de Gini (...). Los ingresos del 10% más rico en Chile son 26 veces más altos que los del 10% más pobre” (p.1). Según cifras del Banco Mundial, el coeficiente de Gini para el año 2015 era de 0.44. Véase <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?locations=CL>. La gravedad de esta situación se manifiesta para Ruiz (2015) en que la desigualdad de ingresos en Chile -fenómeno paralelo a la concentración de la riqueza- se ha desarrollado bajo gobiernos democráticos.

personas a las transformaciones de las tecnologías de la información y las comunicaciones: “Los pobres quieren ser globalizados también” (Gimeno, 2002, p. 83). De igual modo, la desigualdad se aprecia en aquellas personas que -habiendo perdido sus puestos de trabajo- han debido trasladarse a otras naciones en busca de mejores opciones de vida, viviendo -en muchas ocasiones- el desarraigo y la exclusión que ocasionan los conflictos culturales (Gimeno, 2002).

Ahora bien, no se trata únicamente de incluir al excluido, a ese otro que no forma parte de la parte. De alguna manera se infiere a partir de los postulados de la autora que los conceptos de ciudadanía, ciudadano y ciudadana, supuestamente abstractos y neutrales, necesitan ser examinados y sometidos a juicio, no solo para incorporar a quienes -hasta ahora- no poseen dicho estatus. También cabe considerar qué tipo de ciudadanía ostentan aquellos que aun cuando formalmente han sido incluidos y reconocidos como ciudadanos y ciudadanas al interior de un estado, no pueden ejercer tal condición a plenitud.

Basta recordar los planteamientos de Marshall para quien un ciudadano es definido como aquel que es “tratado como un miembro pleno en una comunidad de iguales” (Kymlicka y Norman, 1997, p.4). Es decir, el ciudadano y ciudadana ejerce la pertenencia en condiciones de igualdad al interior de la comunidad política cuando posee derechos de ciudadanía civiles, políticos y sociales. Para Marshall (1949) la ciudadanía solo es factible en un modelo de Estado de Bienestar liberal democrático. Ello se debe a que, bajo dicho modelo, los derechos civiles, políticos y sociales son asegurados por el Estado para permitir que cada miembro de la sociedad se sienta como un sujeto partícipe de la vida en común, que pueda tomar parte de ella en plenitud. Es más, de acuerdo con el autor, solo cuando al sujeto se le garantiza la posesión de derechos sociales (educación, salud, seguro de desempleo, etc.), se le permite integrarse a la vida en común, pudiendo ejercer sus derechos civiles y políticos en igualdad de condiciones. Bajo esta concepción- por tanto- limitar o restringir y violar alguno de estos derechos significa atentarse contra la ciudadanía de las personas.

Coincidente con la opinión de Marshall, Cortina (2003) reconoce la importancia de comprender la ciudadanía social, pues sólo a través de esta idea queda expresada con suficiente claridad la conexión o vínculo existente entre la sociedad y quienes son parte de ella. Tal como sostiene esta autora, para que en los sujetos se produzca una adhesión a los asuntos comunes, es requisito o necesidad que se sientan pertenecientes a la sociedad, y esto último ha de ocurrir en la medida en que la sociedad se “preocupe” por sus miembros (p. 25). Lo anterior sucede - a juicio de la autora- cuando la comunidad (además de reconocer los derechos civiles y políticos) reconoce los derechos sociales de las personas, ya que sólo así puede esperar de ellas su lealtad: “(...) si una comunidad política deja desprotegido a alguno de sus miembros en cualquiera de estos aspectos, está demostrando con hechos que no le considera en realidad ciudadano suyo” (Cortina, 2003, p. 93). Todo esto parece confirmar que la inclusión social y su contrapartida no se articulan simplemente por el hecho de poseer una denominación que acredite la condición de ciudadanía. Es decir, esta noción de ciudadanía no sólo implica una categoría jurídico-política (heredada del mundo romano); también comprende una dimensión más social y comunitaria (herencia del mundo griego). Aquello que mantiene unidos a los hombres y los hace ser ciudadanos es su pertenencia a una comunidad, de la cual se sienten miembros y pueden participar. La ciudadanía “no es otra cosa que la forma de convivir en este territorio común” (Redon, 2016b, p.6). No deja de considerar al sujeto como individuo, pero lo sitúa -siempre- en relación con otros (Gimeno, 2002) y, por tanto, interpela a los sujetos desde la subjetivación de una determinada forma de vida.

Es así como se comprende la importancia y el desafío que posee la educación para erradicar fenómenos de exclusión social, por ser un requisito sustancial para el despliegue efectivo de la condición de ciudadano y ciudadana: “(...) sin educación, no se puede ser un individuo considerado como un sujeto <que cuenta>, ni participar en ninguna de las facetas públicas: como ser político, como persona o como agente productivo” (Gimeno, 2002, p.159).

De allí entonces que para Gimeno (2002): “las desigualdades de educación son también desigualdades de ciudadanía” (p.160).

Desde la perspectiva de Arnot (2009), la igualdad también se ve cuestionada cuando se impone como un constructo estandarizado y extraño (ciudadanía nacional, ciudadanía europea) a colectivos o grupos étnicos que son interpelados como un *otro* distinto y minoritario (desde la perspectiva del grupo dominante). En este sentido, es el propio concepto de ciudadanía, modelado de diversas maneras según sean los ideales políticos, intereses o propósitos que se defiendan, el que no solo genera formas diversas de configurarse como ciudadano o ciudadana, sino que afecta de manera distinta a los distintos colectivos y grupos sociales<sup>30</sup>. Citando a Benhabib (1996), la autora sostiene que el concepto de ciudadanía liberal (predominante) adolece de un “déficit epistemológico” (p. 166), que para ser superado requiere incorporar dentro de sí la diferencia. Ello implica, entre otros aspectos:

Acomodar todas las divisiones sociales, por ejemplo, las de religión, clase social, grupo étnico, <raza> y sexualidad, e incluir <otras> categorías sociales

---

<sup>30</sup> Ahora bien, no obstante las consecuencias que se desprendan de los postulados teóricos de cada narrativa acerca de la ciudadanía (liberal, comunitarista y republicana, entre otras), todas ellas -según Arnot- entienden a esta última como un constructo que especifica un tipo de relación o vínculo entre un sujeto y un Estado, cuestión que también entra en tensión con “el concepto de derechos humanos [que] se apoya en nociones universales de una humanidad común sin referencia a estado alguno” (p. 23). De la misma forma, entra en tensión con la idea de una ciudadanía global o cosmopolita, pues “(...) los ciudadanos globales deberían dar un paso afuera del marco político nacional e involucrarse con el gobierno y las responsabilidades globales” (p. 262). Tal es el caso que plantean Bárcena, Gil y Jover (1999) al mencionar las dificultades, cuestionamientos y desafíos que ha levantado el proceso de construcción de una ciudadanía europea. Entre las primeras los autores destacan: la superación de una mirada hacia el <otro> que lo concibe como oposición y adversario; el desafío de “encontrar <lo común> (...) en el encuentro con los otros”; las dificultades de yuxtaponer dos identidades distintas donde una de ellas (la ciudadanía europea) se superpone a las otras (ciudadanías nacionales), en medio de recientes -aunque también históricos- procesos de inmigración hacia el continente europeo que acentúan la diferenciación cultural al interior de cada estado; y la reacción de “comunidades particulares” frente a las propuestas de una ciudadanía de índole cosmopolita (pp. 132-135).

como las de refugiados y los que buscan asilo político, los emigrantes y los viajeros, entre otros (Arnot, 2009, p. 166).

En otras palabras, transitar desde un concepto de ciudadanía excluyente hacia uno inclusivo:

Las mujeres, los grupos étnicos minoritarios, los refugiados y quienes buscan asilo, los desfavorecidos y las personas con discapacidades a menudo encuentran que sus necesidades e inquietudes están marginadas de la política estatal y que no tienen acceso a los derechos de ciudadanía, ya sea en términos formales por tener el estatus de “no ciudadanos” o por su falta de recursos económicos, sociales y culturales, que les niega las oportunidades de participar en las estructuras políticas formales (por ejemplo, la votación), en las asociaciones cívicas (los sindicatos y los partidos políticos) y en las instituciones estatales (como las oportunidades educativas) (Arnot, 2009, p. 197)<sup>31</sup>.

Las crecientes migraciones internacionales que se han sucedido y siguen aconteciendo a nivel mundial, junto con los cambios culturales ocasionados por la globalización, posicionan a la ciudadanía frente a contextos donde la diversidad es cada vez mayor. Sin embargo, y contrariamente a la propuesta de Arnot (2009), en Europa ello ha ocasionado:

(...) el tránsito en el discurso de una ciudadanía cosmopolita e inclusiva, favorecedora de una identidad europea (...), a un retroceso en términos de esa

---

<sup>31</sup> Al mismo tiempo y en relación al género, la autora cuestiona -haciéndose eco de los discursos feministas críticos- “la institucionalización de la diferencia de género y promoción del dualismo de género (masculino y femenino)” (p. 166), aunque no deja de reconocer que “eliminar las divisiones binarias y reconocer la particularidad de hombres y mujeres (...) puede significar, sin embargo, que el concepto de ciudadanía pierda sus elementos universales y la celebración de una comunidad de intereses” (p. 167). A ello añade, además, como consecuencias negativas: “(...) la fragmentación del orden social, el privilegio de la capacidad de acción individual sobre la colectiva o la creación de agrupamientos arbitrarios (...) que también pueden generar nociones esencialistas de la diferencia” (p.167).

idea de ciudadanía, con una vuelta a modelos de ciudadanía cerrados y excluyentes, basados en las identidades nacionales, en paralelo al ascenso de la extrema derecha en la mayoría de los países (Abril, 2015, p. 98)<sup>32</sup>.

Lo anterior se ha visto acompañado de la emergencia de “rechazos, xenofobias y nuevas categorías de ciudadanos” (Abril, 2015, p. 97; Pérez, 2000; Fierro, 2016). Es decir, la diversidad -producto de las migraciones- no ha sido resuelta en términos de una integración, sino de desigualdad, desarraigo y emergencia de conflictos culturales (Gimeno, 2002).

La pérdida de territorialidad de los espacios de pertenencia (Abril, 2015) es otra de las realidades que impactan en el concepto de ciudadanía. Las personas ya no se identifican con el lugar que habitan: “se pierden los lugares de referencia, los espacios humanos, el barrio, el pueblo o la ciudad son, en muchos casos, lugares a donde llegamos a dormir” (p. 99). Como contrapartida “emergen nuevas identidades y espacios de pertenencia como las comunidades virtuales” (p. 97).

En relación con los fenómenos descritos, todavía cabe referirse más en detalle (como un ámbito que tensiona a las democracias y a la reflexión en torno a la ciudadanía, e impacta en la educación) a la emergencia de demandas nacionalistas y reivindicaciones de minorías que -a la luz de la globalización- ponen en tela de juicio “la universalidad de la condición de ciudadano” (Gimeno, 2002, p.152)<sup>33</sup>, y levantan voces por una ciudadanía

---

<sup>32</sup> En relación con la perspectiva existente en torno a la globalización cultural como un proceso que atenta contra las identidades nacionales y socava la idea de pertenencia a una comunidad política, Fierro (2016) sostiene para Europa y América Latina que no existe evidencia empírica que respalde tal idea sino todo lo contrario, es decir, el predominio de las identidades nacionales: “Reemplazar o superponer una identidad global a la identidad nacional es prácticamente imposible en el presente, no solo debido a la fuerza de las raíces tradicionales ancladas en la nación, sino también al hecho de que cualquier reemplazo tomaría demasiado tiempo antes de producir un impacto significativo” (p. 211 y ss.).

<sup>33</sup> Torres (2003) sostiene que, en la actualidad, el predominio de las políticas económicas neoliberales refuerza este tipo de opciones descafeinadas, pues las identidades culturales y políticas son vistas como obstáculos de cara a un mercado único, a una cada vez mayor homogeneización cultural y lingüística que reclama el mercado. Pero también porque estos modelos economicistas no aceptan de buen grado un estado comprometido con la defensa de

intercultural, la cual se alza desde el entendimiento del concepto como una relación o vínculo entre un individuo y el estado o comunidad política al cual aquél pertenece. De esta manera, es que puede entenderse que existan diversos modelos de ciudadanía conforme distintas sean las imágenes de la naturaleza del Estado y de los individuos que forman parte de dicha comunidad política.

Es precisamente la situación descrita, la que conduce a los grupos que han sido excluidos o asimilados bajo el modelo de Estado-nación homogéneo a reclamar por un Estado multicultural.

Un modelo de Estado multicultural implica, a diferencia del Estado-nación, ciertos principios básicos o comunes, aun cuando dentro de los mismos estados que adscriben a dicho modelo, resulte posible encontrar ciertas diferencias en función de “La manera precisa en que los grupos minoritarios desean ser reconocidos y <adecuados> (accommodated), o que las injusticias históricas de las que fueron objeto sean enmendadas” (Kimlycka, 2002, p. 5). Estos principios son:

El primero y más importante es que un Estado multicultural implica el repudio a la vieja idea de que el Estado es posesión de un solo grupo nacional. El segundo, como consecuencia, implica que un Estado multicultural repudia las políticas de <construcción nacional> que asimilan o excluyen a los miembros de minorías o grupos no dominantes. En cambio, acepta que los individuos deberían ser capaces de acceder a las instituciones del Estado y actuar como ciudadanos iguales en la vida política sin tener que esconder o negar su identidad etnocultural. El Estado acepta la obligación de otorgar a la historia,

---

los intereses de los grupos sociales y culturales no hegemónicos. Estos son quienes más precisan de un Estado que proteja sus intereses y les garantice la creación de las condiciones que pueden dar lugar a una sociedad más justa y donde la igualdad de oportunidades no acabe siendo un eslogan vacío de contenido. Los modelos liberales son incompatibles con un Estado que protege a su ciudadanía de la voracidad de los grandes monopolios económicos. (p. 123)

idioma y cultura de los grupos no-dominantes el mismo reconocimiento y favores que se otorga al grupo dominante. El tercero, un Estado multicultural, reconoce la injusticia histórica que se hizo a las minorías o grupos no dominantes por las viejas políticas de asimilación y exclusión, y manifiesta su deseo de ofrecer algún tipo de remedio o rectificación frente a éstas (Kymlicka, 2002, p. 4).

Dentro de un Estado multicultural lo importante -siguiendo a Kymlicka- es, por una parte, que sus instituciones reconozcan y abran espacios a la diversidad, y la integren a través de discursos y políticas inclusivas. Pero conjuntamente, es imprescindible que el Estado comprenda que las demandas de inclusión que él atiende traerán consigo diversas formas de plantear y/o reclamar vínculos de pertenencia a dicha comunidad. Ello se explica precisamente por el hecho de que quienes exigen dichos vínculos son grupos diversos que desean ser incluidos de una manera particular, dadas sus capacidades, aspiraciones, su número y concentración territorial, sus condiciones económicas, o la relación que han sostenido históricamente con el estado, por ejemplo.

Ahora bien, como de nada sirve un Estado multicultural sin ciudadanos y ciudadanas que apoyen los principios en que éste se sustenta, Kymlicka también ahonda en el significado e implicancias respecto de las actitudes que se demanda a los ciudadanos al interior de un Estado como aquél. Por ello es por lo que releva los hábitos, cualidades, creencias y virtudes que debe poseer un ciudadano intercultural, ya que, entre los Estados más pacíficos, democráticos y prósperos del mundo, figuran Estados multiculturales robustos con ciudadanos mínimamente interculturales (Kymlicka, 2002). Entonces, por sobre los principios políticos que definen a un ciudadano intercultural, se hallan las habilidades personales y los conocimientos interculturales que aquéllos deben poseer: “Deberíamos animar a los individuos a tener la habilidad y el deseo de buscar interacciones con miembros de otros grupos, a tener

curiosidad acerca del resto del mundo, y a aprender sobre los hábitos y creencias de otras gentes” (Kymlicka, 2002, p. 14).

Para Adela Cortina (2003), la mayor dificultad que establece un estado multicultural a sus ciudadanos es un problema de riqueza humana, que exige develar -a través de una ética intercultural- cómo desde lo propio y distinto una cultura puede aportar a la construcción de una sociedad más justa “que eleve el nivel de la humanidad” (p. 185). Una sociedad en la que la convivencia entre ciudadanos y ciudadanas distintos no les exija renunciar a su cultura, y les permita mantener y negociar libremente su identidad (o identidades). En este entendido, el mayor inconveniente que enfrenta este tipo de Estados lo constituye el reconocer que puesto que las identidades colectivas son dinámicas, los sujetos que las encarnan deben sentirse dispuestos a luchar por su reconocimiento, por voluntad y/o necesidad propia, y no por imposición ajena. Entonces, al considerar estos aspectos, es cuando cobran mayor fuerza los tres principios que un ciudadano(a) intercultural debe apoyar dentro de un Estado multicultural:

(...) que el Estado no es posesión del grupo dominante nacional, sino que pertenece equitativamente a todos los ciudadanos; que las políticas de construcción nacional asimilacionistas y excluyentes sean reemplazadas por políticas de reconocimiento y adecuación; y que las injusticias históricas sean reconocidas (Kymlicka, 2002, p. 9).

Todos estos principios se encuentran relacionados con consideraciones de justicia, que se superponen a intereses y/o beneficios personales, y que deben ser atendidas si se desea mantener las instituciones que dan vida a un Estado multicultural. De la misma manera, dichos principios son la base de una actitud tolerante, que emerge no de un entendimiento y comprensión profunda entre grupos diversos al interior de una sociedad, sino de la conciencia y el entendimiento que nace cuando, precisamente por ser diferentes, resulta inteligible la imposibilidad de llegar a una cabal comprensión mutua. Entonces, se hace claro y justo que la

comunidad política no debe ser expresión de los intereses de un grupo dominante, sino que debe incluir y acomodar los intereses y demandas de las minorías: “(...) donde hay dichas diferencias, el Estado no puede ser visto como <perteneciente> a un grupo particular, sino que debe tratar de estar repartido equitativamente entre todos los grupos” (Kymlicka, 2002, p. 21).

Frente a un mundo sometido a la globalización, y ante la emergencia de discursos que levantan demandas o reclamos de multiculturalidad e interculturalidad, la educación y la escuela se ven afectadas. Gimeno (2002) reconoce que la función histórica y tradicionalmente adscrita a la educación y a la escuela, esto es, reproducir el conocimiento y la cultura, se ve cuestionada frente a los efectos que ha ocasionado -en particular- la globalización cultural. Por otra parte -siguiendo al autor- la escuela y el currículo también se ve interpelado desde el relativismo posmoderno que rechaza la visión de una cultura universal y, en cambio, exalta la pluralidad cultural. Ello obliga a interrogarse acerca de la posibilidad de pensar en conocimientos universales (legítimos o válidos para todos), qué cultura y conocimientos serían aquellos que debiesen ser aprendidos por todos y, conjuntamente, acerca del sentido de una educación democrática capaz de compatibilizar las libertades individuales con la diversidad cultural y con imperativos de justicia social (Gimeno, 2002; 2013):

En la decisión de qué cultura se define como mínima y obligatoria está expresándose el tipo de normalización cultural que la escuela propone a los individuos, la cultura y el conocimiento considerado valioso, los patrones por los que todos van a ser de alguna forma evaluados y medidos, expresando después a la sociedad el valor que han alcanzado en ese proceso de normalización cultural (Gimeno, 2013, p.134)<sup>34</sup>.

---

<sup>34</sup> Para Johnson (2015), “como el contenido de la escuela, el currículum nace como un dispositivo homogeneizador y estandarizador de la diversidad cultural presente dentro de los límites nacionales. En principio, dicha herencia cultural obviamente fue la herencia definida por quienes habían resultado políticamente victoriosos en la modernidad europea y sus revoluciones liberales” (p.8). Sin embargo, a juicio del autor, esta aseveración requiere de

Lo anterior no supone afirmar, tal como el mismo Gimeno reconoce, que la definición de un currículum común que se halle contenido en las prescripciones de la política curricular de un Estado solo se haya vuelto un asunto de disputa y/o debate recientemente a causa de la multiculturalidad que envuelve actualmente a la mayoría de los Estados en el mundo. Desigualdades sociales, económicas y culturales, así como diversidad cultural al interior de cada Estado, han existido antes de que comenzara a distinguirse y nombrarse el fenómeno de la globalización<sup>35</sup>. Lo que supone, más bien, es comprender la complejidad de articular un “proyecto unificado de educación nacional” (Gimeno, 2013, p.132), en donde a las desigualdades inveteradas se añaden nuevas -como resultado de los cambios aparejados por la globalización cultural. A ello se suma las reclamaciones de posturas en contra de la globalización y en defensa de visiones comunitaristas sobre la educación, que defienden la existencia de currículos localistas o particularistas orientados hacia la mantención de la cultura propia<sup>36</sup>. Bolívar (2003) advierte que desde el siglo XIX hasta la actualidad se ha marchado desde un proyecto concebido para la formación de una identidad ciudadana, entendida como una ciudadanía universal (proyecto inicial de la escuela pública que emerge en el siglo XIX en Europa), a una situación de debate (e incluso desconcierto) sobre cómo reconocer e incluir la

---

adecuaciones a los contextos y realidades que sobrepasan el mundo europeo y se sitúan en la periferia.

<sup>35</sup> En el caso de Latinoamérica, Johnson (2015) sostiene que el diálogo intercultural desde la educación es algo que siempre ha existido -que se remonta a la llegada del colonizador a fines del siglo XV y comienzos del XVI- y que continúa existiendo. En ese sentido, la globalización y la imposición de una lógica de articulación local-nacional-global no permite que en el currículum prescrito y evaluado haya cabida o espacio para lo local. A juicio del autor, “las culturas locales son un <otro> que es solo admitido en su integración en lo <global>, esto es, en un mismo universo (p.10); por tanto, el razonamiento sigue siendo que lo global es el patrón dominante.

<sup>36</sup> Según Gimeno (2002), existen distintas posturas dentro del comunitarismo: “Las más extremas cuestionan el currículum dominante por considerarlo un mecanismo de asimilación intolerable, o hasta niegan la legitimidad de las escuelas, por crearlas difusoras de valores que minan los lazos estrechos de los sujetos con los nichos sociales primarios. Las posiciones más razonables postulan una revisión de los contenidos y de las actitudes en las relaciones para evitar prejuicios e inadecuadas percepciones (conocimiento injusto) acerca de grupos y de culturas no dominantes, proponiendo visiones más plurales de la cultura” (p.181).

diversidad. Es decir, en opinión del autor, se ha transitado a la imposición de modelos culturales propios de los diversos grupos que componen un Estado-nación por sobre la idea de socialización en valores comunes y universales:

De este modo, sin ser conscientes, se ha oscurecido el ideal republicano de la escuela como servicio público, que tenía como meta dar a todos, sin discriminación, la cultura y saberes generales y comunes, de modo que permitiera la integración de la ciudadanía. Ahora se induce a un currículum definido localmente por cada escuela (...). El referente cívico de justo para todos se altera por uno <bueno> para nosotros, cuando no por una lógica de eficiencia (calidad) en la gestión o imagen por los usuarios (Bolívar, 2003, p.14)<sup>37</sup>.

Los cambios anteriormente señalados deben conjugarse -igualmente- con las exigencias que se le formulan a las sociedades democráticas: “La idea de un currículum común en la educación obligatoria (...) en una sociedad democrática tiene que aglutinar los elementos de cultura común que forman el consenso democrático sobre las necesidades culturales comunes y esenciales de esa comunidad” (Gimeno, 2013, p. 132), sin dejar de considerar, por ello, la manera como se apropian y vinculan distintos grupos de aquella cultura común<sup>38</sup>:

---

<sup>37</sup> Para el autor, el comunitarismo no constituye un recurso de salvación para reconocer e incluir la diversidad en la formación de una identidad ciudadana, sino más bien un riesgo, puesto que conduce hacia “una cierta atomización o <babelización> de cada centro escolar (2003, p.15), donde cada comunidad educativa terminará definiendo lo que considera como pertinente y bueno para el aprendizaje de la ciudadanía. Bolívar advierte que el reto consiste en reformular la idea de educación para la ciudadanía desde una mirada integradora, que rescate la noción de ciudadanía universal o cosmopolita. Recogiendo las ideas de Habermas (1999), el autor sostiene: “(...) no debiéramos abdicar de defender unos valores comunes a la condición humana, con independencia de las minorías, grupos culturales o religiosos a los que pertenezcan los individuos; pues han sido la base de los derechos humanos y, por tanto, del reconocimiento de su condición igualitaria” (2003, p.15).

<sup>38</sup> Según Gimeno (2013): “Toda esa gama de pretensiones para la escolaridad, en un mundo de desarrollo muy acelerado en la creación de conocimiento y de medios de difusión de toda la cultura, plantea el problema central de lograr un consenso social y pedagógico nada fácil, debatiendo en qué debe consistir el núcleo básico de cultura para todos (...). En una sociedad

La educación multicultural se plantea como reacción a las apuestas a favor del monolitismo cultural. La defensa de la multiculturalidad asume como punto de partida que los territorios en los que habitan razas y etnias diferentes poseen una rica herencia cultural que hay que respetar, mantener y fomentar (Torres, 2003, p.114).

En síntesis, la exclusión social -actualmente- no deviene tan solo de una situación de pobreza económica y marginación, sino también de las dificultades asociadas a poseer una identidad cultural diversa (a la del grupo dominante en una sociedad). La situación no deja de ser problemática. Por una parte, se sostiene que la ciudadanía como concepto original no puede aceptar la idea de entregar derechos diferentes a un grupo de ciudadanos, pues con ello se contradice los principios de una democracia y un Estado de derecho donde todos son iguales ante la ley. Desde concepciones pluralistas se critica, en cambio, que una noción de ciudadanía universal refuerza y oprime a los grupos excluidos.

Dadas las condiciones y transformaciones de la vida actual, que atentan contra el principio de igualdad de las personas, la ciudadanía ha de ser sustento vital de una educación que procure mejorar y detener el deterioro de la vida social y la convivencia, apuntando a la transformación de las relaciones entre aquellos que pertenecen y quienes aspiran a pertenecer a una comunidad política.

---

democrática ese debate tiene que desbordar los intereses de los profesores y el ámbito de decisión de la administración educativa” (p.69). Igualmente sería necesario, según sostiene el autor, que dicho debate no se circunscribiese exclusivamente a esferas academicistas que terminan por reducir lo culturalmente valioso a sus propios términos, excluyendo otras formas de significar la cultura por distintos grupos o colectivos sociales. Sobre las dificultades que plantea la existencia de un proyecto cultural con contenidos comunes para todos y, por tanto, un currículum aceptado universalmente, Véase Gimeno, 2013; 2015a, pp. 66-77.

### 3. Narrativas en torno a la ciudadanía

El siguiente apartado, presenta -de manera sumaria- la configuración y emergencia de los principales relatos acerca de la educación para la ciudadanía en occidente como narrativas que -situadas desde un habla particular- dan forma a un determinado objeto. En este caso, a un sujeto ciudadano.

La utilización del concepto narrativas para referirse a los discursos que dan cuerpo a un sujeto ciudadano no busca sino develar lo que determinadas visiones o posturas piensan sobre aquello que es y debe ser el ciudadano y ciudadana. Bajo esa premisa se entiende que, tal y como propone Silva (2001), el asunto no se trata de comprender la esencia del sujeto ciudadano (como una cualidad perenne o inherente), sino de visibilizar cómo este ha sido definido en distintos momentos de la historia y bajo diversas corrientes ideológicas. El planteamiento anterior, por tanto, busca enfatizar que -como narrativa- el discurso curricular ministerial chileno sobre formación ciudadana constituye un acto de poder, desde el cual se busca articular un determinado sujeto ciudadano u orientar el establecimiento y/o afianzamiento de una cultura cívica particular.

En general, las narrativas acerca de la ciudadanía en occidente que se exponen a continuación, ponen de relieve la valoración de ciertas virtudes cívicas en el ejercicio de esta, por sobre aquellos discursos y teorías que acentúan la existencia de instituciones, procesos, normas o principios como elementos sustanciales (y casi exclusivos) en la definición y existencia de una ciudadanía que da sustento a las llamadas democracias liberales. Una vez presentadas aquellas, el siguiente capítulo continúa con la exposición de dos visiones o perspectivas epistemológicas acerca de la ciudadanía, acentuando aquella que la aborda como una realidad dinámica, abierta y flexible, construida desde las vivencias y formas de convivencia que los sujetos establecen en un territorio en común. Su inclusión como parte de

este capítulo obedece a la necesidad de estructurar un corpus teórico que oriente e ilumine nuestro objeto de estudio.

Una de las primeras narrativas que emerge en torno al concepto de ciudadanía es aquella que se configura en la experiencia democrática que se desarrolla en la polis griega de Atenas. La ciudadanía -en aquel tiempo- es entendida como una identidad compartida por todos aquellos sujetos que sostienen un vínculo con una comunidad, que los hace miembros de pleno derecho de aquélla y a través del cual adquiere sentido pleno su existencia. Entonces, el funcionamiento de la comunidad -entendida como el ámbito de la polis- no se comprende sin el individuo, ni el individuo puede desarrollarse fuera de aquélla (Horrach, 2009, p. 3).

En Atenas, el cuerpo de ciudadanos está conformado por hombres mayores de 18 años, hijos de padre y madre ateniense. Quedan excluidos de esta categoría las mujeres, esclavos y metecos (extranjeros). El ser ciudadano les permite a los griegos participar de los asuntos de la polis (la cosa pública), debatiendo en conjunto con los demás ciudadanos acerca del destino de la comunidad. Ello puesto que, tal como se señala, la ciudadanía significa para los griegos un privilegio mediante el cual el ciudadano se hace miembro de la ciudad-estado y -como tal- puede participar en la actividad política de la misma: “(...) los griegos no consideraban su ciudadanía como algo poseído, sino como algo compartido, en forma análoga a lo que representa el ser miembro de una familia” (Sabine, 1994, p. 33)<sup>39</sup>.

Ahora bien, la ciudadanía de los griegos, entendida como participación, es concebida en el mundo romano como una categoría jurídico-política que comparten todos aquellos sujetos que se encuentran sometidos al imperio de la ley romana.

---

<sup>39</sup> Participación que, de acuerdo con Sabine (1994), podía variar según el grado de democracia que prevaleciera en la ciudad. Es decir, podía comprender un mínimo de participación como asistir a la asamblea de la polis, o podía implicar el ser designado para un número mayor de cargos públicos.

Lo anterior supone, de acuerdo con Horrach (2009) que la ciudadanía romana destaca - a diferencia de la griega- los atributos legales vinculados a su adquisición (así como el reconocimiento social que significaba ser un ciudadano romano), más que la exigencia de intervenir y participar en la res pública. El concepto se hace mucho más abstracto. Aquello que mantiene unidos a los hombres y los hace ser ciudadanos ha dejado de ser una comunidad; ahora simplemente es un vínculo jurídico<sup>40</sup>. Ciudadano romano es aquel que comparte la ley y que puede o no identificarse con una comunidad territorial, un sujeto que -en su cualidad de ciudadano- goza de un estatuto jurídico que le permite reclamar ciertos derechos (Cortina, 2003).

Una de las razones que explican tal tránsito en la concepción acerca de la ciudadanía desde el mundo griego al mundo romano, tiene que ver con la posibilidad de ejercer una participación directa. De acuerdo a Cortina (2003), las dificultades de llevar a cabo dicho tipo de participación al interior de cada estado-nación (mucho más favorable para desarrollar en comunidades pequeñas), permite entender por qué la ciudadanía se desplaza desde una concepción que la entiende como participación activa a una que la define como protección: “el ciudadano es aquel al que la comunidad política protege legalmente, más que aquel que participa directamente en los asuntos públicos” (p. 51).

La historiografía sostiene que el concepto de ciudadanía, una vez producida la desaparición del Imperio romano pierde fuerza y no la recobra sino hasta fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, cuando en Europa y América suceden las revoluciones burguesas inspiradas por los principios de la Ilustración<sup>41</sup>. Cortina (2003), por su parte, afirma que el

---

<sup>40</sup>Sabine (1994) sostiene que la noción moderna de ciudadanía “como persona a quien se le garantizan jurídicamente ciertos derechos”, habría sido mejor entendida por los romanos antes que los griegos, pues el término latino *ius* apunta precisamente a la posesión de derechos privados (p. 33).

<sup>41</sup> Para Horrach (2009), el desarrollo de dichas revoluciones, cuya máxima representación se halla en la Independencia de EE. UU y la Revolución Francesa, simboliza el producto de la combinación de las tradiciones filosófico-políticas republicana y liberal.

concepto actual de ciudadanía procede de los siglos XVII y XVIII, no obstante sus raíces provengan del mundo griego y romano.

Por otra parte, se dice que debe esperarse hasta comienzos del siglo XX para ver aparecer un esfuerzo de conceptualización sistemática de dicho concepto, siendo uno de los primeros exponentes de esa tarea George Marshall (1949), quien la define esencialmente en términos de la posesión de derechos de ciudadanía, esto es, civiles, políticos y sociales.

Los derechos señalados dan vida al concepto de ciudadanía social acuñado por este autor, el cual -según explica Cortina (2003)- incluye una serie de prerrogativas o atributos de distinta naturaleza que deben ser protegidos y/o garantizados por el Estado. Entre dichas prerrogativas destacan las libertades individuales (como parte de los derechos civiles), la participación política (dentro de los derechos políticos) y diversos derechos que han sido agrupados bajo la categoría de sociales (entre los cuales se reconoce el derecho al trabajo, la salud, la vivienda y la educación, por ejemplo).

Hoy en día el concepto de ciudadanía definido por la ortodoxia de posguerra recibe el apelativo de “pasiva o privada” (Kymlicka y Norman, 1997, p. 4), pues enfatiza la posesión de ciertos derechos básicos para todos por igual, por sobre la obligación de participar en la vida pública. De allí que una de sus principales críticas apunta a la necesidad de relevar las responsabilidades y virtudes cívicas como requisitos indispensables de la condición de ciudadano (al igual que la posesión de derechos). Los principales críticos del modelo de Estado de Bienestar (que defiende Marshall) proponen, en cambio, su sustitución por la forma liberal del Estado de Derecho, en el cual sea reemplazada “la institución de la solidaridad por la promoción de la eficiencia y la competitividad y por el respeto a la libertad individual y a la libre iniciativa” (Cortina, 2003, p. 72).

Según señalan Kymlicka y Norman, el discurso de la Nueva Derecha representa el ataque más poderoso en términos políticos a la idea de derechos sociales establecida por la

ortodoxia de posguerra. Aquélla establece que el Estado de Bienestar ha transformado a los ciudadanos en “clientes inactivos de la tutela burocrática” (Kymlicka y Norman, 1997, p. 5). En ese sentido, se afirma que los programas de asistencia social promovidos bajo este modelo no han mejorado las condiciones socioeconómicas de los desposeídos ni han generado una ciudadanía activa; al contrario, han fomentado la pasividad y el desinterés de las personas en esforzarse por autoabastecerse.

En oposición a los postulados de Marshall, la Nueva Derecha enfatiza que la condición de ciudadanía supone -antes que todo- la satisfacción de obligaciones comunes:

Obligar a quien se encuentra en una situación de dependencia a cumplir con las mismas obligaciones que los demás es algo esencial para alcanzar la igualdad, no algo que se oponga a ella. Una política social efectiva debe colocar a sus beneficiarios bajo las obligaciones comunes a todos los ciudadanos, en lugar de eximirlos de ellas (Kymlicka y Norman, 1997, p. 5).

La principal obligación que condiciona la integración social de las personas es la de satisfacer sus necesidades económicas o mantenerse a sí mismos: “Dado que el Estado de bienestar desalienta a la gente de todo esfuerzo por llegar a autoabastecerse, se debe cortar la red de seguridad y todo beneficio social restante debe conllevar alguna obligación” (Kymlicka y Norman, 1997, p. 6). Bajo esta óptica, el modelo de Estado de Bienestar ya no tiene cabida y es sustituido -tal como se señala en los párrafos precedentes- por un modelo de Estado que algunos identifican con una forma liberal del Estado de Derecho, cuya preocupación fundamental no reside en cumplir con las demandas de la ciudadanía social, sino que se sitúa -haciendo suya la racionalidad capitalista- en desarrollar ciudadanos “eficientes, competitivos, creativos y empresarios” (Cortina, 2003, pp. 72-73). Bajo este nuevo modelo de Estado, la racionalidad del mercado se impone como eje articulador de toda política y como escuela en donde se aprenden las virtudes cívicas: “la iniciativa, la confianza en sí mismo y la

autosuficiencia” (Kymlicka y Norman, 1997, p. 6). Coincidente con algunos de los postulados teóricos que formula la Nueva Derecha, Cortina (2003) reconoce parte de la crítica que se le formula al Estado de Bienestar, pues en su opinión aquél “ha degenerado en megaestado al considerarse a sí mismo hacedor adecuado para todas las tareas sociales y todos los problemas sociales” (p. 69). Por otra parte, la adopción en torno a los ciudadanos y ciudadanas de una actitud paternalista contribuye a transformarlos en sujetos dependientes, “pasivos, apáticos y mediocres” (p. 82). Ahora bien, no obstante criticar el clientelismo y paternalismo que genera (o en que degenera) el modelo de Estado de Bienestar, esta autora sostiene -al mismo tiempo- que existen ciertas exigencias éticas asociadas a la protección de los derechos de 1ª y 2ª generación que sólo un Estado social de derecho puede satisfacer.

Por otra parte, desde posturas de izquierda también se desprenden argumentos que -en común con los planteamientos de la Nueva Derecha- reconocen que las instituciones del Estado de Bienestar han fomentado la pasividad y dependencia de las personas “al tiempo que <favorecen un retraimiento privatista de la ciudadanía y una particular 'clientelización' del rol de ciudadano>” (Kymlicka y Norman, 1997, p. 7). Sin embargo, la tensión entre responsabilidad personal y obligación social como atributos de la ciudadanía, se ha resuelto -para la izquierda- a favor de la posesión de derechos de participación. Es decir, la imposición de obligaciones no puede preceder a la posesión de derechos, pues no todos quienes se encuentran en una situación de pobreza o dependencia de programas de asistencia social son renuentes a trabajar. Pensar así es tener una visión sesgada de la realidad y dejar fuera el hecho de que muchas personas se encuentran en situación de pobreza debido a la falta de oportunidades.

Cabe destacar, que el rasgo que marca un cambio en la concepción contemporánea de la izquierda acerca de la ciudadanía social, y evita volver a la idea de una ciudadanía pasiva, es la necesidad -no exenta de debate- de democratizar y descentralizar el Estado de Bienestar,

esto es, “sustituir los derechos de bienestar por derechos a la participación democrática en la administración de los programas sociales” (Kymlicka y Norman, 1997, p. 8). Es esta última - la participación democrática- la que actúa como instancia de aprendizaje o escuela de las virtudes cívicas. Es decir, para la izquierda, la responsabilidad e interés de los ciudadanos y ciudadanas por lo público se desarrollará conforme éstos accedan a instancias de participación democrática:

La participación política abre la mente de los individuos, los familiariza con los intereses que están más allá de circunstancias particulares y el entorno personal, los alienta a que los asuntos públicos deben ser el objeto central de su atención (Kymlicka y Norman, 1997, p. 10).

No obstante, la izquierda valoriza la participación democrática como escuela de virtudes cívicas, Kymlicka y Norman (1997) consideran que aquélla no resulta suficiente para explicar cómo los ciudadanos y ciudadanas puedan actuar responsablemente y no utilizar el poder al cual acceden de manera irresponsable o en beneficio propio. Lo anterior explica en parte que los detractores de la izquierda califiquen sus ideas de optimistas en extremo y le exijan incorporar y explicitar en su cuerpo teórico las responsabilidades ciudadanas.

La ciudadanía civil constituye otra de las narrativas emergida durante la década de los ochenta, se entiende que, como sujetos sociales, antes de pertenecer a una comunidad política o asociación económica, se es miembro de una sociedad civil en cuyo seno existen diversas agrupaciones que resultan fundamentales para la socialización de las personas (Cortina, 2003).

Los teóricos de la sociedad civil, sostienen que las virtudes cívicas que hacen posible la vida democrática -principalmente el autocontrol y la civilidad- se aprenden fundamentalmente en las organizaciones voluntarias de la sociedad civil (familia, iglesias, organizaciones de beneficencia, grupos de protección al medio ambiente, sindicatos, entre otras), pues en ellas el cumplimiento de sus normas requiere tan sólo de la internalización de

la idea de responsabilidad personal y compromiso mutuo: “los ciudadanos no pueden aprender la civilidad necesaria para llevar adelante una democracia sana ni en el mercado ni en la política, sino solo en las organizaciones voluntarias de la sociedad civil” (Cortina, 2003, p. 137). En caso contrario, es decir, de incurrir en una falta, el castigo que recibe el infractor es la desaprobación del resto de los miembros de la organización a la cual se pertenece y no la sanción de un Estado impersonal, sanción que -a juicio de sus defensores- es mucho menos poderosa y efectiva.

En relación con la postura señalada, Cortina (2003) no concuerda con la idea de que sólo al interior de las organizaciones civiles y voluntarias es donde los sujetos aprenden las virtudes de la civilidad, por cuanto la ciudadanía civil se ve subordinada a la ciudadanía política, y no es resaltada como intrínsecamente valiosa por el hecho de perseguir intereses que van más allá de aquellas preocupaciones comunes, propias de la civilidad política.

Ahora bien, en opinión de Kymlicka y Norman (1997), no existe evidencia empírica que fundamente el hecho de que las organizaciones civiles sean escuela de virtudes cívicas; o -desde otra perspectiva- las virtudes que aquéllas enseñan pueden incluso atentar contra los principios de la ciudadanía:

Puede que el vecindario sea el lugar donde aprendemos a ser buenos vecinos, pero las asociaciones vecinales también enseñan a la gente a decir <no lo haga en el fondo de mi casa> cuando se trata de ubicar nuevos conjuntos habitacionales o de definir el emplazamiento de obras públicas; (...) la familia suele ser una <escuela de despotismo> que enseña la dominación masculina sobre la mujer, (...) las iglesias suelen enseñar la sumisión a la autoridad y la intolerancia hacia los otros credos, los grupos étnicos suelen enseñar el prejuicio hacia las otras razas, y la enumeración puede continuar (Kymlicka y Norman, 1997, pp. 12-13).

En síntesis, según estos autores no es función de las organizaciones civiles enseñar las virtudes ciudadanas; puede que lo hagan, pero de manera excepcional y no como su razón de ser, que es “poner en práctica ciertos valores y disfrutar de ciertos bienes” (Kymlicka y Norman, 1997, p. 13).

Walzer (2012), por su parte sostiene que la sociedad civil es tan solo una de las respuestas a las preguntas “¿cuál es el contexto preferido, el ambiente que más contribuye con la vida buena? ¿Qué tipo de instituciones deberíamos buscar lograr? No obstante esta condición, según el autor, el argumento de la sociedad civil constituye un gran proyecto que al mismo tiempo forma parte de algo habitual y masivo:

La frase <ser social> describe a los hombres y mujeres que son ciudadano, productores, consumidores, miembros de la nación y muchas otras cosas, y ninguna de esas designaciones es por naturaleza o porque sea lo mejor que pueda ser. La vida de asociación de la sociedad civil es el campo de lo real donde se resuelven y se ponen a prueba todas las versiones de lo bueno... y se demuestra que son parciales, incompletas, en última instancia, insatisfactorias. No puede ser que vivir en ese campo sea bueno en sí mismo. No hay ningún otro lugar para vivir. Lo que es verdad es que la calidad de nuestra actividad política y económica y nuestra cultura nacional tiene una íntima conexión con la vitalidad y fortaleza de nuestras asociaciones (p.126).

Por tanto, desde la perspectiva de este autor, la narrativa de la sociedad civil releva la importancia de los grupos, las redes locales, específicas y contingentes como ámbito de desarrollo de la vida buena, frente a la idea de que “el contexto preferido para la buena vida es la comunidad política, el Estado democrático, dentro del cual podemos ser ciudadanos” (2012, p. 117). En contraste a esta última opinión, Walzer afirma que “la ciudadanía tiene una cierta preeminencia práctica entre todas nuestras membresías reales y posibles. Eso no quiere decir

que seamos ciudadanos en todo momento y encontremos en la política (...) la mayor parte de nuestra felicidad” (2012, p.135). Ciertamente reconoce que una sociedad civil democrática puede ser creada por un Estado democrático y a la vez sustentarlo, pero también advierte que no todos los procesos de coordinación de las asociaciones o grupos a los que se pertenece se desarrollan de manera democrática:

La sociedad civil es lo suficientemente democrática cuando al menos en algunas de sus partes podemos reconocernos como participantes con autoridad y responsables. (...) la sociedad civil se evalúa según su capacidad de producir ciudadanos cuyos intereses, al menos a veces, superen los propios y los de sus compañeros, ciudadanos que cuiden la comunidad política que promueve y protege las redes asociativas (2012, p.136).

En las narrativas acerca de la ciudadanía, la pugna liberal-comunitarista figura como un ámbito de confrontación destacado en torno al rol del ciudadano y el entendimiento de su papel al interior de la comunidad política.

Según sostiene Naval (1995), la pugna liberal-comunitarista acerca de la ciudadanía radica en la importancia que otorgan los liberales “a los derechos de los individuos para elegir su propio camino de vida y para expresarse libremente, incluso donde esto está en conflicto con los valores y compromisos de la comunidad o sociedad de la cual es miembro” (p. 72). En otras palabras, ¿quién está primero, el individuo o la comunidad?

Para el liberalismo, el individuo es anterior a la comunidad y lo público no aparece como un horizonte hacia el cual aquel dirija sus intereses: “Para el liberal el fin principal es el desarrollo de la personalidad individual, aunque el desarrollo de la personalidad más rica y dotada puede ir en detrimento de la expansión de la personalidad más pobre y menos dotada” (Bobbio, 1989, p.41). La libertad del liberal se alcanza cuando el sujeto repliega sus intereses hacia el ámbito de lo privado, pudiendo escoger y perseguir los fines que estime conveniente

sin que el Estado o la comunidad le ponga trabas. Siguiendo el planteamiento de Taylor, Fierro (2016) advierte:

El ámbito privado se caracteriza por el hecho de que los ciudadanos poseen distintas concepciones de lo que es un bien para ellos, siendo estas muchas veces incompatibles entre sí, por lo que la esfera pública no puede estar regulada por una concepción del bien en particular (p.117).

Puesto que la libertad del individuo se ve amenazada cuando otros interfieren sobre su vida o se ve obligado a superponer obligaciones o responsabilidades colectivas por sobre sus intereses individuales, para el liberalismo:

(...) la ciudadanía es entendida fundamentalmente como un conjunto de derechos individuales, siendo las responsabilidades escasamente enfatizadas. Las responsabilidades individuales son concebidas principalmente en términos de obligaciones jurídicas negativas, es decir, obligaciones de <no hacer algo> (por ejemplo, robar o matar) antes que de <hacer algo> (por ejemplo, votar) (Fierro, 2016, p.92).

En ese sentido es que Fierro (2016), recogiendo el pensamiento de Rawls, afirma que la participación política no constituye -dentro de la tradición liberal- una actividad trascendental para los ciudadanos. Por el contrario “la participación de los ciudadanos en el gobierno democrático se entiende como algo meramente instrumental: este debe ser controlado en su ejercicio por los gobernados” (p.81). en ese sentido, es que para la tradición liberal la política se concibe como un medio para poder realizar en la vida privada los ideales que cada cual posee acerca de la felicidad<sup>42</sup>. Desde esta perspectiva:

---

<sup>42</sup> En relación con la teoría de la justicia de Rawls, Fierro (2016) subraya la tesis central del liberalismo al respecto: “Una sociedad justa no pretende promover ningún fin particular, sino que permite a sus ciudadanos perseguir sus propios fines de forma compatible con una libertad similar para todos; por lo tanto, debe regirse por principios que no propongan ninguna concepción de lo bueno. Esto implica (i) que los derechos individuales no pueden sacrificarse

El papel del estado no es hacer virtuosos a los ciudadanos, ni promover fines particulares, ni incluso proponer una concepción sustancial de la vida buena, sino sólo garantizar las libertades políticas y civiles fundamentales (...) de forma que cada uno pueda elegir libremente los fines que se ha fijado con referencia a su concepción del bien (Naval, 1995, p. 81).

Para los comunitaristas, en cambio, la visión liberal acerca de la política y la ciudadanía es más bien instrumental<sup>43</sup>. En primer lugar, los comunitaristas afirman que el sujeto no puede concebirse, entenderse ni constituirse sino en referencia y en relación con una comunidad (un contexto sociocultural e histórico): “el yo está siempre embebido en un contexto histórico” (Naval, 1995, p. 100; Fierro, 2016).

En ese entendido, los valores y compromisos no pueden ser concebidos como elementos <contractuales> que cualquiera puede disolver o anular según sea su voluntad. El rechazo a la visión liberal acerca de la primacía del individuo sobre la comunidad se acompaña, además, de la creencia en que aquéllos

(...) no ven la sociedad más que como una aventura cooperativa para perseguir la ventaja individual; como una asociación esencialmente privada formada por individuos cuyos intereses esenciales son definidos independientemente, y en un sentido anterior, a la comunidad de la cual son miembros (Naval, 1995, p. 91).

Por el contrario, para la narrativa comunitarista es la comunidad política la que

---

en nombre del bien común y (ii) que los principios de justicia que articulan tales derechos no pueden basarse en una concepción sustantiva de la vida buena” (p.109).

<sup>43</sup> “Casi todos los comunitaristas contestan la idea de ciudadanía económica que transforma a los miembros de la sociedad en <espectadores que votan> y en consumidores siempre deseosos de mejorar su posición en el mercado” (Naval, 1995, p. 104).

posibilita el alcance y goce de la libertad individual al garantizarle al sujeto ciertas condiciones para su pleno desarrollo (Fierro, 2016).

Desde la lógica comunitarista, y como ya se ha mencionado, la persecución de fines y propósitos individuales es resultado y a la vez sustento de una visión que exalta los derechos de los sujetos. Sin embargo, en tales circunstancias, se está lejos de alcanzar la integración activa de los sujetos a la comunidad y el desarrollo de lazos de pertenencia hacia la misma: “la colaboración de los ciudadanos en la cosa pública no parece que pueda alcanzarse desde una racionalidad procedimental que se expresa a través de teorías liberales de justicia” (Cortina, 2003, p. 31). Lo que precisa reforzarse para alcanzar tal objetivo es, por el contrario, el sentido de pertenencia a una comunidad:

Por ende, si el individuo libre solo puede ser concebido gracias a la existencia de una comunidad política democrática determinada, los individuos tienen la obligación de participar en la configuración de esta. Se trata del resguardo del bien común de la comunidad política a la cual pertenecemos (Fierro, 2016, p.121).

La exposición de las narrativas en torno a la ciudadanía en Occidente ha de servir como parte del sustento teórico a la discusión sobre los sentidos que dan forma y desde los cuales se nutre un proyecto educativo y curricular de educación para la ciudadanía, cuestión que constituye el núcleo del siguiente capítulo, en el que se intenta examinar los vínculos que condicionan esa relación o binomio inseparable: educación y ciudadanía.

#### 4. La educación para la ciudadanía: sentidos y orientaciones

Gimeno (2002) se refiere al paradigma teleológico de la educación (el para qué sirve educar) como la esencia misma de todo proceso educativo, pues constituye la expresión de narrativas a través de las cuales se interpreta, da sentido y expresión a los deseos y fines educativos que se desean alcanzar<sup>44</sup>. De acuerdo con el autor, los principios que guían los currículum y prácticas pedagógicas en el paradigma de la modernidad son: “valoración de la cultura como contenido digno de reproducirse, la preparación del ciudadano para la vida democrática, la inserción en el mundo de la producción, el desarrollo de los individuos como sujetos” (Gimeno, 2002, p.28). La vinculación entre educación y ciudadanía, por lo tanto, no es casual. Ambas constituyen narrativas a partir de las cuales se modela al sujeto y a la sociedad. Ambas, por tanto, marcan los derroteros o caminos a partir de los cuales se construyen los ideales y anhelos que orientan el rumbo de la sociedad, y de las personas en convivencia al interior de aquélla: “A partir de la premisa de que la <socialidad> es inevitable, además de necesaria, hemos de entender que también es gobernable o educable” (Gimeno, 2002, p.108). De esta forma la educación figura como un gran marco, una visión o relato compartido acerca de cómo el ser humano puede alcanzar “su plenitud estando en relación con sus semejantes, de los que toma su <humanidad> y sobre los que proyecta la suya” (Gimeno, 2002, p.19). Educación y ciudadanía, en ese sentido, figuran como fuerzas que actúan una sobre otra:

(...) la educación puede colaborar en la construcción del ciudadano estimulando en este las condiciones personales necesarias para el ejercicio activo y

---

<sup>44</sup> “Las finalidades educativas se asocian al desarrollo general del sujeto; éste, en la particular forma en que se ha institucionalizado la educación, se encuentra enmarcado en intenciones específicas de distintos campos de conocimiento, los cuales reflejan los elementos de la cultura que han sido seleccionados por su relevancia. Sin embargo, no podemos olvidar que existen fines educativos que hacen al desarrollo global de la persona, (...) y que el logro de los mismos puede que no sean igual a la suma de las intenciones de cada materia vistas de forma fragmentada” (Monarca, 2009, p. 13).

responsable de su papel como miembro de la polis: la racionalidad, la autonomía del pensamiento y las virtudes cívicas, el pensamiento crítico, la sensibilidad hacia los que son diferentes a él, la cooperación, la capacidad de diálogo para resolver conflictos, la comprensión de las interdependencias en un mundo globalizado, la preocupación por los derechos humanos (...) (Gimeno, 2002, p.154).

Por otra parte:

El universo discursivo acerca de la ciudadanía es sustantivo a la hora de determinar el contenido semántico que atribuimos a conceptos claves del discurso sobre la educación para crear un nuevo sentido común. (...) Es como un lente a través de la que vemos todo lo que se refiere a <lo educativo> y, especialmente al sujeto de la educación, al alumno (Gimeno, 2002, p.156).

Ahora bien, desde la perspectiva destacada por Monarca (2009), los fines educativos no pueden restringir las acciones educativas. Es decir, la dimensión teleológica de la educación no debiese constituir un orden impuesto externamente a quienes participan del acto de enseñar y aprender, “(...) porque, aunque así se presenta, el sentido será siempre de alguna manera reconstituido, reinterpretado, reubicado, por los sujetos que en ella participan” (p.14). El argumento señalado por el autor no resta importancia a nuestra investigación, por cuanto esta intenta construir conocimiento acerca de la educación para la ciudadanía mediante la interpretación y análisis de los marcos teóricos narrados por el currículum prescrito, entendido como un recorte cultural (Gimeno, 2013), no en los significados del currículum práctico (tal como se explica en el capítulo 7).

Tomando en consideración los planteamientos señalados, el presente capítulo comienza discutiendo en torno a los significados del vocablo ciudadanía (desde una visión más bien general), intentando disputar una mirada reducida de la misma que solo la asocia con el voto y

la pertenencia jurídica a una comunidad política (Redon, 2018). En seguida, se reflexiona en torno a los alcances y significados que posee la educación para la ciudadanía en la escuela cuando esta última deja de ser entendida desde una perspectiva normativa y, en cambio, es comprendida como una praxis del común (Redon, 2018). Dicho de otra manera, desde la posición que se adopta en el presente proyecto investigativo, el concepto de ciudadanía es abordado desde su dimensión política y social, relevando por sobre la primera la idea de convivencia de los sujetos al interior de un territorio común (Redon, 2016a, 2016b, 2018). Es decir, no se desconoce la aproximación político-jurídica del concepto que pone su énfasis en el sujeto:

Ser ciudadano es disponer de un peculiar estatuto jurídico como persona que se adquiere por la pertenencia a una comunidad de base territorial, cultural, legal y política determinada, básicamente la que conforma el estado. Ese estatuto concede y protege unas prerrogativas amparadas por las leyes. La ciudadanía parte pues, de una primera condición. (...) es un derecho de los miembros de una comunidad. En reciprocidad, la condición del ciudadano establece unos deberes para con dicha comunidad (Gimeno, 2003, pp.12-13)<sup>45</sup>.

Tampoco se desconoce la existencia de dimensiones complementarias a la noción de ciudadanía política desde las cuales se articula una ciudadanía plena (Cortina, 2003). Tan solo se busca poner de relieve -en primer lugar- la forma de pertenencia que desarrollan los sujetos al interior de un territorio común. En otras palabras, la construcción y vivencia de la ciudadanía: “más allá de disponer del estatuto legal de ciudadanos y ciudadanas, serlo implica crear un vínculo social entre ellos en el seno de una comunidad donde desarrollemos la vida social” (Gimeno, 2003, p.13; Bárcena, 1999).

---

<sup>45</sup> Véase Cortina (2003) p. 39 y ss.

Para fundamentar esta postura epistemológica en torno a la ciudadanía se recurre a la tesis desarrollada por Redon (2016a, 2016b, 2018). Según sostiene la autora, todo hecho educativo es un hecho político, cuestión que conduce -en primer lugar- a esclarecer el concepto de lo político: “revisar y desmembrar las hebras que tejen la familia semántica de lo político tiene por objetivo identificar la equivalencia entre los conceptos de lo común y la ciudadanía con lo político y por añadidura los fines educativos”, ya que la dimensión política de todo hecho educativo se hace visible en su dimensión teleológica (Redon, 2018, p.232). Por su parte y coincidente con la línea de esta autora, Monarca (2009) destaca que la dimensión teleológica de la educación atañe a su sentido y fundamento, y que el debate en torno a los mismos “debe explicitar la dimensión política siempre presente de la educación (...)” (p.13).

Para argumentar su pensamiento, Redón (2018) recoge el planteamiento de Aristóteles; de esta forma sostiene que tanto lo político como lo educativo aspiran a los mismos fines: “la plenitud del ser humano, (...) su felicidad, de vida buena, el bienestar (...)” (p.234). Al mismo tiempo subraya que ese bienestar debe ser entendido como una felicidad que es compartida. Es decir, la autora identifica lo político con el bienestar (felicidad) de los sujetos que conviven en un territorio compartido determinado; y añade -además- que el bien del común que constituye lo político es un bien que se construye de manera “dialógica e históricamente desde la praxis de la comunidad misma que constituye el común” (p.243). En otras palabras, “no está determinado por la <norma> o el afuera; no es un <en sí>, no está ontologizado” (p.243). Por tanto, “pone el acento en lo político como praxis instituyente que asume el vínculo social como la relación amigo-enemigo” (Redon, 2018, p.243):

Podríamos señalar que distinguimos dos grandes tendencias para conceptualizar lo político. La primera de ellas se aproxima al concepto desde nociones absolutas, configurado y tejido por fibras de certezas grecolatinas, coronado por el surgimiento del estado-nación en la modernidad, y cuya plataforma básica

está dada por la constitución y las formas de organización de los poderes del Estado de manera absoluta, verdadera y efectiva. Esta comprensión de lo político de carácter normativo opera por regulación externa a la comunidad, con una idea de “bien-común” como consenso que regula, organiza y ordena a la comunidad. (...) La segunda forma de aproximarse al concepto de lo político es configurándolo histórica y por tanto dinámicamente en las coordenadas de tiempo, territorio, cultura e intersubjetividades. Cambia, muta y se reconfigura en la relación dialógica e intersubjetiva de los sujetos. (Redon, 2018, p.243)

En esta mirada acerca de lo político, la política no puede ser simplemente entendida como el poder institucionalizado y representado a través de autoridades de gobierno, con canales de participación tradicionalmente aceptados y validados, y representativos de la soberanía popular que -de alguna manera- figura más bien anulada desde el poder que ejercen los partidos políticos y las urnas. Ello, puesto que, bajo una visión de tales características, la política tiende a reproducir el orden instituido, el statu quo, anulando el vigor o energía que subyace en lo político como fuerza de transformación.

De acuerdo con Mouffe, existen dos conceptos claves para comprender la naturaleza de lo político: antagonismo y hegemonía. El concepto de hegemonía, a juicio de la autora, permite entender que todo orden social es una situación contingente, ya que al ser expresión de “una determinada configuración de relaciones de poder” supone “la exclusión de otras posibilidades”, aunque -al mismo tiempo- exista la posibilidad de ser desafiado o sustituido por “prácticas contrahegemónicas” (2014, p.22). Lo político -sostiene Mouffe- “está relacionado desde el principio con las formas colectivas de identificación” en cuanto construcción de un nosotros que requiere para constituirse -a su vez- de la diferenciación con “un <otro> que constituye un <exterior constitutivo>” (2014, p.24). Sin embargo, la distinción “nosotros/ellos” que es constitutiva de lo político hoy se construye de manera inestable o precaria, toda vez que

en las comunidades actuales (o lo que constituye una idea acerca de lo que significa la comunidad) uno de los elementos de dicha asociación -el ellos- es considerado como la expresión de un conflicto que debe ser eliminado. Hoy en día las llamadas comunidades constituyen asociaciones de “pares iguales” unidos -en el decir de la filosofía política moderna que Esposito (2007) cuestiona- por aquello que les es propio: “Lo que en verdad une a todas estas concepciones es el presupuesto no meditado de que la comunidad es una <propiedad> de los sujetos que une: un atributo, una determinación, un predicado que los califica como pertenecientes al mismo conjunto” (Esposito, 2007, p.22). Para el autor, en cambio, lo común “es lo que no es propio, que empieza allí donde lo propio termina” (p.25-26). Desde un análisis etimológico del concepto, Esposito sostiene que “*communitas* es el conjunto de personas a las que une, no una <propiedad>, sino justamente un deber o una deuda” (p.29) La comunidad, dicho en otros términos, nos sitúa fuera de nosotros mismos, de nuestro “ser propio”, incluso de nuestra mismidad; estar en comunidad es estar fuera y estar en deuda, participar de la deuda recíproca. Mas no puede haber deuda recíproca entre iguales que se reúnen en asociaciones para reafirmar sus subjetividades personales, pues lo común conduce al vaciamiento de sí mismo: “Una despropiación que inviste y descentra al sujeto propietario, y lo fuerza a salir de sí mismo. A alterarse” (p.31). De esta forma y en ausencia de comunidades verdaderas, lo político aparece negado, reducido y sustituido por una visión que mira a los otros como enemigos y no como adversarios (Mouffe, 2010, 2014)<sup>46</sup>. El conflicto, en ese sentido, no es un elemento constitutivo ni menos potencia de una sociedad democrática, sino que pasa a ser valorado como un elemento disfuncional de la sociedad y, por extensión, de un sistema democrático de gobierno. Por tal motivo, debiese ser suprimido en búsqueda del consenso que

---

<sup>46</sup> “Una vez que hemos entendido que la identidad misma es algo relacional y que la afirmación de un diferencia -es decir, la percepción de un <otro> que constituye su <exterior> -es una precondition de la existencia de cualquier identidad, entonces podemos empezar a concebir cómo una relación social puede convertirse en el caldo de cultivo del antagonismo” (Mouffe, 2010, p.7).

-en cambio- se transforma en el verdadero sustento de una democracia deliberativa real (Mouffe, 2014):

El objetivo de una sociedad democrática es, según esta interpretación, la creación de un consenso racional que se alcanza mediante unos procedimientos deliberativos apropiados cuya finalidad es producir decisiones que representan un punto de vista imparcial, en interés de todos por igual. Todos aquellos que ponen en entredicho la posibilidad misma de dicho consenso racional y que afirman que lo político es un ámbito en el que racionalmente siempre hay que esperar encontrar discordia, son acusados de socavar la posibilidad misma de la democracia (Mouffe, 2010, p.5).

Dicho brevemente, la política en el decir de Cheresky (2015), entendida como el sistema de instituciones a través de las cuales se organiza la democracia representativa, actúa -mejor dicho- como “un sistema con vocación de contener la vida política” (p.81). Por tanto, lo que la política ha hecho -desde esta perspectiva- no ha contribuido sino a aniquilar la esfera pública como espacio de actuación de la ciudadanía que delibera en torno al bien común (Passerin d’ Entrèves, 2012); y, por contrapartida, ha reafirmado la quimera de una ciudadanía reducida a un papel de aceptación o desaprobación de decisiones articuladas por políticos, que además es sancionada o rechazada cuando se reúne y manifiesta desde espacios no reconocidos formalmente: “Es una ciudadanía que se limita a validar opciones configuradas por poderes externos, pero que no puede crear las propias, y así, está impedida de pensar en la política como espacio legítimo de reflexión sobre la vida colectiva o individual” (Ruiz, 2015, p.82). Para Cheresky (2015), el modelo alternativo al paradigma de democracia deliberativa lo constituye la democracia continua<sup>47</sup>, que no es sino la concepción y valoración de una democracia

---

<sup>47</sup> Término que señala recoger de Dominique Rousseau en su obra *La démocratie continua* (1995).

participativa y no delegativa, donde aquello que en la democracia deliberativa es entendido como desequilibrio o “contrademocracia, en el sentido de que supone una actividad política disociada del sistema representativo-electoral” (p.84), la democracia continua lo considera un requisito fundamental:

(...) la centralidad de una ciudadanía que no delega completamente la soberanía en el acto electoral, sino que permanece alerta y se expresa de un modo virtual o activo cuando el gobierno adopta decisiones significativas o ante temas emergentes en la cotidianidad pública (Cheresky, 2015, pp.83-84).

A partir de la referencia anterior pueden plantearse una serie de consideraciones importantes respecto a la educación para la ciudadanía.

En primer lugar, la acentuación de un entendimiento de lo político como praxis instituyente posee -de igual forma- un correlato en la idea de una ciudadanía como praxis instituyente (la una sin la otra es inconcebible), y, a su vez, de la educación para la ciudadanía como vivencia cotidiana que debiese impregnar las experiencias diarias que acontecen en escuelas y aulas. De lo que se trata es de entender que la educación para la ciudadanía no es exclusiva ni principal mente “(...) un problema de poner asignaturas o temas acerca de la convivencia (...)” (Gimeno, 2003, p.19; Bolívar 2003). La educación para la ciudadanía democrática es, mejor dicho, un asunto de práctica continua (nunca acabada), revisión y reflexión crítica (Gimeno, 2003):

Las escuelas democráticas, como la democracia misma, no se producen por casualidad. Se derivan de intentos explícitos de los educadores de poner en vigor las disposiciones y oportunidades que darán vida a la democracia (...). Estas disposiciones y oportunidades implican dos líneas de trabajo. Una es crear estructuras y procesos democráticos mediante los cuales se configure la vida en

la escuela. La otra es crear un currículum que aporte experiencias democráticas a los jóvenes (Apple y Beane, 2005, p.24)<sup>48</sup>.

En segundo lugar, pero en estrecha relación con lo mencionado hasta ahora, una concepción de lo político, de la ciudadanía y de la educación para la ciudadanía entendida como praxis del común y no como norma de ese común que lo regula externamente (Redon, 2018), requiere deconstruir y reconstruir las lógicas que estructuran las relaciones al interior de la escuela, marcadas -muchas veces- por relaciones de poder autoritarias, verticales y adultocentristas<sup>49</sup>. Bajo esta consideración, la educación para la ciudadanía se concibe como una puesta en práctica, en el propio centro escolar, de los conocimientos, principios y valores democráticos.

Apple y Beane (2005) dan cuenta de una serie de elementos que identifican a las escuelas democráticas, los que ponen en entredicho las tradicionales formas de organización y de relacionarse entre sus miembros que se han desarrollado en las escuelas. Entre aquellos destacan la participación auténtica de todos los miembros de la comunidad educativa en la toma de decisiones sobre asuntos que les afectan. En este punto, la participación estudiantil en la toma de decisiones vinculantes se transforma en un aspecto central para reformular espacios

---

<sup>48</sup> La importancia de los contextos, vivencias y experiencias en la educación para la ciudadanía también es subrayada por Dewey (1998) y Torres (2005). Para el primero, en su obra *Democracia y Educación*: “Una onza de experiencia es mejor que una tonelada de teoría, simplemente porque solo en la experiencia la teoría tiene significación vital y comprobable” (p.126). Torres, por su parte, destaca la condición de praxis cotidiana advirtiendo que: “La educación de las ciudadanas y ciudadanos en y para una sociedad democrática es necesario llevarla a cabo en el marco de instituciones en las que sus estructuras democráticas permitan la planificación y desarrollo de experiencias de enseñanza y aprendizaje dirigidas a promover y ejercitar la capacidad de tomar decisiones de modo reflexivo y de comprometerse en la realización de conductas responsables y efectivas (...)” (p.200).

<sup>49</sup> Martínez (2003) describe este aspecto mencionando que en una escuela “la organización del colectivo es heterónoma y muestra la presencia constante de relaciones de dominio. El grupo se organiza en numeradores y denominadores, pares binarios en una relación de poder: el director, el padre, el profesor de matemáticas, la profesora de preescolar, el inspector, el presidente del APA, la madre, el niño, el bedel, las mujeres de la limpieza. El encuentro no es asambleario. (...) domina la separación. Elegidos y electores” (p.78).

no democráticos al interior de cada comunidad educativa, en ambientes donde los estudiantes puedan expresar su voz y además decidir sobre asuntos de relevancia para el desenvolvimiento de la comunidad escolar (Rudduck y Flutter, 2007).

En otras palabras, una escuela democrática y un proyecto de educación para la ciudadanía de esa naturaleza supone reestructurar las prácticas adultocentristas como una forma de gestión instituida frente a todo lo que concierne al gobierno de la escuela, y a los procesos de enseñanza y aprendizaje, en los que directivos, profesores y padres (algunos con más voz que otros) parecen ser los únicos actores aptos para decidir y resolver sobre los procesos que ocurren al interior de la escuela (Wrigley, 2007)<sup>50</sup>. En ese sentido, una educación ciudadana que se orienta bajo esta premisa concibe al estudiante (y por extensión a todos los miembros de la escuela) como un ciudadano y ciudadana actual, no como “ciudadanos futuros o aprendices” (Rudduck y Flutter, 2007, p.116)<sup>51</sup>. Así entonces, la idea de reflexión crítica vinculada a la educación para la ciudadanía debiese abrir el debate y cuestionamiento a los estudiantes en torno a los contenidos que se enseñan y aprenden en las escuelas:

Un currículum democrático incluye no solo lo que los adultos piensan que es importante, sino también las preguntas y preocupaciones que los jóvenes tienen sobre sí mismos y su mundo. (...) Invita a los jóvenes a despojarse del rol pasivo

---

<sup>50</sup> En el capítulo denominado Escuelas para la ciudadanía, Wrigley (2007) presenta una serie de características relacionadas con el aprendizaje y la interacción entre docentes y estudiantes al interior de las aulas, que debiesen ser tomadas en cuenta en la educación para la ciudadanía.

<sup>51</sup> Desde una plataforma distinta, Cox (2016) sostiene que un ciudadano es primordialmente alguien que tiene “la capacidad de elegir y ser elegido para el ejercicio del gobierno” (p.6). De allí entonces que este autor afirme con vehemencia que “a los cinco años no eres ciudadano, eres un sujeto de derecho, pero no eres ciudadano” (p.6). En desacuerdo con esta visión, Redon (2016b) distingue que la identificación de un niño como sujeto ciudadano responde a la definición que se provea de ciudadanía. Es decir, desde la acentuación de una dimensión jurídico institucional que releva el voto, un niño de cinco años no es ciudadano, mas sí lo es desde una aproximación epistemológica a la noción de ciudadanía desde su dimensión social: “(...) es ciudadano todo sujeto que vive en un territorio común, lo que le posibilita tener derechos y deberes en su pertenencia a la comunidad” (p.8).

de consumidores de conocimientos y asumir el papel activo de <fabricantes de significados> (Apple y Beane, 2005, p.34; Torres, 2007; Wrigley, 2007).

En otras palabras, educar para la ciudadanía reclama la idea de pertinencia a la que nos hemos referido en apartados precedentes. Es decir, y en simples palabras, la necesaria conexión de los contenidos escolares que se aprenden en la escuela con la realidad de los sujetos que asisten a ella, con sus problemáticas y las problemáticas que afectan a sus localidades y al mundo que les rodea. La justificación y relevancia de este imperativo se explica al tomar en consideración que “el sujeto conociendo la realidad en la que vive tiene opciones para intervenir sobre ella y transformarla” (Torres, 2007, p. 201). Por otro lado, y en conformidad a lo señalado, bajo esta consideración urge la educación para la ciudadanía transmita una visión que destaque la importancia de todos los sujetos como partícipes en la construcción de la realidad social. Por tanto, todo sujeto histórico y, por ende, todo ciudadano y ciudadana debiera ser concebido como un actor político, y no únicamente aquellos que ha sido elegidos para cargos de representación ciudadana:

Educar para la ciudadanía significa que el estudiante aprenda sobre la base de ejemplos positivos que las conquistas sociales no se deben a que un personaje de la política, una parlamentaria específica o un determinado partido político logren la aprobación por parte del Parlamento de una ley que mejora las condiciones de vida de tal o cual colectivo social. Es necesario que llegue a entender que son las luchas sociales de los diversos colectivos humanos afectados las que consiguen que esas propuestas legislativas aparezcan en el programa electoral de los partidos políticos y sindicatos más sensibles a los problemas de esos colectivos sociales; de esta manera es como logran convertirse en asuntos apremiantes para el gobierno de turno (Torres, 2007, p.209).

Junto a lo anterior, para Apple y Beane (2005), la existencia de un sentimiento de pertenencia a una comunidad de aprendizaje constituye otro elemento esencial al considerar la existencia de escuelas democráticas<sup>52</sup>. Rudduck y Flutter (2007) informan (a partir de entrevistas realizadas a alumnos de primaria y secundaria en Inglaterra) que: “Los alumnos de todas las edades piden más autonomía, quieren que los centros escolares sean justos y desean que se les considere miembros importantes de la comunidad escolar, en cuanto personas y en cuanto grupo institucional” (p.126). De esta forma, la idea de comunidad emerge como un elemento vital dentro de la educación para la ciudadanía, cuestión que resulta de gran importancia puesto que -generalmente- la noción de comunidad se presenta -más bien- bajo un prisma idealizado, esto es, como una agrupación de personas que participan de un bienestar logrado colectivamente (Bauman, 2003). A fin de cuentas, una comunidad imaginada o idealizada que prácticamente hoy ya no existe (salvo, quizás, en el ámbito familiar), y que si lo hace es porque reúne a sujetos que comparten elementos en común a costa de la exclusión o selección de “otros” que participan de esa homogeneidad: “una homogeneidad escogida a mano, mediante la selección, separación y exclusión” (Bauman, 2003, p.20). Comunidades, por lo tanto, cerradas al otro, pues “lo extraño es transmutado en algo ajeno y lo ajeno en una amenaza” (Bauman, 2003, p.137). En ese entendido, lo importante no es sólo no definir o clarificar qué es una comunidad o analizar lo que ocurre hoy en día con la idea y vivencia acerca de la(s) comunidad(es) en sí. El problema es la suma de ambas cosas que, en medio de un sistema educativo altamente segregado, mercantilizado y favorable a la estandarización, vacía de contenido lo político entendido como la potencia del común (Redon, 2016a; 2016b, 2018). Bajo un sistema educativo de esas características, nos encontramos con sujetos estudiantes asistiendo juntos a la escuela, pero conviviendo distantes entre sí, pues el modelo al cual se hayan sometidos no les ofrece ejemplos contundentes acerca de la importancia de la

---

<sup>52</sup> Ver capítulo IX Comunidades de Aprendizaje en la obra de Wrigley (2007).

construcción de lazos sociales; al contrario, les transmite un mensaje donde el éxito se haya asociado a la individualidad y la superación personal que no necesita del otro para surgir. Bajo un sistema educativo de estas características se modelan individuos (pero no ciudadanos ni ciudadanas) que aprenden -explícita e implícitamente- que aquellos conceptos que articulan el tejido de “lo social” no son importantes o, tal como sostiene Elías (1990), constituyen más bien una amenaza para el sujeto o -en su defecto- se transforman en algo percibido como ajeno cuando en verdad no lo es:

(...) en esta metafísica popular de la época, y a menudo también en la erudita, la <sociedad> muchas veces se representa como lo que impide a los seres humanos llevar una vida <natural> o su <propia> vida. Lo que uno cree ser por sí mismo e independientemente de todas las demás personas, lo que uno cree ser <interiormente>, se une con el conjunto de sentimientos que irradia la palabra <naturaleza>: el <interior> es sentido como aquello que existe por <naturaleza>; y aquello que uno es y hace en el trato con otras personas parece algo impuesto desde <fuera> (...) (Elías, 1990, p. 150)<sup>53</sup>.

El sentimiento de pertenencia como elemento clave en la noción de ciudadanía entendida desde su vertiente social, y como componente sustancial de la educación para la ciudadanía en la escuela, tiene una doble direccionalidad. Por una parte, involucra o exige el reconocimiento del Estado hacia el ciudadano y ciudadana. Es decir, estos ejercen la pertenencia en condiciones de igualdad al interior de la comunidad política cuando poseen derechos de ciudadanía, esto es, derechos civiles, políticos y sociales (Kymlicka y Norman,

---

<sup>53</sup> Lo que precisa reforzarse para alcanzar tal objetivo es, por el contrario, el sentido de pertenencia a una comunidad: “Un sujeto desarraigado, sin raíces que le comprometan con los otros es como un átomo social. Los deseos del individuo liberal son personales, pero no crean pertenencia a comunidad alguna, no generan cohesión. Por eso los comunitaristas acusan al liberalismo de defender sociedades de yos yuxtapuestos, formando colectividades fragmentadas, pues los deseos individuales sin vertebrar no generan sociabilidad realmente vinculante” (Gimeno, 2002, p.185).

1997). En el caso de la escuela, el estudiante ejerce pertenencia en condiciones de igualdad frente a los demás miembros de la comunidad educativa cuando es reconocido como sujeto participante, y con voz para decidir sobre el devenir de su escuela (la comunidad) y de él al interior de aquella. Mas, de igual forma, la pertenencia se expresa cuando los ciudadanos y ciudadanas –ya sea al interior de una comunidad denominada estado o escuela- se sienten responsables del bienestar y la felicidad de los demás miembros de una comunidad, pertenencia que demuestran participando en la vida en común:

La democracia (...) es solo en parte un sistema para la representación política de las preferencias de la ciudadanía a través de personas elegidos por ellos para gobernarlos. Es también un ámbito de participación, a través del cual se expresa nuestra pertenencia a una comunidad moral de hombres libres. La pertenencia se ejerce mediante una preocupación activa mínima por aquellos problemas de los demás que no siempre nos concierne directamente (Camps, 2008, p.140).

Por ello es por lo que la Camps (2008) destaca que la ciudadanía y el civismo implican alcanzar una “cultura pública de la convivencia” (p. 17), compuesta de formas de actuar, creer y valorar la vida en comunidad, que son compartidas por sus miembros, y que resultan de procesos de formación del carácter y la voluntad individual. Por tanto, desde esta perspectiva, la crisis de la ciudadanía tiene que ver con una crisis en los valores fundamentales que rigen la convivencia cotidiana, una confusión o desconcierto respecto a los anhelos o ideales que orientan el rumbo de la sociedad y las personas, y su sustitución por una ética que exalta y superpone el interés individual por sobre cualquier consideración hacia los demás:

(...) la educación en los valores de la solidaridad y el respeto a los demás -que diría son la síntesis de los valores cívicos- es más difícil que nunca porque la socialización es básicamente una socialización para el consumo. El individuo de nuestro tiempo es, por encima de todo, consumista, no ciudadano. Quiere ser

libre sólo para disfrutar individualmente de la libertad, no para ponerla, ni que sea en una pequeña parte, al servicio de los demás (Camps, 2008, p. 3).

Bajo tales consideraciones, la educación para la ciudadanía incluye necesariamente la idea y vivencia de la diferencia, “la cooperación y la colaboración más que la competición” (Apple y Beane, 2005, p.27)<sup>54</sup>. Apple y Beane (2005) sostienen que, en las escuelas democráticas, la “diversidad es algo que se aprecia, que no se considera un problema” (p.26). Para ambos autores: “Las escuelas democráticas tienen que estar basadas en una definición amplia del <nosotros>, un compromiso para construir una comunidad que sea tanto de la escuela como de la sociedad en la que la escuela existe” (p.44).

A modo de síntesis, y desde los sentidos y énfasis que adquiere la educación para la ciudadanía cuando este último concepto es comprendido como la potencia del común y una práctica instituyente de construcción de comunidad reivindicadora de los derechos sociales y los Derechos Humanos (Redon, 2018), solo cabe enfatizar -aún más- la necesidad e importancia de construir conocimiento acerca de la formación ciudadana en Chile mediante el análisis de los marcos conceptuales que estructuran el dispositivo curricular existente en Chile (objeto de nuestra investigación). La educación es en sí misma política, al transmitir una idea y unos valores respecto a la sociedad y el sujeto que se desea construir. Por tanto, la formación para la ciudadanía, que no es otra cosa que el corazón de la educación misma, en sus dimensiones teleológicas, axiológicas y de sentido, precisa ser develada y analizada (Monarca, 2009, Redon,

---

<sup>54</sup> En relación con los efectos de la excelencia competitiva en el sistema educativo, Torres (2007) afirma: “Un sistema educativo, planificado para enseñar a las nuevas generaciones a competir, acabará obsesionándose también por asegurarse modos de organización de los centros que contribuyan a procurar la eficiencia; definida ésta desde ópticas exclusivamente empresariales. Los equipos docentes se esforzarán en hacer visible ante la sociedad que están preocupados por unos resultados que son los mismos que demanda el mercado; de ahí que se dediquen a anunciar, incluso en los medios de comunicación, las calificaciones que obtienen sus alumnos y alumnas. Se hará hincapié en dar datos cuantificables que permitan establecer comparaciones y mediciones visibles de los logros obtenidos. De esta manera se facilita una imagen de estabilidad del centro en la sociedad” (p.105).

2018, Apple, 2018). El propósito no es otro sino comprender los significados acerca de la educación para la ciudadanía que buscan reproducirse en la escuela desde lo instaurado por la oficialidad educativa chilena en el currículum prescrito.

## **5. Educación para la ciudadanía. Paradojas y absurdos desde el neoliberalismo**

El sentido que le otorguemos a la educación y las prácticas que la concretizan se encuentra íntimamente asociado a cómo pensemos y signifiquemos nociones “como las de <sujeito>, <sociedad>, <cultura valiosa>, por ejemplo y de cómo creamos que conectan entre sí” (Gimeno, 2002, p.23). Sirva esta consideración, primero, como advertencia, para cuestionar y meditar en torno al significado que adquieren -actualmente- en educación dichos conceptos bajo el alero del neoliberalismo, que como orden normativo (Brown, 2016) o nueva razón del mundo (Laval y Dardot, 2015) impregna, abraza, trastoca y articula no solo nuevos sentidos y prácticas en diversas esferas de la realidad, sino más aún configura nuevas subjetividades<sup>55</sup>. Al mismo tiempo, sirvan las palabras de Gimeno para reflexionar en torno a la posibilidad de la educación para la ciudadanía bajo la racionalidad neoliberal: ¿Es posible la educación para la ciudadanía bajo un sistema en el cual el mercado juega un papel fundamental, no sólo por la exigencia de contenidos y habilidades que desde éste se le plantean a la escuela y a la sociedad en general, sino también o más aún porque es él quien impone las condiciones de funcionamiento de estas últimas, y marca las pautas respecto a los valores que nutren el desenvolvimiento de las relaciones sociales?

El presente capítulo busca exponer las principales paradojas y tensiones que envuelven al sujeto y a la educación para la ciudadanía democrática en un escenario condicionado por la razón neoliberal (Laval y Dardot 2015, 2016; Brown, 2016). Habiendo sido problematizado el concepto de lo político y de ciudadanía (en los apartados precedentes), se cuestiona qué tipo

---

<sup>55</sup> En este apartado se entiende el neoliberalismo desde la perspectiva de Brown (2016) y Laval y Dardot (2015), quienes lo describen como algo más que un conjunto de prácticas o políticas económicas o, incluso, una ideología, pues se refieren a él como una “racionalidad” (Laval y Dardot, 2015, p.15), esto es, “(...) como un orden normativo de la razón que, a lo largo de tres décadas, se convirtió en una racionalidad rectora amplia y profundamente diseminada” (Brown, 2016, p. 5).

de ciudadanos y ciudadanas son los y las que existen bajo un sistema político que formalmente adscribe a un modelo de democracia liberal (como es el caso de nuestro país) y, que a su vez, se desenvuelve bajo los parámetros de una economía capitalista neoliberal, que ha operacionalizado el concepto de educación ciudadana (reduciéndolo a variables claramente identificables y medibles), para responder a las exigencias mercantiles a las que se han visto sometidos los sistemas educativos. Ello, entre otros aspectos, pues -desde miradas más bien críticas- parece no existir compatibilidad entre imperativos económicos que exaltan el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, y aquéllos que buscan incorporar a los ciudadanos al mundo de la libertad y la participación política, donde -por lo menos teóricamente- se declara la igualdad de oportunidades.

Para el neoliberalismo el sujeto que se educa es un cliente, ante todo un consumidor (Bauman, 1999; Laval y Dardot, 2015): “(...) en tanto que propietario que elige, opta, compete para acceder (comprar) un conjunto de propiedades -mercancías de diversa índole siendo la educación una de ellas” (Gentili, 1996, p.6). Siempre es modelado como un “actor del mercado”, por lo tanto, en él “Toda conducta es una conducta económica, todas las esferas de la existencia se enmarcan y miden a partir de términos y medidas económicas” (Brown, 2016, p. 5-6). El sujeto neoliberal asume como norma de vida la competencia y se piensa a sí mismo como una empresa o negocio sobre el cual debe invertir para hacerlo crecer económicamente (Brown, 2016; Laval y Dardot, 2015)<sup>56</sup>. En ese sentido, es responsable de sí mismo; “de ahí que se instauren dispositivos destinados a <activar> a los individuos obligándolos a cuidar de

---

<sup>56</sup> Laval y Dardot (2015) sostienen que la “(...) promoción del principio de la competencia introduce necesariamente un desplazamiento fundamental respecto del liberalismo clásico, en la medida que el mercado ya no se define por el intercambio sino por la competencia. Mientras que el intercambio funciona mediante la equivalencia, la competencia implica desigualdad” (p.110). Por su parte, Ruiz (2015) advierte que “Las condiciones de la igualdad de oportunidades son decisivas como justificación de la desigualdad. Si todos tienen las mismas oportunidades de ser desiguales, el resultado desigual parece justo y justificado a partir de las desigualdades <naturales> entre los talentos personales, y no de restricciones de cualquier otro tipo” (p.41).

sí mismos, a educarse, a encontrar un empleo” (Laval y Dardot, 2015, p.233)<sup>57</sup>. Se configura como un homo oeconomicus (Brown, 2016) que actúa en la persecución y satisfacción de su propio interés, beneficio y ventaja; concibiéndose a sí mismo como “capital humano” que debe “fortalecer su posicionamiento competitivo y apreciar su valor como una figura de intercambio o interés”, que no debe devaluarse, sino, todo lo contrario, aumentar constantemente (Brown, 2016, p.40-41).

En la esfera del sujeto, el otro no existe sino en la medida en que permite la consecución de fines y la maximización de logros o intereses individuales. Cabe resaltar que, dicha consecución de fines individuales se consigue a expensas de los demás (ni siquiera en conjunto con los demás), y no porque exista un deseo mutuo de colaboración en la realización personal de cada sujeto, ya que “(...) cada uno vive de forma autosuficiente sin depender de los demás” (Young, 2011, p.34)<sup>58</sup>. El otro no es un ciudadano con quien me vinculo y participo conjuntamente en la definición y construcción de un bien común; es más bien, un sujeto con quien transo un bien o servicio y compito en el mercado: “La ciudadanía (...) es definida como una movilización permanente de individuos que deben comprometerse en contratos y emprendimientos de toda clase con empresas y asociaciones para la producción de bienes locales que den satisfacción a los consumidores” (Laval y Dardot, 2015, p.241).

La educación para la ciudadanía, por tanto, deviene como un proyecto embrollado y complejo, toda vez que desde el neoliberalismo lo que prima es la destrucción del vínculo social

---

<sup>57</sup> “Lo distintivo de este sujeto es el proceso mismo de mejora de sí al que se ve conducido, que lo lleva a perfeccionar sin cesar sus resultados y sus rendimientos. Los nuevos paradigmas que engloban el mercado del trabajo, el de la educación y el de la formación, <formación a lo largo de toda la vida> (longlife training) y <empleabilidad> son sus modalidades estratégicas más significativas” (Laval y Dardot, 2015, p.338).

<sup>58</sup> No obstante, la racionalidad neoliberal se afana en confundir el interés individual con el colectivo: “(...) la persecución del interés propio propicia el dinamismo económico y, con eso un beneficio para toda la sociedad. (...) los intentos dirigidos hacia la igualdad entorpecen esa iniciativa individual, que es el motor principal de la abundancia material de la sociedad” (Ruiz, 2015, p.40).

y de las solidaridades colectivas, pues sobre estos elementos se impone “la ideología del éxito del individuo <que no le debe nada a nadie>” (Laval y Dardot, 2015, p.371).

Bajo la racionalidad neoliberal, la educación, así como otros bienes y servicios, ya no es concebida como un derecho social. Por el contrario, es privada de sus sentidos políticos, sociales y éticos (Gentili, 1996; Monarca, 2009). En sustitución a ellos, es vestida con el ropaje de la racionalidad administrativa (Gentili, 1996), supuestamente neutra y objetiva, cuya pregunta central pasa a ser “qué modos (imitados de los privados) pueden hacerla funcionar mejor o más rentable” (Bolívar, 2003, p.21), y cuya respuesta única y aceptable la constituye: los modos del mercado. En otras palabras, la educación es considerada una posibilidad más de consumo (dentro de muchas otras posibilidades que poseen los sujetos), que varía “según el mérito y la capacidad de los consumidores” (Gentili, 1996, p.5).

Ahora bien, bajo una racionalidad que responsabiliza a cada sujeto de su propio destino, todo cuanto acontezca es culpa del actuar individual y de las “malas elecciones individuales” en educación, salud, trabajo etc., puesto que los sujetos “no actúan como consumidores responsables” (Gentili, 1996, p.5; Young, 2011; Laval y Dardot, 2015). Más aún, si no se comportan como tales, el descuido obedece a un fallo individual y no a responsabilidades colectivas y políticas (Young, 2011), ya que “(...) todavía no han sabido reconocer las ventajas que ofrece el mérito y el esfuerzo mediante los cuales se triunfa en la vida” (Gentili, 1996, p.7)<sup>59</sup>.

---

<sup>59</sup> Young (2011) se refiere al término injusticia estructural para subrayar la importancia que poseen las leyes institucionales, interacciones sociales y hábitos culturales en la comprensión de la situación de las personas que viven en condiciones desfavorecidas: “(...) la injusticia estructural existe cuando los procesos sociales sitúan a grandes grupos de personas bajo la amenaza sistemática del abuso o de la privación de los medios necesarios para desarrollar y ejercer sus capacidades, al mismo tiempo que estos procesos capacitan a otros para abusar o tener un amplio espectro de oportunidades para desarrollar y ejercitar capacidades a su alcance” (p.69). Bauman (2003), por su parte, explica cómo la ideología del mérito clasifica y divide a los sujetos en triunfadores y perdedores, y transforma los derechos sociales en una limosna para los últimos: “La idea de que debe recompensarse el mérito y solo el mérito, se reelabora rápidamente en un estatuto de autocomplacencia con el que los poderosos y triunfadores

Para Redon (2018), quien argumenta que todo hecho educativo constituye un hecho político, en cuanto aquél se halla conectado con la dimensión teleológica de la educación (sus fines e idea de bien acerca del sujeto y la sociedad que se desea construir), al mismo tiempo que con su componente axiológico (valores y reglas que norman la conducta en sociedad), las políticas educativas neoliberales no hacen sino otra cosa que “destruir la médula del proceso educativo”, al vaciarlo “de contenido humanista y académico” (p.16), así como también vaciar de contenido “lo político por la pérdida de sentido de lo común” (p.17). Acorde a esta mirada que releva la importancia del sentido de lo común y observa -a su vez- como éste se ve afectado bajo la razón neoliberal, Torres (2007) sostiene:

El individualismo, el egoísmo, la competitividad y rivalidad, el clasismo, racismo, sexismo, homofobia y edadismo es muy probable que vuelvan a ser algunos de los valores más perversos que se acaben fomentando en las aulas, (...) pues son valores y rasgos conductuales de cualquier sociedad en la que todo quede en manos del mercado, sometido a la ley de la selva de la economía en la que solo un pequeño número de colectivos sociales tejen y sostienen las redes que explican y condicionan el mercado (p.191).

Tal como se señala en el capítulo precedente, Redon sostiene que el fin de todo proceso educativo se vincula con “la plenitud del ser humano, su felicidad, [la idea] de vida buena, el bienestar al igual que lo político” (p.3), pero no una plenitud ni felicidad individual, sino un bienestar entendido como el bien que construye el común. Poner el acento en el común -justifica para la autora- la necesidad de situar al sujeto que aprende en un contexto histórico -temporal y espacial-, para responder, en primera instancia, a la pregunta ¿quién es el sujeto que

---

pueden autorizarse a sí mismos disponer de generosos beneficios tomados de los recursos sociales. La sociedad abierta a todos los talentos pronto se convierte, a efectos prácticos, en una sociedad en la que la incapacidad de demostrar una habilidad especial se trata como un motivo suficiente para que alguien sea destinado a una vida de sumisión” (p.72).

aprende?, o “¿qué visión de sujeto que aprende es la que domina en la escuela?” (p.4). Es decir, atender al contexto local e inmediato de quien aprende. Lo contrario, implica, atentar contra el derecho a la educación “como proceso de formación integral y pertinente a los contextos y diversidades socio culturales de nuestro país” (Caro, 2018, p.13).

Para la escuela y los saberes que esta transmite, lo indicado por Redon (2018) se traduce en la intención de vincular los contenidos, habilidades y/o actitudes con las características e intereses de los estudiantes, y con su entorno más cercano (del cual pudiese poseer un conocimiento más acabado) y cotidiano (correspondiendo este último a espacios distintos de la escuela en los cuales se desenvuelve habitualmente). Y, en ese sentido, superar una idea de aprendizaje basado en “un estándar alcanzable para todos a partir de una experiencia educativa similar” (Caro, 2018, p.12); cuestión que -en cambio- es propio de las políticas educativas neoliberales que homogenizan al sujeto y desconocen la “relevancia de la singularidad de los contextos, de la unidad de la experiencia y de la globalidad de las significaciones” (Caro, 2018, p.12). Ello, puesto que por sobre estos elementos, el actual sistema educativo mercantilizado tiende a la formación de un sujeto tipo modelado desde los requerimientos de la economía y, en lo concreto, desde las demandas que le plantea a la escuela los sistemas de evaluación estandarizados nacional e internacionales. Bajo este entendido, la educación se convierte en el producto o resultado de la siguiente ecuación: “Generalidad & Globalización + Rendimiento & Productividad + Competencia & Individuación + Éxito & Acumulación \$ = Mercado” (Salazar, 2010, p.6).

Torres (2005) plantea claramente la relación entre saberes escolares (que adquieren cuerpo en un currículo) y el contexto histórico en el cual aquellos se encuentran insertos:

Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar

como cuestiones técnicas y neutrales, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política. Al contrario, gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad y alcanzan su significado desde una perspectiva de análisis que tenga en cuenta esa intercomunicación (p.14).

¿Cómo podría existir –desde esa perspectiva- un proyecto educativo que lograra escapar al imperio del mercado, atentando contra los intereses de los grandes grupos económicos?

En el caso de Chile, tal influencia fue discutida y analizada (acotándola específicamente al tema del currículum escolar) en el 1er Congreso Pedagógico Curricular 2005. En sus conclusiones, el Colegio de Profesores de Chile da cuenta de las reflexiones de los profesores convocados en los seminarios preparatorios del Congreso:

A través de sus palabras los colegas testimoniaban el peso de un currículum que sólo potencia la instrumentalización de la conciencia de los alumnos/as en pos de un sentido consumista o de competencias para el libre mercado, y con ello lograban comprender cuánta necesidad existe de un <maestro/a> que se resista a este carácter esclavizante para provocar una mirada crítica y de revaloración del ser humano como tal<sup>60</sup>.

Ahora bien, la realidad no es unidimensional; la historia no se explica desde una sola dimensión, por lo tanto, el diagnóstico de un mundo y una educación condiciona por los

---

<sup>60</sup> Colegio de Profesores de Chile (2005). Conclusiones Finales 1er Congreso Pedagógico Curricular 2005. p.3 En: <http://www.inf.utfsm.cl/~contrera/MagisterEducacion/CongresoPedagogia2005/InformeFinal.pdf>

imperativos productivos del mercado debiese tener esperanza o por lo menos alternativas diversas. El contexto histórico es condicionante y explicativo, pero no determinante. La libertad del hombre se manifiesta en ello.

Por otro lado, cabe afirmar que la formación de un sujeto tipo (dócil a los impulsos y requerimientos del mercado), y el desconocimiento del contexto local en el que aquél se sitúa, también encuentra explicación (por lo menos en el caso de Chile), al considerar el desarrollo histórico de un proyecto político de estado homogeneizador -o como señala Bengoa- con una voluntad de unidad que ha terminado anulando la diversidad.

La educación necesita -desde esta óptica- relevar su sustrato antropológico, entendiendo que la cultura que transmite a las nuevas generaciones debe proveer un sentido y valor (dimensión teleológica, axiológica y afectiva), no solo para quienes lo elaboran, sino también para quienes han de aprehenderla más allá de su sentido cognoscitivo (Peralta, 1996): ¿cómo puede la educación contribuir a la humanización de la persona y la sociedad en su conjunto, desde la formulación de teorías, conceptos, ideas y palabras que se pierden, no se entienden o no importan ni arraigan en el sentir de quien se educa (así como también de quien educa)?, ¿cómo puede la educación contribuir a la humanización si no presta atención a los contextos, realidades e historia de vida de quien se educa?

Desde otra perspectiva, poner el acento en el común releva la necesidad de comprender que el sujeto se configura a sí mismo desde el tejido colectivo. Bajo ese entendido, se recalca una mirada de lo político comprendido como el bien que construye el común, desde una “búsqueda colectiva, dialógica, intersubjetiva, del bien que reúne a los sujetos en un territorio e ideario común” (Redon, 2018, p. 242).

Sin embargo, bajo la influencia del neoliberalismo en educación se hace patente que, en la trama de redes que vinculan a las personas entre sí, con las cuales se teje la red de lo social (Elías, 1990), hay ciertas hebras que son más importantes que otras, aquellas que aluden -

precisamente- a la dimensión individual del sujeto, su autonomía, libertad, su iniciativa personal y capacidad de competir frente a los demás, por ejemplo. Las vetas de lo social solo son un referente, tal como se ha indicado, en cuanto permiten que las primeras puedan reforzarse y no desaparecer en ese tejido. En otras palabras, bajo esta racionalidad, la dimensión social aparece supeditada al desarrollo individual del sujeto. La educación bajo la razón neoliberal no enseña a ser con otros. Gimeno (2002) lo expresa claramente: “Según de qué modelo de trama social deseable partamos, de cómo nos consideremos deseablemente incluidos, de cómo creamos que deben ser las relaciones con otros, se deduce el modelo educativo que nos guía” (p.111).

Bajo el neoliberalismo, la visión de la educación como un bien rentable se ve acompañada -de igual forma- de diversos cambios que acontecen y le afectan en la llamada era de la globalización y ponen en tela de juicio la posibilidad de concebir un proyecto social de educación ciudadana que sea abordado por la escuela. Entre aquellos cambios, destacan, por ejemplo:

- a) Desmantelamiento -a través del recorte de recursos- del sistema educativo público, acompañado de un discurso que deja entrever una mirada peyorativa hacia la educación pública. Según sostiene Redon (2016a), el neoliberalismo instala en el imaginario colectivo la idea de que la escuela pública es ineficiente, y se sirve para ello de la racionalidad curricular técnica que -con el objeto de medir resultados educativos en base a estándares- no acaba sino desprestigiando a la escuela pública, ya que aquéllos no hacen sino otra cosa que medir el capital cultural que poseen los sujetos. De allí entonces que pueda entenderse cuando Gimeno (2002) afirma que el neoliberalismo quebranta la aspiración o meta de “ideales educativos extensibles por igual para todos”, pues “quebranta a la sociedad, siendo incompatible con un currículum realmente común” (p.24).

- b) Imposición de una concepción de calidad educativa que se interpreta según parámetros económicos.
- c) Imposición de una narrativa o discurso que interpreta y significa la educación como un objeto supeditado a los imperativos económicos, ya que desde la perspectiva profesionalista (Torres, 2007) que invade a la educación, esta -hoy en día- es estimada desde sus potenciales beneficios económicos. Es decir, su valoración y elección queda sometida al criterio exclusivo del beneficio económico entendido como “capacitación profesional; esto es, habilitar sólo para encontrar empleos y, a ser posible, bien pagados” (Torres, 2007, p.31; Rudduck y Flutter, 2007). Ahora bien, la situación descrita no solo condiciona un cambio en el comportamiento y la mentalidad de estudiantes y del profesorado que -tal como sostiene Torres (2007)- se acercan “(...) al trabajo escolar y a las ofertas formativas pensando como consumidores y consumidoras, o sea, en su valor de intercambio en el mercado, en los beneficios que puede reportar cursar tal o cual disciplina, especialidad o titulación” (p.34). Asumir la educación como una mercancía rentable también conlleva cambios para la escuela (como oferente de un servicio), puesto que al hacer suyo el principio neoliberal de la competitividad, la lógica de mejora escolar se basa en la competencia entre centros escolares. Por consiguiente, la calidad de la educación deja de ser responsabilidad del Estado, en un sistema que tiende -además- a privatizarlo todo (Bolívar, 2003; Gentili, 1996). Aquella, por el contrario, se deja en manos de las escuelas y sus clientes. Son las escuelas las que deben competir entre sí para captar compradores de sus servicios y -de esa forma- mantenerse en el sistema. Para sobrevivir, según Bolívar (2003), es preciso que cada escuela diferencie y personalice su oferta educativa. Bajo el gerencialismo neoliberal “La autonomía, pues, está (...) argumentando que hay que diferenciar la oferta pública (y privada) de los centros, para lo que cada centro debe tener su propio proyecto educativo,

hacerlo público y ampliar la elección de los padres” (p.22). La libertad de elegir, una máxima suprema del neoliberalismo actúa como un indicador o parámetro de “una vida buena” (Bauman, 1999, p.54), pero atenta contra el proyecto de una escuela pensada para educar a los ciudadanos y ciudadanas:

En este tema hay una distinción clave: el cliente se caracteriza por elegir el producto diseñado y realizado por otros, el ciudadano participa en configurar la educación requerida para sus hijos; sin limitarse a elegirla. La elección estaría basada en la implicación, participación y responsabilidad directas de los agentes educativos (padres, alumnos y profesores); no en la elección de un producto ya ofrecido, sino en la concepción, planificación y diseño de cómo se quiere que sean estas opciones (Bolívar, 2003, p.23).

- d) Homogeneización de las políticas educativas de los diversos países (gracias a la conformación de organizaciones internacionales o regionales, intercambio de publicaciones o de expertos, por ejemplo, y gracias a los requerimientos o exigencias provenientes de organismos internacionales como el Banco Mundial y el FMI, que condicionan la entrega de recursos o préstamos a la adopción de sus políticas educativas).
- e) Preeminencia de un discurso que exalta -a nivel de política educativa nacional- el accountability (Gimeno, 2002).

Atrás queda entonces la educación para la ciudadanía que incluye formar personas para participar en la vida política como sujetos activos y críticos, puesto que -siguiendo a Ruiz S. (2010)- para el capitalismo neoliberal la política y la educación deben ser actividades limitadas.

Lo anteriormente señalado conlleva serias implicancias no sólo para la educación ciudadana en particular, sino que -desde una perspectiva más amplia- para la educación en general. Sin embargo, en el caso de Chile y a partir del gobierno dictatorial de Pinochet, según

la visión neoliberal establecida “hay que pagar para ser un buen ciudadano” (Ruiz S., 2010, p. 105). ¿El resultado es, por lo tanto, el egreso del sistema educativo escolar en Chile de mejores ciudadanos y ciudadanas educados en un sistema particular pagado, frente a otros ciudadanos de inferior condición que han sido educados en un sistema subvencionado<sup>61</sup>? Probablemente la respuesta a la interrogante anterior sea afirmativa. Ello se explica al considerar que para que los subsidios a la educación sean rentables (conforme el criterio económico imperante), es necesario que “los mismos postulantes al sistema se autclasifiquen (...)”; y sólo pueden hacerlo “si perciben diferencias entre el sistema subsidiado y el sistema privado pagado”, puesto que de lo contrario las escuelas pagadas no recibirían alumnos (Ruiz S., 2010, p. 113).

De acuerdo con lo anterior, ¿qué tipo de diferencias han de percibir las familias chilenas, agente fundamental -a partir de la dictadura de Pinochet- en el financiamiento de la educación? La más importante de todas: diferencias de calidad. Ruiz S., citando a Gerardo Jofré<sup>62</sup>, advierte:

Esto significa que para que exista autclasificación (...) debe admitirse que la educación subvencionada será de calidad inferior que la pagada. (...) el problema es más complicado: en la medida en que suba la calidad de las escuelas subvencionadas, tenderá a vaciarse un contingente de alumnos desde las escuelas pagadas a aquellas (Jofré, 1988, citado en Ruiz S., 2010, p. 113).

---

<sup>61</sup> El sistema subvencionado en Chile se compone de todos aquellos establecimientos educacionales que reciben aportes estatales para su funcionamiento. Entre estos se encuentran los colegios particulares subvencionados (que se financian con aportes económicos estatales y aquellos provenientes de las familias), y los colegios municipalizados (que solo se financian con aportes económicos estatales).

<sup>62</sup> “En los años '80 fue asesor de Hernán Büchi, ministro de Hacienda del general Augusto Pinochet entre 1985 y 1989. En esa función estuvo a cargo de temas de políticas gubernamentales y presupuestos. También fue jefe de los departamentos de Estudios y Control Financiero del Área de Seguros de la Superintendencia de Valores y Seguros. Además, fue jefe de coordinación sectorial y jefe de Planificación de Odeplan”. Recuperado de [http://es.wikipedia.org/wiki/Gerardo\\_Jofr%C3%A9](http://es.wikipedia.org/wiki/Gerardo_Jofr%C3%A9)

La calidad, en ese entendido, aparece como una herramienta al servicio de los intereses políticos y económicos imperantes; un mecanismo que reproduce las desigualdades sociales y quebranta en forma concluyente un proyecto de ciudadanía sustentado en la igualdad social (aspiración que -se debe recordar- constituye uno de los principios exaltados por el liberalismo político: el de la igualdad formal de los ciudadanos). No debe olvidarse que, para los teóricos del neoliberalismo, la educación no es un derecho, sino una ventaja comparativa o un factor productivo y, como tal, tiende a separar a los sujetos más que a unirlos, ya que incita a las personas a competir entre sí para obtener las ventajas que ofrece el mercado (Gentili, 2011).

Ahora bien, la administración de la calidad en la educación no es algo propio o exclusivo de Chile. Las transformaciones económicas que ocurren a fines de los años setenta a nivel mundial conducen a los Estados a adaptar sus políticas educativas a las exigencias económicas reinantes. Hirt (2001), explica la manera en que la dualización del mercado laboral, esto es, la exigencia actual de empleos de alta calificación y el crecimiento explosivo en la necesidad de empleos de baja calificación hacen que para los Estados sea recomendable disminuir los gastos en educación. La estrategia para llevar a cabo esta medida viene de la mano de un informe de la OCDE publicado en 1996:

(...) Si se les disminuyen los gastos de funcionamiento a las escuelas y universidades, hay que procurar que no se disminuya la cantidad de servicio, aun a riesgo de que la calidad baje. Se pueden reducir, por ejemplo, los créditos para el funcionamiento de las escuelas o las universidades, pero sería peligroso restringir el número de alumnos matriculados. Las familias reaccionarían violentamente si no se matricula a sus hijos, pero no lo harán frente a una bajada gradual de la calidad de la enseñanza y la escuela puede progresiva y puntualmente obtener una contribución económica de las familias o suprimir alguna actividad (Morrison 1996, citado en Hirt, 2001, p. 6).

Torres (2007), coincidente con Hirt en cuanto al papel que organismos internacionales ejercen sobre los Estados para que desarrollen reformas educativas afines al neoliberalismo, deja entrever que ni siquiera es cierto o esperable que desde escuelas privadas pagadas egresen mejores ciudadanos que de aquellas subvencionadas por el Estado, porque -en realidad- ninguno de ambos sistemas puede sentir satisfacción de su enseñanza para la ciudadanía. ¿Cómo no va a ser así si -entre otros aspectos- las llamadas ciencias sociales -que por esencia son disciplinas humanizadoras, problematizadoras de la realidad y aquellas que enseñan a construir alternativas de vida en comunidad- tienen cada vez menos peso, presencia e importancia curricular?; pues, lo que prima es la enseñanza de saberes y destrezas que puedan reportar al sujeto un mejor pasar o bienestar económico dentro de la llamada sociedad del conocimiento.

Ahora bien, cabe precisar que, en el caso de Chile, las cualidades adscritas a la educación en el párrafo precedente no son solo fruto de los cambios acaecidos en educación bajo el gobierno dictatorial de Pinochet. Las decisiones adoptadas por los gobiernos concertacionistas que asumen el poder una vez recuperada la democracia en los años 90 también dejan plasmada su huella la política educativa de la época<sup>63</sup>:

En nuestro país el currículum nacional desde los inicios de la transición democrática, ha validado en sus características fundamentales un proyecto de sociedad hegemónico, pensado desde las élites y que coloca la dimensión económica como el centro de su configuración (Caro, 2018, p.11).

La conformación de una subjetividad y una sociedad modelada por el individualismo,

---

<sup>63</sup> Concertación de Partidos por la Democracia —conocida también como Concertación— fue una coalición de partidos políticos de izquierda, centroizquierda y centro, que gobernó Chile desde el 11 de marzo de 1990 hasta el 11 de marzo de 2010. Véase [https://es.wikipedia.org/wiki/Concertaci%C3%B3n\\_de\\_Partidos\\_por\\_la\\_Democracia](https://es.wikipedia.org/wiki/Concertaci%C3%B3n_de_Partidos_por_la_Democracia)

donde los contextos propios y singulares no son considerados, queda graficada -en el caso del currículum prescrito nacional- en la acentuación de un “aprendizaje instrumental (asociado al entrenamiento de habilidades), la acumulación contenidista y la fragmentación del conocimiento”, que enfatiza “esencialmente la dimensión cognitiva operatoria de la formación, por sobre las otras dimensiones del desarrollo y del bienestar humano” al interior de las escuelas (Caro, 2018, p. 11)<sup>64</sup>.

Frente al desafío de formar una ciudadanía activa que si bien -según Cox (2006)- “no puede ser respondido solo por la educación” (p. 66), pero ante el cual es ella quien posee una respuesta fundamental, ¿podrá la escuela dar una respuesta satisfactoria? Es decir, ¿puede la escuela enseñar la educación para la ciudadanía si ella misma está inserta o sujeta a las influencias que acaban por minar la idea de una ciudadanía social?

Por último, cabe destacar que dentro de las fuerzas que convergen para dificultar la educación ciudadana en Chile, también se encuentra la trayectoria histórica que la ciudadanía como concepto y realidad ha tenido en este país, degradada, dañada y empobrecida desde comienzos de la década de 1830 (Salazar, 2010).

Es así como, por ejemplo, algunas de las transformaciones a las cuales se ha visto sometida la educación en Chile (mencionadas en los párrafos precedentes) han provocado el abandono de una tradición republicana centrada -desde los albores de la independencia política- en la idea de que la ciudadanía y la enseñanza de virtudes cívicas forman parte de un proyecto

---

<sup>64</sup> El autor agrega, para el caso de Chile, que la autoridad educativa (MINEDUC) desde la década de los años 90 -a través de la definición de los saberes que ha de transmitir la escuela- “ha puesto, más bien, un énfasis en procesos de homogenización cultural, de funcionalización de las conductas y de estandarización del rendimiento académico; todas cuestiones que se encuentran a la base de la corriente llamada de eficacia escolar, propia del paradigma positivista y del conductismo como concepción del aprendizaje” (2018, p.13). Wrigley (2007) en su obra *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda de renovación*, indica: “Adoptar un discurso puramente técnico de mejora de la escuela no es solo una cuestión de estilo, es una elección política. Cuando los defensores de la mejora de la escuela no estudian el contexto y las metas de la educación, su proyecto se convierte en un mero impulso hacia la eficacia. Debemos seguir preguntándonos ¿con qué fin? Y ¿en beneficio de quién?” (p.18).

formativo y educativo que debe ser desarrollado por el Estado, ya que ello constituye el soporte de un régimen de gobierno libre, que descansa en el accionar de sus ciudadanos y ciudadanas (Ruiz S., 2010). Atrás queda el ideal de Valentín Letelier, formulado a mediados del siglo XIX en Chile:

Las democracias tienen que dar la preferencia a la educación pública porque la escuela común es una institución esencialmente democratizadora (...), donde deja de ser pública, la enseñanza pierde su carácter democrático e igualitario, se convierte en simple adorno de las clases oligárquicas, i por el mismo hecho, se inhabilita para cumplir con sus fines peculiares (Letelier 1892, citado en Ruiz S., 2010, pp. 33-34)<sup>65</sup>.

Para Salazar (2010, 2016) la educación para la ciudadanía no puede emanar desde un modelo educativo impregnado y sometido a influjos mercantiles ni desde una sociedad que políticamente no conforma ni siquiera un Estado democrático-participativo. La existencia de gobiernos democráticos requiere -para su sustento y fortalecimiento- de ciudadanos y ciudadanas. Redon y Toledo (2009) advierten que:

Ciudadanía y Democracia son así dos ejes fundamentales que se entrelazan y dependen el uno del otro, es decir, el ciudadano requiere de la democracia para hacerse ciudadano y la democracia requiere de ciudadanos para no volverse una <pantomima> o máscara de participación (p. 14).

---

<sup>65</sup> Valentín Letelier Madariaga (1852-1919) fue uno de los intelectuales chilenos más destacados de su época, además de decano de la Escuela de Derecho, fundador del Instituto Pedagógico y rector de la Universidad de Chile. Ruiz S. (2010) sintetiza su pensamiento señalando que este se estructuraba en torno a: “la defensa del Estado y el laicismo contra el poder de la Iglesia, en segundo lugar, la defensa de una actitud conservadora frente al avance socialista obrero y, en tercer lugar, la promoción y defensa de la intervención del estado en la producción de la cohesión social, frente al individualismo liberal” (p.32).

Parte de la problemática es precisamente identificar las fuentes a partir de las cuales se ha de nutrir la educación ciudadana, considerando la existencia -hoy en día- de una “memoria política espuria y una conciencia ciudadana alienada”, que emana de la histórica exaltación de valores patrióticos como el “autoritarismo, la arbitrariedad gubernamental y la represión de los derechos cívicos y humanos de los chilenos”, así como la condenación “al olvido o a la negación fáctica los valores propios de la sociedad civil, la ciudadanía y la humanización” (Salazar, 2006, p. 19).

Ahora bien, se trate o no de países y realidades históricas similares a la chilena, lo que importa es la necesidad de examinar la fuerza que han cobrado ciertas narrativas que exaltan un discurso cívico sustentado en valores políticos que desconocen y anulan el poder que tiene la sociedad para construir y reconstruir el Estado (Salazar, 2006, 2010, 2016), y -consecuentemente- la articulación de narrativas que -desde lo educativo- se configuran como corpus teórico oficial y estructurante de un deber ser cívico que despolitiza el papel de la educación y su potencia en la mantención, regeneración y reestructuración de la democracia:

(...) cuanto más decididamente se piense la escuela pública de manera éticamente neutral y, en su lugar, se dé paso a una diversidad de escuelas privadas asociadas a distintas visiones del mundo, más perderá la sociedad democrática del instrumento, prácticamente el único del que dispone, para regenerar sus propios fundamentos morales; el conflicto en torno al sistema educativo del estado, da igual que se refiera a su organización, al currículum o a los métodos utilizados, es siempre en este sentido también una lucha por la capacidad de futuro de las democracias (Honneth, 2013, p.385).

Otra de las paradojas y tensiones que envuelven a la educación para la ciudadanía bajo el neoliberalismo actual dice relación con su operacionalización. Es decir, su clasificación y subclasificación en un conjunto de elementos o variables que permitan destacar aquello que se

considera relevante en su enseñanza y aprendizaje para -posteriormente- medirlos, cuestión que permitiría (a quienes así lo deseen) verificar la efectividad, eficacia, logro o fracaso de la educación para la ciudadanía que establecen los distintos gobiernos y las escuelas al interior de cada país.

Como un ejemplo de lo señalado puede destacarse para el caso de América Latina y el Caribe el estudio encargado por el BID (Cox et al., 2005)<sup>66</sup>. En él se plantea que educar para la ciudadanía sobrepasa la tradicional educación cívica, pues la primera involucra una concepción de aprendizaje centrada en el concepto de competencias, entendidas como “conocimiento, habilidades y actitudes para participar cívico y políticamente” (p.6). Para el caso chileno el concepto acuñado por el legislador es el de formación ciudadana (que para el caso de la presente investigación utilizaremos indistintamente al término educación para la ciudadanía) y se diferencia de la educación cívica en cuanto esta última:

(...) se conceptualiza como la adquisición de conocimientos para la comprensión del funcionamiento del Estado y el Sistema Político, mientras que la formación ciudadana se conceptualiza como la adquisición de competencias para el ejercicio de la ciudadanía en la sociedad chilena (Castro y Holz, 2016, p.7).

---

<sup>66</sup> Para el BID, actualmente existe un desafío político, cultural y educativo que se relaciona con “la ampliación de la democracia electoral -hoy predominante- a una <democracia ciudadana> que implicaría, según Marshall, la integración de las tres ciudadanía: política, civil y social” (Cox et al., 2005, p.4). En el estudio encargado por este organismo para ser analizado durante el taller “Educar para la Ciudadanía: una agenda para la acción” (agosto de 2005), se concluye que dicho desafío se sitúa en un momento auspicioso para ser enfrentado y resuelto desde el sistema educativo, por cuanto en la región (América Latina y el Caribe) la democracia como sistema político de gobierno es un hecho: “(...) la escuela puede enseñar algo que tiene existencia y legitimidad en la sociedad, donde las competencias impartidas en sus aulas y patios tienen un correlato externo, sea fáctico -porque la institucionalidad democrática opera adecuadamente- o como criterio normativo para juzgar las realidades del funcionamiento del sistema político, cuando tal institución es deficitaria” (Cox et al., 2005, p.6).

El cambio de paradigma de educación cívica a educación para la ciudadanía o formación ciudadana queda expresado en la Tabla 2:

Tabla 2. *Cambio de paradigma de educación cívica a educación para la ciudadanía*

<b>EDUCACIÓN CÍVICA</b>	<b>EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA</b>
Núcleo de aprendizaje: conocimiento acerca del estado, gobierno y las instituciones (sistema político).	Núcleo de aprendizaje: competencias de ciudadanía (conocimientos, habilidades y actitudes). Atender a los ambientes en que se dan las relaciones en la escuela (pedagogía, relación profesor-estudiante, organización de la misma escuela).
Temática: foco en conocimientos conceptuales acerca de la nación, estado, gobierno y ley.	Expansión temática: incluye dilemas que abordan las actuales sociedades (equidad, derechos humanos, distribución de ingresos, medio ambiente, ciencia y tecnología, resolución de conflictos, diversidad).
Localización y presencia en el currículum: ubicada al final de la educación secundaria y abordada por una asignatura especializada.	Expansión de su localización y presencia en el currículum: ubicada a lo largo de toda la secuencia escolar (desde educación preescolar hasta secundaria). Contenidos abordados por diversas asignaturas y por los objetivos transversales <sup>67</sup> .

<sup>67</sup> En Chile los objetivos transversales u OFT son definidos como: “aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del

Objetivos de aprendizaje: esencialmente vinculados con conocimientos; centrados en el sujeto y desarrollados a través de clases expositivas.	Objetivos de aprendizaje: conocimientos, habilidades y actitudes; centrados en el sujeto y la escuela (la organización del aula y de la escuela condiciona la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía política, civil y social). Necesidad de su tratamiento y ejercicio por parte de toda la comunidad educativa en diversos espacios curriculares.
--	---

Nota. Elaboración propia a partir de Cox et al., 2005, pp. 19-20<sup>68</sup>; Castro y Holz, 2016, pp.8-9.

En el informe preparado para el BID se sostiene que, no obstante América Latina y el Caribe constituye un escenario geográfico de diversidad histórica y política, existen dimensiones globales acerca de la educación para la ciudadanía “las cuales descansan en un núcleo común de valores (derechos humanos e ideario democrático)” (Cox et al., 2005, p.21). Este núcleo común habría sido recogido por la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educativo) para relevar las competencias ciudadanas que debiesen ser incluidas en los currículos escolares de los países de la región. En ese sentido, el ámbito

---

currículum, o de sub-conjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad”. Véase, MINEDUC (1998a), En <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120871>

<sup>68</sup> Los autores sostienen que solo tres países que asistieron al seminario “Educar para la Ciudadanía: una agenda para la acción” (agosto de 2005), plantearon “como objetivos específicos del currículum la formación de valores democráticos”. Estos serían Jamaica, Trinidad, Tobago y Bahamas. El resto, solamente plantea -a juicio de los autores- “una aproximación parcial” a las competencias ciudadanas. La excepción a lo señalado la constituyen Colombia, Chile, México, Estados Unidos, Inglaterra y otros países europeos que “manifiestan un interés incipiente” en la necesidad de educar para la ciudadanía democrática (Cox et al., 2005, pp.10-12).

curricular emerge como uno de los desafíos más importantes que -según los autores del informe- debiese ser abordado por las políticas públicas educativas de cada nación:

(...) debe surgir una definición clara sobre qué se trata la educación ciudadana, en qué consiste y qué aspira a lograr. En segundo término, si corresponde hacerlo, debe ser evaluada y redefinida la posición en el currículum de la educación ciudadana. Es un problema común a esta área, la paradoja de que es declarada como de máxima importancia para la sociedad, pero su realidad curricular es la de un área de bajo estatus: raramente es evaluada y muchas veces es parte de una o más asignaturas del currículum. Ocupa la poco visible y evaluable posición de uno entre otros temas <transversales> del mismo (Cox et al., 2005, p. 36).

En la Tabla 3 puede observarse el núcleo de competencias de educación ciudadana que son abordadas por los currículos contemporáneos de la región según la IEA. La necesidad de abordar las temáticas aludidas proviene de la evidencia que aporta el estudio del PNUD (2004) y las evaluaciones internacionales de conocimiento y disposiciones cívicas de los estudiantes (de algunos países de la región):

*Tabla 3. Núcleo de competencias de educación ciudadana*

---

CONOCIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"><li>• Estructuras y procesos institucionales mediante los cuales una sociedad democrática adopta sus decisiones: conceptos fundamentales de democracia y sus instituciones</li><li>• Derechos, deberes y responsabilidades individuales y sociales: conceptos de ciudadanía y ley</li></ul>
---------------	---

---

- 
- Naturaleza de la acción voluntaria y política: conocimiento del proceso político, y la arena y actores políticos
  - El sistema económico en su relación con individuos, comunidades y la política
  - Identidad nacional y relaciones internacionales: patriotismo y cosmopolitismo
  - Cohesión social y diversidad
  - Democracia y autocracia
  - Cooperación y conflicto
  - Igualdad y diversidad
  - Sentido de justicia, imperio de la ley, reglas, leyes y derechos humanos
  - Libertad y orden
  - Individuo y comunidad
  - Poder y autoridad
  - Derechos y responsabilidades
  - Riesgos para la democracia
  - Conductas antisociales y el crimen; justicia, sistema penal y policía

---

#### HABILIDADES

- Comunicación verbal y escrita razonada (argumentación sobre asuntos políticos)
  - Interpretación de información pública y uso efectivo de la distinción hecho/juicio u opinión
-

- 
- Pensamiento crítico y reconocimiento de mecanismos de manipulación, persuasión u ocultamiento de las relaciones de poder
  - Comprensión y apreciación de la experiencia y perspectiva de otros según contextos personales, históricos y culturales
  - Cooperación, organización y trabajo efectivo con otros similares y heterogéneos
  - Negociación y resolución de conflictos

---

#### ACTITUDES

- Apreciación de la comunidad política local, nacional y global
  - Apego y valoración del sistema democrático y sus prácticas e instituciones (elecciones, régimen de libertades, sujeción a marco legal)
  - Responsabilidad individual y colectiva por el bien común (proclividad a actuar con discernimiento sobre las consecuencias de la propia acción sobre otras personas y sobre la sociedad en general)
  - Valoración de la dignidad humana y la equidad
  - Valoración de la diversidad cultural, racial religiosa y de género en la vida en general y en la política
  - Inclinação a trabajar con otros y por otros en proyectos colectivos
-

- 
- Disposición a aceptar las diferencias y resolverlas de manera pacífica, comprendiendo que la diferencia es fruto de la pluralidad
  - Disposición a defender los propios puntos de vista, pero, al mismo tiempo, a modificarlos y admitir otros a la luz de la discusión, la evidencia y la empatía.

---

Nota. Tomada de Cox, et al., 2005.

No debe pasarse por alto que el cambio de paradigma descrito (de educación cívica a educación para la ciudadanía o formación ciudadana) incorpora un nuevo concepto: las competencias. Angulo y Redon (2011) advierten cómo dicho concepto, además de ser confuso en su acepción, obedece a fines políticos y económicos que son administrados o encauzados por instituciones, instancias o instrumentos evaluativos internacionales, que asocian el éxito escolar al dominio (por parte del estudiante) de determinadas competencias. Según sostienen ambos autores, existe una confusión “en el debate epistemológico y, por supuesto, político sobre el concepto y su utilización indiscriminada” (p.283), primando -actualmente- una definición funcional del mismo vinculada con un “(...) enfoque conductista o de observación directa de su desempeño (desagregación de las <habilidades>, la estandarización mensurable de los resultados) en pro de un lenguaje de la transparencia” (p.283). Los autores aluden, además, al proyecto DeSeCo (Definición y Selección de Competencias) de la OCDE como “la base teórica y, a fortiori, conceptual” (p.283) de las evaluaciones PISA y de la evolución de los dominios de las competencias<sup>69</sup>. La postura que ambos defienden permite reforzar la idea de

---

<sup>69</sup> Véase DeSeCo (2005). La Definición y Selección de Competencias Clave. Resumen Ejecutivo. En

una estandarización y operacionalización en la educación para la ciudadanía que deviene -en parte- de los planteamientos de organismos internacionales (así como de instrumentos internacionales para evaluar la educación ciudadana):

La evaluación -assessment- de los sistemas educativos, es un instrumento político de primer orden, una herramienta que está paulatinamente determinando las decisiones políticas de los países participantes (Angulo, 1995). No hay que olvidar el liderazgo que ha asumido desde hace bastantes décadas en temas educativos -así como económicos- la OCDE (Organización para el Desarrollo Económico), como una organización que asume el control de las políticas educativas desde <mediciones> externas en los países involucrados. Este afán por determinar y homogeneizar variables, indicadores, estándares o competencias nos conduce al currículum único, que instala en el imaginario social global una realidad incuestionable respecto a lo que debe ser la calidad educativa (Angulo y Redon, 2011, p.284)<sup>70</sup>.

El mismo informe Eurydice (2005), que constituye un estudio comparado de la educación para la ciudadanía en los centros de los 30 países que componen la Red Eurydice, da cuenta -en su introducción general- de los esfuerzos e iniciativas de diversos organismos internacionales en la conceptualización, articulación e impulso de políticas en torno a la educación para la ciudadanía junto con su evaluación (UNESCO, Consejo de Europa a través

---

<http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

<sup>70</sup> En relación con la imposición de una definición o idea acerca de la calidad educativa que imponen organismos internacionales, así como de educación para la ciudadanía (en este caso Global Citizenship Education), y desde una postura crítica, Nilsson (2015) sostiene: “The significant impact of PISA on national education policy in the last decade has positioned the OECD as a powerful actor in the educational sector (Froese-Germain, 2010). I therefore argue that the way OECD chooses to discursively constitute GCE will affect not only with what motivations policy makers, teachers and students approach the subject, but also the contents of what will be taught under the GCE umbrella” (p.6).

del proyecto ECD, IEA). Así como también, da cuenta de la utilización del concepto competencias para referirse a la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía, aunque pone de relieve algunos elementos que no figuran en los planteamientos del estudio encargado por el BID, y que dicen relación -se infiere- con problemáticas propias del contexto europeo y de cada país en dicho continente. A partir del informe del año 2005 es posible elaborar la Tabla 4 de síntesis respecto a cómo es abordada la educación para la ciudadanía en Europa:

*Tabla 4. Nociones claves en la educación para la ciudadanía democrática*

Ciudadano: “persona que coexiste en una sociedad” (p.10). Involucra su comprensión en un entorno local, regional, nacional e internacional.	
Ciudadanía responsable <sup>71</sup> :	Especificaciones importantes:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Engloba aspectos relacionados con el conocimiento y el ejercicio de los derechos y responsabilidades cívicas” (p.13)</li> <li>• Está asociada con valores vinculados con el papel de un ciudadano responsable (democracia, dignidad humana, libertad, respeto por los derechos humanos,</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No todos los países incluyen una definición explícita del concepto, pero reconocen poseer fuentes que aluden al mismo (currículos, leyes de educación, por ejemplo)</li> <li>• En varios países la noción se halla vinculada a la “política de integración para los &lt;no ciudadanos&gt;” (p.14)</li> </ul>

<sup>71</sup> En el concepto de ciudadanía responsable, Eurydice (2005) incluye la dimensión europea de la ciudadanía en el currículo, teniendo como objetivos “la transmisión de los conocimientos formales (las principales etapas de la integración europea, los derechos y deberes de los ciudadanos y el funcionamiento de las instituciones europeas) y el desarrollo, por parte de los futuros ciudadanos, de actitudes y valores (adquirir la capacidad de implicarse en los principales acuerdos europeos internacionales, fomentar la tolerancia ante la diversidad cultural, etc.)” (p.54).

---

tolerancia, pertenencia, respeto a la ley, justicia social, responsabilidad, lealtad, cooperación, participación y el desarrollo espiritual, moral, cultural, mental y físico

---

- Algunos países incluyen como parte de esta el respeto por la naturaleza

---

Presencia curricular:

- Está presente en el currículo de todos los países
- Está presente en los tres niveles de educación: primaria, secundaria inferior general y secundaria superior general
- En educación secundaria suele brindarse como materia aislada

---

Especificaciones importantes:

- Puede ser abordada como una materia independiente, obligatoria u optativa
- Puede ser incluida en una o más materias. Cuando se integra a otras asignaturas es incluida principalmente en: historia, estudios sociales, geografía, educación religiosa y moral, ética, filosofía, lenguas extranjeras y la lengua de instrucción
- Puede ser abordada como un tema de educación transversal, es decir, que está en todas las materias del currículo

---

Objetivos de aprendizaje<sup>72</sup>:

Dirigidos al desarrollo de una cultura política. Puede incluir:

---

<sup>72</sup> “(...) en los documentos oficiales de 11 países (...) las competencias que los alumnos deben dominar dentro del contexto de la educación para la ciudadanía se distinguen muy claramente de los objetivos educativos” (Eurydice, 2005, p.25).

- 
- “El conocimiento de las instituciones sociales, políticas y cívicas, así como los derechos humanos;
  - El estudio de las condiciones bajo las cuales las personas pueden vivir en armonía, los temas sociales y los problemas sociales actuales;
  - La enseñanza a los jóvenes de sus constituciones nacionales, con el fin de que estén mejor preparados para ejercer sus derechos y responsabilidades;
  - La promoción del reconocimiento del patrimonio cultural e histórico;
  - La promoción del reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística de la sociedad”. (pp.10-11)

Dirigidos al desarrollo del pensamiento crítico y de ciertas actitudes y valores. Puede incluir:

- “La adquisición de las competencias necesarias para participar activamente en la vida pública;
  - El desarrollo del reconocimiento y respeto por uno mismo y por los demás para favorecer la comprensión mutua;
  - La adquisición de la responsabilidad social y moral, que incluye la confianza en sí mismo y el aprender a comportarse de manera responsable con los demás;
  - La consolidación de un espíritu solidario;
  - La construcción de valores prestando la debida atención a los distintos puntos de vista y perspectivas sociales;
  - El aprendizaje de la escucha y resolución de conflictos de forma pacífica;
  - El aprendizaje para contribuir a un entorno seguro;
  - El desarrollo de estrategias más eficaces para combatir el racismo y la xenofobia”  
(p.11)
-

---

Dirigidos a estimular la participación activa. Buscar promover en los estudiantes:

- “Implicarse más en la comunidad en general (a escala internacional, nacional, local y escolar);
- Ofrecer una experiencia práctica de democracia en el centro docente;
- Desarrollar su capacidad de compromiso con los demás;
- Desarrollar iniciativas conjuntas con otras organizaciones (por ejemplo, asociaciones de la comunidad, organismos públicos y organizaciones internacionales), así como proyectos que impliquen a otras comunidades” (p.11).

---

Nota. Elaborado a partir de DeSeCo (2005).

Cabe destacar que tanto el informe del BID (Cox et al., 2005) como el de Eurydice (2005) reconocen que la educación para la ciudadanía sobrepasa el ámbito del currículum prescrito (entendido como un documento que precisa objetivos y contenidos de aprendizaje), pues involucra otras dimensiones e instancias al interior de una comunidad educativa, y fuera de la misma en relación con la comunidad:

(...) la educación para la ciudadanía es preparar a los jóvenes para que participen activa y positivamente en la sociedad. Esta no debe transmitir únicamente conocimientos teóricos, sino también las competencias, la práctica y la experiencia necesarias para ser un ciudadano activo y responsable. (...) El centro puede describirse como el macrocosmos en el que se aprende y pone en práctica la ciudadanía activa. Sin embargo, esto solo es posible si los directores, profesores y demás personal proporcionan a los alumnos la oportunidad de comprometerse con el concepto a diario (Eurydice, 2005, p.27).

En ese entendido, emerge como un elemento importante la disonancia entre el discurso que se enseña en algunas escuelas sobre educación para la ciudadanía, y lo que se practica o vive en ellas como democracia, que -más bien- entorpece el aprendizaje de esta, puesto que los estudiantes (así como el resto de quienes componen una comunidad educativa) asimilan un relato (teórico) totalmente desconectado de la realidad que vivencian cotidianamente. Lo que ocurre entonces es que la vivencia de la ciudadanía democrática figura con un cariz negativo, por cuanto se aleja de la norma, del deber ser curricular, y -por tanto- esa lejanía -que se torna negativa- no condice con lo que la norma propone y, además, -desde la perspectiva de los organismos internacionales preocupados de medir el conocimiento ciudadano- incide en “las deficientes competencias de los jóvenes egresados de las instituciones educativas para ejercer ciudadanía democrática” (Cox et al., 2005, p.9).

Por otro lado, tanto el informe del BID como de Eurydice acentúan la importancia de la participación en la enseñanza y aprendizaje de la educación para la ciudadanía: “(...) el principio rector del nuevo paradigma es la combinación de estudio y prácticas de participación, debate, decisión y acción colectiva” (Cox et al., 2005, p.20)<sup>73</sup>. Destaca en este punto la idea de gobierno estudiantil (Cox et al., 2005), esto es, de organismos representativos de los estudiantes y sus intereses o problemáticas en distintos niveles: delegados de clase, consejo o parlamento de alumnos a nivel de escuela y sindicatos o asociaciones de alumnos a nivel regional o nacional (Eurydice, 2005). No obstante, a diferencia del informe del BID, el texto elaborado por Eurydice sí alude a la importancia de la participación de los padres en las escuelas, no solo por la relevancia que poseen en la educación en valores cívicos de sus hijos, sino también “para

---

<sup>73</sup> De acuerdo con el texto europeo: “<La mayoría de los países europeos subrayan en su legislación educativa u otros documentos oficiales, la importancia de promover una cultura escolar participativa que anime a los jóvenes a convertirse en ciudadanos activos y responsables. La idea fundamental es que esta cultura debe basarse en los valores democráticos, entre ellos, el respeto hacia los demás, la tolerancia, la confianza mutua, la solidaridad y la cooperación” (Eurydice, 2005, p.28).

desarrollar y consolidar sus propias competencias cívicas” (Eurydice, 2005, p.32), es decir, para actuar -tal como sostiene Bolívar (2003)- como un verdadero ciudadano y ciudadana que se involucra y participa en el proyecto educativo de la que constituye su comunidad educativa. Ahora bien, en lo que refiere a la participación fuera de la comunidad escolar, el informe del BID alude al “service learning” como una forma de involucrar a los estudiantes en actividades de participación democrática directa y en el desarrollo de competencias comunitarias: “Los estudiantes aprenden y se desarrollan a través de un servicio organizado deliberadamente para satisfacer las necesidades de la comunidad” (Cox et al., 2005, p.29). Eurydice (2005) reconoce -de igual forma- la importancia de esta iniciativa, pues -ya sea que las puertas de la escuela se abran a la comunidad para su participación en actividades escolares, o los alumnos salgan de la escuela para participar en actividades de la comunidad local- permite a los estudiantes “experimentar de manera directa, lo que significa la acción cívica responsable” (Eurydice, 2005, p.38).

Si bien la evaluación del currículum de educación para la ciudadanía no forma parte de las categorías conceptuales que sustentan nuestro objeto de estudio, al aludir a la operacionalización de dicha temática, pareciera resultar forzoso aludir a esta dimensión del currículum y entenderla como un acto de poder y de persuasión (House, 1994; Stobart, 2010), pues en la búsqueda y definición de aquello que constituye el mérito o valor de algo (o por lo menos, de aquello que la sociedad entiende como mérito y bondad de algo), se configura un tipo de sujeto según los parámetros que la sociedad requiere y el currículum establece (teóricamente). Lo anterior se funda en la exposición realizada de los cambios curriculares sobre educación para la ciudadanía, acontecidos en América Latina y Europa como resultado, en gran parte, de las exigencias que organismos internacionales y de evaluación han plasmado en instrumentos de evaluación estandarizada sobre ciudadanía (OCDE e IEA principalmente).

En otras palabras, el ejercicio de evaluar (así como también de seleccionar el tipo de saberes que han de configurar un discurso curricular) no puede ser algo neutro o imparcial: “La evaluación configura quiénes somos y no puede considerarse como una medida neutra de habilidades o destrezas independientes de la sociedad” (Stobart, 2010, p.16). Tal como sostiene Stake (2006), la evaluación constituye un acto político y moral. Más aún, así como reconoce Angulo (2009), dentro de los ejes que interactúan en el sistema educativo, el poder de la evaluación estandarizada parece superponerse al del currículum, determinando -finalmente- el verdadero peso, sentido y/o significado que posee la definición del proyecto curricular que se da una sociedad. En ese sentido y reinterpretando las palabras de Silva (2001), las pruebas estandarizadas tienen el poder de crear más realidad que el currículum, pues si éste modela a través del discurso un tipo de sujeto, la evaluación -hoy en día sobredimensionada a través de su función social- tiene la última palabra para decidir si el sujeto construido es el esperado: “Es más, no importa lo que digan y afirmen los currícula nacionales; lo que cuenta es lo que las pruebas preguntan, determinan, seleccionan..., y nada más” (Angulo, 2009, p.24).

Dicho lo anterior, resulta imperioso considerar qué tipo de sujeto ciudadano es el que se está formando en el sistema educativo actual, tomando en cuenta las demandas de la sociedad, el discurso y racionalidad curricular imperante, y las connotaciones que ha adquirido la evaluación escolar, con la preponderancia de sistemas de medición de la calidad de la educación a través de pruebas estandarizadas.

La bibliografía es explícita al señalar que al sistema educativo escolar se le demanda adaptación a los imperativos de la economía capitalista neoliberal, a través de la enseñanza de competencias que permitan a quienes se educan ser productivos, empleables y -por tanto- consumidores (Hirt, 2001):

Los conocimientos generales que forjan una cultura común y que dan fuerzas para comprender el mundo en sus múltiples dimensiones nunca han sido

realmente importantes en el plano económico. (...) Ahora que el contexto económico desvía la atención hacia los contenidos y la búsqueda de empleabilidad, se ataca desde todos lados este <amontonamiento> de conocimientos generales. Como siempre, el ataque toma como pretexto la hipertrofia real de ciertos programas, para justificar el abandono del objetivo mismo de toda instrucción: transmitir saberes (Hirt, 2001, 10).

Bajo un sistema educativo como el actual, el centro de interés se traslada desde la discusión de los objetivos educativos hacia la obtención de resultados satisfactorios. Angulo (2009) y Stobart (2010) dan cuenta de la preeminencia del valor de cambio o visión instrumental que se apodera de la evaluación, haciendo que -bajo los intereses del sistema económico neoliberal- se retome la lógica positivista y técnica de la pedagogía por objetivos formulada a comienzos del siglo XX por R. Tyler. El control de la evaluación se presenta -hoy en día- como uno de los mecanismos más rápidos y efectivos para reconducir al sistema educativo dentro de la lógica de mercado (Angulo 2009):

Los responsables educativos se han dado cuenta de que la evaluación puede utilizarse como una poderosa herramienta para la reforma de la educación. Lo que se ponga a prueba, sobre todo si conlleva consecuencias importantes, determinará lo que se enseñe y cómo se enseñe. Por tanto, esta es una vía más directa que el desarrollo paciente del currículum y la pedagogía, y produce unos resultados claros de manera relativamente barata (Stobart, 2010, pp. 137-138).

Hoy, así como a comienzos del siglo XX, la escuela se mira y se mide (más que evaluarse) con criterios de rentabilidad y eficiencia económica. En el lenguaje utilizado por la evaluación actual (que no necesariamente proviene de profesionales de la educación) impera una visión sesgada y reproductora de la escuela y del currículum, que somete y juzga todo por igual (ignorando particularidades y contextos históricos, culturales, étnicos y de género, entre

otros,) bajo parámetros eminentemente cuantitativos. Hoy en día, se concibe que sólo aquello que puede medirse bajo instrumentos estandarizados, puede ser juzgado como satisfactorio o insatisfactorio, acorde con los estándares de eficiencia y calidad que se desea obtener. Sin embargo, bajo una racionalidad evaluativa técnico-instrumental, la calidad que se busca representar es una construcción predefinida e inmutable. Si el sujeto que aprende y los resultados de dicho aprendizaje (pues bajo este tipo de racionalidad los procesos de aprendizaje no importan) no encajan en ese constructo, entonces el sujeto/objeto evaluado no posee mérito o valor o, mejor dicho, el mérito o valor que posee no es el que se ha establecido previamente.

En el fondo la lógica de las evaluaciones estandarizadas encubre, arrasa o destruye parte de la esencia de la naturaleza humana. Desde una perspectiva antropológica, hace caso omiso de que todo sujeto es un ser cultural y social, y que como tal se sitúa en el mundo para comprenderlo desde una perspectiva particular. Lo particular, en este caso, se contrapone a lo estandarizado, pues en esto último sólo existe cabida y se acepta aquello que iguala y homogeniza a sujetos que ni son iguales ni tampoco homogéneos. La estandarización tiende, a su vez, a perpetuar y reproducir una cultura objetivada sin relevancia para los sujetos, más no su apropiación, interpretación y vivencia. Y, por ende, ni su transformación ni su creación. La estandarización olvida que la adaptación de los sujetos a la cultura no es simple reproducción o copia del entramado cultural desde el cual se posicionan en la sociedad, “sino una perpetuación recreada a través de la particular subjetivación que hacen los individuos” (Gimeno, 2002, p.33). Por ello parece ser de gran importancia atender y desentrañar el mensaje (desde una mirada antropológica) que envía este tipo de evaluaciones con respecto a la importancia que posee el sujeto que aprende. Al no ser objeto de interés primordial de este tipo de evaluaciones ahondar y desentrañar procesos subjetivos de apropiación del aprendizaje y de comprensión de la realidad, el sujeto no importa como individuo que mira la realidad desde un entramado social particular a partir del cual ha configurado su propia biografía. Por el contrario,

el mensaje que se envía es que la particularidad de ese contexto social puede no ser significativa, y que algunos entramados socioculturales son más importantes que otros porque finalmente los sujetos que pertenecen a ellos poseen las claves culturales que desde la oficialidad educativa se reconocen como pertinentes y aceptadas. Una mirada hacia el sujeto bajo estas consideraciones conecta, además, muy bien con las perspectivas liberales acerca de la ciudadanía. A juicio de Gimeno (2002) ese resulta ser precisamente el problema del modelo liberal que caracteriza de una manera abstracta los derechos que posee el individuo sin hacer referencia a sus condiciones reales de vida ni a valores o ideales acerca de un proyecto social en común.

Las paradojas descritas en este capítulo dan cuenta de la arremetida neoliberal en el mundo actual. En el contexto del neoliberalismo son los valores del mercado los que se transforman en principios reguladores de toda decisión en la vida política, social y económica, incluida, por supuesto, la educación: “Bajo el neoliberalismo, o todo se vende o todo se saquea para obtener beneficio” (Giroux, 2004, p.23). Hasta las relaciones entre alumno y profesor (o escuela) se transforman en una relación entre oferente y demandante (es común oír hablar de empresas educativas).

La educación bajo el alero neoliberal se deshumaniza; ya no es un fin en sí misma, sino un medio para producir ciudadanos eficientes, capaces de adaptarse a las exigencias del progreso técnico y consumidores activos. Uno de los mayores peligros a los que se ve sometida, lo constituyen los intentos por despolitizarla, despojándola de sus fines éticos y su sentido teleológico:

(...) evita los temas de contingencia, lucha y agencia social, celebrando en su lugar la inevitabilidad de las leyes económicas en las cuales la noción de que <no tenemos opción más que adaptar tanto nuestras esperanzas como nuestras

habilidades al nuevo mercado global> desplaza el ideal ético de intervenir en el mundo (Giroux, 2004, p.24).

En ese sentido es que adquiere profunda importancia considerar los efectos que este nuevo orden normativo genera en un proyecto de educación para la ciudadanía democrática, y reflexionar en torno a las posibilidades de esta para transgredir los límites impuestos por el neoliberalismo y generar proyectos alternativos de convivencia, bienestar y justicia social.

## **6. ¿Qué es el currículum?: la complejidad de la acepción**

Definir lo que constituye el currículum (o un currículum, como aclararemos más adelante) resulta una tarea obligada (aunque compleja y colmada de precisiones y aclaraciones necesarias) para comprender la dimensión de este que abordaremos en el presente trabajo investigativo, y que forma parte de nuestro objeto de estudio, esto es, el currículum prescrito de formación ciudadana en Chile. En ese entendido, el presente capítulo define y examina -en primer lugar- la acepción de currículum como contenido, desde el aporte de diversos autores que han contribuido a la problematización de su campo de estudio. En la discusión se resalta las visiones que conectan con las teorías curriculares críticas y poscríticas, pues enfatizan el entendimiento del currículum como un recorte cultural y un producto político e ideológico (y, por ende, no neutral) que modela a los sujetos y a la sociedad. Ello no quiere decir que se desconozcan sus otras vertientes como planificación y realidad interactiva (Angulo, 1994), sino tan sólo que, para efectos del presente estudio, interesa subrayar que aquí se trabaja desde los saberes y/o contenidos que aparecen seleccionados y son presentados o relevados en el currículum prescrito de educación para la ciudadanía en Chile. En esta primera parte, el currículum se analiza como un campo e instrumento de disputa de visiones que vehiculizan significados sobre la educación de los sujetos, que requieren ser examinados críticamente. En segundo lugar, se discute el papel del currículum como dispositivo que reproduce el statu quo o educa para la transformación de la realidad.

Para comenzar cabe sostener que el mismo hecho de haber señalado que definir lo que constituye el currículum (o un currículum) es labor obligada en el desarrollo de nuestra investigación, puede resultar erróneo, ya que no nos interesa presentar -tal como sostienen Angulo (2016a)- un panorama o recorrido histórico con las distintas y profusas definiciones que diversos estudiosos y académicos han construido sobre dicho término. La dificultad del

término comienza a manifestarse en la medida en que nos obliga a develarlo y, conjuntamente, intentar delimitarlo y aclararlo de manera adecuada.

Según sostiene dicho autor, parte de la complejidad del concepto currículum deviene de la abundancia de concepciones, acepciones y definiciones (Angulo, 2016a; Kemmis, 1998; Gimeno 2015). Al respecto, pareciera necesario -en primer lugar- distinguir la diferencia entre las diversas aproximaciones que se han construido en torno a dicho concepto, que para Angulo ciertamente no aluden a lo mismo. Siguiendo los planteamientos de Tanner y Tanner (1975), el autor destaca que una definición de currículum, o todas aquellas que se han formulado desde que este se instituyó como un campo definido de estudio (Silva, 2001), revelan o descubren tras de sí una concepción o visión acerca del mismo que no es sino una construcción social: “It is vain to expect that one day we will reach a definite definition of the concept of curriculum. It does not work in positivist nominalismo, nor would it be advisable to work. It is more than the uncertainty principle, in that what happens is that curriculum is a cultural artefact, a social construct, (...) which aims to shape school instruction and/or shows what happens in schooling that is most valuable and outstanding to us” (Angulo, 2016a, p. 139; Silva, 2001). Coincidente con esta postura Silva establece que “(...) las definiciones de currículum no se emplean para aprehender el verdadero significado del currículum, para decidir cuál de ellas es la que más se aproxima a aquello que el currículum es en esencia, sino para mostrar que aquello que el currículum es depende de cómo lo definen los diferentes autores y teorías” (p.15). En el mismo sentido, Kemmis (1998) apunta al carácter contingente que posee un currículum: “(...) las ideas sobre el currículum no son universales (permaneciendo por encima de la historia y de la verdad en todo tiempo)” (pp. 42 y ss.). Angulo, por su parte, es enfático en calificar de fútil el quehacer orientado hacia la búsqueda de una *definición esencial* de currículum o el esfuerzo por develar las diferentes concepciones y acepciones si aquél no logra poner en claro “what are we talking about when talking about curriculum?”? (2016a, p.142). La interrogante señalada sí se

resolvería, en cambio, cuando el currículum es abordado desde sus acepciones, esto es, entendiéndolo como *contenido, planificación y/o realidad interactiva*, con todas las tensiones o disputas que operan en cada una de ellas.

Ahora bien, al mismo tiempo que imprescindible, explicar el término currículum no resulta una labor sencilla, pues tal como sostiene la bibliografía especializada, constituye un término evasivo y polisémico (Goodson, 1991; Gimeno, 2015)<sup>74</sup>, entrelazado con distintos ámbitos y/o dimensiones del proceso educativo, y -de igual forma- con campos fuera de aquél que lo modelan y condicionan. En ese sentido, podría afirmarse que la complejidad deviene del entrelazamiento de fuerzas y dimensiones que lo componen, a veces no de manera tan clara y explícita. Esto es, de la amplitud y diversidad de elementos que abraza e incluye. En ese sentido, no puede desatenderse sino más bien destacarse que la complejidad se explica -de igual forma- al concebir un currículum como parte de un proyecto educativo, epistemológico y político que tiene cabida al interior de una sociedad.

La complejidad del concepto currículum -a la que hemos aludido- es graficada cuando (casi a modo de advertencia) se indica que constituye un “concepto teórico” denso, extenso, inclusivo y complejo en cuanto a su capacidad para dar cuenta y/o abarcar parte de la totalidad de la realidad educativa (Gimeno, 2010, p.11), ya que “son pocos los elementos, fenómenos, actividades y hechos de la realidad escolar que no tengan alguna implicación con el currículum o no se vea afectado por él” (Gimeno, 2010, p.12). En esta primera mirada, se resalta como una cualidad la capacidad reguladora del mismo y la potencia que posee para direccionar y abarcar la realidad educativa: “El currículum es lo que determina lo que pasa en las aulas entre profesores/as y alumnos/as, de ahí que pueda decirse en una acepción amplia que es un

---

<sup>74</sup> Gimeno (1995; 2015) habla de un concepto elástico y polisémico asociándolo a la ambigüedad de su significado según sea el enfoque desde el cual se lo considere, aspecto que -al mismo tiempo- se transforma en una cualidad al “ofrecer perspectivas diferentes sobre la realidad de la enseñanza” (2015, p. 34).

instrumento potente para la transformación de la enseñanza y un instrumento inmediato, porque es una fecunda guía para el profesor” (Gimeno, 1991, p. 12).

Al organizar la enseñanza y el aprendizaje, el currículum establece todos aquellos elementos o componentes que deben ser incluidos o considerados en ambos procesos y -consecuentemente- define, separa y establece fronteras respecto de aquellos elementos y/o componentes que deben ser excluidos:

Al ordenar el currículum se regula a la vez el contenido (lo que se enseña y sobre lo que se aprende), se distribuyen los tiempos de enseñar y de aprender, se separa lo que será el contenido que se considera debe quedar dentro de él y lo que serán los contenidos externos y hasta extraños. También se delimitan los territorios de las asignaturas y especialidades, siendo marcadas las referencias para componer el currículum y dirigir la práctica en su desarrollo (Gimeno, 2010, p. 24).

La función reguladora del currículum se aprecia -de igual forma- en el deslinde y clasificación del conocimiento que -traducido a Programas de Estudio- deberá ser objeto de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Por tanto, ordena, define y controla -desde el exterior- la práctica didáctica que se desarrolla al interior de los centros escolares. De la misma manera, el currículum manifiesta su fuerza o poder al actuar como el estándar o nivel esperado, a partir del cual se compara y se juzga a sus agentes y destinatarios (profesores y alumnos) y, por extensión, a la totalidad del proceso de enseñanza y aprendizaje que ocurre en los establecimientos educacionales:

Todo ello en su conjunto se constituirá en el estándar respecto del cual se juzgará lo que se considerará el éxito y el fracaso, lo normal y lo anormal, lo

satisfactoria o insatisfactoria que es la institución escolar, quiénes cumplen y quiénes no lo hacen (Gimeno, 2010, p. 24)<sup>75</sup>.

Si bien el funcionamiento de la organización escolar, los usos y hábitos, el tiempo, la especialización del profesorado y el orden del aprendizaje son aspectos que resultan regulados o estructurados por el currículum, éstos constituyen sólo una síntesis o pequeña muestra de la fuerza e influencia que ejerce aquél en el ámbito escolar. Gimeno (2010) destaca cómo el poder regulador de este instrumento se lleva a cabo sobre aspectos estructurales del mismo (acotaciones del tiempo y delimitación y organización de los contenidos) que, en combinación con otros factores (clima social, reglas de comportamiento, clasificaciones del alumnado, espacio escolar, entre otros), “imprimen sus determinaciones sobre los elementos estructurados”, que son elementos o componentes que quedan afectados: “conocimientos y saberes valorados, comportamientos tolerados y estimulados, tiempo de aprendizaje, tiempo libre, entre otros” (Gimeno, 2010, p. 27). Para este autor, por tanto, la complejidad adscrita al

---

<sup>75</sup> Beltrán (1991) asocia la fuerza reguladora del currículum con las determinaciones curriculares, entendidas como condicionamientos (más complejos/rígidos o simples/flexibles) o relaciones -de naturaleza social, económica y cultural y, por tanto, no necesariamente pedagógicas- que actúan en niveles macro, meso y micro de manera total o parcial, para dar cuerpo a un currículum prescrito (sin dejar de reconocer que las formas en que éste sea interpretado o desarrollado en la práctica varíen posiblemente del texto escrito). Para el autor, los espacios de decisión curricular, por lo tanto, no constituyen las únicas instancias responsables de las definiciones o cambios curriculares: “(...) puesto que existen otras instancias, que en ocasiones pueden ser las mismas o sectores de aquéllas, cuya actuación se concreta en la modificación o establecimiento de límites a las decisiones curriculares. Se trata de las instancias de determinación curricular” (p.37). Estas últimas se caracterizan, a su vez, por los condicionamientos que establecen a las decisiones curriculares, dificultando el que cualquier otro actor, instancia o relación pueda rehuir su influencia. En ese sentido, el vigor de las determinaciones curriculares busca evitar que su efecto sea vea disminuido o no sean consideradas. Incluso, llega a producirse una situación de normalización de dichos condicionamientos y de la necesidad de acatarlos por parte de determinados agentes (por ejemplo, docentes) como una “compulsión inconsciente” (Beltrán, 2010, p. 53). Gimeno (2013), por otra parte, añade respecto a la capacidad del currículum para regular la práctica docente que: “Publicar mínimos y orientaciones es expresar una determinada opción que no se cumple por el hecho de explicitarla, sino a través de otros medios. Por mucho intervencionismo que se quiera ejercer, nunca se puede llegar a la práctica directamente, aunque sí tiene efectos indirectos, positivos en el supuesto de que sea una buena orientación, y algunos negativos en cualquier caso” (p. 135).

currículum como constructo teórico también subyace en que aquél opera a través de dimensiones estructurantes y elementos estructurados cuya visibilidad, sentido, mecanismos de funcionamiento y consecuencias -entre otros- pueden no resultar suficientemente claros (patentes y manifiestos); o, en otros casos, precisan de ser justificados: “Es necesario explicitar, explicar y justificar las opciones que se toman o que nos vienen dadas; es decir, hay que valorar el sentido de lo que se hace y el por qué lo hacemos” (Gimeno, 2010, p.29).

Ante todo, y tomando en cuenta lo señalado en el párrafo precedente, debe considerarse que un currículum es resultado de una decisión frente a diversas posibilidades que podrían haber cobrado realidad, y que resolver o tomar partido por alguna de ellas no es un problema técnico, ya que involucra -entre otros aspectos- decidir por un modelo de sujeto y sociedad. Un currículum no es un instrumento imparcial, neutral, universal o ahistórico: “El currículum es un campo de batalla que refleja otras luchas: corporativas, políticas, económicas, religiosas, identitarias, culturales” (Gimeno, 2010, p. 37; Goodson, 1991; Kliebard, 2004). La condición de constituir un objeto de discusión y polémica también es mencionada por Kemmis (1998) como un aporte de Lundgren al estudio del currículum:

(...) el currículum es un producto de la historia humana y social, y un medio a través del cual los grupos poderosos han ejercido una influencia muy significativa sobre los procesos de reproducción de la sociedad, incidiendo y quizás controlando los procesos mediante los cuales eran y son educados los jóvenes (p.42).

Dicho de otro modo, el currículum -como producto- revela “las marcas sociales de su producción”:

Desde su génesis como macrotexto de política curricular hasta su transformación en microtexto en el aula, pasando por sus diversos avatares intermediarios (guías, directrices, libros didácticos), en el currículum van

quedando registrados los restos de las disputas por el predominio cultural, las negociaciones en torno a las representaciones de los diferentes grupos y las diferentes tradiciones culturales, de las luchas entre los saberes oficiales y dominantes por un lado, y los saberes subordinados, relegados y despreciados por el otro (Silva, 1998, p.9).

Las marcas sociales sobre el currículum contribuirían -siguiendo a Gimeno (2010) a añadirle una condición de singularidad, pues -según el autor- “(...) se selecciona, se ordena, se empaqueta, se imparte y se comprueba de acuerdo con moldes sui generis” (Gimeno, 2010, p.11). Esto significa que dicha cultura -conocimiento escolar- se halla sujeta a la acción de agentes culturales mediadores: profesores, libros de textos y otros materiales didácticos (y tras ellos, las tradiciones y perspectivas epistémicas que nutren las disciplinas escolares que imparten los docentes, la política editorial cultural, exigencias curriculares provenientes de instituciones administrativas, exigencias provenientes de sistemas de evaluación externa -en caso de existir- y normas técnicas que regulan la labor docente). Dichos agentes y fuerzas son responsables de influir de modo decisivo en la “calidad del contenido hecho realidad” (Gimeno, 2010, p.28; 1995)<sup>76</sup>. El autor alude a un saber curriculizado<sup>77</sup> o mediatizado, para referirse a aquél en el que han obrado diversas fuerzas e intereses en su formulación o confección, reconociendo -igualmente- que la mediación no ocurre tan sólo en la etapa o momento de elaboración de un currículum, sino también en su puesta en práctica, de tal forma que -finalmente- los saberes contenidos en un currículum y transmitidos al alumnado, no guardan

---

<sup>76</sup> No obstante, el poder o los espacios que poseen para hacerlo no es el mismo entre todos ni genera los mismos resultados: “Los poderes públicos, los especialistas, empresarios, padres, alumnos, profesores y los que confeccionan materiales didácticos tienen muy desigual capacidad de incidir en esas decisiones” (Gimeno, 1995, pp. 179-180).

<sup>77</sup> “Diríase que el texto que es el currículum no responde a las intenciones de ser reproductor de lo que entendemos por cultura fuera de la escuela, sino que es una cultura propia que tiene unas finalidades intrínsecamente escolares y que presta, por supuesto, un peculiar servicio a la socialización” (Gimeno, 1995, p. 148).

estricta relación con aquellos producidos y acumulados por una sociedad: “(...) En otros términos, el currículum remite a una colección C de conocimientos seleccionados y formateados que, en el proceso de su circulación y transmisión, resultan inevitablemente modificados en su materialidad, de tal forma que quien los recibe se reapropia de C’ y no de C (Beltrán, 2010, p. 54; Gimeno, 2015a, 2015b)<sup>78</sup>.

A partir de lo anterior, es posible recoger la idea de creación cultural que -como tal- conduce a pensar que el currículum traduce y evidencia en sus componentes, decisiones, opciones, postulados, reglas y normas sobre la escolarización, que no son sino la expresión de un contexto histórico particular, desde el cual emerge y al cual busca regular u orientar de un modo determinado. Al relevar esta acepción, el currículum pasa a ser entendido como:

(...) the <structure> we use to transmit that acquired and valuable knowledge  
(Angulo, 2016a, p. 145);

(...) el currículum es siempre expresión de formas culturales: de la cultura cristalizada, en cuanto a su formulación; de un proceso de recreación cultural, en cuanto a su transmisión (Beltrán, 1991, p. 53);

El currículum es siempre el resultado de una selección: de un universo más amplio de conocimientos y saberes se selecciona aquella parte que constituirá el currículum (Silva, 2001, p. 16).

Resulta, de este modo, que el currículum no constituye una creación neutral e inamovible; por el contrario, es un producto contingente, condicionado por el tiempo y el espacio, tal como el resto de las creaciones culturales humanas (Gimeno, 1995; Beltrán, 2010; Goodson, 1991). Ahora bien, al mismo tiempo que creación cultural objeto de disputa y debate,

---

<sup>78</sup> En opinión de Gimeno (2015a), la situación señalada posee una dimensión preocupante: la falta de personas e instituciones -del mundo académico y cultural- adecuadas y capaces de elaborar saberes curriculares valiosos. De acuerdo con el autor, son las empresas avocadas a la elaboración de textos escolares y materiales didácticos las que ocupan dicho espacio priorizando los intereses de mercado por sobre la dimensión teleológica de la educación.

el currículum puede ser concebido como un recorte o selección de la cultura: “(...) la selección del currículum es siempre una decisión entre otras muchas posibles, que sólo se justifica en tanto se apoya en un consenso social sobre sus componentes, donde tiene que existir un equilibrio de intereses. Lo importante no está, pues, en negar la relatividad de la selección que se realiza o aspirar a un currículum sin regulaciones, sino en analizar el contenido de las propuestas y la forma de decidir las: la deliberación del currículum” (Gimeno, 1995, p.205).

Para Angulo (2016), no obstante la acepción de currículum como contenido cultural ha sido una de las más empleadas, resulta -de alguna manera- contradictorio que el recorte o selección cultural que en él se haya contenido no constituya un objeto de interés para los especialistas que abordan dicho campo de estudio: “Es importante cuestionar dos aspectos del currículum. El primero se refiere a su contenido. ¿Cuál es?, e igualmente importante, ¿qué deja a un lado?” (Apple, 1987, p. 46). Aunque hoy en día, cabría cuestionar -incluso- la importancia e interés real (así como la naturaleza de este último) que las autoridades responsables de la educación de un país (como es el caso de Chile) le otorgan a la definición de sujeto y sociedad que se plantea desde el currículum escolar. Por el contrario, pareciera ser que el tipo de persona o sociedad que se considera ideal modelar a través del currículum se halla fuera de examen y estudio. No es objeto de controversia y debate. Los fines de la educación escolar están dados; lo que se discute es cómo alcanzarlos, no los fines en sí mismos (Monarca, 2009):

No hay enseñanza ni proceso de enseñanza-aprendizaje sin contenidos de cultura, y éstos adoptan una forma determinada en un currículum. (...) Lo cierto es que, por diferentes razones, en la teorización pedagógica dominante existe más preocupación por el cómo enseñar que por el qué debe enseñarse. Y si es evidente que ambos interrogantes deben cuestionarse simultáneamente en educación, el primero sin el segundo queda vacío (Gimeno, 2013, p. 34 y ss.).

Para Pinto (2008), los fines de la educación -actualmente- vienen dados y se manifiestan en el influjo del neoliberalismo en educación, en la retórica que este utiliza para justificar su modelo y en la presencia que aquella ha adquirido en el discurso oficial educativo en América Latina, y -de igual forma- en el modelo de escuela pública que tiende a configurarse, caracterizándose por ser:

- a) Uniformizante en su formación política básica.
- b) Homogeneizante en sus objetivos fundamentales y contenidos mínimos, obligatorios para el aprendizaje de todos los individuos.
- c) Promotora del individualismo y del desarrollo preponderante de capacidades intelecto-cognitivas y de las competencias funcionales a las demandas del mercado de trabajo.
- d) Productivista en su formación del capital humano, en que el individuo reduce su desarrollo a la adquisición de habilidades y conocimientos científico-técnicos valorados por la producción económica.
- e) Pragmática e instrumental en la capacitación del educando para su inclusión en códigos del conocimiento tecnológico-económico, dominantes en la sociedad globalizada.
- f) Reduccionista del individuo a la esfera de sus relaciones mercantiles y utilitarias con la sociedad y la cultura de masas.
- g) Generalista en la formación cultural e intelectual, en cuanto a la proyección ético-social del individuo, primando en la convivencia social, los sentidos de lugar común y la información masificada superficial. (Pinto, 2008, pp. 83-84)

Bajo tales consideraciones ciertamente la cultura que se selecciona y los contenidos que la vehiculizan no pueden ser considerados como neutros:

Los elementos de la cultura que se seleccionan no son solo tareas explicativas/descriptivas de los fenómenos del mundo y de la vida (el conocimiento científico/académico), sino un gran universo de concepciones, valores y formas de hacer; un gran universo de significados, de sentidos (Monarca, 2009. p.72).

Gimeno (2015a) sostiene, para el caso de España, que:

En los currícula españoles prescritos por la Administración se ha abundado, por ejemplo, mucho más en razonamientos técnicos -de tipo pedagógico y psicológico- que, en argumentos sociales, económicos y culturales, siendo estos los campos específicos en los que deberían tomar y justificar sus decisiones. El ocultamiento de tales decisiones se debe, en parte, a que así el poder enmascara sus opciones, aunque se explica también por la falta de un esquema claro de cómo desarrollar el currículum dentro del sistema educativo, vertebrando medidas de muy diverso orden (p. 119).

Parece pertinente, hacer hincapié en que no es nuestro interés manifestar una apología de los contenidos que, en cuanto reflejo y expresión de la cultura que a través del currículum una sociedad busca reproducir en las generaciones futuras, o que considera necesaria para hacer progresar a la sociedad, constituyen la vía más valiosa para alcanzar metas educativas en la práctica. Lo que nos interesa destacar es que no existen parámetros neutrales u objetivos bajo los cuales se incluyan o excluyan determinados conceptos o contenidos del currículum escolar. De allí que analizar y comprender los marcos teóricos que constituyen este recorte de la cultura resulte una labor necesaria.

La relevancia señalada se justifica aún más si se piensa que la selección cultural no debe ser entendida simplemente como los saberes que dan cuerpo a las disciplinas que han de ser enseñadas y aprendidas en la escuela (Angulo, 2015), sino más bien como un proyecto cultural

y social que se desea construir a través de la enseñanza formalizada, esto es, como un proyecto global de educación para los sujetos que asisten a la escuela que, además de conocimientos, comprenda la enseñanza y aprendizaje de todos aquellos saberes necesarios para el desarrollo individual y social (Gimeno, 1995; 1999; 2015a):

Cuando se habla de currículum como selección particular de cultura, viene en seguida a la mente la imagen de una relación de contenidos intelectuales a aprender, pertenecientes a diferentes ámbitos de la ciencia, de las humanidades, de las ciencias sociales, de las artes, la tecnología, etc. Esa es la acepción primera y la más elemental. Pero la función educadora y socializadora de la escuela no se agota ahí, aunque se haga a través de ella, y por eso mismo, en los niveles de la enseñanza obligatoria, también el currículum establecido va lógicamente más allá de las finalidades que se circunscriben a esos ámbitos culturales, introduciendo en las orientaciones, en los objetivos, en sus contenidos, en las actividades sugeridas, directrices y componentes que colaboren a concretar un plan educativo que ayude a la consecución de un proyecto global de educación para los alumnos (Gimeno, 2013, p.19)<sup>79</sup>.

---

<sup>79</sup> Añade Gimeno (2013): “En la escolaridad obligatoria, el currículum suele reflejar un proyecto educativo globalizador, que agrupa a diversas facetas de la cultura, del desarrollo personal y social, de las necesidades vitales de los individuos para desenvolverse en sociedad, destrezas y habilidades consideradas fundamentales, etc. Es decir, por contenidos en este caso se entiende algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber elaborado y formalizado” (p. 65). Ahora bien, no obstante el autor reconoce y da cuenta de la evolución y ampliación del término *contenidos*, que no puede ser únicamente representativo de saberes académicos o intelectuales, sino que también debe incluir saberes sociales y morales, en consonancia con el proyecto de socialización general del sujeto al cual apunta la educación hoy en día, reconoce -de igual forma- el carácter contradictorio que ello supone en la escolaridad actual: “(...) la retórica sigue preconizando grandes finalidades, un modelo de educación integral para los alumnos, pero la práctica se reduce básicamente a la propagación de los conocimientos fácilmente ubicables en las esferas del saber asentadas por la tradición, al mismo tiempo que en la evaluación se busca la comprobación de objetivos muy elementales (...)” (Gimeno, 1995, p. 176).

De allí entonces resulta posible de entender la relevancia que poseen los contenidos culturales comprendidos en el currículum que elabora una sociedad para educar a sus miembros, pues ellos ponen de relieve y nos recuerdan la función cultural que posee la escuela (Gimeno, 2013), y constituyen (o deberían constituir) -a su vez- un ejemplo, fragmento, traducción y explicitación de la dimensión teleológica que posee el fenómeno educativo<sup>80</sup>: “Por eso la fuente del currículum es la cultura que emana de una sociedad. Su selección debe hacerse en función de criterios psicopedagógicos, pero antes es preciso considerar a qué idea de individuo y de sociedad sirven” (Gimeno, 1995, p. 177)<sup>81</sup>. Los contenidos curriculares pasan -de esta manera- a adquirir un interés sustancial en cuanto promotores de los intereses de grupos dominantes o facilitadores de una praxis transformadora y democrática (Torres, 2007).

Al relevarse su carácter contingente y el ser considerado como una selección cultural, resulta posible conectar el currículum (y sumar a la complejidad de la acepción) con el poder, la política y la ideología (Apple, 1987, 2008; Silva, 1998, 2001; Paraskeva, 2008).<sup>82</sup>

---

<sup>80</sup> No obstante lo anterior, tal como sostienen Conelly y Lantz (1991), los contenidos curriculares y los fines que aquel persigue no significan lo mismo: “Curriculum may, instead, be defined as the means to achieving ends. It is necessary, therefore, to read curriculum research and curriculum policy documents carefully since curriculum content for some is the means to achieve certain ends rather than the ends themselves which require a content to be achieved” (p. 16)

<sup>81</sup> Véase Gimeno 2013, p.20; Gimeno, 2015b, pp.18 y ss.

<sup>82</sup> “El currículum escolar, como otros aspectos de la vida social, está formado y modelado ideológicamente. Así las formas dominantes del currículum escolar reflejan las formas ideológicas dominantes en la sociedad” (Kemmis, 1998, p.122). El poder y la ideología caminan de la mano al considerar la selección de contenidos curriculares, su organización y las formas de evaluación de este (Apple, 2008). Crítico de su propio trabajo, Apple destaca la evolución de su pensamiento en torno a la ideología, el currículum y la escuela. Reconoce que su trabajo inicial sobre Ideología y currículo (que sale a la luz en 1979) se centra en el estudio acerca de cómo el currículo y la escuela reproducen la ideología de las clases dominantes. No obstante, en su obra *Educación y Poder* (publicada años más tarde) llama la atención sobre la necesidad de considerar en la enseñanza los procesos de producción, reproducción, reinterpretación y contestación, así como también el hecho de que la ideología no se revela únicamente en el contenido curricular, sino también en la vida cotidiana al interior de las escuelas: “Es a través de la estructura que adopta el currículum, no sólo a través de su contenido, como la lógica y las formas de control penetran en la escuela” (Apple, 1987, p. 46).

En el caso de la presente investigación, analizar el currículum prescrito sobre formación ciudadana vigente en Chile, los contenidos que lo sustentan y las narrativas que le acompañan, permite visibilizar una realidad acerca de lo que debe ser la ciudadanía. En ese entendido, el texto o discurso curricular ministerial sobre ciudadanía, no sólo constituye un acto de poder por emanar desde la oficialidad educativa, sino más aún por pretender -desde sus planteamientos- moldear el deber ser de los sujetos y la realidad o tejido social que los articula. Es decir, al configurar determinadas narrativas en torno a la educación ciudadana -en particular-, aquello que adquiere existencia y cuerpo son interpretaciones, sentidos y expresiones acerca de los deseos y fines educativos que se desean alcanzar. Por ello entonces, resulta importante desentrañar la urdimbre que articula tales narrativas, pues dicha urdimbre conforma el tejido mediante el cual se deja entrever una particular forma de conocer y comprender lo educativo, y presentarlo o justificarlo como relevante ante la sociedad<sup>83</sup>.

Beltrán entiende el currículum como un proceso construcción política en relación a un tiempo/espacio determinado y un terreno de conflictos en el que operan simultáneamente intereses y tensiones políticas, ejercicios del poder y efectos del control que “afectando y creando de manera simultánea interacciones de los seres humanos, la naturaleza y los saberes previos sobre la misma en pro de su transformación, persiguen la producción, selección y valoración de conocimientos formalizados, dispuestos para su distribución diferencial” (Beltrán, 2010, p. 52)<sup>84</sup>. Desde la perspectiva del autor, el currículum se interpreta como un ente o instrumento pasivo, un escenario u objeto que constituye una expresión de la política, el poder y el control. En este caso, el texto curricular es producto del poder y control que las elites dominantes, encargadas de su configuración, ejercen sobre él, al seleccionar o recortar una

---

<sup>83</sup> Tradicionalmente se entiende que narrar es contar, exponer o referir alguna historia o relato, que puede ser real o imaginario. En el contexto y sentido de esta investigación (y tal como se deja entrever en el capítulo 2), el concepto de narrativa es abordado como discurso, esto es, como texto a partir del cual se configura un determinado objeto (Silva, 2001).

<sup>84</sup> Véase Beltrán (1991).

parte del acervo cultural de una sociedad, con objeto de que sea reproducido en las generaciones presentes y futuras. Sin embargo, y al mismo tiempo que objeto pasivo, procede como una herramienta activa que ejerce poder, toda vez que actúa al servicio de alguno de los agentes que ha intervenido en su conformación, para modelar un tipo de sujeto y sociedad según ciertos saberes preestablecidos que han debido aprender y reproducir (Beltrán, 2010).

Entender el currículum como una representación de la cultura valiosa implica asumir la discusión curricular como un problema político, pues “(...) we are obliged to consider by whom, why and how the curriculum contents are selected and not simply how to organize them” (Angulo, 2016, p.148):

Buscar unos componentes curriculares que constituyan la base de la cultura básica que formará el contenido de la educación obligatoria, no es nada fácil ni desprovisto de conflictividad, dado que diferentes grupos y clases sociales se identifican y esperan más de unos componentes que de otros (Gimeno, 2013, p. 74).

En otros términos, Silva (1998) sostiene que “Las luchas por el significado no se resuelven en el terreno epistemológico, sino en el terreno político, en el de las relaciones de poder” (p.10). Y es por ello que, además, reconoce que las teorías del currículum entendidas como discursos “están situadas en un campo epistemológico social” y, por ende, “en un territorio en disputa” (Silva, 2001, p. 17); esto es, constituyen una cuestión de poder, pero no únicamente porque las representaciones discursivas que ellas encarnan sean fruto de disputas y/o acuerdos, sino también porque: “las políticas curriculares son el resultado de un complicado proceso de variadísimas codificaciones y decodificaciones, de interpretaciones y reinterpretaciones que remiten a una pluralidad de significaciones” (Paraskeva, 2008, p. 2)<sup>85</sup>.

---

<sup>85</sup> Cabe destacar que la comprensión del currículum como práctica cultural y como práctica de significado constituye un aporte de las teorizaciones curriculares posmodernistas y postestructuralistas, para las cuales “la cultura es un campo de lucha acerca de la construcción

Es decir, el asunto del poder no deviene tan solo del proceso de construcción del currículum (texto curricular)<sup>86</sup>. Asimismo, el(los) discurso(s) curricular(es) -desde una mirada crítica- deben ser entendidos como una cuestión de poder puesto que las significaciones que contienen y/o transmiten “consiguen ejercer el poder mediante la producción de la <verdad> y del <conocimiento>. (...) En el fondo, las políticas curriculares transmiten palabras (intenciones) con el propósito de determinar los ritmos y modos en que se producen las significaciones (práctica)” (Paraskeva, 2008, p. 2; Silva, 1998). Es decir, bajo esta consideración, el poder se manifiesta desde *el qué es lo que transmite un currículum*, cuestión sustancial pues, siguiendo a Paraskeva nos conduce a comprender que, como texto y discurso, el currículum construye o da forma a identidades y sujetos modelados por quienes tienen voz (poder) para decir y decidir el contenido de ese modelo de sujeto y sociedad al que se aspira moldear. En otras palabras: “el currículum personifica los nexos entre saber, poder e identidad” (Silva, 1998, p.3; 2001):

Define los papeles de los profesores y alumnos, así como sus relaciones, redistribuyendo las funciones de autoridad e iniciativa. Determina qué es lo que se admite como acontecimiento válido y como formas válidas de verificar su adquisición. El currículum desplaza ciertos procedimientos y conceptos epistemológicos, situando a otros en su lugar. La política curricular, metamorfoseada en currículum, efectúa finalmente un proceso de inclusión de

---

e imposición de significados sobre el mundo social”. A diferencia de las visiones tradicionales acerca del currículum, para los posmodernistas y postestructuralistas no es posible abstraer la cultura de su proceso de producción ni tampoco concebirla como un producto acabado o no sujeto a transformación, porque entonces se asumiría que “la cultura viene definida a través de una semiótica contenida, cerrada, congelada; y, por tanto, “la práctica humana de significación queda reducida al registro y la transmisión de significados fijos, inmóviles, trascendentales”: “Al igual que la cultura, debemos ver el currículum como una práctica de significación, como un texto, como una trama de significados; el currículum puede ser analizado como un discurso, como una práctica discursiva” (Silva, 1998, pp. 5-8).

<sup>86</sup> Al hablar de proceso de construcción del currículum, en términos generales, Paraskeva (2008) reconoce que el poder opera no solo en el momento de definir el proyecto o recorte cultural que se desea reproducir en una sociedad. El poder también opera a través de “los procesos de interpretación y reinterpretación de los mecanismos del poder instituido” (p. 2)

ciertos saberes y de ciertos individuos, excluyendo a otros. (...) el currículum también fabrica los objetos de los que habla: saberes, competencias, éxitos, fracasos. El currículum, (...) también produce los sujetos de los que habla, los individuos a los que interpela. El currículum establece diferencias, construye jerarquías, produce identidades (Silva, 1998, p.4)

Al respecto, cabe reiterar que las hebras que articulan y dan cuerpo a un discurso curricular oficial -que no es neutro-, se hallan empapadas de significados. Se asume entonces que, como selección cultural, el currículum prescrito sobre formación ciudadana se encuentra investido de un significado particular para quien lo produce (contextos de producción que le dan vida) y, a su vez, busca producir determinados significados -en este caso- en el(los) sujeto(s) que aprende(n). De acuerdo con Silva (2001), lo anterior significa que el tipo de conocimiento *recortado* o seleccionado se halla supeditado al tipo de persona que se desea formar, cuestión relacionada íntimamente con la identidad del sujeto: “Las teorías del currículum deducen el tipo de conocimiento considerado importante a partir de descripciones sobre el tipo de personas que ellas consideran ideal” (p. 16). Y más adelante indica: “(...) el conocimiento que constituye el currículum está inextricable, central y vitalmente implicado en aquellos que somos, en aquello en lo que nos transformamos, en nuestra identidad, en nuestra subjetividad” (p.17).

Los planteamientos mencionados nos conducen a resaltar la importancia que posee para la enseñanza de la ciudadanía el discurso que emana desde las teorías curriculares críticas y poscríticas. Las teorías técnicas, basadas en una racionalidad positivista y estandarizada, cierran toda posibilidad de humanizar la educación. En términos generales, las teorías tradicionales del currículum aceptan el statu quo, es decir, no discuten la forma cómo se ha establecido el orden educativo, ni las formas de conocimiento que dominan el campo educativo, ni tampoco el orden social existente. Esta perspectiva (tradicional) es asociada con:

1) una visión tradicional, humanista, basada en una visión conservadora de la cultura (fija, estable, heredada) y del conocimiento (como dato, como información), basada por su parte en una visión conservadora de la función social y cultural de la escuela y de la educación; 2) una visión tecnicista, similar en muchos aspectos a la tradicional, aunque resaltando las dimensiones instrumentales, utilitarias y económicas de la educación (Silva, 1998, p.4).

En el caso de la visión tecnicista<sup>87</sup>, el objetivo y valor explícito del código del currículum que da sustento a la educación es *pragmático e instrumental*: la preparación de la fuerza de trabajo; y en la medida en que aquél es aceptado, la función de la escuela como una institución de reproducción social y cultural comienza a tornarse obvia: “(...) la escuela funcionaría positiva y selectivamente para colocar a las personas en los papeles y ocupaciones en sociedad sobre la base de sus <capacidades>” (Kemmis, 1998, p. 53). En la propuesta de F. Bobbit, contenida en su libro *The Curriculum*, se destaca que la escuela debe seguir el modelo de funcionamiento de una empresa comercial o industrial (siguiendo el prototipo de organización empresarial de Frederick Taylor), moldeando a los estudiantes según patrones previamente establecidos y claramente detallados. Por lo tanto, se halla orientada por y hacia las demandas o exigencias que le plantea la economía. Ello se deja entrever, primero, en la finalidad que debe perseguir la educación: “preparar para ejercer eficazmente las tareas laborales de la vida adulta” (Silva, 2001, p. 26). En segundo lugar, pero íntimamente vinculado a lo anterior, la influencia de la economía se manifiesta en la importancia dada a conceptos como eficiencia y eficacia: “El sistema educativo debía ser tan eficiente como una empresa económica” (Silva, 2001, p. 26).

---

<sup>87</sup> Las teorías técnicas del currículum emergen a comienzos del siglo XX, coincidiendo con el desarrollo de la educación de masas y las demandas que las economías industriales traspasan a los estados para formar una fuerza laboral cualificada.

La función reproductora que posee la escuela y el currículum al transmitir saberes, costumbres y tradiciones sociales, de tal forma que la continuidad de la estructura social prevalezca sobre el cambio en la misma, es una consecuencia de una visión tecnicista del currículum. Lo anterior conlleva importantes resultados que sobrepasan la exclusividad de lo educativo, pues aluden a las relaciones de poder que se dibujan en la sociedad y se reproducen en la escuela. Un currículum identificado con el interés técnico: “En primer lugar, implica que el poder último se encuentra en quienes formulan los objetivos (es decir, quienes controlan el eidos) (...)” (Grundy, 1991, p. 52). En el ámbito del currículum, esta cuestión tiene interesantes consecuencias en relación con el poder de quienes proporcionan los medios de financiación para controlar el currículum, ya sean los gobiernos o intereses privados. De la misma manera, un currículum orientado desde este interés concibe que el conocimiento que ha de ser transmitido en las escuelas es un “conjunto de reglas y procedimientos o <verdades> incuestionables”, objetivadas, ahistóricas y limitadas por la cultura del positivismo (Grundy, 1991, pp. 57-58). De acuerdo con Angulo, el enfoque tecnológico del currículum implica un “tratamiento altamente formalizado y mecanicista que subyace a la comprensión causal científico-positivista de la realidad socioeducativa” (1994, p. 91):

El proceso de la tecnología de la instrucción está... libre de valores. Puede ser usado para el logro de buenos o malos objetivos; puede ayudar para definirlos mejor y medir mejor también su logro, pero trabajará igualmente bien para cualquier objetivo. Es una herramienta, y como todas las herramientas, es moral y filosóficamente neutral. (...) Desde esta suposición, los criterios valorativos necesarios para juzgar los procedimientos tecnológicos diseñados, mantienen la cualidad de la neutralidad científico-técnica, en tanto que no son criterios ideológicos, sino generalizables, estándar, y, lo que es más importante, aplicables científicamente. Es decir, los criterios operativos se caracterizan

neutralmente por su alta instrumentalidad (Engler 1970, citado en Angulo, 1994, p. 92).

Considerando lo expuesto es que Silva (2001) se refiere a las teorías curriculares tradicionales como teorías de la “aceptación, ajuste y adaptación”, donde lo más importante es precisar -de una manera técnica- cómo hacer (desarrollar) el currículum (p. 34)<sup>88</sup>. Para este autor, uno de los rasgos que distingue al proyecto político conservador de derecha es su intento por aprisionar los significados naturalizándolos, fijándolos unívocamente en paquetes dispuestos para su consumo, buscando impedir -a toda costa- su desplazamiento, su transformación y la apertura de espacios en torno a opciones y visiones del mundo alternativas: “El proceso de significación se vuelve ideológico cuando intenta esconder las marcas de las pistas del proceso social en su construcción” (Silva, 1998, pp. 8 y 9; Giroux, 2003). En cambio, las teorías críticas, sí cuestionan el statu quo; tanto es así, que le atribuyen la responsabilidad de ser el causante de las injusticias y diferencias sociales reinantes. A estas teorías les corresponde la función de desconfiar, cuestionar y apuntar hacia una transformación radical de la sociedad. Sólo las teorías críticas y poscríticas entregan las herramientas filosóficas y epistemológicas que se necesitan para examinar y transformar el proyecto educativo cívico que produce y reproduce una sociedad (Silva, 2001). Sólo desde estas teorías puede concebirse que el currículum es texto y contexto moral y político para la crítica, transformación y construcción de una sociedad democrática (Giroux, 2001); y develar así los intentos de quienes buscan

---

<sup>88</sup> Considérese el ejemplo que el autor brinda de Bobbit para quien el currículum se transforma en un asunto puramente técnico, relacionado con su desarrollo o implementación, pues al especialista en su elaboración le compete llevar a cabo tareas precisas y especificadas. Entre ellas figuran: descubrir y describir las habilidades requeridas para alcanzar la finalidad u objetivos de la educación, diseñar un currículum adecuado para alcanzarlos, y -por último- confeccionar los instrumentos de medición que permitan comprobar -de la manera más precisa posible- que dichos objetivos fueron logrados. Precisamente por ese carácter técnico es que la propuesta de Bobbit -contenida en su libro *The Curriculum* (1918)- tuvo mayor repercusión que la de Dewey, *The Child and the Curriculum*, ya que su modelo “parecía hacer que la educación se tornara más científica” (Silva, 2001, p. 26).

dificultar el empoderamiento de la ciudadanía, desde un lenguaje que se afana en despolitizar la realidad y al hacerlo, la resignifica bajo parámetros neoliberales (Torres, 2010)<sup>89</sup>.

Al respecto Freire sostiene:

Es necesario desenmascarar la ideología de cierto discurso neoliberal, a veces llamado modernizador, que hablando del tiempo histórico actual trata de convencernos de que así es la vida. Los más capaces organizan el mundo, producen; los menos capaces sobreviven. Y de que <esa historia de sueños, de Utopía y de cambio radical> lo único que hace es dificultar el trabajo incansable de los que realmente producen. Dejémoslos trabajar en paz sin los trastornos que les ocasionan nuestros discursos soñadores y un día habrá un gran excedente para distribuir entre todos (Freire, 2012, p. 88).

En ese sentido, como: “La función de la ideología en la sociedad humana se concentra principalmente en la constitución y modelado de formas bajo las cuales las personas viven y construyen significativamente su realidad, sus sueños, deseos y aspiraciones” (Torres, 2005, p.17), resulta un deber irrenunciable -desde una mirada educativa crítica- desenmascarar las dimensiones desde las que aquella opera, a nivel de ideas y prácticas o comportamientos

---

<sup>89</sup> Según advierte Silva (2001), los modelos curriculares tradicionales (dentro de los cuales adscribe el de Bobbit y Tyler), así como el progresista de Dewey, fueron objetados a partir de la década del 60', fecha en la cual se constata la emergencia de un movimiento denominado *reconceptualización del currículum*. Este movimiento que critica los enfoques tradicionales del currículum en la década del 60' se divide en dos campos. Por una parte, se encuentran quienes utilizando conceptos marxistas examinan la escuela y el currículum. Bajo esta perspectiva, se destaca la función de las estructuras económicas y políticas, en la producción y reproducción cultural y social a través de la educación y el currículum. Desde una posición epistemológica distinta, se sitúan quienes critican a la educación y el currículum utilizando las perspectivas analíticas de la fenomenología, la hermenéutica y la autobiografía. En términos generales, esta última postura (en conjunto) releva los significados personales y subjetivos que las personas atribuyen a sus experiencias pedagógicas y curriculares. En Inglaterra, el movimiento de reconceptualización se asocia con la *nueva sociología de la educación* identificada con el sociólogo Michael Young. De la misma manera, en Brasil se destaca la obra de Paulo Freire, y en Francia, la de L. Althusser, P. Bourdieu y J.C. Passeron, Baudelot y Establet. Asimismo, sobresale la postura neomarxista de los norteamericanos M. Apple y H. Giroux.

cotidianos. El propósito entonces es reforzar el carácter contingente de toda ideología. Es decir, “Lo que existe, y su corolario, lo que no existe. (...) Lo que es bueno, correcto, justo, hermoso, atractivo, agradable, así como todos sus contrarios. (...) Lo que es posible e imposible” (Torres, 2005, p. 17), no constituyen sino construcciones sociales, pero no necesarias ni forzosas; visiones del mundo y de la realidad que es preciso impugnar, más aún cuando constriñen y utilizan a la educación y las escuelas para moldear subjetividades afines a intereses y requerimientos economicistas, dificultando e imposibilitando que aquellas puedan “(...) ir más allá en la imaginación y experimentación de nuevas formas de vida, de modelos sociales y productivos alternativos a los existentes” (Torres, 2007, p.33). Silva subraya la obligación de reconocer y defender formas alternativas de comprender aquello que constituye una buena educación, más allá de las definiciones dadas por el discurso neoliberal; concepciones que rechacen servirse de la educación para cumplir “metas económicas productivistas” y, por el contrario, subrayen aspectos de “igualdad, derechos sociales, justicia social, ciudadanía, espacio público” (1998, p.13). En esta lucha el currículum cumple un cometido central, como instrumento de disputa de significados y visiones que intentan conquistar espacios de visibilidad y legitimación al interior de cada sociedad sobre la educación y la formación de las personas:

Nuestra tarea y nuestro trabajo, como educadores y educadoras críticos(as), consiste en abrir el campo de lo social y de lo político a la productividad y a la polisemia, a la ambigüedad y la indeterminación, la multiplicidad y la diseminación del proceso de significado y de producción de sentido (Silva, 1998, p.2).

Reflexionar en torno al currículum o propuesta curricular -desde los planteamientos de las teorías críticas y poscríticas resulta imprescindible, pues -tal como se ha venido señalando- permite revelar y comprender los sentidos, significados, intereses e ideologías que subyacen al

texto curricular, entendiendo, además, que el lenguaje que se contiene y expresa en el(los) discurso(s) curricular(es) cumple funciones ideológicas, es político y, por tanto, un instrumento de poder y al servicio del poder (Codd, 1988; Silva, 1998):

This requires an alternative conception of language which recognizes that words, whether in speech-acts or texts, do more than simply name things or ideas that already exist. It requires a conception of how the use of language can produce real social effects, and how it can be political, not only by referring to political events, but by itself becoming the instrument and object of power (Codd, 1988, p. 241)<sup>90</sup>.

Si sumamos a lo anterior que el currículum (como selección cultural), la actuación de los docentes y el sistema escolar en su conjunto se encuentran orientados y/o condicionados por tales discursos, pues son éstos los que proponen avanzar por diversos caminos hacia el progreso de la humanidad -por lo menos desde la narrativa europeísta occidental- (Gimeno, 2002), la relevancia de una mirada crítica hacia el currículum prescrito cobra aún mayor trascendencia. Ello, puesto que tanto la educación como el concepto de ciudadanía constituyen narrativas de progreso que pueden contribuir a la construcción de sociedades democráticas. En el caso de la educación, a través de la selección de contenidos y el establecimiento y afianzamiento de actitudes y sentimientos entre los sujetos que instalen -desde lo cotidiano- una cultura cívica:

La participación en la vida social requiere ser alimentada por la educación para que la vida democrática sea una cultura enraizada en la mente y en los corazones

---

<sup>90</sup> La idea de que las políticas curriculares encarnadas en discursos contribuyen a crear una realidad más que a describirla como preexistente es compartida por Silva al mencionar que: “Fabrican los objetos <epistemológicos> de los que hablan, a través de un léxico propio, con una jerga que no debe verse como una moda, sino como un mecanismo muy eficiente de institucionalización y constitución de lo <real>, que supuestamente le sirve de referente” (1998, p. 3).

de los ciudadanos, sin lo cual quedaría reducida a una carcasa de procedimientos de participación formal (Gimeno, 2002, p. 155).

No obstante lo anterior, tal como señalan Kemmis (1998) y Codd (1988) cabe, por lo menos, prestar atención a los intereses del Estado en términos de la política educativa curricular que promulga, puesto que aquello que es presentado como una discusión pública democrática (en torno a la política educativa de la nación), no necesariamente expresa la intención de robustecer una cultura democrática y cívica entre la ciudadanía:

Thus, policies produced by and for the state are obvious instances in which language serves a political purpose, constructing particular meanings and signs that work to mask social conflict and foster commitment to the notion of a universal public interest. In this way, policy documents produce real social effects through the production and maintenance of consent (Codd, 1988, p. 237)<sup>91</sup>.

Es por ello, precisamente, que resulta indispensable una lectura crítica del currículum (en nuestro caso, del currículum prescrito de formación ciudadana en Chile), ya que el discurso dominante que aquel vehiculiza *tiñe* los conceptos desde lo que asume como *verdad* y *conocimiento* o, más bien, desde lo que *algunos* asumen como verdad y conocimiento, dentro de los límites o términos que ellos mismos establecen para pensar y reflexionar en torno a la educación, los sujetos y la sociedad. Por ello es por lo que Apple (2018) señala -en aras de

---

<sup>91</sup> El autor utiliza como ejemplo la discusión curricular que se desarrolló en Nueva Zelanda en 1987 (The Curriculum Review), y la teoría de Claus Offe en su obra *Contradictions of the Welfare State* (1984) para señalar que la política educativa neozelandesa de la época estaba orientada a favorecer los intereses capitalistas al proteger instituciones y un determinado tipo de relaciones sociales necesarias o proclives a la expansión del capitalismo (Codd, 1988). Cabe recordar que, a diferencia de las teorías técnicas y prácticas del currículum, las críticas sí aluden al papel del estado en la educación. Es más, su propuesta se caracteriza por señalar “(...) cómo la escolarización sirve a los intereses del estado, cómo la escolarización y el currículum actuales activan determinados valores educativos (y no otros valores posibles), y cómo el estado representa ciertos valores e intereses en la sociedad contemporánea (y no otros)” (Kemmis, 1998, p. 79).

avanzar hacia una educación verdaderamente crítica y transformadora- que la pregunta “¿Qué conocimiento vale más?” es, de alguna manera, artificiosa y debiese ser sustituida, más bien, por “¿De quién es el conocimiento que vale más?” (p.64):

En efecto, la política curricular, consideradas en su capacidad discursiva, nos remite a una (re)distribución [circunscrita y desequilibrada] de interpretaciones, deseos y voces, inherente a la sedimentación de una determinada clase dominante a la que, según Ball (1997), poco importa lo que piensen o hablen los individuos porque determinadas voces, pensamientos y deseos consiguen imponer su significación y, en consecuencia, su autoridad (Paraskeva, 2008, p. 3)<sup>92</sup>.

Gimeno (1995), en una postura coincidente con la anterior, refuerza el carácter controversial del currículum al subrayar los intereses y/o valoraciones de diversos grupos sociales que se hacen manifiestos en su concreción como texto y selección de contenidos:

Cualquier faceta de la cultura es objeto de ponderaciones diferentes en la sociedad, es apreciada de forma peculiar por distintas clases y grupos sociales, y hace relación a intereses muy diversos. Los aspectos intelectuales se valoran más que los manuales, por ejemplo; se piensa que determinados saberes son básicos para el progreso personal y social y otros que son cultura accesoria. Estas valoraciones desiguales son distintas a su vez entre diversos grupos culturales, clases sociales, etc (Gimeno, 2013, p. 72)

---

<sup>92</sup> Nos parece que las consideraciones que formula Paraskeva no ponen en entredicho la capacidad o posibilidad transformadora del statu quo que posee el currículum y la escuela; lo que hacen, en cambio, es subrayar la importancia de este último, ya que al analizarlo como texto y discurso, se transforma en el referente para guiar las prácticas de profesores y estudiantes: “Por tanto, los actores que interactúan en el proceso de desarrollo del currículum se producen a imagen del texto y del discurso que constituyen las políticas curriculares. De hecho, académica y socialmente solo consiguen con dificultades tener existencia fuera de ese marco de significación que certifica el sistema” (Paraskeva, 2008, p. 7).

Es por ello que se descarta la posibilidad de considerar al currículum simplemente como un problema que se resuelve a través de decisiones técnicas y neutrales, ya que éstas son tomadas por sujetos -desde un contexto histórico particular- y afectan -a su vez- a sujetos con creencias, valores, visiones y deseos explícitos e implícitos respecto -entre otros elementos- de intereses y modelos de sociedad a alcanzar: “A través de ese proyecto institucional se expresan fuerzas, intereses o valores y preferencias de la sociedad, de determinados sectores sociales, de las familias, de grupos políticos” (Gimeno, 2010, p. 30; 2013; 2015a; Torres, 2005). Redon (2016a) refuerza la idea de falsa neutralidad en el currículum, enfatizando -como contrapartida- la dimensión política de aquél y de la educación: “aunque el currículum asuma una racionalidad técnica, de cientificidad y pseudo independencia ideológica, está transmitiendo un tipo de sujeto y sociedad” (p.27). Giroux, (2003) nos dice que la educación no se vincula exclusivamente con el conocimiento; sino que también constituye “(...) una empresa moral y no se puede eliminar de un discurso social y político de mayores alcances” (p.136). Por su parte, Apple (2008) sostiene con vehemencia que

(...) el diseño del currículum, la creación de los entornos educativos que han de habitar los estudiantes, es inherentemente un proceso político y moral. Implica unas concepciones competitivas ideológicas, políticas e intensamente personales acerca de lo que es la actividad educativa valiosa. (...) Sin embargo, nuestro pensamiento común tiende a moverse en una dirección muy opuesta a las consideraciones morales y políticas. En lugar de éstas, las esferas decisivas son percibidas como problemas técnicos que solo necesitan las estrategias instrumentales y la información producida por los expertos técnicos (p.146).

En definitiva, según lo que se ha señalado, resulta posible entender que la pregunta central que adquiere visibilidad y apunta a dilucidar qué tipo de conocimiento es el que debe contener el currículum para ser enseñado en la escuela requiere -como respuesta y acción

necesaria- seleccionar y justificar un conjunto de saberes para ser aprendidos en la educación formal. Mas con ello no se trata tan sólo de definir y educar un modelo de persona, sino que también un modelo de sociedad, estableciendo -por ejemplo- qué es lo que debe ser abandonado y hacia dónde se debe avanzar. Por ello entonces es que la bibliografía sostiene que -dentro de la educación- el currículum es la dimensión o ámbito que posee un mayor carácter político (Cox, 2006). Para Gimeno (2015) la consideración del currículum como una cuestión de poder, en relación con la definición de los contenidos de un proyecto educativo escolar, refuerza la idea de complejidad a la que se ha venido aludiendo. En tal circunstancia, de acuerdo con el autor, pareciera existir una relación directamente proporcional entre ambigüedad-complejidad-amplitud y finalidades que debe cumplir la escuela con los estudiantes: “(...) si se busca que la educación primaria transmita elementos básicos de la cultura, es relativamente más fácil concretar esa finalidad en un currículum que si se pretende atender al desarrollo y bienestar del alumno” (Gimeno, 2015a, p. 34).

### **6.1. Currículum y escuela: ¿espacios de reproducción de una realidad objetivada o de reconstrucción de una realidad dinámica?**

El itinerario desarrollado a continuación comienza por situar a la institución escolar desde su función socializadora versus la reproductora, que a través del currículum perpetua un modelo de sociedad. Es decir, ¿se piensa al currículo y a la escuela como instrumentos de *poder* y *control* que seleccionan un conjunto de saberes para ser transmitidos y reproducidos en las futuras generaciones, delineando un determinado tipo de sujeto y de sociedad?; o, por el contrario, ¿se destaca la mirada de la escuela y el currículum como texto o discurso que educa para el cambio? En el primer caso, se precisa que el currículum constituye un instrumento, herramienta u objeto cultural que, a través de sus funciones reguladoras, estructurantes, clasificadoras y organizadoras, define el tipo de sujeto que debe formarse en la escuela, junto

con el saber o contenido que aquél debe aprehender en el curso de la educación escolar. En el segundo caso, en cambio, el currículum es considerado como una herramienta al servicio de una educación para la problematización de la realidad y la transformación social (Giroux, 2003), erigiéndose -de esta manera- la necesidad de una pertinencia curricular y, a su vez, el rechazo hacia todo proyecto curricular centralizado y homogeneizante.

Para quienes trabajamos en el mundo de la educación, pensar y reflexionar sobre ella, mirar lo que ocurre cotidianamente al interior de las escuelas, atender las voces de los estudiantes, sus silencios y sus actitudes, así como las voces y actuación de los docentes, constituye una tarea indispensable. Sin embargo, el hecho de constituir una práctica común y corriente (a veces, incluso, como respuesta a la normativa y las exigencias formales que establece la propia escuela o la institucionalidad educativa del país, de crear espacios de reflexión al interior de las comunidades educativas) nada nos dice sobre el contenido de esa reflexión y pensamiento. Y hoy -más que nunca- el contenido que acompaña dichas reflexiones es vital para pensar y discutir el sentido de la educación y la misión de la escuela, en contextos en que su importancia es relativizada o, por lo menos, instrumentalizada al servicio de imperativos económicos que se operacionalizan a través de un conjunto de ideas y valores que se autodefinen como exclusivos y hegemónicos (Silva, 1998; Torres, 2007). De allí entonces que, plantear preguntas viejas o ya formuladas para volver a reflexionar en torno a temáticas que a algunos pudiesen parecer repetidas (la función de la escuela y el currículum, por ejemplo), resulta fundamental, pues los significados han evolucionado, se han transformado y se nos ofrecen -actualmente- como verdades que se perpetúan a través de los discursos y las prácticas de los sujetos:

Habiendo robustecido la comprensión de los fenómenos educativos, se han debilitado los proyectos, las utopías o las narrativas para darle un sentido

diáfano al sistema escolar. Nuestro problema no está en el peligro de la rigidez de las utopías (...), sino en la carencia de afanes (Gimeno, 2002, p. 25)

La función del currículum y la escuela como agentes o instrumentos para el cambio social o, por el contrario, para la mantención del statu quo constituyen parte de las reflexiones que se levantan en esta investigación. Es decir, ¿se piensa al currículum y a la escuela como instrumentos de poder y control que seleccionan un conjunto de saberes para ser transmitidos y reproducidos, delineando un determinado tipo de sujeto y de sociedad?; o, por el contrario, ¿se destaca la mirada del currículum como texto o discurso en desarrollo, que se concretiza según las condiciones o realidad del espacio (escuela) que le da vida? En el primer caso, el texto curricular es producto del poder y control que las elites dominantes, encargadas de su configuración, ejercen sobre él, al seleccionar o recortar una parte del acervo cultural de una sociedad, con objeto de que sea reproducido en las generaciones presentes y futuras. Sin embargo, el currículum no sólo actúa como objeto pasivo del poder, sino que él mismo ejerce poder al modelar un tipo de sujeto y sociedad según ciertos saberes preestablecidos que han debido aprender y reproducir. En el segundo caso, en cambio, el currículum destaca desde las resignificaciones o interpretaciones que le formulan todos los sujetos que intervienen en su realización o puesta en práctica al interior de la escuela, erigiéndose -de esta manera- la necesidad de una pertinencia curricular y, a su vez, el rechazo hacia todo proyecto curricular centralizado y homogeneizante.

Es precisamente la valoración del papel del currículum en la socialización para el cambio, la que permite visibilizar y destacar una mirada crítica acerca de la educación para la ciudadanía que se oriente a cuestionar el statu quo y apunte -a su vez- a transformar visiones y prácticas educativas, que se asumen como pertinentes o son validadas por el estado y las elites dominantes.

La escuela -como espacio representativo de una educación institucionalizada- y el currículum escolar se encuentran íntimamente entrelazados como un binomio inseparable. Ambos han emergido desde los intereses o proyectos que una sociedad fragua para concretizar la o las visiones que respecto de la educación de los sujetos se gestan en un momento y en un contexto histórico determinado. Entendiendo al currículum -de momento- como un proyecto cultural que busca ser reproducido, y a la escuela como el organismo o institución encargada de transmitir dicho plan o propósito desde su función educativa, la vinculación estrecha entre ambos se hace manifiesta:

(...) what I am interested in is that education and culture are inextricably linked through the “curriculum”. First, because education is also a “cultural means” that uses a cultural artifact: “the curriculum” (Stenhouse, 1975); and second, at the same time, education is the introduction process into culture, i.e., the process of cultural reproduction (...). It can be concluded provisionally that school education “disseminates” cultural knowledge inasmuch that it is public knowledge (Stenhouse, 1975, p.35), and the curriculum’s dissemination of knowledge results in a societal reproduction process through the “acculturated” individuals (Angulo, 2016, p.146).

La educación y la escuela desarrollan un proceso de aculturación en los sujetos, no exclusivo, pero sustancial a la hora de entregar las herramientas para que aquellos puedan expresarse, comprenderse a sí mismos, comprender el mundo que les rodea y atribuirle algún sentido<sup>93</sup>. En otras palabras, la cultura es como un sustrato -sobre el cual debemos optar- que nutre las formas de pensar, sentir y hacer que compartimos con otros sujetos. Y a la escuela le

---

<sup>93</sup> “La tipificación que iguala u homogeniza a los individuos no es la única función de la sociedad y la cultura, sino también su potencialidad para hacerlos singulares y heterogéneos. La posibilidad de individualizarse forma parte de los procesos de enculturación en relación dialéctica con los procesos de integración social o cultural” (Gimeno, 2002, p. 34).

cabe una misión fundamental como institución encargada de diseminar ese sustrato: “Un proyecto para la educación significa reflexionar, discutir y decidir acerca de sus contenidos y de sus maneras de insertar a los sujetos en la cultura” (Gimeno, 2002, p.25). De modo que “la pregunta canónica del currículum” -que menciona Pinar-: “¿qué conocimiento es el más valioso?” (2014, p.7) no solo reafirma el vínculo escuela-currículum, sino también el carácter abierto y contingente de la pregunta y, por tanto, la necesidad imperiosa de buscar y debatir respuestas, más aún cuando hoy en día -se dice- la educación se halla sumida en un terreno inestable, y no solo ella, sino también la sociedad, la cultura y los sujetos a los cuales se debe educar (Gimeno, 2002)<sup>94</sup>.

“¿Por qué enseñar lo que se enseña dejando de lado otras muchas cosas?” (Gimeno, 2015a, p.31), constituye entonces un cuestionamiento fundamental cuando se entiende el currículum como contenido de enseñanza o la cultura común que debe ser transmitida a los estudiantes durante sus años de escolaridad: “El contenido es condición lógica de la enseñanza, y el currículum es, antes que otra cosa, la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura que se ofrece como proyecto para la institución escolar” (Gimeno, 2013, p. 20; 2015a). En su obra *Saberes e Incertidumbres sobre el Currículum* (2010), Gimeno destaca el papel del currículum como selección cultural condicionada temporal y espacialmente, que se ofrece, pone a disposición (dimensión que enfatiza el constituir una idea de un proyecto prescrito) y despliega (dimensión que enfatiza la práctica cotidiana) en las instituciones escolares. En ese sentido, y no obstante existir distintas definiciones acerca de lo que es currículum, cualquier conceptualización de este debe considerar -a juicio del autor- las siguientes observaciones:

---

<sup>94</sup> Gimeno (1999) aclara que el fenómeno de la aculturación no se circunscribe tan solo al aprendizaje de los contenidos que forman parte del currículum, pues también opera a nivel del currículum oculto.

Primero: el estudio del currículum debe servir para ofrecer una visión de la cultura que se da en las escuelas, en su dimensión oculta y manifiesta, teniendo en cuenta las condiciones en que se desarrolla.

Segundo: se trata de un proyecto que solo puede entenderse como un proyecto históricamente condicionado, perteneciente a una sociedad, seleccionado de acuerdo con las fuerzas dominantes en ella, pero no solo con capacidad de reproducir, sino también de incidir en esa misma sociedad.

Tercero: el currículum es un campo donde interaccionan ideas y prácticas recíprocamente.

Cuarto: como proyecto cultural elaborado, condiciona la profesionalidad del docente y es preciso verlo como una pauta con diferente grado de flexibilidad para que los profesores intervengan en él (p.62).

Para Gimeno (2010) la cualidad más relevante del currículum -posible de observar desde sus orígenes hasta la actualidad- es la de constituir un constructo o instrumento inventado para organizar o regularizar el contenido que habrá de ser aprendido en los centros educativos, la vida que allí acontece y las prácticas pedagógicas que se implementan cotidianamente. Por ello es por lo que, en su opinión, el currículum aun cuando actúe como “partitura interpretable, flexible, puede llegar a regular y determinar la práctica educativa” (Gimeno 2015a, p. 33)<sup>95</sup>.

De esta forma, el currículum, entendido en términos amplios como “(...) la expresión y concreción del plan cultural que la institución escolar hace realidad dentro de unas determinadas condiciones que matizan ese proyecto” (Gimeno, 2010, p.2), carece de sentido y/o pierde gran parte de su significado si se aparta de la escuela, pues es ella la encargada de

---

<sup>95</sup> Es más, para Silva (1998) no sólo los contenidos, la vida escolar y las prácticas educativas que se desarrollan al interior de los centros escolares son reguladas por el currículum. Fuera de la escuela, existe una industria que se moviliza siguiendo los lineamientos de las políticas curriculares: textos escolares, material multimedia, material didáctico.

desplegar dicho “plan cultural”, que es objeto y contenido de la educación, socializando en él a las nuevas generaciones (Gimeno, 1995). La escuela -de igual forma- no se entiende aislada del currículum, pues precisa de un proyecto o plan cultural que comunicar a las nuevas generaciones:

La escuela en general, o un determinado nivel educativo o tipo de institución, bajo cualquier modelo de educación, adopta una posición y una orientación selectiva ante la cultura, que se concreta, precisamente en el currículum que transmite. El sistema educativo sirve a unos intereses concretos y ellos se reflejan en el currículum (Gimeno, 2013, p. 18).

De la misma manera, aunque desde una perspectiva diferente, en la que el currículum no se reconoce únicamente en su texto, sino también en su contexto, es decir, en los procesos prácticos que operan al interior de cada institución educativa, la escuela y lo que en ella acontece no se comprende separada de los condicionamientos, implicancias, prescripciones y resignificaciones que plantea, establece y afectan al currículum al interior de dicha institución. En este caso, el currículum ya no sólo opera como un plan o proyecto cultural, sino que se destaca también su operatividad o funcionamiento al interior de los centros educativos escolares. Allí es cuando puede cobrar relevancia el llamado currículum oculto. Gimeno y Pérez (1992) alude a cómo aquél, entendido como las prácticas no prescritas que ocurren en las interacciones cotidianas en el mundo de la escuela, tiene tanto o más peso -a la hora de transmitir un conjunto de códigos y saberes- que aquello que se dispone y controla oficialmente:

Los alumnos y alumnas aprenden y asimilan teorías, disposiciones y conductas no sólo como consecuencia de la transmisión e intercambio de ideas y conocimientos explícitos en el currículum oficial, sino también y

principalmente como consecuencia de las interacciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el centro y en el aula. Es más, normalmente el contenido oficial del currículum, impuesto desde fuera al aprendizaje del alumnado, no cala ni estimula por lo general los intereses y preocupaciones vitales del niño/a y del adolescente. Se convierte así en un aprendizaje académico para pasar los exámenes y olvidar después, mientras que el aprendizaje de los mecanismos, estrategias, normas y valores de interacción social que requiere el discurrir con éxito en la vida compleja, académica y personal del grupo del aula y del centro, van configurando paulatinamente representaciones y pautas de conducta, que extienden su valor y utilidad más allá del marco de la escuela (Gimeno y Pérez, 1992, p. 22).

Torres (2005), por su parte, releva la diferencia entre el carácter premeditado del currículum explícito y la naturaleza más bien cotidiana y a veces espontánea que rodea al currículum oculto:

El currículum explícito u oficial aparece claramente reflejado en las intenciones que, de una manera directa, indican tanto las normas legales, los contenidos mínimos obligatorios o los programas oficiales, como los proyectos educativos de centro y el currículum que cada docente desarrolla en el aula. El currículum oculto hace referencia a todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional (p.198).

Ahora bien, las referencias señaladas nos sirven -de momento- para justificar el nexo estrecho entre la escuela y el currículum, ya sea que se lo entienda como proyecto cultural, concretizado en la normativa educativa de un país, o como práctica cotidiana que opera - generalmente- de manera espontánea en la vida cotidiana al interior de las escuelas<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Si se toma en consideración la perspectiva histórica, la vinculación entre el binomio señalado “currículum-escuela”, pierde fuerza, en cuanto a los orígenes del concepto y su evolución en la historia de occidente; por su parte, la asociación “currículum-educación” no resulta clara sino hasta comienzos de la Edad Media. El concepto currículum proviene del latín *currere* (Gimeno 1995; 2010; 2015a). En la antigua Roma la palabra *currere* estaba asociada al *currere honorum*: “la suma de los honores que iba acumulando el ciudadano a medida que va desempeñando sucesivos comicios y magistraturas desde el puesto de edil hasta llegar a cónsul”; por tanto, apuntaba al camino, trayecto o carrera que hacía un ciudadano y cómo este camino estaba dispuesto u ordenado (Gimeno, 2010, p.21). En la Edad Media, el sentido del término currículum pasa a indicar una ordenación y clasificación del conocimiento que debía ser enseñado en las universidades europeas: son las llamadas siete artes liberales: el trívium “(tres caminos o cursos: Gramática, retórica y dialéctica)” y el quadrvium “(cuatro vías: Astronomía, Geometría, Aritmética y Música)” (Gimeno, 2010, p.22). Lundgren (1992) sostiene que el carácter de ordenación que adquieren los estudios en este período es el que prima, de allí que se utilizaran los términos de “studium y ordo, y posteriormente, ratio, formula e institutio” para designar el currículum (p.25). Desde allí, la historiografía del término se desplaza hacia el siglo XVI en la universidad de Glasgow para dar cuenta de su llegada a dicha institución gracias a académicos calvinistas procedentes de Ginebra. En su libro *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, y en una nota a pie de página, Gimeno (2010) destaca la “Primera aparición conocida del término <currículum>, en una versión de <Professio Regia> de Peter Ramus, publicada como obra póstuma por Thomas Fregius de Basilea en 1575. (Biblioteca de la Universidad de Glasgow)...El Oxford English Dictionary, sitúa la primera fuente del <currículum> en los registros de la Universidad de Glasgow, de 1633” (Gimeno, 2010, p.22). De acuerdo con Hamilton (1993) en Glasgow, “el término <currículum> hacía referencia al curso <multianual> total que seguía cada estudiante, no a una unidad pedagógica más corta”. De tal forma, “Cualquier curso digno de ese nombre iba a incorporar <disciplina> (un sentido de coherencia estructural) y <ordo> (un sentido de secuencia interna). Por tanto, al hablar de <currículum> no sólo debía ser <seguido>, sino que debía también ser <acabado>”. Véase, Hamilton (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum" En: <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>

Así es como la palabra currículum combinó e incorporó el significado de dos conceptos utilizados hasta ese momento: el de un esquema de estudio (*ratio studiorum*) y el de un orden estructural de los estudios (idea explicada hasta ese momento por el término *disciplina* que utilizaban los jesuitas). Con ello se incorpora en un solo término la “noción de totalidad y de secuencia ordenada de estudios” (Kemmis, 1998, 32). Según Lundgren (1992) la connotación de secuencia temporal y recurrencia, esto es, algo que se repite año tras año, es una cualidad adscrita al currículum durante el siglo XVII. A modo de síntesis y siguiendo los planteamientos de Gimeno (2010), los primeros usos del término currículum se asocian a dos ideas: la organización-unificación y delimitación de elementos que componen el currículum: “El currículum desempeña una doble función -organizadora a la vez que unificadora- de la enseñanza y del aprendizaje, por un lado, a la vez que por otro lado, se produce la paradoja de

Considerada entonces esa alianza fundamental, parece necesario discutir la función del currículum y la escuela como agentes o instrumentos para el cambio social o, por el contrario, para la mantención del statu quo.

Parte de la peculiaridad de la escuela yace en que puede ser pensada como una institución coercitiva, es decir, que regula y condiciona -a partir de las definiciones establecidas por la autoridad educativa- aquello que debe o no debe transmitirse a las generaciones futuras, tendiendo a reproducir -de esta forma- el aprendizaje de una parte del acervo cultural de una sociedad<sup>97</sup>. En este contexto, la escuela figura adaptándose a los ritmos, las condicionantes y/o contradicciones que devienen de otras esferas de la realidad, pudiendo -incluso- justificarse únicamente por el servicio que presta y la capacidad que posee de responder a las exigencias provenientes de distintas esferas de la sociedad. Finalmente, bajo esta consideración, la escuela termina por convertirse en una no se sustenta en la reflexión, sino en la imposición de una realidad (o muchas realidades) que se asume(n) como incuestionable(s), y que tampoco calza(n) con los procesos que internamente vive la escuela.

Sin embargo, la escuela también debe ser concebida como un espacio orientado a romper la coerción que ejerce una realidad que -en ciertas ocasiones- puede asumirse como objetiva y externa a los sujetos. En este caso y dado el papel que cumple al interior de la sociedad, como institución que educa a los ciudadanos(as) para el cambio, puede interpretarse que la escuela pudiese liderar, conducir o al menos intervenir en el movimiento de

---

que en él se refuerzan las fronteras (y murallas) que delimitan sus componentes, como por ejemplo la separación entre las asignaturas (asignaciones) o disciplinas que forman su contenido” (Gimeno, 2010, p.22).

<sup>97</sup> La descentralización curricular constituye, a juicio de Torres (2007) uno de los ámbitos más complicados y con menos avance dentro de la descentralización de los sistemas educativos, puesto que lo que verdaderamente opera es una “obsesión por el control de los contenidos curriculares” (p.45) por parte de quienes detentan el poder. El objetivo de estos pasa a ser imponer su visión de la realidad y la legitimación de las estructuras presentes en la sociedad. El currículum emerge entonces como un terreno donde se disputan significados (acerca de lo social y lo político), proyectos sociales, verdades y visiones de mundo (Silva, 1998).

interacciones, cambios, continuidades y dinámicas -en general- que conducen e imprimen ritmos diversos a cada sociedad. Más aún, cuando se trata de la educación para la ciudadanía, pues esta supone la formación de sujetos que “no renuncien a la gestión política de la comunidad que les concierne, ni deleguen automáticamente todas las obligaciones que ésta impone en manos de los <expertos en dirigir>” (Aguilar 2000, citado en Stiefel, 2002, p. 13). En palabras de Carr: “para hacer posible la democracia, las y los ciudadanos tenemos que involucramos en hacer la democracia” (2017).

## **6.2. Currículum y escuela: ¿socialización para el statu quo?**

Sin reproducción no hay educación y sin esta, en su modalidad escolarizada, no es posible la primera en sociedades donde, a través de los intercambios sociales cotidianos, no sería posible acceder a la cultura acumulada o a la simple adquisición de competencias para desenvolverse en el mundo que nos rodea (Gimeno, 1999, p. 185).

Uno de los objetivos adscritos a la escuela por las teorías críticas del currículum es el de transformar los mecanismos de control externo en mecanismos de autorregulación o autoacción, por medio de los cuales, aquello que se ha producido socialmente -por las generaciones pasadas y presentes- se reproduce en las generaciones futuras (Lundgren, 1992; Bourdieu, 1996; Kemmis, 1998). Tal como se ha señalado en los párrafos precedentes, el currículum constituye un instrumento, herramienta o creación cultural que, a través de sus funciones de clasificación y organización, define el tipo de sujeto que debe formarse en la educación formal, así como también, el saber o contenido que -como recorte cultural seleccionado y valorado socialmente- debe aprehenderse en el curso de la educación escolar. En otras palabras, “garantizar la reproducción social y cultural como requisito para la supervivencia de la sociedad” (Gimeno, 1992, p. 18). Esta función se lleva a cabo a través de

la asimilación de los contenidos explícitos del currículum por medio de los cuales se impone la ideología dominante en la comunidad social; y -al mismo tiempo- a través de las prácticas sociales que tienen lugar al interior de la escuela (particularmente en la sala de clases). Ámbito este último desde el cual se relevan las reacciones, resignificaciones, resistencias y, a veces, aceptación acrítica de la función reproductora que lleva a cabo esta institución (Gimeno, 1992).

La función reproductora de la escuela y el currículum es explicada por Kemmis (1998) al definirla como:

El modo escogido por los miembros de una sociedad para representar sus estructuras internas (estructuras de conocimiento, relaciones sociales y acción) de generación en generación a través del proceso de educación, refleja los valores y las tradiciones de esa sociedad en relación con el papel que tiene la educación, su visión de las relaciones entre el conocimiento (teoría) y la acción (práctica) en la vida y en el trabajo de las personas educadas y su visión de las relaciones entre teoría y práctica en el proceso de educación mismo (p. 30).

Stenhouse (1991) destaca respecto del contenido de la educación, que la escuela actúa fundamentalmente como una institución reproductora y distribuidora de un conocimiento que existe en forma previa, y que ha sido definido por subculturas académicas que funcionan creando y cuidando las disciplinas de conocimiento que en la escuela adquieren cuerpo, a través de la denominación de materias de estudio o temas escolares. De acuerdo a Paraskeva (2008), las asignaturas constituyen un puente que vehiculiza el proyecto cultural y de identidad expresado en los contenidos vertidos en el currículum (que, a su vez, son reflejo de saberes considerados socialmente válidos), y la enseñanza que acontece en las aulas: “Así, de modo muy natural, las asignaturas consiguen crear una interdependencia entre el acto de enseñar y el

currículo, hasta el punto de cristalizarse en la idea de que una buena enseñanza es, sin duda, una enseñanza estructurada en disciplinas”<sup>98</sup>.

Ahora bien, para Stenhouse (1991), aun cuando la cultura de la escuela puede -hasta cierto punto- transformar las materias de estudio, su misión no es la fabricación de estas: “La escuela tiene por misión poner a disposición del niño o del adolescente una selección del capital intelectual, emocional y técnico con el que cuenta la sociedad” (p. 31)<sup>99</sup>. Lo relevante de la cita anterior, no yace únicamente en el énfasis dado a la función de la escuela, sino que también radica en cómo las necesidades, intereses o visiones de ciertos grupos o subculturas terminan por dar cuenta de que el conocimiento está socialmente determinado por las necesidades e intereses de ciertos grupos o élites.

Cabe señalar que desde fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, la teoría de la educación -apremiada por las exigencias del moderno estado industrial- es más detallada en sus determinaciones o formulaciones hacia las escuelas y los profesores. La cualidad de ser más detallada se entiende en comparación a la teoría de la educación del siglo XIX, ya que esta última expresa una visión general y más bien de tipo filosófica acerca del papel de la educación en el fomento del bienestar de las personas y de la sociedad (Brunner, 2001). Por el contrario, en el siglo XX la escolarización posee un objetivo preciso: figura al servicio del Estado, y su finalidad es la de

Producir una fuerza de trabajo cualificada y el de lograr la reproducción de la sociedad, reproducción en las generaciones posteriores de los valores y formas

---

<sup>98</sup> Véase [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_7/nr\\_498/a\\_6791/6791.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_7/nr_498/a_6791/6791.pdf)

<sup>99</sup> Es necesario aclarar que Stenhouse no desconoce la construcción del conocimiento que desarrolla la escuela. Es más, afirma explícitamente y dedica un capítulo entero de su obra *Investigación y Desarrollo del Currículo* a analizar la manera cómo las necesidades institucionales influyen (a veces de forma no prevista) sobre las características del conocimiento que ofrecen a sus alumnos, y sobre la experiencia de alumnos y profesores que allí se desenvuelven.

de vida y de trabajo que caracterizan conjuntamente los patrones económicos, políticos y culturales del estado moderno (Kemmis, 1998, p. 47).

Ciertamente a la escuela y al currículum se le adscribe un cometido conservador. Sin embargo, es preciso entender que las nuevas exigencias de la sociedad industrial requerían cambios de la escuela y en los currículos. En ese sentido es que Kemmis (citando a Popkewitz y cols. 1982, y Popkewitz 1983) se refiere a la existencia de una tensión entre cambio y continuidad, tensión que no sólo se visualiza en la época, sino que se haría constante desde la emergencia de la educación de masas. Dicha tensión se manifiesta precisamente en la reproducción, conservación e innovación de las escuelas y los currículos: “Especialmente desde la aparición de la educación de masas, los planificadores del currículum han tratado de transformar las sociedades mediante los cambios en los currícula y la escolarización (Kemmis, 1998, 110)<sup>100</sup>. De acuerdo a Gimeno (2010), en los siglos XVI y XVII -siguiendo los supuestos efficientistas acerca de la escolarización y de la eficiencia de la sociedad- el currículum pasa a cumplir una función estructurante y reguladora de la escolaridad en su totalidad, pues ya no sólo implica o compromete la selección, clasificación y orden de los saberes que deben enseñarse a los estudiantes<sup>101</sup>; a partir de ese momento involucra la articulación y/o planeación de todo cuanto ocurre al interior de las instituciones educativas:

---

<sup>100</sup> A juicio de Kemmis, la educación de masas que habría emergido durante los siglos XVIII y XIX en Europa continental, Australia, Gran Bretaña y USA, impulsa la necesidad de formular currículos más explícitos para las escuelas (“normalizar el contenido del currículum”), entendiendo por aquellos, en términos generales, *lo que debía enseñarse*: “El advenimiento de la educación de masas está relacionado con la necesidad sentida por el moderno estado industrial de disponer de mano de obra adiestrada: una fuerza de trabajo educada y distinguida que pudiera ocuparse de las tareas impuestas por la economía moderna” (Kemmis, 1998, p. 48 y 50).

<sup>101</sup> “Aunque los currícula y los textos normalizados abundan desde los primeros tiempos, la materia impartida (...) era interpretada, si no ideada, por los profesores. (...) Mientras la educación fue cuestión de élites, tales restricciones fueron relativamente fáciles de mantener; con la educación de masas, el control de la educación pasa a constituir objeto de regulación estatal (...). La regulación de la educación de masas requiere unos sistemas de preparación del profesorado, de especificación del currículum, de exámenes y registro de los profesores más detallados y totalmente controlados” (Kemmis, 1998, p.97).

Para bien o para mal, el hecho fue que la enseñanza, el aprendizaje y sus respectivos agentes y destinatarios -los profesores y estudiantes- quedaron más dirigidos por un control ejercitado desde el exterior, al regularse la organización de la totalidad de la enseñanza por medio del establecimiento de un orden secuencial. (...) El concepto currículum delimitó de ese modo unidades ordenadas de contenidos y tiempos que tienen un comienzo y un final, con un desarrollo entre esos límites, imponiendo una norma para la escolarización. No cabe hacer cualquier cosa, ni hacerla de cualquier manera o realizarla de un modo cambiante” (Gimeno, 2010, p.23 y 24; 2015a)<sup>102</sup>.

Este objetivo, tal como hemos mencionado, se encuentra conectado con el nacimiento de la educación de masas y el requerimiento -proveniente del estado moderno industrial- de contar con una mano de obra calificada o preparada para desarrollar las exigencias y labores que impone la economía moderna. A comienzos del siglo XX, se hace patente entonces que la educación se desplaza y adecua al ritmo y necesidades que le impone e imprime la economía estatal. El propósito de entregar una educación elemental para todos (expansión masiva de la disponibilidad) se desarrolla en forma paralela a la necesidad de ampliar la duración de la escolarización y la de implementar niveles nuevos en la institucionalización de la escolarización. Lo anterior, trajo consigo la tarea de formular currículum más explícitos y homogéneos para las escuelas, junto con regular la formación de los profesores: “Lo que había que enseñar y las aptitudes de quienes tenían que impartir la enseñanza se convirtieron en materias detalladamente reguladas por el estado en un grado desconocido en períodos

---

<sup>102</sup> Según Lundgren (1992), el control estatal no sólo se dirigió hacia la educación en sí, sino también a la investigación educativa, es decir, hacia el dominio sobre el discurso educativo y cómo debía entenderse el currículum, cuestión que sugiere la “reificación del currículum” (p.53).

precedentes” (Kemmis, 1998, p. 49)<sup>103</sup>. También Gimeno (2013, 2015a) da cuenta de la importancia de la regulación y ordenación del currículum en relación con los saberes que presenta, las demandas del mercado de trabajo, así como del interés que ejerce el estado sobre aquél:

Los currícula desembocan en acreditaciones que, dentro de una sociedad en la que el conocimiento es componente esencial en cualquier sector productivo y profesional, tienen una fuerte incidencia en el mercado de trabajo. La ordenación del currículum forma parte de la intervención del estado en la organización de la vida social. Ordenar la distribución del conocimiento a través del sistema educativo es una vía no sólo de influir en la cultura, sino en toda la organización social y económica de la sociedad (Gimeno, 2013, p.129).

Las reflexiones señaladas ponen de manifiesto que la reproducción es una función inherente a la escuela y el currículum, y -tal como sostiene Gimeno (1999)-, lo que ha sido materia de controversia a lo largo de la historia (y probablemente ha de seguir siéndolo):

(...) se centra en ver qué se reproduce (...), cómo se hace o cómo se confrontan los objetos culturales con los sujetos (con una actitud fundamentalista cerrada o con actitud crítica), en quiénes se realizan posibles reproducciones culturales diferenciadas (...), qué actitud se fomenta ante los logros culturales objetivados y qué papel desempeñan los sujetos en el devenir de la cultura (Gimeno, 1999, p. 188).

---

<sup>103</sup> Ello no sin un riesgo para la enseñanza de ciertos valores educativos cuando las escuelas funcionan como “instrumentos para la reproducción de la vida social, política y económica en el estado, encauzadas y reguladas por el mismo (...)” (Kemmis, 1998, p.102). Y no obstante reconocer que las escuelas actuales (el autor alude a las instituciones escolares del siglo XX) enseñan valores educativos (valores políticos y sociales) fuera de la injerencia del estado, también es cierto que su función reproductora de la vida social política y económica se mantiene, pues -de acuerdo a Kemmis- “(...) adoptando los papeles que el estado les asigna, hacen suyas las teorías de la política y del cambio social legitimadas por el estado” (1998, p. 102).

Por otro lado, en la socialización para el statu quo que ejerce la escuela y el currículum concebido como un instrumento coercitivo, es posible observar también parte del contrasentido que vive aquélla. Por una parte, el objetivo básico de esta función que cumple la institución escolar con los educandos es -desde el resurgimiento de las sociedades industriales- “prepararlos para su incorporación futura en el mundo del trabajo” (Gimeno, 1995, p. 19). Sin embargo y en forma paralela, la función conservadora de la escuela también persigue la “formación del ciudadano para su intervención en la vida pública”, con el objeto de mantener el equilibrio y cohesión del tejido social (Gimeno, 1995, p. 19). De esta manera, las contradicciones que sufre la escuela aparecen, por ejemplo, en la naturaleza de las demandas que emanan desde el mundo de la economía y de la política. Ambas esferas de la realidad exigen a esta institución la entrega de conocimientos e ideas, formación en destrezas y capacidades, actitudes, disposiciones e intereses entre los estudiantes. No obstante, la economía precisa de ellos para la “incorporación sumisa y disciplinada, para la mayoría, al mundo del trabajo asalariado” (Gimeno, 1995, p. 20); en cambio, la política requiere que los educandos se incorporen al mundo de la libertad de elección y la participación política (Hirt, 2001; Gimeno, 2002; Sennett, 2006; Fernández, 2010). Por otra parte, las contradicciones vuelven a aparecer al considerar que las demandas provenientes del mundo de la economía no se condicen con las características de una institución cuya finalidad es masificar y homogeneizar los procesos de transmisión cultural. ¿Para qué mundo del trabajo ha de preparar la escuela, dadas las características inciertas, cambiantes y polarizadas del mercado laboral actual? (Hirt, 2001; Fernández, 2010).

Desde la esfera de la economía se exaltan los valores del individualismo, competitividad e insolidaridad, como mecanismos aceptados para salir adelante y ser un sujeto exitoso en la vida; desde el discurso político -en cambio- se resalta la idea de igualdad formal de oportunidades, así como de todos los sujetos ante la ley (instrumento clave en la existencia de

los estados nacionales, así como también de aquéllos que se autoproclaman como estados de derecho). Lo insólito, es que las demandas resultan contradictorias no sólo por lo que emana del discurso oficial de las mismas, sino, además, porque en la práctica la contradicción se confirma. Entonces, surge nuevamente la pregunta acerca de qué tan opuestos son los requerimientos que -desde la economía y la política- quedan plasmados en el currículum y se le exigen a la escuela, pues parece ser -por ejemplo- que el discurso político se conforma con plantear un proyecto político ambicioso en cuanto al desarrollo de virtudes políticas y ciudadanas entre la población. Sin embargo y al mismo tiempo, sus propuestas quedan limitadas en la práctica por los imperativos económicos que no precisan de un llamamiento hacia la cultura para que se vuelva política y generadora de un cambio social, que transforme las bases de una sociedad neoliberal (Giroux, 2001). Junto con ello dichas propuestas se ven truncadas por un currículum prescrito que normaliza y busca reproducir la desigualdad, pues “(...) transmite y consolida de forma explícita a veces y latente las más una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad y la insolidaridad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad <natural> de resultados en función de capacidades y esfuerzos individuales” (Gimeno, 1992, p.20). Gimeno (1995) alude a cómo la esfera política y económica requieren de los sujetos comportamientos aparentemente democráticos, que sólo permitan o garanticen cierto equilibrio y estabilidad en el tejido social, pero no una transformación de la realidad injusta y desigual que atraviesa a las sociedades.

Ahora bien, Gimeno (1995) nos recuerda que la función reproductora de la escuela y el currículum no constituye un proceso automático. La escuela comprende mucho más que una función reproductora del currículum y del proceso de socialización en sí, pues ella misma se ve envuelta en una tensión dialéctica en la que los procesos de reproducción del statu quo se encuentran acompañados por tendencias innovadoras “que impulsan el cambio, el progreso y

la transformación”, y que forman parte del enriquecimiento de la condición humana” (2002, p.27).

La foto que constituye el currículum como texto y recorte cultural no es un grabado que pueda imprimirse y así generar una imagen equivalente en cada espacio escolar, sin considerar la realidad de cada comunidad educativa. El autor rechaza la idea de suponer que exista una correspondencia, a modo de relación causa-efecto, entre las declaraciones contenidas en el currículum prescrito sobre la enseñanza y aprendizaje, y aquello que acontece en las aulas, cuando los profesores enseñan y los alumnos aprenden:

Si la relación entre currículum y práctica escolar no es mecánica, sino mediatizada por prácticas diversas, esas prácticas son elementos de la reproducción o, por el contrario, potenciales elementos de resistencia a la misma. No existe reproducción mecánica de la cultura al margen de las condiciones de la reproducción (Gimeno, 1995, p.161; 2015a).

Claramente -como señala Gimeno los procesos de socialización al interior de la escuela involucran mucho más que la enseñanza y aprendizaje de contenidos culturales, objetivados y considerados valiosos. No se trata de desconocer la fuerza y alcance que poseen las prácticas sociales (currículum oculto) al interior de los centros escolares en la reproducción cultural: “Evidentemente, las experiencias de la escolarización propagan algo más que los contenidos de la cultura sustantivizada” (Gimeno, 1999, p. 189; 1992). Lo que interesa poner de relieve es la potencia contenida en la educación y el currículum cuando estos son utilizados para transmitir ideas, mensajes y contenidos de una manera tal, que el estudiante es concebido como un ente pasivo frente a un conjunto de conocimientos. Dichos saberes, a su vez, vienen envueltos en un velo de sacralización y ahistoricidad contribuyendo “(...) al reforzamiento de la enseñanza tácita de determinadas presuposiciones básicas dominantes y, por tanto, a una estructura de creencias favorable al consenso y contraria a la disensión” (Apple, 2008, p. 129).

Por ello, entre otros aspectos, si lo que se desea es una comprensión cabal de la realidad del currículum, con mayor razón se requiere valorar el contexto de la escuela en la significación que allí sufre un proyecto curricular (entendido como el conjunto de documentos y discursos que albergan deseos, propuestas, y visiones acerca de la realidad, la sociedad, los sujetos y la educación), ya que es en el espacio y experiencia de lo cotidiano donde se termina reasignando un significado al currículum explícito o prescrito. En algunos casos se lo rechaza y no se cambia en el sentido propuesto por el discurso; en otros, se intentará cambiar en la dirección propuesta por la teoría curricular. Sin embargo, conviene considerar que el “currículum real cambia más lentamente que el currículum explícito” (Gimeno y Pérez, 1992, p. 154). Por tanto, no existe simetría en los ritmos del currículum explícito y del currículum oculto (Lundgren, 1992).

Las precisiones señaladas resultan importantes -en relación con nuestra investigación- puesto que nos advierten -de momento- sobre la necesidad de reconocer que la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía no deviene o es producto exclusivamente de la formulación y existencia previa de un currículum oficial o prescrito, entendido como recorte cultural que la escuela enseña. Es más, desde la educación, la filosofía política, y la sociología -entre otras- se ha venido discutiendo que la existencia, permanencia, fuerza y eficacia de un sistema democrático de gobierno no depende exclusivamente del carácter de las instituciones que lo conforman ni de los procedimientos, dispositivos o mecanismos que han sido creados para controlar el funcionamiento de una democracia liberal. Por ejemplo, frente al excesivo énfasis que la filosofía política ha puesto en las estructuras y las instituciones, Kymlicka y Norman (1997) enfatizan la necesidad de una teoría de la ciudadanía que rescate la importancia de las virtudes cívicas, es decir, las cualidades, actitudes, identidades, conductas, responsabilidades, roles y lealtades que deben poseer los ciudadanos:

Muchos liberales clásicos creyeron que -aún sin una ciudadanía particularmente virtuosa- la democracia liberal podía asegurarse mediante la creación de

controles y equilibrios. (...) Sin embargo, ha terminado por quedar claro que estos mecanismos procedimental-institucionales no son suficientes y que también se necesita cierto nivel de virtud y de preocupación por lo público (Kymlicka y Norman, 1997, p. 9).

En el mismo sentido, Cortina (2003) deja entrever cómo la tradicional mirada que tiende a dissociar en el ser humano su ser emocional de su intelecto es la misma mirada que termina por condicionar -en la esfera de las virtudes cívicas- una visión restringida de las mismas, en la que generalmente adquieren mayor preeminencia los principios o normas que regulan el comportamiento ciudadano, en desmedro de los valores, actitudes y/o conductas. Es por ello por lo que Camps (2008) reconoce que no basta con instituciones democráticas para hablar de la existencia de un régimen democrático, ni tampoco para que las personas se sientan y actúen como ciudadanos. Lo que se precisa en cambio es que dichos sujetos posean, cultiven y ejerzan acciones y costumbres que permitan y enriquezcan la vida en comunidad. La clave entonces se halla en los valores o cualidades que deben orientar el comportamiento de las personas que conviven en una sociedad. “El civismo es una actitud, un modo de ser basado en la convicción de que toda sociedad -o toda ciudad- tiene unos intereses comunes que hay que defender” (p. 1).

Gimeno (2002) destaca que al no constituir la identidad política algo natural al sujeto (no obstante, jurídicamente las personas puedan ser reconocidas como ciudadanos), a la educación -en general- le compete generar y fortalecer experiencias a través de las cuales se interioricen aquellos valores y actitudes que sustentan esta forma de ser en lo social creada por la Modernidad. En este sentido, es vital recalcar que una cultura ciudadana debe asentarse sobre formas de hacer, sentir y pensar individuales y compartidas, y aunque algunas prácticas puedan definirse a través de normas o leyes, ellas no resultan suficientes. La coerción no es el camino para formar ciudadanos(as) democráticos: “Unas relaciones interpersonales maduras y

democráticas se basan en decisiones libres; es decir, que la lealtad se preste voluntariamente” (Gimeno, 2002, p. 131). Por lo demás, la democracia como ideal político no constituye un abstracto ni “se define primariamente por una idea de bien o de vida buena, sino por la capacidad de coexistencia y tolerancia” (Gimeno, 2002, p. 199).

Por tanto, y a partir de lo señalado por los autores, se debe relevar que la formación ciudadana de los estudiantes en las escuelas no es una cuestión que se resuelva exclusivamente con la transmisión de contenidos o saberes al interior de la sala de clases: “La socialización del ciudadano no se puede reducir a la reproducción que se produce por la transmisión de la cultural explícitamente declarada en los currícula, a los conocimientos y a las asignaturas” (Gimeno, 1995, p.153). Las virtudes, actitudes y conductas ciudadanas, etc., no se enseñan tan sólo leyendo, escribiendo o discutiendo lo que escribe sobre aquéllas un docente en la pizarra; se enseñan y aprenden -principalmente- cuando se las vivencia cotidianamente desde un saber ser, estar y hacer con otros:

La ciudadanía es una categoría que establece y ampara una manera de ser del sujeto y de vivir en sociedad. Es un modo inventado de ser sociable, una creación histórica y cultural, una manera de ser reconocido por los demás y de reconocerlos dentro de una comunidad social amplia que queremos afianzar. Por eso le damos un carácter normativo que precisa de la educación que conciencie a los sujetos acerca de su significado y derivaciones (Gimeno, 2002, p. 135).

### **6.3. Currículum y escuela: ¿socialización para el cambio?**

En reiteradas ocasiones se ha señalado que la historia es cambio y continuidad; no hay posibilidad de aprehender la historia en un cambio constante, ni tampoco la habría de no existir mudanzas en el acontecer del sujeto y de la sociedad. De la misma forma, la función de la

escuela y el currículum no es sólo dar continuidad o permanencia a la cultura de una sociedad; también debe socializar para el cambio y la transformación (Gimeno, 2010). Por tanto, la escuela debiera ser concebida como un espacio orientado a romper la coerción que ejerce una realidad que -en ciertas ocasiones- puede asumirse como objetiva y externa a los sujetos. Es decir, si la escuela es el espacio donde se piensa y se construye la historia y la cultura, pues en ella se da forma y se educa a los sujetos que le van a configurar, modificar, mantener, resignificar, etc., puede concebirse entonces que su dinámica particular debiera ser clave y trascendental en el concierto de elementos (instituciones, fuerzas, intereses, etc.) que dan vida a una sociedad.

Si bien la función de la escuela y el currículum para el statu quo pone de relieve la misión de ambos en la mantención de los saberes, costumbres, creencias, etc. al interior de la sociedad, dicha labor termina por invisibilizar procesos y dinámicas que ocurren al interior de la escuela -por ejemplo-, pues no presta atención a los intereses y perspectivas provenientes de los sujetos que resignifican y desarrollan cotidianamente el currículum prescrito (con las posibles contradicciones que se generen entre discurso oficial y práctica cotidiana):

La función educativa de la escuela desborda la función reproductora del proceso de socialización por cuanto se apoya en el conocimiento público (la ciencia, la filosofía, la cultura, el arte...) para provocar el desarrollo del conocimiento privado en cada uno de los alumnos y alumnas. La utilización del conocimiento público, de la experiencia y de la reflexión de la comunidad social a lo largo de la historia, introduce un instrumento que quiebra o puede quebrar el proceso reproductor (Gimeno, 1995, p. 27).

El currículum no sólo se construye en una sociedad, sino que -además- está en constante reconstrucción. El texto curricular se transforma, se significa y resignifica en el contexto presente y en el de las generaciones que serán educadas bajo dicho paradigma o modelo

curricular. Es decir, un currículum no se reconoce únicamente en su texto, sino también en el proceso de su desarrollo al interior de cada institución educativa, ámbito en el cual la acción de los docentes posee una importancia primordial. Lo anterior se explica debido a que son ellos quienes -en primer lugar- están llamados a comprender que los fines de la educación son más amplios que la delimitación y organización de los contenidos que deben enseñar. La enseñanza de contenidos no debe ser el único norte de las escuelas. Para Gimeno (2010) existen fines educativos valiosos que deben manifestarse en el desarrollo práctico del currículum, aun cuando “los resultados que consigamos persiguiéndolos no sean cuantificables para los tecnocráticos analistas de la calidad” (p. 31).

Shirley Grundy (1991) en una postura coincidente con la de Gimeno (2010), afirma que “pensar en el currículum es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana” (p. 21). Desde la perspectiva de esta autora, el currículum no existe a priori. Por lo tanto, de nada sirve conocer los elementos que lo configuran sin atender a las características culturales de la institución y/o la sociedad que lo acoge y le da vida. Para Grundy (1991), el significado que posean las prácticas curriculares comprendidas bajo el término currículum precisa atender al desenvolvimiento o interacciones que llevan a cabo un grupo de personas en determinadas situaciones.

Siguiendo esta línea, y con mayor precisión dentro de un modelo curricular para la comprensión, Stenhouse (1991) subraya la labor del profesor como sujeto que mejora la calidad de la enseñanza a través de la investigación y reflexión en torno a su propia práctica pedagógica en el aula. Haciendo uso de la teoría o conocimiento que las distintas disciplinas vinculadas a la educación le ofrecen, el docente debe ser capaz de analizar los contenidos y metodologías que resultan pertinentes en la práctica de su enseñanza; sólo así la investigación educativa adquiere valor, y el currículum le capacita entonces “para probar ideas en la práctica, gracias

más a su propio discurso personal que al de otros” (Gimeno citado en Stenhouse, 1991, p. 17). La práctica docente, no obstante, no debe ser entendida como un ejercicio carente de planificación ni tampoco como “(...) la manifestación de la espontaneidad o de la improvisación, sino que implica una concepción del currículum, que, como tal, invita al profesor a probar ideas y alternativas” (Gimeno citado en Stenhouse, 1991, p. 17). La perspectiva anterior realza, desde una óptica distinta, el rechazo hacia un proyecto curricular centralizado, impuesto desde la autoridad oficial, que no contempla la iniciativa y participación del docente en su concreción, sino que lo concibe como un simple técnico ejecutante. De la misma manera, esta visión se aparta y resiste la presentación selectiva del conocimiento a través de un plan altamente estructurado, sustituyendo dicha mirada por la del currículum como un marco (guía o pauta) que ha de permitir adaptaciones y variaciones, dados los problemas concretos que la práctica y las situaciones puntuales de la realidad cotidiana escolar establezcan. Stenhouse afirma: “Un C. (currículum) es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1991, p. 29). Para Kemmis (1998), la propuesta de Stenhouse es relevante precisamente por establecer un puente entre la teoría educativa y la práctica o, dicho de otro modo, por ofrecer una perspectiva diferente de aquellos autores que consideran que la práctica educativa debe -sencilla y simplemente- adecuarse a los principios curriculares.

Por otra parte, pensar en la potencia de la escuela y el currículum en la educación para el cambio, no implica tan solo atender a los docentes en sus decisiones, reflexiones, resignificaciones y acciones acerca de la propuesta curricular prescrita por la autoridad educativa de un país. No se trata de desconocer su papel como figuras fundamentales respecto del proceso educativo, pero tampoco se les puede responsabilizar exclusivamente de los

cambios que ocurren al interior de aquél y, como consecuencia, de los cambios que acontezcan en el resto de la sociedad.

A la pregunta de cuánto poder transformador posee el currículum (y, por ende, la escuela), en tiempos en que se preconiza y asocia la mejora de la calidad educativa con cambios en los contenidos curriculares y la didáctica, Gimeno (2013; 2015a) responde desestimando que los cambios en el currículum prescrito puedan, por sí mismos, suscitar mudanzas en las prácticas escolares o -en términos generales- en lo que acontece al interior de las escuelas (afirmación que desde su perspectiva contribuiría a respaldar por qué las reformas curriculares carecen de eficacia en la práctica). Para el autor, si el cambio en el currículum prescrito (entendido como contenidos curriculares y asignaturas) no se acompaña de modificaciones en los contextos en que opera y cobra vida, no habrá lugar para transformaciones mayores de la realidad. Enfatizando una mirada del currículum como proceso este autor sostiene:

La bondad o adecuación de una propuesta curricular es preciso establecerla no como si tal proyecto -foto fija- fuese algo independiente de las prácticas y transformaciones a que será sometido (...), sino que su valor hipotético para transformar la realidad está en ver qué potencialidad tiene para hacer que los profesores enseñen de otra manera y los alumnos aprendan más adecuadamente contenidos culturales u otros cualesquiera. Potencialidad que está en los procesos de mediación a que es sometida la propuesta, no en sus propias declaraciones de intención (Gimeno, 1995, p. 162)<sup>104</sup>.

A modo de síntesis, conviene subrayar que, más allá de examinar y reiterar la función

---

<sup>104</sup> El autor aclara que desde una perspectiva tecnocrática del currículum “la innovación (...) se reduce al cambio de propuestas o plasmaciones curriculares”; en cambio desde una mirada y comprensión del currículum como proceso “(...) el cambio curricular consiste y exige alteraciones en todas las prácticas propias de los contextos a través de los que cobra significado real (...)” (Gimeno, 1995. p. 162).

reproductora o de cambio que cumple la escuela y el currículum, es necesario prestar atención al contenido de dicha reproducción o propuesta de transformación, puesto que no solo quienes históricamente han adherido (y continúan haciéndolo) a posturas progresistas en educación identifican a esta última como motor de evolución al interior de las sociedades (Giroux, 2003; Apple, 2018); también lo hacen quienes suscriben a ideologías neoliberales y neoconservadoras, pues ello también buscan “cambiar nuestras instituciones e identidades para que impere el lucro y una <ética> del individualismo sin apego” (Apple, 2018, p. 30; Torres, 2007).

## **7. Currículum prescrito: ¿de qué hablamos cuando hablamos de currículum prescrito?**

Cuando se alude al currículum prescrito, de lo que se intenta dar cuenta es de la existencia de un discurso escrito, texto o documento que forma parte de las directrices u orientaciones emanadas por la oficialidad educativa de un país para regular o prescribir (tal como indica su nombre) los aprendizajes que han de desarrollar los estudiantes durante su etapa escolar. En ese sentido, y habiéndonos situado desde la acepción de currículum como contenido, es posible entender que el currículum prescrito es la expresión de la selección de saberes que una sociedad considera valiosos de transmitir a las nuevas generaciones en claves o términos pedagógicos.

En las siguientes páginas, se discute la importancia del currículum prescrito desde algunas cualidades que se consideran importantes: su carácter de plan, intención y/o proyecto que contiene orientaciones y declaraciones sobre lo que se considera aceptable y deseable que niños y niñas aprendan en las escuelas. Y, por ende, su carácter de no neutralidad, pues supone ser el resultado de una deliberación. Desde esta lógica se concluye con la relevancia de elaborar un currículum prescrito acerca de la educación para la ciudadanía.

Al acentuar -como primer atributo- la idea de currículum prescrito como un plan, cobran relevancia una serie de sinónimos asociados (propósito, intención, objetivo, proyecto, entre otros), todos los cuales apuntan a indicar que el currículum prescrito constituye una aspiración que se desea alcanzar (Gimeno, 2010). En tal sentido, este constituye un elemento que debiera direccionar o establecer un rumbo en la educación escolar, por cuanto todo plan dispone de ciertas piezas o componentes que le facultan alcanzar un fin previo y determinado. De allí entonces, que -como segundo atributo- en el currículum prescrito pueda verse plasmada la cualidad que posee un currículum -entendido como recorte cultural- de no neutralidad, pues

(...) representa y presenta aspiraciones, intereses, ideales y formas de entender su misión en un contexto histórico muy concreto, desde donde se toman decisiones y se eligen caminos que están afectados por las opciones políticas generales, las económicas, la pertenencia a diferentes medios culturales, etc. (Gimeno, 2010, p.16)<sup>105</sup>.

Tal como sostiene Gimeno (2015a) constituye un producto que encarna “supuestos, concepciones, valores y visiones de la realidad” (p. 48)<sup>106</sup>. En conexión con esta afirmación, emerge un tercer rasgo adscrito por la bibliografía: el orden. Gimeno (2015a) señala que el currículum prescrito es un plan ordenado, “compendio de contenidos ordenados en las disposiciones administrativas” (p. 49), necesario por cuanto es preciso organizar la cultura escolar seleccionada y traducida en contenidos escolares a lo largo de la secuencia escolar.

Por otro lado, y según lo que hemos señalado, si bien un currículum prescrito no es neutro, pues alberga y destaca unos sentidos y fundamentos determinados (fines), sabemos que estos no se agotan en el proyecto curricular concebido por una sociedad. Ciertamente, y dado nuestro interés por visibilizar y comprender los ejes conceptuales y temáticos que estructuran el discurso oficial ministerial acerca de la formación ciudadana, el currículum prescrito existente en Chile constituye una unidad de estudio significativa. No obstante, y tal como sostiene Monarca (2009), quien desee comprender en profundidad los fines educativos que

---

<sup>105</sup> Sobre el papel del conflicto en la definición del currículum escrito, Véase Goodson, 1991.

<sup>106</sup> En sus diversas obras, el autor es muy claro y enfático en descartar la visión del currículum como algo técnico: “Los currícula son la expresión del equilibrio de intereses y fuerzas que gravitan sobre el sistema educativo en un momento dado, en tanto que a través de ellos se realizan los fines de la educación en la enseñanza escolarizada. Por lo cual, querer reducir los problemas relevantes de la enseñanza a la problemática técnica de instrumentar el currículum supone una reducción que desconsidera los conflictos de intereses en el mismo. El currículum, en su contenido y en las formas a través de las que se nos presenta y se les presenta a los profesores y a los alumnos es una opción históricamente configurada que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos que es preciso descifrar” (Gimeno, 2013, p. 18).

persigue una sociedad o institución, debe considerar que estos se reorientan y redefinen en el desenvolvimiento de cada acción educativa.

Bajo esta última consideración, cobra importancia la dimensión práctica del currículum según la cual los docentes ya no son concebidos como simples técnicos operarios del currículum, sino como sujetos fundamentales, participativos, deliberativos y moralmente responsables respecto de un proceso educativo que -según esta visión- se halla fundamentalmente en sus manos y no en las de tecnólogos planificadores externos al mundo de la escuela<sup>107</sup>:

Considerar que la enseñanza se reduce a lo que los programas oficiales o los mismos profesores dicen que quieren transmitir es una ingenuidad. Una cosa es lo que a los profesores se les dice que tienen que enseñar, otra es lo que ellos creen o dicen que enseñan y otra distinta lo que los alumnos aprenden (Gimeno, 2015a, p.40).

Desde la perspectiva aquí destacada de Gimeno, existe una disociación entre currículum prescrito y práctica pedagógica, en cuanto el primero no logra orientar a la segunda sino por vías indirectas:

Aunque los profesores declaren que los <documentos oficiales> son un instrumento de partida junto a otros para realizar sus programaciones, seguramente esa estrategia profesional se da en un tipo de profesorado ya con cierta independencia profesional. (...) Los profesores cuando preparan su práctica pedagógica, cuando realizan sus diseños o programaciones tienen dos

---

<sup>107</sup> El razonamiento asociado a la acción práctica entra en juego cuando “las personas han de decidir el curso adecuado y juicioso de la acción al enfrentarse a situaciones sociales complejas que han de ser <vividas>. (...) La mayoría de los profesores estarán de acuerdo en que su trabajo requiere un constante juicio práctico: la elección no sólo se hace sobre medios alternativos para conseguir fines determinados, sino en relación con qué fines y con qué tipo de fines en competencia y en conflicto deben ser perseguidos en un momento determinado” (Kemmis, 1998, pp. 64 y 65).

referentes inmediatos: los medios que le presentan el currículum con algún grado de elaboración para llevarlo a la práctica, y las condiciones inmediatas de su contexto (Gimeno, 2013, p.145).

La dificultad, por lo tanto, pareciera devenir del hecho de concebir una relación mecánica y unidireccional entre currículum prescrito y prácticas de aula, asumiendo que el primero logra afectar o modificar lo que ocurre en las salas de clases y al interior de las escuelas; y que éstas y los docentes aceptan y ejecutan sin más las disposiciones o reglamentaciones contenidas en aquél. Para Gimeno (2013, 2015a), la desconexión entre el currículum prescrito y regulado, y su aplicación en una comunidad educativa es tan real, que la misma inercia que en ocasiones afecta a la práctica educativa sirve para demostrar esa separación; no obstante, las declaraciones curriculares manifiesten, aspiren o proclamen sus intenciones de modificar -de una vez por todas- lo que ocurre en los centros educativos<sup>108</sup>.

Ahora bien, tal como se ha señalado previamente, nuestro interés no se sitúa en examinar la importancia del currículum prescrito desde la eficacia o no que posee para disponer la práctica pedagógica de los docentes en el aula. En otras palabras, se halla fuera de nuestro campo de interés indagar sobre la valoración que le otorgan los docentes y la forma cómo ellos consideran que aquél incide, regula, favorece o dificulta su práctica pedagógica. Por el contrario, nos interesa el currículum prescrito en sí mismo, como objeto o producto cultural, pero más aún como un bien común sobre el cual la ciudadanía debiera velar. El trasfondo teleológico, ético y político del currículum y de la educación -en un sentido más amplio- supone diálogo, interpela a la sociedad y me obliga a considerar al “otro” en la construcción de consensos sociales (Monarca, 2009):

---

<sup>108</sup> Cabe destacar que el autor no considera irrelevante el currículum prescrito entendido como la normativa ordenada por una administración educativa. Lo que plantea, es relevar una visión del currículum entendido como un proceso, en el que cada parte o momento de este manifiesta conexiones e incoherencias respecto del resto. Véase Gimeno, 2015a.

En este sentido, el currículum escolar no se puede considerar solo como un medio que atiende necesidades de enseñanza-aprendizaje restringido a las pretensiones propias de la escuela, sino que debe ser considerado además como un instrumento que empalma condiciones ideales e intenciones de toda una sociedad respecto de la preservación de la cultura (León, 2009, p. 26).

La cita anterior conduce a destacar que la custodia de la sociedad y el estado sobre la educación y el currículum resulta forzosa e ineludible, más aún si se considera la relación entre currículum-poder-ideología, y aquella más amplia entre educación, política y democracia.

Es por ello por lo que se considera, a lo menos, contradictorio que el currículum prescrito de educación para la ciudadanía en Chile emane desde un modelo educativo impregnado y sometido a influjos mercantiles neoliberales<sup>109</sup> y desde una sociedad (chilena) profundamente segmentada socialmente que, además, -se dice- políticamente no conforma ni siquiera un estado democrático-participativo (Salazar, 2005).

En ese sentido es que se ha señalado que el currículum prescrito, entendido como proyecto, visión y/o deseos constituye -de igual forma- un binomio inseparable de la idea de democracia: “(...) el conocimiento admitido en el currículum como legítimo tiene que ser el resultado de un consenso revisable y criticable, resultado de una deliberación democrática constante” (Gimeno, 1995, p.180). Es decir, al destacar la fuerza asociativa que posee el binomio currículum prescrito-democracia (y más aún currículum prescrito de formación ciudadana), lo que se releva no son las características del contexto social y político más o menos democrático desde la cual emana ese proyecto educativo (o en el cual se inserta). Al destacar el binomio señalado, se pretende enfatizar la idea de un currículum prescrito agonístico, la deliberación del currículum que plantea Gimeno. Nos parece interesante sumar a la postura anterior el planteamiento de Beltrán en torno a aplicar la idea de agonía que utiliza Mouffé

---

<sup>109</sup> Situación que no es exclusiva de nuestro país.

(2010, 2012, 2014) para la política, pero en este caso al currículum<sup>110</sup>. Ello, puesto que de la misma forma que una política entendida en términos agonísticos, para Beltrán el currículum debe ser comprendido como fruto del constante y necesario enfrentamiento entre partes contrarias o distintas: “esta acepción de política enfatiza la dimensión móvil e inacabada del currículum, su proceso de reconstrucción permanente derivada de las posiciones de sus agentes principales. Cuáles sean éstos, aun quedando a lo particular de cada caso, nunca podrá excluir, como mínimo, al estado o a alguno de los poderes que lo integran y representan, a la Sociedad Civil y a otras potentes dimensiones de la vida colectiva como la economía, la tecnología, etc.” (Beltrán, 2010, p. 205).

Por otra parte, no deben olvidarse las palabras de Gimeno (2010) en torno a no responsabilizar exclusivamente al currículum prescrito (ni a la escuela) de los males que aquejan a la sociedad, educación o a docentes en las aulas:

Dejemos de ver en las propuestas que da a conocer la burocracia de las administraciones la fuente de nuestras desdichas o el bastión imprescindible para caminar como si fuéramos desvalidos. Las administraciones, con las consultas que estimen oportunas, el diálogo y los debates públicos que se crean necesarios, en sus prescripciones no pueden ir más allá de crear un buen texto; sería inútil pretender otra cosa (2010, p. 35).

De igual forma Gentili (2011) reconoce que las narrativas de progreso que pueden adjudicarse a la dimensión teleológica de la educación poseen límites. Es decir, no resulta posible pensar que la educación (y particularmente la escuela) sean las únicas instituciones,

---

<sup>110</sup> Señala la filósofa y politóloga: “De acuerdo con la perspectiva agonista, la categoría central de la política democrática es la categoría del <adversario>, el oponente con quien se comparte una lealtad común hacia los principios democráticos de <libertad e igualdad para todos>, aunque discrepando en lo relativo a su interpretación. (...) Esta confrontación entre adversarios es lo que constituye la <lucha agonista>, que es la condición misma de una democracia vibrante” (2014, p.26).

esferas o ámbitos responsables del cambio social, y -por tanto- capaces de hallar solución a los males que afectan a la sociedad, pues “la educación no puede cambiar el mundo si en el mundo no cambian otras cosas además de la educación” (p. 15).

Sin embargo, y pese a las recomendaciones de ambos autores, nos parece que las autoridades educativas no están exentas de crear un buen texto curricular (con lo que aquello pueda significar en cada dominio que es prescrito), y la inexistencia de este es algo que no admite justificación para la sociedad y menos para los docentes. Lo anterior no significa desconocer que el aprendizaje de contenidos conceptuales, actitudinales y procedimentales no deviene únicamente de aquello que ha sido establecido en el currículum oficial, sino principalmente de aquello que ocurre o forma parte del currículum oculto: “(...) las intenciones sociales de todo tipo que tienen lugar en el centro y en el aula” (Gimeno, 2010, p.22). Un argumento como este último podría contribuir a restarle importancia a nuestra investigación pues pareciera que, si deseamos enfocarnos en el estudio de la educación ciudadana, debiésemos -más bien- focalizar nuestra mirada no a la dimensión del currículum que lo concibe como un proyecto cultural. En tal sentido, en el binomio currículum-escuela, es el segundo espacio el que debiese adquirir protagonismo como ámbito de estudio en la educación para la ciudadanía. Bajo esa lógica, la pregunta ya no es qué significado(s) subyace(n) al proyecto educativo curricular de formación ciudadana que ha ideado la autoridad educativa chilena, sino que debiera ser -entonces- cómo las escuelas (en conexión con las comunidades territoriales en las que se hayan insertas) planean, implementan, despliegan y viven cotidianamente la formación ciudadana. En este aspecto pareciera imposible no concordar con Gimeno (1995) cuando alude a la labor trascendental que ejerce la escuela (desde su función educativa) en su tarea de enseñar a utilizar el conocimiento para que las generaciones que allí se educan puedan leer, construir y transformar críticamente la realidad, y desenmascarar discursos y prácticas reproductoras que devienen del pasado y del presente (a veces investidas

bajo el ropaje de cambios revolucionarios o reformas en educación). Resulta pertinente, siguiendo al autor, no concebir una mirada que disocie el proyecto de socialización y formación, esto es, los contenidos de la enseñanza, en momentos distantes y distintos, pero sin conexión alguna<sup>111</sup>: “Generalmente, los contenidos, por vías diversas, se moldean, deciden, seleccionan y ordenan fuera de la institución escolar, de las aulas, de los centros y al margen de los profesores” (1995, p. 140). Ahora bien, sin desconocer la importancia de las comunidades educativas que deliberan en torno al currículum (desde los contextos en los que se sitúan, y a partir de los sujetos que las conforman), creemos que no debe confundirse la idea y existencia de un espacio para la deliberación con ambigüedades, contradicciones y vacíos teóricos, etc. existentes en el currículum prescrito. O, en su defecto, la deliberación de las comunidades educativas no debe constituir un salvavidas ni menos una justificación para un currículum prescrito que pudiese carecer de fundamentos teóricos y/o epistemológicos sólidos (Vallejos, 2016).

Por lo tanto, la importancia y valor del currículum prescrito no radica en ser entendido como “un tratado pedagógico y una guía didáctica que oferta planes elaborados para los profesores” (Gimeno, 2013, p.141). Su alcance, por el contrario, debe ser analizado situándose desde otra plataforma, aunque ella misma se encuentre despojada de peso y trascendencia. Decimos esto, puesto que parte del mérito que posee un currículum prescrito radica, al mismo tiempo, en aquello que se le critica: su cualidad de ser un propósito o una meta. Desde una mirada crítica (o realista, si se quiere), el rasgo señalado aparece muchas veces cargado de una significación negativa:

---

<sup>111</sup> O en momentos distintos que separan -más aún- la función socializadora de la escuela de los cambios y transformaciones que ocurren a nivel mundial, asumiendo que al currículum escolar no le corresponde sino la gran tarea o desafío de “adaptarse a esa mutación” (Brunner, 2001, p.207).

(...) deseos que quieren llevarse a la práctica, que se corresponden muy poco con los análisis de la realidad y que, en muchos casos, son meros rituales artificiosos simbólicos que suelen proliferar en momentos de reformas, cambios legislativos, introducción de modas pedagógicas, proyectos de innovación curricular, etc. (Gimeno, 2015a, p.47).

En otras palabras: pura retórica o declaraciones de un sinnúmero de buenas intenciones. Ahora bien, desde una perspectiva que releve y rescate la visión y entendimiento de todo hecho educativo como hecho ético-político (Monarca, 2009; Redon, 2016a, 2018), un currículum prescrito resulta sumamente valioso aun cuando sea, o más bien por el hecho mismo de ser, un discurso y una declaración

(...) la política curricular se convierte en un elemento de la política educativa y cultural como expresión también de la política social para toda una comunidad. En la decisión de qué cultura se define como mínima y obligatoria está expresándose el tipo de normalización cultural que la escuela propone a los individuos, la cultura y el conocimiento considerado valioso, los patrones por los que todos van a ser de alguna forma evaluados y medidos, expresando después a la sociedad el valor que han alcanzado en ese proceso de normalización cultural (Gimeno, 2013, p.134).

El currículum prescrito, la visión del “terreno alto” (Goodson, 1995, p.98) es donde se hallan representados los valores acerca de la enseñanza, “donde se reconstituye y se reinventa lo que ha de ser <básico> y <tradicional>”. El currículum prescrito puede ser -tal como sostiene Goodson- “una guía a la retórica legitimadora de la enseñanza” (p.99), pero esa retórica, esa

fuentes documentales o mapas debiesen importar precisamente porque allí “(...) ciertas intenciones de la enseñanza quedan públicamente significadas y legitimadas” (Goodson, 1995, p.99)<sup>112</sup>:

El currículum escrito no es sino el testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización. Como tal, promulga y sostiene ciertas intenciones básicas de la escolarización materializadas en estructuras e instituciones (Goodson, 1991, p.10)

Por ello es por lo que recalcar la idea de un currículum prescrito como bien común conecta con el énfasis puesto en la exigencia de someter dicho proyecto a debate y deliberación: “(...) la selección del currículum es siempre una decisión entre muchas otras posibles, que sólo se justifica en tanto que se apoya en un consenso social sobre sus componentes, donde tiene que existir un equilibrio de intereses” (Gimeno, 2015a, p. 74.; Monarca, 2009). Es decir, de una propuesta curricular importa tanto el contenido o selección de saberes como la forma de analizarlos y debatirlos públicamente. Considerar este requerimiento pareciera aún más ineludible cuando se piensa en un currículum prescrito orientado hacia la educación para la ciudadanía.

Si el currículum prescrito es entendido como un plan, proyecto o declaración desde la oficialidad educativa de un país sobre lo que debiese ocurrir en las escuelas en torno a la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes, y si ese plan no puede ser entendido como “neutro u objetivo” en tanto encarna una imagen de la educación y de los sujetos que aprenden,

---

<sup>112</sup> Goodson recalca la importancia que posee la definición preactiva del currículum escrito, lo que él denomina “la panorámica desde las tierras altas y las montañas, (...) ya que en ellas se reinventa y reafirma en ellas el estatus predeterminado del conocimiento de las materias escolares. Pero esto es algo más que una maniobra política o retórica, dicha reafirmación afecta al discurso sobre la escolarización y tiene que ver con los <parámetros para la práctica>. (...) En un sentido significativo, el currículum escrito es el testimonio visible y público de los fundamentos racionales elegidos y de la retórica legitimadora de la escolarización” (1991, p.30-31; 1995).

descifrar lo que él contiene y alberga se nos presenta como una tarea de sumo interés. Develar la mirada que subyace en el currículum prescrito sobre formación ciudadana se hace necesario entonces, entre otras razones, puesto que “el discurso es un medio de construcción de realidad” (León, 2009, p.16).

La importancia de estudiar e investigar el currículum prescrito sobre formación ciudadana se vincula con su origen (ser una definición pública elaborada por la sociedad, particularmente el sistema político y educativo), con las dimensiones que involucra (regulando aspectos como: objetivos y contenidos de la enseñanza y aprendizaje, objetivos y contenidos que guiarán la evaluación de estudiantes y profesores, contenidos presentes en los textos escolares, formación inicial de profesores y actividades de perfeccionamientos de los mismos, entre otros), y con el impacto que -al entenderlo como una norma- puede generar sobre los cambios sociales y culturales que afectan particularmente las formas de estar y convivir juntos (Cox y García, 2015):

La pregunta por el currículo de la educación ciudadana tiene el significado e importancia de referirse a la definición explícita y pública de las opciones que una sociedad hace, a través de sus sistema político y educativo, con el fin de preparar a la nueva generación para la vida en democracia, y sus requerimientos morales y cognitivos (Mardones, Cox, Farías y García, 2014, p. 217).

Bascope, Cox y Lira (citando a McCowan, 2009), argumentan que la importancia del currículum prescrito acerca de formación ciudadana radica en que permite identificar y comprender tanto “el marco que define las características de la formación ciudadana”, como la “imagen del ciudadano ideal a desarrollar” (2015, p.248); además

(...) los contenidos pretendidos desde el Estado son un elemento decisivo en el proceso de enseñanza pues enmarcan las decisiones docentes respecto a qué

enseñar y su transmisión en el contexto del aula, como lo que plantean los libros de texto y las pruebas evaluativas nacionales (Bascopé et al., 2015, p. 248).

En definitiva, resulta perentorio develar los intereses, demandas, visiones y/o valores que dan sustento a una construcción curricular que -tal como se ha reiterado- no es neutra. Por ello, conviene tener presente entonces que el currículum prescrito sobre formación ciudadana se asienta en una racionalidad, paradigma, y/o epistemología particular, siendo necesario su tratamiento desde diferentes miradas, fuentes y marcos conceptuales, para aportar así a su clarificación y comprensión dentro de la educación escolar y la convivencia social.

### **7.1. Devenir de la formación ciudadana en el currículum prescrito escolar chileno<sup>113</sup>**

La educación para la ciudadanía en nuestro país constituye -hoy en día- parte de una política educativa destacada por el Ministerio de Educación (MINEDUC), cuya importancia se observa -entre otros aspectos- en su amplia presencia y cobertura curricular. ¿Cómo se aborda la educación para la ciudadanía desde la política pública en educación?, ¿qué se entiende por ciudadano y ciudadana?, ¿qué imagen de ciudadanía y democracia ofrece el currículum prescrito?, constituyen preguntas centrales a debatir en el siguiente capítulo, toda vez que forman parte de una política educativa -tanto en Chile como en otras naciones- que busca modelar un tipo de sujeto y sociedad en relación con ideologías y opciones políticas vigentes (Silva, 2001; Torres, 2011; Redon, Vallejos y Angulo, 2018).

Hablar de política pública en educación y, particularmente, en relación al currículum escolar (en qué consiste, quiénes la estructuran, cómo se elabora y con qué fin) resulta relevante y necesario no sólo para comprenderla desde lo que la bibliografía y los estudiosos del currículum señalan, sino más aún, para -a partir de dichas características y planteamientos-

---

<sup>113</sup> El siguiente apartado recoge y desarrolla en extenso parte de los planteamientos presentados en Vallejos (2016), correspondientes a un estudio del currículum prescrito de formación ciudadana de enseñanza básica (primaria) en Chile.

entenderla en su concreción práctica o más bien histórica en nuestro país, específicamente, en conexión con el tránsito que a nivel curricular ha tenido la educación para la ciudadanía. Ello, puesto que actualmente la formación ciudadana en Chile constituye una temática con amplia presencia y cobertura curricular (educación parvularia o preescolar, enseñanza básica - primaria- y media -secundaria-). En ese sentido, resulta interesante -como marco de nuestro objeto de estudio- no olvidar que el contenido de formación ciudadana en el currículum oficial chileno ha transitado por distintos énfasis ideológicos en la historia reciente de las políticas públicas curriculares.

Ahora bien, el presente capítulo no tiene como cometido desarrollar una visión profunda y detallada respecto a la historia de la formación ciudadana en el currículo escolar, desde la conformación del estado-nación en Chile y la emergencia de un ideario educativo republicano fuertemente convencido -en los albores del siglo XIX- de que la libertad entendida como unidad moral de la república, solo podía ser letrada (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012); aunque, al mismo tiempo, dicho ideario se manifestaba profundamente segregado para sectores populares y de elite:

La Educación Cívica decimonónica (y de la primera década del siglo XX) no podía dar lo que hoy esperamos de la Formación Ciudadana en la Enseñanza Media por la alta selectividad del Liceo. Este estaba destinado a formar las estrechas elites chilenas (...). Dado el carácter selectivo del liceo público, la Educación Cívica, ubicada a fines del ciclo secundario, operaba respecto a la <minoría dentro de la minoría>, es decir, dentro de los relativamente privilegiados que ingresaban al liceo, alcanzando a aquellos que llegaban al V o VI año de las Humanidades de entonces (MINEDUC, 2004b, p.6)

El objetivo de este apartado es, mejor dicho, presentar los principales atributos que configuran el currículum prescrito sobre formación ciudadana desde que -a mediados de la

década del 90- se desarrolla una reforma educativa en Chile, que plasma propuestas y planteamientos de amplio alcance en torno a “¿qué selección de contenidos para qué aprendizajes? y ¿fundados en qué requerimientos?” (Cox, 2011, p.5), así como también cuestiones puntuales que se vinculan estrechamente con la formación ciudadana dentro de la disciplina de la Historia y las Cs. Sociales (y que, por supuesto, involucra las interrogantes anteriores) para responder a la pregunta: “¿qué ciudadanía desarrollar?” (Henríquez, 2011, p.15). Ello, con el propósito de poseer un mejor conocimiento de la unidad de estudio que forma parte de esta investigación, desde su surgimiento o elaboración, hasta los cambios que ha sufrido recientemente. De esta forma se pretende alcanzar una mejor comprensión de la realidad estudiada, esto es, la temática de formación ciudadana presente en el discurso ministerial oficial. Es por tal motivo por el cual en este apartado se alude a los documentos curriculares (objeto de estudio) desde el momento histórico en el que emergen, características y propósitos principales. Siguiendo la línea investigativa adoptada, la finalidad es caracterizar las circunstancias a partir de las cuales se configura el objeto de estudio y -desde allí- considerar su particularidad, todo ello en aras de avanzar hacia el desarrollo de los objetivos de esta investigación.

Para dar cuenta de lo señalado, en un comienzo, nos referiremos a la arquitectura o estructura del sistema educativo y del currículum en Chile. A continuación, se detallará los cambios en el currículum prescrito de educación para la ciudadanía desde 1990 hasta el año 2013.

### **7.1.1. La arquitectura del currículum escolar en Chile.**

Para comprender el devenir de la formación ciudadana en el currículo prescrito y la nomenclatura de la arquitectura curricular que lo sostiene y le da cuerpo desde la normativa oficial, conviene aclarar, en primer lugar, la estructura educativa (en general) y curricular

existente en Chile, a fin de comprender adecuadamente la evolución que se presenta del mismo en este capítulo, desde la década del 90 hasta el año 2013.

El sistema educativo chileno se compone de cuatro niveles: enseñanza preescolar (prekinder y kínder<sup>114</sup>), enseñanza básica (primaria) que consta de seis grados -1° a 6° año básico-, enseñanza media (secundaria) que se compone de seis grados -7° a 4° año medio<sup>115</sup>, y enseñanza superior. En Chile la enseñanza secundaria se clasifica, a su vez, en diversas formaciones diferenciadas:

- La Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH) que -según establece la LGE (Ley General de Educación)- “está orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los estudiantes” (MINEDUC, LGE, 2009c, Art.20).
- La Enseñanza Media Técnico Profesional (ETP), en cambio, tiene una orientación claramente vocacional que apunta a la formación en una especialidad laboral vinculada con los principales sectores económicos del país (Larrañaga, Cabezas y Dussailant, 2013; Weinstein, 2013; González, 2017); y
- La Enseñanza Media Artística “orientada a la formación especializada definida en términos de perfiles de egreso en las diferentes áreas artísticas de interés de los alumnos” (MINEDUC, LGE, 2009c, Art. 20).

En el sistema escolar existe un currículo nacional común y obligatorio que establece objetivos de aprendizaje generales (Pinto, Pascual, Meza, Erazo, Osandón y Galaz, 2001; Bellei y Morawietz, 2016). No obstante, se reconoce, existe la posibilidad de que las escuelas

---

<sup>114</sup> Según establece la Ley General de Educación de 2009 (LGE), la educación parvularia debe ser promovida y garantizada en su acceso gratuito por el Estado, pero no constituye un requisito para que los estudiantes puedan ingresar a la enseñanza básica. Esta última junto con la enseñanza media, en cambio, sí son de carácter obligatorio (MINEDUC, LGE, 2009c, Art 4°).

<sup>115</sup> La enseñanza media se compone de 4 años de formación general común y 2 años de formación diferenciada en que los estudiantes profundizan las áreas de formación general que son de su interés. Para efectos de evitar confusión, los años de formación general de enseñanza media en Chile corresponden a: 7° básico, 8° básico, 1° medio y 2° medio; 3° medio y 4° medio constituyen los años de especialización o formación diferenciada.

formulen planes y programas propios<sup>116</sup>, de tal forma, que se haga efectiva la descentralización curricular iniciada bajo la dictadura de Pinochet (Pinto et al., 2001)<sup>117</sup>.

El currículo chileno establece los lineamientos sobre la enseñanza y aprendizaje para todo el sistema escolar, compuesto por tres tipos de establecimientos educativos:

- Escuelas públicas o municipales, que educan principalmente a estudiantes de estatus socioeconómico medio y bajo;
- Escuelas subvencionadas o privadas subsidiadas, que reciben aportes para su financiamiento del Estado y de las familias, y educan a estudiantes de estratos medios; y
- Escuelas particulares pagadas o privadas, que no reciben aportes estatales para su financiamiento y educan a los segmentos sociales de mayores ingresos en Chile.

Asimismo, y con la finalidad de esclarecer el presente capítulo (así como también la importancia de la unidad de estudio que forma parte de esta investigación), es necesario aludir a la estructura normativa que regula el sistema educativo escolar en Chile, y los documentos curriculares que forman parte de este, y tienen injerencia directa en escuelas y docentes. Para ello se ha elaborado la siguiente tabla en base a información proporcionada por el MINEDUC y el Consejo Nacional de Educación de Chile:

---

<sup>116</sup> El principio de flexibilidad curricular -sancionado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de 1990 y consagrado también en la LGE del año 2009 establece que “el sistema debe permitir la adecuación del proceso a la diversidad de realidades, asegurando la libertad de enseñanza y la posibilidad de existencia de proyectos educativos institucionales diversos” (LGE, Art 3°).

<sup>117</sup> No obstante, según Nervi (2004) en Chile no existe un desarrollo curricular autónomo por parte de cada escuela, sino que estas continúan dependiendo y obedeciendo a la propuesta curricular emanada desde el MINEDUC. Gysling (2007) explica lo anterior desde la ausencia de tiempo, recursos y debilidades en las capacidades locales, esto es, de cada comunidad educativa, para desarrollar tal flexibilidad curricular; así como también en la extensión del currículo que define el MINEDUC “(...) que no deja espacio para complementar” (p.346).

*Tabla 5. Marco legal y documentos del currículum escolar chileno*

LGE	La Ley General de Educación, promulgada el año 2009, representa el marco para una nueva institucionalidad de la educación en Chile. Deroga la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE año 1990) en lo referente a la educación general básica y media (pero mantiene la normativa respecto a la educación superior).
Marcos Curriculares y Bases Curriculares	<p>Las Bases Curriculares establecen Objetivos de Aprendizaje (OA) que definen los desempeños mínimos que se espera que los estudiantes logren en cada asignatura y nivel de enseñanza. Integran habilidades, conocimientos y actitudes.</p> <p>Las Bases Curriculares de enseñanza primaria y secundaria (años 2012 y 2013) reemplazan los Marcos Curriculares, Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios que proponía la LOCE, centrándose en Objetivos de Aprendizaje (OA) por curso y asignatura, los cuales deben ser adecuados a la edad de los estudiantes, estar debidamente secuenciados y ser abordables en el tiempo escolar disponible para cada nivel y modalidad. Asimismo, contemplan Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) para cada ciclo.</p>
Planes de estudio	<p>Definen la organización del tiempo escolar para el logro de los Objetivos de Aprendizaje determinados en las Bases Curriculares, detallados en horas mínimas de clases para cada curso y sus respectivas asignaturas.</p> <p>Según lo establecido en la LGE, el Ministerio de Educación debe elaborar Planes de Estudio, los que son obligatorios para aquellos establecimientos que no cuenten con los propios.</p>

---

Programas de estudio      Corresponden a un ordenamiento temporal de los Objetivos de Aprendizaje (OA) determinados en las Bases Curriculares. Constituyen una orientación acerca de cómo secuenciar los OA, cómo combinarlos entre ellos, y cuánto tiempo destinar a cada uno durante el año.

Tanto en la enseñanza básica como media, se individualizan por asignatura.

Incluyen propuestas didácticas y de evaluación para abordar los OA que pueden ser acogidas por los docentes y adecuadas a su contexto educativo.

Los programas de estudio son elaborados por el MINEDUC. Deben cumplir con los OA definidos en las Bases Curriculares, y son obligatorios para aquellos establecimientos que no cuenten con los propios.

---

Textos      Constituyen un recurso educativo alineado con el currículum nacional.

Escolares      Apoyan el desarrollo progresivo de conocimientos, habilidades y actitudes. Están presentes en todos los niveles de enseñanza, desde Pre-kinder a 4° Medio (enseñanza secundaria), en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Lenguas Originarias (mapuzugún, aymara, quechua y rapa nui).

---

Estándares de Aprendizaje      Son referentes que describen lo que los estudiantes deben saber y poder hacer para demostrar, en la evaluación censal SIMCE<sup>118</sup>, determinados

---

<sup>118</sup> El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) se crea en el año 1988. “Su principal propósito consiste en contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, informando sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes en diferentes áreas de aprendizaje del currículum nacional, y relacionándolos con el contexto escolar y social en el que estos aprenden. Desde 2012, Simce pasó a ser el sistema de evaluación que la Agencia de Calidad de la Educación utiliza para evaluar los resultados de aprendizaje de los establecimientos, evaluando el logro de los contenidos y habilidades del currículum vigente, en diferentes asignaturas o áreas de aprendizaje, a través de una medición que se aplica a todos

---

niveles de cumplimiento de los Objetivos de Aprendizaje definidos en las Bases Curriculares. Estos estándares permiten categorizar el aprendizaje de los estudiantes en tres niveles: Adecuado, Elemental e Insuficiente.

---

Nota. Elaborado a partir de información proporcionada por el Consejo Nacional de Educación; Unidad de Currículum y Evaluación MINEDUC; Biblioteca del Congreso Nacional de Chile<sup>119</sup>

Aludir a las características de la estructura escolar chilena no parece irrelevante ni se aleja de la temática de la presente investigación. Al contrario, resulta necesario puesto que - además- el discurso ministerial sobre educación ciudadana, que se instaura desde 1990, se asienta sobre un sistema educativo profundamente desigual y segregado, obediente a las dinámicas del mercado, atravesado y reconfigurado desde lógicas y parámetros neoliberales mercantilistas -impuestas a fines de 1970, pero reforzadas por los gobiernos democráticos posteriores- (Ruiz, 2010)<sup>120</sup>.

La organización, estructuración y visibilización de contenidos curriculares vinculados con la formación ciudadana, por tanto, no puede considerarse al margen de las condiciones del sistema escolar sobre el cual aquella selección de saberes ha de asentarse, ni tampoco debiese

---

los estudiantes del país que cursan los niveles evaluados”. Véase SIMCE, en <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>

<sup>119</sup> Véase <https://www.cned.cl/curriculum/>; [https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-](https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-137118.html#article_id=137118)

[137118.html#article\\_id=137118](https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion); [rc ar articuloCompleto SECCIONES acordeon 1 3;](https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion)

<https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>

<sup>120</sup> El autor citado reconoce que el primer gobierno de Patricio Aylwin (denominado de transición a la democracia) valida cambios importantes realizados en la educación durante la dictadura, como una forma de preservar el equilibrio político existente entre partidos políticos de izquierda y derecha, a pesar de que los cambios educativos que se estaban afianzando (municipalización de la educación y sistema de financiamiento) eran contradictorios e ineficientes para enfrentar y subsanar la penetración del mercado en el sistema escolar chileno (Donoso, 2005).

invisibilizar los efectos que las políticas mercantiles han ocasionado sobre los sujetos y la sociedad en general:

La subjetividad importa. No sabemos cuánto ni cómo, pero la vida nos enseña que ella es tan real y relevante como las exigencias de la modernización socioeconómica. Solo si nos hacemos cargo de la tensión existente entre la racionalidad propia a la modernización y la subjetividad de las personas, podemos hacer de los cambios en marcha un desarrollo humano (Lechner citado por PNUD, 2017, p. 11).

### **7.1.2. El currículum de los años 90 en Chile.**

A nivel de política pública, la autoridad educativa (MINEDUC) desarrolla a partir de la segunda mitad de la década de los 90, y una vez finalizada la dictadura de Augusto Pinochet, un conjunto de cambios en el sistema escolar que forman parte de una Reforma educativa<sup>121</sup>.

Donoso (2005) califica las transformaciones ocurridas en el sistema educativo, a partir de la fecha señalada, como parte de una reforma, en tanto constituyeron cambios intensos y relevantes que involucraron “(...) la dimensión estructural, la histórica y la epistemológica” en el sistema educativo (p.2)<sup>122</sup>. De acuerdo con Cox (2005) la reforma de los años 90 supuso dos transformaciones importantes en el sistema escolar, una enfocada a la escala temporal de funcionamiento de aquél y la otra, a la experiencia formativa brindada a los estudiantes. Bellei

---

<sup>121</sup> En el presente escrito se recoge la postura de Cox (1997), para quien la reforma educacional chilena es un proceso que se instala en Chile a partir de los gobiernos de la Concertación. Desde 1994 (momento en que inicia el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle) lo que ocurre no es un cambio profundo en la estructura del sistema educativo, sino un aumento de las transformaciones que éste experimenta desde 1990 (Donoso, 2005).

<sup>122</sup> En Ferrer, Valverde y Esquivel (1999) se presenta un listado de los principios epistemológicos expresados por la mayoría de los documentos curriculares oficiales de los países latinoamericanos, entre los que se incluye Chile.

y Morawietz (2016), por su parte, sostiene que la intención de la reforma educativa era “complementar la <dinámica de mercado> de la educación chilena con <políticas de estado> de equidad y mejoramiento de las escuelas” (p.125). El autor destaca -asimismo- cuatro elementos articuladores de este proceso:

- Reforma curricular para la educación primaria y secundaria;
- Programas compensatorios y de mejoramiento de las escuelas;
- Aumento significativo en el tiempo que los estudiantes pasaban en la escuela (cambiando de media jornada a jornada completa), y
- Programa masivo de formación docente para apoyar la adopción del nuevo currículo (p. 125)<sup>123</sup>

De acuerdo con Donoso (2005), dos son los ejes principales que orientan este proceso:

“el mejoramiento general de los resultados educativos de la población (...), y, la actualización

---

<sup>123</sup> Desde una visión crítica hacia al poder de cambio y eficacia de las reformas curriculares en la práctica, Gimeno (2013) advierte: “Las reformas curriculares en los sistemas educativos desarrollados obedecen pretendidamente a la lógica de que a través de ellas se realiza una mejor adecuación entre los currícula y las finalidades de la institución escolar, o a que con ellas se puede dar una respuesta más adecuada a la mejora de los alumnos y de los grupos sociales”. (...) Las reformas curriculares se acometen en la mayoría de los casos para ajustar mejor el sistema escolar a las necesidades sociales, y en mucha menor medida pueden servir para cambiarlo, aunque pueden estimular contradicciones que provoquen movimientos hacia un nuevo equilibrio” (2013, p. 19). Lo anterior se explica -a juicio del autor- por la divergencia o falta de concordancia entre el discurso curricular y la práctica escolar: “(...) porque la realidad tiene que ver con contextos escolares y extraescolares, con hábitos de comportamiento, con medios y condiciones materiales reales, con profesores de carne y hueso, con determinada sociedad. (...) Si la práctica dependiese de las propuestas que se hacen, sería muy fácil mejorarla y cambiarla: la historia no confirma, precisamente, esa tesis” (Gimeno, 2015a, p. 47). Las palabras señaladas encajan muy bien con las reflexiones que levanta Kliebard (2004) sobre los cambios educativos que planteaba Dewey a comienzos del siglo XX y la fuerza que tiene la praxis y lo que ocurre al interior de las escuelas frente a reformas externas: “(...) Dewey called attention to what he called <the mechanics of school organization and administration>. Although such things are usually seen as peripheral to the main business of the course of study, in fact, the organizational features of the school are often controlling factors in what gets taught. As long as the grouping of students, the selection of teachers, and the system of rewards remain the same, the reform is doomed. <We forget>, Dewey said, <that it is precisely such things as these that really control the whole system, even on its distinctively educational side>” (Dewey en Kliebard, 2004, p. 74).

de sus competencias para su mejor incorporación al mercado de trabajo y también para la continuación de estudios” (Donoso, 2005, p.2 y 3). Sin embargo, el núcleo central, a su juicio, fue la transformación curricular que sustituye un enfoque centrado en la pedagogía por objetivos (establecida en la Reforma de 1965), al que se añadía un enfoque conductista (establecido bajo la dictadura), por postulados constructivistas inspirados en la reforma educativa española<sup>124</sup>: “En el plano curricular, se trata de abandonar el aprendizaje enciclopédico y de aprender a pensar, a analizar, a resolver problemas (...)” (Picazo, 2007, p.320). Gysling (2007) define la reforma del currículum escolar como una “redefinición drástica de la orientación y organización del currículum, de la secuencia curricular y de los aprendizajes que deben lograr los estudiantes en su paso por el sistema escolar” (p. 336); y Picazo (2007) sostiene que la reforma curricular es un eje fundamental dentro del proceso de modernización de la educación.

Dentro de la reforma curricular, los cambios implementados se enfocaron en cuatro dimensiones:

- Relaciones de control;
- Características de su arquitectura mayor o estructura;
- Su organización en espacios curriculares determinados dentro de tal estructura,  
y
- Cambios de orientación y contenidos dentro de las asignaturas (Cox, 2005).

Según sostiene Nervi (2004), el currículum escolar al comenzar los años 90 se caracteriza por ser arcaico y desfasado en relación con los cambios que estaban ocurriendo a nivel mundial: revolución de las TIC's, cambios en el conocimiento, complejización del mundo del trabajo y

---

<sup>124</sup> Aunque el autor afirma que sería inadecuado sostener que la reforma chilena es una copia de la reforma española, destacando dos grandes diferencias que las distinguen: “la reforma española se centra y refuerza el rol de la escuela pública y con una profesionalización docente mucho más consistente que en el caso chileno” (Donoso, 2005, p.20).

la sociedad en general. Ello, considerando, además, que el propio currículo decretado en 1981 por la dictadura “no significó una reelaboración de los saberes a transmitir por la escolaridad, sino que mantuvo el formato tecnológico de la enseñanza por objetivos de los años sesenta (...)” (Nervi, 2004, p. 24), correspondiente al modelo curricular basado en Benjamin Bloom (Cox, 2005). Coincidente con Nervi (2004), Cox (2001b, 2005) subraya el carácter anacrónico y descontextualizado del sistema escolar a comienzos de 1990, acentuando no sólo la necesidad de una transformación de aquel, sino que ésta debía encaminarse hacia la preparación de los estudiantes para la comprensión del mundo en que se desenvuelven, la competitividad al interior de una sociedad y economía dinámicas (sujetas a influjos internacionales) y la preservación de la identidad.

Dicho desfase “(...) carencias, anacronismos e irrelevancias (...)” (Nervi, 2004, p. 25) justifican, a juicio de la autora, la reforma curricular y la necesidad de renovación disciplinaria en diversas asignaturas, expresada -por ejemplo- en la actualización de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales conforme a los cambios y las nuevas tendencias que ocurrían en el mundo (Gysling, 2003; Cerda, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas, 2004; Magendzo, 2008). Las modificaciones que afectan el currículum escolar a partir de la Reforma quedan evidenciadas en la Tabla 6:

*Tabla 6 Cambios en la estructura del currículo que propone la Reforma*

---

De Contenidos	<p>1) Transitar desde la enseñanza y aprendizaje basado en la comunicación y aprendizaje de conocimientos estables, a concebir el aprendizaje como el desarrollo de habilidades y actitudes entre los estudiantes, entre las que se destacan:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Capacidad de abstracción</li><li>- Pensamiento sistémico</li><li>- Experimentación</li><li>- Aprender a aprender</li><li>- Trabajo colaborativo</li><li>- Resolución de problemas</li><li>- Manejo de la incertidumbre</li><li>- Adaptación al cambio<sup>125</sup></li></ul> <p>2) Se elimina la asignatura de educación cívica y se transita desde haberla entendido como conocimientos acerca de la estructura y funcionamiento del sistema de gobierno- hacia la formación ciudadana (más inclusiva y profunda, una combinación de conocimientos y habilidades que requiere la ciudadanía democrática). La temática de formación ciudadana se presenta en los contenidos y habilidades a lo</p>
---------------	---

---

<sup>125</sup> Según concluye Bellei y Morawietz (2016) el currículo de la Reforma incorpora las Competencias del siglo XXI (21st Century Competencies). No obstante no haber sido estructurado en función de la adquisición de las mismas, el currículum chileno contempla habilidades cognitivas, intrapersonales e interpersonales como resultado del proceso de aprendizaje, aunque -a juicio del autor- existe un desbalance a favor de las primeras. Por otra parte, y dados los bajos resultados y el estancamiento de Chile en evaluaciones estandarizadas internacionales (ICCS, PISA, TIMSS), el autor sostiene que no está tan claro si la introducción de las competencias del siglo XXI a las experiencias educativas ha sido exitosa.

---

largo de todos los niveles escolares (primaria y secundaria), y en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, Lengua Castellana y Comunicación, Orientación, Filosofía y en los OFT<sup>126</sup>.

- 3) Actualización y enriquecimiento: apunta a la elaboración de estándares más elevados.
- 4) Significación: cambios vinculados con énfasis en la pertinencia curricular, es decir, con el sentido, importancia y valor, más allá de su sentido cognoscitivo, que posee el currículum para los estudiantes.

---

De Organización	Implementación de la JEC (Jornada Escolar Completa) en 1997. Como respuesta a mayores exigencias curriculares y en consideración al principio de equidad (y los requerimientos de aprendizaje que se manifiestan en contextos socialmente vulnerables), se aumenta el tiempo de enseñanza y aprendizaje en cada nivel y modalidad del sistema escolar <sup>127</sup> .
-----------------	--

---

<sup>126</sup> Es de importancia destacar la opinión de Cox (2005) quien es enfático al sostener que la desaparición de la asignatura de educación cívica (existente bajo la dictadura de Pinochet), y su sustitución por un enfoque maximalista de la formación ciudadana, no ha significado un debilitamiento curricular en el aprendizaje de la ciudadanía. Al contrario, a juicio del autor, ocurre todo lo contrario: “(...) no hay menos formación ciudadana en el nuevo currículum sino mucho más” (p.5), puesto que ésta -siguiendo enfoques internacionales- no solo se halla distribuida en varias asignaturas, sino que se amplía a la enseñanza de habilidades y actitudes, además de contenidos conceptuales. La opinión consignada resulta relevante puesto que la ley 20.911 que entra en vigencia el año 2016 en Chile señala, en su Artículo segundo, el restablecimiento de una asignatura sobre formación ciudadana en el currículum escolar: “El Ministerio de Educación impulsará a más tardar durante el año 2017 la incorporación de una asignatura obligatoria de Formación Ciudadana para los niveles de 3º y 4º año de la enseñanza media, de conformidad al procedimiento contemplado en el artículo 31 del decreto con fuerza de ley N° 2, de 2009, del Ministerio de Educación, que permite establecer las bases curriculares”. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>

<sup>127</sup> Para mayor detalle de la nueva jornada escolar, Ver Cox (2001).

---

Intensificación y explicitación mayor de la dimensión moral de la educación a través de los OFT (Objetivos Fundamentales Transversales). Corresponden a objetivos de aprendizaje que no se asocian con una asignatura específica, sino que deben ser abordados por el conjunto del currículum prescrito y la experiencia escolar. Constituyen una “base ética común” de carácter normativo y orientador (Cox, 2001a, p.8), en la que se destacan temáticas como: derechos humanos, cuidado del medio ambiente, igualdad de oportunidades para hombres y mujeres, y respeto y valoración de la diversidad cultural.

Inclusión de la informática como aprendizaje transversal en todo el currículum.

Inclusión de una asignatura denominada Educación Tecnológica (que sustituye a Educación Técnico Manual), obligatoria desde 1° básico (primaria) a 2° año medio (secundaria), orientada hacia la resolución de problemáticas que requieran la aplicación de tecnología, la preparación de los estudiantes para conocer el mundo tecnológico y actuar como consumidores críticos e informados. Se adelanta y hace obligatorio el aprendizaje de un idioma extranjero a partir de 5° básico (primaria)<sup>128</sup>.

---

<sup>128</sup> “El marco curricular obliga a los establecimientos a ofrecer un idioma Extranjero sin especificar cuál. Los programas de estudio elaborados por el MINEDUC para esta área corresponden a la asignatura de Inglés y, desde el año 2003, también Francés. Es decisión de los establecimientos el elegir una de estas lenguas, o bien enseñar ambas” (Cox, 2001, p. 8).

---

De Estructura

Se establece una distinción en la Enseñanza secundaria entre educación general o Formación General y educación vocacional o Formación Diferenciada.

La formación general se extiende hasta los dos primeros años de la educación secundaria (2° año medio), en todos los establecimientos educativos, cualquiera sea su modalidad de enseñanza (humanista científica o técnico profesionales).

En la EMCH la formación diferenciada establece que los alumnos de 3° y 4° medio (secundaria) deben dedicar 9 horas a la semana del plan de estudios que les corresponde al aprendizaje de asignaturas (no menos de dos ni más de cuatro) que eligen por sus intereses personales y vocacionales.

Las escuelas definen qué y cuántos Planes Diferenciados ofrecer.

En la EMTP la formación diferenciada se organiza en 46 especialidades asociadas a 14 sectores económicos. Su propósito es la preparación de los estudiantes para desenvolverse en un sector ocupacional a lo largo de su vida laboral.

---

De Control

Creación del Consejo Superior de Educación por la LOCE (1990); organismo público que tiene la facultad para aprobar o no el currículum escolar propuesto por el MINEDUC.

Definición de un marco curricular de OF (Objetivos Fundamentales) y CMO (Contenidos Mínimos Obligatorios)

---

---

para cada grado (primaria y secundaria) y asignatura, comunes a los distintos tipos de escuelas.

Establecimiento del marco curricular de enseñanza básica (primaria) en 1996 y de enseñanza media (secundaria) en 1998<sup>129</sup>.

---

Nota. Elaboración propia a partir de Cox, 2005.

En el caso de la asignatura de Historia y Cs. Sociales, sostén principal de los contenidos vinculados con la formación ciudadana, los desafíos de pensar un nuevo currículum escolar supusieron actualizar los conceptos y los procedimientos utilizados para enseñar esta disciplina. Los reformadores curriculares tuvieron que transformar un currículum enciclopedista, basado en la instrucción verticalista de contenidos factuales, recargado de nacionalismo militarista, presentado de forma fragmentada y excluyente, en uno que respondiera tanto a las demandas sociales de memoria e historia de la sociedad como al marco curricular impuesto por la dictadura en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (Pinto, 1999, citado en Henríquez, 2011, p. 10). Respecto a la formación ciudadana, los cambios estuvieron orientados a visibilizar -primero- y reorientar -en segundo lugar- la educación para la ciudadanía. Se trata, fundamentalmente, de volver a situar como parte del contenido curricular contenidos y valores democráticos que fueron negados durante la dictadura de Pinochet.

---

<sup>129</sup> Conviene señalar, conforme las fechas indicadas que -de acuerdo con ellas- el currículum que la dictadura definió en 1980 estuvo vigente para enseñanza básica (primaria) hasta 1996 y para la enseñanza media o secundaria hasta 1998, “(...) su implementación en el primer nivel básico comenzó en 1997. En lo sucesivo cada año se incluyó un nuevo grado o curso al proceso de reforma, completándose el año 2002 cuando se incorporó al proceso el 8° Año básico. En el caso de la Educación Media, el nuevo marco curricular y los nuevos programas de estudio fueron implementados, un grado por año, entre 1999 y 2002 (MINEDUC, 2004b, p.9).

Cabe mencionar que el gobierno dictatorial de Pinochet (1973-1990) desarrolla -en educación- un proyecto de corte conservador que, además, se encuentra alineado con políticas neoliberales (Cabaluz, 2015). Siguiendo a este autor, dentro de los énfasis del proyecto curricular de la dictadura sobresalen tres elementos que han de tener claras consecuencias en la reformulación del currículum nacional -una vez recuperada la democracia- que restablece en este la formación ciudadana. Dichos énfasis actúan:

primero, despolitizando los contenidos de la enseñanza escolar, impulsando procesos de depuración ideológica y tecnificación del quehacer educativo; segundo, se promovió un fuerte discurso conservador que se materializó, por un lado, en un énfasis nacionalista y cristiano, y por otro, en planes y programas ‘asignaturistas’ que conferían relevancia desequilibrada a las cuatro asignaturas tradicionales (Lengua Castellana, Matemáticas, Historia y Geografía y Ciencias Naturales); y tercero, se promovieron valores asociados al individualismo, la laboriosidad, el esfuerzo, la meritocracia, la eficiencia y la pasividad, entre otros (Cabaluz, 2015, p.177)<sup>130</sup>.

La llegada al poder de gobiernos elegidos democráticamente (a finales de los años 80) plantea nuevos desafíos al sistema educativo en general y al currículum prescrito sobre ciudadanía en particular. La pregunta central pasa a ser a partir de entonces: ¿qué ciudadanía construir? (Cerde, et al., 2004). Cabe considerar que, en relación con el contexto político interno, los cambios curriculares que se plantean vinculados a la formación ciudadana obedecen a diversas razones. Por una parte, se perciben como una respuesta a la necesidad de:

---

<sup>130</sup> Mardones, Cox, Farías y García (2014) sintetizan y describen el currículum de 1981 como “centrado en la familia y en valores nacionalistas en la educación básica, y una asignatura de educación cívica y economía para los dos últimos grados de Educación Media, centrada en la Constitución de 1980 y los principios de <democracia protegida que esta articula>” (p. 216).

(...) una democracia fundada en un orden social más integrado y participativo en el que las decisiones, cada vez más complejas y tecnificadas, estén sujetas a un control ciudadano que posea las herramientas de conocimiento y discernimiento necesarias para una efectiva participación. Ello apela directamente al sistema educacional por una distribución equitativa de conocimientos y disposiciones relevantes para una participación democrática efectiva. (Cox, 2001a, p. 215)

Sin embargo, la visibilización de valores de índole democrático en los documentos curriculares que enmarcan la política pública educativa y el restablecimiento de la educación orientada hacia la formación ciudadana, una vez que en Chile vuelven a establecerse gobiernos elegidos democráticamente, no obedece exclusivamente a la historia que atraviesa nuestro país entre 1973 (comienzo de la dictadura) y 1990 (recuperación de la democracia).

Raczynsky y Muñoz (2007) al referirse a la reforma curricular puesta en funcionamiento en la década de 1990, destacan -recurriendo a Cox- que son dos las fuerzas claves que conducen al desarrollo de esta:

De un lado, se hace indispensable para responder a los cambios que estaba y sigue experimentando la sociedad nacional e internacional con nuevas formas de producción y acumulación del conocimiento y la información, a formas de producción más dinámicas y un mercado laboral más inestable y exigente, y a los requerimientos de la competencia internacional. Por otra parte, se halla la obligación imperiosa de entregar a los alumnos una educación de calidad que les permita comprender el mundo, competir en él de una manera que permita crecer, a las personas y al país, en una economía y una sociedad especialmente dinámicas e insertas en un nuevo contexto internacional, sin perder la identidad (Cox, 2003, citado en Raczynsky y Muñoz, 2007, p. 19).

En la articulación de un nuevo texto curricular, los contenidos de ciudadanía guardan también estrecha relación (si no es que figuran supeditados) con los requerimientos que organismos internacionales (CEPAL) plantean para la formulación de políticas educativas públicas en América Latina. Es decir, no puede perderse de vista, tal como afirma Gysling (2003) que en los años 90:

la educación se entiende como un requisito indispensable del crecimiento económico, el cual está condicionado tanto por la capacidad que tenga el país para competir en los mercados internacionales, como por la capacidad que tenga de mantener la democracia y aminorar las brechas internas que amenazan la gobernabilidad (p. 219)<sup>131</sup>.

Magendzo (1999) reconoce que en el marco curricular de la reforma educativa para la enseñanza media (secundaria), existe una apropiación de los postulados de la CEPAL/UNESCO de 1992, así como del Informe Brunner<sup>132</sup>, en cuanto a acentuar la importancia que reviste para los estudiantes adquirir “conocimientos de punta, de carácter universal y globalizado (desarrollados en universidades, academias y centros de investigación),

---

<sup>131</sup> Coincidente con esta mirada, pero desde una postura crítica, Díaz (2015) afirma que la concepción de la ciudadanía existente durante el gobierno militar no fue del todo reparada por los gobiernos democráticos, ya que su prioridad estuvo en “conseguir altos niveles de gobernabilidad, crecimiento y desarrollo” (p. 139). Por tanto, más que entender la efectividad de la ciudadanía como una garantía del sistema político y como un indicador de una democracia sana, aquélla fue concebida como un riesgo para la gobernabilidad. Por su parte, Nervi (2004) argumenta que la racionalidad económica -expresada la necesidad de responder a los requerimientos económicos del país, como competir adecuadamente en el mercado global, y formar trabajadores mejor preparados- no es la única causa (ni la más importante) al momento de fundamentar los motivos que orientan la reforma curricular de mediados de los años 90’ en Chile. En opinión de la autora, por sobre los motivos antes señalados se sitúan “imperativos morales” que apuntan a “democratizar el sistema educacional (...) a través de una distribución inteligente, estimulante, significativa y justa de los saberes de la cultura, en busca de formas más felices y acabadas de integración social y cultural” (p. 24).

<sup>132</sup> El Informe del Comité Técnico para el Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación emitido en 1994 bajo el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle es coordinado por José Joaquín Brunner (ministro secretario general de Gobierno entre los años 1994 y 1998) y presenta una síntesis de los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI.

como factor clave del crecimiento y del desarrollo” (Magendzo, 1999, p.41). Dichos conocimientos, según el autor, son los que permitirán a los estudiantes no solo entender los códigos culturales básicos, sino más aún “participar de la vida pública y desenvolverse productivamente en medio de la sociedad moderna (p.41). Picazo (2007) -siguiendo lo indicado por Magendzo- resalta de dicha influencia dos aspectos: “las exigencias de productividad competitiva y la búsqueda de una progresiva equidad social” (p.317). Bellei y Morawietz (2016), no obstante coincidir con ambos autores en cuanto a la importancia que tiene para la Reforma el Informe Brunner “base de la reforma educativa” (p.129), afirma que la influencia de la ECLAC/UNESCO (reporte de 1992) tiene un claro cariz económico, ya que sus recomendaciones para los sistemas educativos “(...) se abocaban a satisfacer los requisitos del sector privado y la industria” (p.127)<sup>133</sup>.

Por su parte, Ferrer, Valverde y Esquivel (1999) aluden a la influencia en la reforma curricular chilena de los acuerdos PROMEDLAC IV, V y VI que se traducen en sugerencias y recomendaciones para los países latinoamericanos orientadas a:

- Promover la transformación curricular a través de propuestas basadas en la satisfacción de las necesidades básicas de individuos y sociedades y modificar las prácticas pedagógicas.
- Dar prioridad a la educación inicial y a la calidad de los aprendizajes en los primeros años de la educación básica.

---

<sup>133</sup> El autor reconoce, además, como parte de las fuentes que inspiran la reforma curricular chilena: “la discusión consignada por la bibliografía internacional que reafirma la necesidad de que los sistemas educativos respondan a las necesidades o requerimientos provenientes del mundo laboral; cambios que contemporáneamente estaban ocurriendo en los sistemas educativos de países como Inglaterra, Nueva Zelanda, España, Argentina y algunos de los estados de Estados Unidos; el análisis curricular del TIMSS y los estándares nacionales para la enseñanza de ciencias de la Academia Nacional de Ciencias de los Estados Unidos; y -en el contexto chileno- el Programa MECE-Media (de mejoramiento escolar)” (Bellei y Morawietz, 2016, pp. 129-130).

- Fortalecer los aprendizajes de los códigos básicos de la modernidad: lectoescritura y matemáticas elementales.
- Dar prioridad a los aprendizajes y la formación integral y complementarlos con el desarrollo de una cultura científica y tecnológica fundamental desde la educación básica.
- Desarrollar mediciones comparativas sobre niveles de competencia e indicadores para la evaluación del desempeño de las escuelas y generar modalidades para mejorar el uso de la información. (Ferrer, Valverde y Esquivel, 1999, p. 5)<sup>134</sup>

Conforme a lo anterior, parece pertinente hacer notar que en el currículum prescrito sobre educación para una ciudadanía democrática convergen distintas fuerzas e intereses. No sólo se manifiestan en aquél las iniciativas promovidas por el estado, la escuela o las que pudiesen manifestar distintos actores a nivel nacional. Conviene tener presente y reiterar que los estados, en el contexto actual, se hallan envueltos en dinámicas globales que condicionan, de igual manera, la orientación que debe adquirir la formación ciudadana (Levinson y Berumen, 2007)<sup>135</sup>. Es decir, las organizaciones supranacionales pueden actuar como “palancas

---

<sup>134</sup> Más recientemente, los autores reconocen la influencia en los sistemas educativos latinoamericanos de la Comisión Internacional sobre Educación, Equidad y Competitividad Económica (PREAL, 1998), para que los gobiernos definan estándares educativos, elaboren sistemas de evaluación nacional del aprendizaje y -de igual forma- sometan a sus estudiantes a evaluaciones internacionales con el objetivo de avanzar en mejoras de la calidad.

<sup>135</sup> “A nivel transnacional, la ayuda extranjera sobre el tema de educación para la ciudadanía puede producir dependencia y limitar las decisiones que los actores políticos sienten que pueden tomar y de esta manera mover el poder de la toma de decisiones muy lejos de las condiciones locales. (...) A nivel nacional, la política interior, políticas contradictorias, una sociedad civil débil y burocracias conservadoras pueden obstaculizar los intentos por implementar formas más activas y democráticas de educación para la ciudadanía. A nivel local y de aula, las restricciones económicas, los estilos de enseñanza autoritarios o los liderazgos dentro de la escuela, también autoritarios, así como los materiales obsoletos, entorpecen los intentos de reforma” (Levinson y Berumen, 2007, p. 17). Para Donoso (2005) uno de los rasgos que distingue a las reformas educativas chilenas de la segunda mitad del siglo XX es su articulación con las tendencias educativas occidentales. Para el caso chileno, el autor alude, puntualmente, a la influencia del liberalismo como expresión de las orientaciones emanadas del Banco Mundial.

o mecanismos para dar legitimidad y soporte a iniciativas políticas a nivel nacional” (Levinson y Berumen, 2007, p. 21). En este sentido, los cambios y ajustes curriculares nacionales sobre la formación ciudadana deben ser comprendidos también a la luz de los requerimientos que la membresía o pertenencia a organismos internacionales ha impuesto a Chile<sup>136</sup>. Para Levinson y Berumen (2007), dicha membresía resulta clave al condicionar -a través de acuerdos o leyes, políticas y mecanismos- a los encargados de tomar decisiones educativas en cada país. Ahora bien, dado que prácticamente todos los países latinoamericanos pertenecen a uno o más de estos organismos internacionales (OEA, UNESCO, OEI, BID, RED-CAEV, entre otros), resulta posible apreciar acuerdos comunes, así como también diferencias en la manera de concebir el componente cívico<sup>137</sup>. Además, en el ámbito curricular y siguiendo lo establecido por ambos autores, las evidencias que proporciona el Estudio Internacional de Educación Cívica desarrollado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), así como la evidencia proveniente de las Comisiones Crick de Inglaterra (1998) y CIRCLE/Carnegie Corporation de Estados Unidos (2003), demuestran que el currículum nacional sobre ciudadanía se encuentra alineado con las aproximaciones conceptuales y didácticas internacionales existentes sobre esta materia.

---

<sup>136</sup> Más allá de constatar la existencia de condicionamientos internacionales sobre políticas educativas nacionales, resulta relevante considerar el impacto que las políticas neoliberales propugnadas por dichos organismos ejercen sobre un sistema educativo que -tal y como expone Ruiz (2010)- sigue, en términos generales, las mismas directrices u objetivos desde fines de la década de 1970, cuando se aplica a él la racionalidad de mercado-, atentando y horadando la configuración de una ciudadanía entendida como la convivencia en un espacio común (Pinto, 2008; Bellei, 2015; Redon, 2016a, 2016b, 2018).

<sup>137</sup> Por ejemplo, según señalan ambos autores, existe acuerdo -por lo menos a nivel de discurso al interior de cada estado latinoamericano- en complementar la democratización electoral con un cambio cultural de mayor alcance respecto al tema. Asimismo, existe consenso en que la educación formal no debe avocarse sólo a entregar un conocimiento enciclopédico sobre ciudadanía democrática; por el contrario, debe involucrar nuevos valores, disposiciones, habilidades, competencias y conocimientos. No obstante lo anterior, falta aún llegar a acuerdos respecto a los valores, competencias y a una definición unificada y estándar de democracia y ciudadanía en cada programa sobre educación para una ciudadanía democrática en América Latina (Levinson y Berumen, 2007).

Por otra parte, en los fundamentos e influencias que explican la reforma al currículum escolar no debe pasarse por alto la coyuntura histórica que atraviesa Chile a fines de los años 80 y comienzos de los 90, así como las particularidades que ostenta el sistema escolar, con graves deficiencias de calidad y equidad. En ese sentido, Picazo (2007) enfatiza que la emergencia entre las elites de la necesidad de realizar una reforma curricular para ajustarse a los procesos mundiales de modernización de la educación ocurre con posterioridad al condicionamiento impuesto por los militares y la LOCE para -a partir de 1991 y transcurridos nueve meses de la llegada al poder de un gobierno elegido democráticamente- adoptar nuevos programas curriculares.

En síntesis, desde la llegada de los gobiernos de la Concertación<sup>138</sup>, el currículum escolar -en general- y aquel correspondiente a la formación ciudadana -en particular-, se ha redefinido tres veces (Mardones et al., 2014):

- 1) El primer cambio ocurre bajo el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle (1994-2000) e implica reformar el currículum de enseñanza básica o primaria (1996) y enseñanza media o secundaria (1998).
- 2) El segundo cambio se lleva a cabo durante el primer gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010) y corresponde al ajuste curricular del año 2009, en respuesta -se plantea- a las orientaciones formuladas por la Comisión de Formación Ciudadana que convoca el MINEDUC el año 2004.

---

<sup>138</sup> “Tras el triunfo del "No" a la permanencia de Pinochet en el poder a través del plebiscito de 1988, la Concertación de Partidos por el No pasó a llamarse Concertación de Partidos por la Democracia, la que estaba compuesta por el Partido Demócrata Cristiano (DC), el Partido Socialista, el Partido por la Democracia (PPD) y el Partido Radical Social Demócrata. El objetivo de esta coalición fue llevar una lista parlamentaria y un candidato presidencial único para las elecciones del 14 de diciembre de 1989, donde el candidato de la Concertación, Patricio Aylwin (DC), ganó con un 55,17% de los votos”. Véase <http://www.memoriachilena.cl/602/w3-article-31414.html>

- 3) El tercer cambio lo constituye la definición explícita de un eje de formación ciudadana en las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Cs. Sociales desde 1° básico hasta 2° medio.

A continuación, se aborda con mayor detalle cada uno de los cambios mencionados, enfatizando las transformaciones que el currículum de educación para la ciudadanía ha evidenciado particularmente en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales por ser esta parte de nuestra unidad de estudio.

### **7.1.3. Primer cambio en el currículo prescrito de educación para la ciudadanía: marcos curriculares de enseñanza básica y media.**

La primera variación que sufre el currículum de educación para la ciudadanía ocurre los años 1996 y 1998, cuando se establecen los nuevos marcos curriculares para enseñanza básica y enseñanza media. La asignatura de Educación Cívica desaparece del currículum en 1998 y, en cambio, se integra a aquél el concepto de Formación ciudadana<sup>139</sup>.

Para el MINEDUC la importancia dada a la formación ciudadana en el currículum escolar es tal, que su presencia no sólo se circunscribe a la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, sino que también es posible visualizar dicho eje temático en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Filosofía y Orientación. El propósito -por lo menos desde las declaraciones de la oficialidad educativa- es abordar la formación ciudadana como un tema transversal en las distintas asignaturas que componen el currículo de enseñanza primaria y secundaria y -de igual forma- visibilizar la importancia de “formas simbólicas y espacios

---

<sup>139</sup> El currículum de 1996 (enseñanza básica o primaria) se implementa en 1° básico en el año 1997 e incorpora -cada año- un nivel nuevo hasta completar en el año 2002 8° básico. Para el caso del currículum de enseñanza media (secundaria) aprobado el año 1998, su implementación comienza el año 1999 y culmina el 2002 con su incorporación en 4° medio.

físicos” de participación del alumnado en el interior de las escuelas (León, 2009). Los énfasis del nuevo proyecto curricular resaltan las siguientes dimensiones:

1. Ampliación del concepto de educación cívica como conocimiento sobre el Estado y el sistema político, al de formación ciudadana, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes.
2. Se opta por ubicar los objetivos y contenidos pertinentes a la formación ciudadana no en un único punto de la secuencia escolar, sino a lo largo de toda la formación escolar.
3. Dicha secuencia tendrá sus contenidos más ricos y especializados en la asignatura de Historia y Cs. Sociales, pero adicionalmente, serán complementados con contenidos de las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Orientación y Filosofía.
4. El enfoque actual de la formación ciudadana demanda al sistema escolar que ésta sea abordada y experimentada por los alumnos no sólo como parte de su trabajo en las distintas asignaturas señaladas, sino, además, que esté presente en otros espacios de participación y de decisiones de la vida escolar, de modo que le permitan al estudiante el ejercicio y prácticas relacionadas con el fortalecimiento de la ciudadanía y de la convivencia democrática. Esto significa que los contenidos de cada asignatura son ocasión de trabajo educativo de las habilidades, valores y actitudes que se plantean los Objetivos Fundamentales Transversales. (León, 2009, p.158; Mardones et al., 2014)

Conforme a la síntesis de León (2009), en el nuevo currículo, junto a los conocimientos sobre participación política y convivencia, cobra relevancia el desarrollo de “habilidades de pensamiento (por ejemplo, reflexión crítica y capacidad de formular opiniones fundamentadas), habilidades de realización (iniciativas de ayuda (...))”, así como también

valores (Cerde et al., p. 50). Estos últimos son abordados principalmente a través de los denominados Objetivos Fundamentales Transversales (considerados por distintos subsectores de aprendizaje a lo largo de la secuencia escolar), incluyendo asuntos controversiales, pero de gran relevancia -de acuerdo a las autoridades de la época- para fortalecer los valores democráticos como “el respeto de los derechos humanos, la autonomía personal, la igualdad de derechos de las personas sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica” (Gysling, 2003, p. 225; Cerde et al., 2004; Castro y Holz, 2016) .

Al analizar el currículo de los años 90, Bascopé et al. (2015), plantean que los objetivos y contenidos de enseñanza sobre formación ciudadana se agrupan alrededor de dos dimensiones: 1) *principios y valores cívicos* y 2) *ciudadanía y participación democrática*. Con respecto a la primera dimensión, los autores destacan la importancia dada a “la tolerancia, derechos humanos, diversidad, justicia social y equidad” (p.276), así como a temáticas que apuntan a reflexionar sobre la discriminación y la exclusión. Con relación a la segunda dimensión, especifican que el ciudadano es concebido como un “titular del derecho a participar en la generación del orden político y sus decisiones, y que por ello debe tener conocimientos y competencias que incluyen la capacidad crucial de escrutar y de enjuiciar tal orden y su legitimidad” (p. 277).

En relación con la educación para la ciudadanía, Bascopé et al. (2015) sostienen que -dadas las transformaciones ocurridas en la sociedad del conocimiento y la globalización (a nivel mundial) y los cambios políticos a nivel nacional (recuperación de la democracia)- el currículum escolar transita desde una *visión minimalista* a una *perspectiva maximalista*, tal como la propone Kerr (1999). Este autor, basándose en McLaughin (1992) sostiene que: “political philosophers and commentators argue that citizenship is conceptualised and contested along a continuum, which ranges from a minimal to a maximal interpretation. Each end of the continuum displays different characteristics, which affect the definition of, and

approach to, citizenship education” (p.12). Desde la perspectiva de Kerr (1999) la concepción minimalista y la maximalista en educación ciudadana presentan las siguientes características (p.13):

*Tabla 7 Concepción minimalista y maximalista en educación para la ciudadanía*

	Concepción minimalista de la educación para la ciudadanía	Concepción maximalista de la educación para la ciudadanía
Perspectiva de la educación para la ciudadanía	Las interpretaciones minimalistas se caracterizan por una definición estrecha de ciudadanía.	Las interpretaciones maximalistas se caracterizan por una amplia definición de ciudadanía.
Enfoque	Esta concepción conduce a enfoques estrechos y formales de educación para la ciudadanía, lo que se ha denominado educación cívica.	Las interpretaciones máximas conducen a una amplia mezcla de enfoques formales e informales de lo que se ha denominado educación para la ciudadanía, en lugar de una educación cívica más restringida.
Aproximación a la enseñanza y al aprendizaje	Está enfocada en gran medida a la enseñanza de contenidos y transmisión de conocimiento. Se centra en programas de	Incluye los componentes de contenido y conocimiento de las interpretaciones minimalistas, pero alienta

	educación formal que se activamente la investigación e orientan a la transmisión a los interpretación de las formas estudiantes del conocimiento diferentes en que estos de la historia y geografía de un componentes (incluidos los país, de la estructura y los derechos y responsabilidades procesos de su sistema de de los ciudadanos) se gobierno y de su constitución. determinan y llevan a cabo.
Objetivo	El propósito principal es El objetivo principal no es solo informar a través de la informar, sino también usar esa provisión y transmisión de información para ayudar a los información. estudiantes a comprender y mejorar su capacidad para participar.
Rol del profesor y del alumno.	La enseñanza es dirigida por el El docente estructura profesor. Hay poca oportunidades de aprendizaje oportunidad o estímulo para la para la interacción de los interacción e iniciativa de los estudiantes a través de la estudiantes. discusión y el debate, y se brinda estímulo a los estudiantes para que utilicen su iniciativa a través del trabajo en proyectos, otras formas de aprendizaje independiente y experiencias participativas.

---

Medición de resultados	Los resultados de los enfoques mínimos son limitados pues se basan en gran medida en la adquisición de conocimientos y la comprensión. Por tanto, es mucho más fácil medir el éxito de los resultados mediante exámenes escritos.	Dado que los resultados de los enfoques máximos son amplios, pues incluyen la adquisición de conocimientos, la comprensión, el desarrollo de valores, disposiciones, habilidades y actitudes, es mucho más difícil medir con qué éxito se han logrado estos resultados.
------------------------	---	---

---

Nota. Elaboración y traducción propia a partir de Kerr (1999, p.13).

En Chile, el tránsito aludido se habría dado desde concebir la educación ciudadana centrada en contenidos conceptuales sobre estructura y funcionamiento del sistema de gobierno, organizada en una asignatura (denominada *educación cívica*, que se impartía en enseñanza media), a una *perspectiva maximalista*, en donde no sólo se produce un cambio de nomenclatura, ya que la educación cívica pasa a denominarse *formación ciudadana*, sino que, además, se promueve un enfoque que procura el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en distintos subsectores de aprendizaje (Orientación, Lenguaje y Comunicación, y Filosofía, además de Historia y Cs. Sociales) a lo largo de todos los años de formación escolar:

El primero delimitado por las fronteras nacionales y dirigido a la formación de ciudadanos en un contexto de orden nacional, y el segundo orientado a comunidades imaginadas con conceptos que incluyen la nación, pero que no se agotan en ella, toda vez que se articula con base en valores y conceptos universales sobre ciudadanía; en que, adicionalmente, el primero privilegia la

membresía sobre la titularidad, y recurre a pedagogías tradicionales (lectivas y con foco en conocimientos), mientras que este último prioriza la titularidad sobre la membresía y recurre a pedagogías activas (centradas en actividades y participación de los alumnos y con foco en valores y disposiciones) (Bascopé et al., 2015, p.249).

Más aún, la formación ciudadana pasa a ser concebida como una temática que envuelve y se desarrolla a lo largo de toda la experiencia escolar: en la práctica docente, abarcando el clima organizacional, las relaciones humanas en la escuela, la disciplina escolar, las actividades extraprogramáticas y la elección de representantes estudiantiles para Consejos de Curso y Centros de Alumnos, entre otros elementos. Asimismo, se concibe que el componente cívico se hace claro y manifiesto en los distintos OFT (Objetivos Fundamentales Transversales) y OF (Objetivos Fundamentales) de los subsectores de aprendizaje mencionados anteriormente.

En ese entendido, son varios los cimientos que sustentan el currículum prescrito de los años 90 acerca de formación ciudadana. Desde lo cognitivo, la necesidad de articular la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía a partir de conocimientos, habilidades y actitudes; donde se resalten “definiciones que equilibren derechos y responsabilidades, apertura a la globalidad y valoración de la identidad y cultura propias, y definan como centrales los principios de democracia, derechos humanos y diversidad”. Aquella dimensión, a su vez, conecta en términos valorativos con el reconocimiento “del valor irreductible de la persona humana y de la convivencia social pacífica, pluralista y democrática”. Por otra parte, la imagen de sujeto ciudadano ideal que se propone es la de alguien “autónomo, creativo, seguro de sí mismo y con sentido de trascendencia, a la vez que sujeto respetuoso de los demás, solidario y comprometido con los destinos de su sociedad” (Bascopé et al., 2015, pp. 256-257).

Cox y García (2015) clasifican las transformaciones descritas como *temáticas*, *cuantitativas* y *formativas*. El primer cambio apunta a la inclusión de temáticas sociales,

morales y medioambientales más allá del conocimiento sobre la institucionalidad política (nación, estado, gobierno y ley); el segundo, tiene que ver con la presencia del aprendizaje acerca de la ciudadanía durante toda la secuencia escolar; por último, la expansión formativa alude a la inclusión de la enseñanza y aprendizaje de actitudes y habilidades.

A continuación, se presenta una síntesis de la presencia de la educación para la ciudadanía en el currículo prescrito de los años 90, considerando: su tratamiento, localización en el currículum y las asignaturas que la abordan (Tabla 8); su enfoque transversal que incluye el detalle de los objetivos transversales que se articulan con la educación para la ciudadanía (Tabla 9); el plan de estudio o distribución de horas por asignatura (Tabla 10); y el núcleo de competencias (conocimientos, habilidades y actitudes) que destaca (Tabla 11).

*Tabla 8. El currículo de formación ciudadana en la Reforma de los años 90*

Enfoque	<p>Tránsito desde la asignatura de Educación Cívica, entendida como conocimiento sobre el Estado y el sistema político, al de Formación ciudadana, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes. Se pone fin a la asignatura de Educación cívica y Economía creada por la reforma de 1981.</p> <p>El conocimiento se haya enfocado hacia el sistema político democrático y sus instituciones, profundizando temáticas como: derechos humanos, autoritarismo, transición a la democracia. De igual forma, la relación con el medio ambiente, el manejo social de la ciencia y la tecnología; habilidades de manejo crítico de la información y actitudes como responsabilidad social.</p>
---------	--

Estructura y secuencia	Los objetivos y contenidos de aprendizaje de formación ciudadana se localizan a lo largo de toda la secuencia escolar (anteriormente se localizaban en un curso denominado Educación Cívica en el penúltimo año de educación secundaria).
Asignaturas ejes	<p>Los objetivos de aprendizaje de formación ciudadana se concentran -por su especificidad y vinculación- en la asignatura de Historia y Cs. Sociales.</p> <p>En enseñanza primaria esta signatura se denomina Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural y se imparte desde 1° a 4° año de enseñanza primaria; luego pasa a denominarse Comprensión de la Sociedad, desde 5° a 8° año de enseñanza primaria. En la enseñanza secundaria se denomina Historia y Cs. Sociales.</p> <p>Además, contenidos de las asignaturas de Lenguaje, Orientación y Filosofía complementan los saberes de formación ciudadana.</p> <p>Aquellos objetivos y contenidos de aprendizaje vinculados con el cuidado del ambiente, uso de la tecnología y hábitos de consumo son abordados por las asignaturas de Ciencias y Educación Tecnológica.</p>
Transversalidad	Se definen OFT que explicitan habilidades, valores y actitudes vinculadas con la formación ciudadana y la democracia que deben abordarse en las diversas asignaturas del currículum y en los distintos niveles, además de espacios de participación al interior de las comunidades educativas que les permitan a los estudiantes ejercitar prácticas vinculadas a la ciudadanía y convivencia democrática: Consejo de Curso, Centro de Alumnos, actividades ceremoniales, sistema de disciplina escolar interno.

Nota. Elaboración propia a partir de MINEDUC, 2004b; Agencia de Calidad de la Educación, 2015.

*Tabla 9. Contribución de los OFT a la formación ciudadana en el currículo de la Reforma*

Crecimiento y autoafirmación personal	A través del desarrollo de la identidad, los estudiantes se reconocen a sí mismos como miembros de la sociedad. Las habilidades y competencias que les permiten participar y aportar en la construcción de una sociedad democrática y más justa son: expresar y comunicar opiniones, ideas, sentimientos y convicciones; resolver problemas, ser autodidactas creativos, con autoconfianza, y tener actitudes positivas.
Desarrollo del pensamiento	Todas las asignaturas deben considerar el desarrollo de las habilidades de selección, procesamiento y comunicación de información; interés por conocer la realidad; búsqueda de soluciones en el marco del bien común; desarrollo de la habilidad para expresar ideas y opiniones con claridad y eficacia. Los ciudadanos deben tomar conocimiento de problemáticas sociales y comprometerse en su solución.

Formación ética	Los estudiantes deben adquirir valores universales consignados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos; así como tomar conocimiento de las responsabilidades individuales y sociales que emanan de su ejercicio.
Persona y su entorno	La escuela debe fomentar experiencias de aprendizaje que permitan a los estudiantes desarrollar habilidades y actitudes favorables al fortalecimiento de la democracia en situaciones de la vida cotidiana. Los estudiantes deben comprometerse con el desarrollo sustentable.

Nota. Elaborado a partir de Reimers y Chung, 2016, p.143<sup>140</sup>

*Tabla 10. Plan de estudio (horas semanales) de las asignaturas con incidencia directa en Formación Ciudadana: 1° Año de Enseñanza Básica a 4° Año de Enseñanza Media (currículum de la Reforma)*

Subsectores	de	1	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	1°	2°	3°	4°
aprendizaje	°	B	B	B	B	B	B	B	B	M	M	M	M
		B											
Lenguaje	y					5	5	5	5	5	5	3	3
comunicación													

<sup>140</sup> Una síntesis de la evolución de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) en los currículos de los años 90, 2009 y Bases Curriculares de los años 2012 y 2013, puede verse en Agencia de Calidad de la Educación, 2015, pp. 125-126.

Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural	5	5	6	6				
Estudio y Comprensión de la Sociedad			4	4	4	4		
Historia y Cs. Sociales						4	4	4
Filosofía y Psicología								3
Orientación/Consejo de Curso			1	1	2	2	1	1
								1

Nota. Elaborado a partir de MINEDUC, 2004b, p.15.

*Tabla 11. Núcleo de competencias de formación ciudadana*

CONOCIMIENTOS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Democracia y Derechos humanos</li> <li>• Identidad nacional y relaciones internacionales</li> <li>• Cohesión social y diversidad</li> <li>• Economía Política</li> <li>• Educación Ambiental</li> </ul>
HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manejo de información pública</li> <li>• Expresión y debate</li> </ul>

- 
- Relaciones con el otro y habilidades de manejo de situaciones nuevas
  - Pensamiento crítico y juicio moral
  - Organización y participación
  - Formulación y resolución de problemas

---

ACTITUDES

- Personales
- Visión del otro
- Integración social
- Convivencia pacífica y democrática

---

Nota. Elaborado a partir de MINEDUC, 2004b, p.16-19.

#### **7.1.4. Segundo cambio en el currículo prescrito de educación para la ciudadanía: la comisión de formación ciudadana y el ajuste curricular de 2009.**

Para Mardones (2015) las transformaciones ocurridas durante los años 90 en la política educativa curricular de Chile implican un cambio de paradigma en la enseñanza de la ciudadanía, en cuya articulación habría tenido un alcance primordial la labor de la Comisión de Formación Ciudadana (año 2004). Los resultados de su quehacer adquieren visibilidad en un Informe (del mismo año), el cual constituye un análisis pormenorizado de la relación que se vislumbra en el currículum escolar nacional existente hasta ese momento entre educación y ciudadanía. Su contenido y aportes constituyen—desde la perspectiva del autor—elementos claves al momento de estructurar el currículum de ciudadanía vigente en la enseñanza escolar básica<sup>141</sup>.

---

<sup>141</sup> Castro y Holz (2016) describen el proceso de formación de dicha comisión tras conocerse los resultados que obtuvo Chile en la prueba CIVED 1999, sumado al término del proceso de

La Comisión de Formación Ciudadana nace el año 2004 para analizar los requisitos que “plantea la ciudadanía democrática en las condiciones de la modernidad que Chile experimenta en los inicios del siglo, y como éstos están siendo abordados por la educación, proponiendo mejoras o nuevos criterios y líneas de acción al respecto” (MINEDUC, 2004a, p. 10). Se alude a este informe, pues sus contenidos y aportes constituyen un elemento clave al momento de estructurar el currículum vigente hoy en día en la enseñanza escolar básica. En términos generales, se desprende de aquél que en el marco del proceso histórico por el que pasa Chile, bajo los gobiernos de la Concertación Democrática, es particularmente necesario diagnosticar la situación de la formación ciudadana en la experiencia escolar construida al compás de los nuevos desafíos que empiezan a visualizarse a la luz de los inicios del nuevo milenio en Chile.

El discurso de la Comisión cobra relevancia, de igual forma, dados los análisis y diagnósticos existentes sobre el funcionamiento de la democracia y la realidad del componente cívico. Márquez y Moreno (2007) enfatizan la ausencia de ciudadanía como un rasgo característico de la década de los 90’:

El notable desarrollo alcanzado por el país ha sido una experiencia de <desarrollo sin ciudadanos>, que a través de una fuerte conducción de la élite ha sido capaz de acumular consensos institucionales que permitieron a Chile avanzar en una serie de amplias materias, a condición de hipotecar o mantener una relación fría con la sociedad (p. 268).

En otras palabras, para estos autores existen ciudadanos más bien pasivos, cuya existencia queda sujeta a los espacios abiertos por los grupos de poder político-económico y a

---

implementación del nuevo currículum de enseñanza media. Según afirman los autores: “El Ministro de Educación de la época, Sergio Bitar, pidió a la Comisión revisar la experiencia inglesa”, ya que “Ellos también pasaron de la educación cívica como un sector del currículum a la formación ciudadana como proceso, pero los ingleses habrían instalado en el último año de secundaria, un curso que concentre y potencie en el joven una actitud favorable frente a la democracia y la participación ciudadana” (p.3).

las consideraciones que estos últimos tengan hacia aquéllos; mas no existe una ciudadanía activa que, para ambos autores, las elites “no han podido o no han querido modificar”. A cambio de lo anterior, existe un agregado de sujetos que no alcanzan a ser ciudadanos, pero sí “opinión pública, constituida, agregada y <revelada> o incluso <amplificada> a partir de las encuestas y los medios de comunicación y no como actores con verdadera capacidad de acción coercitiva” (Márquez y Moreno, 2007, p. 274).

La Comisión de Formación Ciudadana considera sustancial que la escuela considere los contextos en los cuales se desenvuelve la vida cívica hoy en día, y sea capaz de armonizar la enseñanza de normas y principios que dan cuerpo a la vida democrática, dentro de contextos socioculturales que se configuran a partir de ciertos rasgos y/o particularidades que les son propias. Es decir, a la escuela se le pide que forme ciudadanos y ciudadanas que sean hijos/as de sus realidades y de su tiempo. De no ser así, se corre el riesgo -en primer lugar- de

(...) generar en los niños y en los jóvenes <incapacidades adiestradas>, esto es, conductas que por inspirarse en un contexto inexistente, en vez de inspirar la vida cívica, la entorpecen. Por otra parte, se presenta el peligro de enfocar la educación ciudadana como una cuestión puramente normativa o ideal, que en vez de orientar la acción aliente futuras frustraciones (MINEDUC, 2004a, p. 13).

A juicio de Mardones (2015), sobresalen dos elementos para caracterizar y sintetizar el relato acerca de la ciudadanía visibilizado por la Comisión, y su aporte en la configuración del actual currículum prescrito acerca de formación ciudadana.

En primer lugar, se distingue que la Comisión hace suya la idea de ciudadanía social propuesta por Marshall. En segundo lugar, a la pregunta ¿para qué ciudadanía educar?, la Comisión responde enumerando un conjunto de objetivos a los cuales debería apuntar la educación moderna. Estos son:

- a) conocer y comprender el sentido general de los procesos institucionales mediante los cuales una comunidad democrática adopta sus decisiones;
- b) conocer los rasgos generales del entorno histórico y económico en medio del que se desenvuelve la vida política;
- c) desarrollar una disposición hacia las diversas formas de participación civil que reconoce una sociedad democrática, especialmente, la capacidad para involucrarse en proyectos colectivos;
- d) desarrollar una conciencia de los derechos y de los deberes correlativos que supone la condición de miembro pleno de una sociedad democrática;
- e) desarrollar la capacidad de niños y jóvenes para poseer puntos de vista firmes acerca de los asuntos comunes, pero, al mismo tiempo, la capacidad para modificarlos y admitir otros a la luz de la discusión y la evidencia;
- f) desarrollar la disposición para aceptar las diferencias y resolverlas de manera pacífica, comprendiendo que la diferencia es fruto de la pluralidad (MINEDUC; 2004a, p. 49).

Tales objetivos, que en el sentir de la Comisión constituyen el centro de los aprendizajes vinculados con la educación para la ciudadanía y la ética, deben no solo fortalecerse sino además organizarse transversalmente en todo el currículum, pero específicamente en la asignatura de Historia y Cs. Sociales (Gysling, 2007) pues, tal como afirma la UCE (Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC), hasta esta fecha (año 2004) la asignatura de Historia y Cs. Sociales desarrolla un aporte fundamental a la educación para la ciudadanía. Ello queda establecido en los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) para la Formación General. Junto a lo anterior, la Comisión advierte de un necesario cambio en la secuencia del currículum de formación ciudadana. Recogiendo las opiniones de académicos e investigadores educacionales, se hace patente que la afinidad de los estudiantes

con materias vinculadas a la institucionalidad y régimen político, aumentan al finalizar la educación media (17-18 años). No obstante, el currículum vigente en esa época aborda dichas materias en 6° básico (12 años) y 1° Medio (15 años). De allí entonces que la Comisión proponga dos modificaciones estrechamente vinculadas. En primer lugar: “un cierre centrado en el conocimiento de la institucionalidad y el proceso político en 4° Año Medio”, en el que la asignatura de Historia y Ciencias Sociales debiera jugar un rol fundamental, concluyendo “la secuencia de aprendizajes sobre formación ciudadana, centrada en conocimiento del régimen político democrático, sus instituciones, procedimientos y principios” (Castro y Holz, 2016, p.4).

Las propuestas y orientaciones trazadas por la Comisión de Formación Ciudadana son recogidas el año 2009, cuando el MINEDUC aplica en Chile un Ajuste Curricular a los marcos curriculares de educación básica y media afectando a cinco asignaturas del currículum de la formación científico-humanista: Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales e Idioma Extranjero Inglés.

La unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación es clara al establecer que la modificación señalada no constituye un nuevo currículum, sino un ajuste, “ya que, si bien presenta cambios significativos en la organización de los objetivos y contenidos, preserva el enfoque y reafirma los propósitos formativos del sector” (MINEDUC, 2009a, p.1). En ese entendido, es necesario considerar que -tal como sostiene el discurso oficial- el espíritu orientador de dicho ajuste descansa en la idea de avanzar, incrementar y/o perfeccionar los logros alcanzados por la reforma curricular implementada a partir de 1990. No obstante, “La actualización curricular 2009 significó el fortalecimiento de la presencia de la formación ciudadana por densificación y especificación de objetivos y contenidos” (Agencia de Calidad de la Educación, 2015, p.121)

Dentro de los ajustes que se realizan el año 2009 para fortalecer la formación ciudadana se encuentran:

- Fortalecimiento en la educación ciudadana (no obstante, permanece como un área de aprendizaje transversal) a través de la reubicación de sus objetivos y contenidos de aprendizaje desde el primer año de educación secundaria (1° medio) al último (4° medio).
- Priorizar su aprendizaje en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales.
- Creación de un nuevo instrumento curricular denominado Mapas de Progreso con secuencias de contenidos para tres temáticas: Sociedad en Perspectiva Histórica, Espacio Geográfico, y Democracia y Desarrollo. Este último es el encargado de “describir el aprendizaje relacionado con los desafíos de la convivencia social y política actual, el mejoramiento de la calidad de vida del conjunto de la sociedad y las habilidades que favorecen una ciudadanía activa”<sup>142</sup>. Destacan entre dichas habilidades: la capacidad de argumentar, debatir y reconocer la legitimidad de distintos puntos de vista como sustento imprescindible de una sociedad pluralista, la empatía con otras personas, el involucramiento y compromiso en la solución de problemáticas actuales (como bases a partir de las cuales se estructura una convivencia pacífica, tolerante y solidaria), y el rigor en la expresión del pensamiento y manejo de la información.

El Mapa de Progreso de Democracia y Desarrollo destaca, además, que ninguno de estos dos aspectos (la democracia y el desarrollo) es posible si la sociedad no posee sujetos que hayan hecho suya una ciudadanía activa. Es por ello por lo que resalta como dimensiones o ejes articuladores del aprendizaje y la evaluación del componente cívico:

---

<sup>142</sup> MINEDUC (2010). Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Mapa de Progreso de Democracia y Desarrollo. Recuperado de [http://historialimagen.files.wordpress.com/2011/12/mpa\\_democracia\\_y\\_desarrollo\\_web2.pdf](http://historialimagen.files.wordpress.com/2011/12/mpa_democracia_y_desarrollo_web2.pdf)

- 1) La comprensión de la importancia de la organización política y económica para la vida en sociedad y valoración de la democracia y desarrollo sustentable.
- 2) La valoración de los derechos y deberes para la vida en sociedad.
- 3) Las habilidades sociales y de análisis para convivir y participar en una sociedad plural<sup>143</sup>.

Como fundamento del ajuste curricular que se aplica a la asignatura de Historia y las Ciencias Sociales el año 2009, la Unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC resalta tres ideas principales: *actualización curricular, mejoramiento de la calidad y modernización de la base valorativa social*.

Si bien las tres propuestas mencionadas se relacionan y tienen incidencia directa en la formación ciudadana de los estudiantes, son la actualización curricular y la modernización de la base valorativa las que—desde la perspectiva del MINEDUC y de manera explícita—se vinculan con el desarrollo del componente cívico.

La *actualización curricular* significa alinear el enfoque dado al currículum nacional con currículos internacionales, que conciben la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales desde una perspectiva integrada. Entendida así, la Historia y las Ciencias Sociales deben contribuir a que los alumnos: “Comprendan la sociedad en la que viven y la complejidad de la misma; desarrollen una disposición e interés por lo público y la solución de problemas sociales; y aprehendan los valores democráticos” (MINEDUC, 2009a, p. 2).

---

<sup>143</sup> Cabe destacar, que producto del cambio curricular ocurrido el año 2012, los Mapas de Progreso no forman parte de los instrumentos curriculares actuales. En noviembre de 2012 el MINEDUC informa las razones de su retiro aduciendo que: “Los Mapas de Progreso, elaborados por el Ministerio de Educación entre 2007 y 2009 para algunas asignaturas del currículum, obedecieron a la voluntad de describir una secuencia para ciertos aprendizajes a lo largo de la trayectoria escolar, con el fin de evaluar su logro y, a la vez, facilitar a los docentes una visión de conjunto. Estos instrumentos fueron elaborados alineados a los aprendizajes que definía el currículum de 2009, que hoy fue remplazado por las Bases Curriculares de 1° a 6° básico. Las nuevas Bases proporcionan una progresión de las habilidades con un grado de detalle mayor que los mapas de progreso (en tramos de un año escolar) y, en algunos casos, distribuyen los contenidos en secuencias diferentes” (MINEDUC, 2012a, p.1).

La idea de *ampliar la base valorativa* significa, por su parte, incrementar y/o visibilizar valores o principios democráticos que son acallados durante el gobierno dictatorial de A. Pinochet. De esta forma, el currículum en el sector de Historia y Ciencias Sociales adquiere un nuevo sentido pedagógico tomando como norte que los alumnos y alumnas desarrollen sentido cívico, conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en las actividades comunitarias y ciudadanas; que reconozcan la legitimidad de distintos puntos de vista, los que reflejan la diversidad de visiones que conviven en el país; que actúen responsablemente consigo mismos, con su entorno y en la sociedad; y que valoren los principios fundamentales de libertad, igualdad, justicia, pluralismo, responsabilidad social y respeto a los derechos humanos. Asimismo, se busca que valoren la dignidad de todos los seres humanos entendiendo a la persona como sujeto libre, autónomo, dotado de derechos y deberes. Por tanto, se espera que los estudiantes desarrollen una actitud de respeto hacia la diversidad cultural de la humanidad y del país, junto con un sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, desde su localidad hasta su humanidad, valorando la identidad social y su pertenencia a la comunidad nacional (MINEDUC, 2009a).

Ahora bien, además de las actitudes que enmarcan la educación para la ciudadanía (base valorativa) y que se expresan a través de los OF y OFT, el currículum escolar nacional existente hasta el 2009, clarifica conocimientos o ámbitos cognitivos y habilidades vinculadas con dicha temática. En el caso de los conocimientos o saberes, destacan: Estado, Democracia y Derechos Humanos, Identidad nacional y relaciones internacionales, Cohesión social y diversidad, Economía política y Medio ambiente y sostenibilidad. Por su parte, entre las habilidades se presentan: Manejo de información, Expresión y debate, Relaciones interpersonales, Pensamiento crítico y juicio moral, Organización y participación y Formulación y resolución de problemas (MINEDUC, 2004b).

### **7.1.5. Tercer cambio en el currículo prescrito de educación para la ciudadanía: bases curriculares de enseñanza básica y media.**

Por último, tras los cambios descritos, en los años 2012 y 2013 el MINEDUC aprueba un nuevo currículum escolar. Su origen se sitúa en la LGE (Ley General de Educación) promulgada el año 2009, que deroga la LOCE del año 1990, y establece nuevos principios respecto de los cuales debe responder la educación general básica o primaria (1° a 6° básico) y media o secundaria (7° básico a 4° medio). A su vez, la LGE nace como resultado de un cambio en la institucionalidad educativa que, además de una nueva normativa, involucra la creación de organismos estatales cuyos fines y funciones se orientan hacia la definición de estándares de aprendizaje que permitan ordenar a los establecimientos educacionales de acuerdo con el logro de aprendizajes de los alumnos y el grado de cumplimiento de estos estándares (MINEDUC, 2013a). Dichos estándares se hallan íntimamente asociados a los objetivos de aprendizaje establecidos en la nueva norma y en las Bases Curriculares.

Las Bases Curriculares de Educación Básica 2012 y Enseñanza Media 2013, dentro de las cuales se considera la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se convierten, a partir del año señalado, en el principal instrumento curricular nacional, que rige todas las asignaturas de 1° básico a 2° año Medio<sup>144</sup>. Esto es, indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y alumnas de 1° a 6° básico del país, tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos y son el referente respecto del cual se construyen los programas del Ministerio de Educación, los programas de estudio propios de algunos establecimientos, los planes de estudio, la prueba SIMCE y los estándares de aprendizaje.

---

<sup>144</sup> En los cursos de 3° y 4° año medio (educación secundaria) hasta el año 2019 aún no existen bases curriculares. Los instrumentos curriculares vigentes corresponden al marco curricular del año 2009 para las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Historia, y Ciencias Sociales, Biología, Física y Química e Inglés. Las asignaturas de Artes Visuales, Artes Musicales, Educación Física y Filosofía y Psicología utilizan el marco curricular del año 1998.

Para la enseñanza de la ciudadanía, los cambios descritos significan que sus contenidos pasan a estar distribuidos en nuevas definiciones de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Orientación entre 1° y 6° básico; y también en Historia, Geografía y Ciencias Sociales entre 7° año básico y 2° año medio (Cox y García, 2015).

Ahora bien, no obstante existir un nuevo marco legal, los cambios curriculares del año 2012 y 2013 no constituyen—según el discurso oficial—un quiebre respecto de los caminos adoptados a partir de la década de 1990, ni de aquéllos establecidos por el ajuste curricular del año 2009. Si bien existen transformaciones o innovaciones, también se hallan continuidades, tal como puede observarse en la Tabla 12:

*Tabla 12. Evolución del currículum prescrito en Chile 1990-2012*

Continuidades	Cambios
1- Se mantienen principios y/o valores sobre educación contenidos en la Carta Fundamental y la Declaración Universal de Derechos Humanos.	1-Se sustituye la estructuración del currículum en OF y CMO por un listado único de OAP y OAT, que incluyen contenidos, habilidades y actitudes, pero que además explicita claramente los aprendizajes que debe alcanzar cada estudiante.
2-Permanece la concepción de instrumentos curriculares separados: Bases Curriculares, Programas de estudio y Planes de Estudio.	2-Se profundiza aún más en la importancia de las habilidades de cada asignatura, destacando su existencia y planteando una progresión de ellas por nivel y asignatura.

3-Se conserva la gran mayoría de los OFT planteados en el marco curricular 2009.	3-Se destaca la importancia de las actitudes como parte del aprendizaje (vinculándolas a los OAT).
4-Se mantiene el nombre de las asignaturas.	4-Se reduce la sobrecarga curricular en Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Ciencias Naturales.
5-Se mantiene la separación entre Historia, Geografía y Ciencias Sociales en el primer ciclo básico y Ciencias Naturales.	5-Aumenta la especificidad de los OAP, acorde con la necesidad de que comuniquen claramente la profundidad del aprendizaje a desarrollar y el desempeño observable a través del cual aquél se manifiesta.
6-Se mantiene la transversalidad de las TIC's.	6-Cambia la denominación de las disciplinas escolares, conforme a los avances dados en el ajuste curricular 2009.
7-Se conserva el enfoque didáctico de cada asignatura.	

Nota. Elaboración Propia a partir de MINEDUC, 2004b, 2012b, 2013a.

Respecto a la Formación Ciudadana, los cambios que evidencian las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y los Programas de estudio de la misma asignatura, dejan entrever—en particular—los aportes recogidos de la Comisión de Formación Ciudadana de 2004, pero además del documento señalado, se constata las recomendaciones que emanan del informe de la OCDE 2004 y aquél que resulta de la Mesa de Trabajo sobre Formación Ciudadana convocada por el MINEDUC en 2011<sup>145</sup>.

<sup>145</sup> También es necesario advertir y destacar que los cambios curriculares descritos dicen relación con el desempeño que nuestro país evidencia en pruebas estandarizadas

De acuerdo con Cox (2016) el actual currículum prescrito sobre formación ciudadana es en comparación al de décadas anteriores mucho más completo, claro, consistente y denso. Los aportes de la Comisión de Formación Ciudadana (año 2004) y el ajuste curricular del año 2009, habrían contribuido a la creación de “un eje de formación ciudadana, que va de primero básico a segundo medio; que tiene contenidos distintivos y más especificados en su progresión que en el pasado” (p. 13)<sup>146</sup>. A la visibilidad y claridad de los contenidos contribuye su presencia y distribución en 4 asignaturas: dos en enseñanza básica -Historia y Cs. Sociales y Orientación- y dos en enseñanza media -Historia y Cs. Sociales y Filosofía y Psicología-. Sin embargo, el autor reconoce ciertas debilidades o falencias en las prescripciones curriculares que se implementan desde los años 90 en Chile para abordar la educación para la ciudadanía. Dichas directrices dan “(...) poca importancia y presencia a los valores de bien común, justicia social, solidaridad y cohesión”; se privilegia valores de democracia, derechos humanos y diversidad en desmedro de las orientaciones morales que apuntan a la relación con otros sujetos, “con implicancias culturales individualistas y de des-responsabilización por la ciudad”, y la de referencias al voto como derecho y deber: “en el currículum de 1998 no tiene ni una

---

internacionales sobre educación cívica. Mardones et al. (2014) acentúan dos situaciones del acontecer sociopolítico y educativo chileno como explicativas del interés que la clase política dirige -recientemente- hacia la modificación del currículum de formación ciudadana, asumiendo -se infiere- que una vez realizada aquella, el currículum gozaría de las facultades para subsanar los vacíos o vicios que evidencian “las relaciones entre educación y participación ciudadana” (p. 216). Tales situaciones vienen dadas por la baja participación electoral juvenil, a la que se agrega los resultados que Chile obtiene el año 2009 en la prueba internacional ICCS 2009 (por debajo del promedio internacional).

<sup>146</sup> Las conclusiones de Cox descansan en investigaciones desarrolladas a partir del análisis de contenido cuantitativo de los Marcos curriculares de 1996-1998, el Marco curricular de 2009 y las Bases curriculares de los años 2012 y 2013. Ello le permite señalar, a modo de ejemplo que “sobre la categoría temática fundamental de <ciudadanía y participación democrática> (...) en el currículum de 1998 hay 19 citas sobre esta temática, definiendo objetivos o contenidos; esto sube en el currículum del año 2009 a 52 citas; lo cual, en las bases curriculares de 2013 alcanza a 66 citas -más que la triplicación del número de definiciones de fines de los años noventa” (2016, p. 13).

referencia, (...) el currículum de 2009 no tomó esto demasiado en serio: hay una referencia a voto. Y en el de 2013, hay dos. Un déficit claro y grave” (Cox, 2016, pp. 14 y 15).

Para Magendzo (2016), en cambio, no existe gran diferencia entre el texto curricular de 2009 y las Bases curriculares del año 2013. A juicio de este investigador, dos son los rasgos que caracterizan a este último instrumento curricular:

(...) las bases curriculares (del Gobierno de Piñera, 2013) hacen dos cosas: una es que coloca en la asignatura de Historia y Cs. Sociales un eje que lo llaman <formación ciudadana>. Y lo otro es que, aunque pueda yo caer en un sesgo ideológico, creo que hay una tendencia más marcada hacia una concepción liberal, basada preferentemente en los derechos cívicos y los derechos políticos, y hay menos apuesta a los derechos económicos, sociales y culturales, a los derechos de solidaridad (...) (pp. 12-13).

Bellei y Morawietz (2016), por su parte, sostiene que los cambios curriculares han contribuido a debilitar el enfoque transversal de la educación ciudadana que se pensó a través del Marco curricular de 1998 (para enseñanza media).

A las fortalezas, déficit y características generales que los investigadores le adjudican al currículum de formación ciudadana, se añade el desorden general que (hasta el año 2019) afecta a la estructura curricular general vigente en Chile (que, de alguna manera, afecta a la educación para la ciudadanía)<sup>147</sup>. Mardones et al. (2014) aluden a la confusión que se evidencia debido a la vigencia de diversos dispositivos que operan simultáneamente a lo largo de distintos niveles de enseñanza (primaria y secundaria). Junto a lo anterior, los autores mencionan la ausencia de instrumentos de apoyo a la implementación del currículum, específicamente para formación ciudadana. Mardones et al. (2014) sostienen que:

---

<sup>147</sup> La cualidad indicada se corrige a partir del año 2020, pues se aprueban las Bases Curriculares para 3° y 4° año medio (educación secundaria) que sustituyen a los Marcos Curriculares de los años 1998 y 2009.

- 1- En la enseñanza media hay dos prescripciones curriculares traslapadas: la de 2013 para 1° y 2° año de educación secundaria, y las de 2009 para 3° y 4° año de educación secundaria.
- 2- Desde la perspectiva de la puesta en práctica del currículo, los recursos curriculares con que cuenta el docente para poner en práctica la educación ciudadana varía sustancialmente entre las definiciones curriculares de los años 1996-1998, 2009 y 2012-2013. Solo fueron completos para el caso del Marco Curricular de 1996-98, en que los profesores contaron con programas de estudio para los cuatro grados de educación secundaria, y los estudiantes con libros de texto.
- 3- Desde el 2004, los profesores contaron con material de apoyo con sugerencias de actividades para realizar educación ciudadana desde 1° de enseñanza primaria hasta 4° año de enseñanza secundaria.
- 4- El currículum del ajuste (año 2009) no contó con programas de estudio para 3° y 4° año de educación secundaria, pero sí con libros de texto para los alumnos.
- 5- El currículum de las Bases (2013) no cuenta con programas de estudio ni libros de texto, sino que con guiones didácticos para profesores con sugerencias de actividades (pp. 218-220).

En síntesis, los dispositivos curriculares oficiales vigentes en Chile (hasta el año 2019) para la enseñanza de la ciudadanía son los siguientes:

- Bases curriculares de 2012 para enseñanza básica (primaria) desde 1° a 6° básico en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales.
- Bases curriculares de 2013 desde 7° básico (primaria) a 2° año medio (secundaria) en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales.

- Marco curricular del año 2009 vigente para Historia, Geografía y Cs. Sociales en 3° y 4° año medio (últimos años de la educación secundaria).
- Marco curricular de 1998 vigente para la asignatura de Filosofía en 3° y 4° año medio (últimos años de la educación secundaria).

En la Tabla 13 puede apreciarse la presencia curricular de la formación ciudadana conforme a los cambios señalados desde el año 1996 hasta el año 2013:

*Tabla 13. Organización curricular de la educación ciudadana 1996-2013*

	Marcos Curriculares 1996-1998	Marco Curricular 2009	Bases Curriculares 2012-2013
	Cobertura: todas las áreas, 1° básico a IV medio	Cobertura: Subconjunto de áreas, 1° básico a IV medio	Cobertura: Subconjunto de áreas, 1° básico a II medio
1. Distribución de contenidos de Educación ciudadana: Asignaturas y Objetivos Transversales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estudio y comprensión del Medio Social y Cultural (educación básica)</li> <li>• Estudio y Comprensión de la</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia y Ciencias Sociales (educación básica)</li> <li>• Orientación (5° a 8° básico)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Historia y Ciencias Sociales (educación básica)</li> <li>• Orientación (5° a 8° básico)</li> </ul>

---

Sociedad

(educación  
básica)

- Orientación  
(5° a 8°  
básico)

---

- Historia y  
Ciencias  
Sociales  
(educación  
media)

- Filosofía y  
Psicología  
(III y IV  
medio)

- Historia y  
Ciencias  
Sociales  
(educación  
media)

- Filosofía y  
Psicología  
(III y IV  
medio)

- Historia,  
Geografía y  
Ciencias  
Sociales  
(HGS). (I y II  
medio)

- Filosofía y  
Psicología (III  
y IV medio)

---

- OFT(\*):  
Formación  
Ética;  
Persona y  
Entorno  
(básica y  
media)

- OFT:  
Formación  
Ética;  
Persona y  
Entorno  
(básica y  
media)

- OAT:  
Dimensión  
Socio-  
Cultural y  
Ciudadana;  
Dimensión  
Moral.  
(educación  
media)

---

2. Ubicación en secuencia escolar de contenidos de <i>Institucionalidad política</i>	6° básico y I medio	6° básico y IV medio	6° básico y II medio
3. Ejes de objetivos de <i>educación ciudadana</i> en HGS	No se establecen	No se establecen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Eje Formación Ciudadana</li> <li>• (1° básico a II medio)</li> </ul>
4. Ejes de objetivos de convivencia en Orientación	No se establecen	No se establecen	Ejes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones interpersonales</li> <li>• Participación y pertenencia (1° a 6 básico)</li> </ul>

Nota. (\*) Los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT), pasan a denominarse Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) en las Bases Curriculares de 2012-13.

Elaborado a partir de Agencia Calidad de la Educación, 2015, p.123

En resumen, en el presente apartado es posible observar la estructura que adquiere la formación ciudadana en el currículum prescrito chileno desde la recuperación de la democracia,

destacándose tres redefiniciones curriculares: la reforma del currículo de enseñanza básica o primaria (1996) y enseñanza media o secundaria (1998); el ajuste curricular del año 2009; y la creación de las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Cs. Sociales desde 1° básico (educación primaria) hasta 2° medio (educación secundaria) -años 2012 y 2013- que incluyen la definición explícita de un eje de formación ciudadana. En términos generales, desde la oficialidad educativa lo que se visualiza son avances, no solo cuantitativos, por la presencia y cobertura de la temática a través del currículum escolar, sino también cualitativos. Estos últimos asociados al cambio de paradigma que implica transitar desde la educación cívica (y concebirla como una asignatura que transmite -esencialmente- contenidos acerca del estado y las instituciones políticas), a la educación para la ciudadanía- que además de la enseñanza de contenidos, habilidades y actitudes para desarrollar sujetos ciudadanos, releva la vivencia cotidiana de la misma en el espacio escolar.

## **7.2. Textos escolares y el estudio de la educación para la ciudadanía**

En el siguiente apartado se aborda el estudio de los textos escolares como parte del currículum prescrito, pues constituyen instrumentos de apoyo al aprendizaje alineados con el currículum escolar y, tal como este último, constituyen un dispositivo reproductor de saberes e ideologías. Asimismo, su consideración es trascendental, pues son descritos como uno de los aparatos de mayor peso en la concreción que el currículum prescrito adquiere en la sala de clases:

Los currícula se concretan en materiales didácticos diversos, entre nosotros casi en exclusiva en los libros de texto, que son los verdaderos agentes en elaboración y concreción del currículum. Como práctica observable, el currículum por antonomasia es el que queda interpretado por esos materiales de los que se sirven el profesor y los alumnos (Gimeno, 2013, p. 27).

Asumiendo que es uno de los materiales curriculares que más utilizan los docentes y estudiantes en la sala de clases (cuestión que se evidencia a continuación), “La urgencia de una revisión de la cultura con la que se trabaja en las aulas” (Torres, 2007, p.197), justifica su abordaje en el estudio de la educación para la ciudadanía.

A continuación, por tanto, se discute -desde el aporte de distintos autores- acerca de la relevancia que poseen los textos escolares como instrumentos curriculares para la enseñanza y el aprendizaje. En el apartado siguiente, se presenta la situación del mercado de textos escolares existente en Chile. El propósito es contextualizar la amplia difusión que los textos escolares poseen en el mercado estatal y privado de la educación, y justificar -dado su alcance como dispositivo utilizado en las escuelas- la importancia de develar y comprender las visiones de educación para la ciudadanía que vehiculizan.

Conforme a lo señalado, la incorporación del texto escolar en el estudio de formación ciudadana se ha basado -principalmente- en dos ámbitos o dimensiones en torno a las cuales la bibliografía discute la importancia que posee este instrumento. En primer lugar, se sitúa la valoración pedagógica que se le otorga como recurso curricular de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, y -en segundo lugar- su cualidad de constituir un producto político que reproduce y perpetúa valores, concepciones y/o visiones acerca de la realidad que poseen grupos políticos dominantes y editoriales encargadas de su elaboración (Torres, 1989). Ello no significa desconocer que existen otras problemáticas y abordajes asociados al texto escolar<sup>148</sup>, sino tan solo que para efectos de esta investigación y su objeto de estudio, el interés se centra, ante todo, en visibilizar la justificación otorgada al texto de estudio como herramienta curricular de apoyo pedagógico para estudiantes y docentes y -al mismo tiempo- como un instrumento que, además de encarnar una opción política vigente y una definición acerca de la realidad, vehiculiza el currículum prescrito por las autoridades educativas: “En términos

---

<sup>148</sup> Véase Apple, 1983; Torres, 1989; Martínez y Rodríguez, 2010.

estrictos, entonces, puede decirse que los libros de texto representan y materializan la cultura y el conocimiento que se considera necesario y que además está legitimado como real y verdadero” (Blanco, 2001, p. 50)<sup>149</sup>. Conforme lo señalado, si se quiere comprender los marcos conceptuales narrados por el currículum prescrito en Chile acerca de la educación para la ciudadanía, es menester analizar los textos escolares que abordan esta materia.

En Chile, de acuerdo con el MINEDUC, los textos escolares constituyen “una herramienta clave en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y vehículo de transmisión curricular pertinente para acceder de manera progresiva (...) a las habilidades, conocimientos y actitudes propias de las asignaturas, como lo señalan los documentos curriculares de cada nivel” (Ayuda MINEDUC, s.f.). Fontaine y Eyzaguirre (1997) los describen como “una obra diseñada para usarla en clases y proveer una introducción sistemática a una disciplina o asignatura” (p.358); además “(...) dan una forma concreta al currículum y permiten que el profesor pueda planificar sus clases” (Eyzaguirre y Fontaine 1997, p.340). Por su parte, Aamotsbakken (2007) sostiene que los textos escolares constituyen un tipo de literatura con la cual los estudiantes se relacionan durante todo el curso de su escolaridad, “(...) lo que implica que estos, junto a los demás materiales de estudio, son de gran importancia para la creación de identidad y las posibilidades de identificación” (p.117). En síntesis, existen variadas definiciones sobre lo que constituye un texto escolar. Algunas apuntan a su función, estructura, utilidad para docentes, estudiantes, e incluso para las familias. Mas, no es propósito de esta investigación detenerse en las múltiples acepciones existentes, sino más bien en la importancia que le ha sido conferida, cuestión que contribuye -de igual forma- a justificar su abordaje en esta investigación.

---

<sup>149</sup> En una Ponencia presentada el año 1983, Michael Apple advertía, para el caso de Estados Unidos: “Nos guste o no, el currículum de la mayoría de las escuelas norteamericanas no lo determinan los cursos de estudios de los programas sugeridos, sino un artefacto; en particular, el libro de texto concreto, estandarizado, de cada nivel de curso (...)” (p.46).

La importancia del texto escolar en la escuela es defendida por diversos estudios. Soaje y Orellana (2013) dejan en claro que su utilidad como herramienta pedagógica para docentes y estudiantes es algo incuestionable<sup>150</sup>:

(...) nadie duda de que se trate de un instrumento clave tanto para alumnos como para profesores, al colaborar en el proceso de enseñanza y aprendizaje como mediador del conocimiento, presentando en forma clara y precisa una selección de contenidos que están acordes con los planes de estudio vigentes, y que en último término constituyen un conjunto de conocimientos, habilidades y valores que la sociedad considera indispensables transmitir a las generaciones más jóvenes (p.12).

En el caso de los primeros, esto es de los docentes, ambas autoras sostienen que la literatura especializada avala la trascendencia del empleo de los textos escolares, toda vez que estos le ofrecen al docente “una secuencia ordenada de contenidos y sugerencias metodológicas adecuadas a los objetivos de aprendizaje” (Soaje y Orellana, 2013, p.9; Fontaine y Eyzaguirre, 1997). Citando las palabras de Rodríguez, Ritterhausen y Vergara (1996), Minte (2012) reafirma tal importancia señalando:

Tal es su valor que entre el 70% y el 90% de las decisiones curriculares y didácticas que se toman en instituciones escolares básicas a nivel de aula, están basadas en los textos; que entre 30% y 70% del tiempo de clases es usado por los estudiantes trabajando en actividades del texto y que el texto de estudio

---

<sup>150</sup> La opinión de las autoras se extiende para la situación chilena, aun cuando la calidad de los textos escolares ministeriales chilenos es evaluada por ambas de manera insatisfactoria. Concluyen lo señalado a partir de una revisión de 27 textos escolares correspondientes a la asignatura de Lenguaje y Comunicación y 15 textos de la asignatura de Historia y Cs. Sociales para los niveles de 7° básico (educación primaria) y 4° medio (secundaria), que fueron entregados por el MINEDUC entre los años 2003 a 2010.

puede ser, en algunos casos, el único libro que un estudiante lea alguna vez (pp.74-75)<sup>151</sup>.

Fontaine y Eyzaguirre (1997) señalan que la importancia del texto escolar reside en su papel compensatorio de las falencias profesionales de los docentes:

El texto y libro guía correspondiente a menudo se transforman, de hecho, para el profesor, en la única fuente de conocimiento acerca de los contenidos del currículum. Esto es especialmente válido cuando se dan problemas de falta de entrenamiento adecuado para los profesores o dificultades para readecuar su preparación a nuevas materias o enfoques (p.361).

Lo que para las autoras citadas constituye un atributo positivo de los textos escolares en relación a las carencias formativas de los docentes, Martínez B. (2002) lo describe desde una perspectiva más bien crítica hacia la tecnocratización y desprofesionalización de la labor de aquellos, puesto que la información que dichos manuales contienen ha sido elaborada por otros sujetos (fuera de la escuela), y dispuesta de tal modo que, casi como un recetario, le entrega al profesor los pasos, *ingredientes* y secuencias que debe desarrollar para obtener aprendizajes entre sus estudiantes, así como también las actividades (y evaluaciones) que debe aplicar para comprobar la adquisición de dichos aprendizajes. A juicio del autor, la forma en que se organiza y presenta el currículum en los textos escolares “sustraer al profesor la responsabilidad de la reflexión y la planificación de sus tareas. (...) anulan la necesidad de la interacción entre colegas y mediatizan la relación en el aula entre profesor y estudiantes” (Martínez B., 2002, p.28)<sup>152</sup>. Actuando como un mecanismo de control sobre la práctica

---

<sup>151</sup> Estadísticas recientes y detalladas sobre el uso y valoración de los textos escolares en Chile, pueden encontrarse en Guernica Consultores S.A. (2016) y EDECSA (2017).

<sup>152</sup> El autor establece que el texto escolar “como una práctica histórica de la escolarización que define y constituye la profesionalidad docente”, contribuye o ha contribuido, al mismo tiempo, a anular la voz y profesionalidad de los profesores: “(...) la historia del libro de texto es la historia del modo en que la escuela prescinde del sujeto maestro” (Martínez B., 2002, p.66).

pedagógica, el texto escolar se inviste de poder para decidir los límites de lo correcto e incorrecto (lo normal) al interior del aula.

Por otra parte, para este autor, el dispositivo que constituye el texto escolar se condice con una racionalidad curricular técnica, que anula los discursos de reforma del currículum que apuntan hacia racionalidades más bien prácticas y emancipadoras, y a principios de aprendizaje vinculados con el constructivismo.

Cabe mencionar que, bajo una mirada imbuida del interés técnico, el currículum posee -en primer lugar- una existencia previa a las experiencias de aprendizaje que se desarrollan al interior de las instituciones educativas. Para Grundy, el modelo descrito se corresponde con una visión reproductiva del currículum: “Se trata de un punto de vista que sugiere que el objetivo del trabajo del profesor consiste en reproducir en los estudiantes los diversos *eideis* que orientan ese trabajo” (Grundy, 1991, p. 46)<sup>153</sup>.

La función reproductora que posee la escuela, el currículum y los textos escolares al transmitir saberes, costumbres y tradiciones sociales, de tal forma que la continuidad de la estructura social prevalezca sobre el cambio en la misma, es una consecuencia del interés cognitivo técnico. Lo anterior conlleva importantes resultados que sobrepasan la exclusividad de lo educativo, pues aluden a las relaciones de poder que se dibujan en la sociedad y se reproducen en la escuela. Un currículum identificado con el interés técnico: “En primer lugar, implica que el poder último se encuentra en quienes formulan los objetivos (es decir, quienes controlan el *eidos*) (...)” (Grundy, 1991, p. 52). Esta cuestión tiene interesantes consecuencias en relación con el poder de quienes proporcionan los medios de financiación para controlar el currículum, ya sean los gobiernos o intereses privados.

---

<sup>153</sup> “Cuando los profesores actúan de manera análoga a la de los artesanos, su trabajo es esencialmente reproductivo, no productivo. Es decir, no son creativos o productivos en un sentido autónomo; reproducen en el mundo material *eideis* preexistentes en el mundo abstracto de las ideas o ya reproducidos en otra parte” (Grundy, 1991, p. 46).

De la misma manera, un currículum orientado desde este interés concibe que el conocimiento que ha de ser transmitido en las escuelas es un “conjunto de reglas y procedimientos o <verdades> incuestionables”, objetivadas, ahistóricas y limitadas por la cultura del positivismo (Grundy, 1991, pp. 57-58). De acuerdo con Angulo, el enfoque tecnológico del currículum implica un “tratamiento altamente formalizado y mecanicista que subyace a la comprensión causal científico-positivista de la realidad socioeducativa” (1994, p. 91). Dentro de esta concepción, la labor de los docentes queda relegada a la de técnicos u operarios dependientes de los tecnólogos y de la clientela de padres y público en general, ante la cual deben justificar su trabajo. Su papel se limita a acoger las ideas y objetivos definidos por teóricos provenientes de diversas disciplinas científicas (sociología, psicología, economía, filosofía). En ese contexto, los proyectos de desarrollo curricular reciben su contenido de los científicos y académicos contemporáneos; luego, aquél es organizado y secuenciado por *especialistas en currículum*, a quienes les corresponde la labor de diseñar las actividades que guiarán las experiencias de enseñanza y aprendizaje y los métodos de evaluación; todo ello - finalmente- se transformará en materiales curriculares -como el texto escolar- que utilizarán los profesores y alumnos. Dicho de otra manera: “El texto refleja, en las tareas que determina, una teoría curricular; por tanto, no solo es el soporte técnico de la información, es también un modo de hacer el currículum, y un modo de comprenderlo” (Martínez B., 2002, p.23)<sup>154</sup>.

Fontaine y Eyzaguirre (1997) argumentan que la propiedad de los textos escolares de vehicular e incluso determinar el currículum se acentúa en el caso de Chile, pues la amplitud y generalidad con que son formuladas las prescripciones curriculares por el MINEDUC dejan

---

<sup>154</sup> Ello permite comprender por qué para Bonafé (2008) “las alternativas al libro de texto han de ser en realidad, alternativas al dominio de la racionalidad técnica en el currículum. Si no hay cambio de currículum no hay cambio -obviamente- de los códigos y formatos de presentación de éste” (p.71).

en manos del texto escolar la función de decidir “por qué medios lograr estos objetivos, qué alcance y volumen tendrán los contenidos y también qué nivel de dificultad se exigirá” (p.360).

En términos concretos ello significa que en el aula el currículum prescrito en cuanto objetivos, contenidos, actividades, etc., se diluye y -en cambio- cobra fuerza y relevancia el currículum implementado desde el texto de estudio: “Corresponde entonces a los textos (y también por cierto a los profesores) especificar y decidir por qué medios lograr estos objetivos, qué alcance y volumen tendrán los contenidos y también qué nivel de dificultad se exigirá” (Fontaine y Eyzaguirre, 1997, p.360)<sup>155</sup>:

Los textos escolares chilenos vehiculizan el currículum nacional y constituyen un elemento organizador de las experiencias de aprendizaje. Ellos además son elementos de comunicación curricular a los docentes, alumnos y padres/apoderados, en tanto informan de los objetivos de aprendizaje, de los contenidos y presentan actividades a realizarse en el aula para lograr esos objetivos, de forma tal de promover el mejoramiento de la calidad, equidad y acceso al currículum nacional (Guernica Consultores S.A., 2016, p.8).

De allí entonces pueda comprenderse la relevancia que aquél posee -desde esta perspectiva-, incluso más que los propios docentes, ya que para ambas autoras el texto escolar es “el verdadero vehículo del currículum” (p.360). Tanto es así que lo que ocurre en la sala de clases termina dependiendo casi estrictamente de los textos escolares, ni siquiera de los propios docentes ni menos del currículum prescrito (Fontaine y Eyzaguirre, 1997). Es por ello, además,

---

<sup>155</sup> La situación descrita no constituye una práctica desconocida en nuestro país (planificar conforme al texto escolar) pues en el contexto de los procesos de ajuste curricular que se desarrollan tras la Reforma de la década de los años 90, y ante la ausencia -muchas veces- de programas de estudio aprobados por el MINEDUC, ha sido este mismo organismo quien ha puesto a disposición de los docentes en su plataforma web sugerencias de planificación de acuerdo al texto de estudio (el caso descrito se aplica a 4° medio en la asignatura de Historia y Cs. Sociales justamente cuando en este nivel educativo se modifican los contenidos curriculares y pasan a incluirse temáticas de ciudadanía).

que las autoras opinan que las reformas educacionales no deben enfocarse hacia la mejora del currículum “deseado”, pues -según sostienen- las evidencias demuestran que los currículos de países del tercer mundo no guardan grandes diferencias de sus pares industrializados. Por tanto, concluyen, los cambios deben dirigirse hacia “mejorar el currículum <implementado> a través de los textos de estudio” (p.360)<sup>156</sup>.

Por otra parte, y en relación con los estudiantes, Soaje y Orellana (2013) consideran que la utilización de los textos escolares ha demostrado tener “un impacto positivo en el aprendizaje escolar, y ser un factor determinante en el desarrollo de habilidades cognitivas”, así como “estar asociados a un mejor rendimiento académico” en países en vías de desarrollo (p.9):

Una revisión de la investigación existente acerca del efecto de diferentes factores sobre el aprendizaje, muestra que de 24 análisis efectuados en países subdesarrollados controlando la variable socioeconómica de los alumnos, 16 confirman un efecto positivo del suministro de textos (Fontaine y Eyzaguirre, 1997, pp.358-359).

Las mismas autoras indican que las investigaciones avalan que hay mayores aprendizajes de los estudiantes -al mantenerse constantes sus propias habilidades y la calidad de los docentes- cuando utilizan sus textos escolares. Por otra parte, el uso del texto escolar tendría un impacto positivo sobre los estudiantes al permitir optimizar el uso del tiempo durante una clase “al evitarse escribir al dictado o copiar material de la pizarra, al permitir al profesor trabajar en forma más eficiente con grupos de nivel heterogéneo y al permitir a los alumnos trabajar independientemente en caso de no asistencia a clases o ausencia del profesor” (p.361)

<sup>157</sup>. Esta optimización o uso del tiempo para el aprendizaje es algo que el texto escolar permite

---

<sup>156</sup> Para una visión opuesta, véase Torres, 2005.

<sup>157</sup> En el Primer Seminario Internacional de Textos Escolares: SITE 2006, organizado en Chile, Aamotsbakken (2007) describe -para el caso de Noruega- una situación similar en cuanto a la

desarrollar, además, fuera de la escuela. La idea señalada conecta con lo que ambas autoras denominan efecto multiplicador del texto escolar (particularmente en educación primaria) que no solo incide positivamente en el aprendizaje de los estudiantes por sí solo, sino que, además, influye “en la forma en que se pone en práctica el currículum, la calidad de la instrucción y el tiempo que se emplea en ella” (pp.357-358).

El aprovechamiento del tiempo, no obstante, posee una lectura crítica que conecta a su vez con la descualificación profesional de los docentes, pues -siguiendo a Torres (1989)- resulta ser más bien una justificación que bajo el pretexto de “ahorrarle molestias” al docente, disfraza el hecho de que son otros -especialistas en elaboración de textos- quienes deciden los contenidos culturales y los traducen en un lenguaje pedagógico.

Conviene resaltar que el texto escolar actúa, al igual que el currículum prescrito como un recorte o selección de la cultura que debe ser reproducida en la escuela (Martínez B., 2002; Ochoa, 1983). Torres (1989) afirma que los textos escolares: “(...) representan y traducen, en teoría, la visión oficial, la interpretación autorizada de los requisitos de una <persona educada> y, en general, la definición institucional de <cultura>”<sup>158</sup>. Los contenidos que han sido organizados y dispuestos en aquellos conforman -tal como sostiene Gimeno (2015a) un “saber curriculizado” (p.37); en este caso, escolarizado, transformado y re-confecionado para las aulas por editoriales que -finalmente- “responden a los intereses de quienes controlan los procesos de reproducción social” (Martínez B., 2002, p.16); y que acaban decidiendo “lo que se incluye

---

importancia que el texto escolar posee para los docentes dada su gran carga laboral: “(...) la dependencia del uso de libros de texto es aplicable a la mayoría de los profesores, tanto en la educación primaria como secundaria, ella es tan fuerte, que uno podría decir que el docente <se aferra al libro>. Esta situación puede explicarse evidentemente a raíz de la gran cantidad de tareas que un profesor debe realizar cada día: él o ella debe enseñar varios ramos y ayudar a los alumnos a resolver problemas prácticos o intelectuales durante el día; debe, además, prepararse para el siguiente día de clases, etc. Estas actividades exceden el marco de un día normal de trabajo. Por lo tanto, es entendible que los docentes busquen ideas y soluciones en el libro de texto, esto puede ahorrarles mucho trabajo de preparación” (p.118).

<sup>158</sup> Véase <https://jurjotorres.com/?author=1&paged=9>

y cómo se incluye -y lo que se excluye- como contenido (...) aquello que es o no importante (...) aquello que es excluido por razones ideológicas no explícitas” (Martínez B., 2002, p.25; Torres, 1989)<sup>159</sup>. Por lo tanto, al igual que señalamos a propósito del currículum prescrito, los textos escolares también pueden ser considerados un producto del poder, la política y el control que las elites dominantes ejercen para “legitimar una determinada visión de la sociedad, de su historia y de su cultura”<sup>160</sup>, y reproducirla en las generaciones presentes y futuras (Apple, 1983; Ochoa, 1983; Chopin, 2001):

Los textos escolares transmiten a las nuevas generaciones una imagen tamizada de un tipo de sociedad y visión de hombre que un grupo de personas o una clase social <concibe, diseña, imprime y distribuye>, todo lo cual se impone a los niños y jóvenes (Minte, 2012, p.74)<sup>161</sup>.

La descripción mencionada conecta con la interpretación del currículum y, por ende, del texto escolar como una estrategia discursiva: “Los diferentes grupos sociales y especialmente los dominantes, expresan su visión del mundo, su proyecto social, su <verdad>, precisamente a través del currículum, concebido como elemento discursivo de la política educativa” (Silva, 1998, p.3). Detrás de esta visión yacen, al menos, cuatro supuestos. En primer lugar, la ya nombrada necesidad de transcribir o traducir la cultura científica que se desea comunicar a un lenguaje pedagógico, cuestión que implica “cambios, supresiones o

---

<sup>159</sup> “Desde los presupuestos de las teorías de la reproducción y, principalmente, de los de la reproducción cultural, los recursos didácticos funcionan como filtro de selección de aquellos conocimientos y verdades que coinciden con los intereses de las clases y grupos sociales dominantes (...)” (Torres, 2005, p.98).

<sup>160</sup> Véase Torres (1989). Libros de texto y control del currículum. En <https://jurjotorres.com/?author=1&paged=9>

<sup>161</sup> La situación descrita es de tal magnitud que por elites dominantes no solo debe comprenderse a aquellas que -a nivel de gobierno- prescriben el currículum escolar. Siguiendo a Torres (1989), las propias editoriales muchas veces interpretan – a su modo y según sus intereses- las disposiciones curriculares vinculadas con los objetivos de aprendizaje de los estudiantes: “Las perspectivas de los autores y de la propia editorial se concentran en el apoyo a una determinada escuela de pensamiento y de investigación, en una opción ideológica, cultural, económica y política (...)” (p.5).

añadidos, simplificaciones y combinaciones” (Martínez B., 2002, p.25)<sup>162</sup>. En segundo lugar, su adaptación al “nivel psico-evolutivo y conocimientos previos de los estudiantes” (p.25), conecta con una tercera característica: la idea de la presentación de un conocimiento parcelado o fragmentado. Y, por último, su presentación como un conocimiento falsamente neutral, fijo, consensuado, desterritorializado, deshistorizado y carente de conflicto<sup>163</sup> (Ochoa, 1983, 1989).

Aunque pensada para describir lo que acontece en las escuelas y aulas, la descripción de Apple resulta válida para ser aplicada a los textos escolares:

(...) lo que podemos encontrar en la escuela es una perspectiva semejante a lo que se ha llamado el ideal positivista. (...) se presenta a los niños una teoría del consenso de la ciencia, la cual quita todo énfasis a los serios desacuerdos sobre metodología, objetivos y otros elementos que constituyen los paradigmas de la actividad de los científicos (Apple, 2008, p.119; Torres, 1989, Martínez B., 2002).

Recogiendo los planteamientos de Silva (1998) para aplicarlos a lo que es calificado como un recurso de aprendizaje, es posible sostener que en los textos escolares se visibiliza un “pensamiento prêt-à-porter” (p.2), listo para ser llevado y consumido por una gran masa de sujetos. Por tanto, ciego a las diferencias individuales, a los contextos y a las historias locales o particulares. Un pensamiento ya estructurado y salvífico -si se ha de seguir la metáfora del catecismo que establece el autor-, en cuanto dispone de las verdades fundamentales y de las

---

<sup>162</sup> Torres (2005) describe cinco tipos de distorsiones de la realidad contenidas en los textos escolares: supresiones, adiciones, deformaciones (subdivididas, a su vez, en tres tipos), desviación de la atención y alusión a la complejidad del tema y a sus dificultades para conocerlo. Véase p.100

<sup>163</sup> La desterritorialización del saber que vehiculizan estos dispositivos se acentúa al considerar fenómenos como la transnacionalización de la industria editorial de textos escolares y la homogeneización curricular resultante de la adopción del modelo curricular español en países latinoamericanos (Martínez B., 2002).

preguntas que deben formularse, “(...) bien preparado y empaquetado, el sentido y el significado de lo social, lo político y lo educativo (...)” (p.2; Torres, 1989).

Ahora bien, tal como se señala en el capítulo 5 al hablar del currículum como un instrumento u objeto de poder que modela identidades o, en otras palabras, subjetividades (Silva, 2001) y precisar, además, que el objeto de estudio de la investigación se halla en las prescripciones curriculares acerca de la educación para la ciudadanía que formula el MINEDUC en Chile, sin atender a su aplicación (o no) en el aula; de la misma manera, la aproximación a los textos escolares se desarrolla considerándolos -al igual que el currículum prescrito- como un recorte o selección de la cultura valiosa que se desea transmitir y reproducir en las nuevas generaciones. Ello no supone desconocer la posibilidad de que existan procesos de contestación, rechazo, reinterpretación, etc., por parte de profesores y estudiantes a la información (propuesta, enfoque, racionalidad, epistemología) que dicho dispositivo contiene (Torres, 2005). Tan solo quiere decir y reiterar que el foco de estudio hacia el currículum -y por extensión hacia los textos escolares- se concentra en su dimensión prescrita de contenidos culturales.

### **7.2.1. Política y mercado de textos escolares en Chile.**

En Chile para la UCE (Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación), los textos escolares se hallan vinculados con una política de mejoramiento educativo (MINEDUC, 2016a), conforme a las demandas y cambios que afronta la educación chilena actualmente. En este sentido, los textos escolares, al encontrarse alineados con el currículum prescrito escolar vigente, buscan promover aprendizajes de calidad (MINEDUC, 2016a). De la misma forma, se espera que ellos actúen como un recurso de apoyo para los docentes al proporcionarles orientaciones específicas sobre su disciplina (conocimientos conceptuales y curriculares asociados con la planificación, estrategias didácticas y evaluación),

junto con indicaciones para implementar el texto del estudiante conforme al contexto educativo en que profesor y estudiante se sitúan. En el caso de este último, la UCE considera que el texto escolar le faculta para acceder a los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales necesarios y pertinentes para un aprendizaje significativo. Por último, nociones y principios como la equidad y la igualdad de oportunidades sustentan una política pública cuyo norte pretende asegurar aprendizajes de calidad en todos los estudiantes matriculados en el sistema escolar municipal y particular subvencionado chileno (MINEDUC, 2016a).

En términos operativos, el mercado de textos escolares en Chile comprende la esfera estatal y la privada. Según datos que aporta la FNE (Fiscalía Nacional Económica) para el año 2019, el mercado público corresponde a un 92% del mercado total de textos escolares, y el mercado privado al 8% restante.

En el ámbito estatal se sitúa el Programa de Textos Escolares de la UCE<sup>164</sup>. Este programa consiste en que el MINEDUC adquiere y luego entrega de manera gratuita textos de estudio o manuales escolares a todos los estudiantes matriculados en los niveles preescolar, educación básica (primaria) y educación media (secundaria) de establecimientos municipalizados y particulares subvencionados, así como también a los profesores que se desempeñan desarrollando clases en dichos establecimientos<sup>165</sup>. El objetivo del programa es

---

<sup>164</sup> El Programa de Textos Escolares surge en el año 1990 en consonancia con la Reforma educativa iniciada en esa década y el Programa MECE (Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación). Sin embargo, el Estado chileno distribuía textos escolares a los estudiantes desde 1940 (González, 2007; Guernica Consultores S.A., 2016). En realidad, ya desde 1920 con la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria se establece -además de la gratuidad y obligatoriedad de la educación primaria- “que la adquisición de los libros de estudio estaría a cargo de un Consejo de Educación Primaria que dependía en aquella época del Ministerio de Justicia” (Fiscalía Nacional, 2018, p.2).

<sup>165</sup> Son las escuelas acreditadas (municipales y subvencionadas), esto es, que cuentan con el reconocimiento oficial del Estado y cumplen lo estipulado en el artículo 46 de la LGE, y que -además- asumen el compromiso de usar los textos entregados por el MINEDUC quienes los reciben. “Un establecimiento municipal, particular subvencionado o de administración delegada, tiene la facultad de rechazar los textos escolares del Ministerio, en tal caso, el establecimiento deberá informar de esta decisión a los centros de padres y apoderados y de alumnos, respectivamente. El documento informativo deberá contar con los motivos que

“contribuir a mejorar la calidad de los aprendizajes y la equidad de su distribución social en la educación escolar del país” (Guernica Consultores S.A., 2016, p.7).

Los textos distribuidos desde preescolar (1° y 2° nivel de transición prekínder y kínder) hasta 4° año de enseñanza media corresponden a las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemática, Cs. Naturales, Historia, Geografía y Cs. Sociales, Inglés, Física, Química y Biología<sup>166</sup>. Cabe destacar, que el Programa de Textos Escolares comprende el texto escolar como un dispositivo que incluye tres elementos: el texto del estudiante, la guía didáctica del docente y recursos digitales complementarios.

Para aplicar la política de textos escolares, la UCE diseña e implementa los procesos de adquisición, evaluación, elegibilidad y seguimiento del uso de textos escolares<sup>167</sup>.

---

fundamenten tal decisión, y será suscrito por el director del establecimiento educacional”. Véase <http://buscadortextos.mineduc.cl/mvc/textos/faq> El Decreto N° 53 del MINEDUC (2011b) establece los elementos de enseñanza y material didáctico mínimo con que deben contar las escuelas para obtener y mantener el reconocimiento del estado. Véase <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1025071>

Según datos proporcionados por la consultora Guernica S.A. (2016), “los beneficiarios efectivos de la política educacional pública para los años 2013, 2014 y 2015 son aproximadamente 3.200.000 personas” (p.7).

<sup>166</sup> En total, un estudiante recibe 66 textos escolares a lo largo de su paso por la escuela (Ortúzar, 2011). Asignaturas como Música, Tecnología y Artes Visuales no cuentan con textos escolares, guías para el docente u otro recurso didáctico complementario (Fiscalía Nacional Económica, 2019).

<sup>167</sup> Existen tres formas mediante las cuales el MINEDUC puede adquirir textos escolares: licitación pública, trato directo y convenio marco. “La licitación pública, (...) es obligatoria para contrataciones mayores a 1000 UTM. Esta modalidad de compra representó un 26,2% de la totalidad de la compra del año 2016”. El trato directo “involucra la reimpresión de textos escolares a un precio que se establece previamente en la licitación asociada. (...) El año 2016 el trato directo representó un 31,8% de la totalidad de las compras. El mismo año la compra de textos a través de convenio marco representó el 20,1” de la totalidad de las compras (Fiscalía Nacional Económica, 2018, p.4).

Respecto al uso de los textos escolares, Ortúzar (2011) sostiene que desde el año 2003 el MINEDUC desarrolla un total de catorce estudios en aras de mejorar el nivel de aquellos. No obstante, solo dos de ellos se encuentran disponibles en la web. Véase Guernica Consultores S.A. [2016]. Estudio de Uso y Valoración de Textos Escolares: Informe final. Encargado por MINEDUC y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO). Santiago, Chile: María Pía Olivera Vidal; y EDECSA (2017). *Proyecto de usabilidad de textos escolares en enseñanza básica*. En <http://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-120172.html> Ahora bien, de acuerdo con Ortúzar (2011) “la falencia principal de los estudios realizados por el MINEDUC es que se trata de encuestas de satisfacción con el uso de los textos

En la etapa de adquisición, la UCE “compra las ofertas editoriales más adecuadas entre las que se presentan, a través de un proceso objetivo, equitativo, transparente y eficaz” (Guernica Consultores S.A., 2016, p.8). Para ello lleva a cabo un proceso de licitación a través del cual las editoriales presentan sus ofertas y éstas son evaluadas<sup>168</sup>.

La evaluación de los textos se desarrolla en dos etapas. La primera es llevada a cabo por comisiones evaluadoras de centros evaluadores externos al MINEDUC, y corresponde a una fase técnico-pedagógica. La segunda evaluación la realiza el MINEDUC y es de naturaleza económica.

En la evaluación técnico-pedagógica se lleva a cabo una precalificación técnica. Ella consiste en que las editoriales presentan solo una parte de su oferta para que esta sea evaluada según criterios de contenido. Las ofertas que satisfacen los estándares de calidad disciplinar y pedagógica pasan a una segunda etapa de evaluación. En esta fase se evalúan las propuestas de las editoriales de manera completa considerando su contenido, diseño gráfico, hipertexto (recursos multimedia) y errores otro-tipográficos<sup>169</sup>.

A la evaluación técnico-pedagógica le sucede la económica que -según Ortúzar (2011) es la sustancial para juzgar las ofertas editoriales. Citando un informe del año 2009 sobre política de textos escolares, el autor explica que la evaluación económica se calcula mediante una fórmula matemática que combina el puntaje obtenido por la editorial en la evaluación

---

y no de investigaciones sobre la eficiencia pedagógica del material entregado” (p.7; Soaje y Orellana, 2013).

<sup>168</sup> El estudio encargado por el MINEDUC y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO) y desarrollado por Guernica Consultores S.A. (2016) es bastante general y poco específico al detallar cada una de las etapas que debe atravesar un texto escolar para ser seleccionado, comprado y distribuido por el MINEDUC. Los antecedentes obtenidos al respecto se basan -en gran parte- en el informe de Ortúzar (2011) y la FNE (2018).

<sup>169</sup> “El contenido de los textos escolares es generado por autores que establecen un vínculo contractual con las editoriales que puede ser de cesión de derechos, contrato de edición o de prestación de servicios. De acuerdo con lo señalado por el Tribunal de Defensa de la Libre Competencia, la primera modalidad constituye la regla general en Chile y esta consiste en el traspaso que el autor hace de sus derechos de propiedad intelectual a la editorial a cambio de una suma fija de dinero” (FNE, 2018, p.2)

técnica junto con los precios. En definitiva, se infiere que las ofertas exitosas son aquellas cuyos costos de producción (impresión) son menores, no aquellas cuya “calidad” sea mejor.

Una vez concluidas las etapas mencionadas, se avanza hacia la elección de los textos. En este momento son los directivos de las escuelas y principalmente los docentes quienes eligen -dentro de dos alternativas que pone a su disposición el MINEDUC- los textos escolares que utilizarán con sus estudiantes el año entrante. Finalmente, el proceso concluye con la distribución de los textos por empresas externas<sup>170</sup>.

Por último, cabe mencionar en relación con el desarrollo de los textos escolares para el mercado público, que los gastos en que incurren las editoriales para producir el texto escolar, la guía didáctica para el docente y el material digital complementario “oscilan entre los 26 y 53 millones de pesos (con un promedio de 38 millones), considerando los gastos incurridos en edición, diseño e ilustraciones, y derechos de autor, entre otros”; con una demora de 5 a 9 meses (FNE, 2019, p.33). En contraste, en el mercado privado, los costos varían entre 46 y 51 millones de pesos con una demora entre 6 y 11 meses<sup>171</sup>.

Ahora bien, en la otra vereda se sitúa el mercado privado de los textos escolares. Este mercado se sostiene gracias a la demanda y elección de las escuelas particulares pagadas;

---

<sup>170</sup> “El proceso comprende una primera etapa de entrega en el mes de marzo, en el que se distribuyen los textos escolares de acuerdo a la cantidad de estudiantes matriculados al 23 de enero. Durante marzo y abril se desarrolla la distribución de ajuste, en la que se entregan textos escolares a los estudiantes que se incorporan o se cambian de establecimiento en dichos meses. Sin perjuicio de esto, en el caso de que un estudiante se matricule en una fecha posterior, el establecimiento educacional podrá solicitar los textos escolares correspondientes al Ministerio de Educación”. Véase <http://buscadortextos.mineduc.cl/mvc/textos/faq> En general, los textos escolares debieran ser recibidos por estudiantes y docentes dentro de 15 días una vez que comience el año escolar respectivo (FNE, 2019).

<sup>171</sup> En el mercado público los valores oscilan entre 30 mil y 61 mil euros. En cambio, en el mercado privado los valores varían entre 53 mil y casi 59 mil euros (calculado según el cambio de peso chileno a euro con fecha 11 de febrero de 2020).

también gracias a los apoderados que adquieren los textos escolares directamente a una editorial, o por medio de distribuidores -librerías y supermercados- (FNE, 2019)<sup>172</sup>.

Si bien los colegios municipales y particulares subvencionados pueden rechazar -por razones justificadas- los textos que ofrece el MINEDUC, solicitando a los apoderados la adquisición de un texto de una editorial específica<sup>173</sup>, son -normalmente- las escuelas particulares pagadas quienes incurren en esta práctica pues no reciben textos ministeriales<sup>174</sup>.

Cabe destacar, tal como se señaló en párrafos anteriores, que el producto licitado por el MINEDUC comprende el texto escolar, la guía didáctica dirigida al profesor y recursos digitales complementarios. En cambio, en el mercado privado, las editoriales ofrecen otros productos además de los ya señalados (Véase Tabla 14).

Es importante señalar que el acceso a todos los elementos anexos al texto escolar del estudiante se consigue cuando la escuela considera en la lista de útiles la compra de un determinado texto escolar como obligatoria.

---

<sup>172</sup> Cabe destacar que tanto en el mercado público como en el privado pueden participar editoriales nacionales o internacionales (FNE, 2019).

<sup>173</sup> En Chile si un establecimiento educativo que subiste gracias a los aportes financieros del Estado manifiesta que no desea recibir los textos escolares ministeriales y, en cambio, solicita a las familias adquirir textos de una editorial distinta, debe conseguir la aprobación de tal determinación por parte de la Dirección del establecimiento, el Centro de Padres y el Centro de Alumnos, e informar de ella al MINEDUC a través del acta de compromisos disponible en la web. Véase MINEDUC, Decreto 53, Artículo 2°, año 2011b y MINEDUC, Decreto 495, Artículo 2, año 2014b. En <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1025071> y <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074589> Ahora bien, conforme sostiene el Informe de la Fiscalía Nacional (2018), el año 2018 solo 11 establecimientos educacionales que reciben aporte fiscal rechazaron los textos escolares entregados por el MINEDUC.

<sup>174</sup> Una de las demandas del Colegio de Profesores de Chile apunta a la prohibición de que los colegios establezcan vínculos con las editoriales. Es sabido que, por la compra de textos escolares específicos de una editorial, las escuelas reciben textos extra u otro tipo de material curricular de apoyo a estudiantes y docentes. Véase <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/colegios/colegio-de-profesores-pidio-medidas-concretas-para-los-textos-escolares/2019-02-01/230047.html>

Tabla 14. Texto escolar y anexos en mercado público y privado

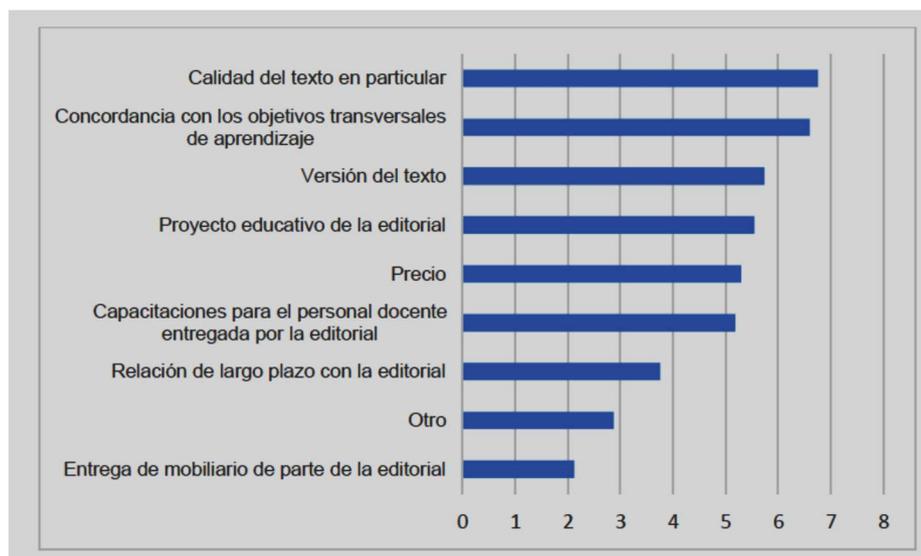
Mercado Público	Mercado Privado
1 Texto del estudiante	1. Texto del estudiante
2 Guía didáctica del docente	2. Guía didáctica del docente
3 Recursos digitales complementarios	3. Recursos digitales complementarios
	4. Bancos de preguntas
	5. Recursos digitales adicionales
	6. Sistemas de administración docente
	7. Capacitaciones para docentes y administración del colegio
	8. Otros

Nota. Fuente: FNE, (2019). Estudio de Mercado sobre Textos Escolares, p.36.

Dado que son principalmente las escuelas particulares pagadas quienes eligen los textos escolares que las editoriales ofertan en el mercado privado, conviene mencionar -brevemente- algunos rasgos de dicho proceso de elección. Según sostiene la FNE (2019)<sup>175</sup>:

1. Las escuelas “en una escala de 1 a 7, le asignan una nota 6.8 promedio de importancia a la calidad del texto, en contraste con la importancia del precio y la importancia de las capacitaciones. Con nota 5.3 y 5.2 respectivamente” (p.65). Véase Figura 1:

<sup>175</sup> Los datos que se entregan a continuación provienen de una encuesta realizada a colegios particulares pagados por la FNE (2019). De una muestra de 138 colegios o escuelas particulares pagadas (correspondiente a un 20% del universo), la encuesta fue respondida por 121 escuelas (88% de los colegios encuestados).



*Figura 1. Importancia promedio entregada a cada característica*

Fuente: FNE, (2019). Estudio de Mercado sobre Textos Escolares, p.65.

2. Solo un 7% de las escuelas posee un protocolo escrito para la selección de textos escolares; “en su mayoría son más bien una serie de reglas procedimentales que no permiten identificar una metodología clara para comparar y seleccionar textos” (p.65)
3. Generalmente, quien elige los textos escolares son los departamentos o unidades académicas.
4. La mayoría de los colegios (57%) considera importante contar con la última versión o edición de un texto escolar, porque “asegura que todos los alumnos tengan el mismo texto (51%), y (...) porque consideran que los textos son mejores (41%)” (p.67).  
Respecto a este último punto, la FNE afirma (a partir de estudios encargados a organismos/personas anexas) que la calidad de los textos escolares distribuidos por el MINEDUC es similar a la calidad de los textos escolares que se ofertan en el mercado privado:

(...) los textos comercializados en el mercado privado superan marginalmente a los del mercado público en cuanto a los recursos digitales disponibles para el

aprendizaje. Por otro lado, estos últimos son levemente superiores en cuanto al contenido y método de aprendizaje que sus pares de la industria privada (FNE, 2019, p.97)<sup>176</sup>.

El rasgo más importante que se le puede adscribir al mercado de textos escolares en Chile y que ha suscitado innumerables críticas provenientes de distintos agentes (MINEDUC, editoriales, Colegio de Profesores de Chile, padres y apoderados, vendedores minoristas, entre otros), es que no constituye un mercado competitivo. En términos generales, tres son los argumentos más relevantes que sostienen esta aseveración según la FNE (2019)<sup>177</sup>:

- 1) Los datos que aporta el índice Herfindahl y Hirschman que mide el grado de concentración que existe en un determinado mercado, tanto el mercado público de textos escolares como el privado se encuentran “en torno a los 5 mil puntos, siendo que sobre el nivel de 2 mil 500 se considera como altamente concentrado” (p.11). Véase

Figura 2:

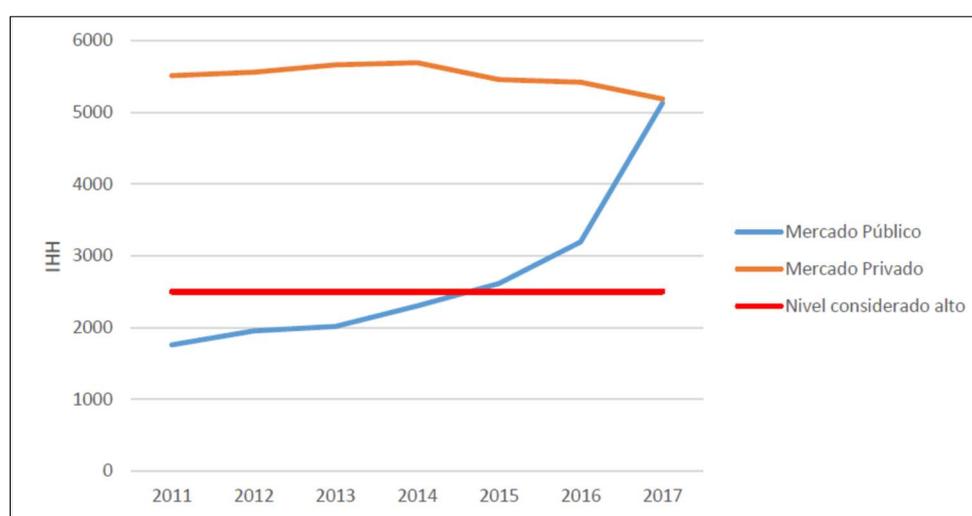


Figura 2. Índice de concentración

Fuente: FNE, (2019). Estudio de Mercado sobre Textos Escolares, p.73.

<sup>176</sup> Véase FNE, 2019, pp. 96 y ss.

<sup>177</sup> Para mayores detalles como los elementos que limitan la competencia de textos escolares en el mercado público y privado, Véase FNE, 2019, pp. 12-16 y 81-103.

- 2) La cantidad de participantes de una licitación en el mercado público: “(...) este número ha ido a la baja desde 5,2 participantes en promedio en la licitación del año 2015 hasta 2,7 en la licitación del año 2017” (p.11).
- 3) Corresponde cifras relacionadas con la intensidad de la competencia entre la licitación ganadora en el mercado público y la segunda oferta que, con el correr de los años ha ido disminuyendo. Según la FNE, mientras más cerca esté la segunda oferta de la ganadora, mayor competitividad, puesto que quien se adjudique la licitación habrá realizado mayores esfuerzos para obtener ese objetivo.
- 4) Para el mercado privado la FNE advierte que no es posible sostener que no exista una competencia adecuada. Sin embargo, el principal problema -a juicio de esta entidad- es que la forma en que se compite no considera como dato relevante los intereses de los padres (principalmente por el precio o valor del texto escolar). Ello ocurre esencialmente porque son las escuelas las que eligen los textos escolares y su elección -como muestra la Figura 1- no se basa en el precio de estos.

No obstante lo indicado en el punto 4, en términos específicos, en ambos mercados las editoriales Santillana y SM concentran las ventas anuales<sup>178</sup>. Según datos de la FNE provenientes de un informe del año 2018 “En los últimos tres procesos de licitación, tanto la elaboración del contenido como la impresión de los textos, han sido adjudicados a solo las siguientes cuatro editoriales: Santillana del Pacífico, Ediciones SM Chile, Editorial Crecer Pensando y Ediciones Cal y Canto. De las editoriales mencionadas, Santillana y SM han concentrado más del 80% de participación en dichas licitaciones” (pp.5 y 6). En informe

---

<sup>178</sup> Santillana es una empresa perteneciente al grupo PRISA. Su sede se encuentra en España y tiene presencia en EE. UU, Portugal y Reino Unido, además de 18 países de Iberoamérica. SM también es una editorial española cuya presencia se extiende a países como Argentina, Brasil, Chile, Colombia, España, México, Perú, Puerto Rico y República Dominicana.

presentado el año 2019, la FNE señala que ambas editoriales (Santillana y SM) “desde el 2016 (...) tienen conjuntamente una participación de casi un 90%” (p.71). Véase Figuras 3 y 4, donde la editorial A corresponde a Santillana y la editorial B a SM.

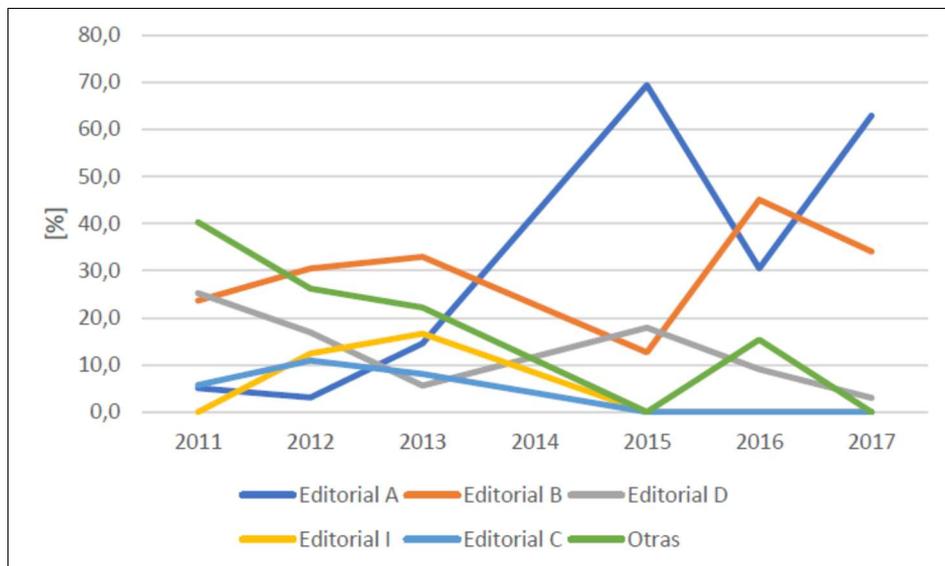


Figura 3. Evolución participación en el mercado público (en pesos vendidos)

Fuente: FNE, (2019). Estudio de Mercado sobre Textos Escolares, p.71.

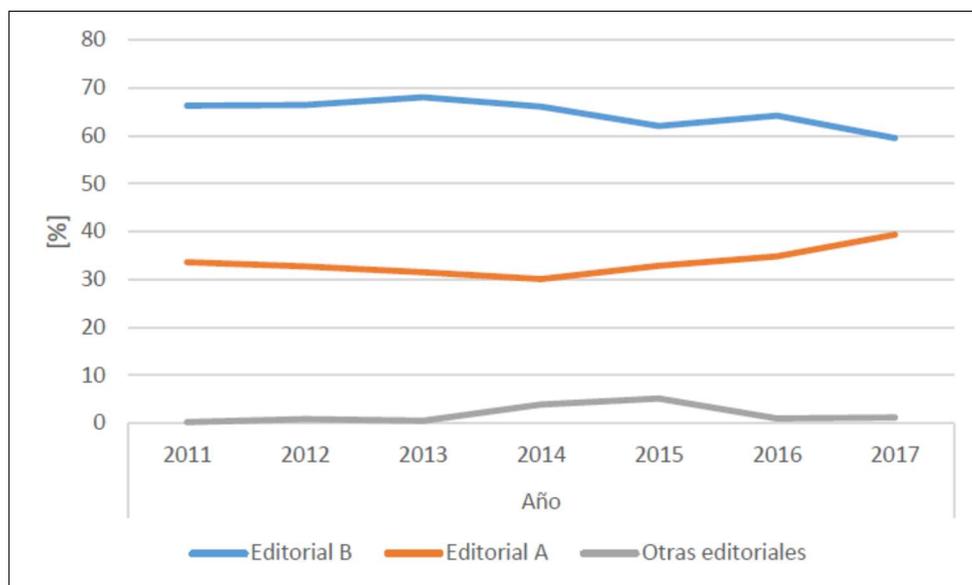


Figura 4. Evolución participación en el mercado privado (en pesos vendidos)

Fuente: FNE, (2019). Estudio de Mercado sobre Textos Escolares, p.72.

Con relación al tamaño del mercado para los textos escolares, la FNE afirma que “en el período 2015 a 2017, anualmente se vendieron cerca de 16 millones de unidades en promedio, correspondiente al \$59.400 millones de pesos aproximadamente” (p.25)<sup>179</sup>. En detalle, el mercado privado es mucho más pequeño que el público, pero los valores transados son mayores porque el precio unitario del texto escolar es mayor. Por el contrario, el mercado público es de mayor tamaño, pero con precios menores.

Por otro lado, la diferencia de precios en los textos escolares también es un rasgo que distingue al mercado público del mercado privado, pues un texto escolar en este último puede superar hasta cuarenta veces el precio que el mismo tiene en el mercado estatal: “A modo de ejemplo, por cada texto de Lenguaje y Comunicación 3° básico de una editorial, el Estado pagó \$877 el año 2017<sup>180</sup>, mientras que su símil en el mercado privado fue vendido por la misma editorial en \$39.600” (FNE, 2018, p.6)<sup>181</sup>. Sin embargo, y tal como sostiene la FNE en su informe del año 2019, dicha diferencia de precios no se debe a diferencias de calidad sino a otros elementos (entre ellos, los productos que no se incluyen en la licitación para el mercado público, pero se ofertan en el privado, fuerza de ventas, gastos de distribución, bodegaje, almacenamiento, entre otros).

En síntesis, el mercado estatal y privado de los textos escolares en Chile no goza de buena salud: escasa competitividad y precios exorbitantes en el mercado privado son algunos elementos que contribuyen a avalar esta afirmación. Sin embargo y pese a estos antecedentes, siguen siendo destacados como un recurso trascendental para el aprendizaje de los estudiantes, tanto por la oficialidad educativa (MINEDUC) como -por supuesto- por las editoriales, aspecto este último que justifica aún más su consideración -como parte del currículum prescrito- al

---

<sup>179</sup> Más de 68 mil euros (al valor del cambio consultado el 11 de febrero de 2020).

<sup>180</sup> Esto equivale a 1,01 euros (al valor del cambio consultado el 11 de febrero de 2020).

<sup>181</sup> Equivalente a 45,7 euros (al valor del cambio consultado el 11 de febrero de 2020).

momento de analizar los saberes que seleccionan para abordar la educación para la ciudadanía en la escuela.

## **8. Currículum y ciudadanía: justificación del problema de estudio**

En este apartado se explica y justifica la problemática de investigación, que conecta con el objetivo de develar o desentrañar que instituyen las narrativas curriculares oficiales acerca de la educación para la ciudadanía en Chile. A continuación, y como una manera de argumentar en torno a la importancia de la temática escogida, se visibilizan algunas líneas de investigación o perspectivas teóricas y metodológicas vinculados con la educación ciudadana desde el currículum prescrito y los textos escolares.

Abordar el estudio de la formación ciudadana desde el currículum prescrito en Chile resulta necesario considerando que dentro del contexto nacional y mundial actual el tema de la educación para la ciudadanía ha adquirido cada vez mayor relevancia principalmente (pero no exclusivamente) en relación con los requerimientos y desafíos que plantea la democracia como sistema político de gobierno. A ello se añade un conjunto de hitos que da cuenta de cambios políticos, culturales y económicos que afectan -necesariamente- la educación para la ciudadanía en la escuela. Entre ellos destacan:

(...) la caída de los regímenes comunistas en Europa, la restitución de la democracia en América Latina, la configuración hegemónica de las grandes potencias sobre el planeta, entendiendo por grandes potencias no sólo a los estados o conglomerados de estados, sino a las transnacionales comerciales, que actúan como superpotencias mundiales que influyen en la autonomía de los estados más vulnerables, débiles y en vías de desarrollo (...) (Redon, 2010, p.236).

Los nuevos contextos mencionados -a nivel mundial- exigen que los ciudadanos no solo posean conocimientos respecto de los principios o normas que regulan el funcionamiento de un sistema democrático (Kymlicka y Norman, 1997), sino más aún, que adquieran y desarrollen actitudes y habilidades de convivencia democrática al interior de la sociedad. Siendo así, la

labor de la escuela en la formación de ciudadanos y ciudadanas “(...) que nos devuelvan la esperanza del protagonismo civil, para movilizar sociedades más justas y democráticas (...)” (Redon, 2010, p.234) resulta trascendental.

Conforme a lo anteriormente señalado -pero desde el contexto nacional- la importancia de analizar el currículum prescrito en Chile acerca de la educación para la ciudadanía se ve reforzada desde las propuestas curriculares que el MINEDUC ha venido desarrollando para abordar el componente cívico. Tal como se indica en el capítulo 6, la formación ciudadana y la valoración de la democracia figuran como uno de los fundamentos de las políticas educativas que comienzan a desarrollarse una vez finalizada la dictadura de A. Pinochet, buscando dar “(...) respuesta a la necesidad de una democracia fundada en un orden social más integrado y participativo, dado el tejido social herido por la dictadura durante 18 años” (Redon, Vallejos y Angulo, 2018, p.7).

Del mismo modo, tales propósitos educativos constituyen pilares del cambio curricular planteado por la reforma educacional los años 1996 y 1998, y un eje temático sustancial establecido en las Bases Curriculares de enseñanza básica y media (primaria y secundaria) del año 2012 y 2013:

Es así como desde la última década, la educación pública en Chile se ha visto en la necesidad de integrar una racionalidad que aborde la educación ciudadana como un problema transversal a las distintas disciplinas del currículum y como un propósito mayor para todos los niveles de formación tanto básica como media. Este vuelco intencional del currículum supone la idea de reforzar formas simbólicas y espacios físicos para la participación ciudadana respondiendo a la idea de que educación y ciudadanía democrática se relacionan estrechamente (León, 2009, pp.156-157).

Cabe reiterar, según lo señalado en el capítulo 6 que entre los años 2012 y 2013 el MINEDUC en Chile aprueba un nuevo currículum escolar<sup>182</sup>.

Para la enseñanza de la ciudadanía, los cambios descritos significan que sus contenidos pasan a estar distribuidos en nuevas definiciones de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Orientación entre 1° y 6° básico; y también en Historia, Geografía y Ciencias Sociales entre 7° año básico y 2° año medio (Cox y García, 2015). En ese sentido, la importancia del estudio del currículum prescrito de formación ciudadana se justifica al tomar en consideración la transformación y ampliación de dicha materia en el currículum escolar chileno a partir de la década de los años 90 en adelante:

Este cambio posicional en el currículo significa una triple expansión respecto de la educación cívica tradicional: 1) expansión temática porque el foco de los contenidos de conocimiento se amplía desde la institucionalidad política (nación, estado, gobierno, ley) a problemáticas sociales, morales y medioambientales; 2) expansión cuantitativa, porque la presencia de la formación ciudadana es redefinida en forma sustancial: de estar ubicada al final de la secuencia escolar (últimos grados de la educación media) pasa a estar presente a lo largo de la misma; y 3) expansión formativa, al plantearse objetivos de aprendizaje que junto con el conocimiento se refieren a habilidades y actitudes (Cox y García, 2015, p. 289)<sup>183</sup>

---

<sup>182</sup> En el caso de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las Bases Curriculares de 1° a 6° básico fueron aprobadas por Decreto 239/2012, y aquellas de 7° año básico a 2° año medio, fueron aprobadas por el Consejo Nacional de Educación, a través del Acuerdo N° 70, de 2013.

<sup>183</sup> Respecto al desarrollo del currículum en materias de formación ciudadana (en términos cuantitativos), la Agencia de Calidad de la Educación afirma: “Se observa un claro patrón acumulativo que a partir del nivel de presencia de la EC [educación ciudadana] y sus temas, establecido en el Marco Curricular de 1998, se enriquece y densifica de manera significativa con el Marco Curricular de 2009, y de manera sustancial con las Bases Curriculares de 2013, al establecer estas un ‘eje curricular’ de formación ciudadana de 1° básico a II medio” (Agencia de Calidad de la Educación, 2015, p.132).

Tomando en consideración los antecedentes mencionados (expansión cuantitativa y variaciones de naturaleza cualitativa), así como los cambios acontecidos a nivel mundial<sup>184</sup> y en la historia chilena reciente -en particular-, emerge como una tarea indispensable -para quienes se desempeñan en el mundo de la educación y la investigación- indagar acerca de las formas en que el currículum prescrito aborda actualmente las materias o contenidos vinculados con la formación ciudadana. Tomando en consideración los postulados de Kerr (1999, 2015), la Agencia de Calidad de Educación en Chile pone de relieve la importancia que posee examinar la definición curricular que una sociedad construye acerca de la educación para la ciudadanía. Para ello destaca:

El currículum escolar de Educación Ciudadana encarna la definición pública que una sociedad elabora frente a la necesidad de preparar a la nueva generación para la vida en democracia y sus requerimientos morales y cognitivos. Tal definición adopta la forma de una descripción que regula los objetivos y contenidos que enmarcan el quehacer y la evaluación de profesores y alumnos en esta área, los contenidos de los libros de texto, y en los sistemas educativos más coherentes, la formación inicial de los profesores y las actividades de educación continua de los mismos. Considerando los cambios acelerados que ha experimentado en los últimos años la manera en que nos organizamos y damos gobierno como sociedad, el examen de la relevancia y calidad del currículum escolar de Educación Ciudadana reviste un interés creciente (Agencia de Calidad de la Educación, 2015, p.120).

Este deber se torna aún más imperioso si se considera que a las modificaciones por las cuales ha atravesado el currículum escolar chileno desde los años 90, se añade la promulgación de la Ley 20.911 (el año 2016, bajo el gobierno de Michelle Bachelet), que establece el

---

<sup>184</sup> Véase capítulo 2.

desarrollo de un Plan Nacional de Formación Ciudadana y Derechos Humanos para todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, que fortalecería la presencia de la Formación Ciudadana en el currículum escolar de enseñanza básica y media; y -de la misma manera- la creación de la asignatura de formación ciudadana para 3° y 4° medio<sup>185</sup>.

La justificación para la creación del Plan de Formación Ciudadana (PFC) así como la instauración de la asignatura de Educación Ciudadana encuentra respaldo desde distintos argumentos. En entrevista brindada el año 2016 a la Revista de Educación (Chile), el jefe de la División de educación General del MINEDUC y el Coordinador de Educación Media de dicha división, respaldan la creación del PFC y el establecimiento de la asignatura en el currículum desde una visión que valora el interés de los jóvenes por temáticas ciudadanas, reflejado en continuas movilizaciones estudiantiles ocurridas desde el año 2006 a la fecha. Al mismo tiempo, y aunque se plantea como una crítica, cuestionan su desafección electoral: “los jóvenes no votan”, y no participan en política, y cuando lo hacen, “las formas de hacer valer sus opiniones no son la que nos gustaría” (García, 2016)<sup>186</sup>. Bajo esta consideración, los cambios curriculares emergen como respuesta a una carencia formativa que el sistema educativo chileno no está satisfaciendo a cabalidad. Es decir, hay una demanda reconocida por estudiantes y autoridades educativas que no ha sido cubierta, y un mandato de ley que la respalda:

Tenemos que pensar que hay una Ley General de Educación del año 2009 que señala en su art. 2 que la misión o tarea de la educación es la formación integral de la persona. El Plan de Formación Ciudadana viene a poner en relieve el componente actitudinal que tiene el currículum. A principios de los 90 se

---

<sup>185</sup> La asignatura de Educación Ciudadana se incorpora en el plan curricular escolar chileno el año 2020, ya que el Consejo Nacional de Educación debía aprobar primero las bases curriculares de 3° y 4° medio que fueron aprobadas a fines del año 2019 y entran en vigencia el año 2020. Véase, MINEDUC, 2016b,

<sup>186</sup> Véase <http://www.revistadeeducacion.cl/plan-formacion-ciudadana-la-ciudadania-se-ejerza-dentro-la-escuela/>

empezó a transversalizar este tema, pero ello en muchos casos significó invisibilizar. La idea es que este Plan vuelva a destacar ese aspecto actitudinal que acompaña contenidos y habilidades, que está puesto en el currículum (Ávila, 2016)<sup>187</sup>.

Por otro lado, las autoridades educativas (MINEDUC) explican -en particular- la creación del PFC por parte de cada comunidad educativa aludiendo a la importancia que posee la escuela en la enseñanza de la democracia y en la regeneración de estas (Honneth, 2013; Peña G., 2015). En ese sentido, el PFC busca que la educación para la ciudadanía no quede encapsulada en una asignatura, sino que -precisamente- traspase los límites del asignaturismo y se encarne en prácticas y vivencias cotidianas que guíen el actuar de los diversos miembros de una comunidad escolar.

Si bien la desafección electoral juvenil en Chile<sup>188</sup> es utilizada como uno de los elementos claves para vincular educación y democracia y, particularmente, justificar la creación del PFC y la asignatura de ciudadanía, no es menor el hecho de considerar algunos hitos y su papel en las modificaciones curriculares mencionadas. Cabe consignar en este punto, los bajos resultados que obtiene el país en las pruebas internacionales de educación cívica CIVED 1999, 2000 e ICCS 2009 y 2016<sup>189</sup>. Y, en segundo lugar, aludir al llamado “Informe

---

<sup>187</sup> Véase <http://www.revistadeeducacion.cl/plan-formacion-ciudadana-la-ciudadania-se-ejerza-dentro-la-escuela/>

<sup>188</sup> “En noviembre del año 2013 se realizó por primera vez una elección presidencial bajo la nueva Ley de Inscripción Automática y Voto Voluntario. De acuerdo con los resultados de la Encuesta Nacional de Juventud 2015, de las personas jóvenes de 18 años o más, el 58% declara no haber ido a votar, mientras que el 36% señala haber votado por alguno de los candidatos presidenciables de ese entonces” (INJUV, 2015, p. 77).

<sup>189</sup> Con relación a los resultados obtenidos en CIVED 1999, “Los conocimientos y habilidades cívicas de los estudiantes chilenos resultaron ser inferiores al promedio internacional. En parte, porque se constató que un tercio de las preguntas (12 de las 38 preguntas) referidas a determinadas temáticas no aparecían mencionadas en los programas de estudio de la educación básica pre-reforma curricular de los años 1996 y 1998” (Castro y Holz, 2016, p.18). Respecto a los resultados del ICCS 2009, Chile obtuvo 483 de una media de 500; y el año 2016, obtiene 482. Véase <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/iccs/>

Anticorrupción” del año 2015 que, a raíz de una serie de escándalos (vinculados a prácticas de corrupción) ocurridos en la política nacional, recomienda -entre otros aspectos- intensificar en las escuelas la formación ciudadana<sup>190</sup>.

En síntesis, tomando en consideración la atención y valoración que el mundo político y educativo otorga al currículum prescrito de educación para la ciudadanía; y añadiendo a ello las aportaciones discutidas en el marco teórico de la presente investigación, comprender los marcos conceptuales que estructuran el currículum oficial, constituye una labor sustancial para una investigación cuyo propósito es aportar al conocimiento del currículum en Formación Ciudadana en Chile.

Por último, no puede dejar de mencionarse en este punto que la investigación educativa no es neutra; por tanto, justificar la importancia de la temática abordada, se explica -igualmente- desde afinidades personales hacia la misma (dada la formación profesional de quien conduce la investigación), pero más aún, desde el entendimiento de que también “es un hecho político el dirigir la atención al carácter socialmente construido de muchos de los <absolutos> que constituyen el mundo de la educación y más precisamente, los contenidos y valores que ella transmite” (Ochoa, 1983, p.19).

---

<sup>190</sup> “Prevenir y disminuir la incidencia de actos de corrupción y de faltas a la probidad requiere un sistema educacional que forme en valores cívicos de respeto a la convivencia y fomento del bienestar común. Una educación para los desafíos que enfrenta el país debe poner la formación cívica como un eje transversal que permita preparar a niño/as y jóvenes para enfrentar dilemas éticos a lo largo de sus vidas. (...) El sistema educacional actual no parece estar preparado para formar a los ciudadanos desde esta concepción ética y democrática. Si bien la formación ciudadana y moral está expresamente descrita en los objetivos de las bases curriculares y del aprendizaje esperado, en la práctica no existen las condiciones, la organización y la cultura necesarias para lograrlo”. Una de las propuestas que figura en el informe conecta directamente con el actual PFC: “Que el Proyecto Educativo Institucional de cada establecimiento —que concretiza las Bases Curriculares—, incluya de manera integral, transversal y pormenorizada, la formación ética y ciudadana. Se sugiere que los establecimientos cuenten con las instancias necesarias para concretar, de manera contextualizada, las Bases Curriculares en su Proyecto Educativo Institucional, especialmente en este sentido” (Consejo Asesor Presidencial Contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción, 2015, pp. 89-90).

## 8.1. Investigaciones en torno a currículum de educación para la ciudadanía

Sin duda, existen abundantes investigaciones y publicaciones acerca de la educación para la ciudadanía -en particular en las últimas décadas-, de las que nos sería imposible dar cuenta a cabalidad. Por tanto, el siguiente apartado solo busca mostrar la emergencia de algunas líneas de investigación vinculadas con la educación de sujetos ciudadanos, y relevar aquellos estudios que conectan estrechamente con el objeto de estudio de esta tesis: el currículum prescrito de educación para la ciudadanía particularmente en América Latina y Chile.

Keating, Hinderliter y Philippou (2009) afirman que una de las razones para el creciente interés en torno a la educación para la ciudadanía durante los últimos veinte años se explica por dos razones. En primer lugar, temas de gobernabilidad, fortaleza de las instituciones y problemáticas nacionales. Aquí destacan, por ejemplo, investigaciones asociadas a los fenómenos de baja participación cívica y política entre los ciudadanos, sobre todo, entre la juventud (Bessant, Farthing y Watts, 2015)<sup>191</sup>. En segundo lugar, la aparición (o reaparición) de organismos supranacionales ha generado que los planes de estudio de educación para la ciudadanía de cada país deban abordar -al mismo tiempo que temáticas nacionales- problemáticas globales<sup>192</sup> (Ibrahim, 2005; Pigozzi, 2006; Keating et al., 2009).

Ahora bien, ya sea que aborden problemáticas nacionales o supranacionales, según sostiene Olson, Fejesb, Dahlstedt y Nicoll (2014), en las investigaciones acerca de la contribución de la educación para la ciudadanía destacan cuatro perspectivas. Un primer corpus corresponde a aquellos estudios que emanan de la teoría política y la filosofía, y -por tanto-

---

<sup>191</sup> No obstante, este desencanto parece no ser nuevo, como tampoco lo es la elaboración de proyectos de educación para la ciudadanía y la participación democrática. Bessant et al. (2015) afirman que el Consejo de Europa desarrolla proyectos desde 1950 para abordar dicha materia y que, en años recientes, se han orientado hacia los elementos que debe poseer un currículum de educación para la ciudadanía.

<sup>192</sup> En *Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration* (2009), los autores presentan una tabla con las etapas claves en el Proyecto del Consejo de Europa sobre educación para la ciudadanía democrática, así como una síntesis de iniciativas de educación para la ciudadanía en la Unión Europea desde el año 1990.

enfatican discusiones jurídicas. Un segundo grupo de investigaciones se aleja de una concepción de ciudadanía como un vínculo vertical entre un Estado y un sujeto y, en cambio, la concibe a través de prácticas cotidianas y relaciones horizontales. En tercer lugar, se sitúan aquellas investigaciones que mezclan aspectos de las dos primeras: “Some of this assesses the impact of educational processes and practices on the knowledge, skills, values and dispositions necessary for good citizenship” (p.3). Tal como afirman los autores, el énfasis de las investigaciones señaladas radica en concebir que la práctica de la ciudadanía es algo que se adquiere como resultado de atravesar una trayectoria escolar; por lo tanto, el foco se encuentra en lo que aún no se logra:

Policy and citizenship curriculum commonly positions citizenship education as a preparation for life in abstract, generalised and predefined forms, and positions students as ‘needing’ specific knowledge, values and competencias for citizenship – as being at the outskirts or margin of the community of citizens who act (p.4).

Por último, destacan aquellas investigaciones cuyo objeto de interés son las actitudes de los jóvenes como ciudadanos y su forma de comprender la ciudadanía (cuestión que, a juicio de los autores, ha sido la temática menos explorada).

Las investigaciones que siguen a continuación y se presentan con mayor detalle, se enmarcan en los estudios del currículum de educación para la ciudadanía, particularmente en América Latina y Chile. Su selección en este apartado se explica, tal como se menciona inicialmente, debido a que abordan no solo una temática de estudio similar a la de esta investigación, sino también porque recurren a unidades de estudio similares, aunque difieren en la metodología de análisis utilizada.

*Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares* (Cox, Bascopé, Castillo, Miranda y Bonhomme, 2014) constituye una investigación que

examina los currículos escolares de ciudadanía de seis países latinoamericanos (Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana). La pregunta central que guía el proyecto apunta a dilucidar “cómo tales prescripciones están respondiendo a las necesidades de formar para la dimensión política de este vivir juntos” (p.325). La metodología utilizada descansa en una matriz de categorías elaborada a partir de los estudios evaluativos internacionales inaugurados por Judith Torney Purta en la década de 1970 en el marco de mediciones de aprendizaje de la ciudadanía en contextos escolares desarrollados por la IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Dicha matriz - según los autores- se actualizó el 2009 cuando la IEA lleva a cabo el ICCS. A ello se añade el trabajo de uno de los autores (Cristian Cox), quien llevó a cabo un análisis de los documentos curriculares de los 6 países latinoamericanos que participaron en ICCS, agregando nuevas categorías y dando lugar -en definitiva- a una matriz de 50 categorías para comparar los currículos de educación cívica y ciudadana. A partir de dicha matriz los autores desarrollan un análisis cuantitativo tendiente a identificar la presencia de las categorías que aquella contiene en los currículos de los seis países nombrados. Los hallazgos son organizados en tablas de contingencia “con la proporción de citas respecto del total de citas del currículo en cada país, para luego compararlas con el total agregado de citas de los seis países considerados” (p.344). Con relación a los resultados de esta investigación, los autores sostienen que los valores que son priorizados por cada instrumento curricular corresponden a

Diversidad, Derechos Humanos y Democracia (...). Luego hay cuatro valores, Justicia Social, Tolerancia, Igualdad y Equidad, que comparativamente los currículos abordan sin enfatizar ni descuidar (...). En el tercio inferior del Cuadro se constata que los currículos confieren menor énfasis a los valores de Libertad, Bien Común, Solidaridad, Pluralismo y Cohesión Social (p.346).

En el tratamiento de los valores que aluden a la relación con los otros:

Los valores de Igualdad, Justicia y Equidad dicen relación con nociones macro acerca de la distribución del poder y las oportunidades en la sociedad. Su matriz genérica es la igualdad; sus referentes son más las estructuras e instituciones que las personas, y los procesos básicos a los que alude son de distribución e integración.

Los valores de Inclusión, Solidaridad, Bien Común y Cohesión Social, en cambio, dicen más relación con la cultura y las actitudes hacia los otros en términos de personas como de sociedad, sus referentes son tanto micro como macro, y los procesos básicos a los que apuntan son de construcción cultural y relacional, más que de distribuciones basadas en la división social del trabajo y procesos estatales pro-bienestar (pp.349-350).

Tomando en consideración los “mega-valores” Derechos Humanos y Democracia, los autores señalados concluyen que hay una expansión desde los derechos civiles y políticos hacia los derechos sociales. Con respecto a la democracia, reconocen la existencia de diferencias entre instrumentos curriculares que enfatizan instituciones y mecanismos del sistema político democrático y aquellos que identifican tipos de democracia y plantean -de igual forma- visiones críticas sobre el binomio poder-sistema político. Por otra parte, con relación al tratamiento que se les otorga a las instituciones claves del sistema político democrático: “La categoría del ámbito Instituciones de mayor presencia en los currículos es la de Constitución, ley, norma, legalidad, cultura de la legalidad” (p.356). Asimismo, sobre el conocimiento y competencias habilitantes para la participación cívica o política formal y la participación civil o convivencia con los otros, los autores afirman que los seis currículos -sin excepciones- otorgan mayor presencia a temáticas vinculadas con la vida civil más que con la vida cívica.

En sus conclusiones, sostienen que, si bien el análisis curricular comparado permite dar cuenta de un cambio de paradigma en la educación para la ciudadanía, existe un marcado déficit en el tratamiento del dominio político o cívico de la convivencia, pues los currículos priorizan: “(...) la celebración de la diversidad y el pluralismo sociocultural en la convivencia con un ‘otros’ inmediato, y para apreciar por tanto, los valores de grupos y/o comunidades que conforman los contextos concretos de interacción de los individuos” (pp.363).

Estrechamente relacionada con la anterior investigación, se halla la publicación de Bascope Bonhomme, Cox, Castillo y Miranda (2013) *National Curricular Guidelines and Citizenship Education in Schools in Latin American Countries*. En este trabajo se contrastan las prescripciones curriculares de educación para la ciudadanía de los mismos países latinoamericanos referidos en el estudio anterior (Colombia, Chile, Guatemala, México, Paraguay y República Dominicana), con las actitudes y prácticas cívicas de los estudiantes (información que se obtiene a partir de los resultados de ICCS 2009). Según los autores, “the results will pinpoint the main aspects that policymakers and schools should cover to both improve citizenship knowledge/attitudes and to expand the actual reference documents to encompass a more complete range of contents and teaching objectives” (p.2). La metodología utilizada remite a la matriz de categorías descrita en la investigación anterior, a la cual se añade información del estudio ICCS. Se ha omitido aludir a los resultados de este estudio ya que, en lo que respecta al análisis curricular, estos resultan ser los mismos que se mencionan en la investigación *Educación ciudadana en América Latina: Prioridades de los currículos escolares*, solo que son presentados de manera sumaria, ya que el énfasis se encuentra en la comparación entre prescripción curricular y prácticas y actitudes cívicas de los estudiantes (aspecto este último al que se otorga mayor preponderancia).

Otro estudio que constituye una referencia importante es el de Bascope et al. (2015) *Tipos de Ciudadano en los Currículos del Autoritarismo y la Democracia*. Esta investigación

se basa en un análisis comparativo de los currículos de formación ciudadana que define la dictadura cívico-militar de 1980 en Chile, con aquellos establecidos por los gobiernos democráticos desde 1990. El objetivo es observar si el cambio curricular que ocurre en este país a partir de los años 90 “puede interpretarse como el paso de un currículo de educación cívica tradicional a uno de educación ciudadana moderna y maximalista” (p.249). En cuanto a la metodología, los autores desarrollan una recopilación de la totalidad de los contenidos de educación para la ciudadanía – en forma de citas o referencias textuales- en educación primaria y secundaria en ambos períodos y en diversas asignaturas (años 80 y 90); a lo que añaden los objetivos transversales que se presentan en el currículo de los años 90. De igual forma que en la investigación antes señalada, el análisis se basa en una comparación cuantitativa de la presencia o ausencia de categorías temáticas provenientes de estudios internacionales de educación cívica, de la IEA y del proyecto SREDECC (Sistema Regional de Evaluación de Competencias Ciudadanas):

El marco de categorías analíticas para evaluar la completitud, así como prioridades de los dos currículos, deriva de más de dos décadas de análisis comparado internacional de la EC (educación ciudadana) y se condensa en la matriz de 50 categorías, organizadas en seis ámbitos o dimensiones: (...) a) Principios y valores cívicos; b) Ciudadanos y participación democrática; c) Instituciones, d) Identidad nacional y regional; e) Convivencia y paz; f) Contexto macro (p. 257).

La investigación concluye que el currículo de los años 80 “concibió un ciudadano que pertenecía, más que participaba; que respetaba y obedecía, más que generaba y cuestionaba” (p.276). Además, los contenidos curriculares se concentran en torno a “las dimensiones Identidad e Instituciones”, enfatizando “la membresía a un orden político; la pertenencia a una historia y unas instituciones en las que se debe creer y a las que se debe lealtad por principio”

(p.277). En cambio, en el currículo de la década de los años 90 las dimensiones que destacan son: Principios y valores cívicos, junto con Ciudadanía y Participación democrática. Bajo este nuevo marco, el ciudadano es concebido como “un titular del derecho a participar en la generación del orden político y sus decisiones, (...) que para ello debe tener conocimientos y competencias que incluyen la capacidad crucial de escrutar y de enjuiciar tal orden y su legitimidad” (p.277).

Una cuarta publicación enfocada en el análisis curricular de la educación para la ciudadanía en Chile es la desarrollada por Cox y García (2015) *Objetivos y Contenidos de la Formación Ciudadana escolar en Chile 1996-2013: Tres currículos comparados*. El propósito de la investigación, tal como sugiere su título, es la comparación de tres currículos (correspondiente a los años 90, el año 2009 y el año 2013), considerando su organización, los contenidos, valores, instituciones y relaciones ciudadanas que enfatizan. La metodología utilizada también aplica técnicas de análisis de contenido cuantitativo, tomando como referencia una matriz analítica proveniente de los estudios curriculares que desarrolla la IEA y el proyecto SREDECC (que contextualiza las categorías levantadas por la IEA y genera otras -de igual importancia- para analizar comparativamente los currículos de formación ciudadana en América Latina).

Los resultados de la investigación dejan entrever déficit y fortalezas que -a juicio de los autores- plantean importantes desafíos para el desarrollo futuro del currículo escolar de educación para la ciudadanía.

En primer lugar, se destaca un “déficit de presencia (...) de los valores que refieren a los otros y la sociedad, como bien común, justicia social, solidaridad, tolerancia y cohesión social” (p.312). En contraste, valores asociados a la democracia, derechos humanos y diversidad aparecen priorizados. En segundo lugar, se observa un fuerte énfasis y presencia de “competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa” (p.312), en desmedro de

aquellas vinculadas con la participación democrática efectiva. Esto último es ejemplificado por los autores a través de la escasa importancia que los currículos otorgan al voto: “La categoría fundamental de voto (derecho, deber, responsabilidad) no es mencionada en el Marco Curricular de 1998, tiene una referencia en el Marco de 2009 y dos en las Bases Curriculares de 2013” (p.312). Por último y en relación con las Instituciones, los hallazgos de la investigación revelan que los tres currículos “son deficitarios respecto a las categorías de Estado de derecho, sistema judicial y fuerzas armadas” (p.313); en cambio, dan prioridad a Estado, Gobierno y Constitución.

## **8.2. Investigaciones en torno a textos escolares y educación para la ciudadanía**

Dentro de las investigaciones sobre textos escolares que constituyen un referente en el mundo anglosajón y español, se sitúan los escritos de Michael Apple (1983; 2008); Jurjo Torres Santomé (1989, 2007); y Jaume Martínez B. (2002, 2010). Para estos autores, los textos escolares vehiculizan una visión de la realidad que contribuye a “legitimar el orden social existente” (Apple, 2008, p.136). Ello se explica puesto que transmiten ciertas concepciones de la realidad (ideología) que no expresan otra cosa más que la visión de los grupos que controlan el poder en cada sociedad (Torres, 1989). De allí entonces se comprenda -tal como sostiene Martínez B. (2010)- que entre las principales líneas de investigación sobre materiales curriculares, destaquen aquellos estudios orientados a examinar el discurso ideológico que aquellos contienen, desde una perspectiva crítica que desenmascare “los valores y contenidos de carácter moral y cívico, aspectos relacionados con la discriminación sexual, étnica o racial, la transmisión de ideologías políticas, enfoques sobre el desarrollo y la sostenibilidad” (p. 249).

A nivel internacional y supranacional, se recoge la publicación elaborada por Falk Pingel en colaboración con el Instituto George Eckert para la Investigación Internacional sobre

Libros de Texto, bajo los auspicios de la UNESCO (2010)<sup>193</sup>. La referencia a esta obra se justifica no solo porque su centro de interés yace en los textos de Historia, Geografía y Educación Cívica (aspecto que conecta con la unidad de estudio de la presente investigación), sino porque -además- ofrece una guía metodológica para analizar textos escolares.

Por otra parte, en el caso de Chile, abunda el estudio de textos escolares, pero no necesariamente vinculados a temáticas de educación para la ciudadanía:

En Chile, los textos han sido estudiados desde diferentes ámbitos, entre los que se encuentran investigaciones sobre la patria, la escuela, el trabajo, la familia (Ochoa, 1988, 1990); ideología y autoritarismo (Minte, 2005; Cisterna, 1999); la identidad nacional (Espinoza, 2015); estudios sobre textos escolares de lenguaje y matemáticas (Eyzaguirre y Fontaine, 1997); uso de textos (Leiva et al., 2000; Rodríguez, 1996); discurso pedagógico de la historia (Oteiza, 2006); ciudadanía en los textos escolares (León y Alvarado, 2011) (Minte, 2012, p.75)<sup>194</sup>.

Dentro del corpus mencionado, tres son las investigaciones que destacan en relación con el estudio de la formación ciudadana. En primer lugar, la obra de León (2009, 2011) en la cual el autor desarrolla un análisis del discurso en textos escolares de 8° año básico (primaria) entre los años 1984 y 2000 con el objetivo de distinguir el tránsito que experimenta la noción

---

<sup>193</sup> En 1974, la Conferencia General de la UNESCO confirma la importancia que posee la investigación comparativa de libros de texto dentro de su programa, y señala: “Member States should encourage wider exchange of textbooks, especially history and geography textbooks, and should, where appropriate, take measures, by concluding, if possible, bilateral and multilateral agreements, for the reciprocal study and revision of textbooks and other educational materials in order to ensure that they are accurate, balanced, up-to-date and unprejudiced and will enhance mutual knowledge and understanding between different peoples” (Pingel, 2010, p. 13).

<sup>194</sup> Debe agregarse la obra de Soaje y Orellana (2013) Textos Escolares y Calidad Educativa, en la que ambas autoras desarrollan un análisis de 15 textos escolares de Historia y Ciencias Sociales entregados por el MINEDDUC a los alumnos de 7° básico a 4° medio entre los años 2003 y 2010, centrándose en cuatro variables: estructura y organización, diseño gráfico, contenido y metodología.

de ciudadanía. Asimismo, la obra de Minte, Orellana, y Tello (2013) estudia la formación ciudadana a partir de la revisión de 12 textos escolares de Historia de Chile utilizados en la enseñanza secundaria. Entre los resultados los autores destacan: “(...) superficialidad en el tratamiento del contenido específico de ciudadanía, vinculación del tema restringido sólo a sufragio y elecciones populares, y desaprovechamiento del potencial de contenidos históricos para el desarrollo de la formación ciudadana (p.21). Por último, la publicación de Domper y Delaveau (2007) que revisa textos escolares de la editorial Zig-Zag (edición 2005) para -entre otros objetivos- analizar cómo se enseña educación cívica en la enseñanza secundaria en Chile. Entre sus conclusiones sobresalen: la concepción de la democracia como un medio y no un fin; una visión restrictiva del concepto de participación ciudadana, y poca objetividad al describir el rol del Estado, ya que “presenta una postura negativa sobre las consecuencias del neoliberalismo en el crecimiento de los países y sobre el proceso de privatizaciones, respecto del acceso a los servicios básicos por parte de las personas de menores ingresos” (p.167).

## **9. Metodología**

Toda metodología, su paradigma y plataforma epistemológica surgen de la problemática investigativa, la que se relaciona -tal como se ha señalado- con la construcción de conocimiento en torno a la educación para la ciudadanía en Chile mediante el análisis e interpretación de los marcos conceptuales o teóricos presentes en el currículum escolar prescrito de Formación Ciudadana en Chile. A partir de dicho propósito general, se adopta una lógica hermenéutica para desentrañar las ideologías, valores, actitudes, intereses, idea de sujeto y sociedad que subyacen en los marcos conceptuales narrados por el currículum prescrito de formación ciudadana en Chile.

El propósito, en este apartado, es exponer el marco epistemológico desde el cual se construye esta investigación, explicitando la unidad de estudio, el diseño, y técnica utilizada para recoger información y discutir los resultados.

### **9.1. Epistemología**

En primer lugar, debe precisarse que el paradigma investigativo que constituye el soporte de todo el proceso indagativo descansa en una perspectiva epistemológica hermenéutica. Resulta útil presentar los rasgos esenciales que articulan el paradigma Interpretativo, a fin de comprender desde qué lugar o episteme se sitúa el presente trabajo. Aquéllos devienen esencialmente de la mirada o concepción que se adopte respecto a la naturaleza del conocimiento y de la realidad.

El problema de estudio que apunta al análisis hermenéutico conecta con una relación sujeto-objeto cualitativa. El paradigma Interpretativo de investigación asume que el conocimiento no constituye una realidad preexistente, objetiva y/o material, que exista con independencia del pensamiento, y que se rija por “leyes naturales”. Por el contrario, considera que el conocimiento es algo que se construye en la interacción sujeto-cognoscente/objeto-

conocido. En ese entendido, afirma que la realidad es dependiente del conocimiento, porque el conocimiento de esta pasa por la relación que se establece entre sujeto y objeto (Sandoval, 1996; Ibáñez, 2001). En otras palabras, el investigador forma parte de la realidad investigada. Interviene en ella al conocerla porque no es un sujeto pasivo, ni el conocimiento viene dado por el objeto, sino que el sujeto configura al objeto al momento de conocerlo. Ambos se integran en el proceso del conocimiento (Taylor y Bogdan, 1987).

Como consecuencia del rasgo anteriormente señalado, resulta un segundo aspecto distintivo. Puesto que el propósito fundamental de toda investigación cualitativa es la comprensión del objeto de estudio (Taylor y Bogdan, 1987; Sandoval, 1996), es menester, para alcanzar dicha meta, situarlo en y desde su contexto y especificidad. Es decir, “comprender la realidad social como fruto de un proceso histórico de construcción visto a partir de la lógica y el sentir de sus protagonistas, por ende, desde sus aspectos particulares y con una lógica interna” (Sandoval, 1996, p. 11). Por tanto, conviene subrayar que dentro del paradigma desde el cual se posiciona esta investigación, se adopta -asimismo- un enfoque interpretativo o hermenéutico de la realidad social:

La investigación cualitativa es una actividad que sitúa al observador en el mundo.... y consiste en una serie de prácticas interpretativas que hacen el mundo visible. Estas prácticas interpretativas transforman el mundo, pues lo plasman en una serie de representaciones textuales a partir de los datos recogidos en el campo mediante observaciones, entrevistas, conversaciones, fotografías, etc (Denzin y Lincoln 2000, citado en Moral, 2006, p. 148).

Para desarrollar este camino investigativo se adopta una metodología de análisis de los discursos e ideologías y técnicas de análisis de contenido, priorizando una perspectiva crítica y no analítica-estructural-lingüística.

Todo lo anteriormente expuesto se traduce en un esfuerzo constante por interrogar al objeto de estudio desde su particularidad. Analizar el currículum escolar prescrito de educación para la ciudadanía en Chile constituye parte de una labor que no se encuentra exenta de dificultades, dadas las características de quien investiga y, a su vez, de que el objeto de estudio no es otro sujeto ni un conjunto de ellos, sino un discurso oficial sobre educación que adquiere cuerpo a través de instrumentos curriculares. Esto significa que la rigurosidad y la validez de los hallazgos se logra por medio de la exhaustividad, es decir, por medio de la búsqueda de un análisis detallado y profundo (Taylor y Bogdan, 1987; Sandoval, 1996).

Ahora bien, aun cuando está ampliamente discutido en este paradigma de investigación que la investigadora es instrumento de medida (Taylor y Bogdan, 1987; Stake, 1998, Ibáñez, 2001), ya que quien investiga se aproxima a la realidad estudiada con un lente compuesto por su tela biográfica, neutralidad e independencia no significan lo mismo. En efecto, quien investiga no es neutra, pues su relato se configura desde una historia personal, más sí busca ser independiente, ya que dicha historia o tela biográfica retrocede al momento de utilizar el programa NVIVO 12 para proceder al análisis de contenido de los materiales curriculares sobre ciudadanía.

## **9.2. Objetivos de la investigación**

### **9.2.1. Objetivo general.**

- Construir conocimiento en torno a la educación para la ciudadanía en Chile mediante el análisis e interpretación de los marcos conceptuales o teóricos presentes en el currículum escolar prescrito de Formación Ciudadana en Chile.

Dada la relevancia que el tema de la Formación Ciudadana ha adquirido en la educación chilena actual, el estudio del currículum oficial ministerial vinculado a la temática de la formación ciudadana al interior de las escuelas ha de permitir clarificar y entender las ideas,

conceptos y enfoques, ideologías, valores, actitudes y habilidades que estructuran el discurso oficial sobre ciudadanía, o se constituyen en “ejes” del mismo. En ese entendido, la lectura comprensiva e interpretativa del texto curricular permite, además, considerar la eventual existencia de contrastes o falta de congruencia entre la información explícita e implícita que subyace en los mismos instrumentos curriculares analizados.

### **9.2.2. Objetivos específicos.**

1. Identificar qué ideología subyace en los marcos conceptuales o teóricos presentes en el currículum escolar prescrito de Formación Ciudadana en Chile.
2. Reconocer qué idea o modelo de sujeto y de sociedad se instaura desde los marcos conceptuales o teóricos presentes en el currículum escolar prescrito de Formación Ciudadana en Chile.
3. Identificar las actitudes, valores y habilidades que se transmiten a través de los marcos conceptuales o teóricos presentes en el currículum escolar prescrito de Formación Ciudadana en Chile.

Cabe señalar que se entenderá por marcos conceptuales o teóricos a la red de conceptos y definiciones a partir de las cuales se articulan los contenidos que forman parte del eje de Formación Ciudadana en el currículum escolar de enseñanza primaria y secundaria en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, asumiendo -tal como se ha mencionado anteriormente- que no existen parámetros neutrales u objetivos bajo los cuales se incluyan y/o excluyan determinados conceptos/contenidos del currículum escolar.

### **9.3. Interrogantes de la investigación**

Las preguntas que acompañan y orientan los objetivos mencionados son las siguientes:

1. ¿Qué ideologías subyacen en el currículum prescrito de Formación Ciudadana en Chile?
2. ¿Qué modelo o imagen de sujeto y de sociedad se busca reproducir desde el currículum prescrito de Formación Ciudadana en Chile?
3. ¿Qué contenidos o saberes conceptuales de educación para la ciudadanía se visibilizan en el currículum prescrito de Formación Ciudadana en Chile?
4. ¿Qué habilidades de educación para la ciudadanía selecciona el currículum prescrito de Formación Ciudadana en Chile?
4. Qué actitudes y valores se transmiten a través de los marcos conceptuales o teóricos presentes en el currículum escolar prescrito de Formación Ciudadana en Chile.

#### **9.4. Supuestos de la investigación**

La presente investigación establece como supuesto que el diseño del currículum prescrito vinculado con la Formación Ciudadana apunta a una racionalidad curricular positivista, aun cuando -en términos oficiales- se declare haber superado dicha racionalidad curricular y se exige, más bien, avanzar hacia una mirada o enfoque del currículo para la comprensión:

Michael Young (1999) identifica algunos rasgos centrales que distinguen a un “Currículum del Pasado” de un “Currículum del Futuro”. El primero implica un concepto de conocimiento y aprendizaje “para sí mismo” (*for its own sake*); está preocupado preferentemente por transmitir el conocimiento existente; valoriza más el conocimiento de las materias que aquel referido a las relaciones entre materias; y asume una jerarquía que establece fronteras entre el conocimiento escolar y el de la vida cotidiana, creando de esta forma el problema de la

transferencia del conocimiento escolar a contextos no escolares. Por el contrario, el Currículum del Futuro manifiesta un concepto transformativo del conocimiento, donde radica su poder y sentido, ya que intenta mostrar a los estudiantes que ellos pueden actuar sobre el mundo; se focaliza en la creación de nuevos conocimientos, así como en la transformación del existente; hace hincapié en la interdependencia de las áreas del conocimiento y en la relevancia del conocimiento escolar en los problemas del diario vivir (Young 1999, citado en Magendzo 2003, p.2 Magendzo, 1997).

La perspectiva señalada coincide con los postulados de Brunner (2001) y Cox (2001a) quienes enfatizan -producto del impacto de la globalización- la necesidad de que el sistema escolar se reinvente, siendo capaz -a su vez- de adecuarse a los cambios que la internacionalización de la economía y la fuerza de las TIC's imprimen en la enseñanza de nuevas habilidades y saberes:

Así, al sistema escolar se le exige mayor capacidad para formar sea en unas nuevas habilidades; o con mayor nivel e intensidad en unas habilidades que han sido objetivos de aprendizaje tradicionales. Entre estas destacan: capacidad de abstracción, pensamiento sistémico, experimentación y aprender a aprender, comunicación y trabajo colaborativo, resolución de problemas, manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio (Cox, 2001a, p. 225; Brunner, 2001).

En síntesis, desde la teoría y las declaraciones ministeriales oficiales, hoy se exige superar la visión curricular positivista y reproductiva de la enseñanza y el aprendizaje, donde un conjunto de saberes y habilidades son transmitidos a los educandos para que luego éstos los reproduzcan de la misma manera en que les fueron entregados. Hoy se espera más bien, formar sujetos críticos, capaces de regular sus propios procesos de aprendizaje, abiertos a la comprensión de la realidad que les rodea y los cambios que se presentan día a día.

## 9.5. Enfoque y técnica de investigación

En cuanto al diseño metodológico utilizado en el presente trabajo, este se enmarca en el análisis crítico de los discursos e ideologías y técnicas de análisis de contenido. Bajo tal consideración es preciso aclarar que esta investigación descarta un acercamiento y análisis del discurso que vehiculizan los instrumentos curriculares oficiales de formación ciudadana en Chile desde perspectivas y categorías semánticas y lingüísticas que estudian “la forma y función de las estructuras sintácticas, semánticas, retóricas o argumentativas de los diferentes tipos de discursos”. Tampoco se enfoca en las funciones sociales del discurso en cuanto “elemento de una acción social concreta” (De la Fuente, 2001-2002, pp.407-408).

Respecto al análisis del discurso y no obstante existir diversas tradiciones y disciplinas que lo enmarcan y caracterizan, la presente investigación recoge los aportes del ACD (análisis crítico del discurso), particularmente, las propuestas teóricas que -como metodología de análisis- se enfocan en las vinculaciones de aquél con el poder y la ideología.

En primer lugar, cabe advertir que los documentos que forman parte de la unidad de estudio son considerados como parte de un discurso cuya naturaleza específica enlaza con el campo de la educación. Ello queda evidenciado al considerar que todos apuntan a “definiciones organizadoras de los contenidos y procesos de aprendizaje de los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar” (MINEDUC, 2016a, p.7). No obstante, desde una perspectiva más amplia que incluya el “campo o dominio societal”, aquellos ámbitos vinculados con “(...) la educación, la salud, la ley, los negocios, las artes, etc., juegan un papel importante en la definición más común de las acciones políticas y el discurso” (van Dijk, 1999, p.16). En ese entendido, y tal como se ha sostenido en el marco teórico de la presente investigación, los documentos analizados que forman parte del currículum prescrito escolar de formación ciudadana en Chile, constituyen -además de un discurso- un producto u objeto político, por cuanto emanan de

disputas ideológico-políticas, y son resultado de un acto de poder que -ejercido a través de la selección o recorte de saberes- releva un conjunto de contenidos (escolares) para dar forma a un tipo deseable de sujeto y sociedad (Silva, 2001).

Por lo tanto, el o los discursos no constituyen realidades simples o “poca cosa” como destaca Foucault (2002, p.15), sino por el contrario, en su “realidad material de cosa pronunciada o escrita” (p.13) conectan profundamente con el deseo y el poder, y-por ende- con las ideologías. El ACD se ocupa de estudiar las relaciones de poder sobre el discurso (cómo ciertos grupos sociales controlan el acceso al discurso), particularmente la existencia de posiciones desiguales de poder y su expresión en ciertas estrategias lingüísticas utilizadas (De la Fuente, 2002-2002, p.412)

En la relación entre poder y discurso, Foucault señala:

(...) la historia no deja de enseñarnoslo- el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse. (2002, p.15)

Por su parte, van Dijk afirma:

El ACD es más bien una perspectiva crítica, sobre la realización del saber: es, por así decirlo, un análisis del discurso efectuado <con una actitud>. Se centra en los problemas sociales, y en especial en el papel del discurso en la producción y reproducción del abuso de poder o de la dominación (2003, p.144).

La conexión entre discurso y poder, así como también entre discurso y crítica es igualmente abordada por Wodak y Meyer (2003) quienes explican:

(...) los textos son con frecuencia aceras de combate que muestran las huellas de los discursos y de las ideologías encontradas que contendieron y pugnaron por el predominio.

(...) El poder no deriva del lenguaje, pero el lenguaje puede utilizarse para plantear desafíos al poder, para subvertirlo, para alterar las distribuciones de poder a corto y a largo plazo (p.31).

Con respecto a la crítica señalan:

(...) ha de entenderse como el resultado de tomar distancia respecto de los datos, enmarcar estos en lo social, adoptar explícitamente una postura política y centrarse en la autocrítica, como corresponde a un estudioso que investiga (Wodak y Meyer, 2003, p.29).

Puesto que el currículum, según se sostiene en esta investigación, no constituye un dispositivo neutro, sino que actúa más bien como un “transmisor ideológico” (Gazmuri, 2013), resulta factible y necesario considerar un enfoque de ACD para su comprensión, ya que uno de los propósitos del ACD radica en “<desmistificar> los discursos mediante el descifrado de las ideologías” (Wodak y Meyer, 2003, p.30):

Las ideologías, por definición, son sistemas generales, compartidos por grupos amplios o culturas. Esto significa que deben ser adquiridas (aprendidas) y cambiadas en contextos sociales, tales como la escuela, comunicación de masas e interacción diaria. A menudo, no se aprenden solo intuitivamente, esto es por inferencia del discurso y los actos de otros, sino son enseñadas explícitamente en los libros de texto, manuales, panfletos, etc., a veces incluso en la forma de una teoría científica (tal como el materialismo histórico). (van Dijk, 1980, p.43)

En ese sentido, De la Fuente (2002-2002) subraya que uno de los propósitos del ACD radica en “descubrir y describir las importantes repercusiones sociales e ideológicas del discurso”, cuestión que se comprende al tomar en cuenta la vinculación entre discurso, cultura y sociedad que recalca el autor:

(...) el discurso posee, entre otras, una función importante dentro de una sociedad: a través de él se pueden transformar las estructuras ideológicas de una cultura o por el contrario se puede tratar de mantener y reproducir una determinada ideología o concepción de las relaciones de poder (De la Fuente, 2001-2002, p.408).

Recogiendo las ideas expuestas, cabe mencionar que la presente investigación busca esclarecer aquellas significaciones explícitas latentes y/o implícitas que subyacen en el currículum prescrito escolar de formación ciudadana en Chile, para profundizar en la comprensión de los marcos conceptuales que vertebran el texto curricular ministerial acerca de la ciudadanía en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Es decir, se busca entender e interpretar desde una mirada crítica las ideologías, intereses, valores, actitudes, habilidades, modelo de sujeto y sociedad a partir de las cuales se construye dicho corpus teórico.

La postura política que subrayan Wodak y Meyer (2003) y que van Dijk (2003) denomina como “una actitud”, viene dada por los referentes teóricos que estructuran esta investigación y que han sido evidenciados en los capítulos del marco teórico. Desde ellos es posible sostener que el ACD que se busca realizar ancla en los postulados de la pedagogía crítica propugnada por Paulo Freire (2012) que se plantea crítica frente a conocimientos, creencias, opiniones y actitudes que interpretan el mundo y actúan en el mundo desde los marcos normativos del neoliberalismo.

Con relación a la técnica de análisis de contenido que se aplica en los documentos curriculares que forman parte de la unidad de estudio, existen distintas definiciones.

En el Prefacio de su obra *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica* (1990), Krippendorff comienza por advertir respecto al valor y particularidad que posee la técnica de investigación denominada análisis de contenido. El autor brinda una primera

aproximación hacia su definición al indicar que constituye una técnica de investigación social que se ocupa de fenómenos que no son abordados por las ciencias naturales: “(...) significados, referencias, valoraciones e intenciones”. En otras palabras: “los símbolos en la sociedad” (p.7). Krippendorff propone como definición inicial la siguiente: “El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse en su contexto”. (p.28)<sup>195</sup>. Bardín (1996) lo concibe como un conjunto de técnicas aplicables “a toda forma de comunicación, cualquiera sea la naturaleza del soporte” (p.22), y para Piñuel (2002) constituye un

(...) conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados, y que, basados en técnicas de medida, a veces cuantitativas (estadísticas basadas en el recuento de unidades), a veces cualitativas (lógicas basadas en la combinación de categorías) tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos, o sobre las condiciones que puedan darse para su empleo posterior (p. 2).

Según Bardín (1996), el propósito del análisis de contenido es realizar inferencias. El producto comunicativo, por tanto, es analizado tomando en cuenta el contexto desde el cual emerge el texto o documento, ya que es aquél el que proporciona el *contenido*, *sentido* o

---

<sup>195</sup> El carácter reproducible del análisis de contenido dice relación para el autor con su fiabilidad. Es decir, “(...) si otros investigadores en distintos momentos y quizás en diferentes circunstancias, aplican la misma técnica a los datos, sus resultados deben ser los mismos que se obtuvieron originalmente” (1990, p.29). En ese entendido, un requisito sustancial lo constituye -para el autor- el enunciar o explicitar los procedimientos y pasos que dirigen la técnica. Sin embargo, señala más adelante la coincidencia o consenso acerca de los significados de un mensaje que es analizado no constituye una condición esencial, puesto que -generalmente- aquel se expresa -según Krippendorff- “en relación con los aspectos más obvios o <manifiestos> de las comunicaciones, o bien para unas pocas personas que comparten la misma perspectiva cultural y sociopolítica” (p.30).

*significado* que permite orientar la formulación de interpretaciones. Es decir, son las prácticas sociales y cognitivas en las que tiene lugar una interacción comunicativa las que permitirán que -a través del análisis de contenido- pueda develarse y comprenderse el sentido implícito, oculto o subyacente en el texto: “(...) el análisis de contenido se convierte en una empresa de des-ocultación o re-velación de la expresión, donde ante todo interesa indagar sobre lo escondido, lo latente, lo no aparente, lo potencial, lo inédito (lo no dicho) de todo mensaje” (Piñuel, 2002, p. 4)<sup>196</sup>. De esta forma, en su interés por lo explícito y lo implícito de un mensaje,

(...) el análisis de contenido se mueve entre dos polos: el del rigor de la objetividad y el de la fecundidad de la subjetividad. Disculpa y acredita en el investigador esa atracción por lo oculto, lo latente, lo no aparente, lo potencial, inédito, lo <no dicho> encerrado en todo mensaje (Bardín, 1996, p.7).

No obstante, Krippendorff (1990) advierte que la técnica de análisis de contenido no “extrae” contenido de los datos, como si estuviesen objetivamente “contenidos” en estos. En correspondencia con la epistemología en que se sitúa esta investigación, la forma en que esta entiende la construcción del conocimiento y, por ende, la relación que el investigador entabla con su objeto de estudio, el autor es enfático al sostener que “los mensajes no tienen un único significado que necesite <desplegarse>. Siempre será posible contemplar los datos desde múltiples perspectivas, en especial si son de naturaleza simbólica” (p.30).

En síntesis, según los objetivos que se ha planteado en este trabajo, el análisis de contenido es utilizado para comprender los marcos conceptuales narrados en el texto curricular oficial chileno sobre formación ciudadana a nivel escolar y, tal como afirma Bardín (1996)

---

<sup>196</sup> “Las expresiones, del tipo que sean, son el mecanismo por el que la subjetividad del agente se manifiesta -ante sí mismo y ante los demás-; por ello, suministran el indicio más directo y revelador de la estructura de esa subjetividad y el sentido de sus acciones” (Delgado y Gutiérrez, 1994, p. 178)

superar la incertidumbre que rodea la interpretación de un mensaje, desde una lectura atenta, fecunda y enriquecida.

### **9.5.1. Análisis de imágenes.**

En la presente investigación, el análisis aplicado al texto escolar (que se especifica en la Unidad de Estudio) no sólo considera el examen de su contenido temático (entendiendo por este su contenido escrito), sino también el estudio de las imágenes. Al mismo tiempo, y dado que el foco de investigación se sitúa en la comprensión en profundidad de los marcos conceptuales que estructuran el currículum prescrito escolar de formación ciudadana en Chile, se considera pertinente analizar aquellas imágenes que presentan o dan comienzo a las unidades temáticas analizadas, pues ellas introducen al estudiante en el abordaje de determinados contenidos y, como tales, constituyen la primera aproximación hacia estos últimos. Las unidades analizadas son:

- Unidad 1 Régimen político y constitucional chileno. Capítulo 1, El estado de Chile y Capítulo 2, Chile una República democrática.
- Unidad 2 Ser ciudadano en Chile. Capítulo 1, Nacionalidad y Ciudadanía y Capítulo 2, Responsabilidades ciudadanas<sup>197</sup>.

Para estructurar una matriz de análisis de imágenes, y considerando el objetivo general de esta investigación, se han tomado como referentes teóricos los estudios de imágenes en textos escolares (en general y en particular en el área de la Historia y las Ciencias Sociales) de Colás, 1987; Valls, 2001; Pereira y González, 2011; y Gómez y López, 2014.

Los aspectos para considerar en el análisis de íconos serán los siguientes:

---

<sup>197</sup> Las páginas de las imágenes analizadas se especifican en la Composición de la Unidad de Estudio.

*Tabla 15. Matriz de análisis de imágenes en texto escolar*

---

1- Atributos formales: color, realismo, tamaño, planos.
2- Contextualización: lugar y fecha.
3- Clasificación según tipo: fotografías, ilustraciones, capturas de pantalla, caricaturas, gráficos y tablas, esquemas, línea de tiempo y mapas.
4- Función que cumple: de atención y motivación; estética; de complementación; informativa.
5- Contenido descriptivo de la información: especificar el tipo de información que contiene.
6- Interpretación y análisis de su contenido: en el caso de esta investigación, en relación con el discurso escrito sobre educación para la ciudadanía que figura en el texto escolar.

---

## **9.6. Unidad de estudio**

Para seleccionar los elementos de la unidad de estudio se utilizó el tipo de muestreo intencional categorial en base a datos, según el cual las unidades seleccionadas son escogidas por considerar que ellas garantizan de mejor manera la saturación y la calidad de la información. Flick (2004) denomina a lo anterior estrategia de muestreo a priori, cuyo objetivo es la profundidad de los análisis desarrollados. Tal como sostiene este autor, las estrategias de muestreo en investigación cualitativa fluctúan entre abarcar la mayor amplitud posible de un campo de estudio (utilizando la mayor variedad posible de casos o focos de estudio) y la concentración en algunos casos o unidades de estudio más restringidas para profundizar en ellas y lograr una mejor comprensión.

Dados los objetivos de la presente investigación y el paradigma desde el que se sitúa, el tamaño de la unidad de estudio se explica desde la profundidad que se aspira desarrollar en el análisis de los datos: “(...) en los estudios cuantitativos, el muestreo se caracteriza fundamentalmente por recurrir a muestras de gran tamaño, y frecuentemente con la pretensión de generalización de sus hallazgos (...)” (Salinas, 2010, p.22); en las investigaciones cualitativas, en cambio, la estrategia de muestreo tiene un carácter intencional a partir del valor y potencia que esta ofrece para comprender en profundidad el objeto de estudio.

#### **9.6.1. Criterios de selección de la unidad de estudio (justificación).**

A continuación, se explican las pautas o criterios utilizados para definir la unidad de estudio de la presente investigación. Esto es, las fuentes o documentos curriculares utilizados y el marco temporal en el cual se circunscriben. En seguida, se da cuenta de los pasos y reflexiones que acompañaron la estructuración de la unidad de estudio y, finalmente, se presenta la composición definitiva de esta.

#### **9.6.2. La unidad de estudio: marcos curriculares, bases curriculares y texto escolar.**

En primer lugar, circunscribir el análisis y comprensión del discurso acerca de la formación ciudadana que emana desde el Ministerio de Educación de Chile en los Marcos y Bases curriculares a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales -desde 1° básico a 4° medio- se explica por la trayectoria que ha presentado dicha temática en Chile nuestro país. Esto quiere decir, que en el curso del tiempo es la asignatura de Historia la que se ha transformado en el soporte principal (no exclusivo) del currículum prescrito ministerial para la enseñanza y aprendizaje de la formación ciudadana (MINEDUC, 2004b). De allí entonces que esta asignatura constituya el foco de nuestro análisis. Sin embargo, cabe reiterar y volver a

subrayar que no es solo por medio del aprendizaje de los saberes dispuestos en la disciplina de Historia y Cs. Sociales que los estudiantes aprenden a ser ciudadanos y aprenden sobre democracia. Tan solo se quiere señalar que, para los fines de la presente investigación, la elección de esta asignatura se justifica principalmente desde su evolución histórica como soporte central de los saberes sobre formación ciudadana.

Cabe destacar que la elección de los Marcos y Bases curriculares obedece a su importancia en cuanto documentos estructurantes del currículum prescrito nacional. Los Marcos Curriculares del año 1996, 1998, así como la actualización del 2009, establecen Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para cada uno de los años de estudio de la enseñanza básica y de la enseñanza media, y las Bases curriculares, si bien reemplazan los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, establecen Objetivos de Aprendizaje (OA) que definen los desempeños mínimos que se espera que los estudiantes logren en cada asignatura y nivel de enseñanza. Los objetivos integran habilidades, conocimientos y actitudes que se consideran relevantes para que niños, niñas y jóvenes alcancen un desarrollo armónico e integral, que les permita enfrentar su futuro con las herramientas necesarias y participar de manera activa y responsable en la sociedad. En tal sentido, las Bases Curriculares constituyen -se afirma- un equivalente mejorado de los antiguos Marcos Curriculares, y actúan como la columna vertebral de la arquitectura escolar chilena.

El discurso ministerial presente en Marcos y Bases curriculares acerca de la formación ciudadana se analizará a partir de las siguientes especificaciones:

- En los marcos curriculares de 1996 (enseñanza primaria) y 1998 (enseñanza secundaria) se analizará las siguientes asignaturas: Estudio y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural (enseñanza primaria); Estudio y comprensión de la sociedad (enseñanza primaria) e Historia y Ciencias Sociales (enseñanza secundaria).

- En el Ajuste curricular del año 2009 se analizará la asignatura de Historia y Ciencias Sociales (enseñanza primaria y secundaria).
- En las Bases Curriculares del año 2012 y 2013 se analizará la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (enseñanza primaria y secundaria).

Por otra parte, la incorporación del texto escolar como parte de la unidad de estudio responde a los aportes que la investigación educativa ha desarrollado en torno a su uso e importancia, señalando que incluso llegan a determinar lo que debe ser aprendido por los estudiantes y, por ende, enseñado y evaluado por los docentes: “Recordemos que la planificación del profesor se realiza fundamentalmente desde el libro de texto” (Martínez B., 2002, p.33). Tomando en cuenta tal aseveración, parece necesario y valioso analizar y comprender los saberes que se hayan recortados en el texto escolar, puesto que ellos “vehiculan las grandes concepciones ideológicas y políticas dominantes” (Torres, 1989, p.4). En ese sentido, estudiar los sesgos que subyacen en dicho recorte del saber permite desenmascarar, entre otros aspectos, falsas asunciones sobre la neutralidad, objetividad y carácter apolítico de la investigación científica y la construcción del conocimiento (Ochoa, 1983; Torres, 1989; Apple, 2008).

Ahora bien, el texto escolar seleccionado corresponde -en coherencia con la naturaleza de los demás instrumentos que forman parte de la unidad de estudio- al libro que utiliza el estudiante en la asignatura de Historia y Cs. Sociales en 4° año Medio (último curso de la educación secundaria).

Tal como se ha mencionado previamente, aun cuando todas las asignaturas o materias escolares tributan a la educación para la ciudadanía en los distintos niveles de la secuencia escolar, se ha seleccionado el texto de 4° año medio de esta asignatura por agrupar y visibilizar de manera explícita contenidos de formación ciudadana vinculados a materia como: El Estado de derecho en Chile: elementos y mecanismos para la organización del régimen democrático,

y El ejercicio de la ciudadanía y las responsabilidades ciudadanas<sup>198</sup>. De igual forma, la selección de la editorial Zig-Zag se explica porque el año 2013 su texto de Historia y Cs. Sociales fue distribuido por el MINEDUC a todos los colegios subvencionados y municipalizados del país (educación pública); por tanto, y dado el alcance del tamaño del mercado público de textos escolares (ya descrito previamente), resulta interesante comprender la educación ciudadana que reciben -desde este material curricular- la mayoría de los/las estudiantes chilenos/as.

### **9.6.3. La unidad de estudio y su marco temporal (1996-2013).**

Circunscribir la investigación entre los años 1996 y 2013 se explica puesto que, durante la dictadura de A. Pinochet (1973-1990), la formación escolar en torno a la educación para la ciudadanía fue extirpada del currículum escolar y reemplazada por una asignatura denominada Educación Cívica y Economía para 3° y 4° año Medio (MINEDUC, 2004b; Henríquez, 2011; Cabaluz, 2015). No obstante, tal como se ha señalado, la reforma curricular de los años 90 vuelve a visibilizar en el currículum prescrito valores y principios democráticos (Vallejos, 2016; Redon, Vallejos y Angulo, 2018).

Los cambios señalados adquieren cuerpo a través de la promulgación de nuevos instrumentos curriculares. Estos son: Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica (año 1996) y Media (año 1998); y los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009.

---

<sup>198</sup> Para justificar la elección del nivel del texto escolar (4° año medio) se tuvo en consideración, además, la adecuación curricular recomendada por la Comisión de Formación Ciudadana que el año 2004 sugiere que los contenidos vinculados con educación para la ciudadanía se al finalizar la educación media (secundaria).

Por otra parte, escoger como límite el año 2013 supone extender la investigación hasta la aprobación de nuevos instrumentos curriculares que inciden en la formación ciudadana y que se encuentran vigentes actualmente. En el caso de la presente investigación: Bases curriculares de 1° a 6° básico (primaria) de Historia, Geografía y Cs. Sociales, que fueron elaboradas y aprobadas el 2012, y Bases curriculares de 7° a 2° medio (secundaria) de Historia, Geografía y Cs. Sociales, aprobadas el año 2013. A ello se añade el texto escolar del estudiante para 4° año medio distribuido por el MINEDUC y vigente en Chile dicho año (correspondiente a editorial Zig-Zag).

#### **9.6.4. La unidad de estudio: propósitos y pretensiones versus cambios y renunciaciones.**

En este apartado se explica los pasos seguidos para seleccionar y recopilar la unidad de estudio, los avances y modificaciones admitidas hasta llegar a su concreción definitiva, una vez concebidos el objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación. Asimismo, se da a conocer los avances y retrocesos que -en términos metodológicos- se han presentado en el proceso investigativo.

Para comenzar, resulta necesario señalar que esta investigación se presenta por primera vez teniendo dos objetivos generales para avanzar en la comprensión de la formación ciudadana en el currículum escolar chileno. Estos son:

- 1) Indagar, analizar y comprender el discurso acerca de la formación ciudadana y la vida democrática que emana de los Programas curriculares y Textos escolares del Ministerio de Educación de Chile; y
- 2) Examinar y analizar las categorías actuales con que la Agencia de la Calidad de la Educación evalúa la formación ciudadana en el currículum práctico.

A su vez, los objetivos específicos del proyecto inicial son los siguientes:

- 1) Indagar, analizar y comprender el discurso acerca de la formación ciudadana y la vida democrática contenido en los Programas curriculares de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde 7° a 4° año Medio, entre los años 1990 y 2014.
- 2) Indagar, analizar y comprender el discurso acerca de la formación ciudadana y la vida democrática contenido en los Textos escolares (del estudiante y del docente) de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde 7° a 4° año Medio, entre los años 1990 y 2014.
- 3) Definir, explicar y examinar las categorías y/o indicadores que utiliza la Agencia de la Calidad de la Educación en Chile para evaluar la participación y formación ciudadana, junto con la convivencia al interior de los establecimientos educacionales chilenos.

Por ende, y dados los objetivos expuestos, la composición de la unidad de estudio queda estructurada de la siguiente manera:

- 1) Los Indicadores de Desarrollo Personal y Social utilizados por la Agencia de la Calidad de la Educación para evaluar la participación y formación ciudadana junto con la convivencia al interior de los establecimientos educacionales.
- 2) Los Programas de estudio Historia, Geografía y Cs. Sociales desde 7° a 4° medio aprobados por el MINEDUC y en vigencia desde 1990 al año 2014.
- 3) Los Textos escolares ministeriales (manual del estudiante y docente) de Historia, Geografía y Cs. Sociales desde 7° a 4° medio, aprobados por el MINEDUC y en vigencia desde 1990 al año 2014.

Examinar el discurso curricular del MINEDUC sobre ciudadanía y democracia a partir de los textos escolares de Historia y Cs. Sociales se justifica desde la valoración pedagógica que se le otorga como recurso de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje, y su cualidad de constituir un producto político que reproduce y perpetúa valores, concepciones y/o visiones

acerca de la realidad que poseen grupos políticos dominantes y editoriales encargadas de su elaboración (Torres, 1989, 2005; Apple, 1983; Martínez B. y Rodríguez, 2010). En ese sentido, su selección resulta pertinente para el análisis de los marcos conceptuales de formación ciudadana.

Por otra parte, la consideración de los programas de estudio dice relación con su conformación, puesto que en Chile además de incorporar definiciones acerca de los objetivos y contenidos de aprendizaje, “(...) proporcionan orientaciones o prescripciones sobre su realización pedagógica (tiempos, actividades, trabajo del docente, evaluación, y son, por tanto, más específicos y prescriptivos” (Cox et al., 2015, p.337).

La inclusión de un objetivo vinculado a la Agencia de Calidad de Educación en Chile se explica al ser este un organismo (creado por la LGE) entre cuyas funciones se encuentra evaluar un conjunto de dimensiones vinculadas con el desarrollo personal y social de los estudiantes en las escuelas, denominadas OIC (Otros Indicadores de Calidad), que -en dicho momento- nos parece necesario examinar, puesto que incluyen indicadores vinculados con la democracia y la ciudadanía. A través de dichas dimensiones e indicadores, la Agencia busca ampliar la asociación entre calidad del sistema escolar y resultados de la prueba SIMCE.

Cabe destacar que la unidad de estudio inicial considera el examen de los programas curriculares y textos escolares en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, puesto que- como se ha explicado en apartados previos- esta ha constituido el cimiento principal para la enseñanza y aprendizaje de contenidos escolares vinculados con la formación ciudadana (MINEDUC, 2004b). Sin embargo, solo se tiene en cuenta los niveles educativos de 7° básico (primaria) a 4° año medio (secundaria), cuestión que se modifica a futuro. Asimismo, el marco temporal de la unidad de estudio preliminar comprende los años 1990 a 2014, esto es, desde el retorno de la democracia en Chile hasta el primer gobierno de Sebastián Piñera (2010-2014)

durante el cual se aprueban nuevos instrumentos curriculares que inciden en la formación ciudadana al interior de las escuelas.

Una vez transcurrido el proceso investigativo, la unidad de estudio sufre una primera modificación que se explica, a su vez, por variaciones en los objetivos generales (y, por consiguiente, los objetivos específicos) planteados inicialmente. Ello obedece a que los objetivos del plan original apuntan hacia dimensiones distintas de la formación ciudadana y del currículum, según como aparecen señaladas en el sistema educativo escolar chileno. Es decir, el primer objetivo general que se formula se vincula con la comprensión y análisis de los marcos teóricos que estructuran el currículum escolar prescrito de educación para la ciudadanía. En cambio, el segundo conecta con su enfoque o aplicación práctica y -más aún- con la evaluación de este. En ese sentido, pudiese ser relevante desarrollar -a futuro- una investigación que examine las categorías actuales con que la Agencia de la Calidad de la Educación (organismo creado el año 2011 por la Ley N.º 20529 que establece el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Escolar) evalúa la formación ciudadana en Chile, indagando en la bibliografía especializada y en la política educativa que se configura desde el retorno de gobiernos democráticos (expresada a través de programas curriculares y textos escolares de Historia, Geografía y Ciencias sociales) elementos que puedan enriquecerlas.

Por otro lado, la modificación de nuestros objetivos generales en relación con su profundización en torno a la dimensión prescrita del currículum dice relación con líneas investigativas ya desarrolladas en las que se ha analizado e interpretado los marcos conceptuales o teóricos narrados por el currículum prescrito oficial ministerial de Formación Ciudadana, en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales, considerando únicamente los Programas curriculares (años 2011-2012) y las Bases curriculares (año 2012) desde 1º a 6º año básico (enseñanza primaria).

Tras las alteraciones señaladas, en la estructura de la nueva unidad de estudio se eliminan los indicadores de desarrollo personal y social utilizados por la Agencia de la Calidad de la Educación para evaluar la participación y formación ciudadana, y se incluye las Bases curriculares de la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales de 7° básico a 2° medio aprobadas el año 2013. La incorporación de este último documento se fundamenta a partir de la importancia que posee en la normativa educativa y curricular chilena:

Las Bases Curriculares constituyen, de acuerdo a la Ley General de Educación (Ley N° 20.370), el documento principal del currículum nacional.

Las Bases Curriculares indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y las alumnas del país durante su trayectoria escolar. Dichas Bases tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos y son el referente respecto del cual se construyen los programas de estudio del Ministerio de Educación, los programas de estudios elaborados por los establecimientos que opten por programas propios, los planes de estudio, la prueba SIMCE y los estándares de aprendizaje (MINEDUC, 2012b, p. 18 y 25).

Hay que mencionar, además, que las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Cs. Sociales incluyen, por primera vez, un Eje denominado Formación Ciudadana, motivo por el cual su inclusión se hace necesaria y pertinente:

En términos curriculares, en la presente propuesta los Objetivos de Aprendizaje (OA) se presentan en tres ejes disciplinares: Historia, Geografía y Formación Ciudadana. La opción de explicitar los ejes responde al propósito de potenciarlos, de modo que se complementen e interactúen para que los estudiantes alcancen los objetivos globales de la asignatura y logren un desarrollo integral (MINEDUC, 2012b, p. 144).

La nueva estructura de la unidad de estudio -que mantiene el mismo marco temporal y los niveles educativos que se precisan inicialmente- queda organizada por los siguientes documentos:

- 1) Las Bases curriculares de Historia, Geografía y Cs. Sociales de 7° a 2° medio en vigencia y aprobadas el año 2013.
- 2) Los Programas de estudio de Historia, Geografía y Cs. Sociales desde 7° a 4° medio aprobados por el MINEDUC y en vigencia desde 1990 al año 2014.
- 3) Los Textos escolares ministeriales de Historia, Geografía y Cs. Sociales desde 7° a 4° medio, aprobados por el MINEDUC y en vigencia desde 1990 al año 2014.

Ahora bien, el tercer cambio que afecta la unidad de estudio implica la sustitución de los programas curriculares por los Marcos Curriculares de Educación Media (1998), y Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios (Actualización 2009 para enseñanza básica y media), que definen contenidos mínimos y objetivos fundamentales de aprendizaje, a partir de los cuales el Ministerio de Educación de Chile estructura -entre otros- los programas curriculares para la enseñanza escolar. La decisión señalada obedece a un criterio y exigencia epistémica que busca dar cuenta de la profundidad más que de la superficialidad. Si bien ambos documentos guían los procesos de enseñanza y aprendizaje en las escuelas, los programas de estudio en Chile, para el caso de la formación ciudadana, poseen menos elementos de contenido y más sugerencias "técnicas" (didácticas y de evaluación). Por tanto, son las Bases y Marcos curriculares entendidos como instrumentos que establecen un proyecto cultural común (Gimeno, 2013) los documentos de mayor pertinencia para ser incluidos en la unidad de estudio y dar cuenta del objetivo general de la presente investigación.

Se debe agregar que -en relación con la importancia que ha adquirido la formación escolar ciudadana en Chile- se reflexiona en torno a la incorporación como parte de la unidad de estudio de los instrumentos curriculares denominados Orientaciones Técnicas y Guiones

Didácticos para fortalecer la Formación Ciudadana, 7° básico a 4° medio (en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales). Sin embargo, su inclusión definitiva es descartada por cuanto dichos instrumentos se concentran en la metodología o didáctica de la educación para la ciudadanía, cuestión que no forma parte del objeto de estudio de esta investigación.

Por último, y tomando en cuenta que el objetivo general de la tesis apunta a construir conocimiento en torno a los marcos conceptuales o teóricos que vertebran el currículum escolar prescrito de Educación para la Ciudadanía, en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales en Chile, la unidad de estudio es redefinida -nuevamente-, quedando estructurada por los documentos curriculares que se indican a continuación:

- 1) Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica o Primaria (1996), en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y su actualización curricular del año 2009 (en la misma asignatura).
- 2) Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media o Secundaria (1998), en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales; y su actualización curricular del año 2009 (en la misma asignatura).
- 3) Bases Curriculares de Historia, Geografía y Cs. Sociales de Enseñanza Básica 1° a 6° básico, en vigencia y aprobadas el año 2012.
- 4) Bases curriculares de Historia, Geografía y Cs. Sociales de Enseñanza Media, 7° a 2° medio en vigencia y aprobadas el año 2013.
- 5) Texto escolar para el estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, elaborado por editorial Zig-Zag (2013), aprobado por el MINEDUC y vigente en Chile para 4° año Medio (educación secundaria).

El marco temporal que sitúa la unidad de estudio se extiende entre los años 1996 y 2013, teniendo como límite de inicio los cambios curriculares que aplican los gobiernos democráticos una vez finalizada la dictadura. El año 2013, por su parte, corresponde a la fecha

de aprobación de las Bases Curriculares de enseñanza media (educación secundaria). Junto a lo anterior, se incorporan Marcos Curriculares y Bases Curriculares de Enseñanza básica (primaria). En ese sentido, los niveles educativos analizados alcanzan la secuencia educativa de enseñanza primaria y secundaria completa.

#### **9.6.5. Composición definitiva de la unidad de estudio.**

El foco de estudio que constituye objeto de nuestra investigación está constituido por los siguientes documentos:

- Las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° a 6° Básico (educación primaria) año 2012.
- Las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° Básico (primaria) a 2° Medio (secundaria) año 2013.
- Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media (Actualización 2009), en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica o Primaria (1996), en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media o Secundaria (1998), en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Texto escolar para el estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, elaborado por editorial Zig-Zag (2013), aprobado por el MINEDUC y vigente en Chile para 4° año Medio (educación secundaria).

Tabla 16. Composición de la unidad de estudio<sup>199</sup>

N°	NOMBRE DEL DOCUMENTO	REFERENCIAS	PÁGINAS ANALIZADAS
1	Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° a 6° Básico (educación primaria).	MINEDUC, 2012	12-31 138-179
2	Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° Básico (primaria) a 2° Medio (secundaria).	MINEDUC, 2013	11-28 176-212
3	Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	MINEDUC, 2009	1-6 23-27 195-241
4	Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación	MINEDUC, 1996	1 2-14 17-20

<sup>199</sup> En los archivos anexos a esta tesis, la denominación de los documentos que componen la unidad de estudio es la siguiente: Bases Curriculares 2012 corresponde al anexo en formato nvp 05 de 7; Bases Curriculares 2013 corresponde al anexo en formato nvp 06 de 7; Marco Curricular de enseñanza básica 2009 corresponde al anexo en formato nvp 03 de 7; Marco Curricular de enseñanza media 2009 corresponde al anexo en formato nvp 04 de 7; Marco Curricular de enseñanza básica 1996 corresponde al anexo en formato nvp 01 de 7; Marco Curricular de enseñanza media 1998 corresponde al anexo en formato nvp 02 de 7; y Texto Escolar 2013 de 4° año medio corresponde al anexo en formato nvp 07 de 7.

	Básica o Primaria, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales	25-28 <sup>200</sup>
5	Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media o Secundaria, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	MINEDUC, 1998 1-6 19-27 97-112
6	Texto escolar para el estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, vigente en Chile para 4° año Medio (educación secundaria), editorial Zig-Zag.	Editorial ZIG-ZAG, 2013 8-9 12-23 25-26 28-38 40-41 44-46 48-49 51-57 66-67 70-75 77-86 91-93 95

<sup>200</sup> Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica fueron promulgados en Chile a través del Decreto 40 el 3 de febrero del año 1996. Por tanto, las páginas que aparecen enumeradas se corresponden con el archivo pdf en que fue descargado de internet la normativa señalada. Véase <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=8043>

---

97

99-103<sup>201</sup>

Imágenes páginas 8, 9,

12, 44, 66, 67, 70, 90.

---

---

<sup>201</sup> Las páginas seleccionadas se corresponden con las siguientes unidades: El estado de Chile; Chile: una República democrática; Nacionalidad y Ciudadanía; y Responsabilidades ciudadanas.

## 10. Análisis

### 10.1. Decisiones y pasos en la aplicación de la técnica investigativa

A continuación, se da cuenta de la forma y los pasos que se desarrollan para aplicar la técnica de análisis de contenido a través del software NVivo 12, y analizar los documentos curriculares que forman parte de la unidad de estudio. Para efectos de mayor claridad en la lectura del presente trabajo, el desarrollo de los procesos analíticos se ha estructurado en distintas fases o etapas, todas ellas orientadas hacia la construcción de conocimiento y comprensión de los valores, actitudes, habilidades, ideologías, idea de sujeto y sociedad que subyacen en un producto comunicativo conformado, en este caso, por el discurso curricular oficial sobre educación para la ciudadanía en Chile: “Analizar los datos supondrá examinar sistemáticamente un conjunto de elementos informativos para delimitar partes y descubrir las relaciones existentes entre las partes y las relaciones con el todo” (Gil, 1996, p.200).

Las decisiones asumidas como parte del proceso analítico que se exponen a continuación no siguen una lógica secuencial dentro de la investigación desarrollada, puesto que cuando comienza la definición del foco de estudio y de los primeros objetivos y supuestos de la investigación, puede sostenerse que comienza a analizarse el texto o discurso curricular (Gibbs, 2012). Es decir, el reconocimiento y análisis del material que conforma la unidad de estudio constituye una etapa de la investigación que se desarrolla, avanza y retrocede conforme los adelantos y retrocesos que, a su vez, se presentan en el itinerario metodológico descrito con anterioridad. Bajo ese entendido, la investigación situada desde el paradigma Interpretativo rompe con la linealidad investigativa del paradigma Positivista, ya que los procesos de recogida y análisis de datos se encuentran interconectados. En la investigación que se sitúa desde el paradigma Interpretativo:

(...) los distintos momentos del proceso indagativo se superponen, se entrelazan, se reiteran a lo largo de la investigación. El análisis de datos se ve determinado y determina el problema de investigación, y se realiza de manera simultánea a otras tareas, tales como la recogida de datos o la redacción del informe (...) (Gil, 1996, p.202).

A su vez y no obstante existir tareas y procedimientos necesarios para emprender esta fase de la investigación, no es menos cierto que el análisis de datos (de naturaleza cualitativa) constituye un proceso intuitivo y flexible, sujeto a la experiencia del investigador (Gil, 1996).

En aras del objetivo general que apunta a la construcción de conocimiento en torno a la Educación para la Ciudadanía en Chile mediante el análisis e interpretación de los marcos conceptuales o teóricos que estructuran el currículum escolar prescrito de Formación Ciudadana, en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales entre los años 1990 a 2013, los documentos que forman parte de la unidad de estudio se disponen y trabajan a través de la técnica de análisis de contenido considerando distintas tareas que pasan a ser descritas a continuación.

#### **10.1.1. Disposición del material que conforma la unidad de estudio: los datos.**

Esta etapa contempla la lectura y revisión del material en su totalidad. El proceso señalado no se desarrolla solo una vez y al comienzo de la fase de examinación y tratamiento de los datos. Por el contrario, constituye una tarea que se realiza y revisa paralelamente a otras labores investigativas, y no concluye sino hasta finalizar la investigación.

Cabe destacar que para el análisis de la unidad de estudio se dispone de una licencia personal del software de análisis cualitativo NVivo 12. Los documentos curriculares (Marcos y Bases curriculares) y Texto escolar se importan al programa en archivos distintos (formato pdf) para ser codificados y categorizados en forma separada.

Acorde con los planteamientos teóricos sobre análisis de datos cualitativos, los datos analizados en la presente investigación (expresados en forma de textos) no constituyen una realidad preexistente al investigador (no obstante encontrarse dispuestos en documentos curriculares oficiales), sino que son recogidos y elaborados por aquél en el curso de su investigación para responder a los objetivos de esta y, por ende, a sus preguntas de investigación:

Al recoger datos, el investigador no toma directamente las realidades que ante él se presentan, sino que se da un proceso de percepción de las mismas, identificando los elementos que las componen y, frecuentemente, enunciando proposiciones narrativas que tratan de describirlas. (...) El investigador construye los datos, y al hacerlo registra la información en algún soporte físico (notas de campo, grabación en audio o vídeo) y emplea para ello algún modo de expresión simbólica (lenguaje verbal, expresión gráfica) que confieren al dato los rasgos de perdurable en el tiempo y comunicable (Gil, 1996, p.198).

La etapa de análisis de datos supone el desarrollo de distintas tareas: elaboración de nudos libres, codificación, categorización y elaboración de árboles categoriales, que son descritas a continuación. En términos generales, puede señalarse que esta fase guarda relación con los postulados de la teoría fundamentada en cuanto, tal como establece ese diseño investigativo, el propósito ha sido “avanzar desde categorías descriptivas hacia categorías conceptuales estableciendo relaciones entre éstas (...)” (Cisternas, 2017, p.275).

### **10.1.2. Codificación y categorización.**

De acuerdo con los planteamientos de Gil (1996), esta fase se corresponde -en términos amplios- con la búsqueda de la simplificación, selección y síntesis de la información para

hacerla abarcable y manejable. Este propósito se cumple a través del levantamiento de códigos (mediante la elaboración de nudos libres) y categorías, de manera inductiva. Es decir:

Al examinar los datos vamos reflexionando acerca del contenido de los mismos, nos preguntaríamos por el tópico capaz de cubrir cada unidad. De este modo se van proponiendo categorías provisionales, que a medida que avanza la codificación pueden ir siendo consolidadas, modificadas o suprimidas a partir de la comparación entre los datos agrupados bajo una misma categoría o a partir de la comparación con los datos incluidos en otras diferentes. (...) El analista examina línea a línea o párrafo a párrafo, preguntándose acerca de cuál es el tema sobre el que habla cada fragmento; qué conductas y sucesos han sido observados y descritos en documentos, qué categoría indica un determinado incidente, qué ideas o temas reflejan las palabras de entrevistados e informantes, y asigna un nombre de código provisional a cada unidad de contenido (Gil, 1996, pp.208-209; Gibbs, 2012).

Resulta relevante destacar que esta investigación utiliza códigos y categorías inductivas o emergentes que se levantan desde la exploración y análisis de la unidad de estudio, y no categorías establecidas a priori, puesto que existen diversos estudios del currículum prescrito en Chile (ver apartado 8.1) que recurren a categorías temáticas derivadas de los estudios internacionales de educación cívica y ciudadana de la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), así como del proyecto Sistema Regional de Evaluación de Competencias Ciudadanas (SREDECC). No obstante, y recogiendo consideraciones de la teoría fundamentada en relación con el análisis de los datos y la configuración de categorías, no debe sobrevalorarse la perspectiva inductiva (los datos) por sobre la deductiva (la mirada del investigador), pues “las categorías no emergen directamente de los datos sino de las interpretaciones que hacemos de ellos. (...) No obstante, la presencia

de algunos procesos de naturaleza deductiva no implica “forzar” ideas preconcebidas sobre los datos. Más bien se trata de seguir las pistas que ofrece el análisis desde las fuentes, sin renunciar a las principales preocupaciones y focos iniciales” (Cisternas, 2017, p.275).

#### *10.1.2.1. Elaboración de nudos libres<sup>202</sup>*

Se entiende por nudos libres a las codificaciones que emergen a partir del examen de las unidades de registro. Las unidades de registro de cada texto curricular y escolar que han de constituir la base de toda codificación o elaboración de nudos libres (y posteriores categorías) son las palabras. A su vez, el criterio utilizado para elaborar nudos libres es temático, esto quiere decir, que la clasificación y agrupamiento de las palabras en determinados componentes temáticos o tópicos es la que da forma a los nudos libres (Gil, 1996): “Hacer un análisis temático consiste en localizar los <núcleos de sentido> que componen la comunicación y cuya presencia, o la frecuencia de aparición, podrían significar algo para el objetivo analítico elegido” (Bardin, 1996, p.80). Para Gil (1996), “la codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos incluida. Es el proceso físico, manipulativo mediante el cual dejamos constancia de la categorización realizada” (p.206)<sup>203</sup>.

Tal como se menciona en el apartado anterior, el proceso de codificación se desarrolla a partir del análisis de los datos; esto significa que no se trabaja con codificaciones predefinidas. Dicho proceso comienza a ejecutarse en tanto se tiene claridad de los elementos que han de

---

<sup>202</sup> El listado de nudos libres de esta investigación se incluye en archivos anexos.

<sup>203</sup> Gil (1996) establece un símil entre la elaboración de códigos denominados nudos libres y la codificación abierta (propia de la teoría fundamentada): “Esta idea es la recogida por Strauss (1987) al hablar de “codificación abierta”, proceso en el que se parte de la búsqueda de conceptos que traten de cubrir los datos. El analista examina línea a línea o párrafo a párrafo, preguntándose acerca de cuál es el tema sobre el que habla cada fragmento; qué conductas y sucesos han sido observados y descritos en documentos, qué categoría indica un determinado incidente, qué ideas o temas reflejan las palabras de entrevistados e informantes, y asigna un nombre de código provisional a cada unidad de contenido (p.209).

componer la unidad de estudio de esta investigación. Los nudos libres elaborados para cada documento curricular se revisan en sucesivas ocasiones (desde los años 2017 a 2019) considerando los siguientes elementos:

- a) levantamiento de nudos libres descriptivos (en un primer momento de la investigación);
- b) pertinencia del contenido codificado con el nombre otorgado al nudo libre;
- c) revisión del nombre dado a cada nudo libre;
- d) claridad de su contenido, es decir, correspondencia entre la denominación y el contexto de habla o discurso que contiene dicho nudo libre;
- e) división de nudos libres por contener información que debe ser parcelada, o agrupación en caso de que aludan a un mismo tópico;
- f) eliminación de nudos libres repetidos.

El propósito ha sido, tal como sostiene Gil (1996), que los nudos libres en esta primera fase de codificación y categorización resulten “inteligibles para distintos codificadores, de forma que la mala interpretación del contenido de las categorías no dé lugar a una cierta inconsistencia intercodificadores” (p.210)<sup>204</sup>.

Cabe mencionar que la utilización del software NVivo 12 ha facilitado el proceso de codificación descrito con anterioridad. No obstante, hemos podido constatar algunas limitaciones que -si bien son menores- han generado una complicación en la correcta codificación de los textos curriculares. Entre las limitaciones detectadas se encuentran:

- Escaneo incompleto de frases: en algunas ocasiones el software no era capaz de escanear todo el texto seleccionado para elaborar nudos libres (sin embargo, la

---

<sup>204</sup> El proceso que se describe para el análisis de los datos en esta investigación guarda relación con los postulados de la teoría fundamentada. Tal como establece ese diseño investigativo en su propósito de “avanzar desde categorías descriptivas hacia categorías conceptuales estableciendo relaciones entre éstas (...)” Cisternas (2017, p.275)

dificultad mencionada no se debe al software sino a fallos propios de los archivos pdf en que son presentados los textos curriculares). La situación descrita fue subsanada aumentando el contexto de habla, pues en tal caso, se permitía un escaneo correcto del texto seleccionado para conformar un nudo libre.

- Discriminación de texto u otros caracteres: en aquellos casos en que se procede a codificar texto situado al finalizar una página (en cualquier documento que forma parte de la unidad de estudio), y comenzar la siguiente, el software no permite eliminar información anexa como, por ejemplo, número de la página o título del documento curricular analizado. La situación descrita constituye un problema menor que escapa a la investigadora, y que resulta imposible evitar en aras de levantar nudos libres pertinentes y no fragmentados en su información interna.

Por último, resulta necesario dar a conocer un listado de abreviaturas utilizadas en la elaboración de nudos libres en cada documento curricular. Estas denominaciones no son creación de la investigadora, sino que provienen de la nomenclatura curricular utilizada en Chile. Se consideró que su uso era adecuado por cuanto permite sintetizar los nombres dados a las primeras codificaciones y categorizaciones del currículum prescrito escolar de formación ciudadana, acortando así su extensión.

*Tabla 17. Abreviaturas utilizadas en nudos libres según unidad de estudio*

N°	NOMBRE DEL DOCUMENTO	LISTADO DE ABREVIATURAS UTILIZADAS
1	Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación	CMO: Contenidos Mínimos Obligatorios DDHH: Derechos Humanos ISI: Industrialización sustitutiva de importaciones

<p>Básica o Primaria, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 1996</p>	<p>LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza  MCB: Matriz Curricular de Enseñanza Básica  MINEDUC: Ministerio de Educación  OF: Objetivos Fundamentales  OFV: Objetivos Fundamentales Verticales  OFT: Objetivos Fundamentales Transversales  PEI: Proyecto Educativo Institucional</p>
<p>2 Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media o Secundaria, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 1998</p>	<p>CMO: Contenidos Mínimos Obligatorios  ISI: Industrialización sustitutiva de importaciones  LOCE: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza  MINEDUC: Ministerio de Educación  OF: Objetivos Fundamentales  OFV: Objetivos Fundamentales Verticales  OFT: Objetivos Fundamentales Transversales  PEI: Proyecto Educativo Institucional</p>
<p>3 Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 2009</p>	<p>CMO: Contenidos Mínimos Obligatorios  DC: Democracia Cristiana  DDHH: Derechos Humanos  OF: Objetivos Fundamentales  OFT: Objetivos Fundamentales Transversales  ONG: Organizaciones no gubernamentales  ONU: Organización de las Naciones Unidas  PEI: Proyecto Educativo Institucional  TIC's: Tecnologías de la información y las comunicaciones</p>

---

UP: Unidad Popular

---

4 Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° a 6° Básico (educación primaria).

CMO: Contenidos Mínimos Obligatorios  
JEC: Jornada Escolar Completa  
LGE: Ley General de Educación  
MINEDUC: Ministerio de Educación  
OA: Objetivos de Aprendizaje  
OAT: Objetivos de Aprendizaje Transversales  
OF: Objetivos Fundamentales  
SAC: Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación  
TIC's: Tecnologías de la información y las comunicaciones

---

5 Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° Básico (primaria) a 2° Medio (secundaria).

CMO: Contenidos Mínimos Obligatorios  
DDHH: Derechos Humanos  
JEC: Jornada Escolar Completa  
LGE: Ley General de Educación  
MINEDUC: Ministerio de Educación  
OA: Objetivos de Aprendizaje  
OAT: Objetivos de Aprendizaje Transversales  
OFT: Objetivos Fundamentales Transversales  
OG: Objetivo General  
OF: Objetivos Fundamentales  
PEI: Proyecto Educativo Institucional  
TIC's: Tecnologías de la información y las comunicaciones

---

---

6 Texto escolar para el estudiante ONG: Organizaciones no gubernamentales  
de Historia, Geografía y ONU: Organización de las Naciones Unidas  
Ciencias Sociales, vigente en OMS: Organización Mundial de la Salud  
Chile para 4° año Medio  
(educación secundaria).

---

#### *10.1.2.2. Elaboración de categorías y árboles categoriales*

Una vez configurados los nudos libres en cada documento curricular se procede a la estructuración de las categorías: “Las categorías son secciones o clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de registro en el caso del análisis de contenido) bajo un título genérico, reunión efectuada en función de características comunes de estos elementos” (Bardin 1996, p.90). Lo anterior significa que si bien las categorías se sostienen en los nudos libres, éstas constituyen un paso más profundo en la investigación, ya que el significado que engloban no es estrictamente descriptivo, pues reflejan la mirada de quien investiga y su manera (personal) de disponer, expresar u ordenar los nudos libres acorde al propósito de la investigación: “Tratase, en último termo, de trascender os datos, para chegar a interpretación máis profundas e críticas ata lograr un significado válido” (Sendino, 2012, p. 150). Es decir, las categorías suponen un nivel interpretativo mayor, ya que en su conformación el investigador elabora una denominación capaz de contener y explicar determinados nudos libres. El criterio seguido para la elaboración de categorías, al igual que los nudos libres es semántico (Bardin, 1996; Gibbs, 2012).

El levantamiento de categorías se desarrolla de manera paralela a la construcción de mapas, redes semánticas o árboles categoriales que representan gráficamente la información contenida en el discurso oficial ministerial sobre educación para la ciudadanía. El proceso se

desarrolla de manera progresiva y, por supuesto, no está exento de dificultades. Los desafíos se concentran, a fin de cuentas, en la elaboración de macroestructuras textuales que representen el significado más profundo del texto, y -a su vez- den cuenta de un análisis, disposición y/o tratamiento crítico del texto curricular.

### 10.1.2.3. *Árbol categorial*

En este apartado se da cuenta de los árboles categoriales o mapas semánticos resultantes de los procesos analíticos desarrollados en la presente investigación. El detalle de cada uno de ellos se presenta y discute en el capítulo 10 correspondiente a las reflexiones finales.

Para cada instrumento curricular que es analizado según el nivel educativo al que corresponde se elabora 1 árbol categorial (en total 7), según muestra la Tabla 16<sup>205</sup>.

*Tabla 18 Árboles Categoriales estructurados*

Nº	NOMBRE DEL DOCUMENTO	REFERENCIAS
1	Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1º a 6º Básico (educación primaria).	MINEDUC, 2012
2	Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7º Básico (primaria) a 2º Medio (secundaria).	MINEDUC, 2013
3	Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	MINEDUC, 2009

<sup>205</sup> Es necesario aclarar que por razones de espacio y claridad de la imagen los siete árboles señalados fueron divididos en diversas ramificaciones según su extensión. Esto únicamente con el propósito de que el lector pudiese tener una apreciación más nítida de cada uno de ellos.

- 
- 4 Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de MINEDUC, 2009 la Educación Media, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- 
- 5 Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de MINEDUC, 1996 la Educación Básica o Primaria, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales
- 
- 6 Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de MINEDUC, 1998 la Educación Media o Secundaria, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- 
- 7 Texto escolar para el estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Editoriales ZIG-Sociales, vigente en Chile para 4° año Medio (educación ZAG, 2013 secundaria).
-

## **11. Discusión de resultados: reflexiones emergentes**

Comenzar a escribir las reflexiones para discutir los hallazgos de la presente investigación precisa, en primer lugar, transparentar y reconocer que quien investiga y escribe estas líneas actualmente no es la misma persona que comenzó a indagar en la unidad de estudio que es objeto de análisis en este proyecto de investigación. Lo dicho puede resultar una afirmación obvia y trivial, pero no lo es cuando se trata de dar cuenta de un ejercicio intelectual como es un proyecto de tesis doctoral en el que la mirada hacia el objeto de estudio ha evolucionado conforme al tiempo que ha consumido esta investigación. Hoy, habiendo transcurrido alrededor de cuatro años de iniciada esta labor, las primeras reflexiones que emanan a la luz del análisis del currículum prescrito de educación para la ciudadanía que emerge en Chile entre los años 90 y la segunda década del año 2000 (aproximadamente) se concentran en cuestionar y discutir los objetivos investigativos que apuntan a comprender e interpretar de los marcos conceptuales o teóricos que narra el currículum escolar prescrito de Formación Ciudadana, en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales en Chile entre los años 1990 a 2018.

Tomando en consideración los árboles categoriales configurados a partir del análisis de la unidad de estudio, se ha considerado conveniente estructurar las reflexiones que se levantan a continuación atendiendo a dos propósitos. En primer lugar, las reflexiones se orientan a dar respuesta a nuestros objetivos investigativos; por tanto, aspiran a develar y comprender las ideologías, actitudes, valores, habilidades, modelo de sujeto y de sociedad que subyacen en los diversos instrumentos curriculares analizados. En esta discusión los referentes teóricos provenientes de la filosofía política resultan necesarios para discutir las matrices categoriales levantadas, en estrecha relación con el contexto histórico (social, cultural, político y económico) que atraviesa nuestro país en los años en que circunscribe esta investigación, y se promulgan los diversos documentos curriculares que son aquí considerados. La lectura y

análisis de nuestras fuentes documentales, unidas a la formación profesional de quien investiga (Profesora de Historia, Geografía y Ciencias Sociales) nos permiten advertir y destacar la necesidad de recurrir a los aportes de la historiografía, las ciencias sociales y las humanidades en general, para discutir la relevancia o significación que posee el currículum prescrito de educación para la ciudadanía en Chile entre los años 90 y la segunda década del 2000 aproximadamente. En este sentido, se asume que la discusión teórica acerca del currículum no puede aislarse de los procesos sociales, económicos, políticos y culturales que acontecen no solo en Chile sino también en el resto del mundo (Grundy, 1991; Goodson, 1995).

De igual forma y a la luz de la reflexión previa, la pregunta de fondo que acompaña la discusión de los resultados busca develar *cuál es el mérito y valor del currículum prescrito de formación ciudadana en Chile*. En ese sentido, cabe consignar que la interrogante antes señalada no forma parte de los objetivos declarados inicialmente en este proyecto de investigación, no obstante, constituye -a nuestro parecer- una pregunta sustancial a la cual puede aportar la presente investigación. En otras palabras, la importancia del currículum prescrito de educación para la ciudadanía no se aclara exclusivamente por las reflexiones teóricas que levantan los estudiosos del currículum. En este caso, su envergadura o trascendencia se devela -al mismo tiempo- en su devenir y transitar por 30 años de historia democrática (post dictadura).

Como parte de estas reflexiones finales y a la luz de los hallazgos evidenciados, así como de la rigurosidad intelectual y del cuestionamiento constante, pareciera justo reconocer que el marco teórico que sustenta la presente investigación posee debilidades. En otras palabras, no parece suficiente para responder y explicar los alcances del discurso curricular prescrito que se levanta en Chile acerca de la formación ciudadana una vez finalizada la dictadura de Augusto Pinochet. Si bien el presente proyecto de investigación no constituye una tesis de naturaleza historiográfica, la ausencia de la historiografía y los discursos explicativos

del mundo de las ciencias sociales, hoy se hace patente al querer comprender no solo el tránsito que desarrolla el currículum de educación para la ciudadanía en Chile una vez recuperada la democracia, sino el mérito y valor que posee un proyecto curricular. En este sentido, pareciera haber sido necesario incorporar como parte de esta tesis un capítulo que abordase la discusión del currículum prescrito desde su elaboración y configuración política en Chile. En otras palabras, dar cuenta del contexto histórico que atraviesa nuestro país desde los años 90 hasta la segunda década del 2000 y, además, acompañar dicha contextualización con las discusiones y negociaciones políticas previas a la promulgación de cada texto y marco curricular. Ello puesto que -tal como se sostiene en el marco teórico- la complejidad del discurso curricular acerca de la educación para la ciudadanía que emerge y se visibiliza en cada texto curricular de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que forma parte de este análisis<sup>206</sup> debe considerar -de igual forma- la lucha o negociación política implicada en su configuración. En su tesis doctoral acerca de la construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales, Renato Gazmuri (2013) sostiene que

(...) la definición de ese currículum común, no responde a un ideal de consenso entre distintos grupos y clases sobre lo que debe ser transmitido a través de la escolaridad, así como tampoco se trata de un discurso exclusivo de los grupos gobernantes y los poderosos, que representa sólo sus visiones e intereses. Es sobre todo, el resultado de un proceso de negociación, de tensiones y acuerdos, entre distintos actores, con distintas visiones y con distinta capacidad de influencia (p.8).

---

<sup>206</sup> Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica 1996 y Media 1998; Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media (Actualización 2009); Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 1° a 6° Básico, año 2012; Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 7° Básico a 2° Medio, año 2013 y Texto escolar para el estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, elaborado por editorial Zig-Zag, aprobado por el MINEDUC y vigente en Chile para 4° año Medio el año 2013.

Esa lucha y negociación política resulta importante, pues ella deja plasmada su huella en los contenidos curriculares que se seleccionan y visibilizan en los diversos años en que el currículum chileno sufre cambios significativos. Tal como sostiene Gazmuri en los supuestos que sostienen su investigación:

El currículum nacional de Historia y Ciencias Sociales es un transmisor ideológico, con importantes consecuencias simbólicas y prácticas. Es el resultado de un proceso de debate y negociación entre una diversidad de actores y agencias, que provienen desde dentro y desde fuera del sistema educativo, y que describen distinta capacidad de influencia. En ese sentido es una construcción social, política y pedagógica, contingente y dinámica.

Esta diversidad de actores y agencias detentan diferentes ideologías curriculares, esquemas de pensamiento sobre la enseñanza, la historia, la sociedad y la ciudadanía que permean su visión del currículum y sus distintos componentes (sus finalidades, los criterios para seleccionar y organizar los contenidos, y sus orientaciones para la enseñanza) (2013, p. 15).

Desde esta perspectiva, se asume que la complejidad del discurso curricular acerca de la educación para la ciudadanía que se presenta actualmente en Chile y que ha marcado la historia de nuestro país en su devenir, desde la recuperación de la democracia al comenzar los años 90, puede ser entendida únicamente desde una relación *pasado-presente* (Herrera, 1988). Esto es, desde un esfuerzo por clarificar y comprender las piezas del pasado y del presente que influyen, condicionan y se mantienen en cada presente.

Tomando en cuenta lo señalado, las analíticas que se desarrollan en este apartado consideran y vuelven a remitir al capítulo 7 de esta investigación, donde se caracteriza el devenir de la formación ciudadana en el currículo prescrito escolar chileno (a partir de los años 90'), añadiendo -cuando se considere pertinente y necesario- componentes históricos que

permitan iluminar de mejor forma la articulación del currículum prescrito de formación ciudadana (y los contenidos que declara) en los diversos momentos en que este es analizado, con la trama social, política, cultural y económica que atraviesa Chile.

La necesaria referencia al contexto histórico en el análisis del currículum prescrito se explica desde dos vertientes.

La primera de ellas proviene desde la teoría y los estudiosos del currículum quienes -al entenderlo como una selección cultural- destacan su vinculación con un contexto espaciotemporal determinado. Desde esta mirada el currículum prescrito constituye un producto histórico que se vale de la cultura de una sociedad como fuente de alimentación. Sin embargo, pareciera ser -tal como demuestran los árboles categoriales levantados- que este producto resultante de un espacio temporal particular no siempre evidencia con claridad “las marcas sociales de su producción” (Silva, 1998). En otras palabras, pareciera que el currículum prescrito de educación para la educación ciudadana en Chile no representase tan diáfananamente lo que ocurre en la sociedad. Es decir, existen discrepancias entre lo que ocurre en la sociedad y lo que se declara desde la oficialidad educativa como diseño curricular, pues esta última no da cuenta en plenitud -en el proyecto educativo que construye- de los cambios que acontecen a nivel social, político, cultural y económico en el país. En este sentido, lo que se observa y de lo cual se da cuenta más adelante en el análisis de los distintos árboles categoriales, es que el currículum de educación para la ciudadanía calza, da cuenta y dialoga en algunos momentos y en algunas dimensiones más que en otras con los cambios epocales acontecidos. En síntesis, el currículum prescrito de educación para la ciudadanía no se comporta siempre como una radiografía de lo que acontece en Chile.

La segunda vertiente apunta a una comprensión de la complejidad del currículum prescrito de formación ciudadana (entendido como recorte y selección cultural) desde una

relación presente-futuro. Es decir, seleccionar contenidos curriculares significa escoger y decidir, y al hacerlo, el futuro comienza a ser invadido y ocupado:

Pero tomar una decisión significa también conquistar, de algún modo el futuro; porque al tomarla en este momento, ahora, un tiempo por venir de esta manera, es haciendo del futuro su provenir; no es más el futuro la tierra de nadie, un campo desierto, la nada; el futuro con la decisión pasa a ser un campo conquistado (...) (Herrera, 1988, p.50).

En este sentido, indagar en los marcos conceptuales de formación ciudadana que estructuran el texto curricular (pensando en la relación presente-futuro) resulta importante para dilucidar cuál es el tipo de ser humano deseable para un determinado tipo de sociedad, que transmite y *busca conquistar* el texto curricular (Silva, 2001). Desde esa perspectiva se releva la dimensión de regulación o control (en el presente y futuro) que posee el dispositivo curricular y, a su vez, se hace patente que nuestras reflexiones finales consideren -además de la comprensión e interpretación (desde una mirada crítica) de las definiciones y supuestos a partir de las cuales se construye el currículum prescrito de educación para la ciudadanía en Chile- la discusión e interpretación de la imagen de sujeto y sociedad que aparece configurada en cada documento curricular.

Para efectos prácticos, el orden dado a la discusión de los hallazgos sigue la lógica contenida en los documentos curriculares analizados y la estructura dada a los árboles categoriales levantados a partir de la codificación de los nudos libres. En los diversos instrumentos curriculares que forman parte de la unidad de estudio los contenidos de educación para la ciudadanía o formación ciudadana son clasificados en tres categorías: Contenidos conceptuales, Habilidades y Actitudes: “En consecuencia, los OF y los CMO de la Educación

Media se refieren no sólo al conocimiento como conceptos y procedimientos, sino también a las habilidades y las actitudes que necesitan adquirir los alumnos”<sup>207</sup>.

En tal sentido, la discusión de los hallazgos comienza por examinar en los Marcos y Bases Curriculares las habilidades vinculadas a la educación para la ciudadanía; a continuación, se discuten las actitudes y virtudes ciudadanas que releva el discurso curricular; y, por último, los contenidos conceptuales que hemos denominado temas en educación para la ciudadanía. Una vez presentados dichos resultados, se analiza el texto escolar de Historia y Cs. Sociales para 4 medio (vigente el año 2013) siguiendo la misma lógica; vale decir, se analiza primero las habilidades de educación para la ciudadanía, enseguida las virtudes y, por último, los temas o contenidos conceptuales.

### **11.1. La visibilidad del discurso ministerial en las habilidades acerca de la formación ciudadana: marcos y bases curriculares**

El siguiente apartado comienza por referirse al contexto histórico chileno en que se sitúa la discusión y configuración del currículum prescrito de educación para la ciudadanía, particularmente en su matriz habilidades, poniendo énfasis en la emergencia (durante la década de los 90) de un discurso modernizante sobre la educación que se alinea con cambios a nivel mundial (globalización neoliberal). A continuación, se nombran y describen los elementos que componen dicha matriz, presentando parte de los nudos libres que fueron codificados en cada una de las subcategorías que la estructuran. Por último, se discute los hallazgos buscando visibilizar los significados y orientaciones de las habilidades de educación para la ciudadanía contenidas en el currículum prescrito desde una perspectiva crítica.

---

<sup>207</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,15%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

### **11.1.1. La modernización de la educación y las habilidades de educación para la ciudadanía.**

En el siguiente apartado se analizan y estudian los hallazgos vinculados con los nudos libres subsumidos en la categoría matriz habilidades, presente en los distintos árboles categoriales levantados a partir de los documentos curriculares analizados.

La organización de la discusión se estructura en dos apartados.

En el primero se presenta un breve recorrido histórico por los cambios que afectan al currículum de Historia y Ciencias Sociales a partir de la década del 90. Sin embargo, a diferencia del capítulo 7 donde nos hemos referido al Devenir de la Formación Ciudadana en el currículum prescrito chileno, lo que aquí se intenta evidenciar y discutir son dos puntos. En primer lugar, que la elaboración del currículum prescrito desde la década del 90 hasta el 2013 no ha sido un proceso donde la ciudadanía se haya manifestado deliberante y en ejercicio de su soberanía popular. Por el contrario, han sido dos leyes (LOCE, LGE)<sup>208</sup> y organismos técnicos o de composición más o menos variada y amplia los que han resuelto sobre los contenidos que deben ser aprendidos por los estudiantes a lo largo de su secuencia escolar. Lo anteriormente expuesto no constituye un asunto fútil, si se piensa -sobre todo- que nos referimos a la estructuración de un currículum sobre formación ciudadana, pero que -contradictoriamente- pareciera haberse construido de espaldas a la ciudadanía (Torres, 2017). En segundo lugar, si bien la bibliografía reconoce que las transformaciones curriculares ocurridas a partir de los años 90 en Chile se desarrollan en respuesta a exigencias provenientes de procesos internos y externos<sup>209</sup>, en esta sección se profundizará en la fuerza del discurso acerca de la modernización

---

<sup>208</sup> La LOCE corresponde a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (N° 18.962), promulgada el 7 de marzo de 1990. La LGE es la Ley General de Educación (N° 20.370) que sucede a la LOCE, y que fue promulgada el 17 de agosto de 2009.

<sup>209</sup> (...) los profundos cambios que se están experimentando en la sociedad contemporánea, que han modificado sustancialmente el volumen y la forma de producción y circulación del conocimiento y la información, así como las relaciones productivas y los mercados laborales; los que provienen de la propia situación del sistema escolar chileno luego de 17 años de

de la educación que cobra fuerza a partir de esa década, y su vinculación estrecha con la enseñanza de habilidades (matriz de habilidades que se visibiliza en los árboles categoriales).

En el segundo apartado, se detalla la estructura que adquiere la matriz habilidades en cada árbol categorial, con las subcategorías y elementos que la componen, ejemplificando a través de los nudos libres que las conforman. A continuación, se discute su contenido en la búsqueda por develar la matriz de habilidades de formación ciudadana y esclarecer -al mismo tiempo- el modelo de sujeto y sociedad que se estructura junto a ellas a partir de las líneas que vertebran el discurso ministerial de formación ciudadana en Chile en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

### **11.1.2. Breve recorrido histórico.**

Comenzar a detallar los contenidos de educación para la ciudadanía que se visibilizan en los instrumentos curriculares analizados en esta investigación precisa -necesariamente- aludir al paso en Chile desde un régimen cívico militar a uno de corte democrático que comienza en los años 90. La clarificación de este tránsito permite comprender de mejor forma las marcas del pasado que se van imprimiendo en las distintas propuestas curriculares que emergen a partir de los años 90, y entenderlas, por tanto, desde el contexto en el cual emergen. En particular, las marcas que provienen de la dictadura cívico-militar de Pinochet.

En la historia de nuestro país el Estado fue siempre el responsable de la elaboración de un currículum nacional y centralizado orientado a “la enseñanza de valores republicanos y democráticos (...)” (Gazmuri, 2013, p.40; Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2012). Esta tradición, instaurada desde el siglo XIX en Chile se ve interrumpida drásticamente por el golpe

---

régimen militar, que dejaron por resultado un sistema escolar marcado por una deficiente calidad y gran inequidad (...) y que obligan, por otra parte, a (...) recomponer la base de integración moral de la sociedad y dar espacio a una serie de preocupaciones ciudadanas como: género, derechos humanos, medioambiente, diversidad (Gysling, 2003, p.214).

militar del año 1973 y el establecimiento de una dictadura cívico militar de derecha. Si bien no debe desconocerse que antes de 1973 hubo gobiernos de derecha y también gobiernos encabezados por militares, los cambios impuestos por la dictadura de Augusto Pinochet alteran e impactan profundamente en la naturaleza y los fines que se le adscriben a la educación (y en el derrotero que esta había mantenido hasta antes del golpe de Estado). Lo anterior no significa que deba imputarse únicamente a la dictadura militar (1973-1990) de las falencias que aquejan a la educación (y al currículum de formación ciudadana) en Chile actualmente. Significa, en cambio, reconocer que en aquella y en este último se hacen patentes las marcas de la dictadura, así como también aquellas que le imprimen los gobiernos democráticos de turno (Cabaluz, 2015)<sup>210</sup>. Se trata, por tanto, de reconocer que el currículo es un producto político e ideologizado aun cuando los discursos de muchos traten de disfrazarlo de neutralidad y tecnicismo, tal como se señala en el marco teórico de esta investigación.

Una de las principales transformaciones que impacta en el mundo de la educación bajo el gobierno dictatorial y se proyecta hasta el día de hoy, viene dada por la aplicación de la racionalidad de mercado a comienzos de los años 80. De hecho, Bellei (2015) en el capítulo primero de su libro *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*, habla de la *Reforma de mercado* (pp.23-25) para describir los cambios que los militares y los Chicago Boys le imprimen al sistema educativo. La reforma de mercado pone fin al Estado Docente en Chile e introduce “el mercado como mecanismo regulador de la oferta y la demanda de educación escolar” (p.24)<sup>211</sup>. El discurso que subyace -a juicio del autor- es que la educación

---

<sup>210</sup> “La continuidad del modelo educacional de sello neoliberal creado por la Dictadura, no pretende justificarse únicamente por las complejidades y trabas jurídicas asociadas a la modificación o derogación de la LOCE. Desde nuestra perspectiva, existen complicidades políticas evidentes con dicho modelo por parte de quienes conformaron la Concertación de Partidos por la Democracia” (Cabaluz, 2015, p.176).

<sup>211</sup> Desde la perspectiva de Bellei (2015) son tres las características que definen un sistema educativo orientado por el mercado: “que las familias elijan libremente la escuela de sus hijos, que las escuelas compitan abiertamente por captar las preferencias de las familias y reciban los

pública (proveída por el Estado) no es efectiva, y que solo el mercado puede garantizar su calidad. El Estado, a partir de entonces, adquiere un rol subsidiario en educación (Gazmuri, 2013).

Según Bellei (2015) son cinco los cambios sustantivos que establece esta reforma, cada uno de los cuales constituye -a su vez- una política por sí misma en el campo educacional. Los cambios son: 1) La responsabilidad en la provisión de educación se traspasa desde el Ministerio de Educación a las Municipalidades (descentralización administrativa); 2) Se promueve la expansión de la educación particular pagada (ofrecida por instituciones o personas naturales con y sin fines de lucro), al contar con financiamiento del Estado de la misma forma que las escuelas públicas, y establecer condiciones mínimas para su apertura; 3) Se establece la subvención a la demanda (financiamiento tipo *vouchers*) que en términos prácticos significa que el Estado subsidia la demanda de educación pagando a la escuela por cada alumno que asiste a clases (ya sea en escuelas públicas o privadas); 4) Creación de un instrumento de medición de resultados de aprendizaje nacional y estandarizado (SIMCE) que contribuya, además, a reforzar las decisiones de las familias respecto a qué escuela escoger para educar a sus hijos; y 5) Desregulación de la profesión docente y flexibilización curricular.

Acompañado de los cambios señalados, cabe recordar que bajo el autoritarismo con que se gobierna Chile durante 17 años, el espacio público se restringe porque en él ya no se convoca la participación de los ciudadanos, y además transmuta en su naturaleza porque precisamente lo que le distingue -la presencia en él de la ciudadanía y de lo político- deja de ser convocado y, en cambio, es anulado. El espacio público debía ser -para el gobierno dictatorial- el ámbito del mercado, y los sujetos en él no han de comportarse como ciudadanos sino como consumidores. Por tanto, la naturaleza misma de los sujetos en cuanto ciudadanos transmuta,

---

beneficios y perjuicios de esas decisiones, y que la provisión de educación esté en manos de agentes privados” (p.173).

así como lo hace la naturaleza de lo político, que se convierte en un campo técnico reservado a expertos. Para Giroux (2003) “el proceso de tecnificación de las cuestiones políticas las vuelve inaccesibles a la comprensión y al juicio público, porque el público existe precisamente en ese dominio de la realidad que es excluida” (p.42). Lo anterior conecta muy bien con las metas trazadas por el régimen militar:

invalidar el sentido común y el conocimiento ordinario (o cotidiano) como fuentes legítimas de participación (...). Sobre todo, se buscará sustraer a los productos políticos (definición de problemas, análisis y comentarios de ellos, proposición de soluciones, etc.) del mercado de masas, convirtiéndolos en objetos de consumo conspicuo (Brunner, 1984, p.23).

El impacto de las políticas educativas de corte neoliberal aplicadas bajo el régimen de Pinochet actúa “(...) recreando un nuevo orden simbólico, que promovía con ímpetu el individualismo, la meritocracia, la competitividad y el consumo exacerbado” (Cabaluz, 2015, p. 166). De hecho, para Cabaluz (2015), uno de los procesos que distingue a las políticas educacionales neoliberales es que éstas “se despliegan a partir de estrategias privatizantes, apostando por disolver y negar las posibilidades de la educación como derecho social. La educación pública y democrática entendida como una conquista social, es corroída por una comprensión mercantil de la educación como bien de consumo, justificada por las bondades del lucro (Cabaluz, 2015, p. 166). Desde un enfoque distinto, Brunner (1984) asegura que la cultura autoritaria impuesta por el régimen militar afecta escasamente el orden instrumental de la escuela, esto es, el correspondiente al currículum y las formas de transmisión pedagógica. Puede inferirse que -para este autor- las variaciones curriculares consignadas por Cabaluz corresponderían a “experimentos de cirugía menor” (1984, p.32)<sup>212</sup>, superficiales y en concordancia con los cambios que el régimen estableció en la cultura nacional, pero en ningún

---

<sup>212</sup> Ver Cabaluz (2015).

caso, como resultado de una acción deliberada del régimen sobre el currículo escolar. Para este autor, la cultura autoritaria del mundo que se desarrolla con posterioridad al golpe de Estado de 1973 fue el resultado de la mezcla de elementos dispares: la ideología de la seguridad nacional, la ideología neoliberal del mercado, y la retórica y los valores del catolicismo tradicional:

La ideología de la seguridad nacional (...) definió al enemigo, justificó el derecho a reprimirlo por la fuerza, legitimó la intervención de las Fuerzas Armadas en la conducción del Estado y reforzó el carácter defensivo, anti-político y pesimista del régimen.

La ideología (neo-liberal) del mercado postuló que este último podía hacerse cargo de la regulación automática de los conflictos, atomizando las decisiones y radicando en el individuo maximizador de beneficios el nuevo derecho de ciudadanía. El consumidor satisfecho sería el sostén del régimen. La economía -sujeta a decisiones técnicas- sustituiría a la política, ámbito permanente de querellas a inductor de una inflación de expectativas simbólicas y materiales.

La retórica del tradicionalismo católico otorgó al régimen, en su origen, la justificación de su autoritarismo ligándolo a los valores de la familia, la patria y el pasado de la nación (Brunner, 1984, p. 17).

La impronta del régimen militar en la educación y el currículum no solo se hace ostensible desde la aplicación de la lógica neoliberal que la concibe como un bien rentable. La promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) el 10 de marzo de 1990 también actúa como un “dispositivo jurídico lo suficientemente rígido como para amarrar la concepción educativa y curricular del gobierno dictatorial” (Cabaluz, 2015, p.176; Gazmuri, 2013). Por ejemplo, con la LOCE la responsabilidad curricular del Estado se ve frenada ya que si bien esta ley determina que es aquél -a través del Ministerio de Educación- el encargado de

elaborar el currículum nacional obligatorio (y aprobar los Planes y Programas Propios que elaboraran algunas escuelas), la revisión y aprobación de este le correspondería al Consejo Superior de Educación<sup>213</sup>. Gysling (2003) sostiene que la LOCE:

debe ser entendida como una pieza más en la legislación creada bajo el principio de <democracia protegida>. Bajo este concepto, el Estado, por una parte, siempre sospechoso de pretender introducir a través de la educación visiones estatistas de la sociedad, y, por otra, siempre vulnerable a las oscilaciones políticas democráticas, no solo debe tener una acción restringida en materias curriculares, sino que debe ser controlado por un ente superior que proteja a la sociedad de sus posibles desviaciones ideológicas (pp. 216-217).

Para Picazo (2007), en cambio, la reforma curricular que se desarrolla en los años 90 - una vez finalizada la dictadura- no solo obedece a una imposición del régimen de Pinochet. Puede que lo haya sido en un primer momento (por el amarre que significó la LOCE)<sup>214</sup>; sin embargo, para la autora, no son menores las insuficiencias de calidad y equidad que se observan en el sistema educativo chileno de la época que la justifican como necesaria<sup>215</sup>.

---

<sup>213</sup> Organismo público y autónomo compuesto por “representantes de las universidades públicas y privadas, de los institutos profesionales, de la Corte Suprema del Poder Ejecutivo, de las Academias del Instituto Chile (...), así como representantes de las Fuerzas Armadas” (Gazmuri, 2013, p.41).

<sup>214</sup> “Una de las implicaciones más importantes de la LOCE fue la imposición de nuevos programas escolares a partir del 1 de enero de 1991, es decir, nueve meses después de la llegada de las nuevas autoridades democráticas al Ministerio” (Picazo, 2007, p.318).

<sup>215</sup> En el Informe que levanta la Comisión Brunner, parte de la realidad educativa chilena queda expuesta de la siguiente manera: “4 de cada 10 niños de sectores de pobreza rinden por debajo del nivel normal de desarrollo psicomotor, en especial en el área del lenguaje. (...) Un 80% de los niños con menores ingresos no asiste a un programa preescolar. (...) Tres de cada cuatro alumnos de la mitad más pobre de la población no entienden lo que lee, a pesar de encontrarse cursando el cuarto grado. (...) El problema en nuestro caso es que el currículo declarado no contiene objetivos precisos ni especifica apropiadamente los niveles de competencia esperados al final de cada grado. Es implementado mediante un modelo pedagógico que no favorece la adquisición de las capacidades de aprender a aprender. (...) Baja efectividad de los aprendizajes escolares por el predominio de un modelo de enseñanza que descansa sobre la actividad expositiva del maestro genera pasividad en el alumno, concibe el aprendizaje como

Será el gobierno de Patricio Aylwin, primer presidente elegido democráticamente un día después de promulgada la LOCE quien deba definir los Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO) de educación básica (primaria). Su sucesor, Eduardo Frei Ruz-Tagle lo hará respecto de la educación media (secundaria). De alguna manera, la individualización de la reforma curricular en los presidentes (y sus respectivos ministros de educación, Ricardo Lagos y Jorge Arrate) no es casual, puesto que la definición del nuevo currículum de los años 90 no fue producto de la deliberación de la ciudadanía y del ejercicio de su soberanía popular una vez recuperada la democracia. Fue, más bien, el resultado de comisiones técnicas de expertos y negociaciones políticas suscritas por las elites gobernantes y sectores de oposición, al alero de un estilo de hacer política que busca garantizar la estabilidad del régimen democrático, la llamada democracia de los pactos:

A pesar de la extensión del plazo y del clima de concertación abierto por la <democracia de los pactos>, no estaba en el espíritu de las nuevas autoridades democráticas la idea de convocar a un encuentro nacional sobre educación (...). Y ello, tal vez, no solo como resabio de las maneras autoritarias del régimen militar, sino porque no se quería ideologizar la discusión (Picazo, 2007, p.319)<sup>216</sup>.

Cabe consignar que bajo el gobierno de Patricio Aylwin (1990-1994), Ricardo Lagos (quien fue nombrado Ministro de Educación el mismo año que asume Aylwin) designa una Comisión Técnica Central para una puesta en marcha de la Reforma curricular. Resulta pertinente aludir a la propuesta de esta comisión en relación con los contenidos de formación

---

memorización de "materias" (...) gira en torno al cumplimiento a la letra de instrucciones". (Hernández, 2015, pp. 3-4; Véase Lemaitre, Cerri, Cox, Rovira, 2003, pp. 321-323).

<sup>216</sup> Desde otra vereda, Cox (2003) sostiene que la participación de instancias u organismos fuera del ámbito propiamente educativo en la definición curricular, y su abordaje como una "tarea nacional" le confieren legitimidad a la propuesta (p.69). Para más información Véase Gysling, 2003, pp. 220-235.

ciudadana que se visibilizan en los árboles categoriales de los años 90 (en particular el árbol de 1996), y que serán discutidos más adelante.

En la propuesta de la Comisión Técnica Central se plantea la división de los Objetivos Fundamentales del currículum (OF) en OFV (Objetivos Fundamentales Verticales) vinculados estrechamente con cada asignatura y OT (Objetivos Transversales). Estos últimos se definen como:

Aquellos que miran la formación general del estudiante y, que por su propia naturaleza, trascienden a un sector o subsector específico del currículum escolar. (...) hacen referencia a las finalidades generales de la enseñanza y son asumidos por el establecimiento en la definición de su proyecto educativo y en sus planes y programas de estudio (Decreto 40, 1996).

Según Picazo (2007), la presentación del Anteproyecto de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos que contiene los OT, incluyendo temas como derechos humanos, sexualidad y ecología, fue el punto de mayor inflexión, discusión y debate en torno a la Reforma. En dicha controversia se vieron envueltas autoridades eclesiásticas, sectores de la derecha política del país (Instituto Libertad y Desarrollo, Representantes de la Confederación de la Producción y del Comercio y periódicos como La Segunda y El Mercurio)<sup>217</sup>, los cuales asocian la propuesta curricular con el proyecto de la Escuelas Nacional Unificada (ENU) del gobierno de Salvador Allende (1970-1973) y, por ende, sospechan que aquella se traduzca en un adoctrinamiento estatal marxista. Desde otra vereda, la Iglesia católica se halla dividida por la inclusión de la educación sexual en el currículum escolar. El punto central pasa a ser que “algunos miembros de la Comisión Doctrinal consideraban la sexualidad como un tema que concierne a la familia, por lo que el Estado debía abstenerse de intervenir” (Picazo, 2007,

---

<sup>217</sup> Las direcciones web de los organismos mencionados son -siguiendo el orden en que se nombran-: <https://lyd.org/>; <http://www.cpc.cl/>; <https://digital.lasegunda.com/2020/02/12/A>; <https://digital.elmercurio.com/2020/02/12/A>

p.322). La autora sostiene que el proyecto que levanta la Comisión Técnica finalmente no es rechazado ni aprobado. Sin embargo, su discusión es reconsiderada bajo el gobierno del presidente Eduardo Frei R. (1994-2000), pues deja de ser vista como una imposición de la LOCE y, en cambio, transita al alero de una visión compartida entre políticos e intelectuales de gobierno acerca de la modernización del país:

Desde el inicio de la nueva democracia reina un clima de consenso en la sociedad chilena alrededor de la idea de un proyecto de país moderno, que al tiempo que participa de una economía mundializada, es capaz de asegurar a todos sus ciudadanos una repartición equitativa de sus frutos (Picazo, 2007, p.324).

Bajo el nuevo discurso modernizador, la educación se convierte en una pieza clave de aquél y la reforma del currículum también. En otras palabras, el desarrollo de Chile solo sería posible en tanto la Reforma educativa y curricular fuese una prioridad y, de alguna manera, elementos claves para “terminar con la extrema pobreza y asegurar la igualdad de oportunidades para todos; aumentar la productividad y la competitividad económicas; y finalmente, reforzar la cultura y los valores propios a su idiosincrasia y una ciudadanía democrática” (Picazo, 2007, p.326). No obstante, tal como ocurre bajo el gobierno anterior, la discusión curricular durante Frei Ruiz-Tagle se tecnifica y queda en manos del Comité Técnico (Comité Brunner) y la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. La discusión abierta y plural que pudiese significar un debate nacional tiene una connotación negativa. La discusión de la Reforma curricular debe despolitizarse y las visiones ideológicas deben (supuestamente) quedar atrás, pues constituyen un riesgo que debe minorizarse, y la estrategia para soslayarlo consiste en “desplazar el debate sobre la educación desde la controvertida plaza pública hacia un marco institucional de vocación inclusiva creado por el propio gobierno” (Picazo, 2007, p.325).

Si bien la bibliografía reconoce que ambas instancias (Comité Técnico y la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación) reunieron a una amplia gama de representantes<sup>218</sup>, la discusión curricular gira en torno a aquellos elementos que generan consenso y adhesión en la idea de un proyecto modernizador; y estos son -precisamente- los que no se vinculan con la dimensión ética ni teleológica de la educación. Los fines acerca de la misma no se discuten, pues generan controversia (y la controversia, se recuerda, debía evitarse). Por otra parte, para el gobierno de Frei Ruiz-Tagle, el objetivo era sacar a la luz un proyecto curricular a largo plazo. De hecho, se reconoce que la propuesta de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación constituye una respuesta técnica y efectiva en la definición de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, en la que se recoge la propuesta de la Comisión Técnica Central (creada bajo el gobierno de Aylwin) sobre los Objetivos Transversales que a su vez, para evitar una situación crítica, utiliza las definiciones de valores que se presentan en la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, la Constitución chilena y la LOCE. Finalmente, a partir de la proposición de la Comisión, el Consejo Superior de Educación aprueba los Marcos curriculares para enseñanza básica (1996) y media (1998) diseñados por el MINEDUC.

Efectivamente puede reconocerse que la idea de modernización es utilizada como uno de los fundamentos y explicaciones de los cambios curriculares que comienzan a aplicarse a

---

<sup>218</sup> Picazo (2007) sostiene que “La participación de un extenso abanico de representantes de los distintos sectores ligados al campo de la educación aseguró la legitimidad del proceso de cambio y favoreció la aceptación política y social de los resultados contenidos en su informe final. El foro reunió a un grupo bastante ecléctico de 18 expertos de formación y origen institucional político diverso, bajo la coordinación de José Joaquín Brunner” (Picazo, 2007, p.326). En el caso de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, estuvo integrada por 32 expertos provenientes de distintos sectores sociales. Véase Bastías, G. (2009), en <https://guillermobastias.wordpress.com/tag/comision-nacional-para-la-modernizacion-de-la-educacion/> Por su parte, Gazmuri (2013), rescatando la opinión de Julio Pinto, historiador y miembro de la Comisión, advierte que “las principales críticas provinieron desde el magisterio, por considerar que la elaboración fue verticalista y poco participativa -por tener que pronunciarse frente a un currículum prefabricado- (...)” (p.45).

partir de la década de los 90, en relación con las transformaciones que operan a nivel mundial; particularmente, en relación con los cambios generados a partir de la globalización de la economía y la llamada revolución en las tecnologías de la información y las comunicaciones. Según Gysling (2003), tres elementos son claves en las definiciones curriculares que se plantean bajo los gobiernos de Aylwin y Frei, dos de los cuales conectan estrechamente con esta investigación:

La necesidad de actualizar la experiencia curricular en relación con los cambios epocales que está experimentando la sociedad; y la necesidad de <modernizar> la base valórica de la sociedad, que viene saliendo de 17 años de gran repliegue cultural, y reinstalar en la educación los valores democráticos (p.218).

En relación a este punto, emergen todas las explicaciones y/o justificaciones que apuntan a dar cuenta sobre los influjos de la globalización neoliberal, los cambios generados por la revolución de las tecnologías de la información y las comunicaciones, que impactan en nuevas formas de producción, acceso y circulación del conocimiento, y las transformaciones económicas derivadas de la mundialización de la economía con fuerte impacto en los sistemas productivos nacionales y el mercado laboral; y que desde allí fundamentan -a juicio de los expertos- la necesidad de modificar la selección de contenidos culturales del currículum prescrito en aras de los cambios y demandas que plantea -esencial, pero no exclusivamente- el acontecer mundial (Cox, 2003; Gysling, 2003; Magendzo, 2008). Cambios en los que el currículum que se reformula en los años 90 figura respondiendo a exigencias que provienen desde dimensiones no vinculadas directamente con el mundo educativo.

Cabe consignar, en este punto, que el acontecer mundial no es tan solo un flujo de procesos y cambios históricos anónimos cuyo desarrollo influye y condiciona la realidad nacional. Por el contrario, también tiene nombre y puede ser individualizado en organismos internacionales, que -tal como se menciona en el marco teórico de esta investigación- imprimen

demandas a los sistemas educativos nacionales y a sus instituciones encargadas de las políticas educativas (Torres, 2017). En el caso de Chile destaca la propuesta de la CEPAL, UNESCO, Banco Mundial y Banco Interamericano de Desarrollo, cuyos lineamientos resaltan el valor de la educación como requisito indispensable para el crecimiento económico que, a su vez, solo puede alcanzarse, según sean “las capacidades que tenga el país para competir en los mercados internacionales, como por la capacidad que tenga de mantener la democracia y aminorar las brechas internas que amenazan la gobernabilidad” (Gysling, 2003, p.219; Magendzo, 2008).

Alguna bibliografía denomina al fenómeno “isomorfismo curricular” (Magendzo, 2008, p.25) para describir currículos que son resultado -en gran parte- de las injerencias y presiones que ejercen sobre ellos organismos internacionales:

Algunas investigaciones ya han demostrado pronunciadas semejanzas (y cambios isomórficos) entre diferentes países y parece que los sistemas educativos son contruidos más para sociedades imaginadas que para sociedades reales y que esas formas de progreso imaginadas son similares en todo el mundo. En las décadas más recientes se ha presenciado el impacto de la globalización en el desarrollo de nuevos currículos basados en la imagen de una sociedad de carácter global. En diversos países, el abordaje del desarrollo curricular dejó de centrarse en la idea de construcción de la nacionalidad para acercarse más a la construcción de un abordaje global de la cultura, de las lenguas, de la historia, del arte y hasta de la ciencia. Además, los nuevos modelos curriculares celebran los derechos humanos globales, los principios ecológicos y nociones de un mundo de culturas igualitarias y de sociedades interdependientes (Braslavsky, 2006, p.46).

La imagen de sujeto que la educación a través del dispositivo curricular debe modelar es la que la sociedad del conocimiento exige. Un individuo

(...) flexible, con gran capacidad de adaptarse al cambio y para innovar y buscar nuevas respuestas a los desafíos que enfrentan; sujetos críticos que puedan utilizar efectivamente la información y el conocimiento para enfrentar situaciones problemáticas, desenvolverse autónomamente y tomar decisiones; sujetos capaces de trabajar en equipo y convivir con otros en el ámbito personal, comunitario y societal (Gysling, 2003, p.218).

Un sujeto capacitado para utilizar las nuevas tecnologías informáticas y para “seleccionar, interpretar y formular juicios valóricos respecto a las informaciones y comunicaciones que los medios tecnológicos proveen” (Magendzo, 2008, pp.30-31). De allí entonces la acentuación de la creatividad, innovación, autonomía, pensamiento crítico y desarrollo de visiones propias fundamentadas.

El discurso modernizador de la educación y la siempre presente figura de la globalización y el crecimiento económico sobre los cambios curriculares (o, más bien, la necesidad de plantear cambios al currículum) no acaba con la Reforma curricular de los años 90. Su presencia y relación más evidente con la enseñanza y aprendizaje de habilidades en la escuela, también figura en los documentos curriculares de 2009, 2012, y 2013 que son analizados en la presente investigación.

En ese sentido, el discurso oficial ministerial continúa enfatizando (en los años posteriores a la Reforma de los 90’) que la enseñanza de la Historia y Cs. Sociales no puede asumirse exclusivamente como la transmisión de un saber academicista; por el contrario, si bien la enseñanza de contenidos conceptuales no es abandonada, el aprendizaje de habilidades y actitudes adquiere mayor significación y preeminencia. Ahora bien, debe tomarse en cuenta -al mismo tiempo- que el énfasis dado al *saber hacer* y al *saber estar con otros* en la sociedad

no sólo obedece a la necesidad de crear alumnos capaces de comprender la realidad y las problemáticas que la envuelven, actuando de manera crítica y conforme a principios democráticos dentro de ella (énfasis también establecido por el discurso oficial)<sup>219</sup>. La necesidad de adecuar y/o realizar ciertas adaptaciones al marco curricular contenido en la LOCE también responde a demandas externas (ya visibilizadas a partir de los cambios educacionales realizados en los gobiernos de la Concertación), asociadas -tal como ya se ha mencionado- a los requerimientos de una economía globalizada, y a las transformaciones que -a la par de ésta- se llevan a cabo en las tecnologías de la comunicación e información.

En el caso del Ajuste curricular (desarrollado entre los años 2007 y 2009 bajo el primer mandato de Michelle Bachelet), Gazmuri (2013) advierte que, en términos prácticos solo “se presentó como una modificación en la organización y secuencia curricular que favorecía la implementación didáctica de la propuesta, pero preservando el enfoque y propósitos formativos definidos la década anterior” (p.49). No obstante, no debe olvidarse que sobre el Ajuste curricular se halla la impronta del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, convocado el año 2006 por la exmandataria para formular recomendaciones orientadas hacia la mejora de la calidad de la educación<sup>220</sup>. El discurso es claro y reiterativo (a lo largo del

---

<sup>219</sup> De hecho, esta es parte de la argumentación que releva la enseñanza de habilidades o actitudes y disposiciones entre los alumnos: “(...) *se trata de entregarles herramientas para enfrentar los desafíos que les impone su existencia en un mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado*” (MINEDUC, 2009a, p. 2).

<sup>220</sup> La composición del Consejo Asesor varía respecto a la de los Organismos Técnicos convocados bajo Aylwin y Frei en cuanto a número y origen o procedencia: “Entre los 81 miembros de este Consejo hay parlamentarios, especialistas en educación, académicos, personeros de distintas confesiones religiosas, representantes de los pueblos indígenas y de los distintos actores del quehacer educacional del país: padres de familia, estudiantes secundarios y universitarios, docentes y asistentes de la educación, proveedores municipales y privados de educación, rectores de universidades tradicionales y privadas. Representa la pluralidad del país, en cuanto a creencias, posiciones políticas, diversidad de quehaceres; incorpora también las visiones, intereses y responsabilidades de quienes llevan adelante la tarea educativa” (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, p.6). El listado de sus Integrantes puede consultarse en el mismo Informe que emite el Consejo.

Informe que emite) al destacar la importancia que posee el sistema educativo para responder a las exigencias del siglo XXI:

El mundo vive un proceso intenso de globalización y de interdependencia. Chile se está integrando activamente en ese mundo global, no sólo en el orden económico, sino también en el intercambio de ideas y valores. Eso genera un cambio profundo en la cultura, influye en nuestra identidad y en la memoria colectiva. Los procesos de modernización que nuestro país ha experimentado, si bien transfieren funciones sociales a entes privados, estimulan al mismo tiempo el sentimiento de individualidad en perjuicio de los lazos comunitarios, sin los cuales la cooperación social es muy difícil.

(...) Mediante la educación, también se crea y fortalece eso que hoy suele llamarse capital humano. Como lo muestra abundantemente la literatura, hay correlaciones entre crecimiento económico y nivel educacional de los países. Una población bien educada, dotada de las destrezas necesarias para adquirir conocimiento nuevo, es fundamental para el crecimiento económico de los países, que es base, por su parte, del bienestar social (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, pp.58 y 60).

De igual forma, no debe pasarse por alto que las recomendaciones del Consejo recogen, a su vez, las de la OECD<sup>221</sup> respecto a las competencias que deben ser transmitidas por los sistemas educativos con la finalidad de enfrentar satisfactoriamente los desafíos y tensiones que se le presentan a las sociedades actualmente:

---

<sup>221</sup> El Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación (2006) hace suya la clasificación de competencias que formula la OCDE (2005), en *The Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*, París.

Según una conocida formulación de la OECD las competencias claves o básicas para la vida en sociedades que evolucionan en las direcciones y bajo las tensiones indicadas más arriba, pueden agruparse en tres categorías principales. Las competencias necesarias para interactuar con el conocimiento a través de la utilización de las herramientas esenciales de nuestra cultura, tales como el uso del lenguaje, de símbolos y textos, incluyendo el lenguaje hablado y escrito; la computación numérica y otras habilidades matemáticas; el empleo del razonamiento científico y de evidencias empíricas, al igual que las habilidades para identificar y organizar la información y el conocimiento, y usar las tecnologías digitales para estos efectos.

Las competencias requeridas para interactuar en grupos heterogéneos, que comprenden las habilidades para relacionarse con otros, cooperar y trabajar en equipo, y manejar y resolver conflictos. Caben en esta categoría muchas de las disposiciones que hoy se asocian con el desarrollo de la inteligencia emocional. Las competencias para el ejercicio de la autonomía personal, que importan el dominio de sí mismo en diversas situaciones y, por tanto, las habilidades necesarias para comprender contextos cambiantes; el desempeño de diferentes roles; la elaboración de planes de vida y proyectos personales; la elección de orientaciones y valores, y la afirmación de los propios derechos e intereses, así como el reconocimiento de límites y la capacidad de asumir compromisos y responsabilidades (Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, 2006, p.61).

Por último, la idea modernizadora de la educación a la luz de los desafíos del siglo XXI y la globalización, figura -de igual forma- en las Bases curriculares de enseñanza básica (2012), instrumento aprobado al alero de la nueva Ley General de Educación (LGE) y por el primer

gobierno de una coalición de partidos políticos de derecha (tras la dictadura militar), encabezado por Sebastián Piñera:

La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales permite al estudiante alcanzar una mejor comprensión de su sociedad y de su rol en ella. Esta asignatura está conformada, en el ámbito escolar, por disciplinas que estudian al ser humano como individuo y como miembro de la sociedad desde diversas perspectivas, (...). El trabajo conjunto de estas disciplinas permite al alumno desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad, y para enfrentar los desafíos del mundo globalizado (MINEDUC, 2012b, p.138).

Aludir a la orientación política de los gobiernos que han implementado las distintas reformas y ajustes al currículum (desde los gobiernos de la Concertación de corte izquierdista hasta el gobierno de derecha de Sebastián Piñera) no ha sido casual, puesto que deja entrever -además- que el discurso modernizante en educación -al alero de la impronta neoliberal- ha trascendido las divisiones político-partidistas en Chile.

### **11.1.3. La matriz de habilidades de educación para la ciudadanía.**

Tal como se ha advertido en los párrafos precedentes, uno de los primeros hallazgos que emerge en esta investigación es que los contenidos de educación para la ciudadanía se estructuran o parcelan en: Actitudes y Valores, Habilidades y Temas. Esta configuración no solo es válida para los marcos curriculares de educación primaria y secundaria de 1996 y 1998, sino que se mantiene en la actualidad (Bases Curriculares de enseñanza primaria y secundaria,

años 2012 y 2013). Ya en el año 1999 el Decreto 40 señala en la asignatura de Historia y Ciencias Sociales que su propósito

es el aprendizaje por los alumnos de los conocimientos, habilidades y actitudes requeridas para comprender su contexto social e inmediato, la comunidad global, las comunidades intermedias en que se agrupan las personas, y su futuro papel como miembros responsables y activos en una sociedad plural y solidaria, y en un mundo crecientemente interdependiente (Decreto 40, 1996).

En el caso del marco curricular de 1998 para educación secundaria explicita que:

Las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares se derivan de cambios acelerados en el conocimiento y en la sociedad, y del propósito de ofrecer a alumnos y alumnas unos conocimientos, unas habilidades y actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país (MINEDUC, 1998b, p. 1).

Por otra parte, la definición de habilidades que se propone en el texto del 98 resulta de mayor complejidad que aquella que figura en el marco curricular de enseñanza básica del año 96. En este último, las habilidades son definidas como “destrezas y capacidades de orden superior (...)”<sup>222</sup>. En cambio, el marco curricular de 1998 las explica de manera más detallada:

(...) capacidades de desempeño o de realización de procedimientos que deben adquirir y desarrollar los alumnos en su proceso de aprendizaje: estos serán tanto en el ámbito intelectual o práctico, como basado en ritmos o en procesos abiertos fundados en la búsqueda, la creatividad y la imaginación (MINEDUC,

---

<sup>222</sup> “Por último, el aprendizaje buscado se orienta en función del desarrollo de destrezas y capacidades de orden superior (tales como descripción, clasificación, análisis, síntesis, capacidad de abstracción, y otras especificadas en cada sección de los Objetivos Fundamentales)”. <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,05%]. Referencia 1 - Cobertura 0,05%

1998b, p.8).

En efecto, en las propuestas curriculares de esa fecha, se considera que la enseñanza al interior del aula debe sufrir modificaciones, alejándose de la acostumbrada transmisión de hechos y conceptos que, por otra parte, constituyen sólo un tipo de saberes o contenidos. A estos últimos hay que añadir los valores, actitudes y procedimientos (habilidades). Más aún, según Coll, Pozo, Sarabia y Valls (1994), dicha recomendación se formula ya que se observa una

(...) disociación existente entre, por una parte, las exigencias que se plantea en ocasiones a los alumnos y alumnas para que muestren su dominio de determinados procedimientos o se comporten con determinados valores, y por otra parte, la escasa o nula atención prestada a la enseñanza de estos procedimientos y valores en las actividades habituales del aula (Coll et al., 1994, p.17).

Desde esa óptica, el interés del currículo escolar actual supera la simple adquisición de conocimientos. Gysling (2003) advierte que

Las nuevas formas de producir, comunicarse, organizarse y convivir en la sociedad demandan el logro de mayores capacidades de:

Abstracción y elaboración de conocimientos

Pensar en sistemas

Experimentar y aprender a aprender

Comunicarse

Trabajar colaborativamente

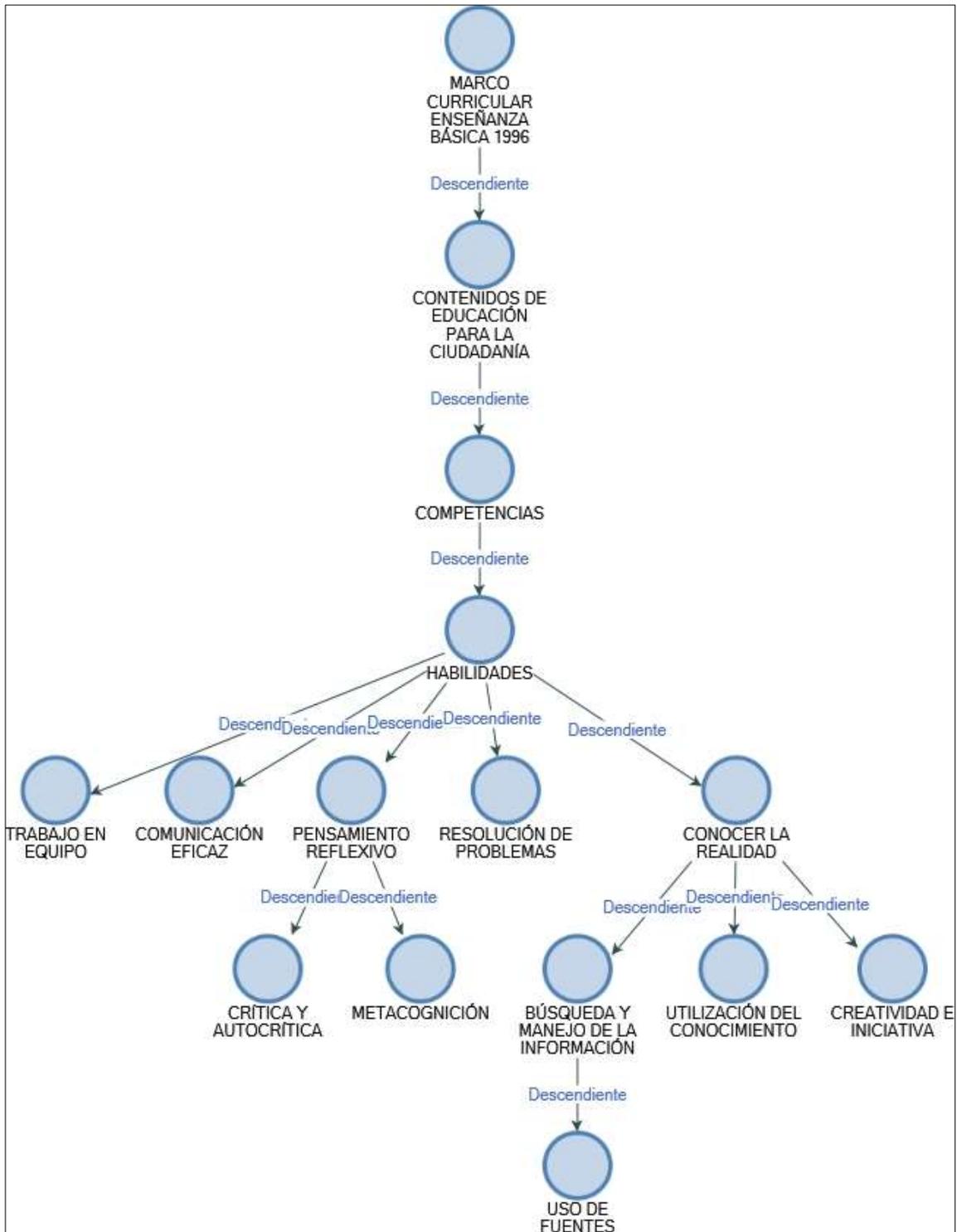
Resolución de problemas

Manejo de la incertidumbre y adaptación al cambio (p.219).

A continuación, nos referiremos en detalle a las habilidades que se presentan en los

contenidos de educación para la ciudadanía en los árboles categoriales levantados a partir del análisis de los Marcos y Bases curriculares de los años 1996, 1998, 2009, 2012 y 2013, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Para ello la matriz habilidades es definida -a partir de los nudos libres subsumidos en ella-y desglosada en las subcategorías que la componen, cada una de las cuales -a su vez- es caracterizada desde el discurso curricular que las conforma. Una vez aclarados estos elementos se procede a su discusión.

**11.1.3.1. Las habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996.**



*Figura 5. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996*

En el árbol categorial correspondiente a los Contenidos Mínimos y Objetivos Fundamentales de Enseñanza Básica 1996, la categoría matriz habilidades (entendida como destrezas y capacidades de orden superior) es desagregada en 5 subcategorías: *Trabajo en Equipo, Resolución de Problemas, Pensamiento Reflexivo, Conocer la Realidad y Comunicación Eficaz.*

*Trabajo en Equipo* solo contiene una mención o nudo libre en donde únicamente se reitera el mismo concepto: “desarrollar la iniciativa personal, el trabajo en equipo”<sup>223</sup>. Lo mismo ocurre con *Resolución de Problemas*, donde solo se menciona que dicha habilidad debe ser trabajada: “desarrollar la capacidad de resolver problemas”<sup>224</sup>. *Pensamiento Reflexivo* contiene un nudo libre que no define o explicita en qué consiste este tipo de pensamiento, pero sí lo asocia a un pensamiento metódico: “desarrollar el pensamiento reflexivo y metódico”<sup>225</sup>. Esta subcategoría se subdivide en *Metacognición y Crítica y Autocrítica*. El primero agrupa nudos libres vinculados con el autoaprendizaje del estudiante: “las capacidades de autoaprendizaje”<sup>226</sup>. Y el segundo, por su parte, contiene un discurso curricular que destaca estas habilidades como un propósito de la enseñanza y las asocia con la formulación de juicios u opiniones críticas por parte de los estudiantes: “deber que tiene toda enseñanza de contribuir simultáneamente a dos propósitos. Primero, al desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad y sus capacidades de creatividad, iniciativa y crítica”<sup>227</sup>; “el sentido de crítica y autocrítica”<sup>228</sup>.

*Conocer la Realidad* aparece como una subcategoría cuyo nudo libre alude a

---

<sup>223</sup> MINEDUC, Decreto 40, 1996, p.9. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>224</sup> MINEDUC, Decreto 40, 1996, p.8. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>225</sup> MINEDUC, Decreto 40, 1996, p.8. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>226</sup> MINEDUC, Decreto 40, 1996, p.8. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>227</sup> MINEDUC, Decreto 40, 1996, p.4. Referencia 1 - Cobertura 0,04%

<sup>228</sup> MINEDUC, Decreto 40, 1996, p.8. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

“promover el interés y la capacidad de conocer la realidad”<sup>229</sup>; y se subdivide en tres. En primer lugar, *Utilización del Conocimiento*, cuyo nudo libre no hace más que reiterar esta denominación. *Creatividad e Iniciativa* contiene nudos libres donde se menciona esta habilidad y se indica -además- que constituye uno de los propósitos fundamentales de la enseñanza: “deber que tiene toda enseñanza de contribuir simultáneamente a dos propósitos. Primero, al desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad y sus capacidades de creatividad, iniciativa y crítica”<sup>230</sup>. *Búsqueda y Manejo de la Información* contiene texto curricular vinculado con que el estudiante aprenda a investigar y seleccionar información: “desarrollo de habilidades para la búsqueda y manejo de información”<sup>231</sup>. Esta última habilidad comprende *Uso de Fuentes*, cuyos nudos libres destacan la utilización de diversas fuentes de información por parte de los estudiantes:

El uso, manejo y contrastación de variadas fuentes de información, como la observación directa del entorno, material escrito, narraciones, gráficos simples, pinturas, videos, fotos, objetos, mapas o situaciones experimentales elementales, constituyen soportes indispensables de la visión y categorías de pensamiento que la propuesta curricular busca desarrollar<sup>232</sup>.

Por último, *Comunicación Eficaz*, solo contiene un nudo libre donde el discurso curricular apunta a que el estudiante pueda expresarse con claridad y eficacia: “ejercitar la habilidad de expresar y comunicar las opiniones, ideas, sentimientos y convicciones propias,

---

<sup>229</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%].  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>230</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,05%].  
Referencia 1 - Cobertura 0,04%

<sup>231</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,03%].  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>232</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,09%].  
Referencia 1 - Cobertura 0,06%

con claridad y eficacia”<sup>233</sup>.

---

<sup>233</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%].  
Referencia 1 - Cobertura 0,02%

**11.1.3.2. Las habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998.**

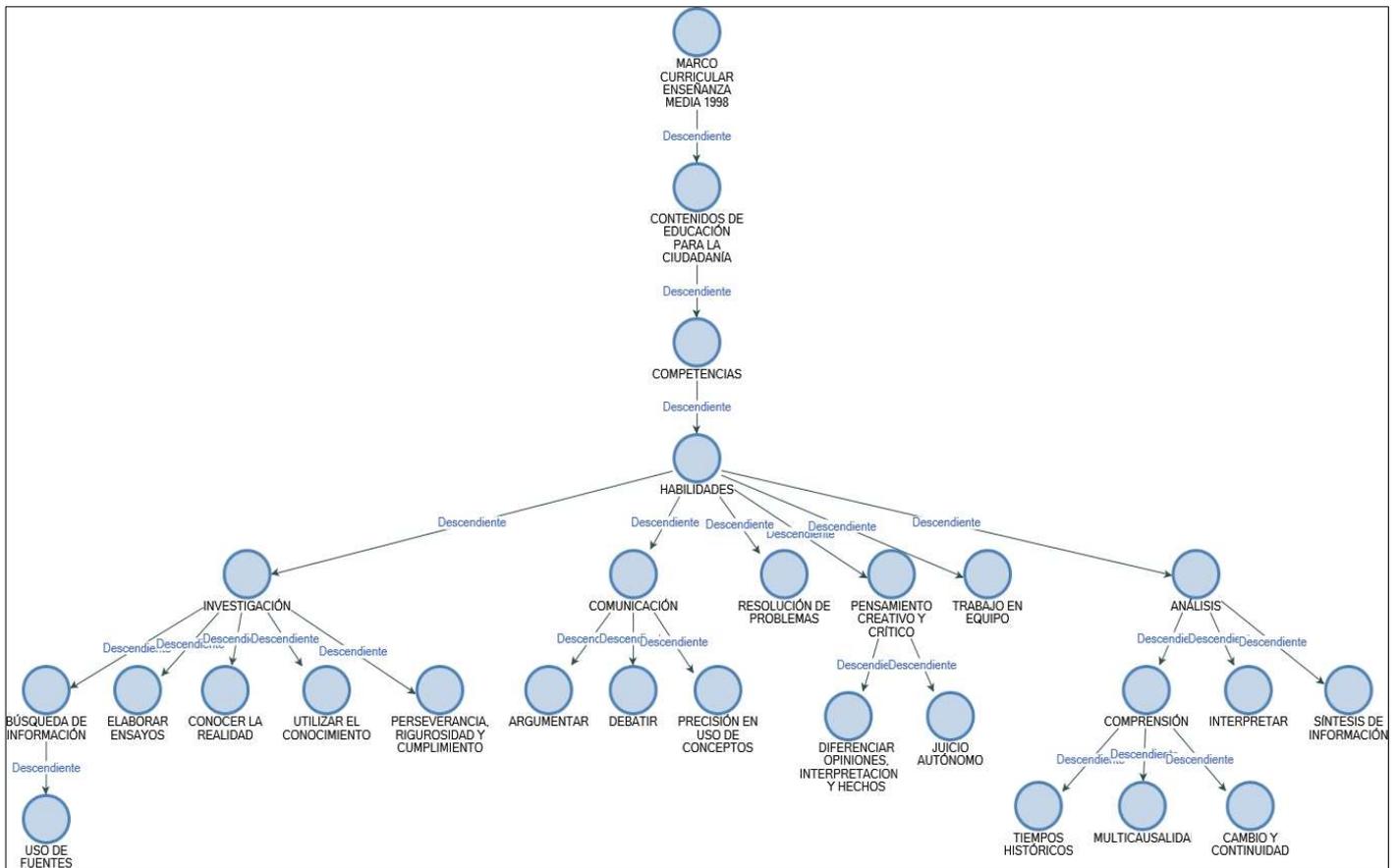


Figura 6. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998

En el árbol categorial correspondiente a los Contenidos Mínimos y Objetivos Fundamentales de Enseñanza Media 1998, la categoría matriz habilidades es definida como capacidades de desempeño o de realización de procedimientos que deben adquirir y desarrollar los alumnos y las alumnas en su proceso de aprendizaje: éstos serán tanto en el ámbito intelectual o práctico, como basados en rutinas o en procesos abiertos fundados en la búsqueda, la creatividad y la imaginación<sup>234</sup>.

Las habilidades se desagregan en seis subcategorías: *Trabajo en Equipo, Resolución de Problemas, Pensamiento Creativo y Crítico, Investigación, Comunicación y Análisis*. Algunas de ellas no varían respecto al árbol categorial del año 1996, como es el caso de *Resolución de Problemas y Trabajo en Equipo*. No obstante, los nudos libres que contienen aumentan su densidad y presentan mayor detalle en la información que contienen. Por ejemplo, si bien el texto curricular de 1996 menciona la *Resolución de Problemas*, aunque tan solo la nombra, el de 1998 advierte:

(...) las de resolución de problemas, que se ligan tanto con habilidades que capacitan para el uso de herramientas y procedimientos basados en rutinas, como con la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios; estas habilidades deben facilitar el abordar, de manera reflexiva y metódica y con una disposición crítica y autocrítica, tanto a situaciones en el ámbito escolar como las vinculadas con la vida cotidiana a nivel familiar, social y laboral<sup>235</sup>.

Para el caso de *Trabajo en Equipo*, los nudos libres -tal como se menciona- no aportan mayor detalle: “desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo”<sup>236</sup>.

---

<sup>234</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 14 referencias codificadas [Cobertura 0,23%]. Referencia 9 - Cobertura 0,02%

<sup>235</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 1 - Cobertura 0,03%

<sup>236</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

*Pensamiento Reflexivo* figura como *Pensamiento Creativo y Crítico* en el árbol de 1998, pero sus nudos libres no aportan mayor detalle de contenido que la misma denominación de esta subcategoría: “desarrollo del pensamiento creativo y crítico”<sup>237</sup>. Esta subcategoría comprende, a su vez, *Juicio Autónomo y Diferenciar Opiniones, Interpretaciones y Hechos*. En ellas han sido subsumidos todos los nudos libres que aluden a la elaboración de un pensamiento propio y la diferenciación entre hechos, interpretaciones y opiniones (tal como indica el mismo nombre de la habilidad): “elaboración de un pensamiento propio”<sup>238</sup>; “distinguiendo entre opiniones, interpretaciones y hechos”<sup>239</sup>.

A las habilidades mencionadas se añaden las de *Análisis, Comunicación e Investigación*. En *Análisis* fueron subsumidos todos los nudos libres que mencionan dicha habilidad, la vinculan aplicada a algún tópico de historia o geografía, y la caracterizan:

(...) las de análisis, interpretación y síntesis de información y conocimiento, conducentes a que los estudiantes sean capaces de establecer relaciones entre los distintos sectores de aprendizaje; de comparar similitudes y diferencias; de entender el carácter sistémico de procesos y fenómenos; de diseñar, planificar y realizar proyectos; de pensar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje; de manejar la incertidumbre y adaptarse a los cambios en el conocimiento<sup>240</sup>.

La subcategoría *Análisis* incluye tres habilidades: *Síntesis de Información, Interpretar y Comprensión*.

*Síntesis de Información* solo contiene nudos libres que mencionan dicha habilidad y la

---

<sup>237</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>238</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>239</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>240</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,09%]. Referencia 1 - Cobertura 0,03%

asocian a la interpretación y análisis de información tal como se puede observar en *Análisis*. Una situación similar ocurre en *Interpretar*, donde se presentan nudos libres que caracterizan la habilidad asociada al análisis y la síntesis, y la vinculan con información de distinta naturaleza: “Seleccionar, interpretar y comunicar en forma oral, escrita y gráfica información histórica, geográfica y social”<sup>241</sup>.

**Comprensión** es definida como: “el conocimiento como entendimiento, es decir la información puesta en relación o contextualizada, integrando marcos explicativos y/o interpretativos mayores, y dando base para discernimiento y juicios”<sup>242</sup>; e incluye nudos libres en los que dicho entendimiento debe aplicarse al contexto social, mundo globalizado, procesos históricos, al presente y su historicidad y la complejidad social. Esta subcategoría se divide en **Tiempos Históricos, Multicausalidad, y Cambio y Continuidad**. La primera agrupa nudos libres donde se destaca la necesidad de que el estudiante reconozca los distintos tiempos históricos y, en particular, la historicidad del presente y su relación con el pasado: “Esta importancia asignada al presente no significa descuidar el pasado. Por el contrario, se postula que una comprensión del presente sólo es posible si se examina el pasado y los procesos históricos que han modelado la realidad actual”<sup>243</sup>; “comprendiendo la historicidad de la realidad social”<sup>244</sup>. **Multicausalidad** agrupa nudos libres donde se menciona que los fenómenos o procesos históricos tienen diversas causas que es necesario comprender: “comprensión de la complejidad y causalidad múltiple de los fenómenos sociales”<sup>245</sup>; “Comprender la

---

<sup>241</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>242</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 0,09%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>243</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>244</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>245</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

multicausalidad que explica los procesos históricos”<sup>246</sup>. *Cambio y Continuidad* contiene nudos libres que aluden -principalmente- a que los estudiantes reconozcan estos dos elementos como parte de los procesos históricos: “La organización de la República de Chile: elementos de continuidad y cambio luego de la independencia en lo político, económico, social, religioso y cultural”<sup>247</sup>.

La subcategoría *Comunicación*, entendida como la capacidad del estudiante para dar cuenta de sus ideas sentimientos y opiniones de manera clara y eficaz, y que también figura en el árbol categorial de 1996, el año 1998 se asocia a otras habilidades que la componen: *Precisión en Uso de Conceptos, Debatir, y Argumentar*. En la primera, los nudos libres subsumidos dan cuenta de todas aquellas líneas del texto curricular donde aparece mencionada esta habilidad: “precisión en el uso de conceptos”<sup>248</sup>. Lo mismo ocurre para el caso de *Debatir*: “a través de la realización frecuente de trabajos de investigación, de elaboración de informes y ensayos, de foros y debates”<sup>249</sup>; donde -además- el texto curricular la identifica como una habilidad fundamental para desenvolverse en sociedades cada vez más diversas: “la capacidad de argumentar y debatir es imprescindibles para el desenvolvimiento en una sociedad pluralista”<sup>250</sup>.

Por último, la subcategoría *Investigación* agrupa nudos libres asociados esencialmente con la profundización de información, aunque también se advierte:

Entre las habilidades que la Educación Media debe fomentar en especial, se

---

<sup>246</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,02%].  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>247</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,02%].  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>248</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,01%].  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>249</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,03%].  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>250</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,03%].  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

encuentran: las de investigación, que tienen relación con la capacidad de identificar, procesar y sintetizar información de una diversidad de fuentes; organizar información relevante acerca de un tópico o problema; revisar planteamientos a la luz de nuevas evidencias y perspectivas; suspender los juicios en ausencia de información suficiente<sup>251</sup>.

*Investigación* se divide en *Utilizar el Conocimiento, Perseverancia, Rigurosidad y Cumplimiento, Elaborar Ensayos, Conocer la Realidad y Búsqueda de Información*. En *Utilizar el Conocimiento*, el nudo libre no aporta más información reiterando tan solo esta misma habilidad: “interés y capacidad de conocer la realidad, de utilizar el conocimiento y seleccionar información relevante”<sup>252</sup>. *Perseverancia, Rigurosidad y Cumplimiento* contiene los nudos libres donde estas cualidades se asocian al manejo de la información y al desarrollo del pensamiento en el estudiante: “realización frecuente de trabajos de investigación, de elaboración de informes y ensayos, de foros y debates y de trabajos grupales, en los cuales se exija, en forma permanente, acuciosidad, rigor”<sup>253</sup>; “La rigurosidad en la formulación del pensamiento y en el manejo de la información”<sup>254</sup>. En *Elaborar Ensayos* fueron subsumidos los nudos libres que aluden explícitamente a esta tarea por parte de los estudiantes: “Profundización de alguno de los temas tratados, a través de la elaboración de un ensayo”<sup>255</sup>. *Conocer la realidad* solo contiene un nudo libre en donde se menciona esta habilidad y se la relaciona con la utilización del conocimiento (tal como ya fue mencionado). *Búsqueda de*

---

<sup>251</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 0,08%]. Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>252</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>253</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>254</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>255</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

**Información** agrupa todos aquellos nudos libres donde el texto curricular menciona esta habilidad asociándola a la indagación y selección de información: “Buscar, organizar y comunicar información sobre la región y el país, en forma oral, escrita y gráfica”<sup>256</sup>. Esta última habilidad comprende *Uso de Fuentes*, la que incluye los nudos libres en los que el texto curricular destaca su revisión y utilización, pues constituyen una base en la construcción del pensamiento histórico: “revisando distintas fuentes e interpretaciones”<sup>257</sup>; “Comprender que el conocimiento histórico se construye a base de información de fuentes primarias y su interpretación”<sup>258</sup>.

---

<sup>256</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,03%].  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>257</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,05%].  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>258</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,05%].  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%.

11.1.3.3. Las habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009.

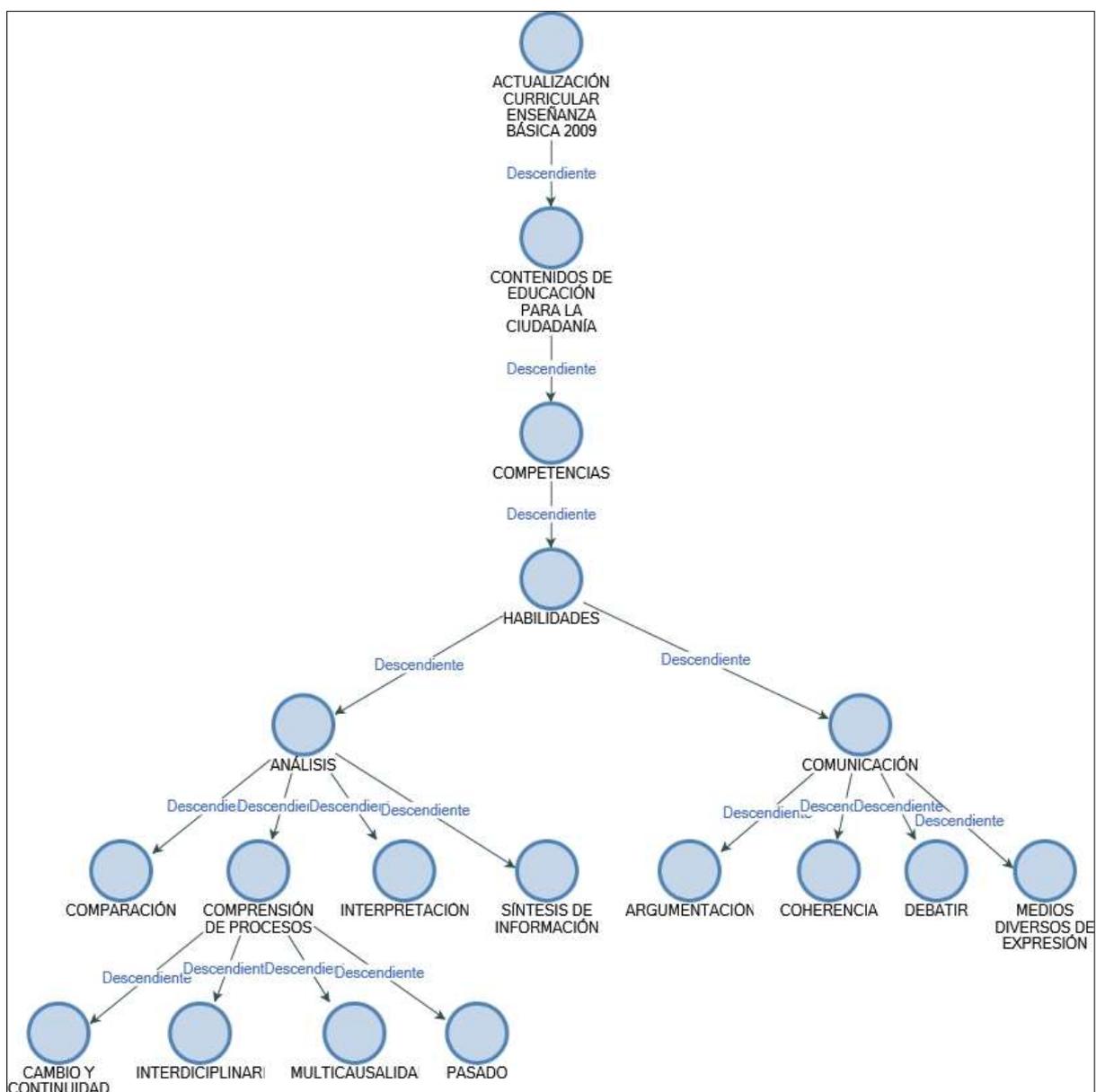


Figura 7. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009 (a)

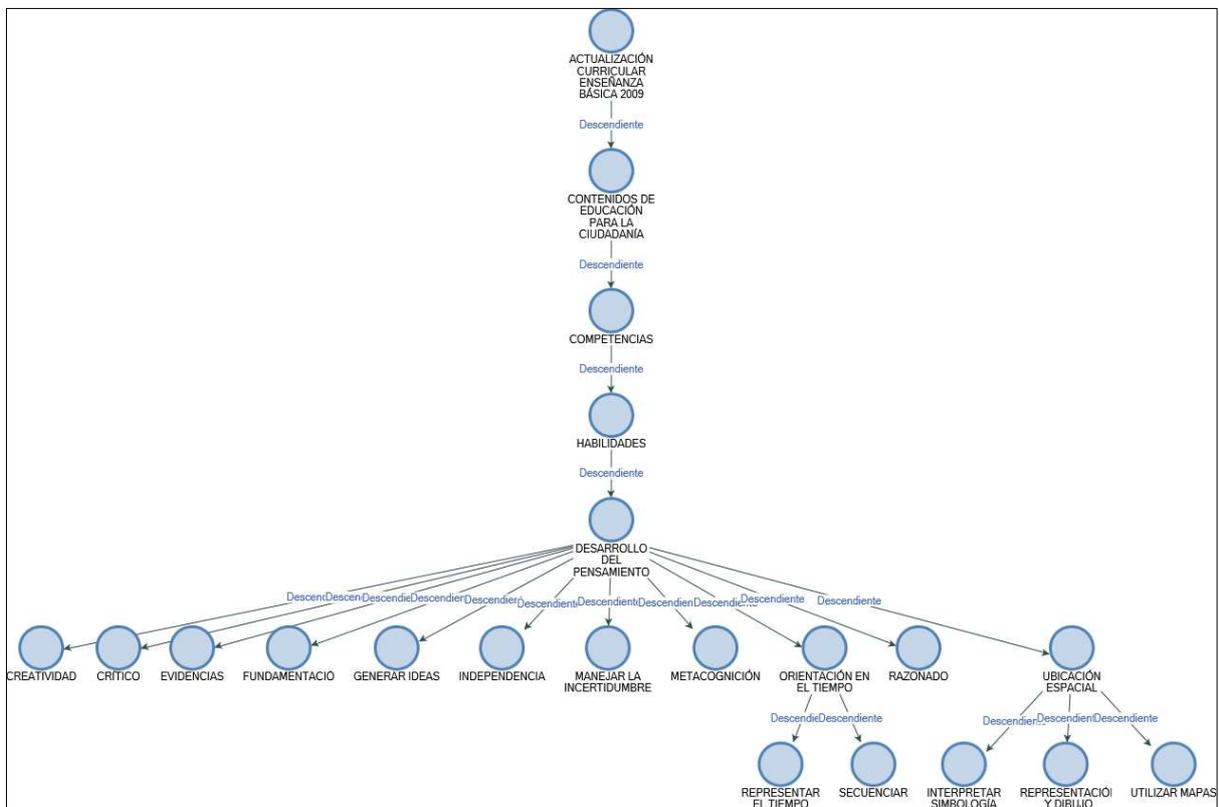


Figura 8. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009 (b)

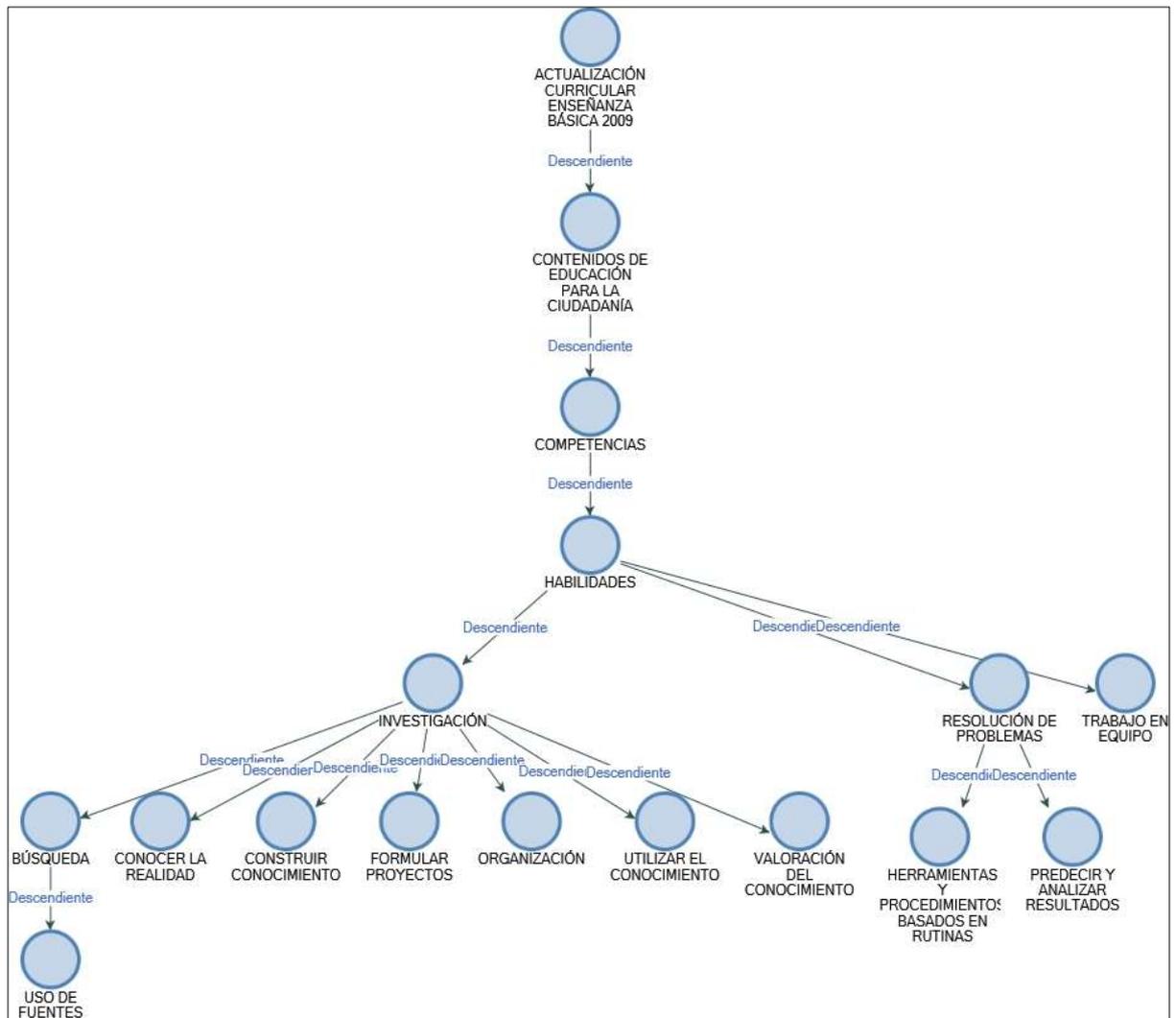


Figura 9. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículo de enseñanza básica 2009 (c)

Al transitar hacia los árboles categoriales correspondiente a los Contenidos Mínimos y Objetivos Fundamentales de Enseñanza Básica y Media (Ajuste curricular 2009) es posible observar, a primera vista, que el listado de habilidades en cada uno -respecto a sus predecesores- se incrementa.

En el caso del árbol categorial de Enseñanza básica la categoría matriz habilidades se organiza en seis subcategorías: *Trabajo en Equipo, Resolución de Problemas, Investigación, Desarrollo del Pensamiento, Comunicación y Análisis*. Ahora bien, no se trata únicamente de un aumento en la cantidad de subcategorías que presenta el texto curricular de este año en relación con los años anteriores. También es posible observar que cada una de aquellas se descompone y/o especifica en otras que no necesariamente figuran en los árboles categoriales de 1996 y 1998.

La subcategoría *Análisis* comprende nudos libres que la asocian íntimamente a la interpretación y síntesis de la información proveniente de diversas fuentes de información (tal como en los textos curriculares de 1996 y 1998). Y está constituida, a su vez, por las habilidades de *Síntesis de Información, Interpretación, Comprensión de Procesos y Comparación*. En el caso de esta última, los nudos libres asociados apuntan al contraste que debe realizar el estudiante de textos históricos, entre períodos históricos, conceptos y entre paisajes y actividades socio-económicas (en algunos casos en búsqueda de similitudes y diferencias): “Hacer comparaciones entre paisajes y actividades socioeconómicas, y entre pasado y presente, utilizando imágenes y relatos simples”<sup>259</sup>; “Comparación de distintos textos históricos referidos a los contenidos del nivel, considerando la selección de hechos y personajes en ellos”<sup>260</sup>. La *Comprensión de Procesos* incluye nudos libres que relevan la importancia de que el estudiante

---

<sup>259</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>260</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 0,01%].

entienda su propia realidad y el mundo en que vive, y los perciba como procesos y sistemas complejos: “entender el carácter sistémico de procesos y fenómenos”<sup>261</sup>. Esta macro-habilidad se desagrega en ***Cambio y Continuidad, Interdisciplinariedad, Multicausalidad y Pasado***. La primera incluye los nudos libres que explicitan estas dos dimensiones como ejes centrales del acontecer histórico (tal como se enunció en el árbol categorial de 1998). En ***Interdisciplinariedad*** los nudos libres relevan la importancia de un abordaje curricular multidisciplinario al tratamiento de las temáticas de la asignatura (incluso incorporando otros sectores o asignaturas del currículum):

En la secuencia curricular se promueve un diálogo transversal y continuo entre la historia, la geografía y las ciencias sociales, disciplinas que estructuran este sector de aprendizaje. Se busca así proporcionar una mirada integradora que considere las perspectivas histórica, geográfica, económica y política para la comprensión de la complejidad de la vida en sociedad<sup>262</sup>.

En ***Multicausalidad*** el nudo libre subsumido solo reitera lo ya mencionado respecto al árbol de 1998, esto es, la necesidad de comprender que los fenómenos sociales obedecen a múltiples causas. ***Pasado*** contiene nudos libres asociados a discursos que destacan la importancia de la relación pasado-presente (o su comparación) en la comprensión de los fenómenos estudiados: “Este énfasis en los desafíos del presente no significa descuidar el pasado. Por el contrario, se postula que una comprensión del presente solo es posible si se examina el pasado y los procesos históricos que han modelado la realidad actual”<sup>263</sup>. Los nudos libres subsumidos en ***Interpretación*** no clarifican el contenido de esta habilidad; solo dan

---

<sup>261</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,08%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>262</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,15%]. Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>263</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,06%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

cuenta de que se halla orientada a la examinación de fuentes de distinta naturaleza: “y las actividades de análisis, interpretación y síntesis de información procedente de una diversidad de fuentes”<sup>264</sup>. Tal como ocurre en el árbol categorial de 1998, en *Síntesis de Información* los nudos libres no detallan más información que asociar esta habilidad al análisis y la interpretación: “y las actividades de análisis, interpretación y síntesis de información procedente de una diversidad de fuentes”<sup>265</sup>.

La subcategoría *Comunicación*, cuyos nudos libres se asocian a la exposición de ideas, sentimientos, opiniones y resultados de investigaciones, aparece desagregada en cuatro: *Argumentación*, *Coherencia*, *Debatir* y *Medios Diversos de Expresión*. En el caso de *Argumentación*, el discurso curricular no explicita más antecedentes aparte de señalar: “habilidad de formarse un juicio razonado sobre el mundo en que viven, de argumentar y debatir”<sup>266</sup>. En relación con *Coherencia*, su nudo libre tiene relación con la congruencia en la comunicación de información: “las comunicativas, que se vinculan con exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada”<sup>267</sup>. En tercer lugar, la habilidad de *Debatir* se presenta estrechamente asociada a la de argumentación: “habilidad de formarse un juicio razonado sobre el mundo en que viven, de argumentar y debatir”<sup>268</sup>. Y, para finalizar, *Medios Diversos de Expresión* incluye nudos libres que se refieren a que el estudiante utilice distintas formas o vías para dar a conocer información: “Comunicación de los resultados de análisis e indagaciones, integrando información de las

---

<sup>264</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 25 referencias codificadas [Cobertura 0,09%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>265</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>266</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>267</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>268</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

fuentes utilizadas y presentándola en distintos formatos (recursos multimediales, informes escritos, exposiciones, etc.)”<sup>269</sup>.

Con respecto a **Desarrollo del Pensamiento**, sus nudos libres apuntan -en general- al desarrollo intelectual y razonamiento en el estudiante. Comprende doce elementos: **Creatividad, Crítico, Evidencias, Fundamentación, Generar Ideas, Independiente, Manejar la Incertidumbre, Metacognición, Razonado, Rigurosidad, Orientación en el Tiempo y Ubicación Espacial**. Con relación a las dos primeras, el discurso curricular no esclarece lo que se entiende por un pensamiento creativo. En relación con el ámbito **Crítico**, se infiere -a partir de los nudos subsumidos- que se halla asociado a una reflexión orientada a enjuiciar y/o examinar determinadas situaciones: “que desarrollen habilidades de reflexión crítica en torno a problemas sociales, de discusión de alternativas de solución”<sup>270</sup>. **Evidencias y Fundamentación** están muy conectadas, pues contienen nudos libres asociados a la idea de un pensamiento (u opinión) basado en información o fuentes suficientes: “suspender los juicios en ausencia de información suficiente”<sup>271</sup>; “(...) las comunicativas, que se vinculan con exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada (...)”<sup>272</sup>. En ese sentido, un pensamiento **Razonado**: “la habilidad de formarse un juicio razonado sobre el mundo en que viven”<sup>273</sup>; que posea **Independencia**, entendida conforme al discurso curricular, como un pensamiento propio: “formulación rigurosa de

---

<sup>269</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>270</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]. Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>271</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>272</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>273</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

posiciones propias”<sup>274</sup>; “su habilidad de juicio autónomo”<sup>275</sup>. Y que, al mismo tiempo, presente **Rigurosidad**, esto es, sea acucioso: “acuciosidad, rigor y elaboración de un pensamiento propio”<sup>276</sup>. Los nudos libres asociados a **Generar Ideas** no explicitan mucho más que repetir esta idea, pero se infiere que apuntan a que el estudiante discuta o proponga alternativas e ideas nuevas: “clarificación, evaluación y generación de ideas”<sup>277</sup>; “que desarrollen habilidades de reflexión crítica en torno a problemas sociales, de discusión de alternativas de solución”<sup>278</sup>. **Metacognición** agrupa los nudos libres donde se alude a la capacidad de aprender a aprendizaje del estudiante y evaluar este proceso: “que progresen en su habilidad de experimentar y aprender a aprender”<sup>279</sup>; “pensar, monitorear y evaluar el propio aprendizaje”<sup>280</sup>. **Manejar la Incertidumbre**, contiene nudos libres que reiteran esta información, pero que también apuntan a la necesidad de que el estudiante se habitúe a los cambios en el conocimiento: “adaptarse a los cambios en el conocimiento”<sup>281</sup>. **Orientación en el Tiempo** se infiere, por sus nudos libres, que apunta a la ubicación en el mismo por parte del estudiante. Comprende, a su vez, **Representar el Tiempo**, donde figuran nudos libres asociados a la utilización de recursos gráficos que permitan al estudiante simbolizar su avance; y **Secuenciar**, en la que el discurso se vincula con la capacidad de ordenar el transcurso del tiempo: “Secuenciar procesos

---

<sup>274</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>275</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>276</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>277</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>278</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>279</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>280</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>281</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

históricos considerando décadas y siglos”. Para finalizar, *Ubicación espacial* comprende nudos libres que apuntan a la capacidad de los estudiantes de orientarse en el tiempo (aplicando coordenadas simples) y localizar lugares: “Orientación en el espacio utilizando puntos de referencia y categorías de localización relativa”<sup>282</sup>; “Orientarse en mapas utilizando puntos cardinales”<sup>283</sup>. Esta habilidad se divide en *Interpretar Simbología* en la lectura de mapas, *Representar y Dibujo* de planos y líneas imaginarias (paralelos, meridianos, etc.), y *Utilizar Mapas*, en donde se presentan nudos libres vinculados al uso de este recurso para localizar lugares o procesos históricos: “Utilización de representaciones cartográficas para ilustrar las principales rutas de exploración alrededor del mundo y de la conquista de América”<sup>284</sup>.

La subcategoría *Investigación* se estructura de manera similar a la composición que presenta en el árbol categorial de 1998. Los nudos libres que agrupa destacan el discurso curricular conectado con la indagación en torno a procesos históricos, temas contingentes, así como problemas de la sociedad contemporánea a partir de la utilización de distintas fuentes: “Utilización de testimonios, textos escritos dados e imágenes para indagar en los contenidos del nivel”<sup>285</sup>; “Indagación sobre temas del nivel, identificando fuentes pertinentes para ello”<sup>286</sup>. Esta subcategoría se compone de *Búsqueda, Conocer la Realidad, Construir Conocimiento, Formular Proyectos, Organización, Utilizar el Conocimiento y Valoración del Conocimiento*.

*Búsqueda* comprende *Uso de Fuentes* e incluye todos aquellos nudos libres que tratan

---

<sup>282</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]. Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>283</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]. Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>284</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]. Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>285</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>286</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]. Referencia 7 - Cobertura 0,01%

sobre la selección y recolección de información proveniente de diversas fuentes, identificando la pertinencia de estas:

Las habilidades de trabajo con fuentes buscan que los estudiantes desarrollen una empatía con los sujetos históricos, y se trabajan desde primero básico, cuando recurren a fuentes orales familiares, hasta tercero medio, cuando ya seleccionan una diversidad de fuentes pertinentes para indagar problemas históricos<sup>287</sup>.

Las habilidades de *Conocer la Realidad y Utilizar el Conocimiento* se presentan asociadas en el texto curricular, pero sin entregar más información sobre sí mismas: “el interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento”<sup>288</sup>. Lo mismo ocurre en *Valoración del Conocimiento*; no obstante, en este último caso, el discurso curricular lo asocia a la búsqueda inacabada de la verdad y la comprensión del presente: “Este sector de aprendizaje está orientado, asimismo, a que los estudiantes valoren el conocimiento, percibiéndolo como una búsqueda permanente y nunca acabada de la verdad”<sup>289</sup>; “Valorar la importancia del conocimiento de la historia de Chile para la comprensión del presente”<sup>290</sup>. En relación con *Organización* solo se menciona: “organizar información relevante acerca de un tópico o problema”<sup>291</sup>; “su habilidad de búsqueda y organización de la información”<sup>292</sup>. El nudo libre subsumido en *Construir Conocimiento* incluye líneas curriculares que aluden a cómo aquel se

---

<sup>287</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]. Referencia 3 - Cobertura 0,02%

<sup>288</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>289</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>290</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>291</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>292</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

construye o descubre, destacando una visión que lo concibe como un proceso y no como un resultado acabado. Por último, **Formular Proyectos** agrupa nudos libres que apuntan a la capacidad de los estudiantes para diseñar y/o realizar un proyecto (familiar, educativo, social, laboral): “las de trabajar en forma cooperativa en proyectos propios”<sup>293</sup>; Se espera que los estudiantes se sensibilicen sobre algunos de los principales desafíos de la sociedad chilena, razonen y se pronuncien sobre ellos a través de la elaboración de diagnósticos y el diseño de un proyecto social”<sup>294</sup>.

La subcategoría **Resolución de Problemas** contiene nudos libres asociados al uso y aplicación de conceptos y procedimientos que le permitan al estudiante abordar o resolver situaciones escolares:

(...) las de resolución de problemas, que se ligan tanto con habilidades que capacitan para el uso de herramientas y procedimientos basados en rutinas como con la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios; estas habilidades deben facilitar el abordar, de manera reflexiva y metódica y con una disposición crítica y autocrítica, tanto a situaciones en el ámbito escolar como las vinculadas con la vida cotidiana a nivel familiar, social y laboral<sup>295</sup>.

Esta subcategoría se compone de **Herramientas y Procedimientos basados en Rutinas** cuyo único nudo libre detalla en qué consiste esta habilidad:

(..) uso de herramientas y procedimientos basados en rutinas como con la aplicación de principios, leyes generales, conceptos y criterios; estas habilidades deben facilitar el abordar, de manera reflexiva y metódica y con una

---

<sup>293</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>294</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]. Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>295</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 2 - Cobertura 0,02%

disposición crítica y autocrítica, tanto situaciones en el ámbito escolar como las vinculadas con la vida cotidiana a nivel familiar, social y laboral<sup>296</sup>.

También la compone ***Predecir y Analizar Resultados***, cuyo nudo libre solo alude al desarrollo de esta habilidad en los estudiantes: “que desarrollen las habilidades de predecir, estimar y ponderar los resultados de las propias acciones en la solución de problemas”<sup>297</sup>.

Por último, la subcategoría ***Trabajo en Equipo*** incluye nudos libres asociados al trabajo cooperativo entre los estudiantes.

---

<sup>296</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%]. Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>297</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

11.1.3.4. Las habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009.

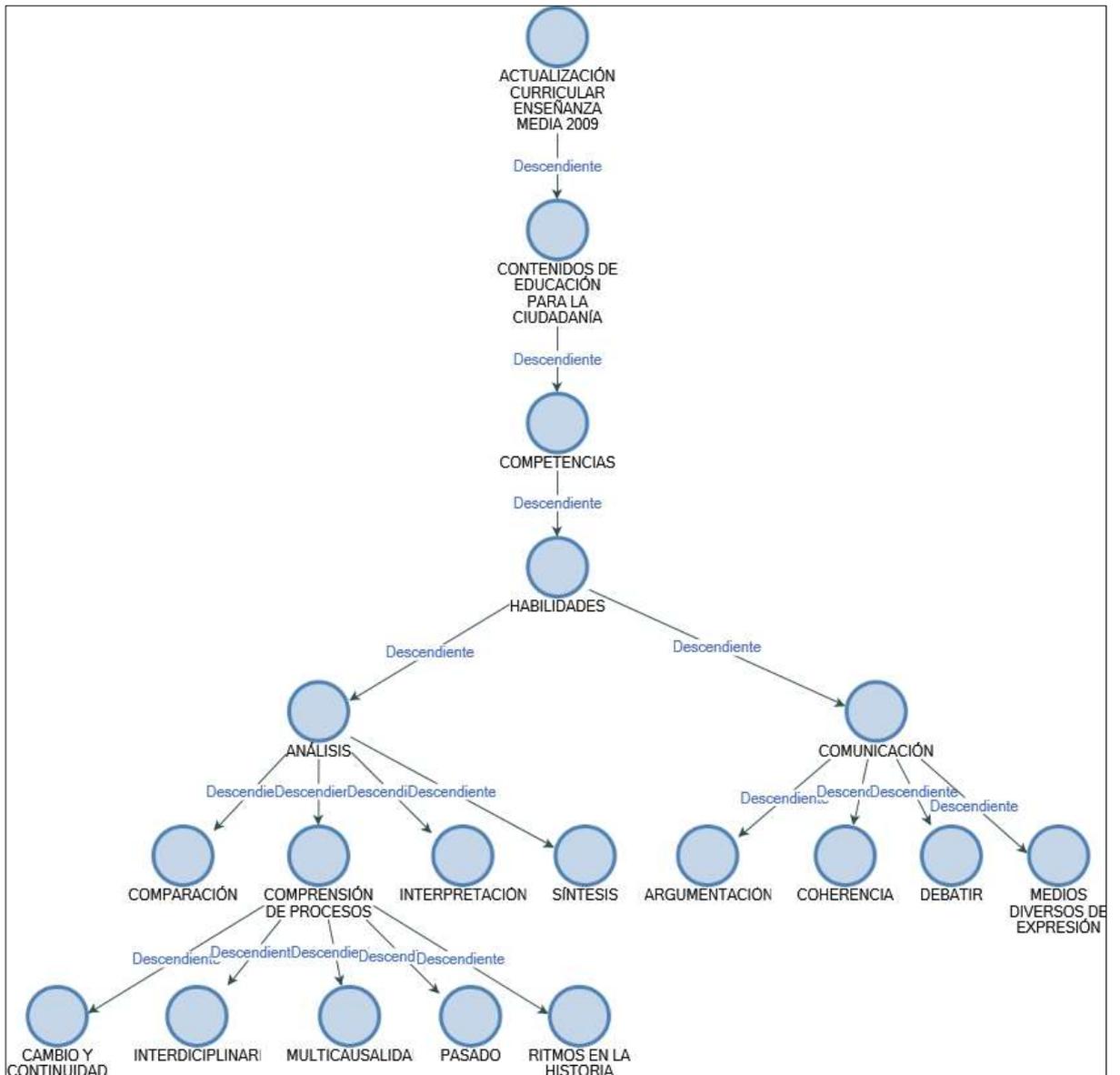


Figura 10. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009 (a)

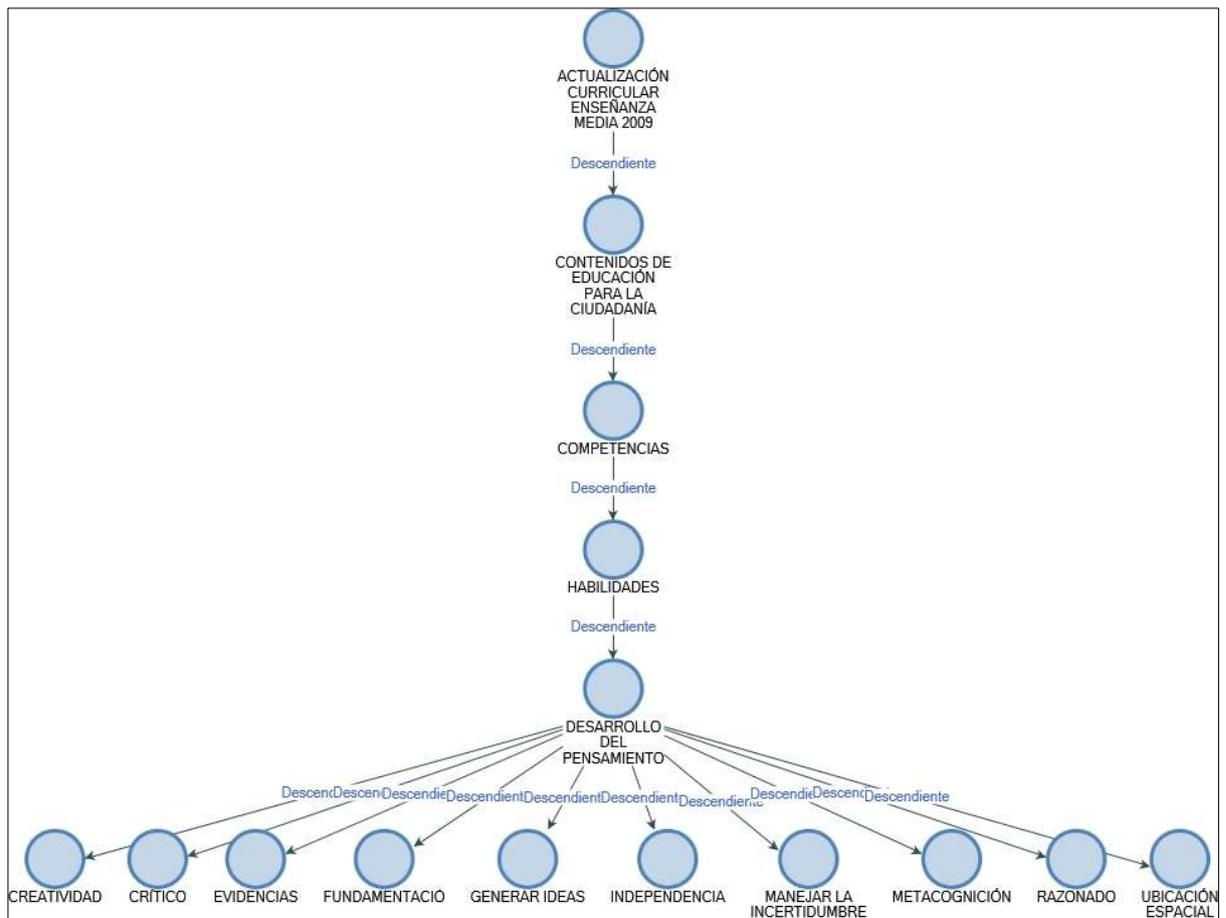


Figura 11. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009 (b)

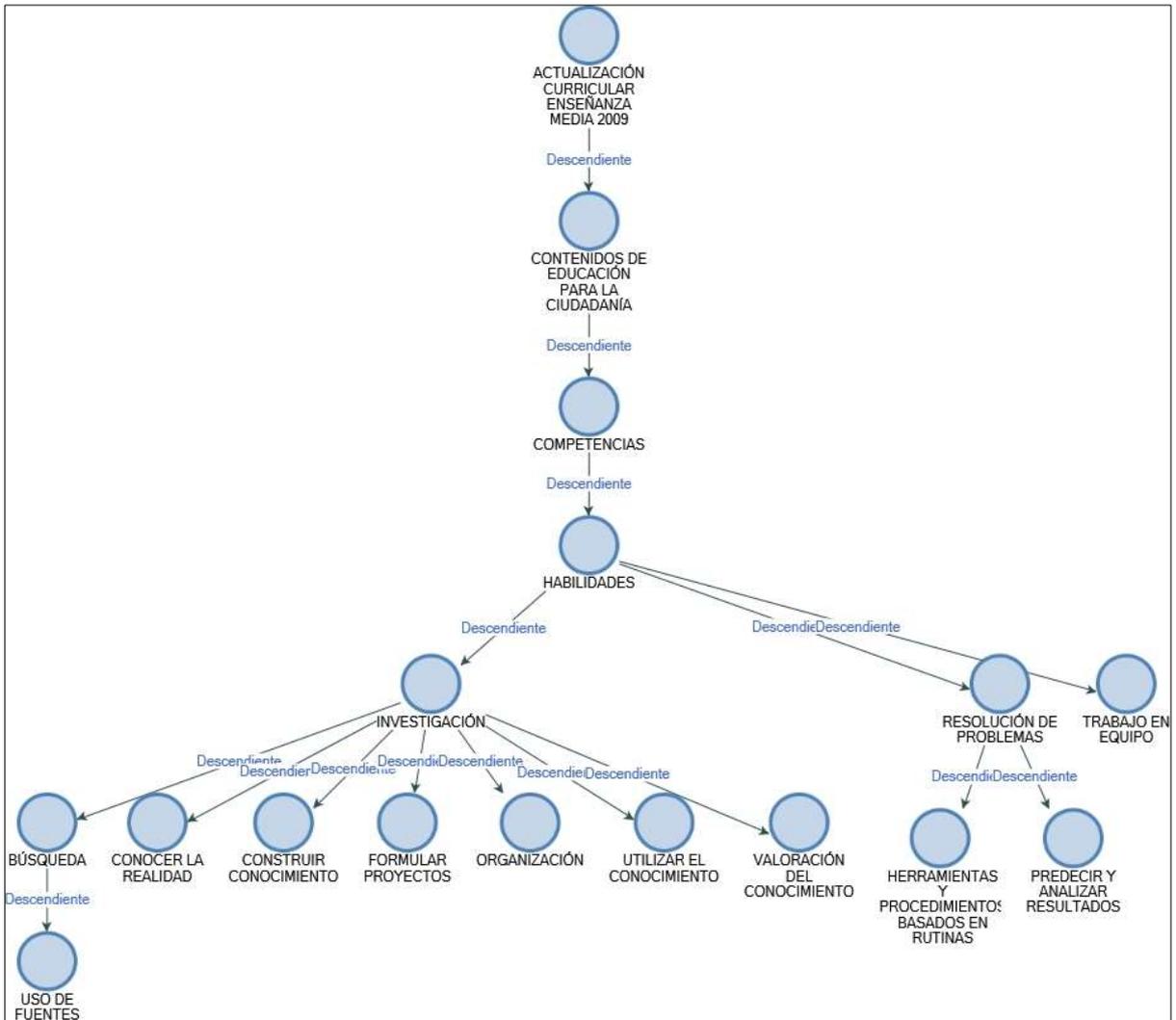


Figura 12. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009 (c)

El árbol categorial levantado a partir de los Contenidos Mínimos y Objetivos Fundamentales de Enseñanza Media, no difiere sustancialmente -en la categoría matriz habilidades- respecto de la estructura del árbol de enseñanza básica para el mismo año. En el caso de la enseñanza media, habilidades se compone de siete subcategorías: *Análisis, Comunicación, Desarrollo del Pensamiento, Investigación, Resolución de Problemas y Trabajo en Equipo.*

En la subcategoría *Análisis* se han subsumido nudos libres que -tal como en el caso de educación básica, asocian esta habilidad a la síntesis y la interpretación. Sin embargo, en educación media, el análisis también aparece asociado a la capacidad del estudiante de evaluar críticamente determinada información. Las habilidades que componen esta subcategoría son las mismas que figuran en el árbol categorial de 2009 para enseñanza básica: *Comparación, Comprensión de Procesos, Interpretación y Síntesis.* La única habilidad que se halla presente en el árbol categorial elaborado para enseñanza básica y deja de figurar en el de enseñanza media es la de *Orientación en el Tiempo.* La secuenciación y representación de aquel no figura en enseñanza media; en cambio, aparece vinculado a la habilidad de *Comprensión* (específicamente *Ritmos en la Historia*).

*Comparación* está conformada por nudos libres que aluden al contraste de información, tal como en el árbol de enseñanza básica. Lo que varía respecto a este último, es el tipo de información que deben comparar los estudiantes, pues en enseñanza básica comparan conceptos, textos y períodos históricos, historias orales, similitudes y diferencias culturales, paisajes y actividades económicas. En enseñanza media, en cambio, el estudiante debe contrastar interpretaciones historiográficas, modelos económicos y datos geográficos a nivel mundial: “Caracterización de la “cuestión social” en Chile y comparación de soluciones

propuestas desde el liberalismo, el socialismo, el anarquismo y el social cristianismo”<sup>298</sup>;  
“Comparación de distintas interpretaciones historiográficas sobre los principales  
acontecimientos y procesos de la historia de Chile en el periodo colonial y en el siglo XIX,  
considerando la selección y ponderación de los factores que explicarían dichos procesos”<sup>299</sup>.

**Comprensión de Procesos**, al igual que en enseñanza básica, agrupa nudos libres en los  
que se recalca la intención de que el estudiante comprenda su contexto inmediato (local), así  
como la sociedad contemporánea en la complejidad de sus procesos: “entender el carácter  
sistémico de procesos y fenómenos”<sup>300</sup>; “la perspectiva histórica sobre la sociedad favorece la  
comprensión de la complejidad y la multicausalidad involucrada en los fenómenos sociales”<sup>301</sup>.  
Esta habilidad se desagrega en: **Cambio y Continuidad, Interdisciplinariedad,  
Multicausalidad, Pasado y Ritmos en la Historia**. **Cambio y Continuidad** contiene nudos  
libres orientados a que el estudiante aplique ambos criterios al análisis y comparación de  
períodos o procesos históricos: “Aplicar criterios de continuidad y cambio para analizar  
procesos políticos, económicos, sociales y culturales en los orígenes del Chile republicano”<sup>302</sup>.  
En **Interdisciplinariedad, Multicausalidad y Pasado**, los nudos libres no se diferencian del  
significado que poseen en educación básica. Finalmente, **Ritmos en la Historia**, contiene un  
nudo libre que apunta a las regularidades e irregularidades del tiempo en la historia:  
“Comprender que los procesos de cambio histórico tienen ritmos distintos”<sup>303</sup>.

---

<sup>298</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias  
codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>299</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias  
codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>300</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 6 referencias  
codificadas [Cobertura 0,07%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>301</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 6 referencias  
codificadas [Cobertura 0,07%]. Referencia 6 - Cobertura 0,01%

<sup>302</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias  
codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>303</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia  
codificada [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

Los nudos libres subsumidos en *Interpretación* no esclarecen -en gran medida- en qué consiste esta habilidad-; solo es posible apreciar (tal como se ha señalado previamente) que aparece asociada al análisis y la síntesis, y al tratamiento de información (principalmente, aunque no exclusivamente) de naturaleza geográfica: “Interpretar información de diversas fuentes para el análisis de procesos geográficos, demográficos, económicos y sociales”<sup>304</sup>; “Habilidades de análisis, interpretación y síntesis”<sup>305</sup>. En *Síntesis*, ocurre una situación parecida, esto es, los nudos libres solo agrupan discurso curricular donde esta habilidad se nombra y asocia íntimamente con el análisis y la interpretación: “identificar, procesar y sintetizar información de una diversidad de fuentes”<sup>306</sup>; “Habilidades de análisis, interpretación y síntesis”<sup>307</sup>.

La subcategoría *Comunicación* contiene nudos libres cuyo significado se asemeja al discurso curricular codificado en el árbol categorial de enseñanza básica 2009. De hecho, la subdivisión que presenta esta subcategoría es la misma que en enseñanza básica o primaria, incluyendo: *Argumentación, Coherencia, Debatir, y Medios Diversos de Expresión*. Todos estos elementos contienen nudos libres que no varían en su significado u orientación respecto de aquél presente en el árbol categorial de enseñanza básica 2009.

La misma situación descrita en el párrafo precedente ocurre con la subcategoría *Desarrollo del Pensamiento*, estructurada de la misma forma que en el árbol de enseñanza básica, y en la que los nudos libres subsumidos en el árbol categorial de enseñanza media no difieren de aquellos que se presentan en el mapa semántico de educación primaria. La única

---

<sup>304</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 13 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>305</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 13 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>306</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>307</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

instancia en que los nudos libres del árbol categorial de enseñanza media denotan más complejidad es en *Crítico*, pues allí se alude también a que la reflexión crítica se oriente a dificultades o problemáticas que enfrenta la sociedad chilena, y que son individualizadas por el discurso curricular (aspecto que no se aprecia en el árbol categorial de enseñanza básica): “Reflexión crítica sobre problemas y desafíos de la sociedad chilena, tales como la desigualdad y la superación de la pobreza, el reconocimiento de los derechos de las minorías, la violencia social e intrafamiliar, y el desarrollo sustentable”<sup>308</sup>. Ahora bien, *Ubicación Espacial* -que forma parte de Desarrollo del Pensamiento- no tiene el desarrollo o complejidad (en cuanto a su composición) que presenta en el árbol categorial de enseñanza básica. Los nudos libres codificados solo mencionan la necesidad de desarrollar en los estudiantes las habilidades de ubicación espacial y la “Caracterización y localización de los principales procesos mediante los cuales Chile delimita su territorio e incorpora nuevas zonas productivas, y se impone sobre los pueblos indígenas (en el Norte Grande, la Araucanía, la Patagonia y la Isla de Pascua)”<sup>309</sup>.

La subcategoría *Investigación* también se estructura de la misma forma que en el árbol categorial 2009 de enseñanza básica. Los nudos libres que agrupa destacan discurso curricular vinculado a la indagación en torno a procesos históricos, temas contingentes, así como problemas de la sociedad contemporánea a partir del uso de distintas fuentes: “Indagar problemas históricos y contemporáneos considerando las relaciones de influencia entre las dimensiones geográfica, económica, social y cultural”<sup>310</sup>. Tal como en el árbol de primaria, esta subcategoría se compone de *Búsqueda, Conocer la Realidad, Construir Conocimiento, Formular Proyectos, Organización, Utilizar el Conocimiento y Valoración del*

---

<sup>308</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,06%]. Referencia 6 - Cobertura 0,01%

<sup>309</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>310</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]. Referencia 4 - Cobertura 0,01%

## **Conocimiento.**

Los nudos libres subsumidos en *Búsqueda* (al igual que en *Uso de Fuentes* que es el elemento en que aquella se descompone) apuntan a la recopilación de fuentes escritas u orales de diversa naturaleza. Solo llama la atención que ahora, por primera vez, el texto curricular de enseñanza media menciona la selección de fuentes virtuales: “buscar y acceder a información de diversas fuentes virtuales, incluyendo el acceso a la información de las organizaciones públicas”<sup>311</sup>. Con relación a *Conocer la Realidad, Construir el Conocimiento, Utilizar el Conocimiento y Valoración del Conocimiento* los nudos libres no difieren del árbol de primaria en su significado. Esta situación también se aplica a *Organización y Formular Proyectos*; salvo -en esta última- en que la planificación de proyectos también apunta a la elaboración y ejecución de un proyecto de acción social: “Se espera que los estudiantes se sensibilicen sobre algunos de los principales desafíos de la sociedad chilena, razonen y se pronuncien sobre ellos a través de la elaboración de diagnósticos y el diseño de un proyecto social”<sup>312</sup>.

Finalmente, con relación a la subcategoría *Resolución de Problemas*, y a sus componentes *Predecir y Analizar Resultados, y Herramientas y Procedimientos basados en Rutinas*, los nudos libres vinculados contienen el mismo significado que aquellos codificados en el árbol categorial de enseñanza básica. Esta misma situación aplica para la subcategoría Trabajo en Equipo, de la cual el discurso curricular solo menciona: “trabajo en equipo”<sup>313</sup>, y “las de trabajar en forma cooperativa en proyectos propios”<sup>314</sup>.

---

<sup>311</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>312</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]. Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>313</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>314</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

11.1.3.5. Las habilidades de educación para la ciudadanía en el currículo de enseñanza básica 2012.

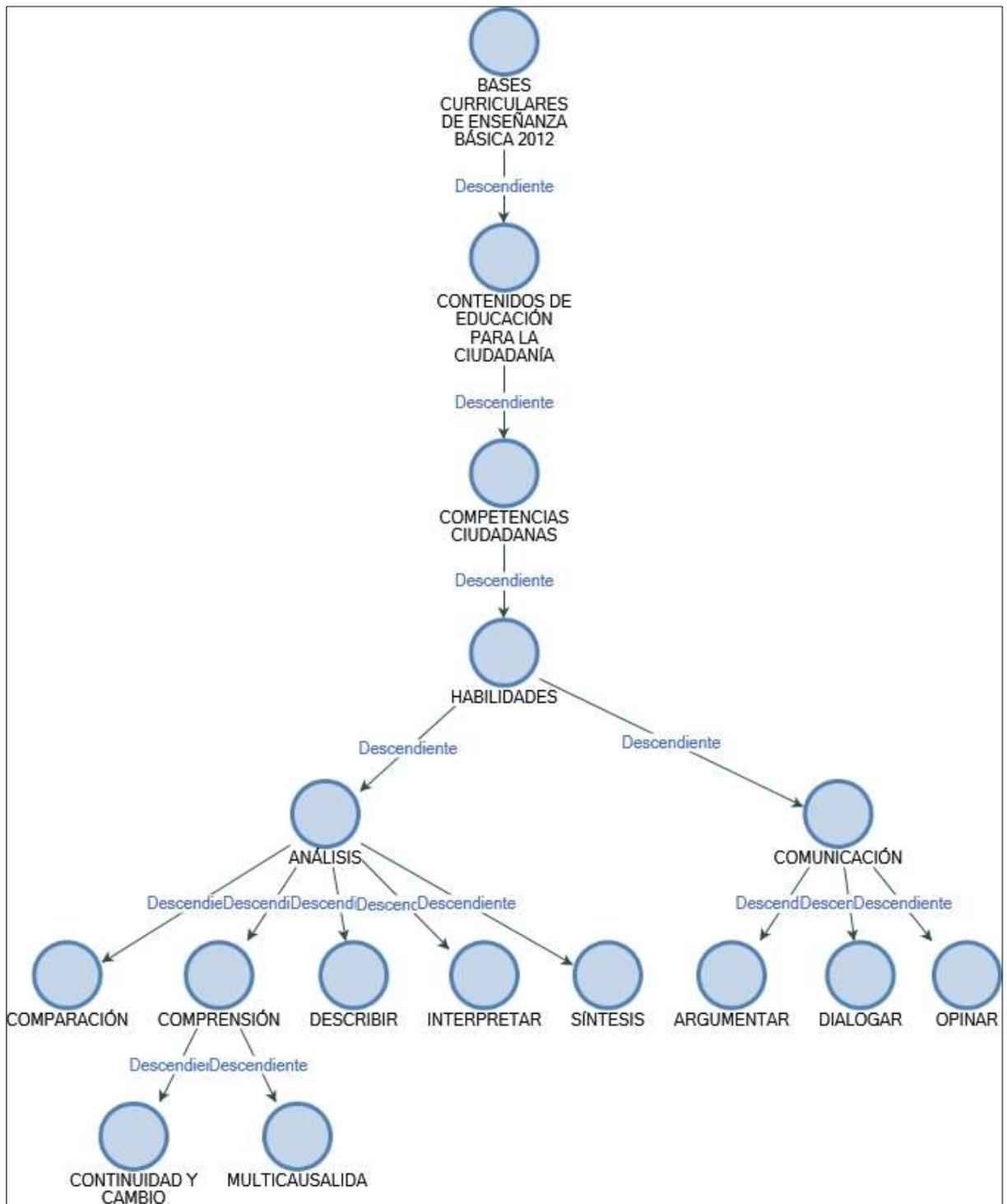


Figura 13. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículo de enseñanza básica 2012 (a)

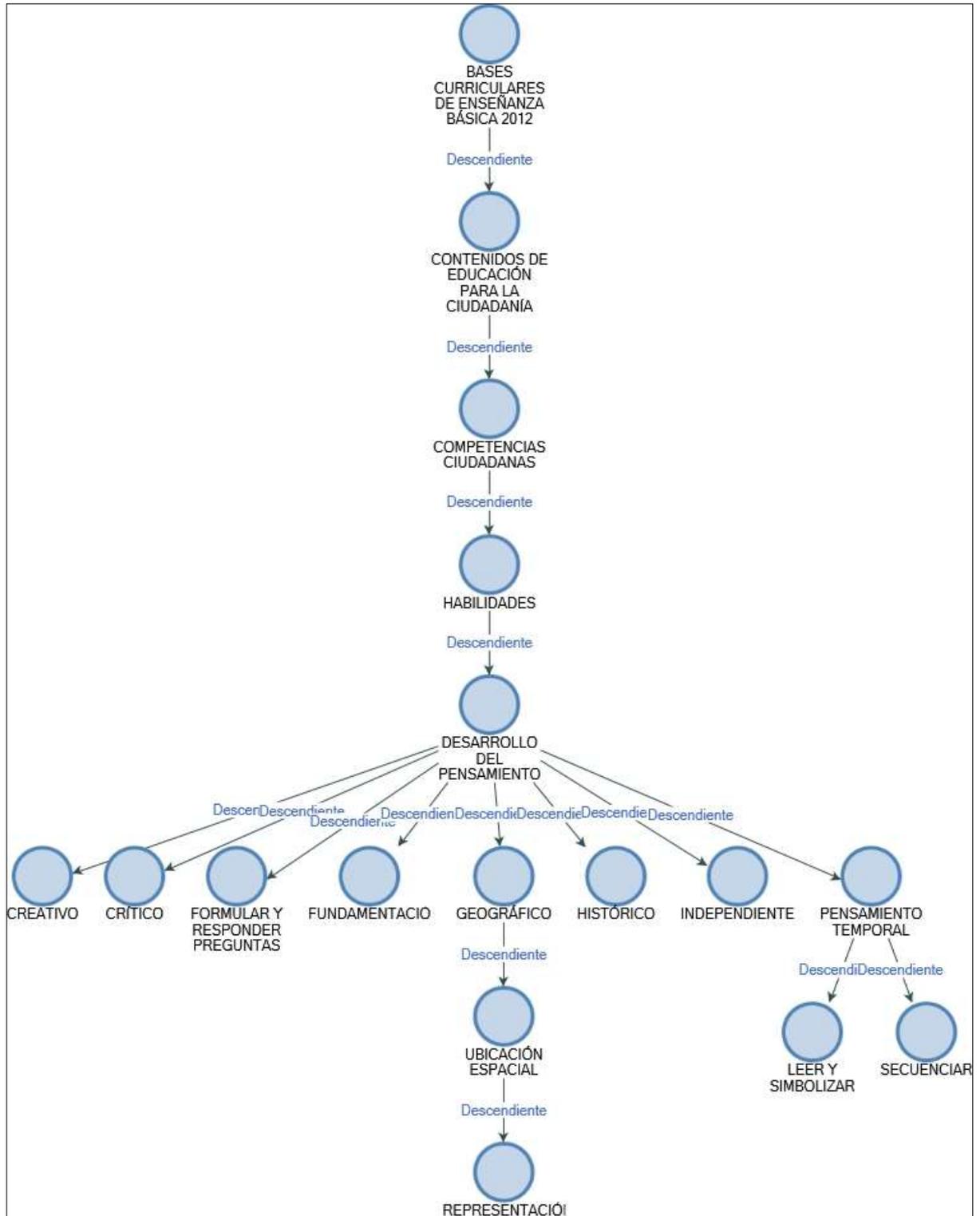


Figura 14. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012 (b)

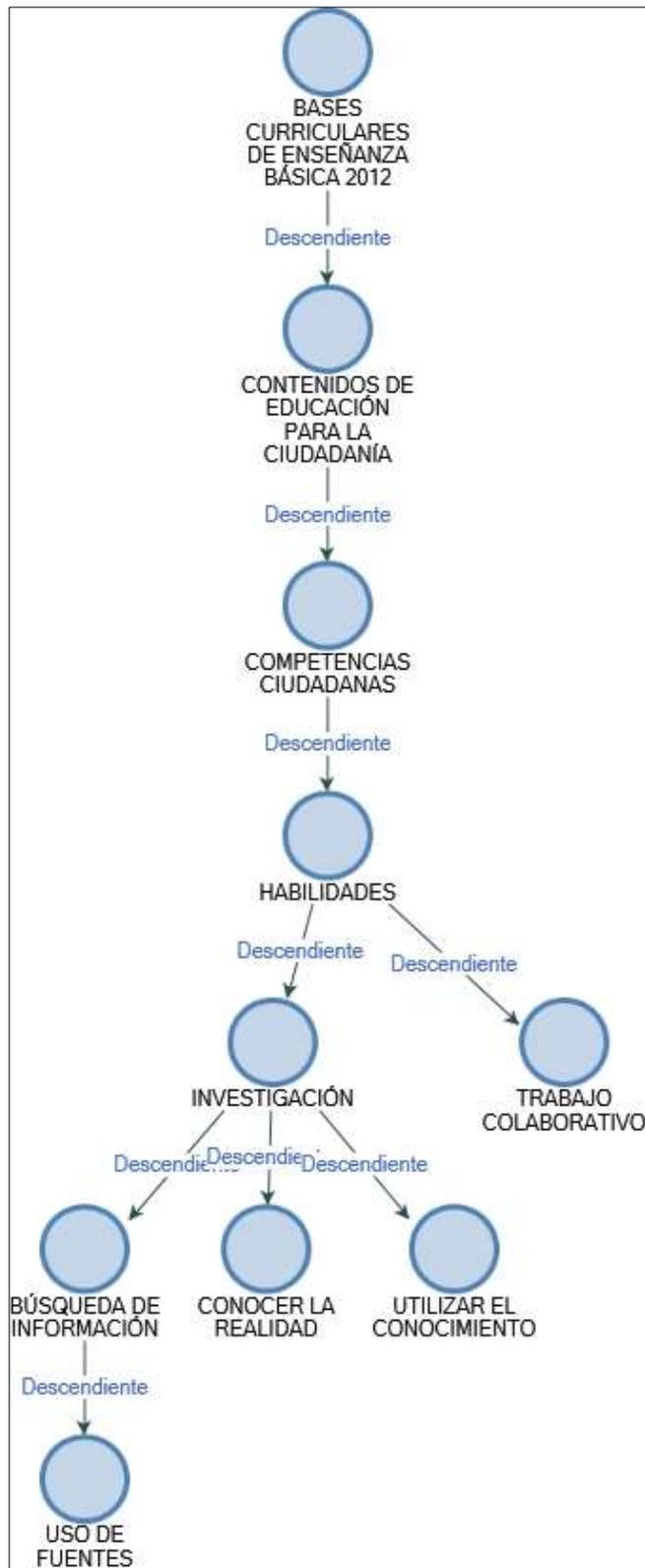


Figura 15. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012 (c)

Los árboles categoriales levantados a partir de la codificación de nudos libres de las Bases curriculares de enseñanza básica 2012 y enseñanza media 2013 mantienen la misma estructura -en términos generales- que aquellos elaborados sobre la base de los Marcos curriculares de los años 90 y 2009.

En el árbol categorial de enseñanza básica 2012 la categoría matriz habilidades incluye todos aquellos nudos libres en que el texto curricular alude a las destrezas o capacidades que debe desarrollar un estudiante -a partir de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales- para desenvolverse adecuadamente en distintos aspectos de su vida personal, y como miembro de una sociedad más amplia que le plantea desafíos: “Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad. Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social”<sup>315</sup>.

La matriz habilidades se compone de las siguientes subcategorías: ***Trabajo Colaborativo, Investigación, Desarrollo del Pensamiento, Comunicación y Análisis.***

En ***Trabajo Colaborativo*** el discurso curricular establece la necesidad de que el estudiante aprenda a trabajar junto con otros: “Es igualmente relevante para un desarrollo completo que los estudiantes adquieran habilidades interpersonales, como las habilidades de colaboración, comunicación y trabajo con otros para manejar y resolver conflictos y para tomar decisiones sobre aspectos diversos de la vida diaria”<sup>316</sup>.

***Investigación*** agrupa aquellos nudos libres que definen y mencionan explícitamente esta habilidad asociada a alguna temática de estudio propia de este nivel, y a la comprensión de procesos y fenómenos: “En este ciclo comienzan a desarrollarse las habilidades relacionadas con la investigación de manera más explícita y formal, especialmente a partir de quinto

---

<sup>315</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 20 referencias codificadas [Cobertura 0,36%]. Referencia 14 - Cobertura 0,02%

<sup>316</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,03%]. Referencia 1 - Cobertura 0,03%

básico”<sup>317</sup>; “Investigar sobre los efectos de la conquista sobre los pueblos indígenas americanos, utilizando fuentes dadas por el docente”<sup>318</sup>. Esta subcategoría se divide en *Utilizar el Conocimiento, Conocer la Realidad y Búsqueda de Información*, y esta última, a su vez, en *Uso de Fuentes*.

*Conocer la Realidad y Utilizar el Conocimiento* agrupan nudos libres cuyos discursos no hacen más que reiterar la denominación especificada: “demostrar interés por conocer la realidad y utilizar el conocimiento”<sup>319</sup>. *Búsqueda de Información* comprende los nudos libres asociados a la información que puede conseguir el estudiante a través de diversas fuentes: “Obtener información explícita sobre su entorno a partir de fuentes orales y gráficas dadas (narraciones, fotografías, medios audiovisuales), mediante preguntas dirigidas”<sup>320</sup>. *Uso de Fuentes* contiene nudos libres en los que el texto curricular destaca su utilización por el estudiante como un elemento fundamental en la metodología de las Ciencias Sociales, la obtención de información, fundamentación de ideas y construcción de un pensamiento histórico y crítico: “Por ello, con el objeto de evitar sesgos y promover el pensamiento histórico crítico y riguroso, estos objetivos fomentan la revisión de diversas fuentes históricas y de distintas interpretaciones”<sup>321</sup>.

*Desarrollo del Pensamiento* es una de las subcategorías con mayor desarrollo o amplitud en su composición. Ella comprende: *Pensamiento Temporal, Independiente, Histórico, Geográfico, Fundamentación, Formular y Responder Preguntas, Crítico y*

---

<sup>317</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,22%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>318</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,22%]. Referencia 8 - Cobertura 0,01%

<sup>319</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>320</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,13%]. Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>321</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 14 referencias codificadas [Cobertura 0,24%]. Referencia 2 - Cobertura 0,02%

## **Creativo.**

**Pensamiento Temporal** está conformado por nudos libres cuyo contenido apunta al aprendizaje y utilización de conceptos temporales: “En los niveles básicos, aprenderán el significado y el uso de conceptos temporales como década, generación, siglo, pasado, presente, simultaneidad, continuidad y cambio para ubicar eventos en el tiempo”<sup>322</sup>. Esta subcategoría se compone de **Secuenciar** y **Leer y Simbolizar**. En el primer caso, los nudos libres conectan con discurso curricular asociado a que los estudiantes puedan ordenar en una serie eventos o sucesos de diversa naturaleza: “Secuenciar acontecimientos y actividades de la vida cotidiana, personal y familiar, utilizando categorías relativas de ubicación temporal, como antes, después; ayer, hoy, mañana; día, noche; este año, el año pasado, el año próximo”<sup>323</sup>. En relación con **Leer y Simbolizar**, los nudos libres contienen texto curricular que apunta a que el estudiante pueda leer secuencias temporales y esquematizarlas: “Leer y representar secuencias cronológicas y acontecimientos del pasado mediante líneas de tiempo”<sup>324</sup>.

**Independiente** contiene un nudo libre cuyo contenido se relaciona con el desarrollo en los estudiantes de visiones o pensamientos propios: “Al progresar, serán capaces de desarrollar una visión propia respecto de los contenidos del nivel y de temas cercanos de su interés, apoyándose en fuentes y en otros recursos para fundamentar sus propias ideas”<sup>325</sup>.

**Histórico** es la denominación que reciben todos aquellos nudos libres que mencionan el desarrollo de un pensamiento histórico entre los estudiantes, especificando aspectos de su importancia en la comprensión de la realidad, contextualización apropiada de procesos y el

---

<sup>322</sup> <Archivos\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,12%]. Referencia 3 - Cobertura 0,02%

<sup>323</sup> <Archivos\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]. Referencia 3 - Cobertura 0,02%

<sup>324</sup> <Archivos\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>325</sup> <Archivos\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%]. Referencia 1 - Cobertura 0,02%

desarrollo crítico y responsable al interior de la sociedad: “A fin de que desarrollen adecuadamente un pensamiento histórico, se espera que los alumnos vayan desarrollando progresivamente su capacidad de contextualización histórica, es decir, que puedan situar las sociedades estudiadas en su época y lugar”<sup>326</sup>; “promover que los estudiantes desarrollen un pensamiento histórico que les permita desenvolverse crítica y responsablemente en la sociedad”<sup>327</sup>.

**Geográfico** contiene nudos libres que aluden específicamente al pensamiento geográfico como una habilidad fundamental de la disciplina y la definen como: “En primer lugar, implica identificar y conocer las características del espacio, tanto desde la perspectiva personal (relacionado con la orientación espacial) como la localización y el uso de mapas y representaciones en general”<sup>328</sup>. A su vez, Geográfico comprende Ubicación Espacial, donde han sido agrupados los nudos libres en que el texto curricular destaca la capacidad de identificar y conocer las características de un espacio determinado, ubicar lugares o puntos geográficos y situarse en el espacio geográfico (desde el uso de categorías relativas, absolutas y herramientas geográficas): “En primer lugar, implica identificar y conocer las características del espacio, tanto desde la perspectiva personal (relacionado con la orientación espacial) como la localización y el uso de mapas y representaciones en general”<sup>329</sup>; “Localizar a Chile en mapamundis o globos terráqueos”<sup>330</sup>.

**Fundamentación** engloba, principalmente, los nudos libres en los que el texto

---

<sup>326</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,16%]. Referencia 3 - Cobertura 0,02%

<sup>327</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,16%]. Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>328</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]. Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>329</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 20 referencias codificadas [Cobertura 0,25%]. Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>330</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 20 referencias codificadas [Cobertura 0,25%]. Referencia 5 - Cobertura 0,01%

curricular alude a la importancia de que el estudiante respalde sus opiniones y juicios: “Formular opiniones fundamentadas sobre un tema de su interés, apoyándose en datos y evidencia”<sup>331</sup>.

En *Formular y Responder Preguntas* los nudos libres apuntan a que los estudiantes desarrollen esta habilidad para profundizar -sobre todo- temáticas que sean de su interés: “Formular y responder preguntas con relación al pasado, al presente o al entorno geográfico, para profundizar sobre temas de su interés en textos y fuentes diversas”<sup>332</sup>.

*Crítico* contiene nudos libres que mencionan explícitamente el desarrollo de un pensamiento o visión críticos en torno a los temas abordados en cada nivel: “Por ello, con el objeto de evitar sesgos y promover el pensamiento histórico crítico y riguroso, estos objetivos fomentan la revisión de diversas fuentes históricas y de distintas interpretaciones”<sup>333</sup>; “abordar el estudio del ser humano en el tiempo de forma crítica y empática”<sup>334</sup>. Por último, *Creativo*, contiene nudos libres donde se menciona esta habilidad asociada a la iniciativa personal y la imaginación: “Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad”<sup>335</sup>.

*Comunicación* es otra de las subcategorías que compone habilidades y se divide en: *Opinar, Dialogar y Argumentar*. Dentro de *Comunicación* fueron subsumidos todos aquellos discursos que apuntan a que los estudiantes se expresen con claridad y eficacia de manera oral y escrita, así como también que puedan presentar o exponer los resultados de sus

---

<sup>331</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,08%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>332</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,06%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>333</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]. Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>334</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>335</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

investigaciones: “comunicarse con claridad en forma escrita y oral<sup>336</sup>; “Comunicar oralmente temas de su interés, experiencias personales o información sobre sí mismos, de manera clara y coherente”<sup>337</sup>. En *Opinar* se sitúan los nudos libres que se vinculan con discursos alusivos a la emisión de un parecer o juicio del estudiante sobre algún tema de su interés o abordado en el nivel: “Formular opiniones sobre situaciones del presente y del pasado, propias de su entorno familiar, escolar o local, y sobre otros temas de su interés<sup>338</sup>; “Informarse y opinar sobre temas relevantes y de su interés en el país y el mundo (política, medioambiente, deporte, arte y música, entre otros) por medio de periódicos y TIC”<sup>339</sup>. *Dialogar* es abordada como una habilidad que supone la capacidad de comunicarse con otros sujetos distintos: “así como promover el diálogo y la disposición a recibir y escuchar opiniones diferentes a las propias<sup>340</sup>; y -en ese sentido- como una habilidad interpersonal necesaria para desenvolverse en sociedades diversas: “Se pretende también que se apropien de las habilidades que se ponen en juego en una comunidad cada vez más diversa; por ejemplo, las capacidades para expresar coherentemente sus ideas, dialogar, defender argumentos y persuadir”<sup>341</sup>. Por último, *Argumentar* agrupa nudos libres cuyo significado se orienta a que el estudiante sea capaz de persuadir a otros a través de su razonamiento: “Se pretende también que se apropien de las habilidades que se ponen en juego en una comunidad cada vez más diversa; por ejemplo, las capacidades para expresar coherentemente sus ideas, dialogar, defender argumentos y

---

<sup>336</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 20 referencias codificadas [Cobertura 0,25%]. Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>337</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 20 referencias codificadas [Cobertura 0,25%]. Referencia 11 - Cobertura 0,01%

<sup>338</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 0,16%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>339</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 0,16%]. Referencia 11 - Cobertura 0,02%

<sup>340</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,09%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>341</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,09%].

Referencia 3 - Cobertura 0,02%

persuadir”<sup>342</sup>.

Finalmente, se encuentra la subcategoría *Análisis*. En ella se ha subsumido todos los nudos libres que mencionan explícitamente el término asociándolo, se infiere, con la capacidad de procesar información por parte del estudiante: “Por otra parte, se espera que la adquisición de conocimientos y de la capacidad de procesar la información contribuya a que los alumnos puedan tomar decisiones de una manera responsable e informada”<sup>343</sup>; “Analizar y comparar las principales características de las civilizaciones americanas (mayas, aztecas e incas)”<sup>344</sup>. Esta subcategoría se divide en cinco elementos: *Síntesis*, *Interpretar*, *Describir*, *Comprensión* y *Comparación*.

En *Síntesis*, se sitúan los nudos libres que nombran esta habilidad y, tal como ya se ha mencionado en los árboles categoriales precedentes, la asocian estrechamente con el análisis y la interpretación: “organizar, clasificar, analizar, interpretar y sintetizar la información”<sup>345</sup>. La situación señalada aplica también para lo que ocurre con *Interpretar*, en la que el nudo libre subsumido no explicita más información que asociar dicha habilidad con la organización, clarificación, análisis y síntesis de información. Los nudos libres que fueron subsumidos en *Describir* apuntan a que el estudiante detalle o brinde información pormenorizada acerca de algún tópico: “Observar y describir paisajes de su entorno local, utilizando vocabulario geográfico adecuado (país, ciudad, camino, pueblo, construcciones, cordillera, mar, vegetación y desierto)”<sup>346</sup>. *Comprensión* contiene nudos libres que resaltan esta habilidad como un

---

<sup>342</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]. Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>343</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,07%]. Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>344</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,07%]. Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>345</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>346</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,16%]. Referencia 1 - Cobertura 0,02%

elemento sustantivo dentro de la Historia y las Ciencias Sociales, en relación con el entendimiento de información, la realidad natural y social (y el rol del estudiante en ella): “esto implica desarrollar la curiosidad y el interés por observar y comprender la realidad natural y social que los rodea”<sup>347</sup>. Este elemento se compone de **Multicausalidad y Cambio y Continuidad**, cuyos nudos libres no difieren en su significado respecto de aquél ya clarificado en los árboles categoriales anteriores. Por último, **Comparación** agrupa el texto curricular en que se alude a que el estudiante contraste culturas, modos de vida, información (fuentes), puntos de vista, así como también paisajes: “Comparar modos de vida de la Antigüedad con el propio, considerando costumbres, trabajos y oficios, creencias, vestimentas y características de las ciudades, entre otros”<sup>348</sup>; “Comparar distintos puntos de vista respecto de un mismo tema”<sup>349</sup>.

---

<sup>347</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 0,22%]. Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>348</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,16%]. Referencia 3 - Cobertura 0,02%

<sup>349</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,16%]. Referencia 6 - Cobertura 0,01%

11.1.3.6. Las habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013.

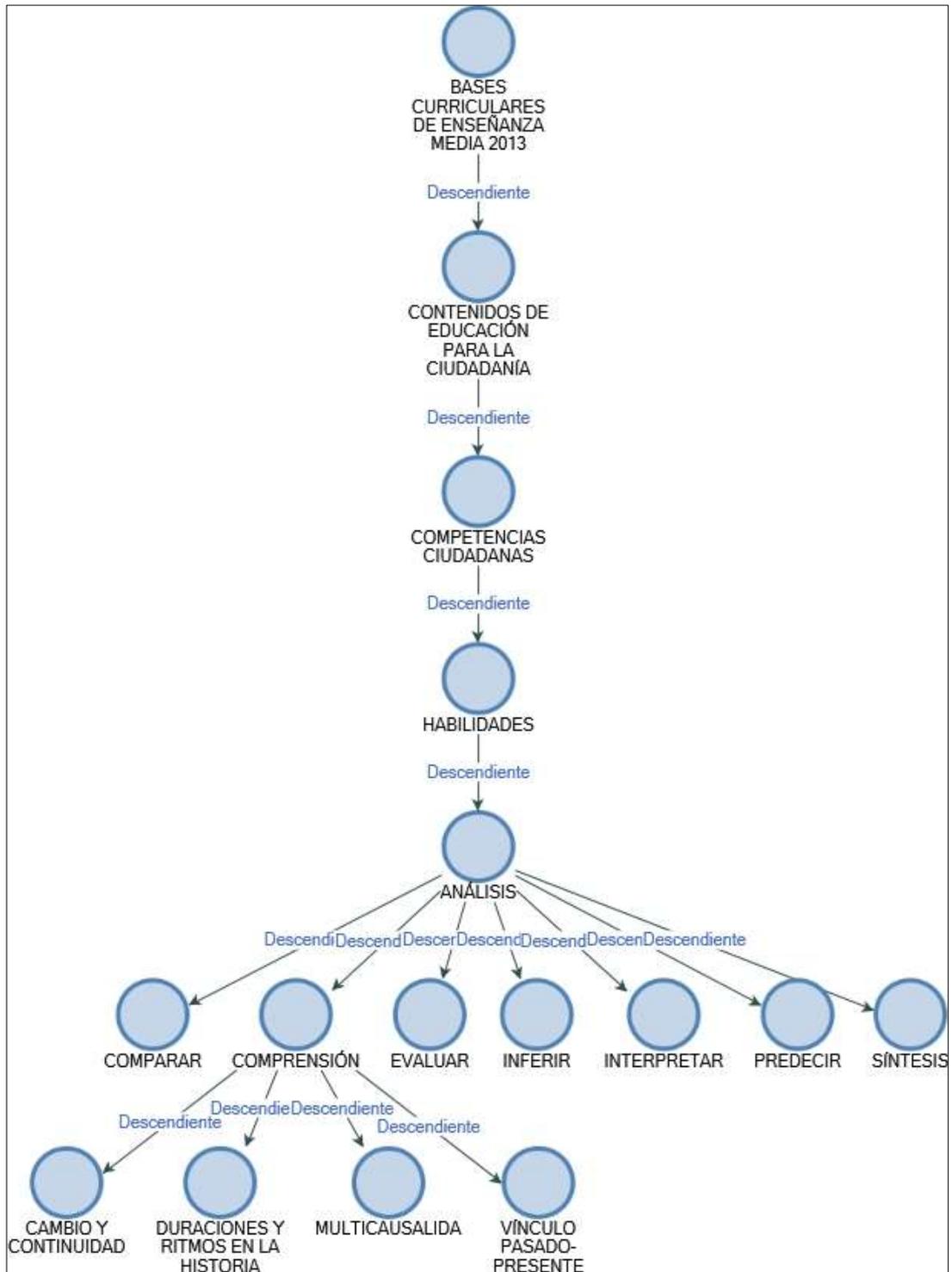
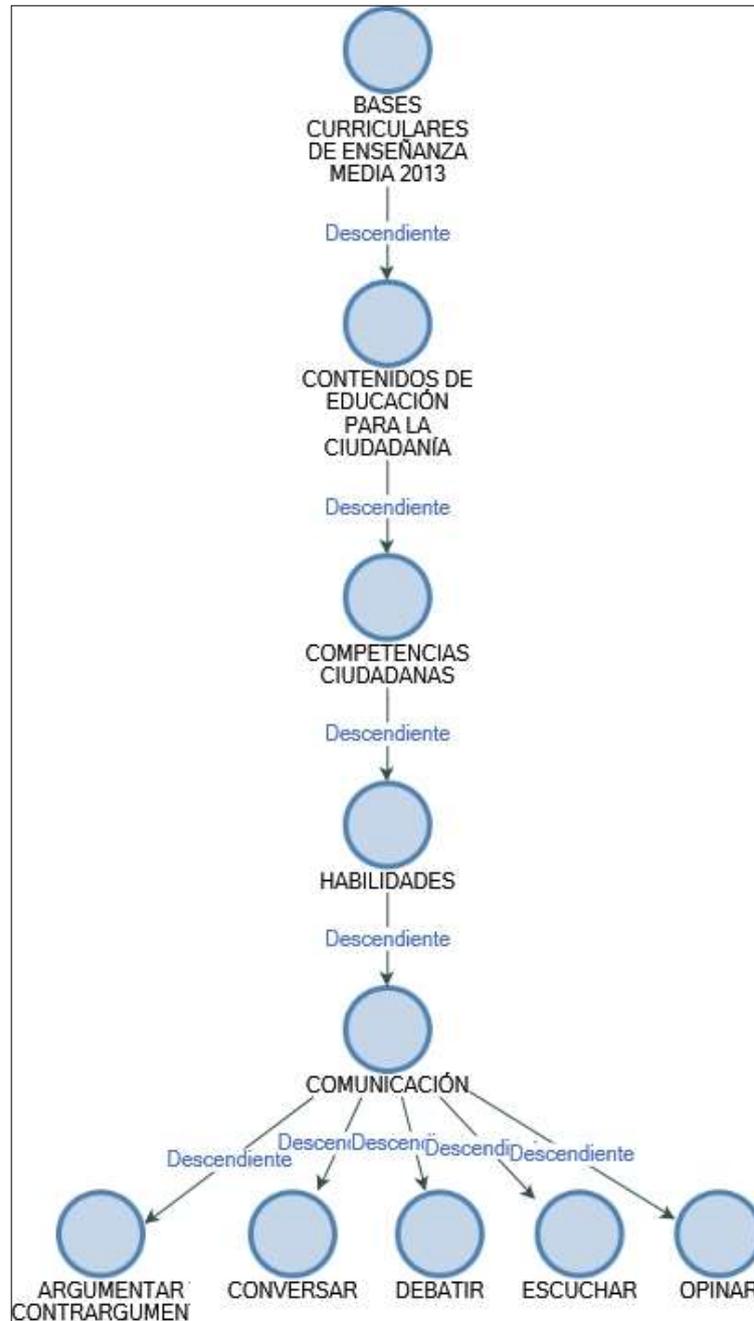


Figura 16. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013 (a)



*Figura 17. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013 (b)*

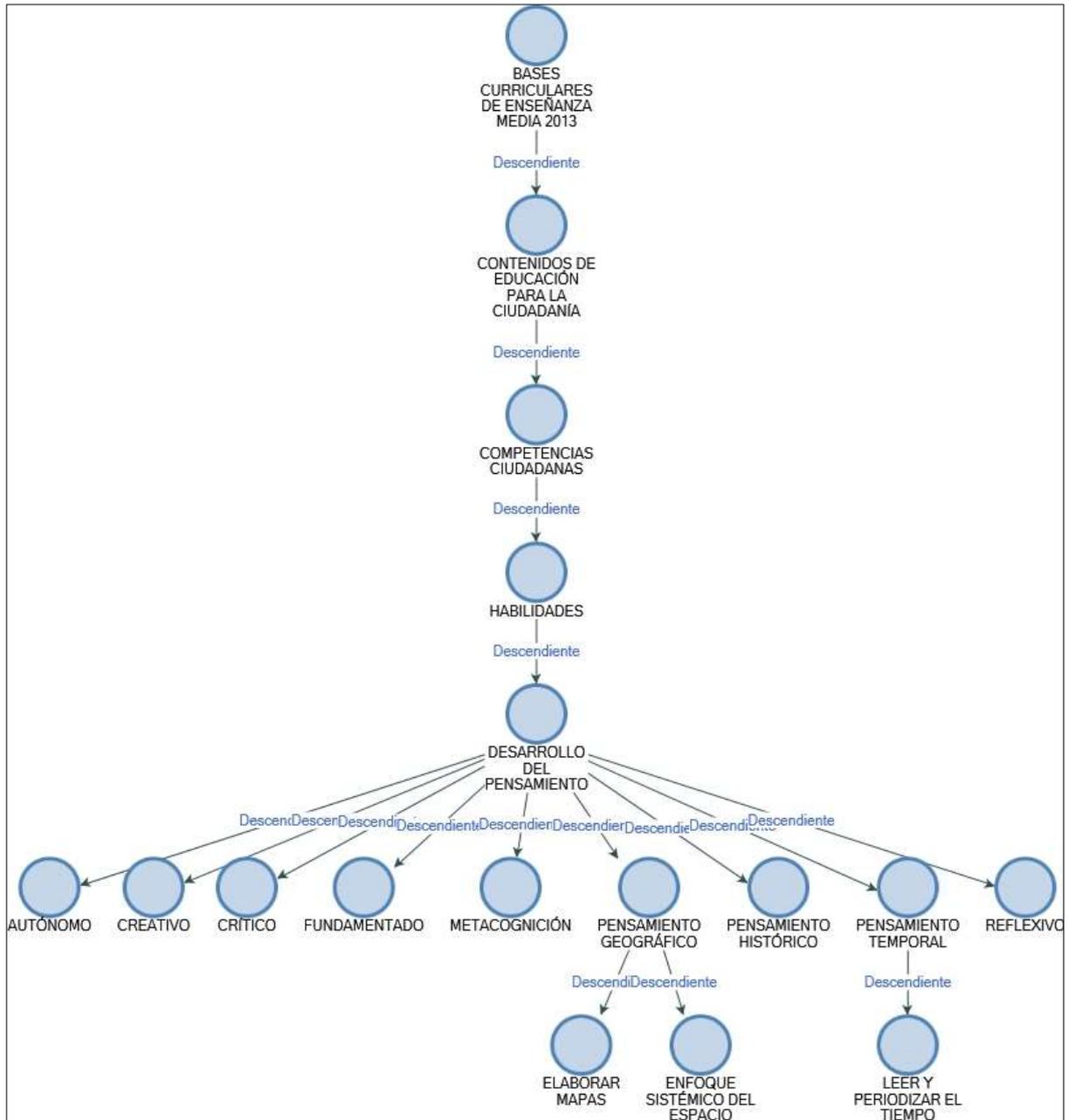


Figura 18. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013 (c)

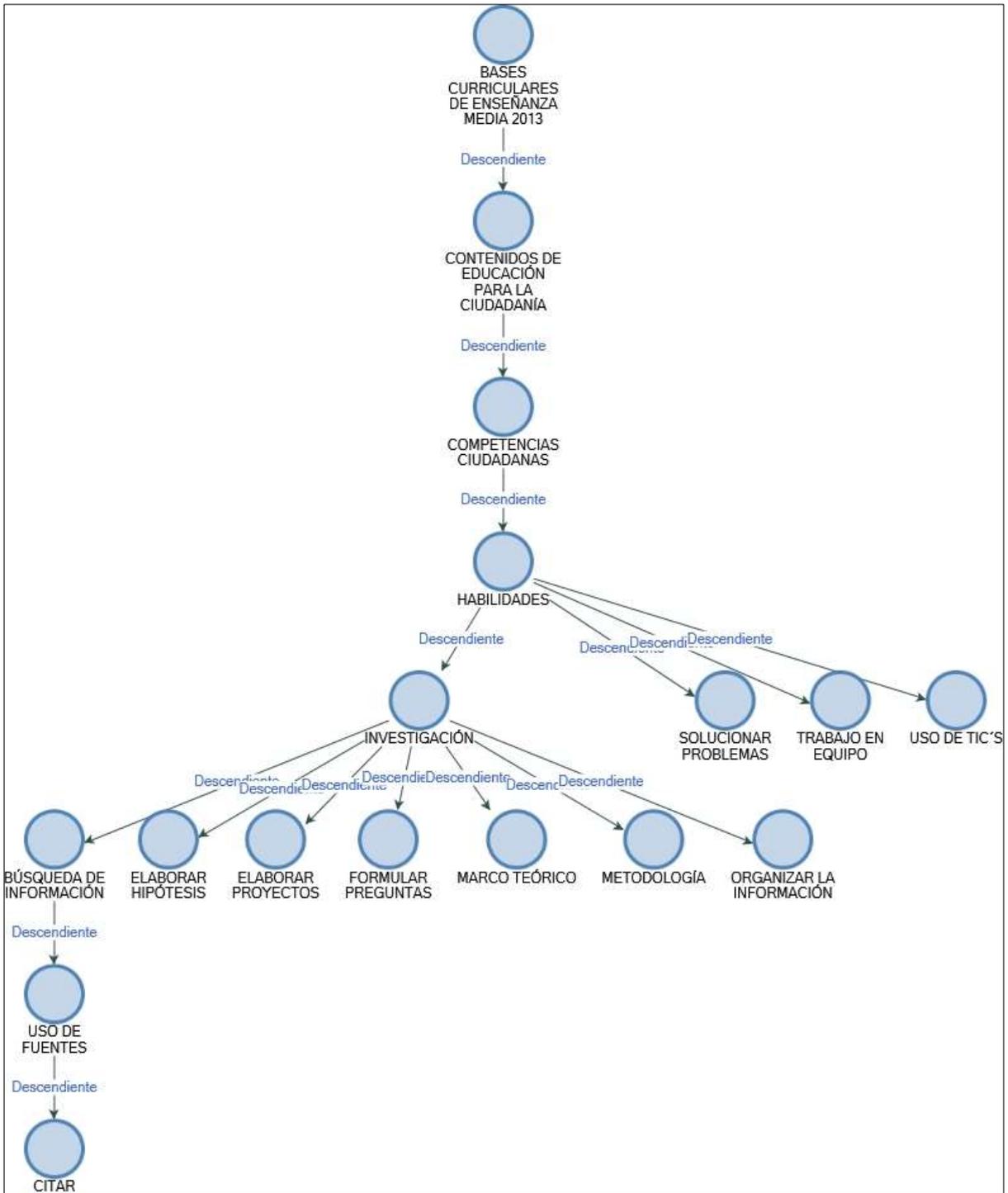


Figura 19. Habilidades de educación para la ciudadanía en el currículo de enseñanza media 2013 (d)

En el árbol categorial construido a partir de las Bases Curriculares de enseñanza media (2013), la categoría matriz habilidades contiene todos los nudos libres en los que estas se identifican como un contenido de la disciplina necesario para lograr aprendizajes profundos en los estudiantes, junto a los contenidos conceptuales y actitudinales: “Las habilidades son capacidades para realizar tareas y para solucionar problemas con precisión y adaptabilidad”<sup>350</sup>; “Una habilidad puede desarrollarse en el ámbito intelectual, psicomotriz, afectivo y/o social”<sup>351</sup>.

Esta categoría aparece desagregada en siete elementos: *Uso de Tics, Trabajo en Equipo, Solucionar Problemas, Investigación, Desarrollo del Pensamiento, Comunicación y Análisis*.

*Uso de Tics* comprende aquellos nudos libres cuyo contenido establece la necesidad de que el estudiante utilice las tecnologías de la información y las comunicaciones para obtener procesar y comunicar o presentar información (sobre todo de naturaleza geográfica: “Acceder a información y comunicarse usando las tecnologías de la información y la comunicación en forma reflexiva y eficaz”<sup>352</sup>; “Buscar, acceder y procesar información de diversas fuentes virtuales y evaluar su calidad y pertinencia”<sup>353</sup>. Esta habilidad, junto con *Solucionar Problemas*, son las únicas que no se presentan en el árbol categorial de enseñanza básica 2012. En el caso de esta última, los nudos libres que la constituyen indican de manera textual que el estudiante sea capaz de buscar y evaluar distintas opciones para dar solución a un problema: “evaluar críticamente las diversas alternativas de solución a un problema”<sup>354</sup>; “Resolver

---

<sup>350</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,15%]. Referencia 8 - Cobertura 0,01%

<sup>351</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,15%]. Referencia 9 - Cobertura 0,01%

<sup>352</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,06%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>353</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,06%]. Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>354</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,31%]

problemas de manera reflexiva en el ámbito escolar, familiar y social, tanto utilizando modelos y rutinas como aplicando de manera creativa conceptos, criterios, principios y leyes generales”<sup>355</sup>. El discurso curricular contenido en *Trabajo en Equipo* destaca esta habilidad desde el compromiso que debe desarrollar el estudiante con la calidad de un producto que es elaborado junto con otros, así como también, desde los beneficios y/o aportes que genera la interacción con los demás: “Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración”<sup>356</sup>; “así como la capacidad de trabajar de manera individual y colaborativa, manifestando compromiso con la calidad de lo realizado y dando, a la vez, cabida al ejercicio y el desarrollo de su propia iniciativa y originalidad”<sup>357</sup>.

La habilidad de *Investigación* que se presenta en el árbol categorial de enseñanza media 2013 es más compleja en su estructura que la del árbol categorial de enseñanza básica 2012. Mientras que en este último se desagrega en tres elementos, en media lo hace en siete. De igual forma, los nudos libres que le dan contenido especifican con mayor detalle (a diferencia del árbol categorial de enseñanza básica 2012) en qué consiste esta habilidad. Ello, puesto que la caracterizan desde los pasos o etapas que involucra, y los beneficios o frutos que brinda al estudiante su aprendizaje en relación a la comprensión de fenómenos y la profundización del conocimiento: “que los estudiantes profundicen sus conocimientos sobre las instituciones que conforman nuestra organización política y social”<sup>358</sup>; “Aplicar habilidades básicas y actitudes de investigación científica, para conocer y comprender algunos procesos y fenómenos

---

<sup>355</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>356</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>357</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]. Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>358</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 13 referencias codificadas [Cobertura 2,15%]. Referencia 1 - Cobertura 0,07%

fundamentales del mundo natural y de aplicaciones tecnológicas de uso corriente<sup>359</sup>. La subcategoría **Investigación** se desagrega en: **Organizar la Información, Metodología, Marco Teórico, Formular Preguntas, Elaborar Proyectos, Elaborar Hipótesis y Búsqueda de Información**.

**Organización de la Información** contiene nudos libres en los que el texto curricular menciona explícitamente esta capacidad dando a entender que es comprendida en términos de estructurar información: “aplicación de distintas estrategias para registrar, citar y organizar la información obtenida”<sup>360</sup>; “Analizar, interpretar y organizar información con la finalidad de establecer relaciones y comprender procesos y fenómenos complejos, reconociendo su multidimensionalidad, multicausalidad y carácter sistémico”<sup>361</sup>. **Metodología**, por su parte, agrupa nudos libres que se refieren, en términos generales, a los procedimientos de construcción del conocimiento de las disciplinas que conforman las Ciencias Sociales y las llamadas Ciencias Exactas: “Las disciplinas de las Ciencias Sociales comparten un objeto (...) y un método de análisis e interpretación basado en la evidencia, y que propone explicaciones fundadas; no obstante, es abierto, diverso y pluralista, ya que no propone leyes universales”<sup>362</sup>. Los nudos libres que dan cuerpo a **Marco Teórico** especifican -de manera textual- que en este deben incluirse las principales ideas y conceptos que se van a investigar. En **Formular Preguntas** han sido subsumidos todos aquellos nudos libres que mencionan explícitamente esta alusión y la vinculan con la capacidad de que el estudiante profundice sus conocimientos: “formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el

---

<sup>359</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,06%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>360</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,15%]

<sup>361</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>362</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,17%]. Referencia 1 - Cobertura 0,17%

nivel<sup>363</sup>. **Elaborar Proyectos** comprende los nudos libres donde el texto curricular señala esta habilidad y la asocia con la configuración de proyectos por parte del estudiante (especialmente a nivel familiar): “Desarrollar planes de vida y proyectos personales, con discernimiento sobre los propios derechos, necesidades e intereses, así como sobre las responsabilidades con los demás, en especial, en el ámbito de la familia”<sup>364</sup>. **Elaborar Hipótesis** contiene nudos libres que solo mencionan esta misma denominación. Finalmente, **Búsqueda de Información**, se ha dividido en de **Uso de Fuentes** y esta última, a su vez, en **Citar**. Los nudos libres que se han subsumido en estas habilidades contienen discurso curricular que destaca la selección y el uso de fuentes por parte de los estudiantes para obtener información, contrastarla, evaluarla críticamente, sostener sus argumentos y alcanzar una comprensión adecuada de los fenómenos estudiados: “selección y análisis de la información obtenida de fuentes”<sup>365</sup>. En el caso de **Citar**, específicamente, los nudos libres contenidos refieren a que el estudiante cite información según normas estandarizadas: “citar la información obtenida de acuerdo a normas estandarizadas”<sup>366</sup>.

La subcategoría **Desarrollo del Pensamiento** se presenta igual de compleja en su estructura que en el árbol categorial de enseñanza básica 2012. Ella agrupa, a su vez, distintas habilidades que en el texto curricular caracterizan o detallan cualidades que debe poseer el pensamiento desde los objetivos de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales.

Esta subcategoría se compone de nueve elementos: **Riguroso, Reflexivo, Pensamiento Temporal, Pensamiento Histórico, Pensamiento Geográfico, Metacognición, Fundamentado, Crítico, Autónomo y Creativo.**

---

<sup>363</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,28%]

<sup>364</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>365</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 21 referencias codificadas [Cobertura 1,80%]. Referencia 12 - Cobertura 0,03%

<sup>366</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,22%]. Referencia 5 - Cobertura 0,03%

En **Riguroso**, el discurso curricular solo menciona que la asignatura aspira a: “formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico”<sup>367</sup>. **Reflexivo** contiene nudos libres que asocian la reflexividad con autonomía y la capacidad de evaluar críticamente la información, situaciones de la vida cotidiana, así como la propia actuación personal del estudiante: “Pensar en forma autónoma y reflexiva”<sup>368</sup>; “

Pensar en forma reflexiva, evaluando y utilizando información y conocimientos, de manera sistemática y metódica, para la formulación de proyectos y resolución de problemas”<sup>369</sup>.

**Pensamiento Temporal** agrupa los nudos libres en los que -además de mencionar el desarrollo de esta habilidad- se la define y asocia -esencialmente- con la capacidad de utilizar y comprender conceptos propios del tiempo histórico. Comprende **Leer y Periodizar el Tiempo**, cuyos nudos libres apuntan a que el estudiante pueda interpretar y establecer secuencias cronológicas: “Establecer y fundamentar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo”<sup>370</sup>.

**Pensamiento Histórico**, por su parte agrupa nudos libres que no solo reiteran esta habilidad limitándose a nombrarla, sino que también la definen como una destreza fundamental en la asignatura que permite, de igual forma, el desarrollo de un pensamiento crítico, comprensivo, además de constituir una herramienta decisiva para que los estudiantes sean capaces de pensar su propia historia:

La construcción gradual del pensamiento histórico es uno de los principales

---

<sup>367</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]. Referencia 1 - Cobertura 0,08%

<sup>368</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%]. Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>369</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>370</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,48%]. Referencia 6 - Cobertura 0,04%

objetivos de esta asignatura, pues constituye una herramienta necesaria para que los estudiantes puedan desarrollar una visión crítica y comprensiva de su entorno y del mundo. La formación de un pensamiento histórico busca que los estudiantes sean capaces de pensar su propia historia y que esta se transforme en parte de su universo mental, permitiéndoles desenvolverse de mejor manera en la vida práctica<sup>371</sup>.

Los nudos libres subsumidos en *Pensamiento Geográfico* solo reiteran la habilidad de “pensamiento temporal y espacial”<sup>372</sup>. Se subdivide en *Enfoque Sistémico del Espacio y Elaborar Mapas*. El primero recoge el texto curricular que releva la necesidad de que el estudiante comprenda que los fenómenos espaciales o geográficos obedecen a diversos factores, siendo capaz de interrelacionarlos: “A partir de este supuesto, los estudiantes comprenderán la multicausalidad de los fenómenos espaciales y podrán desarrollar una conciencia geográfica a partir de un enfoque sistémico del espacio”<sup>373</sup>. *Elaborar Mapas* contiene los nudos libres en que se menciona que el estudiante debe ser capaz de construirlos a distintas escalas: “por medio de la construcción de mapas a diferentes escalas”<sup>374</sup>.

En *Metacognición* el discurso curricular reitera lo que ya ha sido identificado en los árboles categoriales de los años precedentes, esto es, que el estudiante sea capaz de aprender a aprender. Fundamentado contiene nudos libreas que reiteran la importancia de que el estudiante respalde sus juicios y opiniones: “fundamentar las ideas y posturas propias”<sup>375</sup>. En *Crítico*

---

<sup>371</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,89%]. Referencia 4 - Cobertura 0,26%

<sup>372</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,20%]. Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>373</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,29%]. Referencia 1 - Cobertura 0,10%

<sup>374</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,12%]. Referencia 1 - Cobertura 0,03%

<sup>375</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,13%]. Referencia 1 - Cobertura 0,02%

fueron subsumidos los nudos libres que relevan la importancia de configurar un pensamiento crítico entre los estudiantes, se detallan las habilidades asociadas a este y se lo define:

(...) el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico les entregará a los estudiantes la capacidad de cuestionar de manera autónoma reduccionismos y prejuicios sobre el pasado, elaborar preguntas de manera clara y precisa, identificar sesgos en los puntos de vista, seleccionar soluciones a problemas evaluando críticamente las alternativas y elaborar conclusiones en base a evidencias<sup>376</sup>.

Pensamiento crítico. Pensar críticamente implica una actitud flexible y cuestionadora, interesada por indagar en las razones de los fenómenos, en profundizar en el conocimiento, y abierta a considerar distintos puntos de vista para el análisis. Implica, asimismo, una actitud esencialmente creativa, capaz de producir nuevas ideas y aprendizajes. Pensar críticamente implica desarrollar la capacidad de elaborar juicios y de tomar decisiones sobre qué creer o hacer<sup>377</sup>.

*Autónomo* contiene un discurso curricular en el que se resalta que el estudiante desarrolle un pensamiento libre y propio: “Pensar en forma libre y reflexiva, siendo capaces de evaluar críticamente la propia actividad y de conocer y organizar la experiencia”<sup>378</sup>. Por último, *Creativo*, contiene nudos libres donde se menciona esta habilidad asociada a la iniciativa personal, la imaginación, el espíritu emprendedor y aplicada a la búsqueda de soluciones: Practicar la iniciativa personal, la creatividad y el espíritu emprendedor en los ámbitos

---

<sup>376</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 2,65%]. Referencia 2 - Cobertura 0,21%

<sup>377</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 2,65%]. Referencia 5 - Cobertura 0,25%

<sup>378</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,06%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

personal, escolar y comunitario, aportando con esto al desarrollo de la sociedad<sup>379</sup>.

La penúltima subcategoría que compone el árbol categorial de enseñanza media 2013 es **Comunicación**. Su significado es similar al de enseñanza básica. La única distinción es que en enseñanza media los nudos libres destacan que además de comunicarse en forma clara y eficaz en su lengua materna, el estudiante pueda hacerlo en una lengua distinta, dado el contexto de un mundo globalizado: “Estas competencias deben extenderse también al dominio de otras lenguas además de la materna, para la interacción y comunicación con otras culturas, en el ámbito de una sociedad cada vez más globalizada”<sup>380</sup>. Esta subcategoría está compuesta por: **Opinar, Escuchar, Debatir, Conversar y Argumentar y Contrargumentar**.

En el caso de **Opinar**, contiene nudos libres en los que el texto curricular sugiere que el estudiante emita y fundamente sus propios juicios o pareceres: “fundamentar las ideas y posturas propias<sup>381</sup>; “expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes”<sup>382</sup>. En **Escuchar**, los nudos libres subsumidos apuntan a la capacidad de prestar atención a los argumentos de otros: “Asimismo, se espera que sean capaces de desarrollar la habilidad de escuchar los planteamientos de otros, procesarlos y contraargumentar en la medida que sea necesario, con una actitud respetuosa y tolerante”<sup>383</sup>. Esta última habilidad se encuentra estrechamente relacionada con **Conversar**, pues los nudos libres que contiene esta última aluden a la importancia de que el estudiante participe en conversaciones grupales y debates sobre algún

---

<sup>379</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>380</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,08%]. Referencia 8 - Cobertura 0,01%

<sup>381</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,13%]. Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>382</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,13%]. Referencia 3 - Cobertura 0,03%

<sup>383</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,11%]. Referencia 1 - Cobertura 0,11%

tópico determinado: “Participar activamente en conversaciones grupales y debates”<sup>384</sup>. En ese sentido, *Debatir*, está conformado por los nudos libres que mencionan explícitamente que el alumno participe de este tipo de actividad, tal como se observa en el discurso anterior. *Argumentar y Contrargumentar* agrupa nudos libres en los que esta habilidad se asocia a la capacidad de defender ideas u opiniones utilizando evidencia adecuada: “El uso de evidencia para argumentar, la rigurosidad y sistematicidad del análisis, el desarrollo de argumentos coherentes y lógicos, entre otros, son algunos ejemplos de criterios que permiten legitimar las distintas visiones sobre un mismo hecho”<sup>385</sup>; “Asimismo, se espera que sean capaces de desarrollar la habilidad de escuchar los planteamientos de otros, procesarlos y contraargumentar en la medida que sea necesario, con una actitud respetuosa y tolerante”<sup>386</sup>.

La última subcategoría que conforma las habilidades es *Análisis*. Su estructura contiene dos elementos más que no figuran en el árbol categorial de enseñanza básica 2012: *Evaluar*, *Inferir y Predecir*, a los que se añaden *Síntesis*, *Interpretar*, *Comprensión* y *Comparar*.

Los nudos libres contenidos en *Análisis* reiteran esta habilidad asociándola con alguna temática abordada en el nivel, y establecen que su utilización permite al estudiante relacionar y comprender la complejidad de los fenómenos estudiados: “Las Bases Curriculares del presente ciclo de formación general buscan contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas”<sup>387</sup>; “interesa analizar cómo la Guerra Fría impactó en América Latina y generó una tensión permanente entre revolución y reforma que desembocó en golpes

---

<sup>384</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,11%]. Referencia 3 - Cobertura 0,03%

<sup>385</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,82%]. Referencia 1 - Cobertura 0,13%

<sup>386</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,82%]. Referencia 3 - Cobertura 0,11%

<sup>387</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 40 referencias codificadas [Cobertura 5,88%]. Referencia 1 - Cobertura 0,08%

de Estado y dictaduras militares en distintos países del continente”<sup>388</sup>.

*Síntesis*, tal como se menciona en los árboles categoriales descritos previamente, figura como una habilidad asociada al análisis y la interpretación. *Predecir* contiene nudos libres que destacan el discurso curricular en el que se indica que el estudiante sea capaz de elaborar conjeturas a partir de los contenidos aprendidos: “plantear predicciones respecto a los contenidos del nivel”<sup>389</sup>. En *Interpretar* fueron subsumidos los nudos libres que mencionan y asocian esta habilidad con su aplicación a información geográfica y líneas de tiempo, y en estrecha relación con el análisis y la síntesis, en aras de comprender la complejidad de los fenómenos: “se espera que los estudiantes desarrollen la capacidad de interpretar datos e información geográfica a fin de identificar distribuciones espaciales y patrones asociados a las dinámicas del territorio”<sup>390</sup>; “Interpretar periodizaciones históricas mediante líneas de tiempo”<sup>391</sup>. *Inferir* contiene nudos libres que relacionan esta habilidad con la capacidad de elaborar conclusiones acordes a los temas estudiados en el nivel: “elaboración de conclusiones relacionadas con las preguntas iniciales”<sup>392</sup>; “formular inferencias fundadas respecto a los temas del nivel”<sup>393</sup>. En *Evaluar* se subsumió los nudos libres donde el discurso curricular reitera esta habilidad (aun cuando no la define), asociándola con algún contenido del nivel, una problemática, o información de naturaleza cuantitativa: “Investigar sobre problemáticas medioambientales relacionadas con fenómenos como el calentamiento global, los recursos

---

<sup>388</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 40 referencias codificadas [Cobertura 5,88%]. Referencia 3 - Cobertura 0,12%

<sup>389</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]. Referencia 1 - Cobertura 0,03%

<sup>390</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,49%]. Referencia 3 - Cobertura 0,11%

<sup>391</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,49%]. Referencia 4 - Cobertura 0,03%

<sup>392</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,32%]. Referencia 2 - Cobertura 0,04%

<sup>393</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,32%]. Referencia 3 - Cobertura 0,03%

energéticos, la sobrepoblación, entre otros, y analizar y evaluar su impacto a escala local”<sup>394</sup>; “evaluar rigurosamente información cuantitativa”<sup>395</sup>. Los nudos libres que componen **Comprensión** agrupan líneas curriculares de naturaleza disímil en cuanto a su información, en cuanto aquellas apuntan a diversos propósitos. Es decir, que el estudiante entienda su presente y pasado, la dinámica espacial de distintos fenómenos, su complejidad, el carácter interpretativo de las ciencias sociales, formas de razonamiento científico, y los temas estudiados en su nivel. Esta habilidad se halla dividida, a su vez, en: **Vínculo Pasado-Presente, Multicausalidad, Duraciones y Ritmos en la Historia y Cambio y Continuidad**. En estas los nudos libres asociados contienen texto curricular que releva la importancia de reconocer el pasado para alcanzar una mejor comprensión del presente; identificar la diversidad de causas que explican los procesos históricos; reconocer el cambio y continuidad como dimensiones esenciales del acontecer histórico, y aprender el tiempo corto, de mediana y larga duración, así como la sucesión y simultaneidad de acontecimientos y procesos en la historia: “En relación con lo anterior, para que el estudiante alcance progresivamente una mejor comprensión de su presente, es esencial que comprenda su pasado y la relación que este tiene con su vida diaria, con su identidad y con su entorno”<sup>396</sup>; “los múltiples antecedentes y causas que explican el devenir de la sociedad”<sup>397</sup>; “reconociendo la duración, la sucesión y la simultaneidad de acontecimientos o procesos históricos vistos en el nivel”<sup>398</sup>; “comparar procesos históricos,

---

<sup>394</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 15 referencias codificadas [Cobertura 1,75%]. Referencia 3 - Cobertura 0,11%

<sup>395</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 15 referencias codificadas [Cobertura 1,75%]. Referencia 5 - Cobertura 0,02%

<sup>396</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,54%]. Referencia 1 - Cobertura 0,12%

<sup>397</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,22%]. Referencia 1 - Cobertura 0,04%

<sup>398</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,37%]. Referencia 2 - Cobertura 0,06%

identificando relaciones de causalidad, continuidades y cambios”<sup>399</sup>.

*Comparar* contiene nudos libres en los que el discurso curricular alude a que el estudiante contraste puntos de vista, procesos históricos y geográficos, conceptos, interpretaciones historiográficas y períodos históricos: “comparar procesos históricos”<sup>400</sup>; “Comparar los conceptos de ciudadanía, democracia, derecho, república, municipio y gremio del mundo clásico y medieval, con la sociedad contemporánea”<sup>401</sup>; “Comparar distintas interpretaciones historiográficas y geográficas sobre los temas estudiados en el nivel”<sup>402</sup>.

#### **11.1.4. Habilidades de educación para la ciudadanía: significados y orientaciones.**

Al observar la evolución de los árboles categoriales levantados a partir de los distintos documentos curriculares que forman parte de nuestra unidad de estudio, uno de los primeros aspectos que emerge como un rasgo ostensible es el crecimiento que estos adquieren desde el año 1996 a 2013. Ciertamente el desarrollo de habilidades como parte del aprendizaje de los estudiantes en la escuela constituye un eje del discurso ministerial y de la reforma curricular de los años 90 (tal como se ha dejado entrever), que se hace visible o patente en la cantidad de subcategorías asociadas a la matriz habilidades, así como también en los elementos asociados a aquellas.

De alguna manera, una de las posibles respuestas o explicaciones para dicho

---

<sup>399</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,34%]. Referencia 2 - Cobertura 0,05%

<sup>400</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,50%]. Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>401</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,50%]. Referencia 3 - Cobertura 0,08%

<sup>402</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,50%]. Referencia 6 - Cobertura 0,06%

engrosamiento ya fue dada -precisamente- desde la perspectiva de quienes plantean y discuten los cambios al currículum de formación ciudadana en Chile (desde la década de los años 90 hasta el 2013) en el capítulo 7 y al comenzar el apartado de Reflexiones Finales. El eje de esta explicación se centra -a groso modo- en la necesidad de modernización de la educación a la luz de los desafíos que plantea la globalización neoliberal, sin dejar de considerar -entre otros elementos- que los bajos resultados que obtienen los estudiantes chilenos en evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales también justifican las modificaciones curriculares desarrolladas<sup>403</sup>.

Magendzo (2008) reconoce y no desvaloriza la incorporación en el currículum prescrito de conocimiento “conducente al desarrollo de habilidades y actitudes para la <competencia internacional>, denominándolo conocimiento instrumental y distinguiéndolo del conocimiento axiológico” (p.28). Desde su perspectiva los cambios curriculares indicados traducen una nueva concepción en la forma de comprender la naturaleza del conocimiento, su transferencia y apropiación por parte del estudiante. Dado que el énfasis es el abandono de la tradición academicista en la enseñanza, en la que el profesor es el centro de la acción pedagógica al comunicar saberes/conceptos que los estudiantes -más bien de forma pasiva- deben aprender, las habilidades de aprendizaje cobran un rol preponderante en sustitución de esquemas de aprendizaje memorísticos e individuales que resultan inadecuados e insuficientes. Ello explica, para el autor, el “énfasis en metodologías de resolución y redefinición de problemas, de

---

<sup>403</sup> De hecho, gran parte de la reorientación que sufrieron los discursos y políticas públicas en educación a comienzos del 2000, se deben a los magros resultados evidenciados en la prueba SIMCE del año 1999. Navarro (2007) permite entender que los resultados SIMCE de ese año constituyeron un hito de gran importancia en la orientación de la política pública educacional, pues “la generación evaluada era la primera cuya enseñanza estaba íntegramente organizada sobre el nuevo currículum ya implementado e inmersa en un régimen de <reforma en marcha>” (p.2). Ahora bien, precisamente porque los resultados del SIMCE no fueron satisfactorios (aun habiendo ya avanzado en un proceso de Reforma Curricular), las autoridades de la época decidieron llevar a cabo una revisión de las diversas iniciativas que se ejecutaron durante la década de 1990, encaminada a implantar la calidad en la educación escolar.

experimentación sistemática y bien planificada, de trabajo en equipo que exige saber comunicar ideas, sentimientos y acciones, alcanzar acuerdos en la crítica y la apertura hacia el otro, aceptar puntos de vista diferentes y estar dispuesto a caminar en las incertidumbres y el cambio” (p.12).

En otras palabras, al estudiante del siglo XXI le resultarían insuficientes las habilidades que presenta el currículum del año 1996, pues tal como mencionan las Bases curriculares de enseñanza básica 2012: “El rápido ritmo de cambio en el conocimiento y el aumento del acceso a la información requieren que el currículum asigne importancia al desarrollo de capacidades necesarias para que los jóvenes puedan desenvolverse en la sociedad del siglo XXI”<sup>404</sup>. Desde esta perspectiva, lo que se destaca es que los estudiantes aprendan conocimientos, habilidades y/o desarrollen actitudes que vayan de la mano con el contexto histórico que les toca vivir (pertinencia curricular); por tanto, parece adecuado que el currículum prescrito sufra modificaciones y/o actualizaciones conforme a las características que plantean los nuevos escenarios nacionales y mundiales. En este sentido, los cambios observados en la matriz habilidades (que se suceden a partir de la Reforma de los años 90) constituyen una respuesta a esos nuevos requerimientos, y como tales, los fines y objetivos curriculares parecieran ir rezagados respecto del acontecer mismo, y más aún, su única opción pareciera ser *adaptarse* a los imperativos que la sociedad del conocimiento y la globalización de la economía y la competencia internacional exigen, puesto que resulta necesario “elevar la competitividad del país mediante recursos humanos capaces de utilizar efectivamente la información y el conocimiento (...)” (Cox, 2003, p.2). Considérese -de acuerdo con la cita anterior- que no se habla de personas ni ciudadanos, sino de recursos humanos que -tal como sostienen Laval y Dardot (2015) cuyo norte ha de ser convertir en una disciplina de vida la racionalidad y lógica empresarial:

---

<sup>404</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 20 referencias codificadas [Cobertura 0,36%]. Referencia 10 - Cobertura 0,03%

Toda actividad es empresarial, porque ya nada se da por sentado. Todo hay que conquistarlo y defenderlo constantemente. El propio niño debe ser <empresario de su saber>. Todo se convierte en empresa en algún sentido: el trabajo, pero también el consumo, sin olvidar el ocio, porque <se trata de sacar el máximo partido de riquezas y de utilizarlas para la realización de sí mismo como una fuente de crear> (p.341).

El discurso de la globalización neoliberal y sus demandas hacia la educación no solo es influyente, sino que -al parecer- es visto por algunos como algo naturalmente forzoso, en el sentido de que pareciera operar <automáticamente>. Un fenómeno (y un discurso) al que no es posible sustraerse porque ello significaría rechazar el crecimiento económico y la modernización tecnológica para el país. En otras palabras, renunciar al desarrollo (o a ese modelo e idea de desarrollo).

Como desde la mirada descrita, la política y el Estado resultan impotentes e irrelevantes (Meller, 2018), parece legítimo entonces asumir que “la ley del mercado pasa a prevalecer sobre la ley del Estado y sobre la constitución de los países” (p.29). Y, por tanto, se presentan como lógicos los condicionamientos y demandas que la globalización, los cambios tecnológicos y la revolución de la información establecen a la educación. A partir de este momento parece pertinente aludir a la narrativa de las habilidades escolares para el siglo XXI (HS21).

El diagnóstico que se plantea es el siguiente: “En este siglo XXI globalizado y con permanentes innovaciones tecnológicas los jóvenes están expuestos a resolver problemas complejos y desconocidos”. La solución para ello no es sino “dominar las habilidades necesarias para el mundo actual: pensamiento crítico, creatividad, trabajo en equipo y comunicación oral y escrita” (Meller, 2018, p.27). Para el autor citado, “las HS21 son cruciales para actuar en el mundo actual del S21: en la vida, en lo contingente, en el estudio, en el empleo.

Si el colegio no las proporciona, las escuelas van a pasar a ser irrelevantes” (Meller, 2018, p.47). Esta condición de necesidad se hace evidente (y por ello más demandante) al tomar en cuenta que -según el autor- “(...) la evidencia empírica en América Latina muestra que se ha minimizado la transmisión de las HS21. Estudiantes latinoamericanos ocupan los últimos lugares en las pruebas PISA” (Meller, 2018, p.49)<sup>405</sup>.

El listado resumido de habilidades para el siglo XXI que Meller destaca es el siguiente:

Pensamiento crítico: cuestionar, cuestionar, cuestionar... no parar de cuestionar.

Creatividad: se nace, pero también se puede adquirir; la imaginación es un componente importante y todos nacemos con ella.

Trabajo en equipo (colaboración): grupos heterogéneos y diversos generan un mayor aprendizaje para mutuo todos.

Comunicación: en el siglo XXI, llamado el <siglo de la información y la comunicación>, es fundamental la comunicación oral y escrita.

Aprender a aprender: pensar sobre el pensar y el aprender; además, no se puede interrumpir el aprendizaje (Meller, 2018, p.47).

Ahora bien, tal como se indica en los párrafos precedentes, las habilidades para el siglo XXI constituyen una de las narrativas que plantean una respuesta en torno al cuestionamiento acerca de lo que debe ser enseñado y aprendido en las escuelas. Por tanto, no es el único

---

<sup>405</sup> “Los resultados obtenidos por Chile en PISA 2018 se mantienen estables respecto del ciclo 2015, en los tres dominios evaluados. En Lectura 2018, Chile obtuvo un promedio de 452 puntos. Este resultado es menor al promedio de la OCDE y equivalente al obtenido por República Eslovaca y Grecia. Con este resultado, Chile se posiciona por sobre 31 países, incluidos los resultados de Latinoamérica (407) y por debajo de otros 41 sistemas educativos evaluados. En Matemática, Chile obtuvo un promedio de 417 puntos, resultado por debajo del promedio de la OCDE y equivalente al resultado de Uruguay. Este resultado es mayor al de 18 países participantes y menor al de otros 53. El puntaje de Chile es significativamente mayor que el promedio de Latinoamérica (387)” Véase <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/pisa-2018-chile-lidera-resultados-en-america-latina-en-lectura-pero-sigue-bajo-el-promedio-ocde/>

discurso existente<sup>406</sup>, pero si se alude a él en la presente investigación es debido a la presencia que adquiere en el currículo prescrito escolar chileno de formación ciudadana. Cabe recordar, tal como se indica en el apartado *La modernización de la educación y las habilidades de educación para la ciudadanía*, lo que genera consenso en la discusión en torno a la reforma curricular bajo el mandato del presidente E. Frei Ruiz-Tagle es la adhesión a la idea de un proyecto modernizador orientado al futuro, en el cual el núcleo lo constituyen “las habilidades y competencias requeridas para el siglo XXI” (Bellei y Morawietz, 2016, p. 128).

Tomando como referente el Informe *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*, Bellei y Morawietz (2016) señalan que el currículum prescrito chileno de la reforma de los años 90 adopta los lineamientos internacionales referidos a la introducción de las competencias del siglo XXI:

Nuestro principal hallazgo indica que, en términos de contenido, la introducción de las 21CC al currículo nacional chileno es consistente con las directrices internacionales: cubre la totalidad del sistema, considera las 21CC como principios y como contenido, permanece abierta a la redefinición de materias y áreas del conocimiento, y combina el pensamiento de alto orden con las habilidades inter e intrapersonales (Bellei y Morawietz, 2016, p. 122).

Para constatar lo señalado, basta con volver a mirar la estructura de los árboles categoriales elaborados y observar que su configuración es básicamente un espejo de las HS21.

---

<sup>406</sup> Reimers y Chung (2016) sostienen que en las últimas dos décadas han emergido distintas narrativas sobre metas educativas. Entre estas destacan: el Informe Faure de 1974 *Aprender a Ser. La Educación del Futuro*; el Informe Delors de 1994 *La Educación encierra un Tesoro*; el Programa de Definición y Selección de Competencias (DESECO) planteado por la OCDE en conjunto con PISA (Program for International Student Assessment) para evaluar conocimiento y habilidades de jóvenes de 15 años en Lenguaje, Matemática y Ciencias Naturales; el Programa de Evaluación y Enseñanza de las Habilidades en el siglo XXI (*Assesment and Teaching Of 21st Century Skills (ACT21S)*), patrocinado por las compañías de tecnología Cisco, Intel y Microsoft; y el Informe del Foro Económico mundial *New Vision for Education. Unlocking the Potential of Technology* donde se levanta un listado de habilidades para el siglo XXI.

Considerando la clasificación ofrecida por Meller (2018), en el árbol categorial de 1996, **Trabajo en Equipo** figura como una subcategoría de habilidades al igual que **Comunicación Eficaz**. El aprender a aprender que nombra el autor se asocia a lo que en árbol se ha denominado **Metacognición**, que constituye una habilidad vinculada con la subcategoría **Pensamiento Reflexivo**, al igual que ocurre con **Crítico y Autocrítico**. Por último, la **Creatividad** aparece asociada a la **Iniciativa**, y ambas derivan de la subcategoría **Conocer la Realidad**. En el caso del árbol categorial de 1998 **Trabajo en Equipo**, **Pensamiento Creativo y Crítico** y **Comunicación** pasan a ser subcategorías de habilidades. Durante el año 2009 (tanto en enseñanza básica como en enseñanza media) la presencia de las habilidades señaladas se mantiene y, además, la configuración que adquieren en ambos árboles es similar: **Comunicación y Trabajo en Equipo** figuran como subcategorías de la matriz habilidades, y en **Desarrollo del Pensamiento** aparecen asociados los discursos curriculares (como habilidades vinculadas) que hablan de **Metacognición, Crítico y Creatividad**. Esta situación se replica en el árbol categorial de 2012 (enseñanza básica) y en el de educación media donde sí aparece -a diferencia de su predecesor de primaria- **Metacognición** (como una habilidad desagregada de **Desarrollo del Pensamiento**).

Por otro lado, la situación analizada hasta ahora, esto es la adecuación del currículum a las HS21, nos conduce a reflexionar que el concepto y requerimiento de una pertinencia curricular no implica únicamente la elaboración de un currículum en sintonía con las exigencias y/o tendencias mundiales en educación -tal como los discursos modernizantes plantean para la década de los años 90 cuando se discute la reforma curricular en Chile-. La pertinencia curricular también significa -siguiendo a Peralta (1996)- vincular los contenidos, habilidades y/o actitudes con las características, rasgos, sucesos e intereses propios de los alumnos, y con su entorno más cercano (o del cual pudiese poseer un conocimiento acabado) y cotidiano (correspondiendo este último a espacios distintos de la escuela, en los cuales se desenvuelve

habitualmente). Por tanto, implica -de igual forma- desestimar la factibilidad de aplicar una propuesta curricular con pretensiones de neutralidad, objetividad y cientificismo a cualquier contexto educativo, que no se corresponda con la realidad sociocultural en que fue concebido. En el caso de Chile, esta autora resalta la escasa pertinencia cultural de los currículos en Latinoamérica, donde lo que predomina es, en cambio, un etnocentrismo cultural y educacional<sup>407</sup>, juicio que resultaría válido de aplicar al examen del currículo prescrito actual si se piensa que en las exigencias y el contexto que lo inspira o justifica se resaltan de sobremanera los cambios derivados de la globalización neoliberal y la influencia de organismos internacionales. Ello nos conduce a retomar la idea de isomorfismo curricular planteada en los párrafos precedentes; esto es, la similitud que cada vez más adquieren los currículums de diversos países producto de su acomodación a las exigencias de organismos internacionales (Braslavsky, 2006; Magendzo, 2008) que -en este caso- se traduce en la incorporación de habilidades para el siglo XXI. Esta idea de isomorfismo curricular nos invita a reflexionar acerca de la cultura o contenidos culturales (en este caso habilidades) que son representados en el currículum prescrito de formación ciudadana en Chile, y a cuestionar de qué manera se está rescatando la particularidad de lo local, pues tal como se encuentra estructurado y habiendo prácticamente total correspondencia entre aquél y las HS21, parece no haber espacio para la pertinencia curricular desde el ámbito del currículum prescrito de educación para la ciudadanía en Chile<sup>408</sup>.

---

<sup>407</sup> El “currículo educacional es una creación de la cultura occidental, especialmente de la estadounidense, que en su propuesta inicial, fue reflejo de las características histórico-socio-culturales del medio donde se generó, sustentándose en una racionalidad, procedimientos y contenidos determinados. Luego, al trasladar este esquema a América Latina, la mayoría de las veces acriticamente, se produjeron una serie de consecuencias que conviene revisar (...) surgió un cuadro de importantes limitaciones educacionales” (Peralta, 1996, pp. 25-26; Lundgren, 1992). Para el caso de nuestro país, la autora destaca el accionar de Mario Leyton Soto quien -a fines de la década del 60’- difunde las ideas de Tyler y Bloom a través de su docencia y sus obras.

<sup>408</sup> Se insiste que el juicio señalado se formula a nivel de currículum prescrito. De allí que no nos parezca adecuada la aseveración de Meller (2018): “¿Implica el paradigma de las HS21 un

Por otro lado y retomando los planteamientos de Silva (2001) en relación al currículum como un espacio de identidad, y las reflexiones de Zemelman (2005) sobre el pensamiento en el paradigma crítico, se hace necesario cuestionar hasta qué punto el discurso curricular permite la emergencia de contenidos (en este caso habilidades) que surjan desde contextos locales y diversos, no legitimados o reconocidos por el currículum prescrito, pero en estrecha vinculación con los espacios y comunidades desde los que nacen. En otras palabras, cuán abierto es el propio discurso curricular para reconocer que los contenidos curriculares seleccionados que se ofrecen como verdaderos y se transforman en dominantes no son los únicos y, por tanto, no pueden aspirar a una pretendida universalidad. Cuánto espacio deja el propio currículum prescrito para que sea concebido como un mínimo y no un máximo absoluto que reproduce el pensamiento y los intereses de los grupos dominantes, en este caso, las habilidades que ellos seleccionan como pertinentes para responder a las exigencias del siglo XXI (Torres, 2017):

¿El conocimiento dominante, en efecto, ofrece espacios de posibilidades a todos los sujetos? Si construimos un conocimiento sobre una realidad que definimos según exigencias conceptuales particulares, puede implicar que estamos construyendo el conocimiento dentro de marcos que son los adecuados solamente para el despliegue de determinados sujetos, v.gr, los dominantes. (Zemelman, 2005, p.85).

Desde otra perspectiva, la consideración y discusión de las habilidades que forman parte de los contenidos de educación para la ciudadanía resulta importante a partir de su vinculación con el concepto de competencias y la idea de operacionalización que se plantea en el capítulo

---

intento de homogeneización de todos? Uno de los objetivos centrales de las HS21: personas con pensamiento propio. Luego la interrogante anterior no es pertinente”. La interrogante que señala el autor no es pertinente desde la perspectiva de los sujetos que -al aprender las HS21- pueden llegar a desarrollar un pensamiento propio. Mas sí resulta válida de plantear a nivel de contenidos curriculares seleccionados.

5 de la presente investigación, así como también desde el significado mismo que vehiculizan (cuestión a la que nos referiremos a continuación).

Tal como se menciona, en dicho capítulo sobre las paradojas y absurdos de la Educación para la Ciudadanía, nos referimos a la operacionalización de esta, entendiendo por operacionalización la clasificación y subclasificación que aquella sufre en diversos elementos cuyo requisito es poder ser medidos a través de instrumentos estandarizados.

En el currículum de educación para la ciudadanía o formación ciudadana en Chile, dicha operacionalización se hace patente al incorporar el concepto de competencias. Es así como el MINEDUC señala -siguiendo los planteamientos de la OCDE- que “el núcleo de la propuesta de formación ciudadana lo constituyen las competencias”, que se componen de conocimientos habilidades y un conjunto de actitudes o disposiciones (2014, p.32 y ss.)<sup>409</sup>. La operacionalización detalla, al mismo tiempo, qué contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales deben ser aprendidos por los estudiantes y, además, cuáles serán medidos en evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales<sup>410</sup>.

Por su parte, los estudiosos del currículum prescrito de formación ciudadana definen las competencias para la participación democrática como:

Habilidades y disposiciones que permitan pensar por cuenta propia y en forma crítica, comunicarse adecuadamente, tener acceso y utilizar el conocimiento

---

<sup>409</sup> No obstante, en el documento *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Formación Ciudadana. 4 año de Educación Media* (2014a), así como también en las *Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para fortalecer la Formación Ciudadana. 7° básico a 4° medio* (2013b), el MINEDUC da a conocer una estructura general del concepto <competencia> que toma como referencia la propuesta del BID y los lineamientos que establece la prueba internacional de conocimientos ciudadanos ICCS (2009).

<sup>410</sup> Véase, Núñez (2017). Evaluación de los aprendizajes sobre ciudadanía: meta evaluación de los instrumentos utilizados en el segundo ciclo básico chileno. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(2), 253-276. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200014>; y el Informe de la Agencia Calidad de la Educación (2018) sobre los resultados de Chile en ICCS 2016, donde se detallan los dominios de contenido, cognitivos y afectivo-conductuales que son medidos (pp. 7-10).

disponible sobre diversos temas, aprender continuamente, trabajar con los demás, comprender la importancia y los mecanismos de dicha participación, y entender y valorar las diferencias que distinguen a las sociedades cerradas y totalitarias de las sociedades abiertas y democráticas, desarrollando altos grados de tolerancia por la diversidad y la capacidad de razonar sobre temas complejos, en los que es esencial la empatía, es decir, poder ponerse en el lugar del otro y reconocer que hay intereses y puntos de vista legítimamente diversos que deben reconciliarse en una agenda de acción colectiva (Reimers, 2005 en MINEDUC 2014, p. 36).

Desde los datos analizados es posible advertir que el árbol categorial de enseñanza básica 1996 ya se visibiliza el concepto <competencias>:

En consecuencia, los OF y los CMO deberán aludir a las capacidades, conductas y competencias de carácter comprensivo, operativo y valorativo que el alumno debiera lograr, gradual y progresivamente, para desarrollarse y formarse, teniendo como marco los fines generales de la educación y los más particulares de la Enseñanza Básica<sup>411</sup>.

En el árbol categorial de 1998 (enseñanza secundaria) el concepto también aparece definido de una manera muy sintética y utilizado de manera indistinta al de Objetivos Fundamentales (de aprendizaje): “Objetivos Fundamentales son las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje”<sup>412</sup>. En cambio, en ambos árboles categoriales del año 2009 (para la enseñanza

---

<sup>411</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,15%]. Referencia 1 - Cobertura 0,06%

<sup>412</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

primaria y secundaria) el concepto se complejiza y aparece, además, asociado a la idea de aprendizaje por medio de la acción:

Los conocimientos, habilidades y actitudes seleccionados en los OF-CMO apuntan al desarrollo de competencias. Se entienden las competencias como sistemas de acción complejos que interrelacionan habilidades prácticas y cognitivas, conocimiento, motivación, orientaciones valóricas, actitudes, emociones que en conjunto se movilizan para realizar una acción efectiva. Las competencias se desarrollan a lo largo de la vida, a través de la acción e interacción en contextos educativos formales e informales<sup>413</sup>.

En el árbol categorial del año 2012 (enseñanza primaria) así como el del año 2013 el enfoque de las competencias asociado a conocimientos, habilidades y actitudes se mantiene; no obstante, por primera vez, aparece el término <competencias ciudadanas>:

Desarrollo de competencias ciudadanas y respeto por los Derechos Humanos  
Un objetivo fundamental de esta asignatura es el desarrollo de competencias ciudadanas, lo cual implica que los estudiantes se reconozcan como ciudadanos y desarrollen una predisposición favorable a participar en la vida en comunidad y a contribuir con su desarrollo, en el marco de una sociedad democrática, plural, y diversa. Asimismo, implica la formación de una conciencia ética basada en el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas, el compromiso con el bien común y con el medio ambiente<sup>414</sup>.

Ahora bien, tomando en consideración como son definidas las competencias ciudadanas por el discurso curricular, y más allá del debate en torno al concepto, su origen y características,

---

<sup>413</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,03%]. Referencia 1 - Cobertura 0,03%

<sup>414</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,44%]. Referencia 2 - Cobertura 0,32%

al cual se alude en el capítulo 5 de esta investigación, introducir la dimensión de las competencias y centrarse en las habilidades (como uno de sus componentes), nos sitúa en la necesidad de analizar los contenidos de educación para la ciudadanía asociados -en este caso- a una lógica procedimental, y volver a preguntarnos qué tipo de sujeto y sociedad es la que se aspira modelar desde los marcos epistemológicos que estructuran las habilidades de currículum prescrito de formación ciudadana en Chile<sup>415</sup>.

Si se observa la estructura de los árboles categoriales en la matriz habilidades las variaciones que estos presentan a lo largo del tiempo son más bien mínimas, permaneciendo - en particular un grupo de ellas- constantes. Estas son: **Trabajo en Equipo, Desarrollo del Pensamiento, Investigación, Análisis y Resolución de Problemas**. No obstante, desde la perspectiva del MINEDUC, las 6 habilidades de formación ciudadana que se han levantado a partir del análisis de los instrumentos curriculares (y que nosotros hemos denominado subcategorías), se reducen básicamente a 2 grandes grupos: **Pensamiento Crítico y Comunicación**:

Principalmente, las habilidades en Formación Ciudadana implican el desarrollo del pensamiento crítico. Lo que involucra observar las capacidades de los ciudadanos para juzgar los discursos y mensajes que circulan en la sociedad y poder discriminar la información relevante. Del mismo modo, el ejercicio de la ciudadanía en el siglo XXI también demanda poder apropiarse significativamente de la información para lograr organizarla y construir nuevo conocimiento. Como plantean Pozo y Postigo (2000: 86), una vez recogida y

---

<sup>415</sup> Respecto al concepto, Torres, (2017) señala: “Es necesario tener en cuenta que las competencias es un concepto derivado de la formación profesional que favorece el desarrollo de iniciativas neoconductistas que ansían regresar a objetivos educativos operativos, formulados con verbos de acción que permitan cuantificar, medir (al estilo positivista) y, consecuentemente, comparar. Va a ser la vía para redefinir el sistema educativo y ponerlo al servicio de las necesidades de la economía productiva, del mercado capitalista, relegando o considerando todas las demás funciones como asuntos secundarios” (p.57).

seleccionada la información, para aprender sobre ella es necesario interpretarla; es decir, decodificarla o traducirla a un nuevo código o lenguaje con el que el alumno esté familiarizado y con el que pueda conectar esa nueva información. Un segundo grupo de habilidades en Formación Ciudadana promueve el desarrollo de habilidades sociales relacionadas con la comunicación efectiva de posturas propias y valoración de posturas de los otros, acerca de asuntos relevantes en el contexto local, nacional e internacional (MINEDUC, 2014a, p.40).

Si nos remitimos, nuevamente a nuestros árboles categoriales para observar cómo se presenta la habilidad de **Pensamiento Crítico**, ocurre que en 1996 figura como un acápite de **Pensamiento Reflexivo** para señalar el “deber que tiene toda enseñanza de contribuir simultáneamente a dos propósitos. Primero, al desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad y sus capacidades de creatividad, iniciativa y crítica”<sup>416</sup>; así como también enfatizar “el sentido de crítica y autocrítica”<sup>417</sup> y “el ejercicio del juicio crítico”<sup>418</sup>. En el año 1998 el discurso curricular sobre el **Pensamiento Crítico** aparece asociado a la reflexión y creatividad: “desarrollo del pensamiento creativo y crítico”<sup>419</sup>, “buscan desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica”<sup>420</sup>. En el año 2009 los nudos libres que componen el árbol categorial de enseñanza primaria lo presentan de una manera muy similar a su predecesor del año 1998, pues el **Pensamiento Crítico**

---

<sup>416</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,06%]. Referencia 1 - Cobertura 0,04%

<sup>417</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,06%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>418</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,06%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>419</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>420</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

(orientado al examen de situaciones escolares, familiares y sociales, y enfocado en la solución de problemas) es -además- reflexivo y creativo: “desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica”<sup>421</sup>, “que desarrollen habilidades de reflexión crítica en torno a problemas sociales, de discusión de alternativas de solución”<sup>422</sup>. En este mismo año, pero en enseñanza secundaria, el discurso curricular no presenta distinción con relación a la enseñanza básica o primaria, salvo que el objeto o temática sobre el cual se aplica o apunta el **Pensamiento Crítico** adquiere mayor complejidad: “Reflexión crítica sobre problemas y desafíos de la sociedad chilena, tales como la desigualdad y la superación de la pobreza, el reconocimiento de los derechos de las minorías, la violencia social e intrafamiliar, y el desarrollo sustentable”<sup>423</sup>. En el año 2012 el **Pensamiento Crítico** aparece vinculado a diversos elementos. Por ejemplo, es considerado un elemento central del pensamiento histórico y contribuye a evitar sesgos (y de esta manera se asocia a la rigurosidad). Sin embargo, es recién el año 2013 que el discurso curricular ofrece una definición detallada del mismo especificando -a su vez- las habilidades que le acompañan:

Pensamiento crítico Pensar críticamente implica una actitud flexible y cuestionadora, interesada por indagar en las razones de los fenómenos, en profundizar en el conocimiento, y abierta a considerar distintos puntos de vista para el análisis. Implica asimismo, una actitud esencialmente creativa, capaz de producir nuevas ideas y aprendizajes. Pensar críticamente implica desarrollar la capacidad de elaborar juicios y de tomar decisiones sobre qué creer o hacer<sup>424</sup>.

---

<sup>421</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>422</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]. Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>423</sup> <sup>423</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]. Referencia 5 - Cobertura 0,01%.

<sup>424</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 16 referencias codificada [Cobertura 2,65%]. Referencia 5 - Cobertura 0,25%

(...) el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico les entregará a los estudiantes la capacidad de cuestionar de manera autónoma reduccionismos y prejuicios sobre el pasado, elaborar preguntas de manera clara y precisa, identificar sesgos en los puntos de vista, seleccionar soluciones a problemas evaluando críticamente las alternativas y elaborar conclusiones en base a evidencias<sup>425</sup>.

Se espera que el o la estudiante adquiera las habilidades de pensamiento crítico, reflexivo y creativo necesarias para la vida de trabajo y de estudio en nuestro siglo. Esto implica la capacidad de analizar en forma independiente problemas y argumentos, de aplicar un razonamiento, de emitir un juicio basado en evidencias y en la evaluación de los argumentos, y de tomar decisiones y resolver problemas a partir de ese análisis. Implica también crear soluciones nuevas a partir de visiones divergentes. Estas habilidades se relacionan también íntimamente con disposiciones o actitudes que las favorecen y las sustentan, como la búsqueda de la verdad, la curiosidad y el deseo de ser bien informado, la disposición a reflexionar y a examinar los supuestos y prejuicios propios, el interés por comprender el punto de vista del otro y la disposición a cambiar el propio si hay evidencias que así lo ameriten. Un buen desarrollo del pensamiento crítico depende en forma importante de los aportes de cada disciplina, ya que se nutre también de los conocimientos, las habilidades, las explicaciones, los criterios y las evidencias que son propios de cada una de ellas<sup>426</sup>.

Como resulta posible observar, el discurso curricular presente en los documentos analizados enfatiza la necesidad de desarrollar el **Pensamiento Crítico** entre los estudiantes y

---

<sup>425</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 2,65%]. Referencia 2 - Cobertura 0,21%

<sup>426</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,12%]. Referencia 4 - Cobertura 0,07%

para ello resalta un conjunto de habilidades que se debe trabajar durante la hora de clases, las que se consideran íntimamente relacionadas a la capacidad crítica y reflexiva, e involucran -tal como deja entrever el discurso de los nudos libres presentados correspondiente a las Bases Curriculares de Enseñanza Media 2013- las habilidades o subcategorías presentes en nuestros árboles de **Investigación, Análisis y Solución de Problemas**, así como también los elementos a ellas asociados. Por ejemplo, a partir de los nudos seleccionados es posible sostener que se identifica como una habilidad de ciudadanía la <comprensión de la información y los procesos sociales> (discurso curricular que fue hecho nudo libre formando parte de la habilidad **Comparación** que pertenece, a su vez, a la subcategoría **Análisis**. Desde dicha habilidad el texto curricular releva e insiste también en que el estudiante desarrolle las competencias ciudadanas de **Investigación** (vinculada a la profundización del conocimiento), las que aparecen conectadas -en los textos analizados- con la búsqueda y selección de fuentes (primarias y secundarias) de información confiable (desarrollo de la rigurosidad histórica) y a la organización, clasificación y sistematización de la información:

La utilización de diversas fuentes de información, escritas y no escritas, constituye un elemento central de esta propuesta, pues a partir de ellas los estudiantes pueden acceder a una comprensión más global de los fenómenos sociales estudiados en el nivel<sup>427</sup>.

(...) se busca que los estudiantes adquieran rigurosidad en la formulación del pensamiento y en el manejo de la información<sup>428</sup>.

Buscar, organizar y comunicar información sobre la región y el país, en forma

---

<sup>427</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 21 referencias codificadas [Cobertura 1,80%]. Referencia 6 - Cobertura 0,14%

<sup>428</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]. Referencia 4 - Cobertura 0,01%

oral, escrita y gráfica<sup>429</sup>.

Asimismo, se destaca la extrapolación de procesos históricos y su proyección hacia el presente. En otras palabras, la adquisición de conocimiento de manera profunda y reflexiva sobre contenidos del pasado con el propósito de comprender el presente y aplicar aquellos a situaciones o problemáticas actuales:

Esta importancia asignada al presente no significa descuidar el pasado. Por el contrario, se postula que una comprensión del presente sólo es posible si se examina el pasado y los procesos históricos que han modelado la realidad actual<sup>430</sup>.

En su conjunto, estas habilidades tienen como un objetivo central el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes y de su capacidad de resolución de problemas. Además, constituyen herramientas fundamentales para que puedan adquirir tanto un pensamiento histórico como un pensamiento geográfico<sup>431</sup>.

La realización de analogías, proyectando procesos históricos hacia el presente, y la comparación de estos en diversos contextos temporales y espaciales, se explica a partir de la necesidad de desarrollar y fortalecer entre los estudiantes el pensamiento histórico, que el discurso curricular vincula estrechamente con el **Pensamiento Crítico**. El sentido de tal requerimiento, además, se justifica bajo el imperativo de alcanzar un aprendizaje significativo:

A fin de que desarrollen adecuadamente un pensamiento histórico, se espera que los alumnos vayan desarrollando progresivamente su capacidad de contextualización histórica, es decir, que puedan situar las sociedades

---

<sup>429</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>430</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 0,09%]. Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>431</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,14%]. Referencia 5 - Cobertura 0,03%

estudiadas en su época y lugar<sup>432</sup>.

En relación con el aprendizaje, la premisa que orienta estas Bases es que el alumno necesita elaborar una representación personal del objeto de aprendizaje. Solo construyendo su propio significado, será posible que utilice con efectividad ese conocimiento, tanto para resolver problemas como para atribuir significado a nuevos conceptos<sup>433</sup>

De igual forma, y como habilidad asociada al **Pensamiento Crítico**, figura la capacidad de opinar y tomar posición (**Argumentación**). En los diversos instrumentos curriculares analizados se insiste en que los estudiantes expresen su opinión fundamentada sobre los contenidos o temáticas aprendidas, tomen posición frente a las mismas y sean capaces de construir argumentos:

Desarrollen habilidades de reflexión crítica en torno a problemas sociales, de formulación y defensa de posiciones propias<sup>434</sup>.

(...) las comunicativas, que se vinculan con exponer ideas, opiniones, convicciones, sentimientos y experiencias de manera coherente y fundamentada, haciendo uso de diversas y variadas formas de expresión<sup>435</sup>.

Dicho lo anterior, resulta pertinente preguntar es de qué forma es entendido o significado el desarrollo del Pensamiento Crítico y las habilidades de Comunicación (y

---

<sup>432</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,16%]. Referencia 3 - Cobertura 0,02%

<sup>433</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]. Referencia 2 - Cobertura 0,03%

<sup>434</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>435</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 15 referencias codificadas [Cobertura 0,13%]. Referencia 2 - Cobertura 0,01%

Argumentación) en relación con la educación para la ciudadanía.

La idea de pensamiento y reflexión crítica aparece como un aspecto o dominio sustancial para las democracias y para lo político entendido como una co-construcción dialógica, conflictual, situada y particular de cada contexto, y para un proyecto de educación ciudadana al interior de las escuelas (Bauman, 2001)<sup>436</sup>. No solo por las tareas que ello impone a las comunidades educativas, asociadas a la obligación de “tensionar el discurso educativo” (Gimeno, 2003, p.24), sino también por las mismas exigencias que se le plantean a un currículum crítico. Sin embargo, desde el planteamiento guía establecido en los documentos curriculares analizados (considerando la habilidad de Pensamiento Crítico y de Comunicación que el MINEDUC resalta como las fundamentales en relación con el aprendizaje de los estudiantes), así como también desde los discursos eficientistas que enarbolan la idea de educación y escuelas efectivas, pareciera que la educación para una ciudadanía crítica asocia el pensamiento crítico con la ampliación de la información, análisis y capacidad de comunicarla por parte de quienes son educados, pero no apunta a la desconstrucción de lo instituido ni a la construcción del bien común (Redon, 2018). En otras palabras, no se busca cuestionar el modelo de sociedad existente, las relaciones de poder establecidas, ni el carácter de las relaciones socioeconómicas, culturales y políticas actuales, ni menos alcanzar un modelo de sociedad distinto.

Bajo la cultura imperante del positivismo y en un sistema neoliberal como el que nos envuelve, se socava la importancia de la conciencia histórica y el modo de razonamiento que aquélla propone (Giroux, 2003), rechazándose el papel de la crítica y la reflexión (circunstancias en las que -además- se devela la riqueza de los significados y valoraciones

---

<sup>436</sup> Bauman (2001) afirma: “La reflexión crítica es la esencia de toda política genuina (...) la política es un esfuerzo efectivo y práctico destinado a someter las instituciones que se arrogan validez de facto a la prueba de la validez de jure. Y la democracia es un espacio de reflexión crítica, cuya identidad distintiva depende de esa reflexión” (p.93).

personales que los sujetos expresan sobre el mundo o la realidad). De acuerdo con Giroux: “Como en esta perspectiva no hay cabida para la visión humana, la conciencia histórica ha quedado despojada de su función crítica y el progreso se limita a los términos aceptables para el statu quo” (Giroux, 2003, p.37). En este sentido el pensamiento crítico que se propugna y que aparece resignificado por los instrumentos analizados pareciera situarse -más bien- en estrecha relación con la comprensión lectora y al servicio de esta; es decir, como una habilidad trabajada desde los requerimientos que el actual sistema educativo mercantilizado releva y mide a través de evaluaciones estandarizadas nacionales e internacionales. Por otro lado, la habilidad de Comunicación no escapa al influjo y las exigencias que el neoliberalismo le impone al sujeto:

(...) existen dos dimensiones centrales en el ejercicio ciudadano: la competencia argumentativa y la participación. Con respecto al primer aspecto, la capacidad de elección justificada cobra cada vez más relevancia en la actualidad, pues lo que distingue la formación de las subjetividades en esta nueva etapa de la modernidad es la competencia del individuo para poder elegir y construir su propia biografía (...) (Coicaud, Falón y Saracho, 2015, p.141).

El modelo neoliberal y positivista no alienta la crítica ni permite la existencia de posturas alternativas a la lógica del mercado (Torres, 2007). Lo que se busca mediante la educación es la formación de sujetos pasivos y funcionales a las demandas de aquel. Por el contrario, un proyecto educativo crítico:

Intenta obligar al alumnado a que cuestione los conocimientos, actitudes y comportamientos que considera <naturales> y <obvias>. El currículum crítico no solo se ocupa de seleccionar otros contenidos culturales (...), sino que también se interesa por las estrategias de enseñanza y aprendizaje que facilitan

este proceso de reflexión, de participación democrática y de ejercicio de la responsabilidad y solidaridad (Torres, 2005, p.200).

Meller (2018) al definir el pensamiento crítico y señalar lo que él considera las claves de la educación del futuro en Chile sostiene explícitamente: “P-Cr (pensamiento crítico) no es formación de estudiantes críticos que sean activistas y cuestionen la realidad social” (p.61)<sup>437</sup>. Muy lejos de lo que sostiene Zemelman (2005): “El pensamiento crítico en particular, aunque es un rasgo en general del pensar, es un acto de resistencia al orden” (p.27). Bajo esta consideración, el pensamiento que se declara crítico en los documentos curriculares analizados no es pensamiento crítico tal como lo describe Zemelman. Sería riesgoso que así lo fuera en el contexto actual, puesto que implicaría -por ejemplo- declarar (además de cultivar) como un objetivo de aprendizaje la aspiración de que los estudiantes examinaran (sometiendo a juicio) los marcos teóricos y epistemológicos que sostienen al propio currículum prescrito de formación ciudadana, o -incluso- que llegasen a levantar un discurso contrahegemónico que lo pusiera en entredicho:

Lo que está en juego es la capacidad de plantearse un problema, practicar un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos ya codificados; ser críticos de aquello que nos sostiene teóricamente, o sea, ser capaces de distanciarnos de los conceptos que manejamos, así como también de la realidad observada. Es decir, no solo tenemos la obligación de distanciarnos de aquellas teorías que de alguna manera conocemos para no incurrir en una reducción de la realidad, sino también implica cuestionar lo empírico, lo que observamos, porque esto puede no ser lo relevante, puede ser solo la punta del iceberg (Zemelman, 2005, p.89).

Tomando en cuenta lo señalado hasta ahora, cabe considerar que la inclusión de las

---

<sup>437</sup> Las palabras destacadas figuran así en la obra del autor.

habilidades como contenidos de aprendizaje de formación ciudadana no solo dice relación con la necesidad de actualizar el currículum chileno. Ciertamente y dadas las características que este presenta antes de los años 90, la visión de la enseñanza y aprendizaje que contiene resalta la figura del docente y no la del estudiante, y a este último lo confina a un aprendizaje de tipo memorístico. Sin embargo, también es cierto que la inclusión de las habilidades y el rol que adquiere el estudiante en el aprendizaje conecta muy bien con los ejes discursivos de la racionalidad neoliberal y con “la fábrica del sujeto neoliberal” (Laval y Dardot, 2015, p.325). Más aún, las habilidades que sobresalen en los árboles categoriales no obstante se pueden trabajar colaborativamente, se presentan esencialmente como individuales y personales en cuanto su aprendizaje y desarrollo está orientado hacia el logro individual, no el de la comunidad de sujetos que aprenden. Aun cuando algunas de ellas precisen del otro para su ejercicio: Escuchar, Dialogar, Argumentar, Debatir, etc., su presencia -se entiende- se requiere para que sea el sujeto el que salga adelante. Es a él a quien se le entregan estas herramientas para que sea capaz de modelarse a lo largo de la vida y sea capaz de “Gestionar de manera activa el propio aprendizaje, utilizando sus capacidades de análisis, interpretación y síntesis para monitorear y evaluar su logro”<sup>438</sup>. Lo anterior no quiere decir que las habilidades categorizadas y vinculadas con la **Investigación, Desarrollo del Pensamientos, Análisis, Comunicación y Trabajo en Equipo o Colaborativo** (por nombrar aquellas que son constantes en los árboles categoriales elaborados) no tributen a la educación para la ciudadanía democrática. Claramente resultan fundamentales para sostener y alimentar la convivencia de los ciudadanos al interior de un territorio común (Redón, 2018). La convivencia democrática y el ejercicio de lo político ciertamente requieren del diálogo y el debate deliberante de los ciudadanos. Desde la perspectiva de Arendt, una característica sustancial de la ciudadanía

---

<sup>438</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%]. Referencia 1 - Cobertura 0,01%

apunta a la existencia de un espacio público en el cual los ciudadanos se encuentren “(...) de manera de poder examinar un problema desde una cierta cantidad de perspectivas diferentes, modificar sus opiniones y ampliar sus puntos de vista para incorporar los de otros” (Passerin d’Entrèves, 2012, p.195). Sin embargo, al analizar dichas habilidades únicamente desde su lógica procedimental, el común desaparece en pos del individuo: “El homo economicus renuncia a la política, llegando a ser anti-político; en un <anti-ciudadano>, pues en vez de ver vecindad percibe recursos humanos que instrumentalizar, de los que servirse para obtener mayores servicios económicos” (Torres, 2017, p.74). En otras palabras, las habilidades emergen como herramientas que le permitirían al sujeto poder esculpirse a sí mismo y sobrevivir en un mundo globalizado, constantemente cambiante, inseguro e imprevisible, al cual debe adaptarse sin ayuda, dependiendo de sí mismo, porque el otro es un competidor (Laval y Dardot, 2015; Brown 2016; Torres, 2017).

El sujeto (estudiante) neoliberal:

Debe velar por ser lo más eficaz posible, mostrarse como completamente entregado a su trabajo, tiene que perfeccionarse mediante un aprendizaje continuo, aceptar la mayor flexibilidad requerida por los cambios incesantes que imponen los mercados. Experto en sí mismo, su propio empleador, también su inventor y empresario: la racionalidad neoliberal empuja al yo a actuar sobre sí mismo para reforzarse y así sobrevivir en la competición (Laval y Dardot, 2015, p.335).

Para Brown (2016) los sujetos ciudadanos -bajo la racionalidad neoliberal- “se configuran a partir de la métrica del mercado (...) como capital humano de autoinversión” (p.238), lo que supone -a juicio de la autora- contribuir a su apreciación o evitar -en lo posible- su depreciación, pero “no se preocupa por la adquisición del conocimiento y la experiencia necesarios para la ciudadanía democrática inteligentes” (p.238), puesto que el conocimiento

solo se busca en la medida en que sea útil como mejoramiento de la inversión o creación de ella: “No se busca para desarrollar las capacidades de los ciudadanos, mantener la cultura, conocer el mundo o imaginar y crear diferentes maneras de vida común” (pp. 238-239).

De allí entonces es que se propone -siguiendo los planteamientos de Paul Carr (2017)- que el **Pensamiento Crítico** y la **Comunicación**, así como las demás habilidades de **Trabajo en Equipo, Desarrollo del Pensamiento, Investigación, Análisis y Resolución de Problemas** (que figuran como constantes en los diversos árboles categoriales levantados), se orientan a nutrir una perspectiva cognitiva de la ciudadanía, mas no una dimensión transformadora de la misma desde una conciencia crítica vinculada con la justicia social, ni desde el entendimiento de lo político como el bienestar que construye el común (Redon, 2018).

## **11.2. La visibilidad del discurso ministerial en las actitudes y valores acerca de la formación ciudadana: marcos y bases curriculares**

Comenzar la discusión en torno a las actitudes y valores vinculados a la educación para la ciudadanía requiere aclarar, en primer lugar, algunas decisiones adoptadas en esta investigación.

Primero que todo, es preciso señalar que poner de relieve las actitudes y valores de formación ciudadana obedece a dos grandes razones. Por una parte, los cambios evidenciados en los marcos curriculares analizados, ya que hasta antes de la promulgación de las Bases Curriculares de los años 2012 y 2013 (para enseñanza primaria y secundaria) los contenidos vinculados a la educación para la ciudadanía remiten directa y principalmente a la organización y gobierno político-democrático, así como el funcionamiento económico en Chile. En el currículo vigente, en cambio, los saberes sobre educación para la ciudadanía incluyen conceptos y materias asociadas con actitudes y valores de convivencia existentes y necesarios

al interior de una sociedad democrática; muchos de ellos vinculados a las actitudes y virtudes ciudadanas (Vallejos, 2016). En ese sentido y en segundo lugar, la decisión de relevar una matriz de actitudes y valores se adopta tomando en cuenta la discusión teórica en torno a la ciudadanía, que destaca el entendimiento de ésta desde la convivencia que desarrollan los sujetos al interior de una comunidad política y, por tanto, desde la “cultura pública de convivencia” comprendida no sólo como una lógica estructural y procedimental, sino también como “unos determinados valores morales y unas creencias acerca de la sociabilidad humana” (Camps y Giner, 2001, p.14 y 15; Kymlicka y Norman, 1997; Cortina, 2003).

Ahora bien, estructurar los datos analizados dando forma a los árboles categoriales configurados desde las habilidades, actitudes y valores, y temas de educación para la ciudadanía dice relación -tal como ya se ha mencionado- con la disposición u orden que presentan los textos curriculares en los que la distinción entre habilidades, actitudes y conocimientos es manifiesta y declarada:

Conocimientos, habilidades y actitudes son tres dimensiones de lo que la experiencia escolar busca entregar a cada estudiante para favorecer su desarrollo integral. Por ello, la selección curricular se refiere no sólo al conocimiento entendido como conceptos y procedimientos, sino también a las habilidades y las actitudes que necesitan adquirir los alumnos y alumnas para desenvolverse en distintos ámbitos de sus vidas<sup>439</sup>.

En relación con la estructura que presentan los árboles categoriales en la matriz actitudes y valores de educación para la ciudadanía, cabe destacar algunos aspectos acerca de su disposición. En cada árbol categorial (correspondiente a los distintos Marcos y Bases Curriculares) las actitudes y valores de educación para la ciudadanía contienen los nudos libres

---

<sup>439</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]. Referencia 1 - Cobertura 0,02%

que aluden a comportamientos y valores que debe poseer y desarrollar el sujeto en sí mismo, sin relación directa con los otros o la comunidad. Aquellos nudos libres que remiten, en cambio, a una preocupación y/ vinculación del sujeto con lo público, lo común y la comunidad, fueron derivados al apartado de temas (en cada árbol estructurado), donde los contenidos de educación para la ciudadanía se abren al mundo del nosotros desde la dimensión de la convivencia democrática.

La distinción mencionada no resulta fácil de establecer, puesto que la dimensión personal y la social se encuentran íntimamente enlazadas, ya que el desarrollo integral del sujeto requiere el encuentro y el establecimiento de lazos con otros(as), tanto como el desarrollo de su individualidad (Elías, 1990): “La amalgama singular que es cada individuo procede, pues, de los singulares intercambios que se producen a través de las relaciones sociales que mantenemos” (Gimeno, 2002, p. 47). Sin embargo, en el caso de los instrumentos curriculares que forman parte de la unidad de estudio, dicha distinción -individuo y sociedad- se expresa -de manera explícita- en contenidos curriculares que apuntan al “crecimiento y autoafirmación personal”, y aquellos que conectan con “la persona y su entorno”. Por ejemplo, para el caso de los primeros, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos del año 1996 para enseñanza básica (primaria) establecen que a través de ellos “Se busca estimular rasgos y cualidades potenciales de los estudiantes que conformen y afirmen su identidad personal, favorezcan su equilibrio emocional y estimulen su interés por la educación permanente; entre estos rasgos y cualidades” (Decreto 40, 1996, p.8). Con respecto a los segundos, esto es, aquellos que conectan al sujeto con la comunidad, el texto curricular declara: “Estos objetivos tienden a favorecer una calidad de interacción personal y familiar regida por el respeto mutuo, el ejercicio de una ciudadanía activa y la valoración de la identidad nacional y la convivencia democrática” (Decreto 40, 1996, pp. 8 y 9). En el caso de los Objetivos Fundamentales Mínimos y Contenidos Obligatorios para enseñanza básica y media del año 1998, a lo anteriormente

señalado se añaden contenidos asociados a una formación ética:

En el plano de la formación ética se busca que alumnos y alumnas desarrollen y afiancen la voluntad para autorregular su conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por el otro (Mineduc, 1998b, p. 24).

En instrumentos curriculares más recientes como las Bases Curriculares de enseñanza básica 2012b y media 2013b, la separación entre ambas esferas se establece a partir de contenidos que están enfocados en la dimensión física, espiritual, de proactividad y trabajo y afectiva del sujeto (los que conectan principalmente con su individualidad)<sup>440</sup>, y aquellos dirigidos hacia la educación del sujeto en relación con la comunidad: dimensión sociocultural y moral<sup>441</sup>.

Habiendo aclarado esta decisión metodológica se ilustra el itinerario que se sigue a continuación. En primer lugar, se vincula las actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum prescrito con la noción de transversalidad curricular y con los OFT (Objetivos Fundamentales Transversales). Ello se explica por dos motivos. El primero -además de remitir a la conexión entre ambas temáticas (tal como se explica más adelante)- obedece a que la discusión en torno a la transversalidad curricular no es exclusiva de Chile, sino que constituye un fenómeno que acontece también en otros países mientras aquí se desarrolla la Reforma curricular de los años 90:

(...) es importante situarlo como un concepto que surge con el discurso político

---

<sup>440</sup> Se alude a que dichos contenidos se relacionan principalmente y no exclusivamente con la individualidad del sujeto, puesto que -algunos de ellos- también se orientan hacia la relación del sujeto con la sociedad. Por ejemplo: el desarrollo de la amistad y la valoración del rol de la familia y los grupos de pertenencia.

<sup>441</sup> Aun cuando dentro de esta última categoría y particularmente en lo que a proactividad y trabajo se refiere, existen contenidos asociados a la consideración del trabajo en relación con la comunidad.

de las reformas y presente en el lenguaje latino, pues en el idioma anglosajón se utiliza el concepto: *cross curriculum element* <elementos que cruzan el currículum> término que refleja lo que en su significado literal según la real academia española define como transversal: <que se halla atravesado de un lado a otro> (Redon 2007, p.2).

El segundo motivo recae en que la enseñanza del componente actitudinal y valórico de formación ciudadana que guía la educación de los estudiantes en el sistema escolar, se encuentra contenido -inicialmente- en los OFT que declara el currículum prescrito a partir de los años 90, de allí que ellos constituyan una fuente de referencia necesaria para comprender el discurso acerca de la formación ciudadana y, en particular, la imagen de sujeto que subyace en el texto curricular desde una plataforma vinculada con los valores y la moral (*aprender a ser*)<sup>442</sup>. De hecho, Magendzo (2008), reconoce que en el currículum de la reforma el déficit de contenidos vinculados a la educación para la ciudadanía se subsana a través de la presencia de los OFT. En este punto se discuten los OFT en relación con la pertinencia curricular (esta última como un rasgo propio de la transversalidad curricular) para cuestionar la conexión de las actitudes y valores con la realidad y contexto chileno -dados los procesos de estandarización curricular existentes a nivel mundial-.

En segundo lugar, se alude al contexto histórico chileno que acompaña la discusión en torno a la formulación de los OFT. Aquí se da cuenta cómo -a través de ejemplos que remiten a sucesos históricos de reciente data y a temáticas vinculadas con la diversidad sexual, la

---

<sup>442</sup> Los Objetivos Fundamentales Transversales que se propone para la Educación Media, al igual que los formulados para la Educación Básica, hacen referencia a las finalidades generales de la educación, vale decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social. Estos objetivos son asumidos por el currículum en su conjunto, adaptándose en el plano operacional a las características del estudiante de este nivel educacional (MINEDUC, 1998, p.19).

familia y el matrimonio- el discurso curricular no ‘avanza’ al mismo ritmo ni da cuenta de los cambios que acontecen en la sociedad chilena; por el contrario, se mantiene más bien aferrado a una ideología conservadora.

Por último, se alude brevemente a la tensión entre el Estado y la familia en la educación para la ciudadanía, considerando que las materias asociadas a valores y actitudes cívicas son - para muchos- saberes cuya responsabilidad de enseñanza recae primordialmente en los padres y/o tutores de los estudiantes y no en la escuela. La familia ha figurado como el ente y espacio primigenio, privilegiado y a veces exclusivo en la educación en valores que la educación pública formal solo debía reforzar. Considerando nuestra unidad de estudio y el marco temporal que ella abarca, y tomando en cuenta -además- la promulgación de una nueva Ley General de Educación (año 2009), la visibilización de un eje de formación ciudadana en el currículum prescrito de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, sitúa bajo el alero de lo público dimensiones de la formación personal, actitudinal y valórica antes pertenecientes a la esfera de la familia. Es dicho tránsito y sus límites el que se comenta a la luz de los hallazgos de la presente investigación.

### **11.2.1. Transversalidad y educación para la ciudadanía: breves aproximaciones teóricas.**

El concepto de transversalidad en educación posee distintos significados. Clarificar las aproximaciones desde las cuales se aborda resulta útil para iluminar el entendimiento o perspectiva que acoge el currículum prescrito de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y - junto a ello- analizar los énfasis de dicho tratamiento en su conexión con la educación para la ciudadanía. En tal sentido, a continuación se comentan los significados del concepto de transversalidad y su correlato en la educación para la ciudadanía desde una perspectiva que entienda a esta última no solo desde la acentuación de visiones y discursos que exacerbaban la

dimensión procedimental, normativa y estructural de aquella -reduciéndola al voto y enfatizando la posesión de derechos y deberes del sujeto-, sino más bien, desde una mirada que aborde la educación para la ciudadanía como un reforzamiento de la identidad como nosotros, esto es, que apunte a la vigorización del tejido social de sujetos que conviven y construyen un proyecto político común enmarcado en ideales de justicia, cooperación e igualdad.

Cabe consignar que en esta investigación se recoge y sigue los planteamientos de Cortina (2003) sobre el significado de los valores, entendiendo por estos, cánones o componentes que no emanan de una subjetividad antojadiza, sino que poseen la cualidad de valer por sí mismos y ser necesarios para que las personas puedan habitar y convivir en el mundo:

(...) es insostenible aquel subjetivismo de los valores, que los valores valen y que además ponen en condiciones el mundo para que lo habiten seres humanos.

Porque un mundo injusto, insolidario y sin libertades, un mundo sin belleza o sin eficacia, no reúne las condiciones mínimas de habitabilidad (p.24).

De igual forma, el centro de atención, no se sitúa en todos los valores, sino específicamente en los que la autora identifica como valores morales, aquellos que son integradores de otros valores, y cuya importancia radica en que

1) Dependen de la libertad humana, lo cual significa que está en nuestras manos realizarlos. 2) Precisamente por eso no pueden atribuirse ni a los animales ni a las plantas ni a los objetos inanimados. 3) Una vida sin esos valores está falta de humanidad, por eso los universalizaríamos; es decir, estamos dispuestos a defender que cualquier persona debería intentar realizarlos, si no quiere perder en humanidad (Cortina, 2003, p.225).

Es por esto por lo que el interés con relación a la transversalidad y la educación en valores busca dilucidar en el currículum prescrito de educación para la ciudadanía en Chile

“qué valores nucleares son indispensables para la ciudadanía” (Cortina, 2003, p.229). Ello, considerando además que la transversalidad curricular -si ha de ser formación para la vida anclada en valores- precisa conectar y estar en consonancia con la vida y la realidad de los sujetos que son educados en la escuela. De lo contrario y tal como se discute en el marco teórico de esta investigación: ¿qué sentido tiene la educación si el currículum no releva el contexto social, cultural, histórico y político de aquel que es educado?

Torres alude a la falta de articulación entre un currículum (selección de contenidos culturales) que no conecta con los intereses ni la vida que llevan hoy los jóvenes:

Para la inmensa mayoría de las personas que pasaron y siguen ocupando las aulas escolares, los contenidos educativos acostumbran a ser demasiado abstractos, referidos a situaciones y espacios ahistóricos, imprecisos, indefinidos, nada concretos. Parece existir una preocupación más por memorizar fórmulas, datos y generalizaciones descontextualizadas que por llamar la atención hacia realidades concretas, tanto lejanas como locales (2007, p.189).

Salazar -al retratar el caso chileno- afirma que “ (...) muchos niños y jóvenes están encontrando que la autoeducación en rebeldía social y cultural que les ofrece la calle es más auténtica, identitaria y realista que los juegos competitivo-mercantiles en que se resuelve el sistema educativo actual” (2010, p.6). De hecho, Gamboa y Pincheira (2006) destacan que la revolución pingüina ocurrida en Chile el año 2006 constituye “un llamado ético a romper el sinsentido del simulacro (...) el profesor que simula que enseña, el alumnado que simula que aprende, los padres que simulan confianza en el colegio, el Estado que simula cumplir su tarea (...)” (p.43)<sup>443</sup>.

---

<sup>443</sup> Sobre la revolución pingüina de estudiantes secundarios en Chile, Ver Ramírez (2016), En: <https://www.uchile.cl/noticias/121706/2006-2016-las-transformaciones-en-la-escena-educacional-chilena>

En síntesis, desde esta primera aproximación, la transversalidad del currículum prescrito no se expresa desde un currículum de colección (Magendzo, 2008), esto es, una compilación de saberes organizados según disciplinas o áreas a las que pertenecen, pero aisladas entre sí. Ni tampoco por la disociación del sujeto con el contexto que le rodea ni con la diversidad de contextos existentes en la sociedad y el mundo. La transversalidad entendida como formación para la vida debe estar encauzada a una ciudadanía vivida:

(...) la estructura teórica, jurídica, constitucional puede ser perfecta y los ciudadanos conocerla bien, pero si no hay sujetos que la vivan, no sirve. Por lo tanto, podría darse un abismo entre lo que se declara, lo que se enseña, lo que se aprende, lo que se conoce de la Constitución, de los poderes del Estado, de la historia, de los valores, de los derechos y de los deberes, si no pasa a la esfera del vivir. Si la formación queda en la esfera del saber, no sirve; no hay formación para la ciudadanía (Redon, 2016, p.10).

Desde el análisis de Redon (2007), la transversalidad entendida como educación para la vida conecta con una segunda significación: la idea de una educación integral y un currículum que considere y apunte al desarrollo del estudiante en el aprender a conocer, a hacer, a ser y a vivir juntos (Delors, 1994). De hecho, el marco curricular de los años 90 y los OFT a través de los cuales se visibiliza la transversalidad en el currículum “apuntan a superar la separación que se tiende a hacer entre el desarrollo de las capacidades intelectuales y la internalización de valores, la formación de actitudes y la expresión de sentimientos” (Egaña, 2003, p.51).

Los imperativos de la transversalidad desde esta segunda significación ponen de relieve la necesidad de educar la dimensión social del sujeto tanto como su dimensión de individuo autónomo, sus facultades intelectuales y sintientes (Cortina, 2003).

Tomando en cuenta lo dicho hasta ahora, ambos significados de transversalidad se

vinculan con la idea de una educación para la ciudadanía que no solo privilegie su abordaje desde una plataforma político-normativa, que subraya la enseñanza de contenidos relacionados con la organización del Estado y sus poderes, la Constitución, las instituciones democráticas y los principios y prácticas que sustentan una democracia como forma de gobierno, y que limita al ciudadano al ejercicio de la participación en canales formalmente instituidos (partidos políticos, urnas y voto). La transversalidad como educación para la vida holística e integral, responde a las exigencias de una educación que no descuida el conocer, el ser, y el estar con otros, y -de igual forma- ancla con profundidad en el entendimiento de una educación para la ciudadanía que releva la dimensión social de la misma. Con ello quiere destacarse el hecho de que la ciudadanía es más que la posesión de una categoría jurídica que adscribe derechos y deberes al sujeto; por el contrario, es también -tal y como se ha enfatizado en esta investigación- una forma de convivir al interior de un espacio común (Redon, 2016a, 2016b, 2018). Es una forma de vivir en sociedad, de ser y estar con otros (Gimeno, 2002), de construir identidad con relación a otros sujetos:

Anclamos en el mundo, primeramente, haciéndolo en una compleja red de relaciones, interdependencias y sentimientos con y hacia los demás. (...) somos seres humanos porque somos seres sociales; llegamos a ser individuos gracias a esa condición. Las redes en las que nos nutrimos, nos expresamos y entre las que repartimos nuestras capacidades sociales son cada vez más complejas y nos vinculan a los demás gracias a que establecemos lazos con ellos de muy diferente naturaleza y amplitud. Somos lo que somos, y cada uno lo es de una manera, por las formas de estar y de sentirse *con* y *entre* los otros. A partir de ese hecho esencial se ejerce la libertad y la autonomía personales respecto de los demás (Gimeno, 2002, p.19).

Por otra parte, la dimensión social presente en la idea de transversalidad en la educación

y el currículum también apunta a su entendimiento como problemáticas sociales y, por ende, temas transversales que deben ser abordados por las diversas asignaturas o disciplinas que componen el currículum prescrito como temáticas de interés, contingentes y sustantivas, aspecto que vuelve a remitir a la connotación transdisciplinar del concepto de transversalidad (Redon, 2007)<sup>444</sup>. Al aludir a problemáticas sociales y en relación con la pregunta *para qué se educa*, la transversalidad se posiciona desde una plataforma de sentido ético-político para construir una idea de vida buena (González, 1994; Palos, 2000; Gimeno, 2002):

(...) se puede decir que la decisión de tratar los temas transversales supone una reflexión sobre el <para qué> enseñar. En este sentido se pretende dar una reinterpretación ética al conocimiento y a los actos humanos en cuanto ambos indicen en la convivencia humana y nos ayudan a orientar la educación hacia el marco de valores referente en que nos hemos situado: desarrollo humano sostenible, valores de la persona y del ciudadano como objeto y como objetivo central de la actividad social e implicación en la solución de problemas de desigualdades e injusticias (Palos, 2000, p.19).

Las problemáticas sociales transversales o transdisciplinares no exigen únicamente ser conocidas y comprendidas, exigen -más aún- ser transformadas por ciudadanos comprometidos en la construcción diaria de realidades en las que los postulados e ideales defendidos por la

---

<sup>444</sup> Para el caso de España, Yus (1996) señala que “Los temas transversales aluden, pues, a una forma de entender el tratamiento de determinados contenidos educativos que no forman parte de las disciplinas o áreas clásicas del saber y de la cultura. Su aparición en los documentos oficiales no se produce hasta la publicación de los decretos de desarrollo de la LOGSE (...). Pero donde aparecen desarrollados con mayor profundidad es en los documentos de apoyo al profesorado, es decir, en las orientaciones didácticas de los materiales elaborados para facilitar la comprensión del currículum” (p.15). Se alude a esta cita, puesto que -como se verá más adelante- la adopción de los OFT en Chile adopta como referencia el año 1992 el enfoque de transversalidad del currículum español, esto es, entenderla como temáticas transversales.

democracia no sean simples declaraciones dormidas en un papel. En el caso del marco curricular de la Reforma chilena, el currículum vinculado a los OFT contempla

(...) especial preocupación por aquellos aprendizajes que se ubican en lo que ha sido denominado un <currículum para la vida>, de suerte que los estudiantes sean capaces de responder de manera crítica, constructiva y transformadora a los desafíos históricos, sociales, culturales y económicos que les plantea la sociedad en la que se encuentran inmersos (...), incorporando temas, contenidos, habilidades y valores que se relacionan con la democracia, la multiculturalidad, el desarrollo sustentable, los derechos humanos (...) (Egaña, 2003, p.51).

Los significados de la transversalidad -hasta ahora señalados- entendidos en conjunto como formas de abordar y orientar la selección de contenidos culturales del currículum, guardan la potencia de servir como un instrumento para los fines que orientan la educación para la ciudadanía democrática. La transformación de una realidad injusta, desigual, opresiva, que despoja o arrebató sus derechos a gran parte de la humanidad requiere que aquellos que se educan conozcan cómo funciona la realidad: “La pertinencia curricular se hace relevante desde la necesidad de que el sujeto solo conociendo la realidad en la que vive (pero una realidad real) tiene opciones para intervenir sobre ella y transformarla” (Torres, 2007, p. 201). Tal como se infiere de la cita señalada, la necesidad de transformación no se nutre tan solo de la indignación, también se alimenta del conocimiento. Y como se señala en esta investigación, cuando dicho conocimiento no es provisto por el currículum y la escuela, cuando no hay educación para la vida en conexión con la vida misma, aquel solo sirve para reproducir la realidad, privando a los sujetos de las herramientas que les permitirían configurarse como ciudadanos y ciudadanas.

Tomando en cuenta lo señalado, cobra también relevancia la mirada de una educación para la ciudadanía y un currículum que impela a la escuela y a los sujetos a salir de su

aislamiento y conectar con la comunidad. La educación y la escuela no pueden actuar desde el apartamiento para entender y enfrentar los problemas sociales urgentes e importantes. Y ello, no únicamente por falta de capacidad, sino además porque para revertir la existencia de una sociedad cada vez más atomizada, compuesta por sujetos, grupos y subgrupos sin comunicación ni conexión entre sí, las lógicas de relación deben sustituir los patrones que hoy identifican y marcan el ritmo y la naturaleza en la forma de desenvolverse al interior de la sociedad; patrones donde impera el individualismo y la negación del otro. Y ello puede tener cabida si la educación (la escuela y el currículum) logra abrir o romper modos de subjetivación instituidos desde lo individual para instaurar -desde sus prácticas y relación con la comunidad “nuevas formas de subjetivación política en que lo colectivo fisura los espacios individuales” (Arancibia et al., 2016, p.134). La exigencia de una educación ciudadana que revitalice los lazos sociales y fortalezca la idea de lo común por sobre el bienestar individual donde solo el sujeto importa parece ser una tarea de amplia urgencia en Chile. El Informe del PNUD (2017) *Chile en 20 años* advierte como hacia el año 1998 uno de los primeros hallazgos es que los chilenos no confían en sus pares; hacia el año 2000 se revela que los lazos de sociabilidad en el país son débiles y muy flexibles; y el año 2002 se da cuenta de la existencia de una individualización asocial, ya que “mientras por un lado, la sociedad estimula cada vez más a los individuos a construir sus proyectos de vida, por el otro el entorno diario limita su capacidad para la realización individual que la misma sociedad proclama” (p.22)

Lo dicho anteriormente no quiere decir que no exista posibilidades para quienes se educan bajo un currículum homogeneizante y estandarizador, descontextualizado del contexto histórico y social en que se halla circunscrito, de actuar como ciudadanos y ciudadanas comprometidas en la construcción de una democracia justa<sup>445</sup>. Tan solo se quiere recalcar que,

---

<sup>445</sup> “Las estructuras sociales y culturales que orientan y dan significado a las prácticas están también en una relación funcional recíproca con las lógicas de acción, es decir, con las conductas concretas de los actores: las estructuras culturales producen acciones, y las acciones

en tal caso, al currículum y la escuela le compete potenciar el sentido colectivo de la educación para la ciudadanía entendido como “capacidad colectiva de moldear lo social”:

Desde esta perspectiva, una ciudadanía activa no hace otra cosa que explicitar más claramente la idea de <agencia colectiva>: la capacidad colectiva para moldear las condiciones sociales que el entorno ofrece a la sociedad en general, pero también a cada sujeto en particular, con el fin de apoyar la concreción de los proyectos de vida de todos. En el fondo, no existe desarrollo humano íntegro si solo centramos la mirada en el individuo y su agencia. Se requiere potenciar el sentido de lo colectivo como un componente esencial del desarrollo humano (Castillo, 2016, p.25).

Desde esta última consideración, el alcance más importante de los aprendizajes transversales es “su carácter ético-moral, intelectual y social, inherente al desarrollo de la persona” (Egaña, 2003, p.48), carácter que precisa ser explicitado y obliga, tal como sostiene Redon (2007), a transparentar desde qué plataforma ético-valórica se define qué es lo bueno y qué es lo malo. En otras palabras, cuál es el sentido ético que orientan la educación y nutre las directrices curriculares, pues -como se ha recalado- no resulta posible hablar de una educación sin un sentido ético-teleológico, sin fines o intenciones que orienten la formación de los estudiantes y conecten las dimensiones del conocer, el hacer, el ser y el deber ser (Monarca, 2009). No obstante, conviene volver a mencionar que la dimensión teleológica y ética de la educación no sólo se expresa a través de los valores morales que ella y el currículum nacional declaran explícitamente o aspiran alcanzar. La selección de contenidos conceptuales y habilidades o procedimientos destinados a la enseñanza y aprendizaje también revelan fines

---

(re) producen estructuras culturales. Sin embargo, no se trata de un vínculo determinista, sino de un condicionamiento, es decir, desde una causalidad probabilística (si tales y tales condiciones están presentes, entonces es probable que). Esto implica que los actores tengan un margen de <libertad> y que no necesariamente reproducen las estructuras que les hacen actuar” (Bajoit, 2010, p.8).

deseables, una orientación sobre el modelo de sujeto y sociedad, de entender cómo se concibe al sujeto en sí mismo y en relación con el mundo.

Tomando en consideración la estructura de análisis que se adopta, dichos fines y sentidos son los que se intentará develar a continuación a través de la presencia que la transversalidad adquiere en los contenidos del currículum prescrito que forman parte de la educación para la ciudadanía en la asignatura de Historia y Cs. Sociales en Chile.

### **11.2.2. Definiciones y significados de la transversalidad en el currículum prescrito chileno: los oft (objetivos fundamentales transversales).**

En la siguiente sección tres son los aspectos que se abordan para concretar el análisis de la transversalidad en el currículum prescrito, y visibilizar parte de los valores morales que enmarcan la educación ciudadana en Chile. Para comenzar, se da cuenta del significado explícito que adquiere la transversalidad en los documentos curriculares analizados, y la denominación que recibe de Objetivos Fundamentales Transversales en los documentos de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de enseñanza básica y media (años 1996, 1998 y 2009), y Objetivos de Aprendizaje Transversales en las Bases Curriculares de enseñanza básica y media (años 2012 y 2013). Ello se acompaña, a continuación, de la discusión que enmarca -en términos generales- la propuesta de OFT en el currículum chileno. Lo anterior reviste importancia, debido al contexto histórico que caracteriza al Chile de comienzos de los años 90 -saliente de una dictadura cívico militar- que había reformado el currículum y la educación para acabar -se dice- con la ideología marxista, y en cambio imponer los valores del mercado al alero de un modelo político de derecha liderado por militares. En tal sentido, la gestación y contenido que se le da al currículum que emerge en democracia -desde el ámbito de la transversalidad y la educación en valores- constituye un área de interés, tomando en consideración que ella condensa los fines generales a los cuales aspira la educación chilena

(pero ahora bajo principios democráticos), tanto como aspectos de la identidad personal del sujeto y de su vinculación con la sociedad y el resto del mundo.

Tal como se ha dicho, en los distintos documentos curriculares analizados, la transversalidad aparece nombrada como OFT (Objetivos Fundamentales Transversales) u OAT (Objetivos de Aprendizaje Transversales), según sea el año de aquellos. Más allá del nombre distinto que reciba, el sentido que se le brinda a aquella persiste y se prolonga desde comienzos de la década los 90 hasta la actualidad. Por ejemplo, el currículum de enseñanza básica de 1996 señala en relación con los OFT (conforme las directrices que plantea la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza) que: “(...) tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica” (Decreto 40, 1996, p.7). Dicho carácter comprensivo -en cuanto incluir distintas dimensiones de la formación de los estudiantes- y general -pues concibe que su tratamiento compromete distintas acciones educativas- se mantiene en la declaración del currículum de enseñanza media del año 1998. Allí los Objetivos Fundamentales Transversales son definidos como “(...) aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad” (MINEDUC, 1998b, p.8):

Los Objetivos Fundamentales Transversales que se propone para la Educación Media, al igual que los formulados para la Educación Básica, hacen referencia a las finalidades generales de la educación, vale decir, a los conocimientos, habilidades, actitudes, valores y comportamientos que se espera que los estudiantes desarrollen en el plano personal, intelectual, moral y social. Estos objetivos son asumidos por el currículum en su conjunto, adaptándose en el

plano operacional a las características del estudiante de este nivel educacional (MINEDUC, 1998b, p.19).

Pero además y tal como se menciona al hablar sobre la dimensión teleológica y ética de la educación, el currículum del año 1998 declara que ellas se hacen manifiestas en los distintos tipos de saberes que son seleccionados, no únicamente, en aquellos que comprometen valores.

La definición que presentan los OFT en los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación básica y media (año 2009) es pasada por alto, puesto que ella en nada varía respecto a la que se presenta el año 1998<sup>446</sup>. Debe recordarse que, para el MINEDUC, el instrumento curricular del año 2009 es más bien un ajuste curricular y no una reforma del currículum de la década de los 90.

En las Bases Curriculares de enseñanza básica (primaria) y media (secundaria) de los años 2012 y 2013 los OFT pasan a denominarse OAT (Objetivos de Aprendizaje Transversal) y se los define como:

(...) aquellos que derivan de los Objetivos Generales de la ley y se refieren al desarrollo personal y a la conducta moral y social de los estudiantes. Por ello, tienen un carácter más amplio y general; se considera que atañen al nivel completo de la Educación Básica y que su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar, tanto en el aula como fuera de ella, sin que estén asociados de manera específica a una asignatura en particular (MINEDUC, 2012b, p.24).

La idea de transversalidad mencionada en la sección anterior es incorporada en los OFT y OAT de los documentos curriculares analizados desde la comprensión de que la realidad debe

---

<sup>446</sup> “Objetivos Fundamentales Transversales: son aquellos aprendizajes que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum o de subconjuntos de éste que incluyan más de un sector o especialidad” (MINEDUC, 2009a, p.9)

ser abordada de manera “holística o de totalidad” (Egaña, 2003, p.47) por todos los elementos que componen el currículum, no como fragmentos inconexos entre sí que luego son reproducidos como piezas separadas de un puzle, y apuntando -además- a todas las dimensiones formativas del sujeto. En el caso de los años 90, la cultura que selecciona el currículum no solo debe conectar con la experiencia vital de los sujetos, sino que -conforme a la preocupación de quienes participan en la reforma de dicha década y la reestructuración curricular- también debe contribuir a “ampliar la experiencia vital del estudiante” (Magendzo, 2008, p.129). Por tanto, el carácter holístico e integral apunta -de igual forma- a seleccionar temáticas que se supone sean significativas y relevantes de ser aprendidas por los estudiantes:

Esto no significa que sean temáticas de la vida cotidiana, sino temáticas vinculadas a preocupaciones relevantes de las personas, preguntas humanas fundamentales en las que todos tengan algún interés (...). Respecto a los contenidos se hizo relevante que estos, además, de ser importantes para la disciplina, debieran ser relevantes para la sociedad; desafiantes para los estudiantes; generativos, que amplíen la experiencia vital del estudiante y sean medio para lograr capacidades generales (Magendzo, 2008, p.129).

El carácter holístico se refleja, a su vez, en el énfasis que los instrumentos curriculares otorgan a la formación integral de los estudiantes a través de conocimientos, valores y actitudes (incorporando el plano intelectual, personal, moral y social). Lo que importa es el sujeto en todas sus dimensiones, no únicamente los conocimientos o saberes conceptuales. Asimismo, importa desde el contexto o realidad en que se desenvuelve. Por ello, los OFT y OAT presentan un carácter que supera la transdisciplinariedad. Ello puesto que además de ser abordados por las distintas asignaturas del currículum, deben ser asumidos por distintos espacios y ámbitos en que el currículum prescrito adquiere vida en un centro escolar. Al respecto, el marco curricular de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media del

año 1998 afirma: “Los Objetivos Fundamentales Transversales pueden ser llevados a cabo mediante acciones de muy diversa índole, tanto a través del currículum manifiesto de las diferentes disciplinas, como también a través de otras actividades propuestas por el establecimiento educacional” (MINEDUC, 1998, p.24). Aquellos espacios y dimensiones distintas de la sala de clases en las que los OFT deben cobrar vida son -conforme al marco curricular del año 1998-: “El proyecto educativo de cada establecimiento, la práctica docente, el clima organizacional y las relaciones humanas, las actividades ceremoniales, la disciplina en el establecimiento, el ejemplo cotidiano, y el ambiente en recreos y actividades definidas por los jóvenes” (MINEDUC, 1998, pp.24-25).

Para el caso de las Bases Curriculares de los años 2012 y 2013 se advierte que “(...) su logro depende de la totalidad de los elementos que conforman la experiencia escolar” (MINEDUC, 2013b, p. 22):

Los Objetivos de Aprendizaje Transversales se logran mediante las experiencias en las clases, en los recreos y en las fiestas escolares, entre otras instancias de la vida escolar. Deben ser promovidos en estos espacios a partir de los aprendizajes de las asignaturas, los ritos y las normas de la escuela, los símbolos, los modales, el ejemplo de los adultos y las dinámicas de participación y convivencia, entre otros (MINEDUC, 2013b, p.25).

Ahora bien, la intención de que los OFT se vinculen con el contexto y realidad en que se desenvuelve el estudiante forma parte de las declaraciones e intenciones que alberga el currículum de la reforma de los años 90, las que se mantienen hasta la actualidad. Mas, se debe considerar que dicha declaración coexiste con una estructura curricular que se caracteriza por la presencia de un currículum oficial nacional (único para todas las escuelas) y de colección, que los OFT de los años 90 buscarían suavizar desde la idea de un currículum integrado a través de “núcleos temáticos, núcleos problemáticos, trabajo en la resolución de problemas”

(Magendzo, 2008, p.17). A ello se añade la equivalencia que posee el currículum de Chile con otros currículos internacionales, lo que además de brindarle legitimidad permite la comparación de resultados de aprendizaje medidos por pruebas internacionales (TIMSS, PISA, ICCS, entre otras). Por último, la idea de pertinencia curricular de los OFT y OAT no debiese pasar por alto que ellos se hayan insertos en un currículum prescrito cuyos saberes calzan con la monocultura del saber instaurada por el positivismo, tal como expresa Sousa (2013): “la transformación de la ciencia moderna y de la alta cultura en criterios únicos de verdad y de cualidad estética, respectivamente” (p.24). La monocultura del saber descalifica el conocimiento vulgar, cotidiano y asistemático fundado en criterios que la racionalidad positivista-lógica no aprueba: “(...) en donde todo conocimiento que no pasa por el criterio de la <rigurosidad científica>, que no responden a las reglas de la objetividad, neutralidad, confiabilidad y generalidad con que se mide el conocimiento científico-académico queda fuera del currículum” (Magendzo, 2008, p.150). Pudiendo formar parte del mérito y valor del currículum prescrito abrir espacios y, por tanto, reconocer distintas perspectivas epistemológicas, un currículum de colección -como es el caso del chileno- por mucho que declare su intención de reconocer al sujeto y su contexto, resulta insuficiente, puesto que solo reconoce un tipo de sujeto y, por ende, un tipo de racionalidad<sup>447</sup>.

---

<sup>447</sup> La actual Ley General de Educación (LGE) establece en su Artículo 31 que “(...) los establecimientos educacionales tendrán libertad para desarrollar los planes y programas propios de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos generales definidos en las bases curriculares y de los complementarios que cada uno de ellos fije”. Si bien podría pensarse que la declaración anterior refuta la idea de una monocultura del saber contenida en un currículum nacional, Caro (2018) advierte que la homogeneización cultural opera de igual forma con el currículum prescrito que actualmente existe en Chile. Ello, debido a que la flexibilidad curricular es una posibilidad para centros educacionales particulares pagados que cuentan con los recursos y condiciones para definir y desarrollar proyectos educativos propios. Sin embargo, en la gran mayoría restante de escuelas (públicas y subvencionadas por el Estado) “se impone un currículum obligatorio de gran densidad, culturalmente homogeneizador y con alto nivel de especificación técnica, forzando a las escuelas y a las/os docentes a ejecutar un currículum estandarizador” (p.11).

### 11.2.3. La discusión de los oft en el currículum chileno.

La organización y presencia de los OFT en el currículum chileno de la reforma de los años 90 puede ser explicada desde las exigencias o el influjo que ejercen los procesos que acompañan la globalización neoliberal, pues

(...) la tendencia a la atomización social, y el debilitamiento de los lazos sociales, las tradiciones, las identidades y los significados colectivos que acompañan al crecimiento exponencial de la información y la globalización, demandan a la educación la formación de personas moralmente sólidas, que compartan valores éticos de convivencia que les permitan interactuar en la diversidad, equilibrando las tensiones entre lo propio y lo ajeno, lo local y lo global (Gysling, 2003, p.218)<sup>448</sup>.

Tal como se ha señalado en esta investigación, los cambios que acontecen a nivel mundial impactan en la necesidad de gestar un cambio a nivel curricular. No obstante, no debe olvidarse la fuerza de la historia y la realidad chilena. En términos amplios, la dictadura cívico militar encabezada por Pinochet a partir de un golpe de Estado el año 1973 marca un quiebre en la sociedad chilena (con consecuencias visibles hasta el día de hoy). La persecución política, arrestos y desaparición de miles de detenidos políticos (de los cuales aún existe desconocimiento de su paradero); la anulación de los derechos civiles y políticos de la población, la instauración de la cultura de la sospecha y la denuncia sobre el otro que se convierte en un enemigo político -entre otros aspectos-, genera una destrucción profunda del

---

<sup>448</sup> Para Magendzo (2008) este aspecto constituye un punto de tensión en la reforma curricular, pues implica la necesidad de armonizar planteamientos que pueden resultar extremos: “(...) la identidad cultural nacional y la diversidad cultural y los procesos de globalización propios de la época; entre el conocimiento estructurado y el divergente y creativo, entre objetivos que orientan hacia el desarrollo cognitivo y los que lo hacen hacia lo social, afectivo y valórico. Respecto a estos últimos, era importante evitar el absolutismo valórico, sin caer en un relativismo, incluyendo visiones valóricas múltiples, propias de un mundo moderno (...)” (p.14).

tejido social y la convivencia; resquebrajamiento que se ve reforzado por la implantación del modelo neoliberal de mercado para el cual el sujeto no es comprendido como un ciudadano sino esencialmente como un consumidor, despojado y atropellado en sus derechos civiles, políticos y sociales. Por tanto, a los requerimientos que un nuevo escenario mundial demanda o exige para educar en valores morales, se añaden otros que provienen del pasado histórico (reciente) vivido por la sociedad chilena.

Al amparo de los gobiernos democráticos que se instauran en la década de los 90, la educación desde su dimensión ético-valórica debía reconfigurar el sentido que el proceso educativo adquiere bajo la dictadura de Pinochet a partir del proyecto curricular articulado en esa época. De acuerdo con Cabaluz (2015), este último se caracteriza por eliminar contenidos considerados conflictivos (comenzando por todos aquellos sobre los cuales hubiese algún atisbo de inspiración marxista) y reforzar, en cambio, aquellos enlazados con los valores de la nación y el cristianismo. Particularmente en el caso de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales el discurso nacionalista se visibiliza desde el énfasis que adquiere “el conocimiento de los símbolos patrios, las efemérides nacionales principales y las figuras más relevantes de la historia patria” (Decreto N° 4002, p.8 en Cabaluz 2015, p.172). De igual forma, según sostiene el autor, predominan en esta asignatura valores orientados a fortalecer el individualismo: “(...) la laboriosidad y el trabajo, el desarrollo de la personalidad, el conocimiento de sí mismo y la vocación (...)” (p.172). En síntesis, los gobiernos elegidos tras la dictadura de Pinochet precisan reformar los contenidos curriculares antidemocráticos y sustituirlos por una selección que acentúe principios democráticos como derechos y deberes, participación, diversidad y legitimidad de distintos puntos de vista, derechos humanos, pluralismo, responsabilidad social y respeto, entre otros<sup>449</sup>. Dicho acento, por lo demás, se

---

<sup>449</sup> Gysling (2003) afirma que la política curricular implantada bajo la dictadura “se realiza en un clima autoritario que elimina el debate, la participación y el pluralismo, dejando fuera de la escuela y los liceos la búsqueda abierta de sentidos y conocimiento” (p.215).

comprende, tal y como sostiene Gysling (2003), desde la necesidad de “recomponer la base de integración moral de la sociedad” (p.214) y volver a estructurar un tejido social profundamente quebrantado.

Magendzo (2008) indica que el modelo de transversalidad adoptado en el currículum de la década de los 90 se inspira en el caso español<sup>450</sup>. Ello significa que los valores vinculados con la formación ético-moral de los estudiantes se contemplan desde la incorporación de temas transversales que -según sostienen algunos autores- plantean polémica tanto para la derecha política como para grupos conservadores pertenecientes a la Iglesia Católica, particularmente en torno a temas vinculados con educación sexual, derechos humanos, medio ambiente, género y ecología (Gysling, 2003; Magendzo, 2008)<sup>451</sup>:

La presentación pública de los OT (Objetivos Transversales) coincidió con el envío desde el Ministerio de Educación a los centros escolares de un documento titulado “Hacia una política de educación sexual por la mejora de la calidad de la educación. Este texto será erróneamente percibido como integrante de las transformaciones curriculares en curso. El debate suscitado mostró un cuestionamiento fuertemente ideológico del Anteproyecto de parte de algunas autoridades eclesiásticas y de sectores de derecha entre los cuales, el Instituto

---

<sup>450</sup> En la LOGSE española ya se desarrolla esa filosofía. Véase Rosales (2015). Evolución y Desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13(18), pp.143-160.

<sup>451</sup> En una nota a pie de página en su libro *Dilemas del currículum y la pedagogía*, Magendzo (2008) da cuenta de esta controversia indicando: “Resistencias y críticas y aprensiones hubo por parte del Comité Permanente del Episcopado (...). La Vicaría para la Educación hizo entrega de un documento de la Unión de Asociaciones de Padres de Familias, sectores ligados a la derecha política. cabe hacer notar que en el momento que se inició el proceso de gestación de los OFT (1992) también al interior del Ministerio de Educación surgieron voces discrepantes, incluso hubo quienes sostuvieron que no le correspondía a este hacer propuestas valóricas y que era mejor invertir el tiempo de los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos conceptuales” (p.157).

Libertad y Desarrollo, personas ligadas a la Confederación de la Producción y del Comercio y algunos periódicos como La Segunda y El Mercurio.

Las críticas despertaron ciertos temas que estuvieron veinte años antes en el corazón de las disputas políticas, como el proyecto de la Escuela Nacional Unificada del gobierno de la Unidad Popular.

(...) Por su lado, El Mercurio previene en editorial contra una visión de la democracia que <promueve la masificación por la acción de ingenieros sociales que actúan en forma planificada y centralizada para moldear la naturaleza del hombre en una dirección determinada>.

La posición de la Iglesia Católica estaba dividida especialmente en lo referente a la inclusión o no en los programas escolares de Objetivos Transversales sobre la educación sexual. Algunos miembros de la Comisión Doctrinal consideraron la sexualidad como un tema que concierne a la familia, por lo que el Estado debía abstenerse de intervenir. Sin embargo, el ala más progresista de la Iglesia consideró la proposición ministerial positiva y prevenían contra aquellas miradas que querían ver <fantasmas detrás de toda cosa> (Picazo, 2007, pp.321-322).

Siguiendo a Magendzo (2008) entre los años 1996 y 1998 los OFT ya no se plantean como temas transversales, sino como “competencias o habilidades, tanto cognitivas como ético-morales” (p.156). A partir de ese momento es que su conformación se estructura en torno a los siguientes ámbitos: crecimiento y autoafirmación personal; desarrollo del pensamiento; formación ética y persona y su entorno. Según sostiene este autor, la clarificación señalada conecta con una concepción tecnológica de la elaboración del currículum en la que se deja entrever “una concepción ingenieril para la conformación del sujeto” (1998, p.200). Ello puesto que los OFT se orientan al “desarrollo de competencias y habilidades que preparan al estudiante

para la eficiencia social y para enfrentar la vida en sus múltiples dimensiones ciudadanas” (p.199). Especificidad y eficiencia de fines y métodos en la educación son las claves -a juicio de Magendzo- en este enfoque dado a los OFT. Efectivamente tal como él autor indica, en el currículum prescrito de la Reforma de los años 90 y 2009, los OFT se organizan en torno a habilidades intelectuales, actitudinales y procedimentales. En el caso de las Bases Curriculares de los años 2012 y 2013, la estructura de los años anteriores se mantiene; no obstante, se le formulan algunas precisiones para clarificarlos, adecuarlos al nivel de enseñanza al que apuntan (primaria o secundaria) e incluir en ellos algunas finalidades mencionadas por la Ley General de Educación. Es así como (y según se indica en páginas precedentes) los instrumentos curriculares de los años 2012 y 2013 organizan los OAT en: dimensión física, afectiva, cognitiva, sociocultural, moral, espiritual, proactividad y trabajo, y tecnologías de información y comunicación.

Resulta interesante analizar -desde la configuración que adquiere el discurso acerca del currículum en las discusiones de la época que mantienen las elites gobernantes (aunque también en las actuales)- cómo ciertos contenidos asociados al aprendizaje de actitudes y valores son considerados profundamente ideológicos y suscitan -si nos remitimos a la época analizada- mayor discusión y confrontación de perspectivas y posicionamientos que aquellos contenidos asociados a habilidades y saberes conceptuales. Es como si en aquella época se comprendiese que solo lo valórico (en educación) vehiculiza planteamientos ideológico-políticos, en cambio, las habilidades y conocimientos conceptuales son neutros y se hallan despolitizados o generan mayor consenso (Torres, 2007). Sin embargo, para el caso de Chile, la aseveración anterior debe contextualizarse -además- en un escenario social y político profundamente polarizado dados los sucesos del pasado reciente. Es más bien dicho escenario el que -de acuerdo con Picazo (2007)- dificulta la posibilidad de dialogar y no la existencia de visiones incompatibles acerca de la educación. Ahora bien, en la promulgación de nuevos instrumentos curriculares el

año 2012 y 2013 los OAT no suscitan el nivel de discusión y confrontación que hubo en los años 90. Tal como se indica, los OAT mantienen -esencialmente- la misma estructura que la definición de los marcos curriculares de los años 1996 y 1998: “La estabilidad de estos Objetivos Transversales obedece, por una parte, a que ellos reflejan consensos generales y, por otra, a la permanencia de las visiones fundamentales de hombre, de sociedad y del papel de la educación” (MINEDUC, 2013b, p. 11).

Otro rasgo importante de destacar es cómo la discusión inicial en torno a los OFT deja de generar controversia cuando estos ya no son considerados como temas transversales y pasan a ser denominados competencias, sin existir -por supuesto- una discusión en torno al concepto y sus implicancias, pero aceptando que la competencia -al parecer- es más transparente, neutra y objetiva, puesto que es susceptible de medición (Angulo y Redon, 2011). Este proceso, que Magendzo sitúa entre los años 1996 y 1998, coincide con la vigencia -en las elites políticas de Chile- de un discurso modernizante en educación, (al cual se aludió al examinar las habilidades de educación para la ciudadanía) y con la adaptación del currículum nacional a las exigencias que plantea incorporar en él las denominadas *Habilidades del siglo XXI*:

Nuestro principal hallazgo indica que, en términos de contenido, la introducción de las 21 CC al currículum nacional chileno es consistente con las directrices internacionales: cubre la totalidad del sistema; considera las 21CC como principios y como contenidos; permanece abierta a la redefinición de materias y áreas del conocimiento, y combina el pensamiento de alto orden con las habilidades inter e intrapersonales (Bellei y Morawietz, 2016, p.122).

En suma, la estandarización del currículum y su correspondencia con esquemas/modelos importados, así como la necesidad de cuestionar en torno a su pertinencia e identidad (qué es lo propio del currículum prescrito chileno de educación para la ciudadanía) no solo se aprecia en la matriz de habilidades, sino que también en la de actitudes y valores.

#### **11.2.4. La matriz de actitudes y valores de educación para la ciudadanía.**

Como se menciona en un comienzo al clarificar la disposición que se le ha dado a la presentación de los datos y estructuración de los árboles categoriales, la matriz actitudes y valores de educación para la ciudadanía comprende todos aquellos discursos que aluden a las cualidades, principios, valores, actitudes y/o disposiciones que los estudiantes debieran desarrollar en el ámbito personal, sin que aquellas le vinculen necesaria o directamente con otros sujetos. En otras palabras, la matriz actitudes y valores de educación para la ciudadanía remite a disposiciones o principios cívicos individuales y no asociativos, que son los que se realizan de forma colectiva (Castillo, 2009). Conviene destacar, así mismo, y tal como se reiterado, que ambas dimensiones -la individual y la asociativa- estructuran la comprensión de la ciudadanía, y que su separación al momento de presentar los datos se explica también por la estructura que presentan los instrumentos curriculares analizados, puesto que los saberes asociados con la convivencia cívica y democrática forman parte de los temas de educación para la ciudadanía.

A continuación, se presenta y describe la matriz de actitudes y valores de educación para la ciudadanía que se articula desde los Marcos y Bases curriculares (1990 a 2013).

11.2.4.1. Las actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996

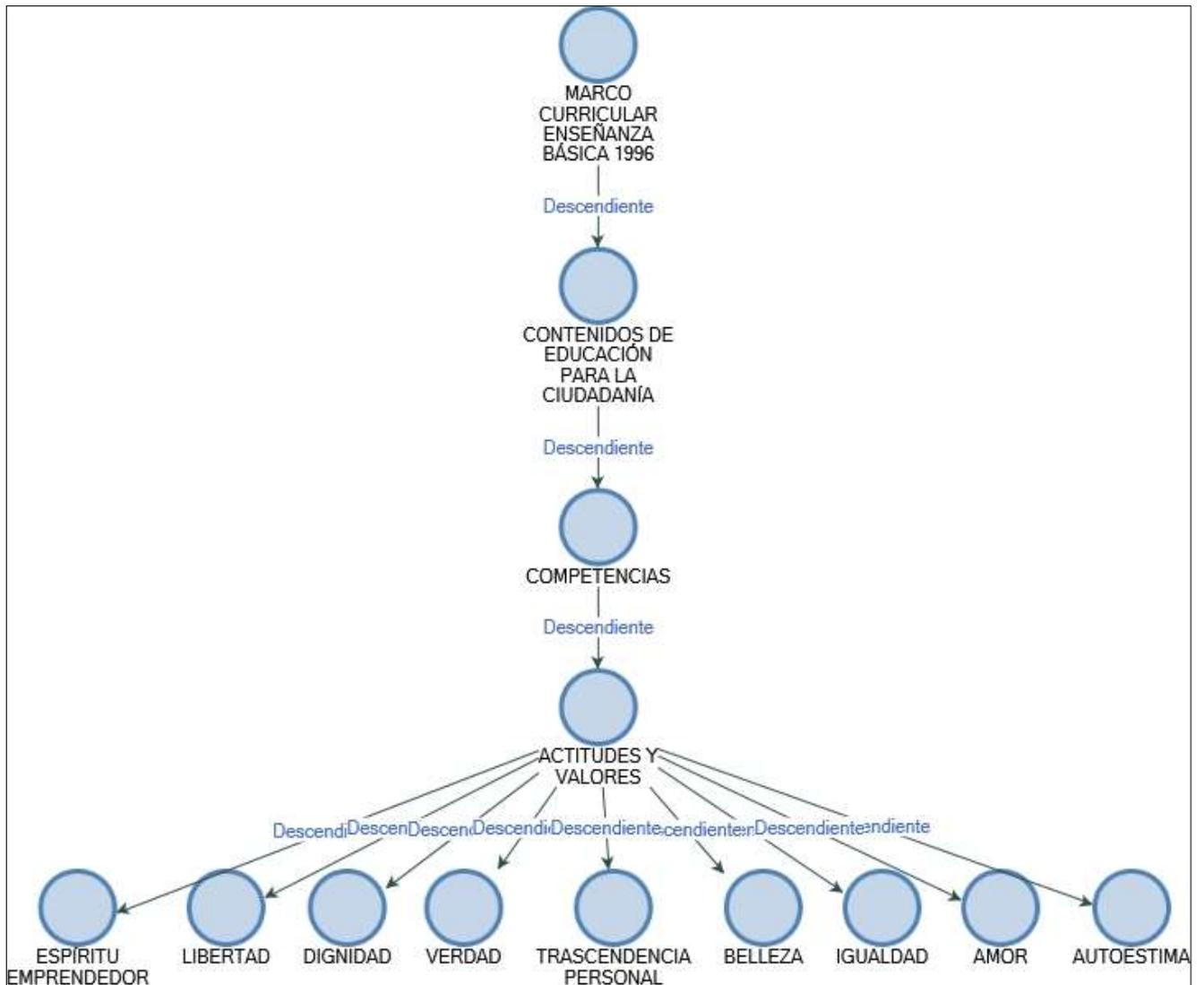


Figura 20. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996

El árbol categorial en su matriz de actitudes y valores de educación para la ciudadanía se compone de las siguientes subcategorías: *Espíritu Emprendedor, Libertad, Dignidad, Verdad, Trascendencia Personal, Belleza, Igualdad, Amor y Autoestima*.

La subcategoría *Espíritu Emprendedor* contiene nudos libres que aluden explícitamente a esta cualidad que debe ser desarrollada por el sujeto: “(...) el espíritu emprendedor”<sup>452</sup>, “desarrollar la iniciativa personal, el trabajo en equipo y el espíritu emprendedor”<sup>453</sup>.

*Libertad* incluye aquellos nudos libres donde este valor es identificado como una cualidad inherente del sujeto: “En consecuencia, se parte de la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”<sup>454</sup>; apuntando a su máximo desarrollo y potenciación a través de la educación: “(...) deber que tiene toda enseñanza de contribuir simultáneamente a dos propósitos. Primero, al desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad y sus capacidades de creatividad, iniciativa y crítica”<sup>455</sup>; “ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal”<sup>456</sup>. En *Igualdad*, de la misma forma que en Libertad, se reconoce esta condición como propia de las personas: “En consecuencia, se parte de la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”<sup>457</sup>.

---

<sup>452</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>453</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>454</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,35%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,02%

<sup>455</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,35%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,04%

<sup>456</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,35%]  
Referencia 11 - Cobertura 0,01%

<sup>457</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,02%

*Dignidad* contiene nudos libres en los que el discurso curricular destaca este valor por la importancia que reviste su reconocimiento como parte de lo que define a un ser humano: “(...) El reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas, (...)”<sup>458</sup>; “en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano”<sup>459</sup>.

Los nudos libres agrupados bajo la subcategoría **Verdad** destacan el discurso curricular que resalta el respeto y *Amor* hacia la misma, junto con su consideración como un fin que debe inspirar el diálogo en el sujeto: “(...) amor a la verdad, a la justicia y a la belleza”<sup>460</sup>; “reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad”<sup>461</sup>. Desde el texto curricular, el significado dado al *Amor* no es muy claro. Mas, pareciera que su sentido dice relación con el amor (inclinación) hacia ciertos principios e ideales (*Belleza, Justicia y Verdad*) y con el desarrollo de una actitud en el sujeto basada en este valor:

Estos principios, deben abrir a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos. Asimismo, deben contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal<sup>462</sup>.

---

<sup>458</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,14%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>459</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,14%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,02%

<sup>460</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,13%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>461</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,13%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,02%

<sup>462</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,09%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,09%

En la subcategoría *Trascendencia Personal* los nudos libres dejan entrever que ella constituye parte del sentido al cual debe volcarse la existencia del sujeto para alcanzar la perfectibilidad: “La perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se pone de manifiesto como una fuerza de autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia que permite otorgar sentido a la existencia personal y colectiva”<sup>463</sup>.

Por último, en *Autoestima* se ha agrupado un conjunto de nudos libres en que el discurso curricular se orienta hacia el desarrollo de la autoestima y autoconocimiento del sujeto (esto último desde el reconocimiento y valoración de su cuerpo así como su desarrollo sexual: “promover y ejercitar el desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración por la vida y el cuerpo humano, el desarrollo de hábitos de higiene personal y social, y de cumplimiento de normas de seguridad”<sup>464</sup>; “Identidad corporal: reconocer las características propias externas, la identidad corporal sexuada, identificar las principales partes del cuerpo humano; respetar las diferencias así como las normas básicas del autocuidado”<sup>465</sup>; “promover una adecuada autoestima”<sup>466</sup>.

---

<sup>463</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,14%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,04%

<sup>464</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,14%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,04%

<sup>465</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,14%]  
Referencia 7 - Cobertura 0,04%

<sup>466</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,14%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

11.2.4.2. Las actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998

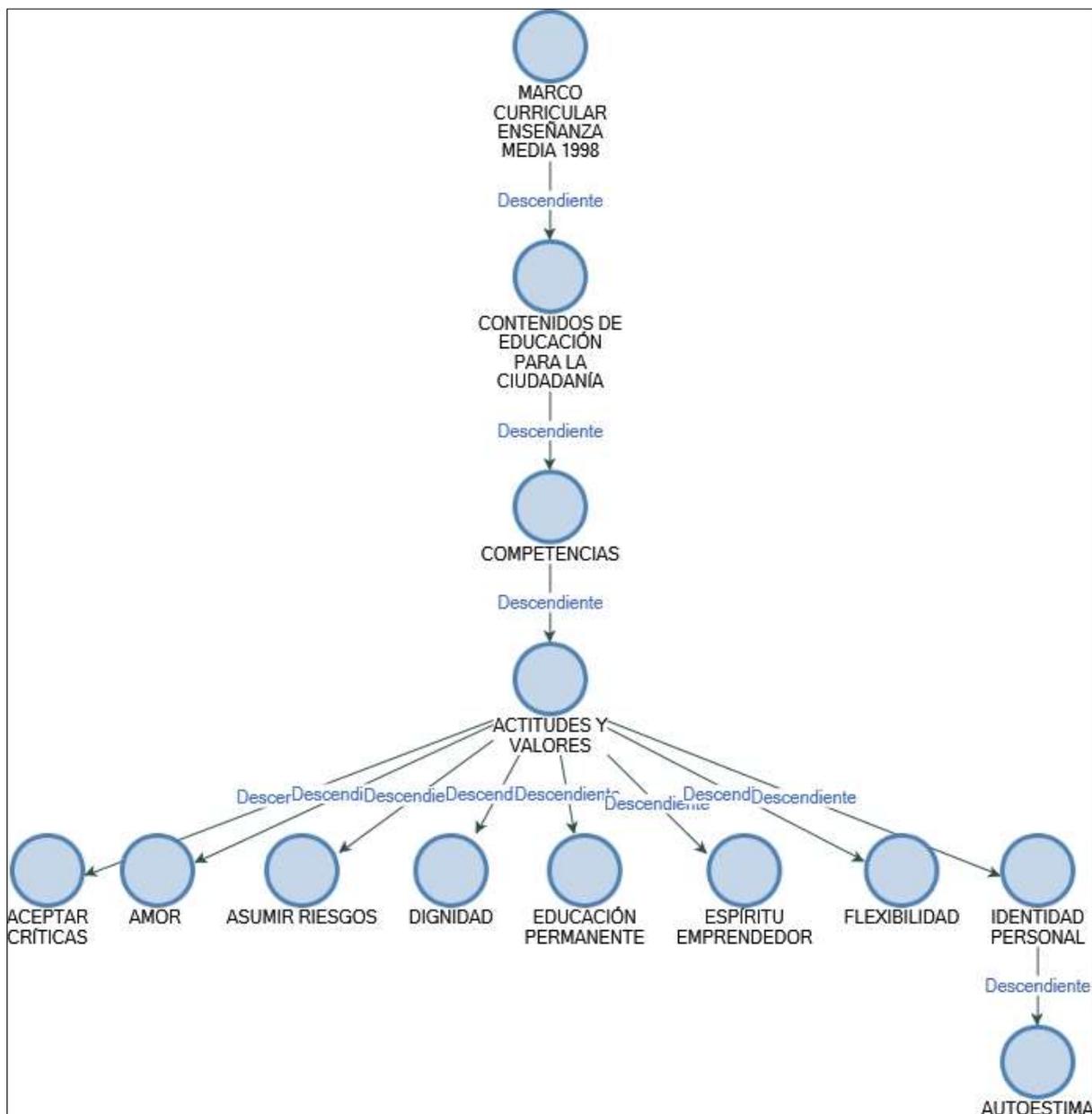


Figura 21. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998 (a)

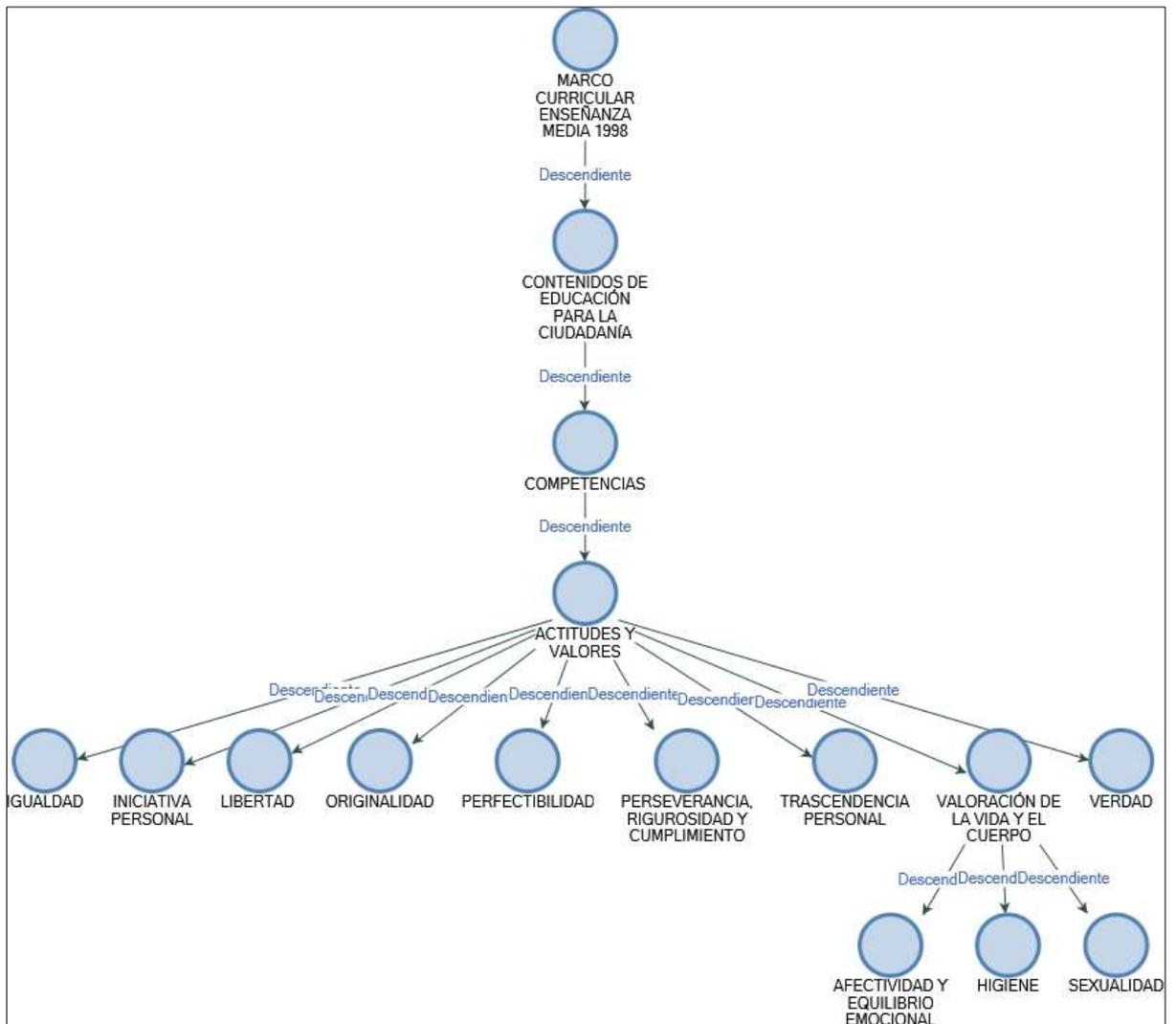


Figura 22. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998 (b)

En comparación a la matriz de actitudes y valores de educación para la ciudadanía del año 1996, la del año 1998 se amplía.

Tal como en el árbol categorial del año 1996, la subcategoría *Trascendencia Personal* se compone de nudos libres cuyo contenido la destaca como un fin que modela el carácter moral de la persona, y al cual esta debe orientarse para dar sentido a su existencia: “En el plano de la formación ética se busca que los alumnos y alumnas afiancen su capacidad y voluntad para autorregular su conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, (...)”<sup>467</sup>.

*Belleza y Verdad* -generalmente asociadas- agrupan nudos libres en los que el texto curricular las destaca como referentes hacia los cuales el sujeto debe orientar su conciencia ética: Comprendan el conocimiento como una búsqueda permanente y nunca acabada de la verdad<sup>468</sup>:

En el plano de la formación ética se busca que los alumnos y alumnas afiancen su capacidad y voluntad para autorregular su conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común.<sup>469</sup>

*Libertad*, al igual que en el árbol categorial de 1996, agrupa aquellos nudos libres que la destacan como una condición inherente al sujeto, que debe ser desarrollada, potenciada y ejercida de manera responsable: “A la libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes, le es intrínseca la capacidad de razonar, discernir y valorar, fundamentos

---

<sup>467</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>468</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]  
Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>469</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,02%

a su vez de la conducta moral y responsable”<sup>470</sup>; “ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal”<sup>471</sup>.

Los nudos libres codificados en la subcategoría *Dignidad e Igualdad* reiteran lo dicho por el texto curricular de 1996. Ambas constituyen una condición esencial de la persona que debe ser reconocida: “Los principios aludidos tienen por base la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”<sup>472</sup>.

Tal como en el árbol de 1996, la subcategoría *Espíritu Emprendedor* solo destaca esta actitud como un rasgo que debe desarrollar el sujeto: “desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor”<sup>473</sup>.

*Iniciativa Personal* solo mencionan esta actitud: “desarrollar la iniciativa personal, la creatividad”<sup>474</sup>. Lo mismo ocurre con *Afectividad y Equilibrio Emocional*: “(...) el desarrollo de la propia afectividad y el equilibrio emocional”<sup>475</sup>.

La subcategoría *Asumir Riesgos* solo contiene una referencia que no clarifica mayormente su significado, mas sí se advierte que esta actitud es algo que debe valorarse en el sujeto. Esta misma situación ocurre con *Flexibilidad, Originalidad, Perseverancia y Aceptar Críticas* que, además, se presentan de manera enlazada a la actitud anterior:

(...) valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la capacidad de recibir consejos y críticas y el

---

<sup>470</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>471</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]  
Referencia 8 - Cobertura 0,01%

<sup>472</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,06%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>473</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>474</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>475</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos<sup>476</sup>.

La subcategoría **Rigor** contiene texto curricular donde esta cualidad -se infiere- es asociada a la diligencia puesta en la realización de alguna tarea o labor: “realización frecuente de trabajos de investigación, de elaboración de informes y ensayos, de foros y debates y de trabajos grupales, en los cuales se exija, en forma permanente, acuciosidad, rigor (...)”<sup>477</sup>.

Con relación al **Amor**, parece figurar como un valor que ha de guiar la conciencia ética de las personas: “(...) profundizar en el sentido y valor del amor y de la amistad”<sup>478</sup>.

**Educación permanente** alude a la necesidad de educar una disposición favorable en el sujeto en torno a esta dimensión: “desarrollar y reforzar la capacidad de formular proyectos de vida familiares, sociales, laborales, educacionales, que les ayuden a valerse por sí mismos y a estimular su interés por una educación permanente”<sup>479</sup>.

Por último, los nudos libres agrupados bajo la denominación **Valoración de la Vida y el Cuerpo** tienen que ver con el desarrollo físico y cuidado del cuerpo a través de normas de higiene personal: “desarrollo de hábitos de higiene personal y social”<sup>480</sup>; “desarrollo físico personal en un contexto de respeto y valoración de la vida y el cuerpo humano”<sup>481</sup>.

---

<sup>476</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>477</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>478</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>479</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>480</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>481</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

11.2.4.3. Las actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica y media 2009<sup>482</sup>

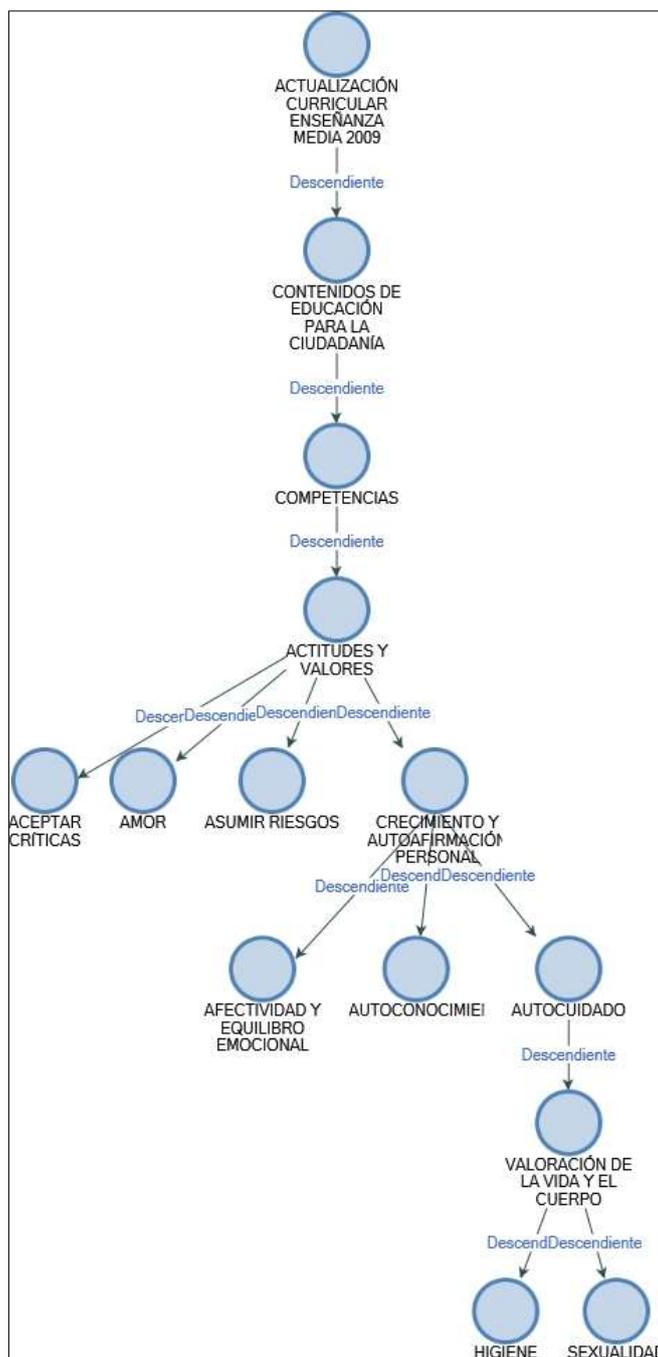


Figura 23. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica y media 2009 (a)

<sup>482</sup> Conviene precisar, tal como se indicó, que el análisis de las actitudes y valores en el currículum de enseñanza básica y media 2009 se presenta conjunto, ya que estos aprendizajes son compartidos para ambos niveles de la educación escolar. En este caso, la información fue tomada del marco curricular de enseñanza media (lo que explica el nombre del árbol categorial).

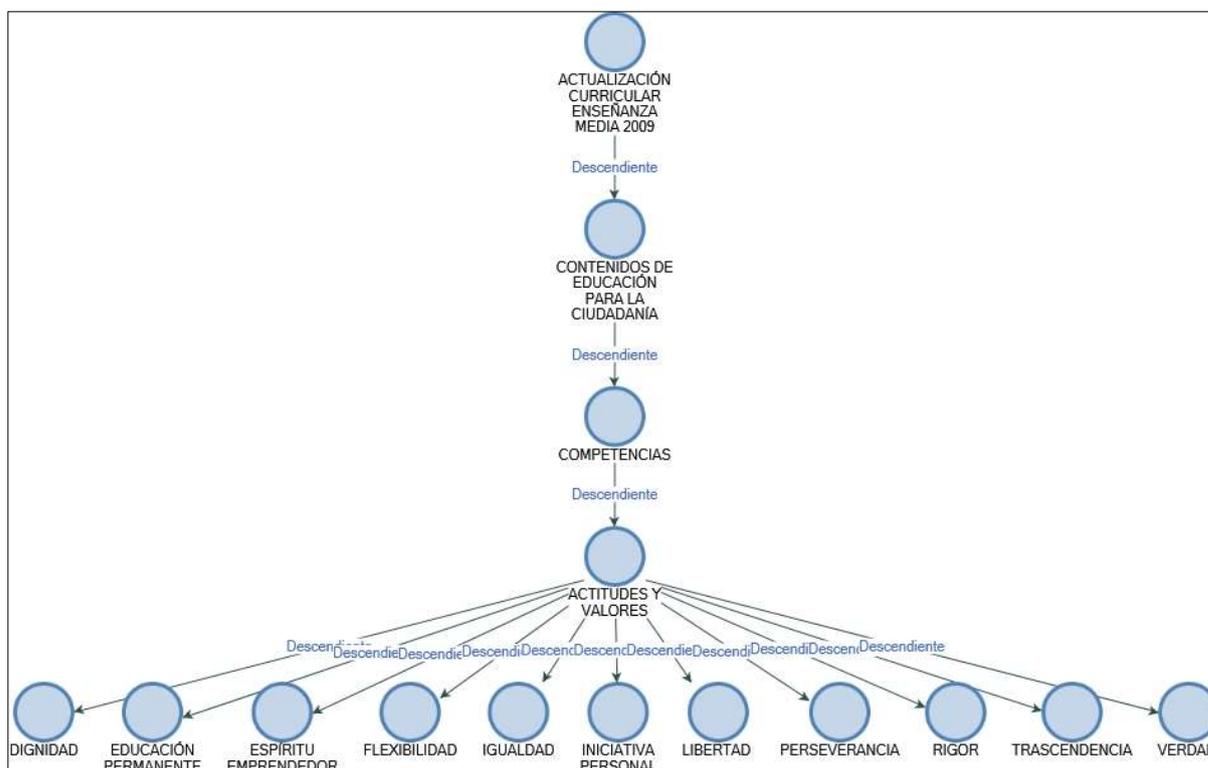


Figura 24. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica y media 2009 (b)

La descripción de la matriz de actitudes y valores de educación para la ciudadanía de enseñanza primaria y secundaria del año 2009 se realiza de manera conjunta. Es decir, se describe el contenido de un solo árbol categorial, puesto que su estructura y contenido es exactamente el mismo. Lo anterior se explica debido a que en el documento curricular del año 2009 los OFT no se separan por nivel. En otras palabras, no existe un grupo de OFT para enseñanza básica (primaria) y otro grupo para enseñanza media (secundaria). Por el contrario, en el currículum prescrito del año 2009 los OFT son los mismos para ambos niveles<sup>483</sup>.

Los nudos libres codificados en la matriz de actitudes y valores del año 2009 no difieren sustancialmente del discurso curricular contenido en la matriz del año 1998. Ello puede explicarse (como ya se ha mencionado) tomando en consideración que el instrumento curricular del año 2009 constituye un ajuste que, en lo que dice relación con los OFT, no presenta mayores diferencias de los instrumentos curriculares predecesores.

A continuación, se detalla el contenido de las subcategorías de la matriz 2009.

**Educación Permanente** contiene el mismo discurso curricular que se explicita en el marco curricular de 1998. Vale decir, se destaca la idea de que la educación desarrolle en el sujeto el interés por educarse o formarse de manera permanente a lo largo de la vida: “(...) estimular su interés por una educación permanente<sup>484</sup>.”

**Libertad** -al igual que en el discurso curricular de 1998- figura como un principio que debe valorarse y una condición inherente del sujeto que debe potenciarse y ser ejercida de

---

<sup>483</sup> Por lo tanto y para efectos de las referencias, se procederá a citar los nudos codificados en el árbol categorial de enseñanza media. Cuando haya algún nudo (con algún significado particular) que aparezca en el árbol categorial de enseñanza media y no en el árbol de enseñanza básica, se mencionará explícitamente.

<sup>484</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

manera creciente y responsable: “Los principios aludidos tienen por base la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”<sup>485</sup>:

La presente actualización curricular de OF-CMO, continúa y reafirma el deber, ya expresado en las definiciones anteriores, que tiene toda enseñanza de contribuir simultáneamente a dos propósitos. Primero, al desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad, creatividad, iniciativa y crítica<sup>486</sup>.

**Igualdad** y **Dignidad** destacan el mismo contenido, es decir, ambas figuran como condiciones esenciales de las personas que deben ser valoradas: “El reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas”<sup>487</sup>.

En **Espíritu Emprendedor** los nudos libres solo reiteran esta cualidad de la mano de la **Iniciativa Personal**: “desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor”<sup>488</sup>

Las subcategorías **Asumir Riesgos**, **Flexibilidad**, **Aceptar Críticas**, **Rigor** y **Perseverancia** suelen presentarse asociadas. Sin embargo, el discurso curricular no ofrece mayor clarificación respecto de su significado: “comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y

---

<sup>485</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 0,11%] Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>486</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 0,12%] OF (Objetivos Fundamentales) y CMO (Contenidos Mínimos Obligatorios).

<sup>487</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]

<sup>488</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

críticas y el asumir riesgos, (...)”<sup>489</sup>; “(...) ejerciten y aprecien disposiciones de concentración, perseverancia y rigurosidad en su trabajo”<sup>490</sup>.

*Verdad y Belleza* son dos subcategorías que también se presentan juntas, destacándose como principios hacia los cuales el sujeto debe orientar su conciencia: “una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza (...)”<sup>491</sup>. *Amor*, por su parte, contiene nudos que apuntan hacia el mismo sentido (y que en nada se diferencian del discurso del año 1998): “Asimismo, la educación debe contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor (...)”<sup>492</sup>; “profundizar en el sentido y valor del amor y de la amistad”<sup>493</sup>.

*Trascendencia* contiene nudos libres donde se menciona que hacia ese fin debe orientarse la conciencia ética del sujeto y su afán de perfectibilidad: “la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de desarrollo y autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva”<sup>494</sup>.

Por último, la subcategoría *Crecimiento y Autoafirmación Personal* se compone de nudos libres que apuntan al desarrollo de la identidad del sujeto desde los ámbitos del Autocuidado, Autoconocimiento y Equilibrio Emocional: “desarrollo físico personal en un

---

<sup>489</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>490</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>491</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,05%] Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>492</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>493</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>494</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

contexto de respeto y valoración de la vida y el cuerpo humano”<sup>495</sup>; “(...) el conocimiento de sí mismo, de las potencialidades y limitaciones de cada uno”<sup>496</sup>; “el desarrollo de la propia afectividad y el equilibrio emocional”<sup>497</sup>

---

<sup>495</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>496</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>497</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

11.2.4.4. Las actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012

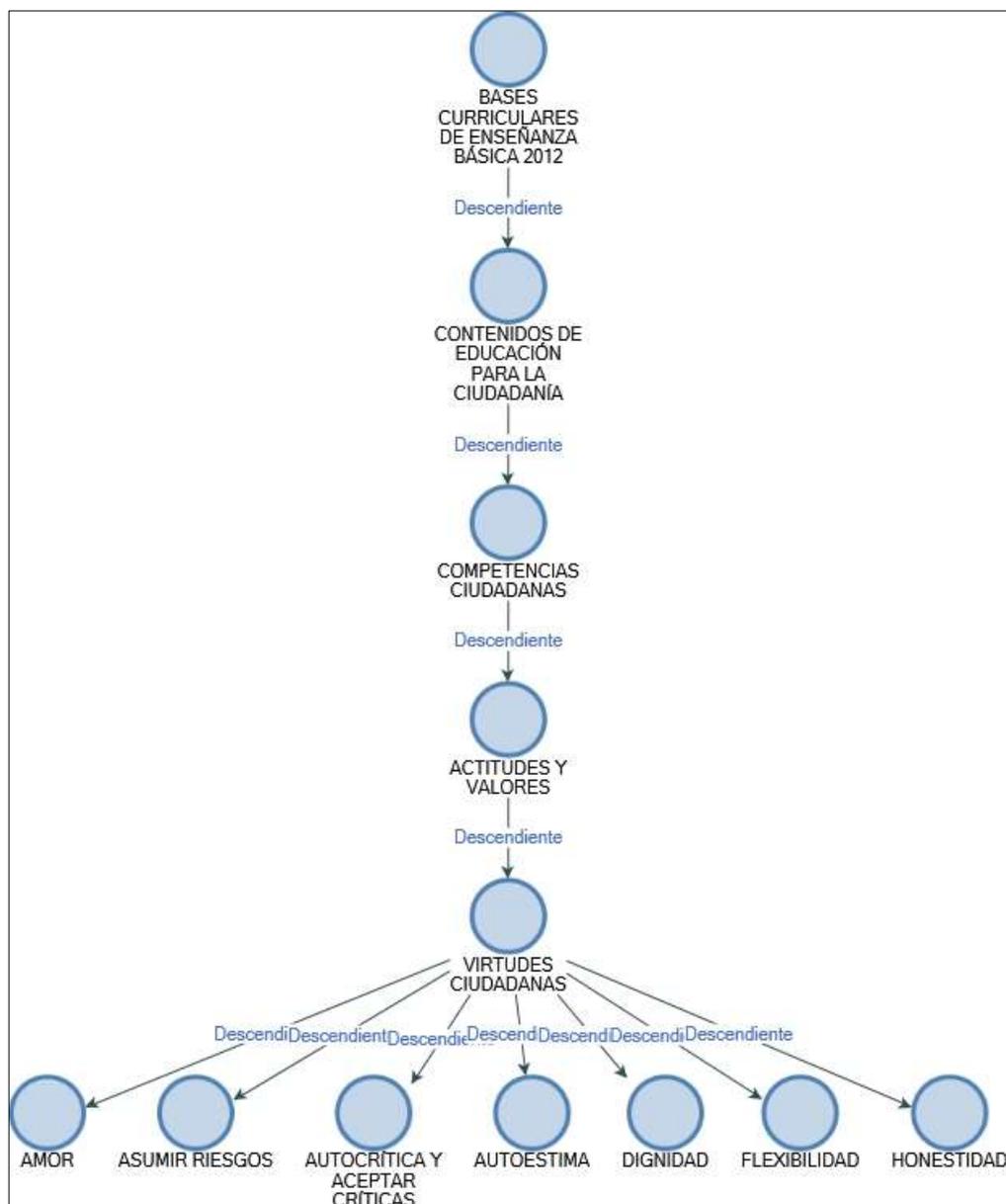


Figura 25. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012 (a)

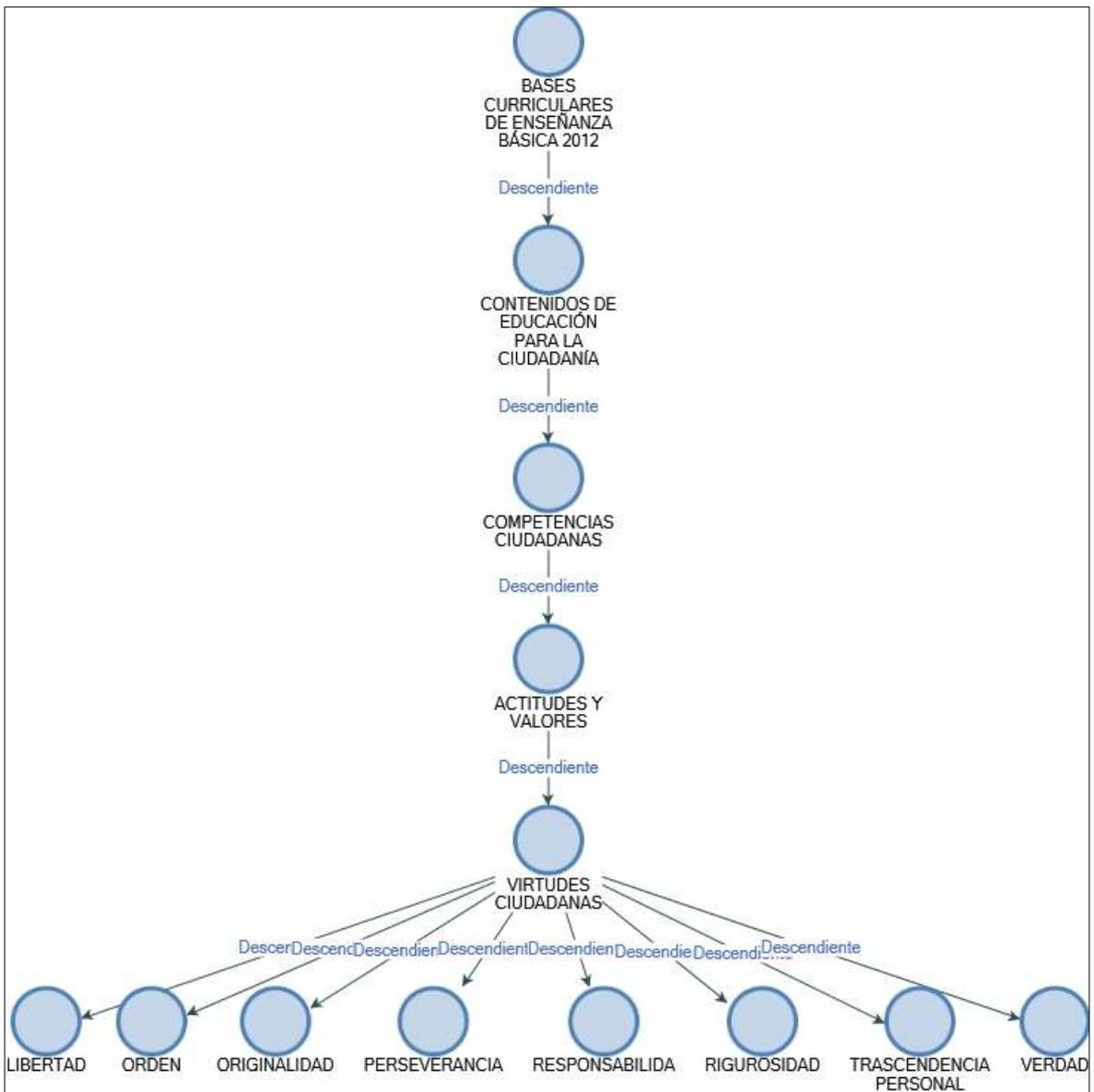


Figura 26. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012 (b)

En las Bases curriculares de enseñanza primaria 2012 la matriz de actitudes y valores adquiere una connotación distinta a la que presenta en años anteriores, ya que por primera vez se visibiliza el término *virtudes ciudadanas*. Estas son definidas como disposiciones, actitudes y acciones que permiten un desarrollo integral de la persona en sí misma, así como en su relación con los otros (aspecto que contribuiría a fortalecer la sociedad democrática): “Los Objetivos de Aprendizaje de la asignatura promueven explícitamente el desarrollo de actitudes y acciones que reflejen virtudes ciudadanas, lo que constituye una de las líneas fundamentales del eje de Formación Ciudadana”<sup>498</sup>.

Virtudes Ciudadanas se compone de los siguientes elementos o subcategorías:

**Flexibilidad** figura en el discurso curricular como una actitud o disposición que debe ser valorada, al igual que la **Rigurosidad**, la **Perseverancia** y la **Responsabilidad**: “comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad (...)”<sup>499</sup>. La superación se consigue siendo riguroso; en otras palabras, disciplinado en el trabajo personal: “el espíritu de superación para el logro de objetivos a partir de la rigurosidad”<sup>500</sup>; y esforzándose o perseverando continuamente: “los objetivos de esta dimensión fomentan el interés y el compromiso con el conocimiento, con el esfuerzo y la perseverancia”<sup>501</sup>; “el espíritu de superación para el logro de objetivos a partir de la rigurosidad y la perseverancia”<sup>502</sup>. En ese sentido, la **Responsabilidad** aparece como una virtud íntimamente relacionada a las anteriores, asociada al cumplimiento de determinadas acciones o tareas dentro y fuera de la escuela:

---

<sup>498</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,08%] Referencia 5 - Cobertura 0,02%

<sup>499</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>500</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>501</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,08%] Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>502</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,08%] Referencia 7 - Cobertura 0,01%

“actuar con honestidad y responsabilidad (ejemplos: respetar los acuerdos establecidos, respetar la autoría de música y películas, evitar el plagio escolar, etc.)”<sup>503</sup>. De igual forma, figuran conectadas a las virtudes nombradas anteriormente *Asumir Riesgos* y *Autocrítica y Aceptar Críticas*. De ellas solo se indica que deben ser valoradas y trabajadas: “comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos (...)”<sup>504</sup>; “trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica”<sup>505</sup>.

Respecto a *Orden*, el texto curricular solo menciona que constituye una virtud ciudadana sustancial:

Virtudes como la responsabilidad, el respeto a los demás, la tolerancia, la honestidad, el orden, la generosidad, la empatía y el esfuerzo, entre otros, constituyen las bases para ejercer la ciudadanía de un modo constructivo, comprometido y responsable<sup>506</sup>.

El texto curricular codificado en *Originalidad* apunta al desarrollo de la creatividad por parte del sujeto:

(...) aplicando los métodos fundamentales de las Ciencias Sociales, ya que estos contribuyen a desarrollar el pensamiento crítico, el rigor intelectual, la capacidad de relacionar múltiples variables y de fundamentar los juicios, y, al

---

<sup>503</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,10%] Referencia 8 - Cobertura 0,01%

<sup>504</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>505</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>506</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

mismo tiempo, ayudan a incentivar la creatividad, la imaginación y la perseverancia<sup>507</sup>.

Los nudos libres codificados en *Libertad, Igualdad y Dignidad* no difieren en su contenido de aquel correspondiente a los instrumentos curriculares de años anteriores. Constituyen principios inherentes al sujeto que deben ser fortalecidos desde la educación: “Los principios aludidos tienen por base la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”<sup>508</sup>; “La educación debe ofrecer a todos los niños y jóvenes la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos”<sup>509</sup>.

*Honestidad* agrupa nudos libres que aluden a la importancia de la honradez en el estudiante: “actuar con honestidad, hablando con la verdad”<sup>510</sup>; “actuar con honestidad y responsabilidad (ejemplos: respetar los acuerdos establecidos, respetar la autoría de música y películas, evitar el plagio escolar, etc.)”<sup>511</sup>.

*Trascendencia Personal*, al igual que en los documentos curriculares anteriores, remite a la necesidad de búsqueda de esta como parte de la perfectibilidad humana: “que la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de desarrollo y autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva”<sup>512</sup>.

---

<sup>507</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 2 - Cobertura 0,03%

<sup>508</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,06%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>509</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>510</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,13%] Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>511</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,13%] Referencia 8 - Cobertura 0,01%

<sup>512</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,05%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

*Amor, Verdad y Belleza* aparecen como tres principios a los cuales el sujeto debe orientar su conciencia:

La educación debe ofrecer a todos los niños y jóvenes la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos. Asimismo, tiene que contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal<sup>513</sup>.

Para finalizar, *Autoestima* contiene nudos libres vinculados a la autovalía y el autoconocimiento: “adquirir un sentido positivo ante la vida, una sana autoestima y confianza en sí mismo, basada en el conocimiento personal, tanto de sus potencialidades como de sus limitaciones”<sup>514</sup>. Incluye -a su vez- nudos libres vinculados a la seguridad y autocuidado, valoración del cuerpo y sexualidad. El discurso curricular contenido en estos últimos tres elementos se relaciona con el autocuidado evitando situaciones de riesgo, el desarrollo físico en un contexto de respeto por el cuerpo y la vida, y el sano desarrollo sexual: “cuidarse, cuidar a otros y evitar situaciones de riesgo (como seguridad vial, vías de evacuación, adaptaciones para discapacitados, zonas de silencio, etc.)”<sup>515</sup>; “Integra el autocuidado y el cuidado mutuo, y la valoración y el respeto por el cuerpo, promoviendo la actividad física y hábitos de vida saludable”<sup>516</sup>; “comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva,

---

<sup>513</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,03%] Referencia 1 - Cobertura 0,03%

<sup>514</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>515</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>516</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual<sup>517</sup>.

---

<sup>517</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada  
[Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

11.2.4.5. Las actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013

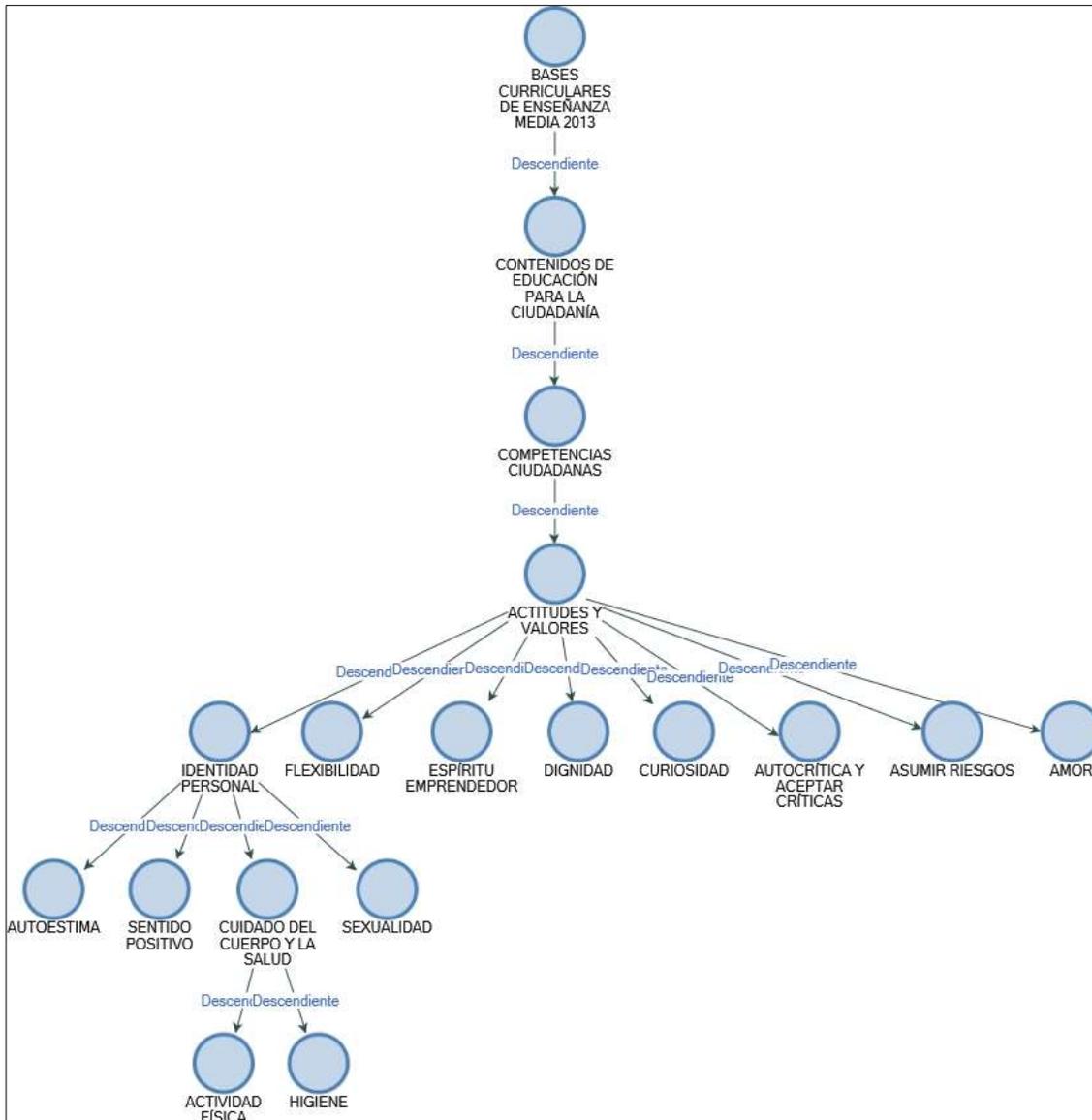


Figura 27. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013 (a)

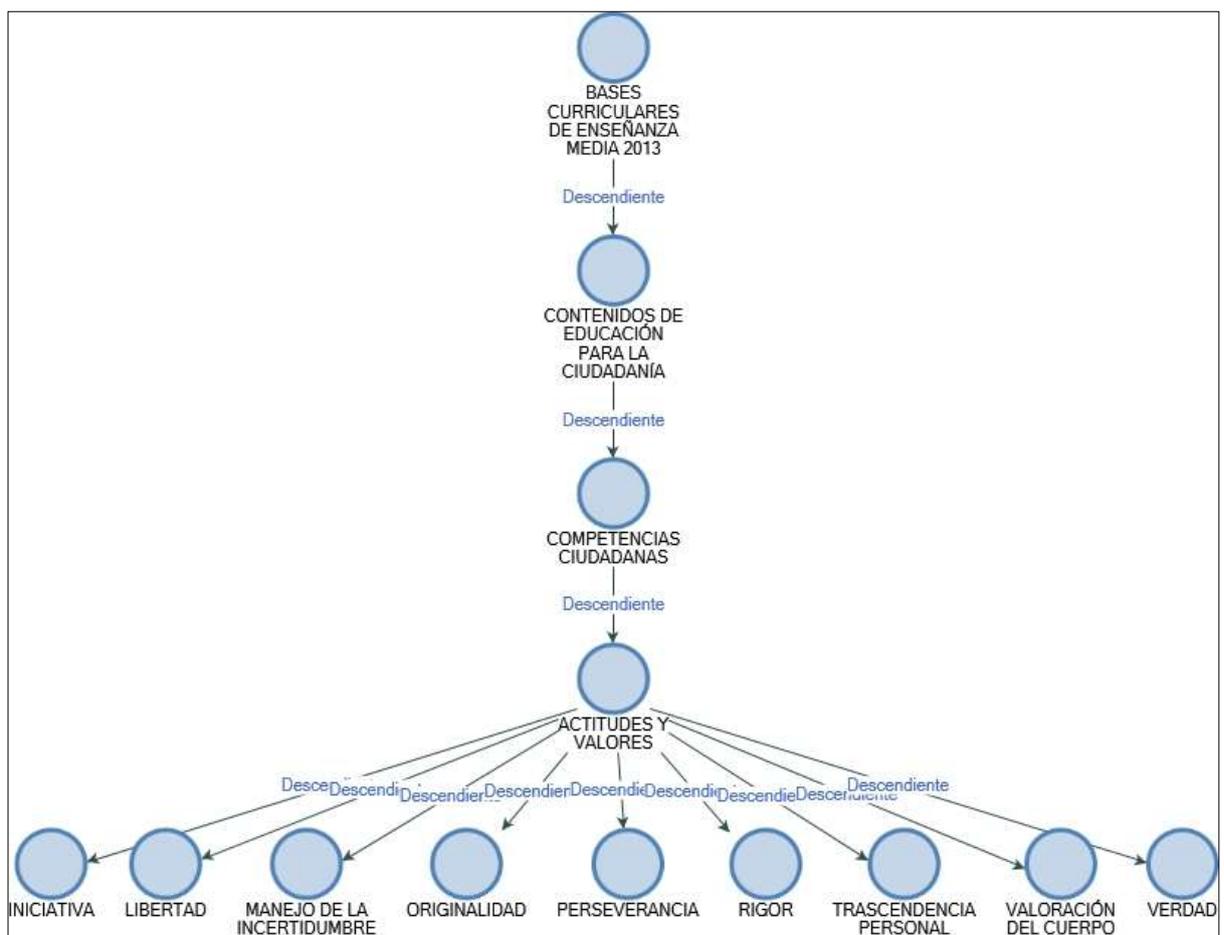


Figura 28. Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículo de enseñanza básica 2013 (b)

En las Bases Curriculares del año 2013 la matriz de actitudes y valores deja de ser denominada virtudes ciudadanas, y pasa a tener una consideración similar a la que figura en los árboles categoriales de los años 1998 y 2009, pues en aquellos no se habla explícitamente de virtudes ciudadanas, pero sí de actitudes y disposiciones que poseen un componente ético valorativo.

Las subcategorías presentes en este instrumento no se diferencian de aquellas contenidas en las Bases curriculares del año 2012.

**Libertad, Igualdad y Dignidad** vuelven a figurar asociadas a texto curricular que las destaca como condiciones innatas que definen el ser persona, y que deben ser desarrolladas y ejercidas de modo responsable (esto último en el caso de la Libertad): “La educación debe ofrecer a cada niña, niño y joven la posibilidad de desarrollarse como persona libre, con conciencia de su propia dignidad y como sujeto de derechos”<sup>518</sup>; “Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal, de acuerdo a los valores de justicia, solidaridad, honestidad, respeto, bien común y generosidad”<sup>519</sup>; “Los principios aludidos se basan en la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”<sup>520</sup>

Las subcategorías **Amor, Verdad y Belleza** reiteran el mismo discurso señalado el año 2012, vale decir, la educación debe forjar en los/las estudiantes un carácter moral que tienda hacia esos principios:

La educación debe ofrecer a cada niña, niño y joven la posibilidad de desarrollarse como persona libre, con conciencia de su propia dignidad y como

---

<sup>518</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]

<sup>519</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 4 - Cobertura 0,01% Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>520</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

sujeto de derechos. Asimismo, tiene que contribuir a forjar en ellos y ellas el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal<sup>521</sup>.

**Flexibilidad, Originalidad, Asumir Riesgos y Autocrítica y Aceptar Críticas** siguen apareciendo en el discurso curricular como actitudes asociadas:

Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado, y la flexibilidad, la originalidad, la aceptación de consejos y críticas y el asumir riesgos, por el otro, como aspectos fundamentales en el desarrollo y la consumación exitosa de tareas y trabajos<sup>522</sup>.

**Manejo de la Incertidumbre** solo contiene un nodo libre donde se menciona que el/la estudiante debe ser capaz de: “Adaptarse a los cambios en el conocimiento y manejar la incertidumbre”<sup>523</sup>.

Las subcategorías **Perseverancia** y **Rigor** también figuran enlazadas en el discurso curricular. La primera asociada al esfuerzo y la segunda al cumplimiento y responsabilidad: “Junto con esto, los objetivos de esta dimensión fomentan el interés y el compromiso con el conocimiento, con el esfuerzo y la perseverancia”<sup>524</sup>; “Comprender y valorar la perseverancia, el rigor y el cumplimiento, por un lado (...)”<sup>525</sup>.

En el texto curricular las subcategorías **Iniciativa Personal** y **Espíritu Emprendedor**,

---

<sup>521</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>522</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>523</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>524</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>525</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

en algunos casos, aparecen juntas: “Practicar la iniciativa personal, la creatividad y el espíritu emprendedor en los ámbitos personal, escolar y comunitario, aportando con esto al desarrollo de la sociedad”<sup>526</sup>. En otras líneas discursivas, en cambio, Espíritu Emprendedor aparece solo: “Desarrollar capacidades de emprendimiento y hábitos, competencias y cualidades que les permitan aportar con su trabajo, iniciativa y creatividad al desarrollo de la sociedad”<sup>527</sup>. De igual forma, *Curiosidad*, aparece asociada a Iniciativa Personal, aunque el discurso curricular solo indique: “Desarrollar la curiosidad, la iniciativa personal y la creatividad”<sup>528</sup>.

El texto curricular codificado en *Trascendencia Personal* es el mismo que para el año 2012. La búsqueda de trascendencia en el sujeto le otorga sentido a su existencia y le permite avanzar en la perfectibilidad: “(...) la perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se despliega en procesos de desarrollo y autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia, los que otorgan sentido a la existencia personal y colectiva”<sup>529</sup>.

Por último, la subcategoría *Valoración del Cuerpo* contiene nudos libres donde se destaca la importancia de su cuidado a través del desarrollo de hábitos de higiene y de vida saludable, práctica de actividad física, prevención de riesgos y un sano desarrollo sexual: “Comprender y apreciar la importancia que tienen las dimensiones afectiva, espiritual, ética y social para un sano desarrollo sexual”<sup>530</sup>:

Integra el autocuidado y el cuidado mutuo, y la valoración y el respeto por el cuerpo, promoviendo la actividad física y hábitos de vida saludable. Los

---

<sup>526</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>527</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,05%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>528</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>529</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>530</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

Objetivos de Aprendizaje en esta dimensión son: Favorecer el desarrollo físico personal y el autocuidado, en el contexto de la valoración de la vida y el propio cuerpo, mediante hábitos de higiene, prevención de riesgos y hábitos de vida saludable. Desarrollar hábitos de vida activa llevando a cabo actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes<sup>531</sup>.

#### **11.2.5. Las actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum prescrito y la realidad social: diálogos y desencuentros.**

En el siguiente apartado se describe y analiza el contenido del currículum prescrito de actitudes y valores de educación para la ciudadanía, levantado a partir de los datos analizados en la unidad de estudio, y graficado en distintos árboles categoriales (según el año del documento curricular que se analiza). Su examinación no solo se dirige -como es el interés de esta investigación- a develar el modelo de sujeto y sociedad (en relación con la educación para la ciudadanía) que se declara explícitamente; sino también a poner en tensión dicha declaración y selección curricular con el acontecer histórico nacional. Ello -entre otros aspectos- porque resulta paradójico asumir que un currículum prescrito de educación para la ciudadanía, decidido de forma gerencial, elitista y muchas veces de manera verticalista (Gimeno, 2015), pueda guiar la educación, si no considera el contexto histórico en que se sitúa o, más aún, lo perpetúe, reproduzca y naturalice desde los discursos de quienes tienen el poder para decidir sobre el modelo de sujeto y sociedad que se desea alcanzar a través de la educación. En otras palabras ¿puede ser posible cambiar la realidad a partir de directrices educativas contenidas en un documento oficial que corre paralelo a la realidad, y a veces sin siquiera dialogar con ella?

---

<sup>531</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 1 - Cobertura 0,04%

En primer lugar, cabe advertir que la matriz de actitudes y valores de educación para la ciudadanía en los Marcos y Bases curriculares no presenta alteraciones sustanciales entre los años 1998 a 2013. La variación más notoria corresponde al año 1996 respecto de los árboles categoriales de los años sucesivos, donde la matriz analizada adquiere mayor amplitud. Dicho aumento podría explicarse debido a los cambios que establece la Reforma curricular en los años 90 y su compromiso declarado por recuperar y visibilizar principios y valores de naturaleza democrática que fueron acallados durante el gobierno dictatorial de Augusto Pinochet. En este sentido es que, inicialmente, cabría valorar la preocupación que han expresado los gobiernos establecidos desde la fecha, por evidenciar en el currículum prescrito actitudes y valores de educación para la ciudadanía asociados con la **Libertad, Igualdad y Dignidad** de las personas, fundamentalmente. Desde esta consideración e interpretación entonces, el reconocimiento de la **Libertad, Igualdad y Dignidad** que figura en los Marcos curriculares de los años 90 sí dialogaría con los cambios que se suceden al comenzar la transición democrática, particularmente aquellos vinculados a la defensa de los derechos humanos:

(...) nadie que haya vivido bajo el terror dictatorial, con su cortejo cotidiano de atropellos, represiones y muertes, podría minusvalorar la recuperación de derechos como el de libre expresión, el de (más o menos) libre circulación por los espacios o el de (relativa) inmunidad frente al arresto arbitrario, la tortura o la desaparición (Pinto, 2019, p.16).

Más aún, podría suponerse que, dada la orientación política de los gobiernos que asumen la dirección inmediata del país hasta el año 2010,<sup>532</sup> y su presencia por más de 20 años en el poder, ello pudiese haber significado una variación -entendida como incremento- en el

---

<sup>532</sup> Los gobiernos de la década de los 90 estuvieron respaldados políticamente por una coalición de partidos de centro izquierda.

reconocimiento de actitudes y valores de educación para la ciudadanía presentes en los instrumentos curriculares que se promulgan en esos años. Bajo esta misma lógica, debería asumirse también que la llegada al poder en dos ocasiones de un gobierno de centro derecha debiese haber dejado su huella en el currículum prescrito<sup>533</sup>. Ello puesto que como se sostiene en esta investigación, en el currículum prescrito (entendido como recorte cultural) quedan plasmadas las luchas, intereses y conflictos -en general- que atraviesa una sociedad en un espacio y tiempo determinado.

Al señalar lo anterior, y aludir a la orientación política de los gobiernos que asumen el poder en democracia, lo que se plantea -además- es la posibilidad de un comportamiento pendular en el currículum prescrito, cuyo movimiento oscilante se correspondería con la ideología del gobierno de turno. En otras palabras, al plantear la metáfora del currículum como un péndulo quiere destacarse que su movimiento y oscilación de un extremo hacia el otro, producto del ascenso al poder en Chile de gobiernos con orientaciones políticas diversas -de centro, centro izquierda y derecha- (entre el año 1990 a 2013), debiese haber dejado algún rastro en la matriz de actitudes y valores para la formación ciudadana; y más aún en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales si se piensa en la importancia que le es otorgada a esta materia curricular:

El currículum común de Historia y Ciencias Sociales no solo define las nociones de sociedad, historia y ciudadanía con las que el Estado se compromete, sino que también, regula una experiencia que será compartida por el conjunto de los estudiantes de una sociedad determinada, que influirá, en mayor o menor medida en su conciencia histórica y ciudadana (Gazmuri, 2013, p.8)<sup>534</sup>.

---

<sup>533</sup> La referencia hace alusión al gobierno de Sebastián Piñera entre los años 2010-2014 y 2018-2022.

<sup>534</sup> La cita y argumento anterior no implica admitir que la asignatura de Historia y Ciencias Sociales es la única materia escolar del currículum que enseña sobre ciudadanía, pues -tal como ya ha sido destacado a lo largo de esta investigación- todas las asignaturas tributan a la

Ahora bien, cuando se observan los árboles categoriales organizados en la matriz de actitudes y valores de educación para la ciudadanía, resulta -por el contrario- que lo que prevalece es la continuidad por sobre el cambio, aspecto que pone en entredicho la metáfora (e hipótesis) del currículum como un péndulo.

En el árbol categorial del año 2013 (correspondiente a las Bases curriculares de enseñanza secundaria) la única actitud que no figura en ninguno de los demás árboles es **Manejo de la Incertidumbre**. En el caso del árbol categorial correspondiente al año 2012 (bases curriculares de enseñanza primaria), el discurso contenido en los nudos asociados a **Autoestima** no se visibiliza con el mismo detalle en los árboles previos. Asimismo, es necesario mencionar que del listado de elementos que componen la matriz del año 1998 (correspondiente al currículum de enseñanza secundaria), deja de figurar en el currículum del año 2013 únicamente **Educación Permanente**.

La continuidad que se observa en las subcategorías y elementos que componen la matriz de actitudes y valores en los instrumentos analizados, conduce a pensar que el tiempo del currículum prescrito es el tiempo de la norma y la institucionalidad que tiende a permanecer, asociado a la larga duración (Salazar, 2019a); que no calza -necesariamente- con otros ritmos y tiempos que acontecen en la historia. En este sentido, es que podría sostenerse que el currículum prescrito de educación para la ciudadanía en su matriz de actitudes y valores dialoga y es capaz de visibilizar los cambios y mudanzas sociales solo en algunas dimensiones y

---

educación para la ciudadanía. Tan solo se pone de relieve dado que nuestra unidad de estudio analiza material curricular correspondiente a dicho subsector de aprendizaje y, además- los contenidos vinculados a la formación ciudadana de los estudiantes en Chile se han localizado (históricamente) principalmente, pero no exclusivamente en esta asignatura: “¿En qué medida las diferentes áreas de conocimiento guardan relación con la educación para la ciudadanía? Pensemos que cada área de conocimiento con sus objetivos y contenidos propios tiene una dimensión ciudadana en tanto que aporta una perspectiva desde la que explorar y comprender la complejidad de la realidad proporcionando conceptos, lenguajes y procedimientos que permiten nombrar, decodificar, comunicar, comprender, explicar, reflexionar y criticar la realidad, actuar sobre ella y anticipar el futuro” Marco, B. (Coord), 2002, p.21.

momentos. Mas, la mayoría de las veces y contradictoriamente es como si permaneciera ajeno a los cambios sociales que acontecen en Chile.

Dado que la matriz de actitudes y valores imperante en el currículum actual es -con muy pocas variaciones- esencialmente la misma que la del año 1998, la idea de un incremento en aquella producto del ascenso al poder de gobiernos de centro izquierda (desde 1990 hasta el año 2010, y luego entre el año 2014 a 2018) comprometidos con ideales de igualdad, justicia social y equidad -entre otros- (al menos desde los supuestos teóricos y discursivos), no tiene cabida, por lo menos desde lo que significa la imagen de sujeto individual que se estructura en la matriz analizada. En otras palabras, el ascenso al poder de gobiernos de centro, centro izquierda y derecha no ha significado un cambio sustancial en la matriz de actitudes y valores de educación para la ciudadanía, ni en el discurso curricular que las subcategorías de dicha matriz albergan<sup>535</sup>.

Por otra parte, la permanencia que se observa en la matriz de actitudes y valores conduce a sostener, además, que en el currículum prescrito de educación para la ciudadanía (matriz actitudes y valores) se hace patente el “peso de un sentido común” hegemónico y excluyente en las elites gobernantes (Torres, 2017). Incluso, cabría interrogarse respecto a la posibilidad de que dicho “sentido común” que se impone, no solo sea el propio de las elites que comienzan a gobernar a partir de la transición a la democracia, sino que, en él, haya huellas del pasado reciente y de uno mucho más tardío (es la impronta que deja la continuidad en la historia, pero más aún, la que mantiene una clase política civil que ha tendido a reproducirse en el poder).

En segundo lugar y además de la continuidad mencionada, cuando se considera la visibilidad del discurso ministerial acerca de las actitudes y valores de educación para la ciudadanía, sobresalen cuatro grandes ejes discursivos: el trinomio Libertad, Igualdad y

---

<sup>535</sup> Para constatar lo señalado, basta remitirse al desglose de cada árbol categorial y los nudos libres que reúne.

Dignidad; el de Amor, Belleza y Verdad, y un grupo de actitudes y valores como Espíritu Emprendedor, Perseverancia, Rigor y Rigurosidad, Flexibilidad, Originalidad, Aceptar Críticas (y Autocrítica), Asumir Riesgos, Creatividad, Iniciativa Personal, Manejo de la Incertidumbre y Educación Permanente. El cuarto eje discursivo se corresponde con temáticas vinculadas a la sexualidad y el matrimonio.

En el primer eje discursivo se visibilizan aquellos valores que conectan con principios contenidos en instrumentos normativos de carácter nacional (Constitución Política de la República de Chile, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, en vigencia hasta el año 2009, y Ley General de Educación promulgada ese año y en vigencia actualmente), e internacional (Declaración Universal de los Derechos Humanos). Estos valores y principios son: **Libertad, Igualdad, Dignidad, Trascendencia, Amor, Verdad y Belleza.**

En el currículum prescrito de 1996 los principios mencionados son reconocidos al señalar:

(...) En consecuencia, se parte de la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos. La perfectibilidad inherente a la naturaleza humana se pone de manifiesto como una fuerza de autoafirmación personal y de búsqueda permanente de trascendencia que permite otorgar sentido a la existencia personal y colectiva. La libertad que hace de cada individuo persona y sujeto de derechos y deberes conlleva también la capacidad de razonar, discernir y valorar, y hace posible la conducta moral y responsable (...) (Decreto 40, 1996, p.4).

En el documento curricular del año 1998, la idea señalada se reitera exactamente igual<sup>536</sup>. Lo mismo ocurre en el currículum prescrito de 2009 (educación primaria y

---

<sup>536</sup> Véase, MINEDUC, 1998b, pp.2-3.

secundaria)<sup>537</sup>. Respecto a los instrumentos curriculares de educación primaria (año 2012) y educación secundaria (año 2013), el discurso acerca de los principios valóricos no se diferencia de aquel declarado en los instrumentos curriculares previos y, además, es igual entre ambos<sup>538</sup>.

Con relación a este primer grupo de actitudes y principios hay tres que nos parece relevante destacar y a los cuales nos referiremos con mayor énfasis. El trinomio **Libertad, Igualdad y Dignidad** suscribe a los ideales defendidos a fines del siglo XVIII y XIX en las revoluciones que ocurren en Europa y América, y se mantienen hasta hoy como principios sustanciales reconocidos y amparados por los gobiernos democráticos.

Respecto de la **Libertad**, cabe destacar que los nudos codificados en esta subcategoría no varían sustancialmente en los instrumentos curriculares analizados en los diversos años. Lo mismo ocurre con **Dignidad e Igualdad**.

La **Libertad**, por su parte, aparece con diversos significados. En primer lugar, haciendo suyo el artículo 1° de la Declaración de los Derechos Humanos:

La Educación Media debe promover en los alumnos y las alumnas la capacidad de: conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio ético que reconoce que todos los “seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros” (Declaración Universal de Derechos Humanos, Artículo 1°)<sup>539</sup>.

En segundo lugar, la **Libertad** figura asociada al desarrollo pleno del sujeto y su autonomía:

Ejercitar de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía

---

<sup>537</sup> Véase, MINEDUC, 2009a, pp.1-2.

<sup>538</sup> Véase, MINEDUC, 2012b, p.20; 2013a, p.18

<sup>539</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]  
Referencia 7 - Cobertura 0,02%

personal<sup>540</sup>.

En el ejercicio de esa libertad, los individuos se agrupan para alcanzar su pleno desarrollo y perfección<sup>541</sup>.

Si bien las líneas de los textos curriculares que establecen esta asociación son breves y no aportan mayor detalle, la bibliografía sostiene que cuando la libertad es entendida como autonomía se destaca la necesidad de que el sujeto sea capaz de forjarse un pensamiento propio que le permita comprender y orientar su actuar hacia aquellas acciones que lo humanizan: “(...) la tendencia humana a forjar las propias convicciones según las de la mayoría, (...) es todo lo contrario de optar por la autonomía” (Cortina, 2003, p.236).

Por último, figura un significado de **Libertad** asociado a la idea de preocupación por otro, o -más explícitamente- a la intención de rechazar una concepción de la libertad como individualismo egoísta:

En la visión compartida por la Comisión, el individualismo extremo, que podría resultar de un ejercicio ilimitado de la libertad personal, es moderado por imperativos que brotan de un conjunto de valores que llevan a la persona a compartir con otros los frutos de una libertad que humaniza<sup>542</sup>.

Ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal, de acuerdo a los valores de justicia, solidaridad, honestidad, respeto, bien común y generosidad<sup>543</sup>.

---

<sup>540</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 15 referencias codificadas [Cobertura 0,08%] Referencia 15 - Cobertura 0,01%

<sup>541</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,06%] Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>542</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,10%] Referencia 4 - Cobertura 0,02%

<sup>543</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 4 - Cobertura 0,01%

La importancia de la declaración de estos principios por documentos curriculares no solo deviene del respeto mantenido a exigencias de organismos, acuerdos y principios internacionales a los cuales adscribe el Estado chileno. El reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de todas las personas y su consideración como principios forjadores de valores y actitudes en la educación para la ciudadanía importa, como primera plataforma, puesto que -desde lo normativo o un estatus jurídico- confiere existencia política a todos los ciudadanos que pertenezcan a un Estado-nación (Balibar, 2013). Bajo esa lógica (la de lo declarativo), el “derecho a los derechos” -se entiende- debería extenderse por igual y para todos quienes pertenecen y conviven en un mismo territorio. No obstante, y como se da a conocer más adelante al abordar los silencios curriculares en la matriz de actitudes y valores (particularmente con la temática de la diversidad sexual, y también en el siguiente apartado sobre los temas de educación para la ciudadanía), el currículum prescrito de educación para la ciudadanía no es siempre claro en los límites y fronteras entre los incluidos y los excluidos a tener derechos: “Ninguna democracia conocida parte de la abstracta fórmula <gobierno de todos>, sino que ésta es modulada a través de teorías políticas que por <gobierno> y <todos> pueden entender cosas muy diferenciadas” (Miyares, 2018, p.11). Como sostiene Mouffe (2014), en la política, la definición de un nosotros -como identidad colectiva- siempre supone la delimitación de un ellos.

En ocasiones el discurso curricular resulta difuso, contradictorio y poco preciso en los límites mencionados, y estos calificativos -nos parece- no pueden excusarse bajo el argumento de que el currículum prescrito no puede contenerlo todo, y es el docente quien posee en sus manos el desarrollo del currículum, pues ellos son los sujetos fundamentales, participativos, deliberativos y moralmente responsables respecto de un proceso educativo que se halla primordialmente en sus manos.

De cualquier forma, el reconocimiento a la libertad, la igualdad y la dignidad de la persona resultan esenciales como principios base de una democracia y de la educación para la ciudadanía. No existe democracia si ambas no están presentes. Sin embargo, tan importante como su presencia o declaración es el equilibrio y el significado que subyace en ellas. Esto que se señala no es menor, puesto que -por nombrar un ejemplo- durante la dictadura de Pinochet la libertad, la dignidad y la igualdad también constituyeron principios reconocidos que dieron sustento a la institucionalidad del régimen, y fueron incluidos en su Declaración de Principios. En el caso de la libertad, la Declaración de Principios de 1974 sostiene:

Tanto desde el punto de vista del ser como desde el punto de vista del fin, el hombre es superior al Estado. Desde el ángulo del ser, porque mientras el hombre es un ser sustancial, la sociedad o el Estado son sólo seres accidentales de relación. Es así como puede concebirse la existencia temporal de un hombre al margen de toda sociedad, pero es, en cambio, inconcebible, siquiera por un instante, la existencia de una sociedad o Estado sin seres humanos. Y también tiene prioridad el hombre desde el prisma del fin, porque mientras las sociedades o Estados se agotan en el tiempo y en la historia, el hombre los trasciende, ya que vive en la historia, pero no se agota en ella. (Gobierno de Chile, 1974 en Cristi, 2011, p.89)

El sentido que recibe la libertad durante la dictadura se aclara en el pensamiento de Jaime Guzmán (su ideólogo)<sup>544</sup>:

Al decir una sociedad libre me refiero a una convivencia en la cual cada persona pueda realizar su propia vocación en la forma más completa posible, sin estar sometida a la asfixia de un Estado omnipotente, y en que la discrepancia cívica

---

<sup>544</sup> Para conocer sobre su figura e importancia Véase Cristi (2011) y puede consultarse [https://es.wikipedia.org/wiki/Jaime\\_Guzm%C3%A1n](https://es.wikipedia.org/wiki/Jaime_Guzm%C3%A1n)

pueda tener lugar sin que se rompa la unidad esencial de toda comunidad sin la cual ésta simplemente desaparece como tal (Guzmán, 1978 en Cristi, 2011, p. 52)

Este es uno de los significados otorgados a la libertad que figura en parte de los textos curriculares analizados, y cuya orientación remite a una concepción liberal de la ciudadanía (tal como es expresada en el pensamiento de Rawls):

Una sociedad justa no pretende promover ningún fin particular, sino que permite a sus ciudadanos perseguir sus propios fines de forma compatible con una libertad similar para todos; por lo tanto, debe regirse por principios que no presupongan ninguna concepción de lo bueno (Sandel 2004 en Fierro, 2016, p.109)

Ciertamente y como ya se ha visto, no es el único alcance que recibe dicho concepto, pero su reconocimiento bajo códigos liberales en esa época, y hoy desde un contexto neoliberal, implica negar la ciudadanía como un modo de convivencia al interior de un espacio común, y desconocer la importancia de la idea de una vida buena y del bien común como dimensiones de la vida política y pública que, por el contrario, quedan relegadas a la esfera privada. La libertad entendida desde los postulados liberales y neoliberales reconoce a los otros sujetos como simples instrumentos para la realización individual o, en su defecto, como sujetos con los que compete y se establecen relaciones no a través de vínculos y lazos de reciprocidad, sino por medio de contratos y transacciones tendientes a mejorar el rendimiento, ganancia y eficacia personal: “(...) la ideología del éxito del individuo <que no le debe nada a nadie>, la del self-help, es destructiva para el vínculo en lo social en la medida que este último descansa en deberes de reciprocidad para con los demás” (Laval y Dardot, 2015, p.371). Tal como sostiene Miyares (2018):

En el espejismo liberal en el que estamos inmersos tenemos tendencia a creer que la libertad individual por sí misma, entendida como realización personal, posibilita cualquier otra transformación social. Pero la realización personal no se transforma en <bien común> sin promover un cambio en las instituciones, un cambio que necesariamente ha de establecerse en torno a la idea de igualdad. (...) La igualdad ha de presidir todas las instancias por las que nos socializamos y si no hay igualdad la cohesión social no será posible y la libertad será cosa de muy pocos (Miyares, 2018, pp.12-13).

Por otro lado, reconocer la existencia de un discurso curricular que expone un significado de Libertad asociado al individualismo podría conducir a cuestionar o por lo menos prestar atención a otro en que aquella aparece guiada por los valores de justicia, solidaridad, honestidad, respeto, bien común y generosidad. De igual forma, constatar la existencia de un discurso curricular que expone un significado de Libertad asociado al individualismo y la autonomía personal pone en entredicho, a su vez, la significación de los conceptos que le acompañan, esto es, el de la Igualdad y Dignidad. Ello, puesto que -tal como sostiene Miyares (2018)- estos últimos se relacionan con la comunidad y la idea de un nosotros tendiente a afianzar la cohesión social, la participación e incluso la insurrección de una comunidad -según describe Balibar (2013)- que lucha por hacer realidad la ficción de la modernidad en torno a la igualdad originaria, y busca expandir y transformar en realidad la idea de ciudadanía universal; por el contrario, la libertad se asocia como bandera de autonomía y realización del sujeto. Ambas ideas plantean claras, pero diversas interpretaciones, en lo que dice relación con la educación para la ciudadanía. Por ello su consideración en el currículum prescrito no constituye una tarea sin importancia:

En la libertad hay dos caras: un sentimiento estético, la libertad como deseo, esto es, lo que consideramos deseable para vivir una vida mejor; y un

posicionamiento ético, la libertad civil. Todos los seres humanos tenemos derecho a la autonomía y a acentuar nuestro plano individual estético, pero si este rasgo condiciona también nuestras apreciaciones morales y política rozamos el egoísmo y el autismo político. (...) Así por mi personal punto de vista estético la libertad se apoya en el concepto de elección y por mi personal compromiso con la sociedad en el de participación. En nuestras sociedades este delicado equilibrio se está quebrando: el individualismo se decanta por la elección y renuncia a la participación (p.46).

En relación y tensión con el contexto histórico, hay que mencionar, además, que estos valores nombrados y visibilizados en los Marcos curriculares que se dictan en democracia, figuran vacíos de contenido, pues tienen como telón de fondo una sociedad profundamente segmentada y desigual, con derechos sociales precarizados, atropellados y desconocidos -en la práctica-, pero que oculta estas realidades encauzando la mirada hacia logros macroeconómicos y una idea de ciudadanía que se iguala desde la libertad de consumir (Pinto, 2019). Contradictoriamente, en democracia la dimensión social de la ciudadanía y los derechos sociales del ciudadano se ven depauperados para muchos. Por ello es por lo que, al comenzar este apartado (y en general, al discutir los hallazgos de esta investigación), se enfatiza la importancia del contexto histórico como marco referencial desde el cual emerge el currículo prescrito y también permite su interpretación. En el caso de los valores hasta ahora destacados, vale la pena reflexionar en la forma en que el currículo prescrito de educación para la ciudadanía dialoga, se aleja o insta a cuestionar y transformar la realidad, o -tal y como sostiene Torres (2005) “trata de convertir los acontecimientos de la realidad a la que se refieren, así como sus justificaciones e interpretaciones, en algo natural e incuestionable, algo como de sentido común” (p.200).

Con respecto al **Amor** a la **Verdad** y la **Belleza**, que constituye el segundo eje discursivo de aquello que se visibiliza en la matriz de actitudes y valores de educación para la ciudadanía, cabe poner de relieve una lectura distinta que no sólo incluya a estos valores, sino que vuelva a incorporar a la tríada previa (Libertad, Igualdad, Dignidad) a la luz de una nueva interpretación. Para entender la inclusión de la matriz de actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum prescrito, Castro (1996) explica que en este se manifiestan dos modelos en tensión, a los que se habría intentado dar equilibrio. Desde el primer modelo “se fijan objetivos ligados con el progreso técnico, la racionalidad instrumental, la eficiencia productiva, el crecimiento de los bienes y servicios, el confort material, etc.” (p.333) Desde el segundo, en cambio, sobresale una racionalidad valórica que ancla en dos núcleos. Por una parte, el reconocimiento de la base antropológica y ética de la educación y la enseñanza, y -por otra- las exigencias éticas que plantea la convivencia al interior de una sociedad democrática. Bajo tal consideración, sostiene el autor, cabe entender y situar el Informe emitido por la Comisión Nacional de Modernización de la Educación el año 1995, donde quedan establecidos los fines éticos y valóricos a los cuales debe apuntar la educación en Chile:

(...) debe ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones (Comisión Nacional de Modernización de la Educación 1995 en Castro, 1996, p.319).

Considerando los fines éticos y valores mencionados por la Comisión Nacional de Modernización de la Educación, la inclusión del Amor, la Verdad, Belleza, Igualdad, Libertad y Dignidad (por ejemplo) en el currículum prescrito de educación para la ciudadanía), implica reconocer -además- la existencia y presencia de un conjunto de principios, actitudes y valores heredados de la tradición judeocristiana y de la modernidad (Castro, 1996). Estos principios, actitudes y/ valores en el currículum prescrito actual -se dice- que actuarían como narrativas u horizontes éticos hacia los cuales debe orientarse la educación para concretizar un proyecto de transformación social que releve a la persona y su humanidad en relación con otros y con los problemas que afectan hoy a la sociedad (Magendzo, 1998). En ese sentido y recurriendo a los planteamientos de Redon (2018), el entendimiento de la educación como un hecho político se hace manifiesto desde su dimensión axiológica y ético política (que recoge la herencia de Occidente):

Cuando afirmamos que todo hecho educativo supone una selección y valoración de la cultura en sus ejes constitutivos, i.e, lo bueno; lo verdadero y lo bello, ello implica una opción ideológica por lo ético-político (lo bueno y lo justo), lo epistemológico (lo verdadero), normalmente asociado a la hegemonía de occidente y a los colonialismos que se transmiten en la escuela (...) y a una visión del arte y la sensibilidad estética (lo bello) que se desea cultivar en la escuela. Por tanto, al decidir qué selección hará el currículum respecto lo qué es bueno, lo qué es justo, lo qué es verdadero y lo que es bello para la sociedad, estamos configurando una idea de lo político, en el telos aristotélico de felicidad comunitaria (Redon, 2018, p. 235).

Por último, el tercer eje discursivo comprende disposiciones y principios de una naturaleza totalmente distinta a los anteriores, pero que también se mantiene a lo largo de los años. De este grupo forman parte: **Espíritu Emprendedor, Perseverancia, Rigor y**

**Rigurosidad, Flexibilidad, Originalidad, Aceptar Críticas (y Autocrítica), Asumir Riesgos, Creatividad, Iniciativa Personal, Manejo de la Incertidumbre y Educación Permanente.**

Este grupo de actitudes, valores y/o virtudes ciudadanas (como las denomina las Bases Curriculares de Enseñanza Básica 2012) conecta con el discurso modernizador de la educación y del currículum que emerge en la década de los años 90 (al cual se aludió al analizar la matriz de habilidades de educación para la ciudadanía): “La Comisión Nacional para la Modernización ha coincidido en la necesidad que la formación general recoja un conjunto de principios de carácter ético” (MINEDUC, Decreto 40, 1996, p.4). Aquí la modernización de la educación se entiende vinculada a disposiciones y principios orientados a formar subjetividades afines al neoliberalismo desde la exaltación de cualidades y valores que corresponden a una cultura gerencial y del emprendimiento (Torres, 2017):

Vivimos inmersos en políticas de capitalismo financiero con un notable poder de disciplinar y transformar a la ciudadanía en seres individualistas que dependen exclusivamente de su capacidad de esforzarse; de conformar un ser humano self-made, que debe ser autosuficiente, valerse exclusivamente por sí mismo y limitarse en función de su capital económico y cultural, de sus posibilidades de autogestionarse como empresario de sí mismo (Torres, 2017, p.79).

La moral del esfuerzo (Torres, 2017)<sup>545</sup> y la exaltación de una ideología meritocrática constituyen los marcos explicativos que permiten comprender el significado de las actitudes nombradas. Ello -nos parece- se hace más evidente al observar la siguiente declaración

---

<sup>545</sup> “La moral del esfuerzo da por sentado que ya vivimos en una sociedad en la que existe igualdad de oportunidades, es decir, que las clases sociales, condiciones de vida, acceso a servicios ya no condicionan el futuro de ninguna persona; que hombres y mujeres tienen las mismas posibilidades, que no existe discriminación (...). Cualquier persona que se esfuerce va a tener éxito: es la capacidad de esforzarse lo que importa” (Torres, 2017, p.83).

contenida en las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2012 (para enseñanza primaria, y vigentes actualmente), donde -como se ha señalado- el mundo del nosotros pierde fuerza frente al mundo del individualismo (Vallejos, 2016):

Reconocer que hay logros y beneficios que dependen del esfuerzo, el mérito y el comportamiento de cada persona (como las calificaciones, los premios deportivos, los premios por compañerismo, el aprecio y el reconocimiento por parte de sus pares, el liderazgo (MINEDUC, 2012b, p.172)<sup>546</sup>.

Obsérvese -además- la relación entre la declaración contenida en las Bases curriculares 2012 y la siguiente que se establece bajo la dictadura de Pinochet:

Que el proceso de reconstrucción nacional exige un máximo esfuerzo a todos los chilenos dentro del área de responsabilidad de cada uno, lo que en el plano educacional debe reflejarse en un mayor y más efectivo rendimiento escolar. Que es propósito del Supremo Gobierno crear una moral de mérito y esfuerzo personal. Que el éxito escolar debe basarse, preferentemente en la auto superación, impulsada por una permanente y real exigencia (Decreto N° 258, p.1, en Cabaluz, 2015, p.170).

La ideología del mérito personal, presente en las Bases curriculares de 2012 sigue los principios instaurados por la dictadura sobre la preeminencia del individuo, reafirmando de esta forma la escasa importancia que posee la sociedad (el mundo del nosotros). Cabe preguntarse entonces si el reconocimiento de la Dignidad e Igualdad que figura en los textos curriculares analizados debe ser interpretado y guarda en sí el significado que se le otorga en la Declaración de Principios de 1974, por ejemplo y para el caso de la Igualdad, justificando la desigualdad como resultado del mérito personal:

---

<sup>546</sup> La cita corresponde a un objetivo de aprendizaje de eje formación ciudadana para 5° año de educación primaria.

A) La justicia e igualdad ante la Ley, que obliga a todos a cumplirla sin privilegios ni excepciones y cuyo incumplimiento acarrea una sanción igualmente indiscriminada. Es obligación urgente de los tiempos actuales transformar además esa igualdad ante la Ley en una verdadera igualdad de oportunidades ante la vida, no admitiendo otra fuente de desigualdades entre los seres humanos que las que provengan del Creador o del mayor mérito de cada cual (Gobierno de Chile, 1974)<sup>547</sup>.

Por otra parte, se añade como marco explicativo a la importancia que adquiere la enseñanza de actitudes como el **Espíritu Emprendedor, Perseverancia, Rigor y Rigurosidad, Flexibilidad, Originalidad, Aceptar Críticas (y Autocrítica), Asumir Riesgos, Creatividad, Iniciativa Personal, Manejo de la Incertidumbre y Educación Permanente**, el fenómeno actual de la obsolescencia laboral cada vez más acelerado: “(...) pues estamos en el mundo de la precariedad y de la precarización, de la incertidumbre en cuanto a la existencia de trabajo remunerado para todas las personas en edad laboral, acerca de la duración de los contratos laborales” (Torres, 2017, p.87). Es la impronta del “capitalismo flexible” al que alude Sennett en el prólogo de su obra *La Corrosión del Carácter* (2005), que disfraza el yugo que impone la inseguridad de las condiciones económicas actuales (que se traducen, a su vez, en una incertidumbre generalizada frente al destino individual), enalteciendo con una connotación positiva la flexibilidad, adaptación al cambio, el espíritu emprendedor,

---

547

Véase [https://es.wikisource.org/wiki/Declaraci%C3%B3n\\_de\\_principios\\_del\\_gobierno\\_militar\\_de\\_Chile](https://es.wikisource.org/wiki/Declaraci%C3%B3n_de_principios_del_gobierno_militar_de_Chile) Los ejemplos o referencias que remiten a la obra de la dictadura no tienen como cometido demostrar que el currículum prescrito de los años 90 en Chile sea una copia fiel de aquel levantado en esa época. La intención, al rescatar parte del contexto histórico, ha sido ilustrar que el tiempo del currículum prescrito es el tiempo de la continuidad y la institucionalidad que tiende a permanecer, asociado al tiempo de la larga duración en la historia.

asumir riesgos, etc., que le otorgan al ciudadano -desde esta perspectiva- “más libertad para moldear su vida” (Sennett, 2005, p.10)<sup>548</sup>:

El acento se pone en la flexibilidad (...). A los trabajadores se les pide un comportamiento ágil, se les pide también -con muy poca antelación- que estén abiertos al cambio, que asuman un riesgo tras otros, que dependan cada vez menos de los reglamentos y procedimientos formales (Sennett, 2005, p.9).

Ahora bien, no obstante reconocerse y haber aclarado que en la matriz de actitudes y valores se privilegia la codificación de cualidades y principios personales como atributos del sujeto en sí mismo y no en su relación inmediata con otros, aun así resulta necesario preguntarse de qué forma esas características -afines a la formación de subjetividades y personalidades individuales (Torres, 2017)- que el currículum declara como parte sustantiva de una educación para la ciudadanía, pueden contribuir al desarrollo o fortalecimiento de una sociedad democrática, si ellas sustituyen la convivencia y la colaboración (como rasgos distintivos de un sujeto ciudadanos) por la competitividad que anula la posibilidad de un nosotros. Torres (2017) advierte:

(...) en qué grado la preocupación y el empeño en ser eficientes, excelentes, competitivos, ... obstaculiza o coadyuva a construir un mundo en que se haga realidad una auténtica igualdad de oportunidades, a asegurar una auténtica democracia, a mejorar niveles de justicia y a incrementar la solidaridad y la

---

<sup>548</sup> Según Castro (1996), el paradigma economicista tiende a prevalecer en el diseño curricular de los OFT: “En este paradigma, el supuesto de prospectiva parece ser el convencimiento de que, con entera independencia de cuáles sean en preciso las metas del desarrollo, por largo tiempo nuestra sociedad permanecerá firmemente adherida a los valores y pautas de la civilización industrial y la racionalidad científica e instrumental (...). Dentro de este esquema, el programa escolar debería enfatizar la socialización de la juventud en el cuadro de los comportamientos y destrezas impuestas por la sociedad del conocimiento, las nuevas carreteras de la información, el mercado flexible y cambiante del empleo, la organización y cultura empresarial y la competitividad en general.

fraternidad (p.25).

Siguiendo con los planteamientos sostenidos en esta investigación, la presencia de las actitudes mencionadas en el currículum prescrito no es casual, y desde la perspectiva aquí enunciada, la configuración de sujetos afines al capitalismo neoliberal (desde los preceptos establecidos por el currículum prescrito de educación para la ciudadanía) contribuye a despolitizar la educación y a despojar a las personas de su condición de sujetos políticos. Entre otras razones, porque todo aparece subordinado a un interés económico y todo se piensa desde una racionalidad económica. Brown (2015) afirma que “la novedosa construcción neoliberal de personas y estados está evacuando los principios democráticos, mina las instituciones democráticas y eviscera el imaginario democrático de la modernidad europea” (p.29). Y cuando eso ocurre “(...) se desvanece el fundamento para una ciudadanía preocupada por las cosas públicas y el bien común” (p.48). Entonces, poco espacio se deja para pensar en una educación comprometida con la transformación de lo instituido bajo los principios de la igualdad, justicia, participación y democracia (Torres, 2017), pues todos ellos suponen pensar en un nosotros.

En síntesis, desde los elementos visibilizados cabe subrayar dos aspectos. Primero, la idea de que la ciudadanía es una voluntad colectiva que el neoliberalismo reconfigura como voluntad individual (Brown, 2015; Salazar, 2019b). Y bajo ese entendido, señalar que el currículum prescrito de educación para la ciudadanía en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales contribuye a modelar desde su matriz de actitudes y valores un demos sin atributos (parafraseando a Brown, 2015). Y para lograr aquello, se debe considerar las transformaciones que acontecen a nivel mundial dentro del capitalismo neoliberal, así como también la continuación y estabilidad de la ideología neoliberal introducida durante la dictadura de Pinochet y consolidada por gobiernos elegidos ‘democráticamente’.

El cuarto eje discursivo se aborda desde las materias sobre sexualidad y matrimonio que figuran en el discurso curricular. Como primer hallazgo queda en evidencia que el mérito y valor del currículum de educación para la ciudadanía -en lo que a estos contenidos se refiere- no parece dialogar con los cambios y discusiones sociales y culturales que comienzan a evidenciarse en Chile a comienzos de los años 90. Junto a ello el mérito y valor del currículum prescrito en la matriz analizada permite inferir la permanencia y la fuerza de una moral conservadora en las elites gobernantes, ligada a los valores de la Iglesia católica<sup>549</sup>, frente a procesos que han venido ocurriendo en la sociedad chilena y que ciertamente impactan el mundo de la educación. Dichos procesos tienen que ver con aspectos como: la promulgación de la ley de divorcio, la discusión en torno a una ley de aborto, el matrimonio igualitario, la adopción en familias monoparentales, la diversidad sexual y la identidad de género, por nombrar algunos. Si bien, los temas mencionados se han concretado en documentos legales emanados por los gobiernos de turno, ellos no han alterado la visión contenida en los Marcos y Bases curriculares que guían la educación chilena, pues se dice, guardan el espíritu de la ley. Lo que ha ocurrido, en cambio, es la promulgación por parte del MINEDUC de la época de documentos y directrices que se suman a la prescripción curricular oficial, pero que no la alterarían en su esencia.

El hecho señalado, permite volver a advertir el cuestionamiento en torno a la forma en que el currículum prescrito dialoga y tiene la capacidad para acoger los cambios que acontecen en la sociedad. Así como las constituciones no sirven a los pueblos cuando se transforman en camisas de fuerza, que en vez de facultar atan e impiden los cambios que la soberanía popular

---

<sup>549</sup> No debe olvidarse que en Chile entre los años 1990 y 2010 la coalición de partidos gobernantes (de centro izquierda) denominada Coalición de Partidos por la Democracia estuvo liderada por el partido político de centro (que además era el más numeroso) Democracia Cristiana, con un ideario valórico y fuertes vínculos con la Iglesia Católica (Gómez, 2012).

demanda, un currículum prescrito sordo a las mudanzas históricas no tiene mérito ni valor; por el contrario, deslegitima -más bien- la ley de educación que lo enmarca.

Para ilustrar estas aseveraciones es necesario contrastar el acontecer histórico chileno reciente con el discurso fijado en el texto curricular.

Con relación al matrimonio debe señalarse que todos los instrumentos curriculares analizados aluden al matrimonio: “apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y de la institucionalidad matrimonial (MINEDUC; Decreto 40, 1996, p.9); “apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad” (MINEDUC, 1998b, p.23; 2009b, p.25). En las Bases curriculares de 2012 y 2013 el sentido cambia, ya que el discurso alude a que el estudiante aprenda a “valorar el compromiso en las relaciones entre las personas y al acordar contratos: en la amistad, en el amor, en el matrimonio, en el trabajo y al emprender proyectos” (MINEDUC, 2012b, p.30; 2013a, p.26).

El punto de interés estriba en recalcar que el currículum prescrito no traduce de manera inmediata los cambios que ocurren en la sociedad. El artículo de Gómez (2012) describe esa dicotomía, ya que la realidad del Chile de los 90 es la de un aumento en las relaciones de parejas que conviven sin matrimonio, una disminución en este último y un aumento en el llamado divorcio a la chilena:

(...) en la década de los noventa el matrimonio mismo parecía ir declinando, mientras el número de uniones consensuadas y <divorcios a la chilena> -esto es, nulidades matrimoniales- iba en aumento. Según cifras del INE, entre 1992 y 2002 se produjo un aumento de las parejas que conviven de un 5,7 a un 8,9% y la edad promedio para casarse se retrasó notoriamente, pasando en los hombres de 27,5 a 30,3 años y la de las mujeres de 25 a 27, 6 años (...) (Gómez, 2012, p.188).

Al mismo tiempo, según la autora “(...) una mayoría de los chilenos(as) -aún aquellos que se declaraban católicos- se mostraba favorable a la existencia de una vía legal para disolver el matrimonio” (Gómez, 2012, p.188)

Sin embargo, la Iglesia Católica y sectores políticos conservadores se oponen a la promulgación de una ley de divorcio, ya que “la indisolubilidad del matrimonio era considerada por importantes sectores políticos como expresión de los valores que dan origen a una sociedad ordenada y estable” (Gómez, 2012, p.188)<sup>550</sup>.

La traducción de los cambios sociales al currículum prescrito escolar de educación para la ciudadanía no ocurre ni siquiera habiéndose promulgado una ley del divorcio el año 2004, pues el texto curricular de 2009 se mantiene intacto, reproduciendo la misma aseveración de los currículos predecesores y omitiendo cualquier alusión a la palabra divorcio. El sentido cambia recién el año 2012, ya que el matrimonio deja de ser nombrado en relación con la familia como un elemento sustancial en el desarrollo integral de las personas y la sociedad: “valorar el compromiso en las relaciones entre las personas y al acordar contratos: en la amistad, en el amor, en el matrimonio, en el trabajo y al emprender proyectos” (MINEDUC, 2012b, p.30; MINEDUC, 2013a, p.26).

Ahora bien, con respecto al tema de la sexualidad, parece también importante aludir al silencio curricular en torno a la diversidad sexual e identidad de género. En este ámbito tan solo recientemente el MINEDUC ha publicado en Chile documentación para las escuelas

---

<sup>550</sup> Para respaldar esta aseveración, la autora cita un extracto de debate legislativo en torno al tema, representativo del discurso de un parlamentario en contra de una ley de divorcio. Nos parece ilustrativo incluirla como ejemplo de la moral conservadora a la que se alude: “A la sociedad no le da lo mismo que la familia sea estable o no; ella no puede renunciar a su derecho a promover los valores en que se funda, y la familia es el más importante de todos. Por eso, la ley debe proteger y fomentar la estabilidad del matrimonio [...] En consecuencia, no se puede decir que el divorcio no atenta contra la estabilidad de la familia y, por ende, contra la sociedad en su conjunto” (Gómez, 2012, p.189).

tendiente a orientar cómo incorporar el enfoque de género<sup>551</sup>.

El currículo prescrito del año 1996 no aborta esta temática y solo habla de dos sexos:

La Comisión Nacional para la Modernización ha coincidido en la necesidad que la formación general recoja un conjunto de principios de carácter ético. Estos principios, deben abrir a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos (MINEDUC, Decreto 40, 1996, pp.4-5).

El texto curricular del año 1998 reitera lo señalado el año 1996, pero añade como parte de los principios que debe promover la educación media: “(...) conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica” (MINEDUC, 1998b, p.22). El tema de la identidad de género figura dentro de los OFT de este año asociado a la no discriminación:

(...) promover conversaciones que orienten y formen a los jóvenes en torno a temas nuevos, propios de la vida contemporánea, tales como el medio ambiente, los derechos humanos, los medios masivos de comunicación, la tecnología, vida afectiva y sexualidad, discriminaciones de género, etnia y religión (...) (MINEDUC; 1998b, p.26).

Para el caso del instrumento curricular del año 2009, este reproduce lo mencionado por

---

<sup>551</sup> Ver los siguientes documentos: Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Educaci%C3%B3n-para-la-Igualdad-de-G%C3%A9nero-2015-2018.pdf>; Enfoque de Género. Incorporación en los instrumentos de Gestión Escolar (MINEDUC, 2017b), Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Cartilla-Enfoque-de-G%C3%A9nero-en-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf>; Educación en Sexualidad, Afectividad y Género. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género (MINEDUC, 2017c), Recuperado de <http://centroderecursos.educarchile.cl/handle/20.500.12246/748>; Orientaciones para la inclusión de las personas Lesbianas, Gays, Bisexuales, Trans e Intersex en el sistema educativo chileno (MINEDUC, 2017d), Recuperado de <http://www.movilh.cl/wp-content/uploads/2018/03/Orientaciones-Diversidad-Sexual-y-de-Genero-LGBTI.pdf>

el documento del año 1998. En otras palabras, se sigue aludiendo solo a dos sexos; los géneros o la diversidad sexual no se nombran explícitamente sino desde el imperativo de la igualdad de derechos entre todas las personas.

Ahora bien, el año 2012 parece no haber mayor avance. En algunas líneas el currículum prescrito vuelve a referirse a la idea de no discriminación:

Se busca que los estudiantes sean capaces de reconocer la riqueza de la diversidad y de comprender que el género, el origen étnico, las creencias o el nivel socioeconómico, entre otros, no deben ser objeto de discriminación o de diferencia de oportunidades (MINEDUC, 2012b, p.141).

Sin embargo, en otras, en cambio, reafirma que los géneros son solo dos: “Los Objetivos de Aprendizaje promueven que se reconozca el rol y la importancia de hombres y mujeres en las sociedades que se estudian, considerando a ambos géneros en el devenir histórico (MINEDUC, 2012b, p.148). Por su parte, el texto curricular del año 2013 identifica como parte de las actitudes que se deben desarrollar en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, idioma, ideología u opinión política, religión o creencia, sindicación o participación en organizaciones gremiales o la falta de ellas, género, orientación sexual, estado civil, edad, filiación, apariencia personal, enfermedad o discapacidad. (MINEDUC, 2013a, p.184)

Y más adelante señala:

Reconocer la diversidad inherente a las sociedades como manifestación de la libertad y de la dignidad humana, y evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por

raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, genero, orientación sexual o discapacidad, entre otras. (MINEDUC, 2013a, p.212)

Al leer estas referencias se constata que, por primera vez, el currículum prescrito de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 2013 hace mención del término orientación sexual. Sin embargo, este reconocimiento pone en duda, al mismo tiempo, el sentido que se le otorga al concepto género (en este documento curricular, así como en los previos), en el entendido de que su utilización se enfoca principalmente -si no es que de manera exclusiva- para hablar del sexo masculino y femenino, sin reconocer, verdaderamente, la diversidad sexual. En otras palabras, lo que sigue evidenciándose es una “perspectiva heterocentrada” en la que el “binarismo de género” (hombre/mujer) se expresa como correlato de la diferencia sexual biológica (macho/hembra) (Stang, 2018).

Aun cuando la legislación nacional e internacional da cuenta de avances en el reconocimiento de los derechos de la población LGBTIQ<sup>552</sup>, el currículum sigue atrapado y reproduciendo una realidad anacrónica que no se condice con los cambios sociales y culturales a los cuales, más bien, pareciera silenciar.

A modo de ejemplo puede señalarse que el año 2013 el Movilh (Movimiento de Integración y Liberación Homosexual en Chile) aplica la Primera Encuesta Nacional sobre Diversidad Sexual, Derechos Humanos y Ley contra Discriminación a un universo de hombres y mujeres lesbianas, gays, bisexuales y transexuales entre 12 y 62 años. De la muestra seleccionada, un 33,1% declara ser bisexual, un 33,1% gay, un 33,1% lesbiana y un 0,7% transexual. Lo que interesa destacar aquí es que, aun cuando la realidad social chilena constata

---

<sup>552</sup> Véase, *La invisibilidad estadística de la diversidad sexual y de género en los censos latinoamericanos* (Stang, 2018). Puede consultarse la página del Movilh en Chile (Movimiento de Integración y Liberación Homosexual en Chile) donde se da cuenta los avances en materia de derechos humanos respecto a la población LGBTI <https://www.movilh.cl/nuestros-logros/>

la diversidad sexual como una parte constitutiva de sí misma, cuando aquella alcanza el mundo de la educación y las escuelas, ya no es vista tan favorablemente por las elites que gobiernan. Otro ejemplo de esto ocurre el año 2014, al desatarse una polémica frente a la entrega por parte del Movilh y la Junta Nacional de Jardines Infantiles del libro *Nicolás tiene dos Papás*, para abordar la enseñanza de la diversidad sexual en los jardines infantiles del Estado. Como reacción, el mundo de la derecha política chilena se levanta en contra para cuestionar la difusión de una posible ideología a través del texto, y defender el derecho y libertad de los padres a escoger la educación de sus hijos. Finalmente, la justicia chilena sentencia el año 2015 que “dicha obra debe ser entregada previo acuerdo y a solicitud expresa de la comunidad educativa, sin que su contenido pueda ser impuesto de forma obligatoria”<sup>553</sup>.

En síntesis, según lo sostenido hasta aquí y a partir de los ejes discursivos visibilizados, destacan los siguientes elementos en la matriz de actitudes y valores de educación para la ciudadanía:

En primer lugar, desde aquellos contenidos silenciados -vinculados con la diversidad sexual y el matrimonio- que forman parte de la realidad sociocultural, pero que el currículum omite nombrar, se hace patente la presencia de una ideología conservadora, que apunta a “(...) que la enseñanza sea objetiva y veraz, que evite la contingencia y el conflicto, y sobre todo el adoctrinamiento” (Gazmuri, 2013, p.131). Ideologización que estaría representada, en este caso, por la inclusión de valores y/ principios que apunten -por ejemplo- al reconocimiento y respeto de la diversidad sexual, y de un concepto de familia que supere una visión tradicional de la misma fundada en el cristianismo. La diversidad sexual no es nombrada; el currículum habla de ambos sexos, y recientemente de orientación sexual como algo que se infiere es distinto a la diversidad sexual que sigue siendo -a fin de cuentas- la diversidad de géneros

---

<sup>553</sup> Véase Polémica: las dos versiones tras fallo por "Nicolás tiene dos papás". Recuperado de <https://www.publimetro.cl/cl/nacional/2015/05/20/polemica-versiones-fallo-nicolas-papas.html>

masculino y femenino. Aquí es cuando se retoma la reflexión de Balibar (2013) sobre las reglas de inclusión y exclusión al interior de una comunidad política. Claramente no está en juego la condición jurídica de esas personas. Pero su invisibilización en el currículum prescrito de educación para la ciudadanía es también una forma de exclusión.

En segundo lugar, y a partir de las actitudes que se mantienen en la matriz analizada (Libertad, Espíritu Emprendedor, Perseverancia, Rigor y Rigurosidad, Flexibilidad, Originalidad, Aceptar Críticas, Asumir Riesgos, Creatividad, Iniciativa Personal, Curiosidad y Manejo de la Incertidumbre), destaca la manifestación de una ideología neoliberal.

Gazmuri (2013) sostiene que, al momento de discutir la reforma curricular de los años 90, para los partidarios de esta ideología era necesario que los saberes que la conforman fuesen enseñados como contenidos conceptuales más que como objetivos transversales. Sin embargo, la matriz de actitudes y valores de educación para la ciudadanía analizada en esta investigación deja entrever que la formación transversal en la cual se hallan contenidos parte de los fines generales de la educación chilena y la identidad personal del sujeto, evidencia rasgos ostensibles afines a una subjetividad neoliberal que comparte y hace propios “los valores vinculados a la realización individual y al emprendimiento” (Gazmuri, 2013, pp. 133-134).

Ambas ideologías (conservadora y neoliberal) no contribuyen a un fortalecimiento de la educación para la ciudadanía cuando esta última es concebida como la convivencia al interior de un espacio común, que acoge el disenso o conflicto como elemento constitutivo de lo político. Más bien coadyuvan a la formación de sujetos ciudadanos respetuosos y reproductores de lo instituido -autoridades, leyes, instituciones-.

### **11.2.6. ¿Quién debe decidir sobre la educación para la ciudadanía?: Estado versus familia.**

Tal como se menciona en esta investigación, a partir de los años 90 todos los gobiernos evidencian un compromiso -desde sus intenciones y declaraciones- con la educación para la ciudadanía. Dicha responsabilidad se manifiesta el año 2016 a través de la promulgación de la Ley 20.911 que establece la obligatoriedad de todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado de crear un Plan de Formación Ciudadana. Este plan mandata a las escuelas para que aborden la formación ciudadana en distintas instancias y a través de diversas acciones que desarrolle la comunidad escolar, las cuales pueden ser incluidas o declaradas en su proyecto educativo o en sus planes de mejoramiento (declaración que les confiere, por tanto, un carácter público frente a la comunidad). Junto a ello y por mandato de la misma ley, se ha dispuesto la creación e implementación de la asignatura obligatoria de Educación Ciudadana a partir del año 2020 para 3° y 4° medio (últimos dos años de educación secundaria).

Ahora bien, tomando en consideración el compromiso de los gobiernos en torno a la formación ciudadana, sin dejar de considerar, al mismo tiempo, los conflictos y discusiones que han ocasionado la inclusión de ciertas temáticas en el currículum escolar chileno (como las señaladas en el apartado anterior acerca de diversidad sexual, matrimonio y familia, por ejemplo) es que -a continuación- se comenta la tensión entre el Estado (como referente de lo público) y la familia (como referente de lo privado) en la educación de actitudes y valores ciudadanos.

Analizar esta tensión y ponerla como eje de discusión, no solo obedece al interés que el debate teórico y académico puede presentar sobre este tema. Examinar los límites entre el Estado y la familia en la formación de sujetos ciudadanos requiere nutrirse de la historia chilena pasada y reciente, y de las disputas que se han originado cuando el Estado ha intervenido en ámbitos de formación que tradicionalmente han sido adscritos al mundo privado de la familia.

Por otro lado, la tensión señalada no constituye un conflicto saldado; cada cierto tiempo en Chile reaparece (al alero de la libertad de enseñanza proclamada por la Constitución) para resguardar el derecho de las familias para decidir sobre la educación de sus hijos. De hecho, el libro *Nicolás tiene dos Papás* (al cual se aludió en el apartado precedente) constituye un ejemplo de lo señalado.

En este sentido, para clarificar esta tensión se considera necesario aludir brevemente al pasado en la historia de la educación chilena pues, tal y como se menciona en el marco teórico de esta investigación, al comenzar el siglo XIX en Chile, y gestarse la Independencia y la tarea de organizar la naciente República, la naturaleza política de la educación no estaba en entredicho, como tampoco el nexo estrecho entre aquella y la formación ciudadana (Ruiz S., 2010; Serrano, et al., 2012). El ideario educativo al comenzar el Chile independiente no disocia el sentido público, político y moral de la educación. Por el contrario, el interés público en esta debe primar por sobre los intereses individuales o particulares que resultan más bien dañinos para la Constitución de la República:

La formación moral del ciudadano era el amor y el entusiasmo por su patria y por sus leyes. La consecuencia crucial de su razonamiento era la educación como un asunto público. La educación privada no era solo irrelevante como pernicioso porque carecía de vínculo con la política (Serrano, et al., 2012, p.64).

La educación de la República era tarea del Estado y no de privados (entendiendo a estos últimos como escuelas privadas). Ejemplo de esto lo constituye la creación del Instituto Nacional en 1813, una especie de gran escuela “para las ciencias, artes, oficios, instrucción militar, religión, ejercicios que den actividad, vigor i salud, i cuanto pueda formar el carácter físico i moral del ciudadano” (Egaña en Silva, 1953, p.6). Con su creación la educación pasa a ser “estatal, unitaria y común” (Serrano, et al., 2012, p.67). Ello significa que las corporaciones, cuerpos civiles y eclesiásticos “dotados de constituciones propias, fueros y privilegios”

(Serrano, et al., 2012, p.68), que cumplan labores educativas, debían dejar de existir o, en su defecto, ser controlados por el Instituto Nacional.

Sin embargo, de mayor envergadura que el ejemplo anterior para discutir la tensión público-privado lo constituye el establecimiento del Estado Docente en Chile (por medio de la Constitución de 1833), que sanciona jurídicamente la organización de la educación pública en manos del Estado (Serrano, et al., 2012)<sup>554</sup>. Esta misión y trayectoria se ve interrumpida y modificada a partir de 1973. Con el desmantelamiento del Estado democrático-social (existente antes de 1970), la educación ya no es pensada y significada como un derecho que debe ser garantizado por el Estado. De ahora en adelante, son los individuos quienes asumen los costos de la educación, particularmente de la secundaria y universitaria, ya que el Estado

(...) centrará el énfasis en la educación básica y, a cualquier costo, cumplirá su deber histórico y legal de que todos los chilenos, no sólo tengan acceso a ella, sino que efectivamente la adquieran. (...) alcanzar la educación media, y en especial, la superior, constituye una situación de excepción para la juventud, y quienes disfruten de ella deben ganarla con esfuerzo (...) (Ruiz S., 2010, p. 104).

Si la pregunta planteada para encabezar este apartado fuese quién decide actualmente en Chile sobre la educación para la ciudadanía, la respuesta parece compleja.

---

<sup>554</sup> Insunza (2009) señala al respecto: “Si bien es discutible el momento en la historia institucional chilena que marca el comienzo del Estado Docente, es posible reconocer dos momentos de génesis: la consagración de la acción preferente del Estado en educación consignada en la Constitución de 1833 -como una apertura a reconocimiento legal explícito-, y la fundación de la Universidad de Chile y la asunción un año más tarde de las tareas de superintendencia de educación establecidas por esta Constitución -como acciones concretas de ejercicio de una voluntad política. (...) Luego de las declaraciones voluntaristas de los textos constitucionales citados, es en 1842 y 1844 con la fundación de la Universidad de Chile y cuando el rol de Superintendencia es delegado en el Consejo de la Universidad, que el Estado comienza a definirse como Docente en la práctica. De este modo, el Estado comienza a hacerse cargo conscientemente de la fundación de las escuelas y liceos en todo el país, sobrepasando progresivamente la matrícula hegemónica de los establecimientos privados” (pp. 23 y 112).

Por una parte, está el currículum nacional y estandarizado, visibilizando objetivos y contenidos comprometidos (aparentemente) con el fortalecimiento y defensa de la democracia y la formación ciudadana. Sin embargo y como ha podido observarse, las matrices analizadas hasta ahora (habilidades, actitudes y valores) no han variado significativamente desde la década de los 90 hasta la actualidad. En ese sentido resulta válido cuestionar -desde lo curricular- el compromiso real con la educación para la ciudadanía en Chile; y dicho cuestionamiento no es menor puesto que pone en entredicho la responsabilidad del Estado con lo público, entendido esto último y de manera extensiva como un bien que pertenece a la comunidad (Angulo, 2016b).

Por otra parte, bajo un modelo educativo como el chileno (post dictadura) donde el Estado ejerce un rol subsidiario, los actores privados cobran relevancia en la provisión de la educación (Ruiz S., 2010; Bellei, 2015), a través de escuelas subvencionadas (que reciben aportes familiares y estatales para su financiamiento) y particulares pagadas (que se financian esencialmente con recursos familiares). La tensión entre lo público y lo privado en la educación para la ciudadanía aflora aquí desde el desmantelamiento que ha sufrido la educación pública en Chile y, por ende, desde la emergencia de actores en el campo educativo que no persiguen -necesariamente- objetivos vinculados con el bien común de la sociedad:

El punto esencial de la distinción entre lo público y lo privado en educación es la existencia de bienes, propósitos y objetivos públicos (sociales o colectivos) que son distintos a los objetivos privados, y que no se alcanzan o producen automáticamente cuando los agentes privados (proveedores privados y familias) persiguen sus propios intereses (Bellei, 2015, pp.51-52)<sup>555</sup>.

---

<sup>555</sup> El autor reconoce -en términos generales- seis dimensiones en torno a las cuales pueden agruparse los objetivos sociales y colectivos (públicos) de la educación: “Socializar a las nuevas generaciones en una cultura común, una ciudadanía. Promover la equidad, la integración social y la igualdad de oportunidades (incluyendo el mercado laboral). Garantizar la existencia de proyectos educativos no particularistas o excluyentes. Garantizar el derecho

En un contexto educativo como el chileno, la promulgación de la Ley 20.911 (año 2016) no significa en la práctica -necesariamente- un mayor involucramiento del Estado (entendido como entidad garante de lo público y común) frente a los privados (familias, escuelas particulares subvencionadas y particulares pagadas) en la formación ciudadana de los estudiantes. Ciertamente la ley contiene directrices y objetivos hacia los cuales debe propender la elaboración del Plan de Formación Ciudadana en cada escuela: “(...) que brinde a los estudiantes la preparación necesaria para asumir una vida responsable en una sociedad libre y de orientación hacia el mejoramiento integral de la persona humana, como fundamento del sistema democrático, la justicia social y el progreso” (Ley 20.911, Artículo único); sin embargo, no puede olvidarse que, en el sistema actual, el Estado ve limitado su actuar en las escuelas privadas:

(...) la gestión de estas escuelas responda primordialmente a objetivos privados o particularistas (v.g. un credo religioso, un grupo de elite), lo que impone límites a la posibilidad de que el Estado logre cabalmente propósitos sociales en el campo de la educación a través de escuelas privadas, aunque las financie y las regule (Bellei, 2015, p.52).

La libertad de educación existente en Chile pareciera constituirse en un arma de doble filo para un proyecto público de educación para la ciudadanía. Por una parte, permite la existencia de tantos proyectos educativos particulares (y a veces excluyentes) como sostenedores privados estén dispuestos a establecer una escuela. Por otro lado, y en relación con este último punto, releva el derecho de los padres a decidir sobre la educación de sus hijos, y -por ende- de los sostenedores particulares a defender los intereses de quienes los financian (las familias) y hacen viable su proyecto educativo sin importar los objetivos que este persiga.

---

constitucional de todos y todas (social y geográficamente) a la educación obligatoria y gratuita. Desarrollar tipos de proyectos educativos considerados de interés común. Fijar un estándar práctico de calidad para el conjunto del sistema educacional” (Bellei, 2015, p.52).

Las afirmaciones anteriores deben tomarse en cuenta guardando ciertas precauciones, sobre todo en el caso de Chile, donde opera un mercado educativo altamente segregado que separa a la población escolar según su origen socioeconómico. Por lo que, en estricto rigor, la posibilidad de escoger la educación de sus hijos está denegada para las familias pertenecientes a los quintiles más bajos (I y II) que deben conformarse con las escuelas públicas o municipales (Assaél, Cornejo, Albornoz, Etcheberrigaray, Hidalgo, Ligueño, Palacios, 2015). Ahora bien, precisamente la situación indicada, que conecta con la problemática de concebir la educación como un bien de consumo, remite a la propia Constitución, la que en su capítulo III, Artículo 10° reconoce que “Los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos”, asumiendo el Estado un rol subsidiario en dicha labor. Es por tanto, la ley más importante de la república de Chile (promulgada bajo la dictadura de Pinochet y refrendada por los gobiernos democráticos que le han sucedido), la que no solo desconoce la educación como un derecho universal, que debe ser preocupación esencial del Estado, sino que junto a dicha despreocupación desliga al Estado, además, de su responsabilidad por resguardar la cohesión de la sociedad en la vivencia y respeto de valores republicanos esenciales que deben ser aprendidos y compartidos por todos los ciudadanos y las ciudadanas por igual. Recogiendo los planteamientos de Amy Guttmann, Miyares (2018) afirma:

(...) si otorgamos a los padres la libertad de educar a sus hijos sin la intervención del Estado, el Estado está sacrificando su instrumento más efectivo para asegurar el respeto mutuo entre los ciudadanos. (...) Cuando la educación se entiende en términos de realización privada de los sujetos, esto es, que solo a los padres corresponda definir qué sea el bienestar de los hijos, se está abdicando, por regla general, de la educación en responsabilidades cívicas a favor de una educación orientada hacia el éxito. Una educación orientada hacia el éxito, la eficacia y la competitividad fomentan el individualismo e impiden

la emergencia del civismo. Pero la democracia precisa ciudadanos: personas que quieran colaborar en la construcción y mejora de la vida colectiva (p.88)<sup>556</sup>.

Para finalizar solo cabe afirmar que a la pregunta quién debiera educar para la ciudadanía la respuesta es el Estado, pues en sus manos se halla -y no en las de las familias ni los privados-, tal como sostiene Honneth (2013), el deber fundamental y la posibilidad de regenerar los fundamentos morales de una sociedad democrática. La educación para la ciudadanía y las habilidades, actitudes, valores y saberes que ella incorpora es un bien público y común que ni las familias ni los privados está obligados a cautelar (menos estos últimos para quienes la educación no constituye un derecho sino una mercancía). Es el Estado quien debe velar por la comunidad que habita y convive dentro de un territorio compartido, y encargarse de la enseñanza y aprendizaje de las virtudes cívicas.

### **11.3. La matriz de temas de educación para la ciudadanía**

En el siguiente apartado, se exponen y describen los árboles categoriales que estructuran la categoría matriz de temas de educación para la ciudadanía. Esta matriz se entiende como saberes conceptuales, materias o contenidos que articulan el discurso curricular de formación ciudadana en la unidad de estudio respectiva:

---

<sup>556</sup> Kymlicka y Norman (1997) señalan: “Los teóricos de la sociedad civil piden demasiado a las organizaciones voluntarias al esperar que sean la principal escuela (o una réplica en pequeña escala) de la ciudadanía democrática. Si bien las asociaciones pueden enseñar las virtudes cívicas, no es ésta su razón de ser. El motivo por el cual la gente se incorpora a las iglesias, familias u organizaciones étnicas no es el de aprender tales virtudes. (...) La incorporación a una asociación religiosa o étnica puede ser más una manera de apartarse de la corriente principal de la sociedad que un modo de aprender a actuar dentro de ella. Pretender que los padres, sacerdotes o militares organicen la vida interna de sus grupos de manera de promover ante todo el ejercicio de la ciudadanía es ignorar la razón de existencia de tales grupos. Algunas asociaciones como los boy scouts, están diseñadas con el propósito de promover la ciudadanía, pero ésta es la excepción y no la regla” (p.13).

Los conocimientos corresponden a conceptos, redes de conceptos e información sobre hechos, procesos, procedimientos y operaciones. La definición contempla el conocimiento como información (sobre objetos, eventos, fenómenos, símbolos) y como comprensión; es decir, la información integrada en marcos explicativos e interpretativos mayores, que dan base para discernimiento y juicios<sup>557</sup>.

En cada árbol categorial se explicarán las subcategorías que componen la matriz señalada, dando cuenta de los nudos libres que la conforman (aquellos más representativos). Cabe recordar, tal como se advierte en el apartado de Actitudes y Valores de Educación para la Ciudadanía que, en la matriz de temas, específicamente en el apartado Convivencia Democrática, han sido incluidas aquellas temáticas que apuntan a saberes que vinculan al sujeto con la comunidad (el mundo del nosotros)

Una vez descrita la composición de cada árbol se procede a discutir y examinar los hallazgos respectivos.

---

<sup>557</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,10%] Referencia 2 - Cobertura 0,03%

### 11.3.1. Los temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996.

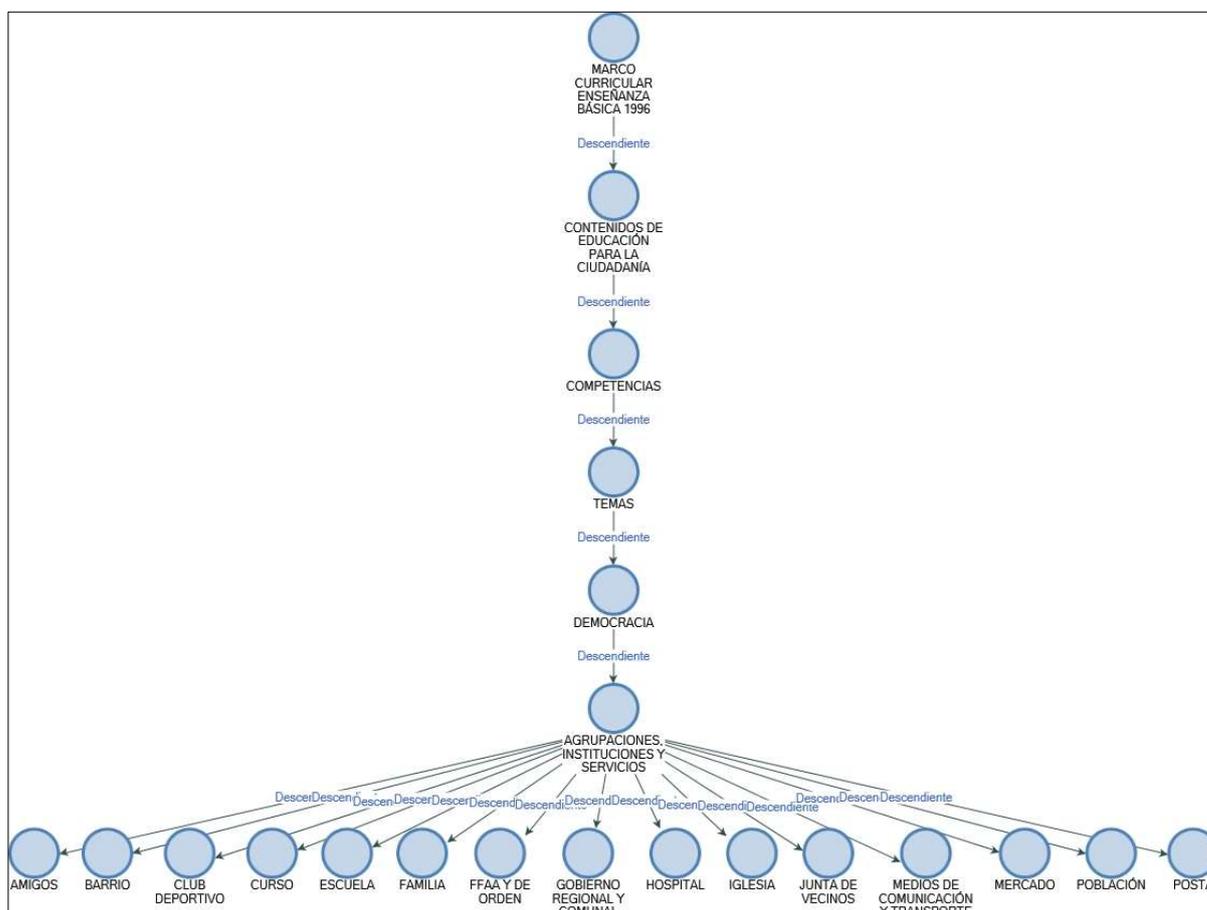


Figura 29. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996 (a)

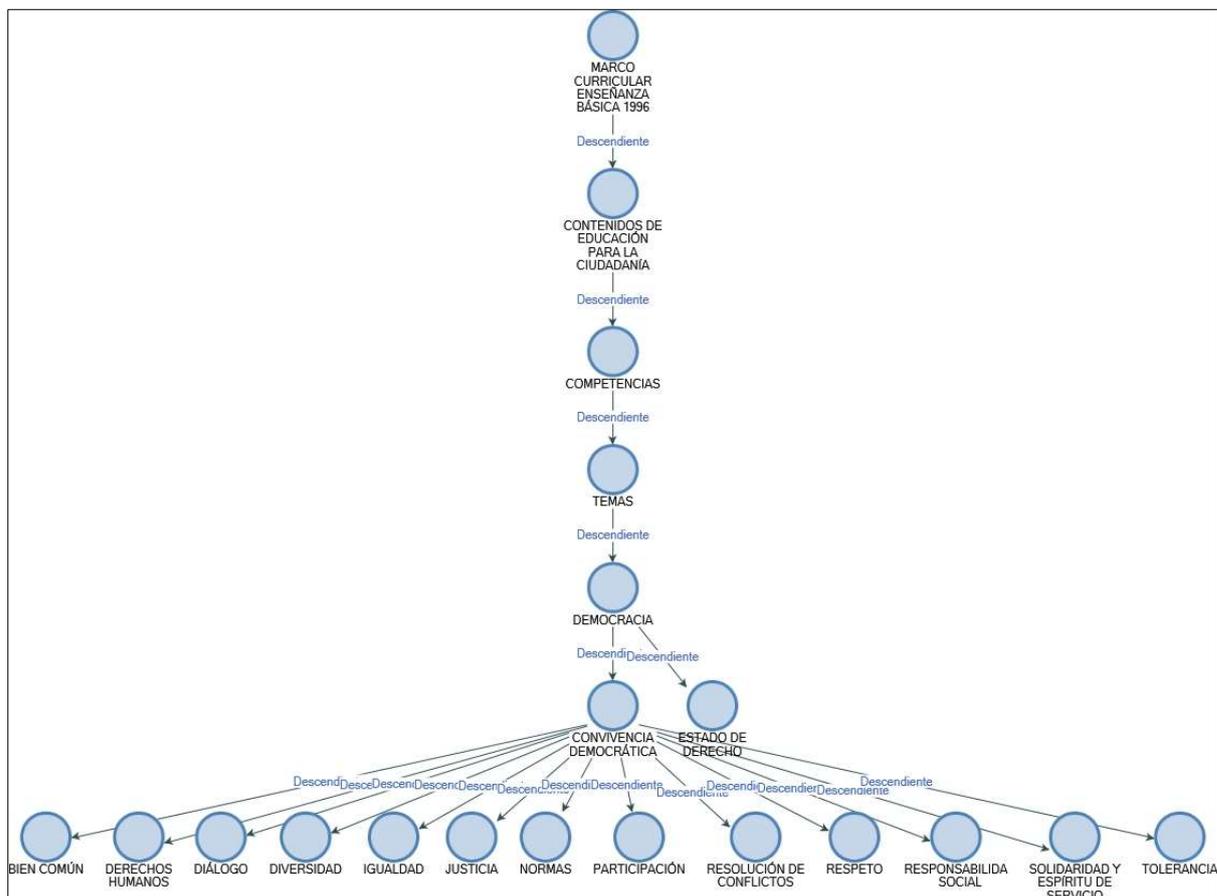


Figura 30. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996 (b)



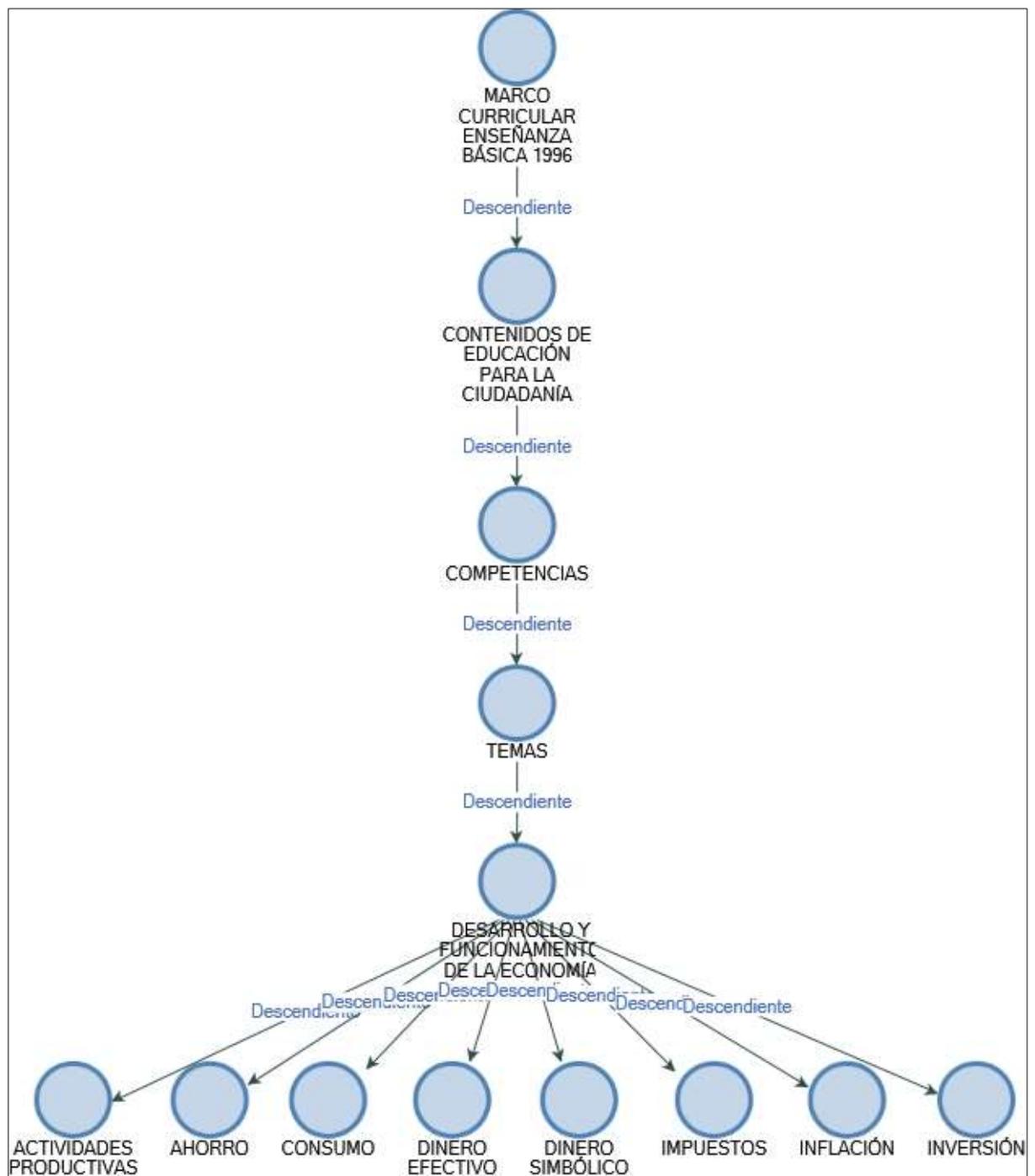


Figura 31. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996 (c)

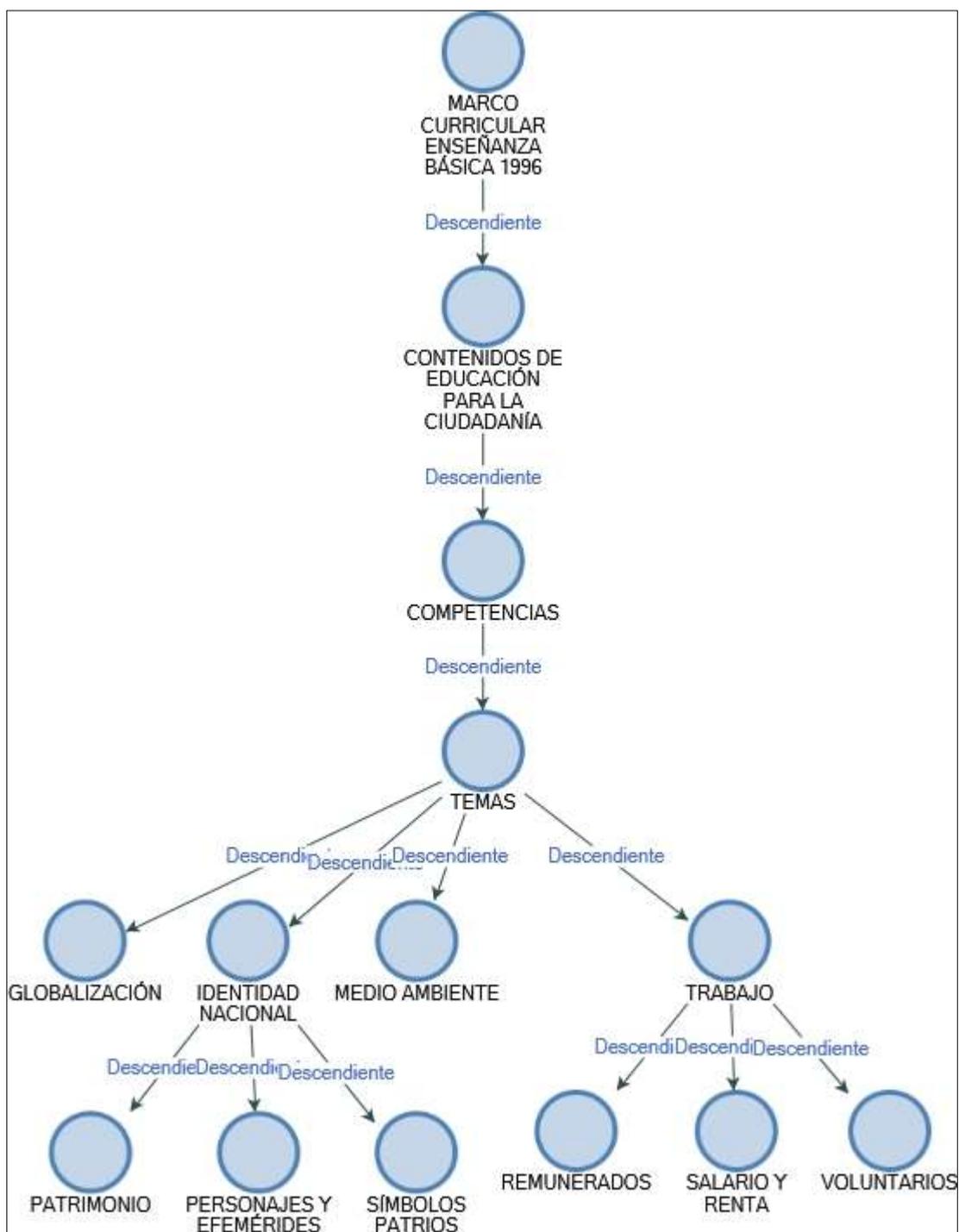


Figura 32. Temas de educación para la ciudadanía en el currículo de enseñanza básica 1996 (d)

En el currículum de 1996 (enseñanza primaria), la matriz de TEMAS de educación para la ciudadanía se compone de seis subcategorías: *Identidad Nacional, Desarrollo y Funcionamiento de la Economía, Medio ambiente, Globalización, Democracia y Trabajo*.

A partir de los nudos libre codificados, la subcategoría *Identidad Nacional* aparece asociada a los *Símbolos Patrios, Personajes y Efemérides*.

En *Símbolos Patrios*, el texto curricular alude a la importancia de que el estudiante reconozca y aprecie la bandera, el escudo y el himno nacional: “Legado cultural nacional: reconocer y valorar personajes significativos, bandera, himno y escudo nacional”<sup>558</sup>. La valoración de *Personajes* significativos se presenta asociada al reconocimiento de *Efemérides* importantes: “reconocer personajes y significados de las efemérides más relevantes de la historia nacional”<sup>559</sup>. En último lugar, la valoración de la Identidad Nacional vendría dada por el conocimiento del patrimonio natural y cultural a nivel local y regional: “Legado cultural nacional: reconocer y valorar personajes significativos, bandera, himno y escudo nacional, flora y fauna típica, música, danzas, plástica, comidas, vestimentas, artesanía local/regional”<sup>560</sup>.

La subcategoría *Medioambiente* agrupa aquellos nudos libres en los que el discurso curricular acentúa la preservación de la naturaleza desde el reconocimiento de las consecuencias que provoca la acción humana sobre aquella, y el análisis de problemáticas medioambientales: “proteger el entorno natural y promover sus recursos como contexto de

---

<sup>558</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>559</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>560</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,04%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,04%

desarrollo humano”<sup>561</sup>; “Analizar situaciones ambientales de actualidad aplicando conceptos geográficos”<sup>562</sup>.

**Globalización** contiene un solo nudo libre donde este fenómeno solo se reconoce desde lo que se dice constituye parte de su dimensión política: “La globalización y el nuevo mapa político del mundo: los cambios en los equilibrios mundiales y los nuevos países”<sup>563</sup>.

**Desarrollo y Funcionamiento de la Economía** agrupa nudos libres en los que el discurso curricular aborda el funcionamiento económico nacional desde los siguientes elementos: **Actividades productivas, Consumo, Ahorro, Inversión, Dinero efectivo, Dinero simbólico, Impuestos e Inflación**. Con respecto a las actividades productivas o económicas, se destacan solo tres: “reconocer el rol que para el desarrollo y progreso de la sociedad, tienen actividades productivas de la comunidad tales como industria, comercio, agricultura”<sup>564</sup>. El resto de los elementos que componen esta subcategoría (asociados al desenvolvimiento de la economía) son nombrados de la siguiente forma: “Economía y vida cotidiana: análisis de temas de economía como trabajo, salario y renta; consumo, ahorro e inversión; dinero efectivo y dinero simbólico; impuestos; inflación”<sup>565</sup>

La subcategoría **Trabajo** incluye aquellos nudos libres en los que el trabajo que es nombrado -por su aporte al bien común, al crecimiento personal y al desarrollo social: “reconocer la importancia del trabajo como forma de contribución al bien común, al desarrollo social y al crecimiento personal, en el contexto de los procesos de producción, circulación y

---

<sup>561</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>562</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>563</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>564</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,03%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,03%

<sup>565</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,03%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,03%

consumo de bienes y servicios”<sup>566</sup>. Trabajo se subdivide en **Remunerados, Voluntarios y Salario y Renta**: “distinción entre remuneradas y de servicio voluntario”<sup>567</sup>; “Economía y vida cotidiana: análisis de temas de economía como trabajo, salario y renta (...)”<sup>568</sup>

La subcategoría **Democracia**, entendida como régimen político, se compone de tres elementos: **Estado de Derecho, Convivencia Democrática y Agrupaciones, Instituciones y Servicios**. Sobre **Estado de Derecho**, el discurso curricular no aporta gran información, salvo que sus principios deben ser considerados: “respeto y apreciación de los principios del estado de derecho”<sup>569</sup>. En **Agrupaciones, Instituciones y Servicios**, los nudos libres hacen referencia a organismos y/o agrupaciones y servicios existentes, tanto al interior de la escuela (incluyendo a esta última) como fuera de ella, entre los que destacan: medios de comunicación y transporte, gobierno regional y comunal, familia, escuela, club deportivo, fuerzas armadas y de orden, mercado, junta de vecinos, iglesia, hospital, posta, amigos, curso, barrio y población. **Convivencia Democrática** constituye un elemento nombrado en el texto curricular, aunque solo para señalar: “(...) en el sentido de convivencia democrática”<sup>570</sup>.

A partir de la codificación realizada, **Convivencia Democrática** aparece asociada con los siguientes elementos: **Participación, Diálogo, Normas, Resolución de Conflictos, Diversidad, Bien Común, Responsabilidad Social, Justicia, Respeto, Solidaridad y Espíritu de Servicio, Derechos Humanos, Tolerancia e Igualdad**.

En relación con **Participación**: solo se alude a que esta se ejerza de manera responsable

---

<sup>566</sup> Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,13%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,04%

<sup>567</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>568</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,03%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,03%

<sup>569</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>570</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

al interior de la comunidad: “participar responsablemente en las actividades de la comunidad”<sup>571</sup>.

En **Diálogo**, los nudos libres remiten a la importancia de este para solucionar diferencias y conflictos, y también como una forma de acercamiento a la verdad: “reconocer el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de aproximación a la verdad”<sup>572</sup>; “Comprender y valorar normas que regulan la convivencia de los grupos humanos, el diálogo y las formas democráticas como mecanismos de resolución de conflictos”<sup>573</sup>.

Las **Normas** son nombradas en cuanto organizan la convivencia democrática: “Comprender y valorar normas que regulan la convivencia de los grupos humanos (...)”<sup>574</sup>. Resolución de conflictos figura como mecanismo propio de una convivencia democrática: “Comprender y valorar normas que regulan la convivencia de los grupos humanos, el diálogo y las formas democráticas como mecanismos de resolución de conflictos”<sup>575</sup>.

La **Diversidad** es reconocida desde las ideas y creencias distintas que poseen las personas: “respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias”<sup>576</sup>; “respecto a la historia y la sociedad, el reconocimiento y valorización de las diferencias”<sup>577</sup>.

El **Bien Común** y la **Justicia** se reconocen como algo que debe ser valorado y que

---

<sup>571</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,09%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>572</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>573</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,03%

<sup>574</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,03%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,03%

<sup>575</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,03%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,03%

<sup>576</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,07%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>577</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,07%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,02%

orienta la convivencia con otros sujetos, al igual que la justicia y los **Derechos Humanos**: “(...) dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común”<sup>578</sup>; “ejercer de modo responsable grados crecientes de libertad y autonomía personal y realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad, dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia”<sup>579</sup>.

**Responsabilidad Social** es reconocida como un atributo que debe poseer el sujeto: “(...) impone al Estado el deber de garantizar una enseñanza básica de calidad para todos que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrollen como personas libres y socialmente responsables”<sup>580</sup>.

Sobre **Respeto** solo se indica: “el respeto al otro”<sup>581</sup>; “Estos objetivos tienden a favorecer una calidad de interacción personal y familiar regida por el respeto mutuo”<sup>582</sup>.

**Solidaridad y Espiritu de Servicio** agrupa nudos libres que la destacan como una cualidad de la vida en sociedad y como un atributo del sujeto aparejado a la generosidad: “la vida solidaria en sociedad”<sup>583</sup>; “realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad”<sup>584</sup>.

La **Tolerancia**, al igual que el respeto solo aparece nombrada: “Estos principios, (...) deben contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia

---

<sup>578</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,07%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>579</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,13%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,04%

<sup>580</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,04%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,04%

<sup>581</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>582</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,04%

<sup>583</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,11%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>584</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,11%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

personal”<sup>585</sup>.

*Derechos Humanos* reúne nudos libres en que el discurso curricular se orienta al conocimiento de estos, su valoración, promoción y ejercicio por parte de los estudiantes: “Comprender los derechos y responsabilidades individuales implicados en la vida en sociedad<sup>586</sup>; “prepararse para ejercer en plenitud los derechos y cumplir los deberes personales que reconoce y demanda la vida social de carácter democrático”<sup>587</sup>; “aprendizajes que contribuyan positivamente a una variedad de tareas e intereses personales y nacionales, entre ellos: la formación para una ciudadanía más activa; la promoción y ejercicio de los derechos humanos y los valores democráticos”<sup>588</sup>.

Por último, en *Igualdad*, los nudos libres solo mencionan este principio: “En consecuencia, se parte de la convicción fundamental de que los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos”<sup>589</sup>; “El reconocimiento de la libertad, igualdad y dignidad de las personas”<sup>590</sup>.

---

<sup>585</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,09%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,09%

<sup>586</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 0,24%]  
Referencia 8 - Cobertura 0,02%

<sup>587</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 0,24%]  
Referencia 6 - Cobertura 0,03%

<sup>588</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 0,24%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,04%

<sup>589</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>590</sup> <Archivos\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

### 11.3.2. Los temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998.

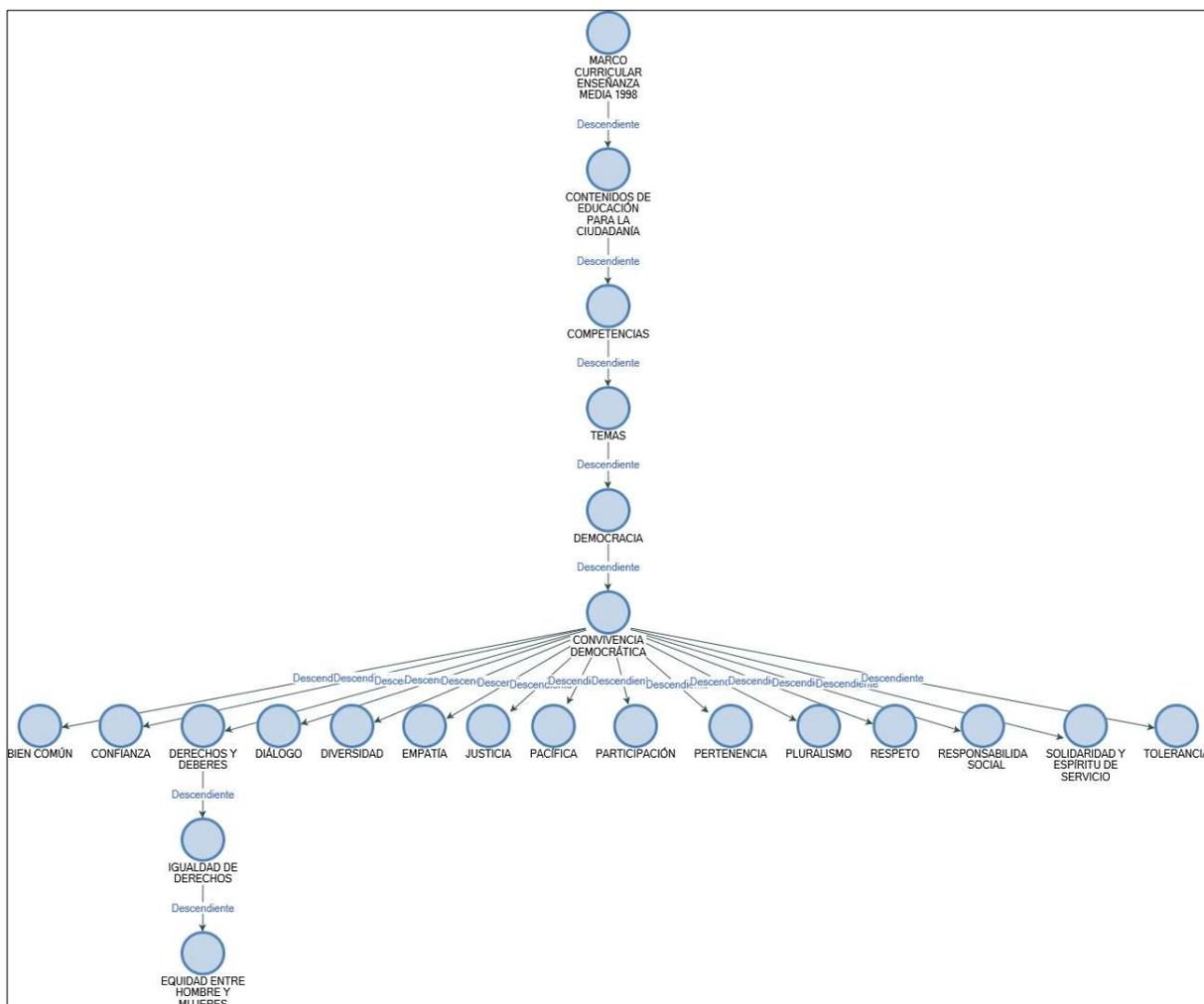


Figura 33. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998 (a)

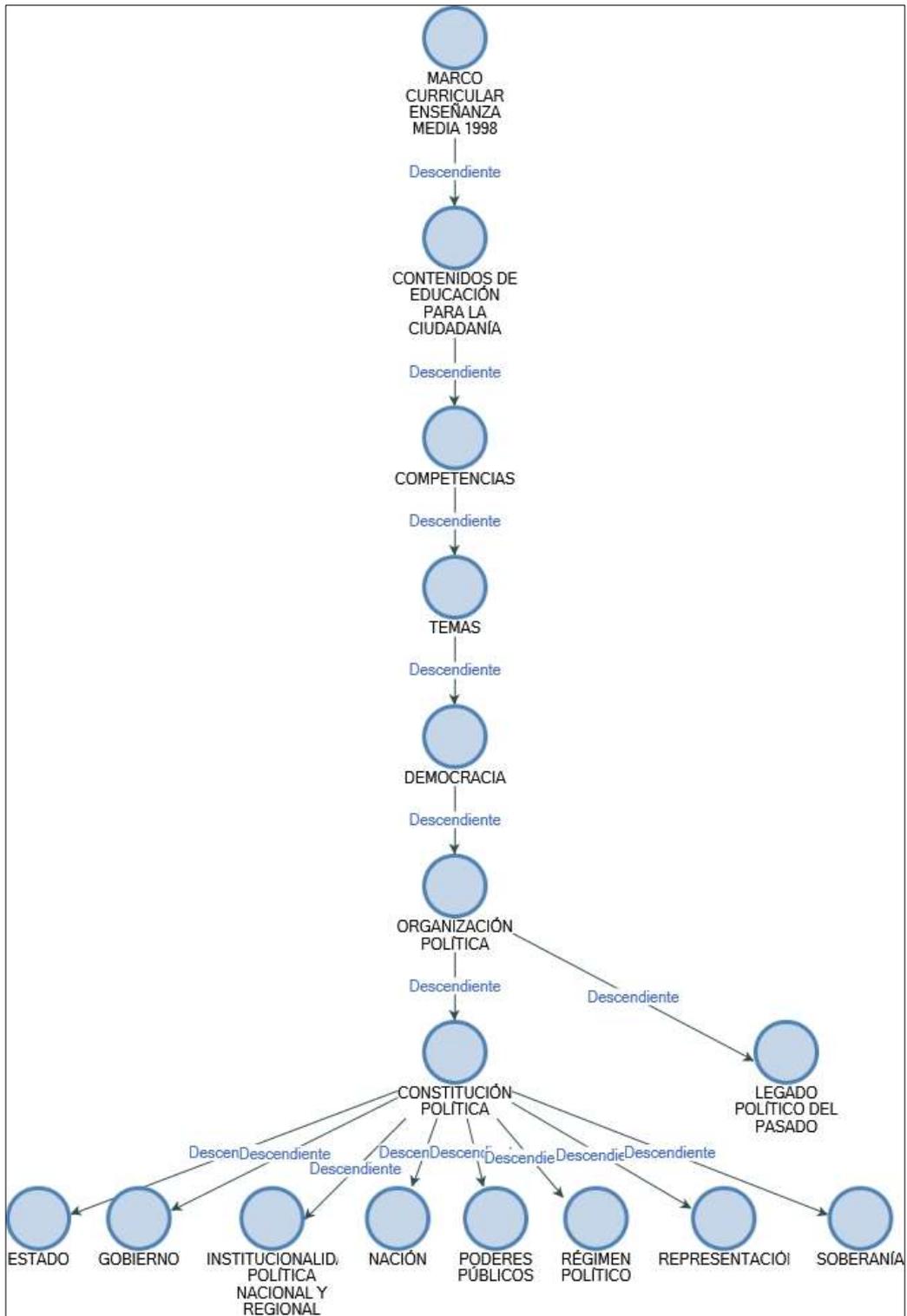


Figura 34. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998 (b)

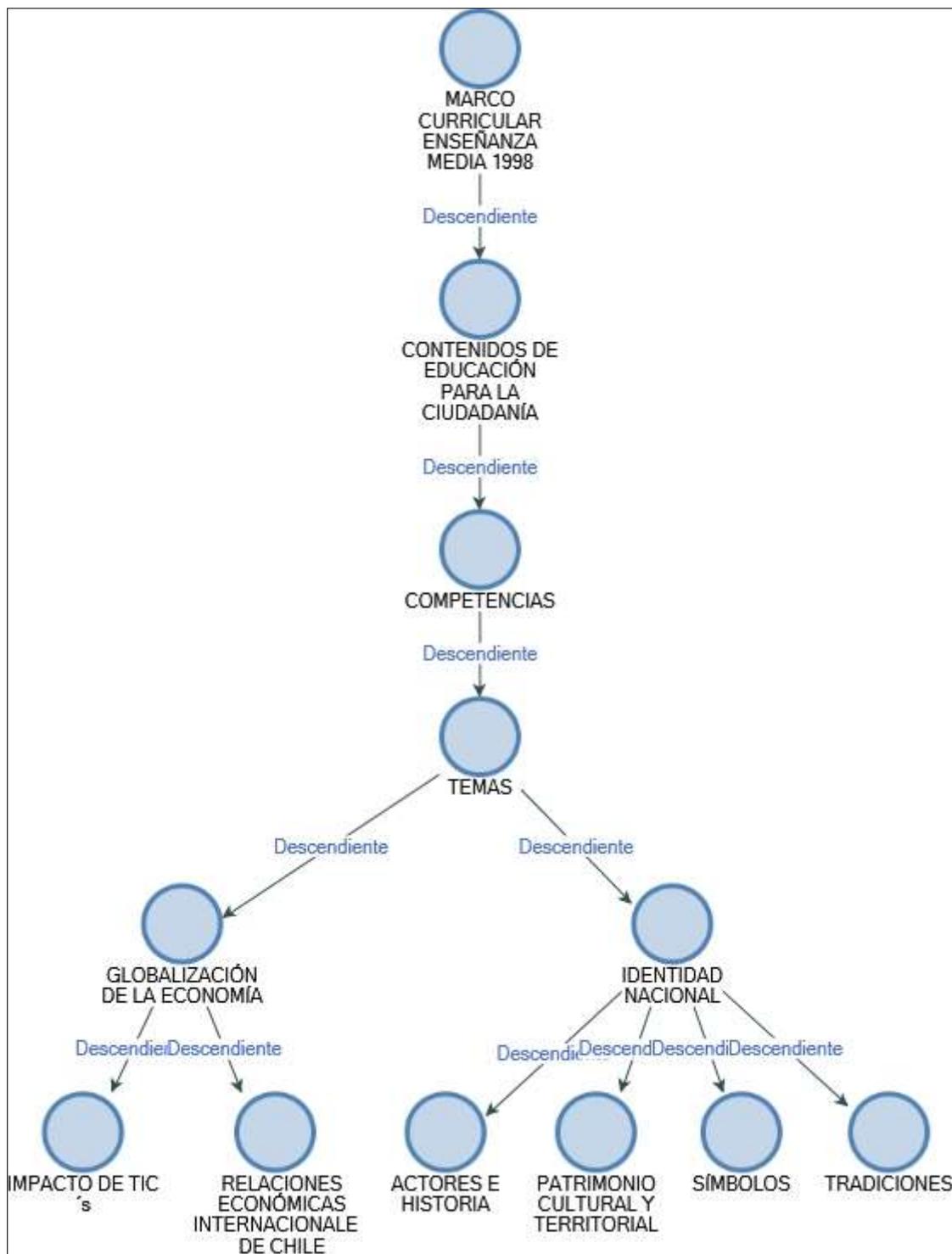


Figura 35. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998 (c)

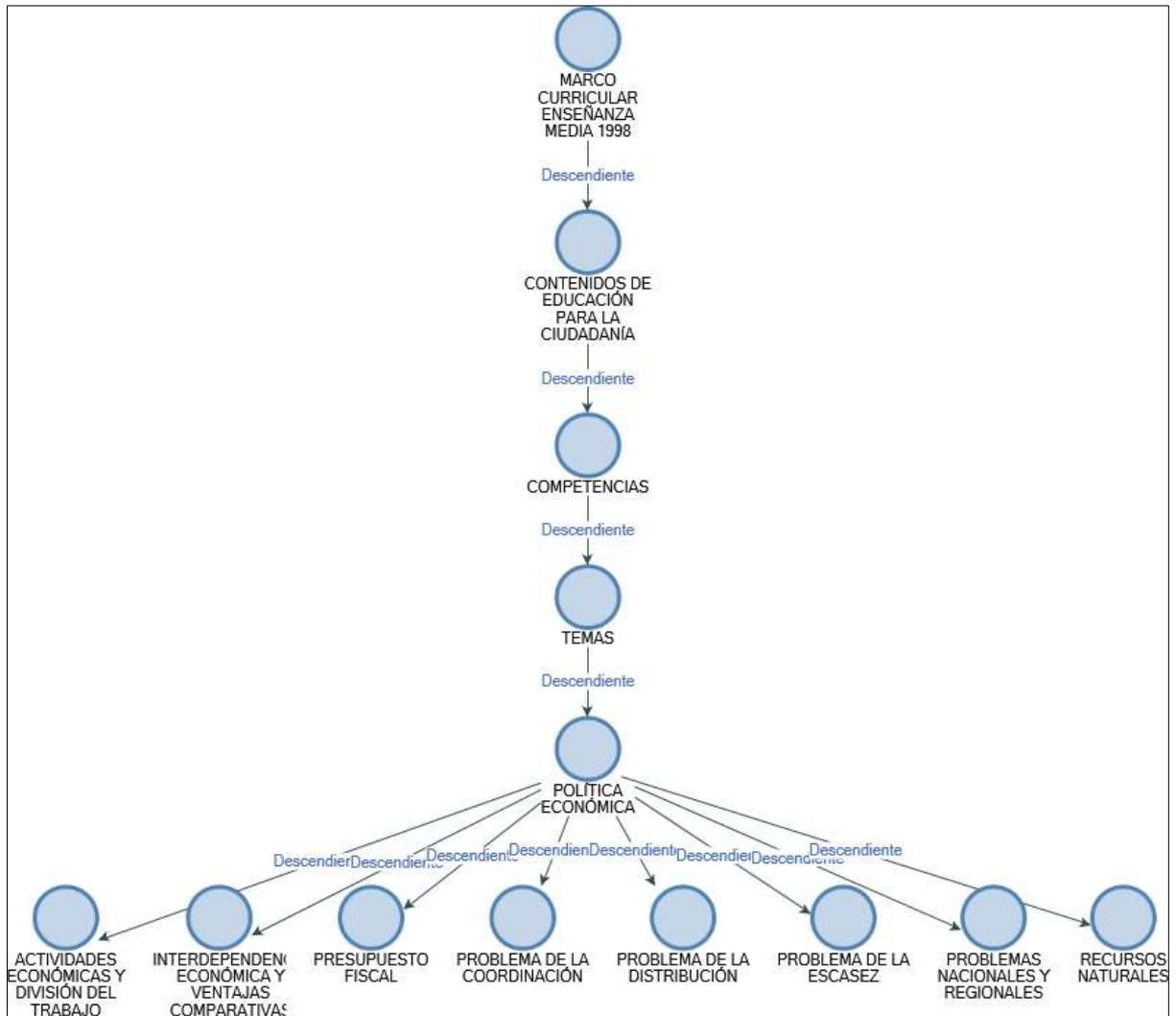


Figura 36. Temas de educación para la ciudadanía en el curriculum de enseñanza media 1998 (d)

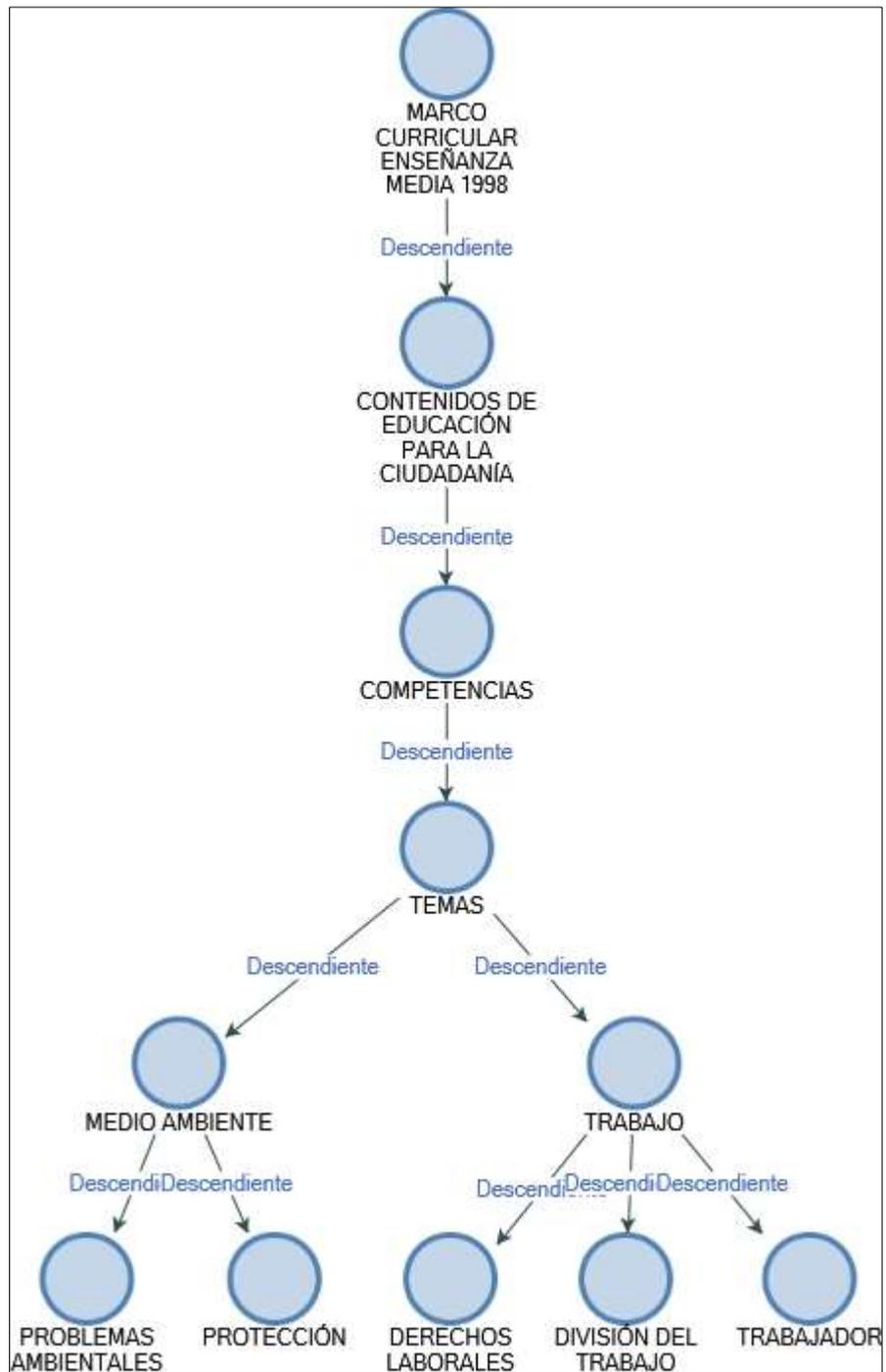


Figura 37. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 1998 (e)

El año 1998 componen la matriz de temas las siguientes subcategorías: **Medio Ambiente, Globalización de la Economía, Identidad Nacional, Democracia, Trabajo y Política Económica.**

La subcategoría **Medioambiente** contiene nudos libres en que el discurso curricular hace referencia a dos temáticas principales. Por una parte, la idea de **Protección**, preservación y responsabilidad ecológica, entendiéndose que al ser humano le corresponde velar por el cuidado de la naturaleza: “proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano”<sup>591</sup>; “(...) propendiendo a generar una actitud de responsabilidad ecológica y respeto hacia los equilibrios ambientales”<sup>592</sup>. Y, por otro lado, la alusión a los **Problemas Medioambientales** (de la región y de orden mundial), y los efectos de la acción del hombre sobre el entorno: “Se sensibilicen respecto del impacto provocado por la acción humana sobre el entorno”<sup>593</sup>; “Principales problemas ambientales en la región”<sup>594</sup>; “Entender la complejidad de algunos de los grandes problemas sociales del mundo contemporáneo, como son la pobreza y el deterioro medio ambiental”<sup>595</sup>.

En el texto curricular de 1998 la **Globalización** es abordada principalmente en su dimensión económica, considerando los cambios ocurridos en esta en las últimas décadas:

La globalización de la economía: principales cambios experimentados en la economía mundial en las últimas décadas, con referencia al proceso de internacionalización de la producción y de las finanzas, la transnacionalización

---

<sup>591</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>592</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>593</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>594</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>595</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

del capital, la liberalización del comercio de bienes y servicios<sup>596</sup>.

Esta subcategoría está compuesta por dos elementos: *Impacto de TIC's y Relaciones Económicas Internacionales de Chile*. En el primer caso, los nudos libres se refieren a los alcances de la revolución tecnológica e informática en la globalización: “Revolución tecnológica e informática: el desarrollo de la tecnología y de los sistemas de comunicación y su impacto en la organización laboral y en la tendencia a la globalización mundial”<sup>597</sup>. En el segundo caso, solo se menciona: “Relaciones económicas internacionales de Chile y su participación en bloques económicos”<sup>598</sup>.

La subcategoría *Identidad Nacional* agrupa nudos libres en que el discurso curricular hace referencia a esta como algo que -además de ser conocido y valorado- se halla compuesto por: *Tradiciones, Símbolos, Patrimonio Territorial y Cultural y Actores e Historia*: “Identificar los rasgos distintivos de la identidad nacional a través del conocimiento y comprensión de la historia de Chile”<sup>599</sup>; “Valorar la diversidad de aportes e influencias que han dado forma a la identidad nacional”<sup>600</sup>; “conocer y valorar los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación”<sup>601</sup>.

La subcategoría *Política Económica* se compone de ocho elementos que detallan aspectos generales del funcionamiento de una economía. Estos elementos son: *Presupuesto Fiscal, Problema de la Coordinación, Problema de la Distribución, Problema de la Escasez,*

---

<sup>596</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,02%

<sup>597</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>598</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>599</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>600</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 6 - Cobertura 0,01%

<sup>601</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

***Problemas Nacionales y Regionales, Interdependencia Económica y Ventajas Comparativas, Actividades Económicas y División del Trabajo y Recursos Naturales.***

En ***Presupuesto Fiscal*** el texto curricular menciona “Presupuesto fiscal: obtención y asignación de recursos del Estado”<sup>602</sup>. ***Problema de la Coordinación, Problema de la Distribución y Problema de la Escasez*** agrupan nudos libres en que se destaca: “El problema de la coordinación económica: principales mecanismos, tales como el mercado, las instituciones, el Estado”<sup>603</sup>; “El problema de la distribución de los bienes”<sup>604</sup>; “la desigualdad económica en la nación y entre naciones”<sup>605</sup>; “El problema de la escasez: recursos escasos para satisfacer necesidades ilimitadas y necesidad de elección. El problema de la escasez y asignación de recursos en el nivel familiar”<sup>606</sup>. ***Problemas Nacionales y Regionales*** contiene referencias como: “Identificación y caracterización documentada de algún problema regional, utilizando distintas fuentes de información”<sup>607</sup>; “Dificultades de la economía nacional: identificación y caracterización documentada de algún problema económico nacional, utilizando distintas fuentes de información, incluyendo uso de bases de información en redes informáticas”<sup>608</sup>. Por último, ***Interdependencia Económica, Ventajas Comparativas, Actividades Económicas y División del Trabajo, y Recursos Naturales*** contiene una referencia donde se menciona: “Geografía económica de Chile: recursos naturales; actividades

---

<sup>602</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>603</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>604</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>605</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>606</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>607</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>608</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

económicas de la población, división del trabajo; concepto de interdependencia económica; ventajas comparativas”<sup>609</sup>.

En la subcategoría *Trabajo* los nudos libres codificados reúnen información sobre la institucionalidad creada en torno a aquel, su valoración como un aporte al bien común y a la satisfacción personal, y su reconocimiento como una aspiración de la educación secundaria en la formación secundaria: “Estado el deber de garantizar una Educación Media de alta calidad que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez que competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo”<sup>610</sup>; “reconocer la importancia del trabajo -manual e intelectual- como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común (...)”<sup>611</sup>; “Economía y trabajo: institucionalidad”<sup>612</sup>.

Trabajo se compone, a su vez, de *Trabajador*, *Derechos Laborales* y *División del Trabajo*. En *Trabajador* el texto curricular codificado solo hace referencia a la importancia de apreciar su dignidad: “Valorar la dignidad esencial de todo trabajo, y el valor eminente de la persona que lo realiza”<sup>613</sup>. En *Derechos Laborales* y *División del Trabajo* se menciona: “derechos y prácticas laborales”<sup>614</sup>; “Geografía económica de Chile: recursos naturales; actividades económicas de la población, división del trabajo (...)”<sup>615</sup>.

---

<sup>609</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>610</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>611</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>612</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>613</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>614</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>615</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

La subcategoría **Democracia** por sí misma solo agrupa nudos libres en que se resalta su estimación: “valoración de la democracia”<sup>616</sup>; “Valorar la organización política democrática y pluralista”<sup>617</sup>. Esta subcategoría se compone de dos grandes elementos: **Convivencia Democrática** y **Organización Política**. En este último elemento se han agrupado los nudos libres que apuntan hacia aspectos normativos vinculados con el ordenamiento de un sistema democrático de gobierno desde la dimensión de la institucionalidad. De allí entonces que sobresalgan conceptos como **Constitución Política, Institucionalidad Política Nacional y Regional, Estado, Gobierno, Nación, Poderes Públicos, Régimen Político, Representación y Soberanía**: “Conocer la institucionalidad política regional y nacional, los derechos y deberes ciudadanos contenidos en la Constitución Política del Estado de Chile”<sup>618</sup>; “1º Medio los estudiantes analizan su realidad regional y la inserción de su región en el país y conocen la institucionalidad política y económica nacional”; “Conformación de los poderes públicos regionales”<sup>619</sup> (en los conceptos de Estado, Gobierno, Nación, Poderes públicos, Régimen político, Representación y Soberanía los nudos libres codificados solo repiten los respectivos conceptos).

De igual forma, bajo **Organización Política** se sitúa **Legado Político del Pasado** que agrupa a nudos libres que destacan la vigencia de conceptos e ideas políticas de Grecia, Roma y el período de la Ilustración en la organización política chilena actual: “Conceptos políticos fundamentales de la Grecia clásica aún vigentes; debate en torno a temas como ciudadanía,

---

<sup>616</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>617</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>618</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>619</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

democracia, tiranía, política”<sup>620</sup>; “Investigación sobre conceptos fundamentales del Derecho Romano aún vigentes en el sistema jurídico chileno”<sup>621</sup>; “el legado políticoideológico de la Ilustración”<sup>622</sup>.

**Convivencia Democrática**, por su parte, contiene nudos libres que reiteran esta idea desde la importancia que posee la vida en sociedad y, por ende, el aprender a vivir con otros: “convivencia democrática”<sup>623</sup>; “valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona”<sup>624</sup>.

Los elementos que componen Convivencia Democrática no son los mismos que se encuentran presente en el texto curricular de 1996. Si bien algunos se mantienen (**Participación, Bien Común, Diversidad, Diálogo, Justicia, Tolerancia, Responsabilidad Social, Solidaridad y Espíritu de Servicio y Respeto**), el documento curricular de 1998 incorpora otros para dar cuenta de los atributos que debe poseer una convivencia de carácter democrático (**Pluralismo, Pertenencia, Pacífica, Empatía y Confianza**).

Sobre la **Participación** el texto curricular del año 1998 indica que debe ejercerse de manera responsable: “Conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias”<sup>625</sup>; que se desarrolla en diversas instancias o grupos: “participar solidaria y responsablemente en las

---

<sup>620</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>621</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>622</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>623</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>624</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>625</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 6 - Cobertura 0,01%

actividades y proyectos del establecimiento, en la familia y en la comunidad”<sup>626</sup>; que debe ser activa: “participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social, y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna”<sup>627</sup>; y dejan entrever que habrían distintas formas de ejercerla: “formas de participación política de la ciudadanía”<sup>628</sup>.

**Bien Común**, al igual que el año 1996 aparece como un rasgo que debe ser valorado y buscado conjuntamente: “valorando la búsqueda conjunta del bien común”<sup>629</sup>. De igual forma, Bien común figura como un valor que limita el individualismo:

En la visión compartida por la Comisión, el individualismo extremo, que podría resultar de un ejercicio ilimitado de la libertad personal, es moderado por imperativos que brotan de un conjunto de valores que llevan a la persona a compartir con otros los frutos de una libertad que humaniza y se abre a las exigencias del bien común<sup>630</sup>.

Los nudos libres codificados en **Diversidad** reconocen este atributo desde los distintos puntos de vista u opiniones: “respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, padres y pares”<sup>631</sup>; la diferencia histórica y cultural de la humanidad y aquella presente en Chile a nivel nacional y/o regional: “Desarrollen una actitud de respeto a la diversidad histórico-cultural de la

---

<sup>626</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>627</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>628</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 7 - Cobertura 0,01%

<sup>629</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>630</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>631</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 13 referencias codificadas [Cobertura 0,08%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

humanidad”<sup>632</sup>; “Expresiones de diversidad cultural en la región: similitudes y diferencias de costumbres de las personas del campo y la ciudad, de diferentes credos religiosos, de distintos grupos étnicos”<sup>633</sup>; y el cuestionamiento de estereotipos y prejuicios sociales: “cuestionamiento de estereotipos y prejuicios sociales: de género, edad, condición física, etnia, religión y situación económica”<sup>634</sup>.

*Diálogo* contiene un solo nudo libre en que, al igual que el discurso curricular de 1996, se destaca su papel como instrumento de acercamiento a la verdad y superación de desavenencias: “reconociendo el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad”<sup>635</sup>.

La *Justicia* aparece mencionada como un principio que ha de ser respetado y hacia el cual el sujeto debe orientar su conducta:

En el plano de la formación ética se busca que los alumnos y alumnas afiancen su capacidad y voluntad para autorregular su conducta y autonomía en función de una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común.<sup>636</sup>

Esta misma idea aparece en el discurso curricular codificado en *Tolerancia*, en que además se afirma el principio de una convivencia tolerante y pacífica: “convivencia pacífica y tolerancia”<sup>637</sup>.

---

<sup>632</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 13 referencias codificadas [Cobertura 0,08%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>633</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 13 referencias codificadas [Cobertura 0,08%]  
Referencia 7 - Cobertura 0,01%

<sup>634</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 13 referencias codificadas [Cobertura 0,08%]  
Referencia 9 - Cobertura 0,01%

<sup>635</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>636</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>637</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

A partir de los nudos libres agrupados en *Responsabilidad Social*, se infiere que esta tiene que ver con el compromiso que el sujeto manifiesta en la resolución de problemáticas sociales: “El sector de Historia y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad (...)”<sup>638</sup>; “sentirse motivados a participar activamente en diversos niveles en la resolución de los problemas de la sociedad”<sup>639</sup>.

*Solidaridad y Espíritu de Servicio* contiene nudos libres en que se recalca este atributo como parte de la convivencia democrática y de la actuación del sujeto al interior de la sociedad: “les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de principios de solidaridad”<sup>640</sup>; “valorar la solidaridad social”<sup>641</sup>.

En *Respeto* los nudos libres destacan el respeto hacia el otro y la diversidad, así como al principio de igualdad de derechos: “En consecuencia, conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica”<sup>642</sup>; “conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común, el espíritu de servicio y el respeto por el otro”<sup>643</sup>; “respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, padres y

---

<sup>638</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>639</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>640</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>641</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 6 - Cobertura 0,01%

<sup>642</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>643</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

pares”<sup>644</sup>.

*Derechos y Deberes* contiene nudos libres que aluden al conocimiento de los mismos (contenidos en la Constitución Política o en Tratados Internacionales), el reconocimiento del principio de *Igualdad de Derechos* y la *Equidad entre Hombres y Mujeres* y, finalmente, el compromiso con su ejercicio en una sociedad democrática: “Conocer la institucionalidad política regional y nacional, los derechos y deberes ciudadanos contenidos en la Constitución Política del Estado de Chile”<sup>645</sup>; “comprometerse con el ejercicio de los deberes y derechos”<sup>646</sup>; “En consecuencia, conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica”<sup>647</sup>; “apreciar la importancia de desarrollar relaciones entre hombres y mujeres que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural”<sup>648</sup>.

*Pluralismo* simplemente es nombrado al igual que *Justicia*: “valoración de principios básicos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo”<sup>649</sup>.

En *Pertenencia* los nudos libres agrupan discurso curricular en que se hace referencia a que el sujeto se sienta parte de una comunidad o diversos grupos a partir de elementos compartidos: “Entenderse a sí mismos como parte de una comunidad local, regional y nacional, con una institucionalidad y un territorio común, y problemas y responsabilidades

---

<sup>644</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>645</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>646</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]  
Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>647</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>648</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>649</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

compartidas<sup>650</sup>; “Desarrollen el sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, desde su localidad hasta la humanidad”<sup>651</sup>.

*Empatía* y *Confianza* contiene discurso curricular en que se mencionan ambos conceptos y se describe cómo debiera relacionarse el sujeto con la sociedad: “La empatía con los otros seres humanos”<sup>652</sup>; “desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable”<sup>653</sup>.

Por último, *Pacífica* contiene referencias en las que aparece nombrado el concepto como una cualidad propia de la convivencia democrática: “convivencia pacífica, tolerante y solidaria”<sup>654</sup>.

---

<sup>650</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>651</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>652</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>653</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>654</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

### 11.3.3. Los temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009.

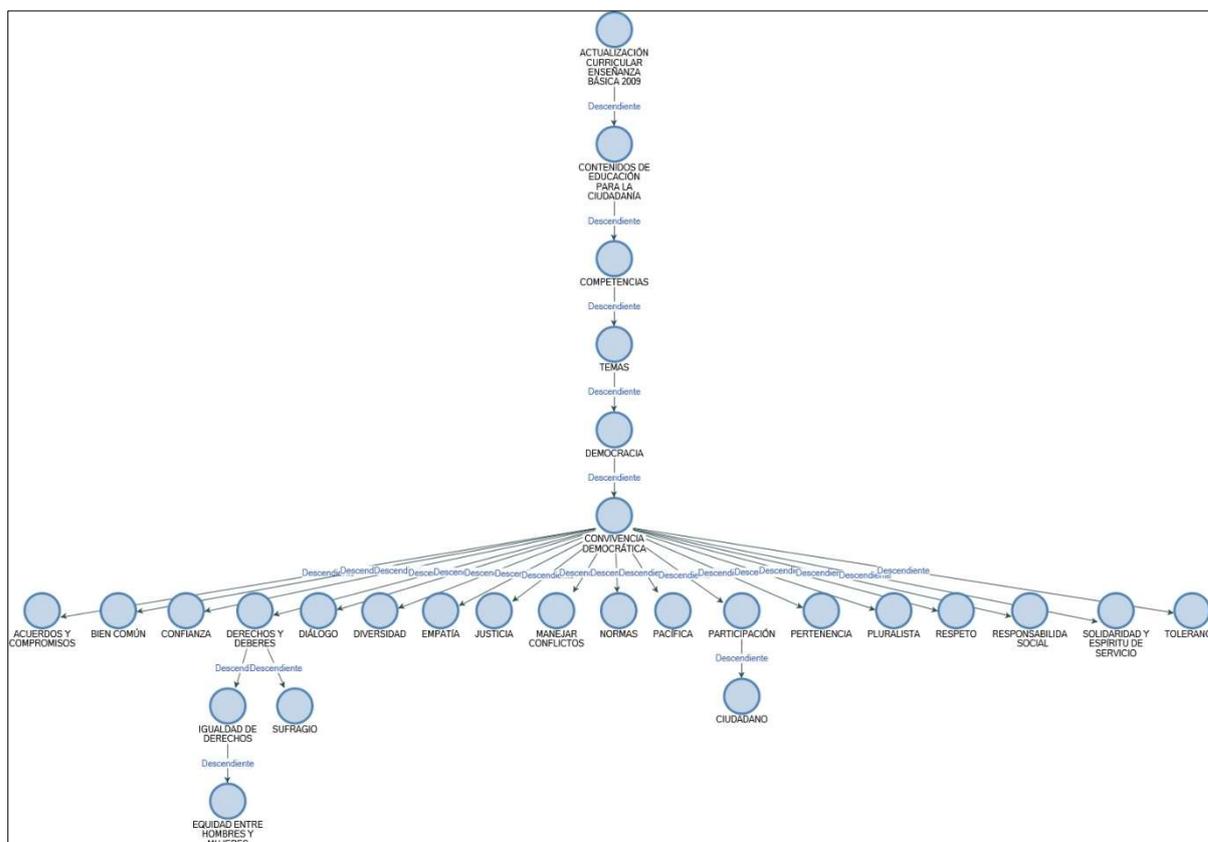


Figura 38. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009 (a)

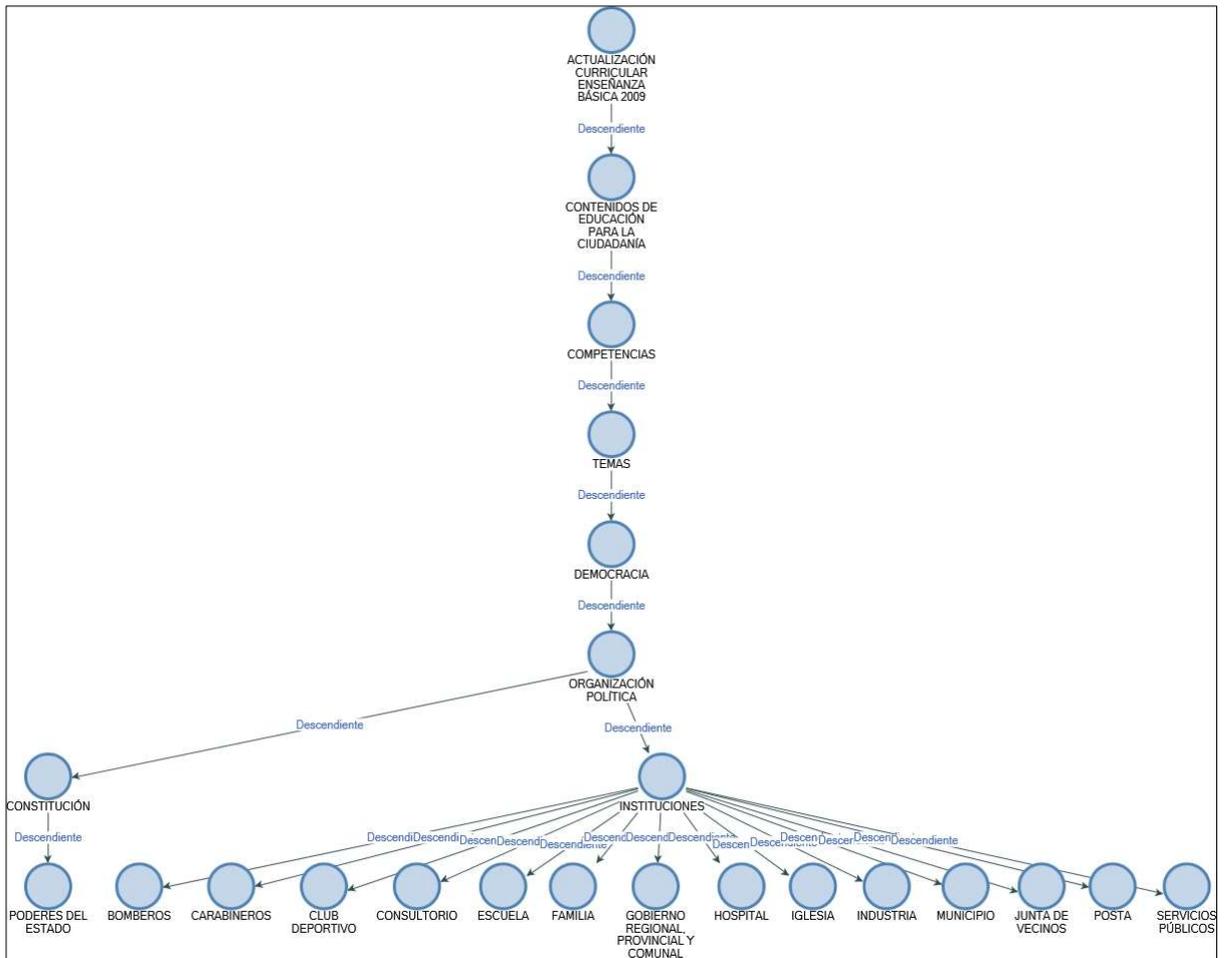


Figura 39. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009 (b)

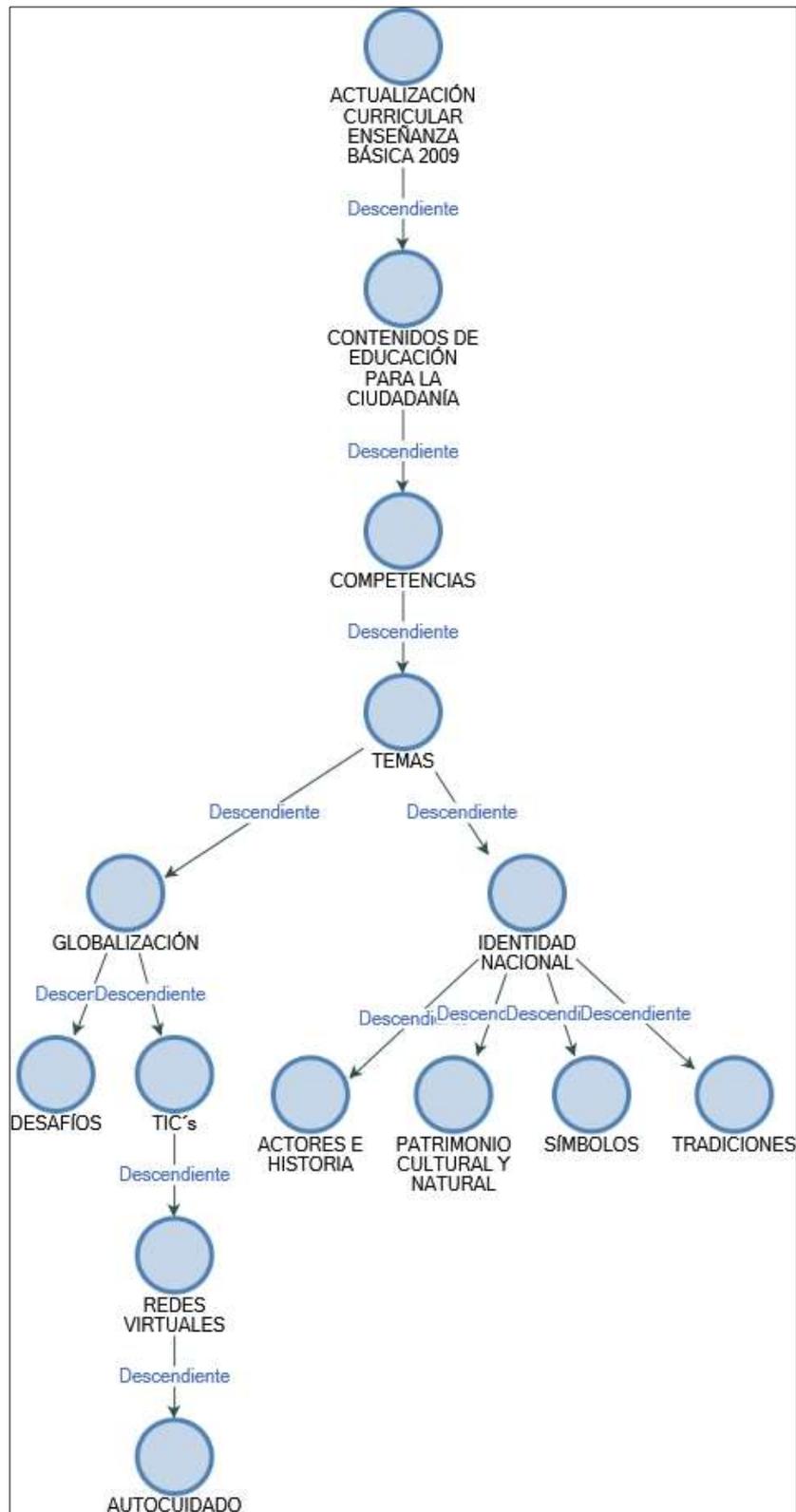


Figura 40. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009 (c)

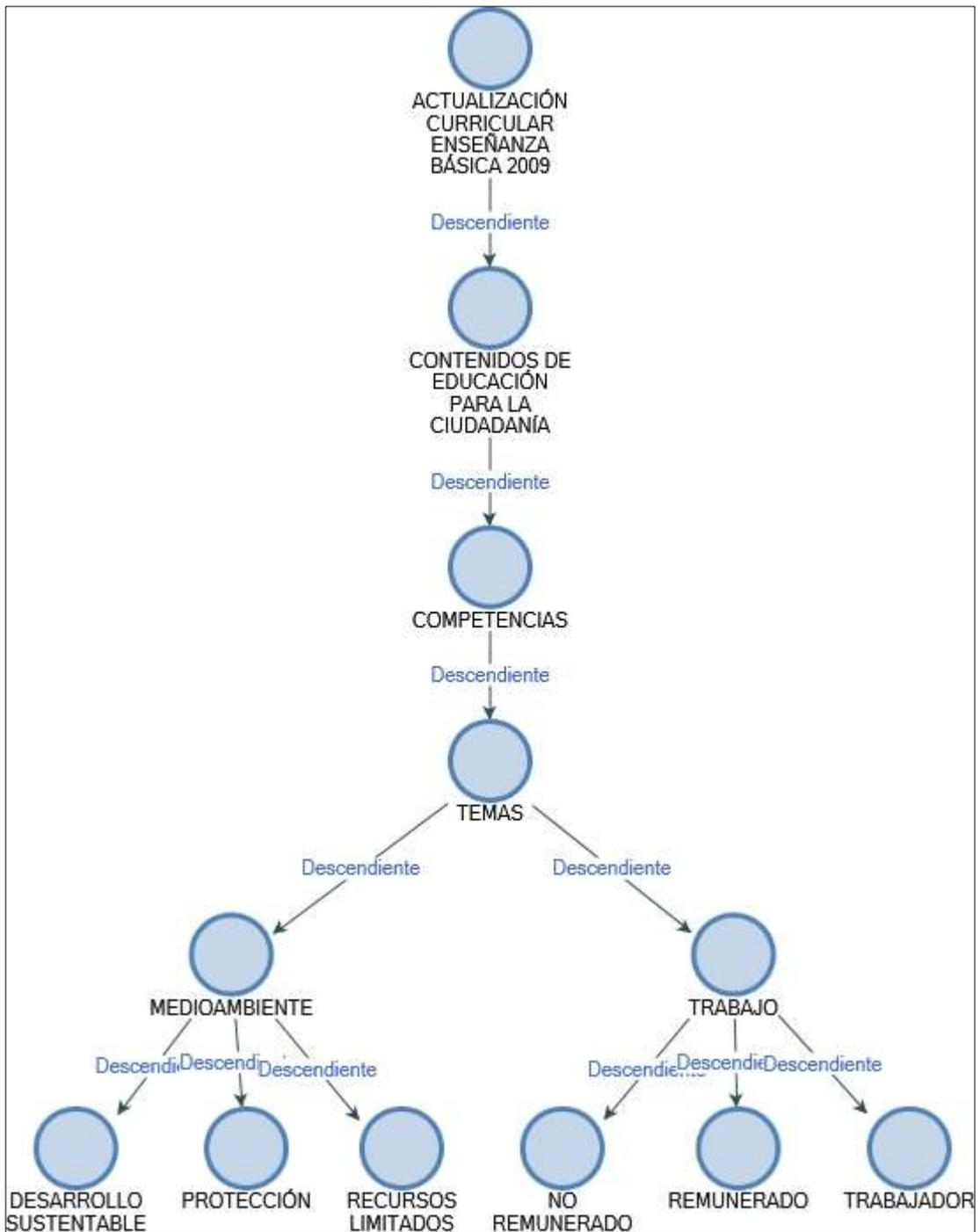


Figura 41. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2009 (d)

En el árbol categorial de enseñanza básica 2009, las subcategorías que componen la matriz de TEMAS son ***Democracia, Identidad Nacional, Trabajo, Globalización y Medioambiente.***

***Identidad Nacional*** contiene todos aquellos nudos libres en que el discurso curricular establece la necesidad de que el estudiante conozca y valore elementos asociados a las ***Tradiciones, la Historia, los Símbolos Patrios, el Patrimonio Territorial y Cultural***: “conocer y valorar los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación”<sup>655</sup>, “apreciando lugares, costumbres, personajes y símbolos representativos de Chile”<sup>656</sup>; Valorar la conmemoración de acontecimientos y personajes relevantes en la historia de la comunidad y del país”<sup>657</sup>;

Caracterización del patrimonio cultural como el legado histórico material y simbólico de la comunidad nacional. Identificación de diversas manifestaciones del patrimonio cultural del país tales como: expresiones folclóricas y artísticas, construcciones, zonas típicas, fiestas regionales y nacionales, leyendas y tradiciones orales, comidas típicas, monumentos y sitios históricos y arqueológicos. Caracterización del patrimonio natural como la variedad de paisajes que conforman la flora y fauna del país. Identificación de diversas manifestaciones del patrimonio natural del país tales como: parques y reservas nacionales, monumentos naturales, paisajes representativos<sup>658</sup>.

La subcategoría ***Globalización*** contiene referencias que vinculan dicho fenómeno con

---

<sup>655</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>656</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 0,05%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>657</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 0,05%] Referencia 6 - Cobertura 0,01%

<sup>658</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,06%] Referencia 6 - Cobertura 0,04%

la velocidad de los cambios en el mundo, la mayor interconexión en este y la complejidad que deviene -precisamente- de la interdependencia: “en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos”<sup>659</sup>; “mundo que cambia aceleradamente y que es cada vez más complejo e interconectado”<sup>660</sup>. Globalización contiene, a su vez, un grupo de nudos libres codificados bajo la denominación *TIC's*, donde se reconoce su uso generalizado entre los estudiantes y se destaca la necesidad de desarrollar habilidades para su utilización responsable en aras del aprendizaje y desarrollo personal: “desarrollo de habilidades para el uso responsable de las tecnologías de la información y comunicaciones”<sup>661</sup>; “utilizar aplicaciones para presentar y comunicar ideas y argumentos de manera eficiente y efectiva”<sup>662</sup>. De *TIC's* se desprende *Redes Virtuales* y de esta *Autocuidado*, con nudos libres en que el texto curricular visibiliza la interacción a través de redes virtuales y el autocuidado en la comunicación virtual como un objetivo de aprendizaje: “interactuar en redes virtuales de comunicación, con aportes creativos propios”<sup>663</sup>; “aplicar criterios de autocuidado y cuidado de los otros en la comunicación virtual”<sup>664</sup>. Al mismo tiempo, de Globalización se desprende *Desafíos* que contiene un solo nudo libre: “evaluar los principales desafíos que la globalización le presenta a Chile y sus regiones”<sup>665</sup>

---

<sup>659</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>660</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>661</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,07%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>662</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,07%] Referencia 9 - Cobertura 0,01%

<sup>663</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>664</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>665</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

En la subcategoría *Medioambiente* el texto curricular del año 2009 agrupa tres tipos de discursos. En primer lugar, un nudo libre que remite a los *Recursos Limitados*: “Comprender que los recursos naturales son limitados”<sup>666</sup>. En segundo lugar, todos aquellos nudos libres que (al igual que en los documentos curriculares de los años previos) aluden al respeto, cuidado o *Protección* de la naturaleza y sus recursos: “Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano”<sup>667</sup>; “Relación entre el carácter limitado de los recursos naturales y la necesidad de cuidarlos”<sup>668</sup>. Por último, aparecen por primera vez nudos libres sobre el *Desarrollo Sustentable* como un horizonte que debe enmarcar el accionar del sujeto: “fortalecer una actitud responsable de modo que sus acciones contribuyan al desarrollo sustentable del país y del planeta”<sup>669</sup>; “contribuyendo de esta manera a la formación de ciudadanos capaces de evaluar las implicancias que tiene el desarrollo sustentable para su vida y la de la humanidad”<sup>670</sup>.

A diferencia del marco curricular de enseñanza básica 1996, el texto curricular del 2009 para el mismo nivel no desarrolla la subcategoría *Trabajo* con la misma densidad discursiva en aquel año. De hecho, los nudos libres codificados aluden a la necesidad de que el estudiante reconozca y valore el trabajo junto con el *Trabajador* en relación a la dignidad humana, así como también desde su aporte a la satisfacción de necesidades personales, familiares y sociales: “reconocer la importancia del trabajo –manual e intelectual– como forma de desarrollo

---

<sup>666</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>667</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 18 referencias codificadas [Cobertura 0,07%] Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>668</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 18 referencias codificadas [Cobertura 0,07%] Referencia 11 - Cobertura 0,01%

<sup>669</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>670</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

personal, familiar, social y de contribución al bien común”<sup>671</sup>; “Valorar sus procesos y resultados con criterios de satisfacción personal y sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medio ambiente”<sup>672</sup>; “Reflexión sobre la importancia del trabajo para la dignidad de las personas y del trabajo de los adultos para la satisfacción de las necesidades de la familia y de la sociedad”<sup>673</sup>. De igual forma, apuntan a la distinción entre *Trabajo Remunerado* y *No Remunerado*: “Distinción entre trabajo remunerado y no remunerado”<sup>674</sup>.

La subcategoría *Democracia* presenta diferencias sustantivas respecto del marco curricular de enseñanza básica (primaria) de 1996. El año 2009 los nudos libres que la componen se han organizado en dos grandes elementos (siguiendo la misma lógica del año 1998): *Organización Política y Convivencia Democrática*.

*Organización Política* comprende *Constitución e Instituciones*. *Constitución* agrupa nudos libres que destacan la importancia de este documento para una democracia en cuanto permite la organización del Estado. Este elemento, a su vez, incluye *Poderes del Estado*, donde se mencionan los poderes que lo articulan: “Reconocimiento de que la democracia requiere de una Constitución que organiza al Estado, define las atribuciones de los poderes públicos y consagra los derechos y libertades de las personas”<sup>675</sup>. En *Instituciones* se han codificado y organizado todos los nudos libres que reconocen las instituciones sociales y políticas existentes en la comunidad (a nivel local, comunal y regional) y se valora la función que estas cumplen.

---

<sup>671</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 0,08%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>672</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 0,08%] Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>673</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 0,08%] Referencia 15 - Cobertura 0,01%

<sup>674</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>675</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

Estas instituciones son: *Familia, Servicios Públicos, Iglesia, Junta de Vecinos, Club Deportivo, Municipio, Carabineros, Bomberos, Consultorio, Hospital, Escuela, Industria, Posta y Gobierno Regional, Provincial y Comunal*: “apreciar la importancia social, afectiva y espiritual de la familia y del matrimonio para el desarrollo integral de cada uno de sus miembros y toda la sociedad”<sup>676</sup>; “Descripción de las funciones que cumplen las principales instituciones y servicios públicos en la región y en la comuna”<sup>677</sup>; “Caracterización del aporte social de las instituciones presentes en la comunidad, tales como las escuelas, las iglesias, las juntas de vecinos, los clubes deportivos, los municipios, los carabineros, los bomberos, los consultorios, las postas y los hospitales”<sup>678</sup>.

*Convivencia Democrática* reúne nudos libres en los que el texto curricular destaca la importancia de la vida en sociedad y se menciona algunos principios que han de guiarla: “valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona”<sup>679</sup>; “Valorar la vida en sociedad (...) de carácter democrático”<sup>680</sup>; “disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz”<sup>681</sup>. De *Convivencia Democrática* se desprenden nudos libres que dan origen a atributos de esta. Dichos atributos son: *Diálogo, Bien Común, Diversidad, Normas, Tolerancia, Acuerdos y Compromisos, Respeto, Pertenencia, Pacífica, Pluralista, Solidaridad y Espíritu de Servicio, Responsabilidad Social, Justicia, Empatía, Confianza, Derechos y Deberes,*

---

<sup>676</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>677</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>678</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>679</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 23 referencias codificadas [Cobertura 0,06%] Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>680</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 23 referencias codificadas [Cobertura 0,06%] Referencia 9 - Cobertura 0,01%

<sup>681</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 23 referencias codificadas [Cobertura 0,06%] Referencia 2 - Cobertura 0,01

### ***Participación y Manejar Conflictos.***

***Derechos y Deberes*** contiene nudos libres en que el texto curricular reconoce que las personas son sujetos de derechos y de deberes, y que deben capacitarse para un ejercicio adecuado de los mismos en una sociedad democrática: “La educación debe ofrecer a todos los niños y jóvenes, de ambos sexos, la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos”<sup>682</sup>; “capacitarse para ejercer plenamente los derechos y deberes personales que demanda la vida social de carácter democrático”<sup>683</sup>. De igual forma, este elemento refiere a la relevancia de respetar los derechos, reconociendo cómo el ejercicio de derechos civiles, políticos, económicos y sociales aportan a la calidad de vida de las personas: “Reconocer la importancia de los derechos políticos, civiles, económicos y sociales para la calidad de vida de las personas”<sup>684</sup>. ***Derechos y Deberes*** contiene, a su vez, nudos libres de los cuales se desprende ***Sufragio***: “Caracterización del sistema de representación política en Chile: el ejercicio del sufragio para la elección de autoridades”<sup>685</sup>; y otros que remiten a la ***Igualdad de Derechos***: “Conocer, comprender y actuar en concordancia con el principio de igualdad de derechos”<sup>686</sup>. Como un sub-elemento, que se desprende de ***Igualdad de Derechos***, se halla ***Equidad entre Hombres y Mujeres***, cuyos nudos libres aluden a la importancia de relaciones igualitarias entre mujeres y hombres en diversas dimensiones de la vida social (comenzando por el aula):

Los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos que se presentan a

---

<sup>682</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 21 referencias codificadas [Cobertura 0,13%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>683</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 21 referencias codificadas [Cobertura 0,13%] Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>684</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 21 referencias codificadas [Cobertura 0,13%] Referencia 18 - Cobertura 0,01%

<sup>685</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>686</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,06%] Referencia 5 - Cobertura 0,01%

continuación orientan la elaboración de programas de estudio, que serán el punto de partida para la planificación de clases. En su implementación debe resguardarse un equilibrio de género, entregando a alumnas y alumnos iguales oportunidades de aprendizaje<sup>687</sup>.

**Diálogo** es mencionado como una actividad necesaria para acercarse a la verdad (atendiendo a la diversidad de opiniones) y base para la convivencia social: “el diálogo como fuente permanente de humanización, de superación de diferencias y de acercamiento a la verdad”<sup>688</sup>; “valorar la importancia del diálogo dada la existencia de diferentes opiniones frente a un mismo tema”<sup>689</sup>; “reconocimiento de la importancia del diálogo para la convivencia social”<sup>690</sup>.

**Bien Común** figura como un horizonte al que debe orientarse la conciencia del sujeto, y como un elemento que tempera el individualismo extremo: “una conciencia éticamente formada en el sentido de su trascendencia, su vocación por la verdad, la justicia, la belleza, el bien común”<sup>691</sup>;

El individualismo extremo, que podría resultar de un ejercicio ilimitado de la libertad personal, es moderado por imperativos que brotan de un conjunto de valores que llevan a la persona a compartir con otros los frutos de una libertad que humaniza y se abre a las exigencias del bien común<sup>692</sup>.

---

<sup>687</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>688</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>689</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>690</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>691</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>692</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

En *Diversidad* se codificaron aquellos nudos libres en los que el texto curricular alude a su reconocimiento (la diversidad de cada persona y sus puntos de vista y la diversidad cultural en el mundo), a la necesidad de acogerla, respetarla y valorarla porque enriquece a la sociedad: “valorar el carácter único de cada persona y, por lo tanto, la diversidad de modos de ser”<sup>693</sup>; “Por tanto se espera que los estudiantes desarrollen una actitud de respeto a la diversidad cultural de la humanidad y del país”<sup>694</sup>; “Comprender que todas las personas son diferentes y que su particularidad contribuye a la riqueza del grupo y de la sociedad”<sup>695</sup>.

*Normas* aglutina las referencias en que el discurso curricular menciona explícitamente la necesidad de cumplir y respetar las normas en aras de una buena convivencia: “del respeto a las instituciones, las normas y las leyes para la buena convivencia dentro de su entorno cercano: curso, familia, vecindario o localidad”<sup>696</sup>.

*Tolerancia* contiene nudos libres donde el concepto es nombrado en relación con su importancia para la convivencia, vinculándolo con el respeto entre grupos culturales: “reconocer la importancia del respeto y la tolerancia para la convivencia social”<sup>697</sup>; “Valoración del respeto y tolerancia entre grupos culturales”<sup>698</sup>.

En *Acuerdos y Compromisos* el discurso curricular advierte la importancia de alcanzarlos y respetarlos para alcanzar una buena convivencia social: “Comprender que la convivencia social requiere del cumplimiento de las propias responsabilidades, de acuerdos

---

<sup>693</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 29 referencias codificadas [Cobertura 0,13%] Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>694</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 29 referencias codificadas [Cobertura 0,13%] Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>695</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 29 referencias codificadas [Cobertura 0,13%] Referencia 8 - Cobertura 0,01%

<sup>696</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>697</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>698</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 4 - Cobertura 0,01%

entre las personas”<sup>699</sup>; “Reconocimiento de la importancia de la toma de acuerdos, del respeto de los compromisos adquiridos, del respeto a las instituciones, las normas y las leyes para la buena convivencia dentro de su entorno cercano: curso, familia, vecindario o localidad”<sup>700</sup>. En el texto curricular este atributo aparece vinculado a *Manejar Conflictos*: “manejar conflictos en forma constructiva y alcanzar acuerdos”<sup>701</sup>.

*Respeto* agrupa los nudos libres que refieren al respeto al otro (sus pensamientos y creencias), a la diversidad cultural y a ciertos principios como la justicia, verdad, derechos humanos y bien común: “respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias, en los espacios escolares, familiares y comunitarios, con sus profesores, familia y pares”<sup>702</sup>; “Respetar y valorar las ideas y creencias distintas de las propias”<sup>703</sup>; “(...) dentro del marco del reconocimiento y respeto por la justicia, la verdad, los derechos humanos y el bien común”<sup>704</sup>.

*Pertenencia* reúne los nudos libres donde el discurso curricular remite a la importancia de reconocer, caracterizar y valorar la pertenencia del sujeto a los espacios que habita, las organizaciones sociales o grupos de los cuales forma parte, junto con la comunidad nacional: “Reconocer su pertenencia a distintos grupos sociales y a la comunidad nacional apreciando lugares, costumbres, personajes y símbolos representativos de Chile”<sup>705</sup>; “Comprender que las

---

<sup>699</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>700</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>701</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>702</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 19 referencias codificadas [Cobertura 0,08%] Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>703</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 19 referencias codificadas [Cobertura 0,08%] Referencia 12 - Cobertura 0,01%

<sup>704</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 19 referencias codificadas [Cobertura 0,08%] Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>705</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,05%] Referencia 5 - Cobertura 0,01%

personas establecen relaciones de pertenencia con los lugares que habitan”<sup>706</sup>; “Descripción de la importancia en su vida de grupos tales como la familia, los amigos; las personas que forman su escuela y su vecindario o comunidad”<sup>707</sup>.

En *Pacífica* los nudos libres solo reiteran la idea de que la convivencia se rija por la paz: “convivencia respetuosa de la dignidad de todos los seres humanos, pacífica, pluralista y solidaria”<sup>708</sup>.

*Pluralista* agrupa nudos libres en que el texto curricular solo menciona el concepto o lo asocia a la diversidad al interior de la sociedad y al aporte de las culturas aborígenes: “desenvolvimiento en una sociedad pluralista”<sup>709</sup>; “Valoración de la pluralidad de la sociedad chilena considerando los aportes provenientes de los pueblos indígenas, de los españoles y de inmigrantes de distintas naciones”<sup>710</sup>.

*Solidaridad y Espíritu de Servicio* contiene referencias en las que este atributo aparece como un rasgo de la convivencia y se menciona como un principio o marco que debiese guiar el actuar de los sujetos en sus relaciones entre sí: “capacidad de comprometerse para solucionar los problemas sociales como fundamento de una convivencia respetuosa de la dignidad de todos los seres humanos, pacífica, pluralista y solidaria”<sup>711</sup>; “realizar habitualmente actos de generosidad y solidaridad”<sup>712</sup>.

---

<sup>706</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,05%] Referencia 6 - Cobertura 0,01%

<sup>707</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,05%] Referencia 8 - Cobertura 0,01%

<sup>708</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>709</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>710</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>711</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 0,05%] Referencia 8 - Cobertura 0,01%

<sup>712</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 0,05%] Referencia 5 - Cobertura 0,01%

Los nudos libres codificados en **Responsabilidad Social** destacan la idea de que todos somos responsables del bienestar social, por ende, debemos contribuir a este actuando responsable y críticamente: “que actúen responsablemente consigo mismos, con su entorno y en la sociedad”<sup>713</sup>; “desarrollar en alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que les permitan estructurar una comprensión del entorno social y su devenir, y les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad”<sup>714</sup>.

**Justicia** incluye nudos libres donde solo se menciona este concepto como una característica y principio que debe guiar la convivencia social: “la educación debe contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia”<sup>715</sup>; “disposición para participar y aportar, conforme a su edad y madurez, en una convivencia regida por la verdad, la justicia y la paz”<sup>716</sup>.

En **Empatía** los nudos libres no aportan más información que señalar: “Las habilidades de trabajo con fuentes buscan que los estudiantes desarrollen una empatía con los sujetos históricos”<sup>717</sup>; “así como también que desarrollen empatía con los otros seres humanos”<sup>718</sup>. Esta misma situación se aplica a **Confianza**, puesto que el discurso curricular solo indica: “desarrollar la iniciativa personal, la creatividad, el trabajo en equipo, el espíritu emprendedor y las relaciones basadas en la confianza mutua y responsable”<sup>719</sup>.

---

<sup>713</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>714</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>715</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>716</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>717</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>718</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>719</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

Para finalizar, *Participación* contiene un nudo libre en que el texto curricular alude a: “participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna”<sup>720</sup>. De este elemento se depende *Ciudadano* cuyos nudos libres destacan esta condición como un rol que se ejerce en relación a la participación y al reforzamiento de la identidad nacional y su integración y la evaluación y/o solución de problemáticas que afectan a la sociedad (a nivel nacional e internacional):

(...) desarrollar habilidades para manejar el “mundo digital”, para desenvolverse en él en forma competente y desarrollar en alumnas y alumnos una actitud reflexiva y crítica, que les permita comprender y participar activamente, como ciudadanos, en el cuidado y reforzamiento de la identidad nacional y la integración social y en la solución de los múltiples problemas que enfrenta la sociedad moderna<sup>721</sup>.

Al mismo tiempo el discurso curricular codificado en *Ciudadano* reconoce que esta condición se adquiere en la mayoría de edad (18 años en el caso de Chile): “cuando los jóvenes llegan a la mayoría de edad y a convertirse en ciudadanos en plenitud de derechos”<sup>722</sup>; y que su capacidad de tomar decisiones de interés público se expresa en elecciones de representantes:

Reconocimiento de que la participación de los ciudadanos en la toma de decisiones de interés público se realiza a través de representantes elegidos y de organizaciones sociales. Descripción general de la forma en que los ciudadanos

---

<sup>720</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>721</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,06%] Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>722</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,06%] Referencia 3 - Cobertura 0,01%

eligen a sus representantes<sup>723</sup>.

---

<sup>723</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,06%] Referencia 5 - Cobertura 0,01%

### 11.3.4. Los temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009.

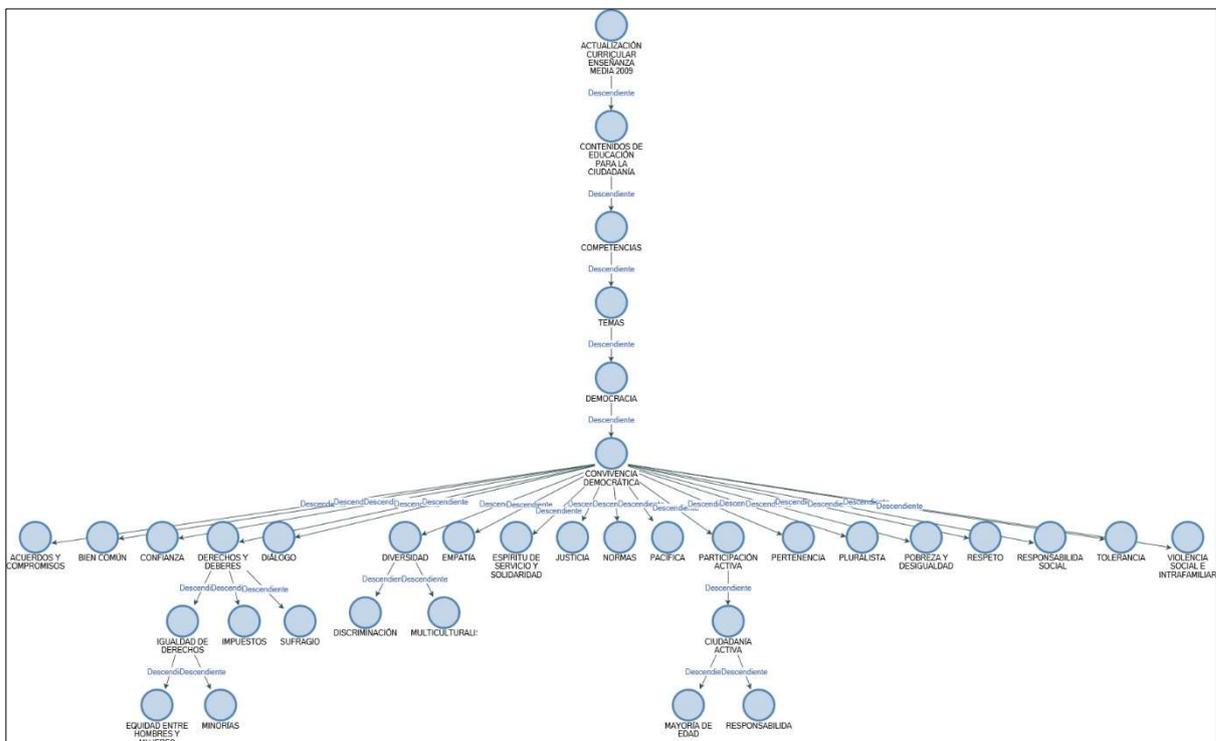


Figura 42. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009 (a)

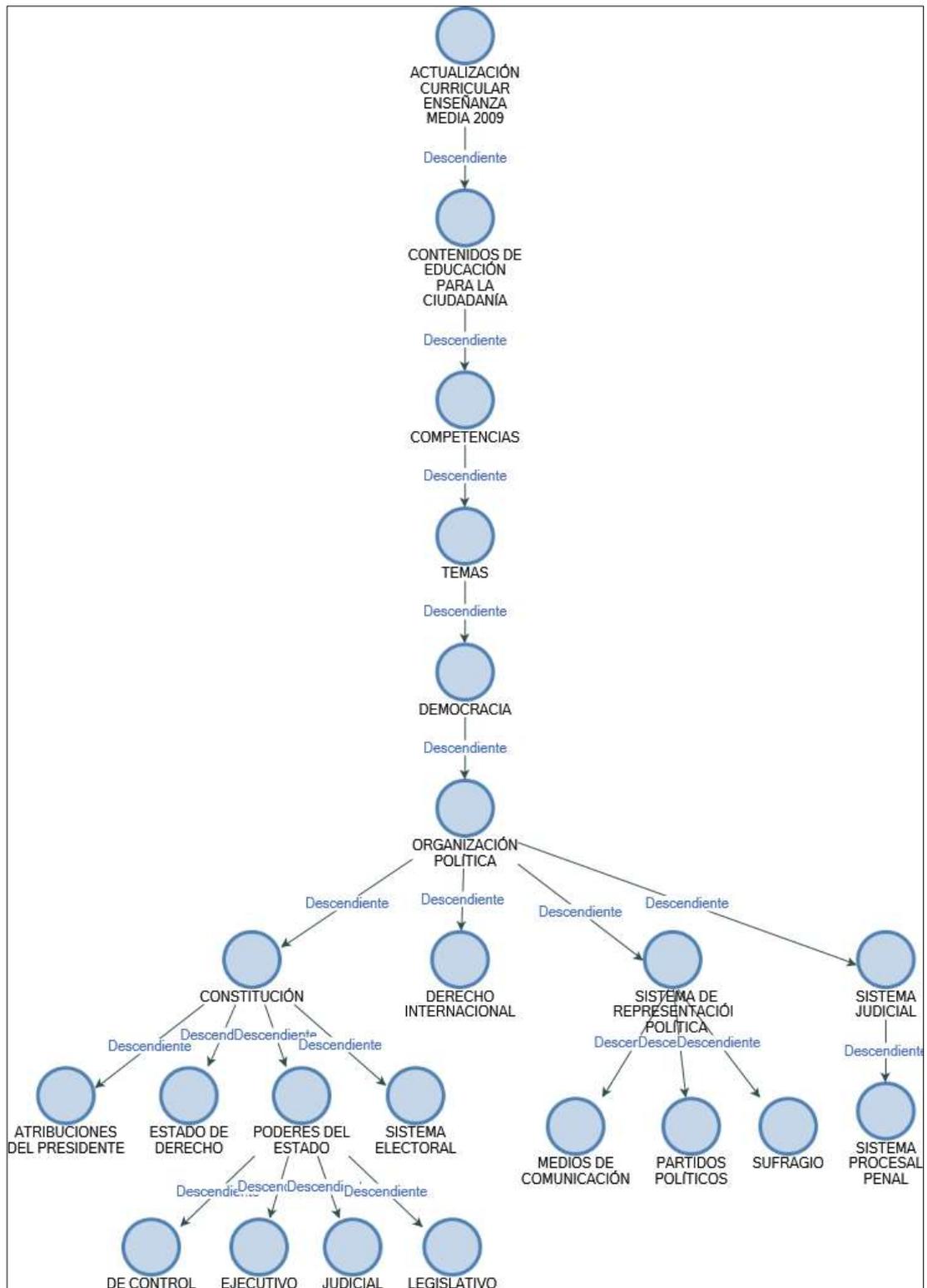
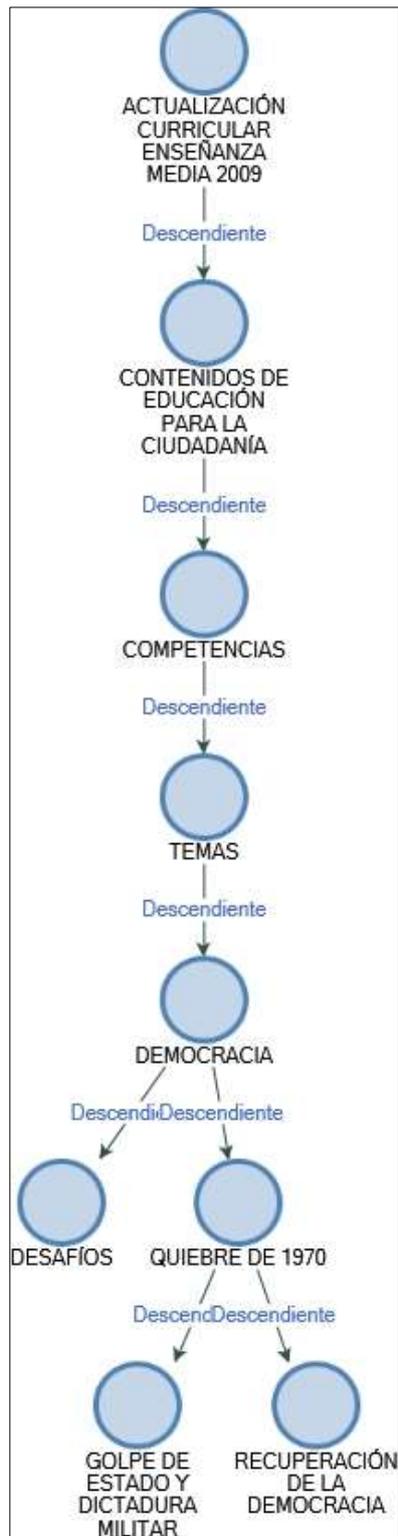


Figura 43. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009 (b)



*Figura 44. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009 (c)*

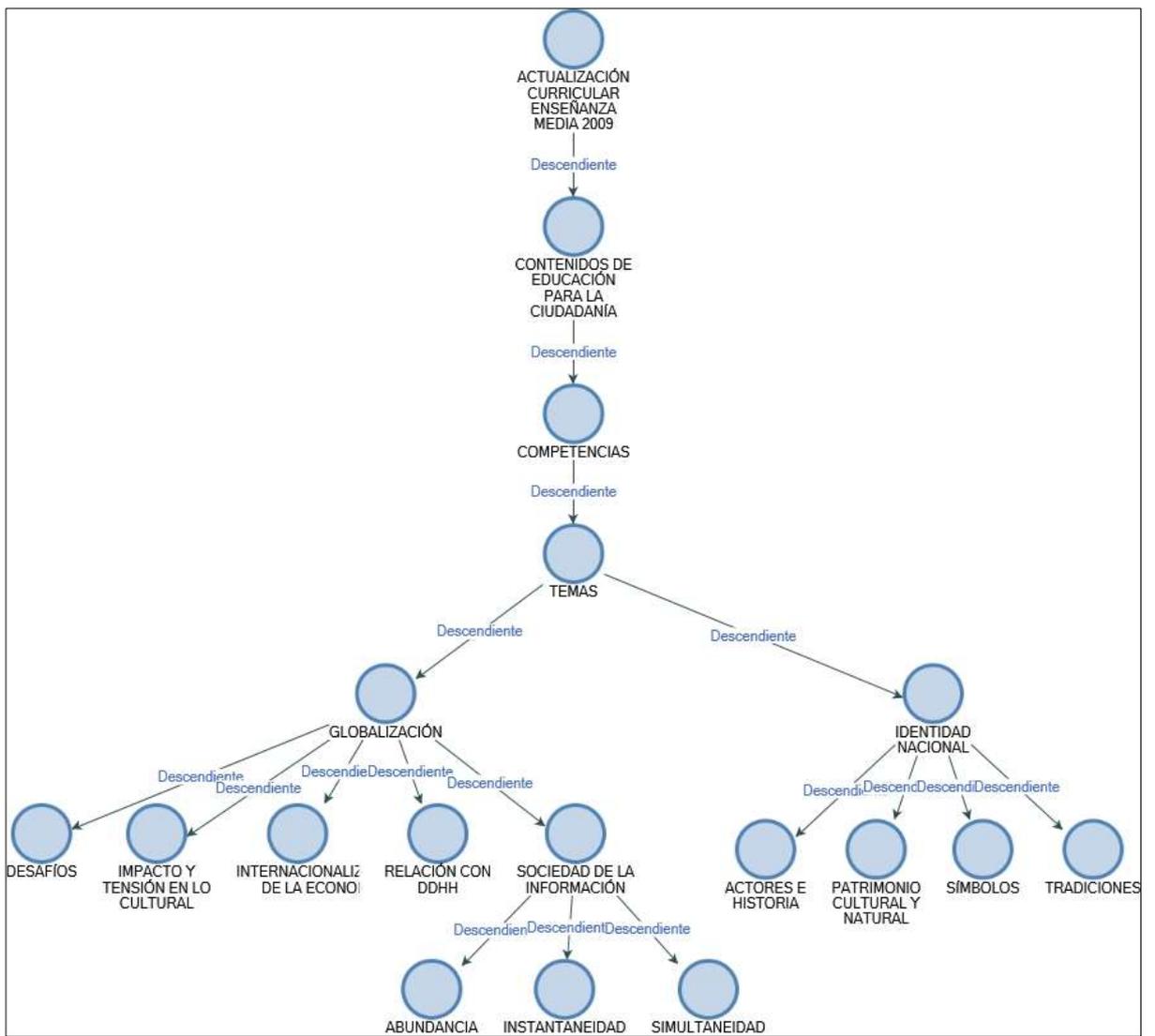


Figura 45. Temas de educación para la ciudadanía en el currículo de enseñanza media 2009 (d)

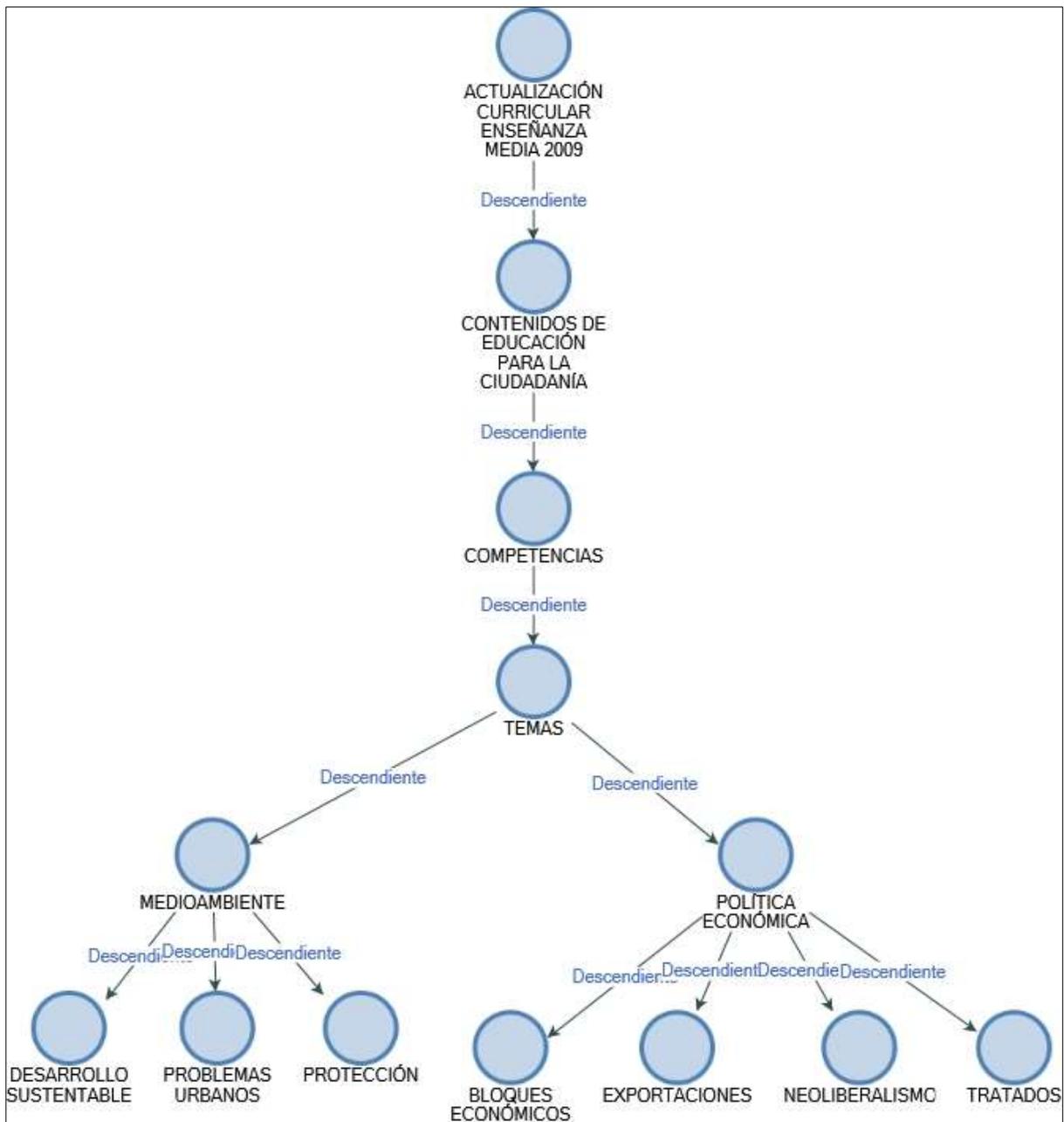


Figura 46. Temas de educación para la ciudadanía en el currículo de enseñanza media 2009 (e)

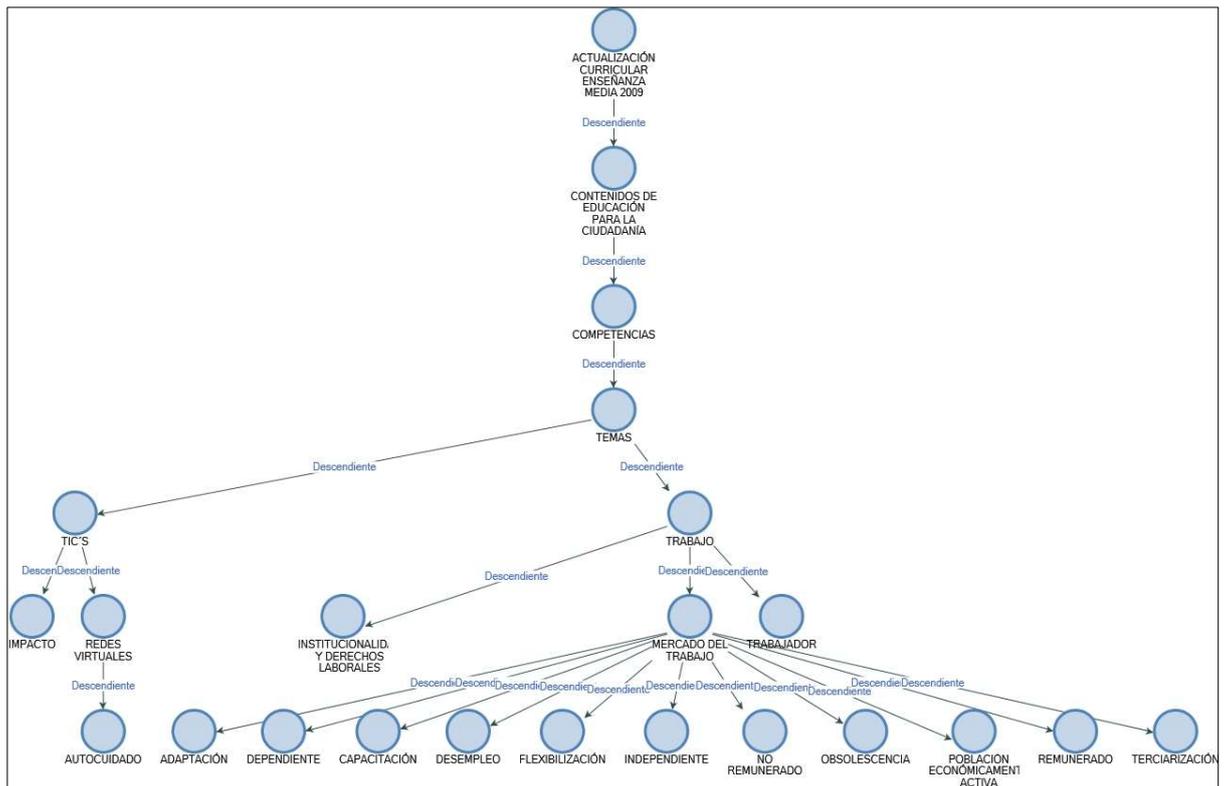


Figura 47. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2009 (f)

En el árbol categorial del año 2009 para enseñanza media (secundaria) la categoría matriz TEMAS se compone de siete subcategorías: **Democracia, TIC's, Identidad Nacional, Política Económica, Globalización, Medioambiente y Trabajo.**

**Medioambiente** presenta una estructura similar a la dispuesta en el árbol categorial del mismo año para enseñanza básica (primaria). En el caso de enseñanza media incluye nudos libres que remiten a tres ejes discursivos. El primero de ellos, sobre la **Protección**, cuidado, respeto y/o valoración del entorno y los recursos naturales: “el respeto a la naturaleza”<sup>724</sup>; “Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano”<sup>725</sup>. El segundo eje presenta referencias alusivas al **Desarrollo Sustentable**: “fortalecer una actitud responsable de modo que sus acciones contribuyan al desarrollo sustentable del país y del planeta”<sup>726</sup>; “Evaluar críticamente diagnósticos y propuestas de solución a los principales problemas vinculados con la democracia y el desarrollo sustentable”<sup>727</sup>. El tercer y último eje apunta a la identificación de **Problemas Urbanos** que son parte del medioambiente: “los problemas asociados a las grandes ciudades, tales como el aumento de los tiempos de desplazamiento, la generación de residuos sólidos y líquidos, la contaminación atmosférica, acústica e hídrica y la segregación socioespacial”<sup>728</sup>.

La subcategoría **Globalización** deja de ser abordada como un fenómeno exclusivamente económico, aun cuando se alude a esta dimensión desde la **Internacionalización de la Economía**:

---

<sup>724</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>725</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 7 - Cobertura 0,01%

<sup>726</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>727</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>728</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

Caracterización de la creciente internacionalización de la economía: liberalización del comercio, internacionalización de los capitales y de la producción, interdependencia económica y estrategias de los Estados para posicionarse en la economía globalizada (tratados de libre comercio y conformación de bloques económicos)<sup>729</sup>.

La Globalización en el discurso curricular de este nivel educativo es nombrada – asimismo- desde los **Desafíos** que supone para Chile y sus regiones ser parte de un mundo globalizado, y enfrentar algunos problemas cuya naturaleza es global: “Evaluar los principales desafíos que la globalización plantea al desarrollo de Chile y sus regiones”<sup>730</sup>; “Reconocimiento del impacto y de los desafíos que presentan para Chile los problemas globales: la contaminación del planeta y el calentamiento global; el abastecimiento energético; la amenaza de las pandemias; la pobreza y discriminación”<sup>731</sup>. También se menciona el **Impacto y Tensión** que este fenómeno genera en lo cultural: “Identificación del impacto de la interconectividad global en la transmisión de patrones culturales a escala mundial que hacen más próximo lo lejano, y reconocimiento de la tensión entre homogeneización cultural e identidades culturales locales y la valoración del multiculturalismo”<sup>732</sup>. Por último, cabe destacar la presencia de nudos libres que refieren a la **Sociedad de la Información** y la **Relación de la Globalización con los Derechos Humanos**: “Caracterización de la sociedad de la información: instantaneidad, simultaneidad, abundancia y generación de información para y

---

<sup>729</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>730</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>731</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>732</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

por los ciudadanos”<sup>733</sup>; “Análisis de los efectos de la globalización en el desarrollo y en el respeto y valoración de los derechos humanos”<sup>734</sup>.

La subcategoría *Identidad Nacional* posee la misma estructura que presenta en el árbol categorial de enseñanza básica 2009. Ello significa que contiene nudos libres en los que se declara que el estudiante debe conocer y valorar la *Historia* nacional junto con sus personajes o *Actores*, las *Tradiciones*, *Símbolos Patrios*, el *Patrimonio Natural y Cultural* del país: “el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones”<sup>735</sup>; “conocer y valorar los actores, la historia, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación”<sup>736</sup>, “valorando su propia cultura y sus distintas manifestaciones”<sup>737</sup>.

La subcategoría *Política Económica* comprende *Exportaciones*, *Tratados*, *Bloques Económicos y Neoliberalismo*. El nudo libre de *Exportaciones* remite a “la apuesta por desarrollar las exportaciones”<sup>738</sup> en Chile. En *Tratados* se menciona: “la opción bilateral”<sup>739</sup> y “los tratados de libre comercio”<sup>740</sup>. *Bloques Económicos* solo advierte: “la participación en bloques económicos”<sup>741</sup>; y *Neoliberalismo* refiere a la puesta en marcha de políticas neoliberales a fines del siglo XX: “Descripción de los principales procesos económicos y

---

<sup>733</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>734</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>735</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>736</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>737</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>738</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>739</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>740</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>741</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

políticos de fines de siglo: crisis del Estado de Bienestar e implementación de políticas neoliberales”<sup>742</sup>.

La subcategoría **Trabajo** agrupa todos aquellos nudos libres en que se lo menciona como una actividad que contribuye al desarrollo del sujeto y al bien común: “que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez que competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo”<sup>743</sup>; “reconocer la importancia del trabajo –manual e intelectual– como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común”<sup>744</sup>. Esta subcategoría se compone de **Trabajador, Institucionalidad y Derechos Laborales y Mercado del Trabajo**. En **Trabajador** se codificó un nudo libre orientado a reconocer su valor: “Valorar la dignidad esencial de todo trabajo, y el valor eminente de la persona que lo realiza”<sup>745</sup>. **Institucionalidad y Derechos Laborales** reúne los nudos libres en que menciona las instituciones encargadas de resguardar los derechos laborales, y las características de la legislación laboral existente en el país: “Reconocer los mecanismos legales e instituciones que resguardan los derechos laborales en Chile”<sup>746</sup>; “identificación de mecanismos legales para la defensa de los derechos laborales”<sup>747</sup>. Por último, forman parte de **Mercado del Trabajo** un conjunto de nudos libres que mencionan características de este entre las que sobresalen: la existencia de **Trabajos Remunerados y No Remunerados, Dependientes e Independientes, la PEA (población económicamente activa)**,

---

<sup>742</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>743</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>744</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>745</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>746</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>747</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 4 - Cobertura 0,01%

***Terciarización, Flexibilización, Obsolescencia, Adaptación, Capacitación Laboral y***

***Desempleo:*** “Caracterización de las tendencias globales que afectan al mundo del trabajo: terciarización, flexibilización, obsolescencia veloz, requerimiento de permanente adaptación al cambio, y capacitación”<sup>748</sup>;

Caracterización del mercado del trabajo en Chile: distinción entre trabajos remunerados y no remunerados, y entre trabajos dependientes e independientes; la población económicamente activa y los factores que inciden en el desempleo; distribución de la fuerza de trabajo según tipos de empresas y ramas productivas<sup>749</sup>.

La subcategoría ***TIC’s*** -compuesta por ***Redes Virtuales*** (que, a su vez, contiene ***Autocuidado***) e ***Impacto*** reúne aquellos nudos libres que refieren al impacto de aquellas, a la interacción de los estudiantes en las redes virtuales, y al autocuidado que deben desarrollar al respecto: “Descripción del impacto del desarrollo tecnológico en la salud, la esperanza de vida al nacer y en la calidad de vida de las personas”<sup>750</sup>; “Evaluación del impacto de las nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en las relaciones sociales, políticas y económicas”<sup>751</sup>; “interactuar en redes virtuales de comunicación, con aportes creativos propios”<sup>752</sup>; y “aplicar criterios de autocuidado y cuidado de los otros en la comunicación virtual”<sup>753</sup>.

---

<sup>748</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>749</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>750</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>751</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>752</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>753</sup> <Archivos\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

Al igual que en los árboles categoriales precedentes, la subcategoría **Democracia** se compone de **Organización Política** y **Convivencia Democrática**, pero además se añaden **Desafíos** y **Quiebre de 1970**.

En **Organización Política** se agruparon cuatro elementos: **Constitución**, **Sistema Judicial**, **Derecho Internacional** y **Sistema de Representación Política**.

**Constitución** comprende, a su vez, los **Poderes del Estado**, **Atribuciones del Presidente**, **Estado de Derecho** y **Sistema Electoral**: “Valorar el Estado de Derecho como el marco legal que resguarda el ejercicio de los derechos humanos, regula el poder de los gobernantes y organiza la convivencia política y social”<sup>754</sup>; “Evaluación del sistema electoral chileno para las elecciones presidenciales, parlamentarias y municipales”<sup>755</sup>;

Caracterización y evaluación de cómo la Constitución Política organiza el régimen democrático en Chile: establece las bases de la institucionalidad; define el carácter y la finalidad del Estado; define a los sujetos políticos; regula la nacionalidad y ciudadanía; garantiza los derechos y regula los deberes de las personas; consagra la separación de las funciones públicas: ejecutivas, legislativas, judiciales y de control (Tribunal Constitucional, Contraloría General de la República, Tribunal Electoral, y Banco Central); define la responsabilidad de los gobernantes<sup>756</sup>.

**Sistema Judicial** está compuesto por todos los nudos libres que destacan la importancia de la justicia y que aluden al **Sistema Procesal Penal**: “Comprender la importancia del acceso a la justicia para el resguardo de los derechos de las personas y para la convivencia

---

<sup>754</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>755</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>756</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 2 - Cobertura 0,03%

ciudadana”<sup>757</sup>; “Caracterización de los mecanismos de acceso a la justicia en Chile y de los principales rasgos del sistema judicial chileno: responsabilidad penal y civil”<sup>758</sup>; “principales características del sistema procesal penal”<sup>759</sup>. **Derecho Internacional** agrupa nudos libres que refieren al orden jurídico internacional con relación a Chile: “Valoración de los compromisos que ha asumido el Estado de Chile, en materia de Derechos Humanos y en la progresiva consolidación de un orden jurídico internacional, a través de la suscripción de tratados internacionales”<sup>760</sup>. En el caso de **Sistema de Representación Política**, este se compone de nudos libres en los que el texto curricular se refiere al **Sufragio, los Medios de Comunicación** y los **Partidos Políticos**: “Caracterización del sistema de representación política en Chile: el ejercicio del sufragio para la elección de autoridades; el rol de los partidos políticos; el rol de los medios de comunicación para el ejercicio del derecho a la información”<sup>761</sup>.

**Desafíos** incluye aquellos nudos libres que remiten a las amenazas, limitaciones o problemas que enfrenta la democracia: “Evaluar las principales limitaciones y amenazas que enfrenta la organización democrática en la actualidad”<sup>762</sup>; “Evaluación de desafíos a la democracia en Chile abordando temáticas tales como representación política, participación juvenil, pluralismo en los medios de comunicación, transparencia y probidad”<sup>763</sup>.

**Quiebre de 1970** se compone de **Golpe de Estado y Dictadura Militar**, y

---

<sup>757</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>758</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>759</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>760</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>761</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>762</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>763</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 3 - Cobertura 0,01%

**Recuperación de la Democracia.** Los nudos libres codificados en **Quiebre de 1970** apuntan a visibilizar antecedentes y visiones en torno a este acontecimiento: “Problematizar las dinámicas que llevaron al quiebre de la convivencia democrática en la década de 1970”<sup>764</sup>; “Confrontación de visiones políticas sobre la crisis que desemboca en el quiebre democrático de 1973”<sup>765</sup>. En **Golpe de Estado y Dictadura Militar** los nudos libres agrupados caracterizan este proceso:

Caracterización de los principales rasgos del golpe de Estado y de la dictadura militar en Chile: la violencia política; la supresión del Estado de Derecho; la violación sistemática de los Derechos Humanos; la transformación neoliberal de Chile (la transformación del rol del Estado y la nueva política económica); la creación de una nueva institucionalidad política bajo la Constitución de 1980; las relaciones con los países vecinos y con la comunidad internacional<sup>766</sup>.

Por último, en **Recuperación de la Democracia**, el discurso curricular se refiere a este proceso ocurrido en Chile conocido como ‘transición’: “Descripción de los procesos que ponen fin al régimen militar: el itinerario de la transición; la formación de bloques políticos; el plebiscito del año 1988; la negociación de las reformas constitucionales y la elección presidencial de 1989”<sup>767</sup>.

En el caso de **Convivencia Democrática** su estructura y discurso son casi los mismos que presenta el árbol categorial de enseñanza básica 2009, razón por la cual solo se mencionarán aquellos elementos en que se diferencian ambos textos curriculares. Estos elementos son los que se describen a continuación:

---

<sup>764</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>765</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>766</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>767</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

En *Derechos y Deberes* aparece un nudo libre que no figura en el discurso para enseñanza básica y que dice relación con la obligación de pagar impuestos: “cumplimiento de obligaciones tributarias por parte de las empresas y los individuos para el financiamiento del Estado”<sup>768</sup>. De igual forma, dentro de Convivencia Democrática, se han agrupado nudos libres bajo la denominación de *Pobreza y Desigualdad*: “disminución de la pobreza con incremento en la brecha de distribución del ingreso”<sup>769</sup>; “Reflexión crítica sobre problemas y desafíos de la sociedad chilena, tales como la desigualdad y la superación de la pobreza”<sup>770</sup>. Por último, cabe mencionar aquella codificación reunida bajo la denominación *Violencia Social e Intrafamiliar*: “Reflexión crítica sobre problemas y desafíos de la sociedad chilena, tales como la desigualdad y la superación de la pobreza, el reconocimiento de los derechos de las minorías, la violencia social e intrafamiliar”<sup>771</sup>.

---

<sup>768</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>769</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>770</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>771</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

### 11.3.5. Los temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012.

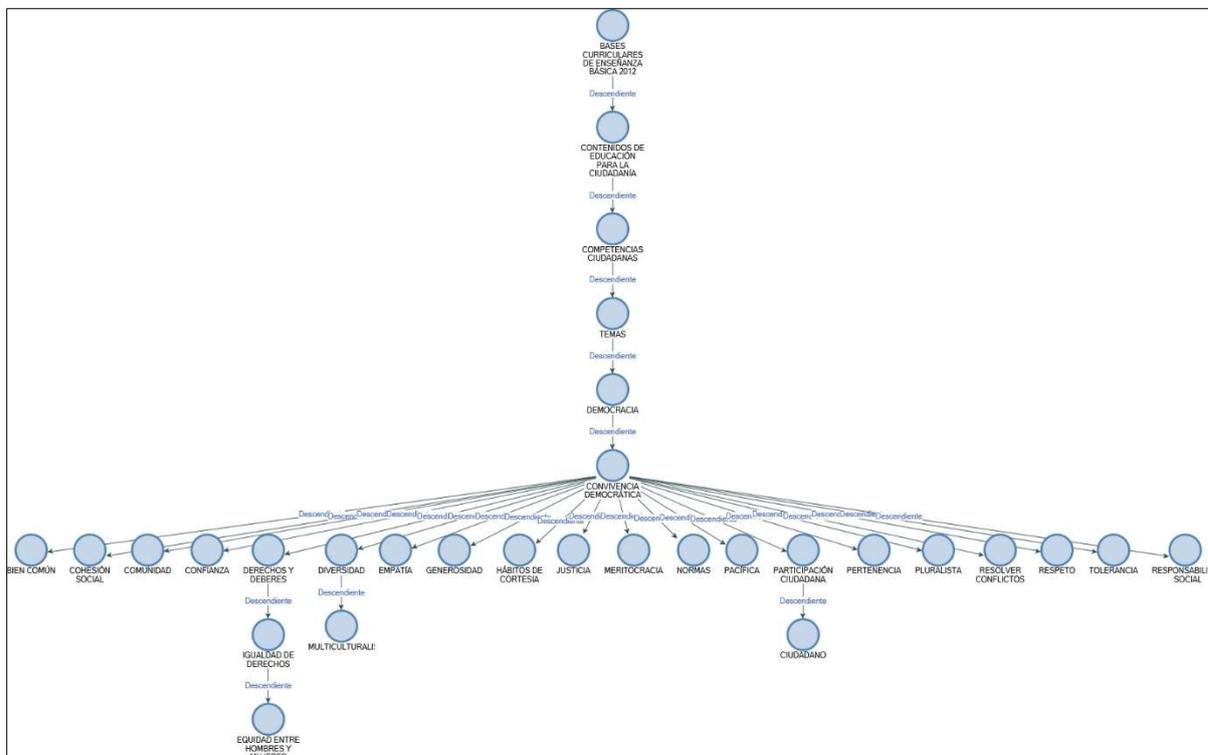


Figura 48. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012 (a)

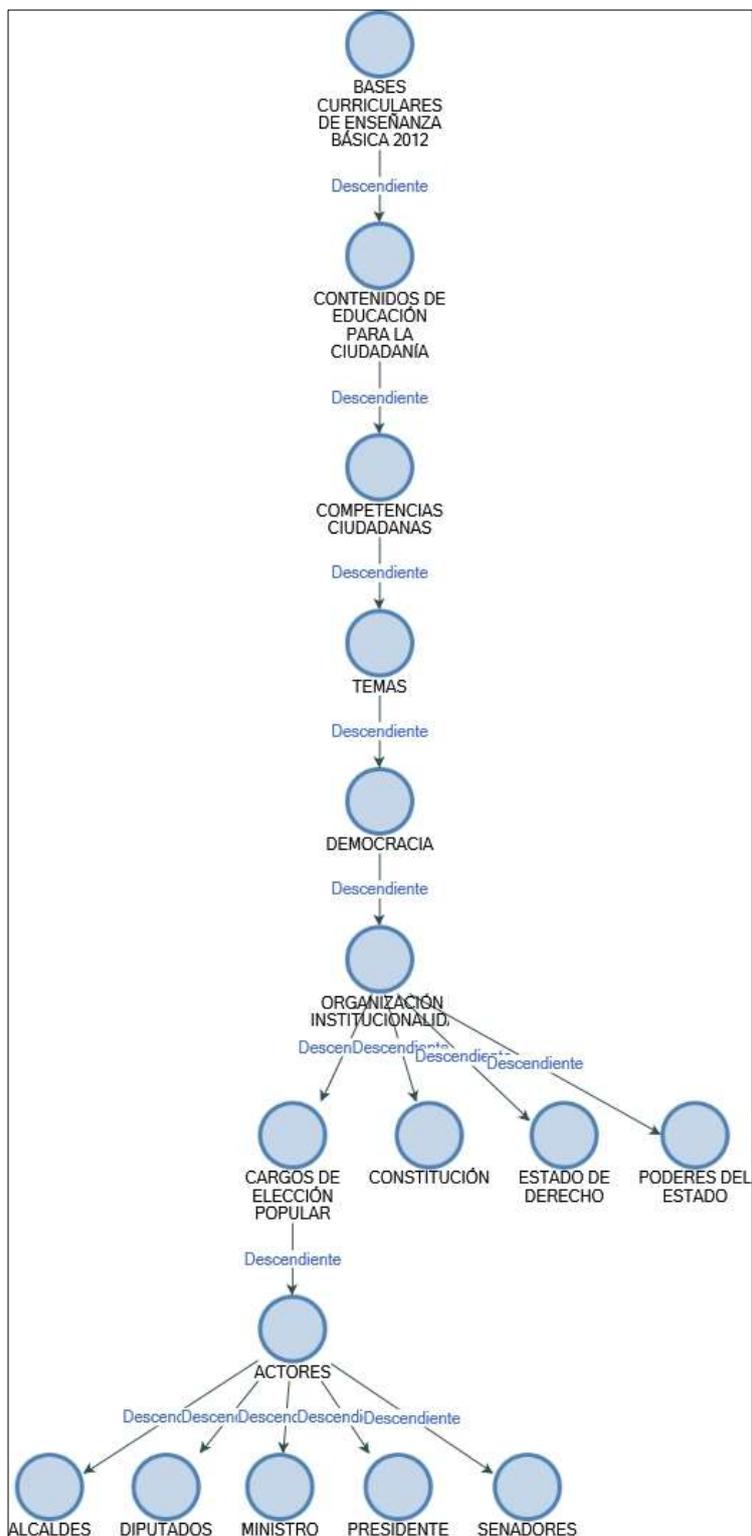


Figura 49. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012 (b)

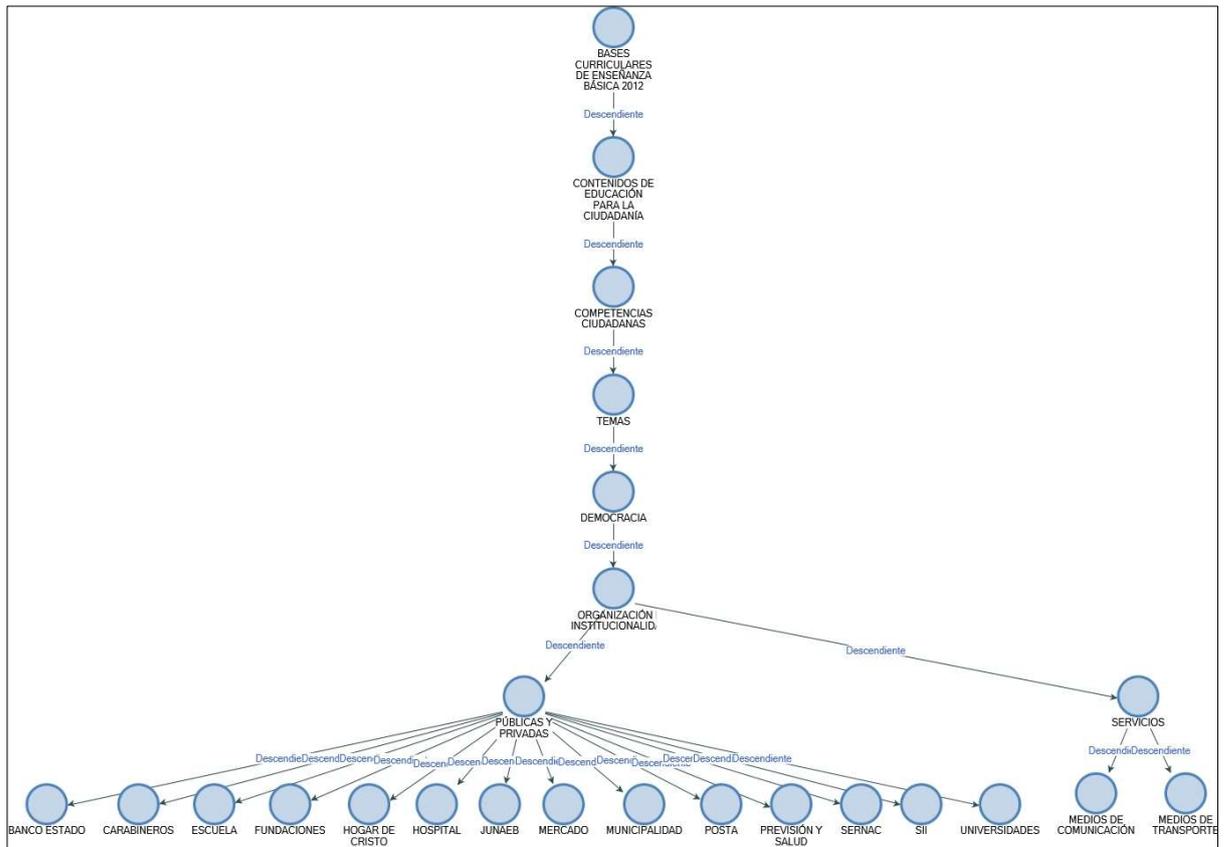


Figura 50. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012 (c)

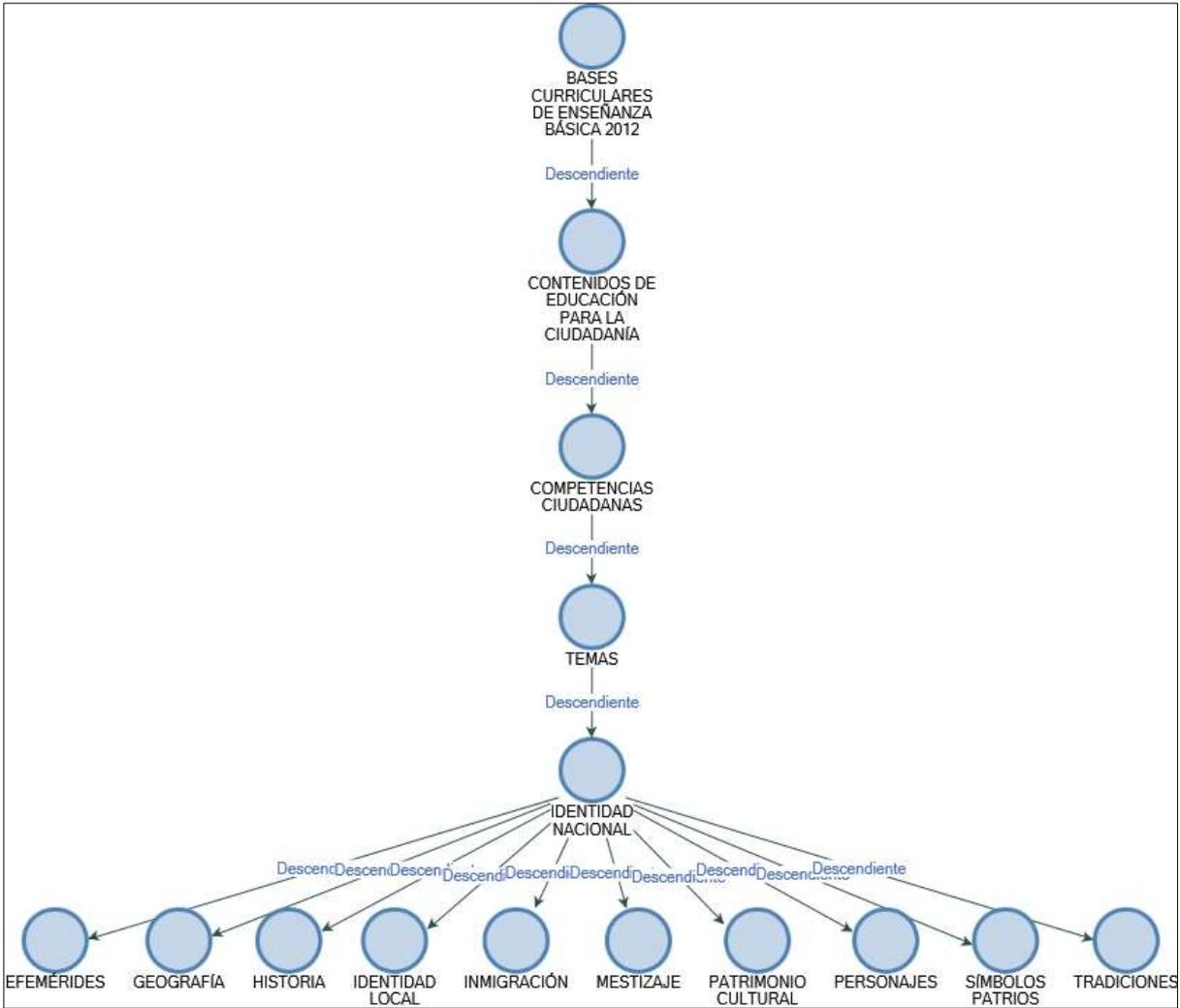


Figura 51. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012 (d)

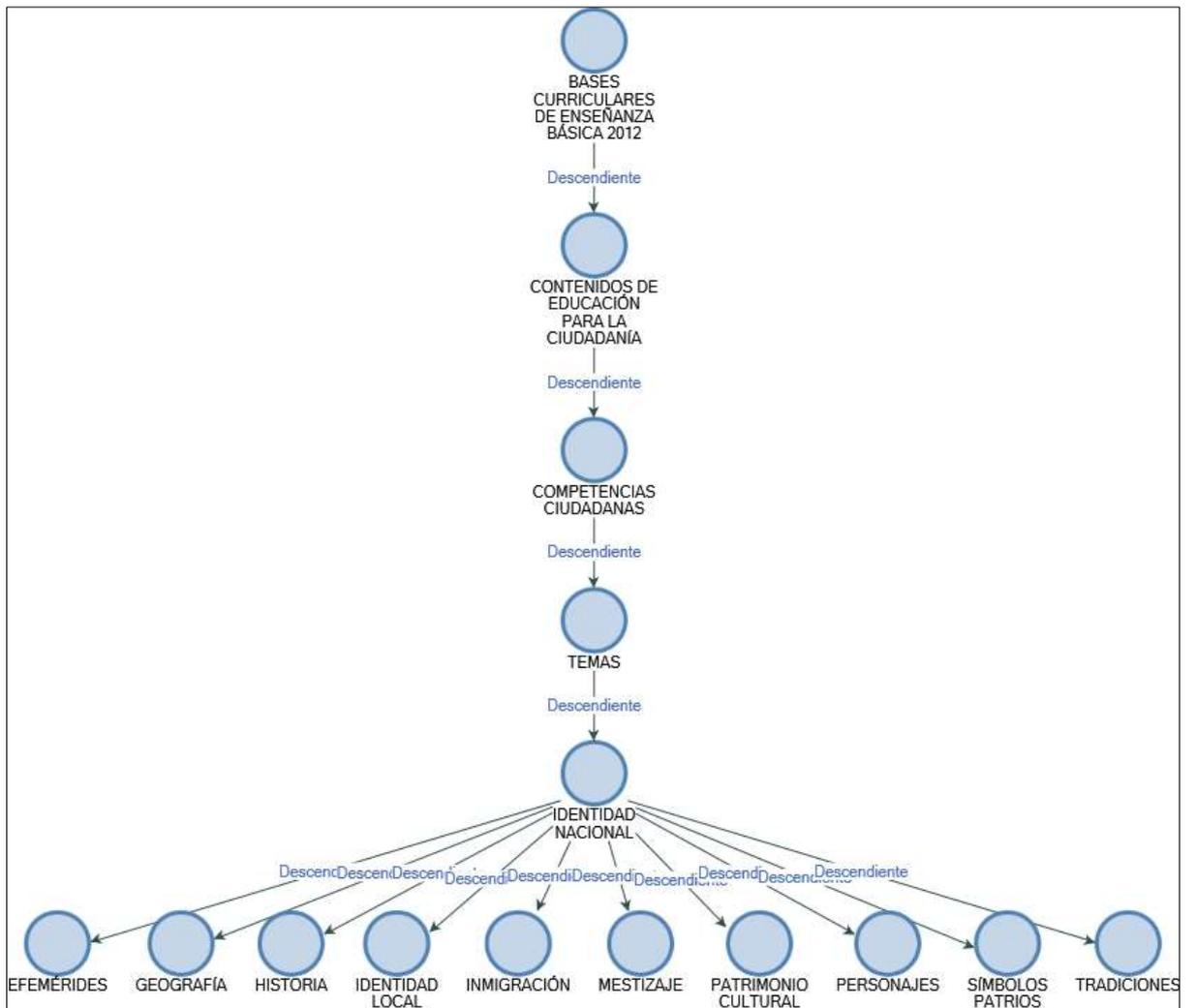


Figura 52. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 2012 (e)

En las Bases curriculares de enseñanza básica (primaria) las subcategorías que conforman los TEMAS de educación para la ciudadanía son: ***Identidad Nacional, Democracia, Medioambiente, Trabajo, Economía y TIC's.***

Con relación a ***Identidad Nacional***, esta subcategoría contiene nudos libres en los que el texto curricular reitera el llamado a su valoración (aspecto que los instrumentos curriculares de años anteriores ya señalaban), y -por primera vez- aparece una alusión que no asocia la identidad con una cualidad o esencia inmutable, sino que se reconoce su carácter histórico y, por ende, cambiante: “entender que la identidad nacional es dinámica y va adquiriendo nuevas formas de acuerdo a las transformaciones sociales y culturales<sup>772</sup>. Esta subcategoría se compone de: ***Inmigración, Mestizaje, Historia, Geografía, Patrimonio cultural, Tradiciones, Símbolos patrios, Identidad local, Personajes y Efemérides.***

***Inmigración*** contiene nudos libres que aluden al aporte e influencia -a través del tiempo- que los inmigrantes (de distinta procedencia) han desarrollado hacia nuestra sociedad: “Finalmente, se destacan los aportes realizados por inmigrantes de diferentes naciones a lo largo del tiempo, la huella que han dejado en nuestro país y su contribución a la riqueza cultural de nuestra sociedad”<sup>773</sup>.

***Mestizaje*** reúne nudos libres que mencionan explícitamente la idea de que nuestra sociedad es mestiza, explicando esta condición por la mezcla entre españoles y aborígenes: “Luego se abordan los aportes realizados por españoles e indígenas y la importancia del mestizaje en la conformación de nuestra sociedad”<sup>774</sup>; “Distinguir los diversos aportes a la sociedad chilena proveniente de los pueblos originarios (palabras, alimentos, tradiciones,

---

<sup>772</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>773</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>774</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,05%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

cultura, etc.) y de los españoles (idioma, religión, alimentos, cultura, etc.)”<sup>775</sup>.

El conocimiento y valor de la **Historia** -de acuerdo con el texto curricular- contribuye, entre otros aspectos, a sentirnos parte de la nación: “Ello exige revisar los principales hitos, procesos, personas e instituciones de la historia de Chile, así como algunos conceptos fundamentales que les permitan identificar aquellos elementos que han permanecido (...), como también aquellos aspectos que han cambiado”<sup>776</sup>; “conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos, el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente”<sup>777</sup>.

En **Geografía** el discurso curricular solo menciona: “Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e historia local, valorando la pertenencia a la nación chilena”<sup>778</sup>.

Al igual que en los documentos curriculares de años anteriores, el **Patrimonio Cultural** figura como un elemento que debe ser conocido y valorado: “Reconocer diversas expresiones del patrimonio cultural del país y de su región, como manifestaciones artísticas, tradiciones folclóricas, leyendas y tradiciones orales, costumbres familiares, creencias, idioma, construcciones, comidas típicas, fiestas, monumentos y sitios históricos”<sup>779</sup>. Al considerar los nudos libres codificados en este elemento, puede observarse que se halla íntimamente asociado con las **Tradiciones** y la **Identidad local**:

Conocer expresiones culturales locales y nacionales (como comidas, flores y

---

<sup>775</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,05%] Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>776</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,06%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>777</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,06%] Referencia 3 - Cobertura 0,03%

<sup>778</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>779</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,10%] Referencia 3 - Cobertura 0,03%

animales típicos, música y juegos, entre otros), describir fiestas y tradiciones importantes de nivel local (como Fiesta de La Tirana, Fiesta de San Pedro, Fiesta de Cuasimodo, carreras a la chilena, el rodeo, la vendimia y la fundación del pueblo o de la ciudad, entre otras) y reconocer estas expresiones como elementos de unidad e identidad local y/o nacional<sup>780</sup>.

**Tradiciones, Símbolos Patrios, Efemérides y Personajes** agrupan nudos libres en que se destacan las costumbres, los símbolos representativos de Chile (bandera, himno y escudo), actores que han contribuido a la historia desde distintos ámbitos, y que han destacado en hitos relevantes de la historia chilena que hoy se celebran como efemérides: “Reconocer diversas expresiones del patrimonio cultural del país y de su región, como manifestaciones artísticas, tradiciones folclóricas, leyendas y tradiciones orales, costumbres familiares, creencias, idioma, construcciones, comidas típicas, fiestas, monumentos y sitios históricos”<sup>781</sup>; “con el conocimiento y la valoración de su propia cultura en sus diversas manifestaciones, de los símbolos representativos”<sup>782</sup>; “Conocer sobre la vida de hombres y mujeres que han contribuido a la sociedad chilena en diversos ámbitos; por ejemplo, los fundadores de las ciudades, los exploradores, las personas que han fundado o creado instituciones, (...)”<sup>783</sup>.

La subcategoría **Medioambiente** agrupa nudos libres que se refieren a su **Protección y Valoración** traducida en acciones concretas: “valoración de su entorno social, de los grupos en los que se desenvuelven y del medioambiente”<sup>784</sup>; “A partir de lo anterior, se pretende que

---

<sup>780</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,10%] Referencia 2 - Cobertura 0,04%

<sup>781</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,08%] Referencia 3 - Cobertura 0,03%

<sup>782</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,06%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>783</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,07%] Referencia 3 - Cobertura 0,03%

<sup>784</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,11%] Referencia 3 - Cobertura 0,01%

valoren el medioambiente, a escala local y global, de modo que esa valoración se traduzca en una postura activa; es decir, que los estudiantes desarrollen actitudes tendientes a protegerlo con medidas racionales y concretas”<sup>785</sup>. Esta idea aparece vinculada al concepto de *Desarrollo Sostenible*, donde el discurso curricular menciona: “explicar la importancia de cuidarlos en el marco de un desarrollo sostenible”<sup>786</sup>. Junto a lo anterior, existen nudos libres agrupados bajo el nombre *Recursos Limitados*, pues aluden explícitamente a esta condición, en estrecha asociación a la condición de *Renovables y No Renovables*: “algunos conceptos y problemas ligados a la Geografía y a la Economía, como el carácter limitado de los recursos, la distinción entre recursos naturales renovables y no renovables, y el desarrollo sostenible”<sup>787</sup>.

La subcategoría *Trabajo* reúne a todos aquellos nudos libres donde el discurso curricular reconoce su importancia en cuanto constituir un derecho que contribuye al desarrollo personal y social, y se alude a su relevancia como actividad (en general) que otorga un valor económico a los recursos naturales: “el reconocimiento del trabajo como un derecho fundamental para el desarrollo de la persona y de la sociedad”<sup>788</sup>. “En estos niveles, la Geografía vuelve a interrelacionarse con conceptos y principios básicos de Economía; por ejemplo, cómo el trabajo agrega valor a los recursos naturales”<sup>789</sup>. Este elemento se compone de *Trabajador, Remunerado y No Remunerado*.

En *Trabajador* el discurso curricular reconoce su labor: “Por medio de ellos se favorece

---

<sup>785</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,11%] Referencia 5 - Cobertura 0,02%

<sup>786</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>787</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>788</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,11%] Referencia 6 - Cobertura 0,01%

<sup>789</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,11%] Referencia 4 - Cobertura 0,02%

el reconocimiento y la valoración del trabajo, así como el de la persona que lo realiza”<sup>790</sup>.

**Remunerado** y **No Remunerado** solo contienen un nudo libre cada uno en que el texto curricular establece esa clasificación: “reconociendo la importancia de todos los trabajos, tanto remunerados como no remunerados”<sup>791</sup>.

La subcategoría **Economía** solo ha sido incluida para visibilizar que el tratamiento de los conceptos de economía en el nivel de enseñanza primaria se da en relación con los recursos existentes en el espacio: “Por otra parte, se busca que los alumnos puedan explorar conceptos y principios básicos de la economía, en el contexto de la relación que se establece entre el ser humano y los recursos presentes en su espacio geográfico”<sup>792</sup>. Situación similar es la de la subcategoría **TIC’s** (de la que se desprende **Autocuidado**), que contiene un nudo libre donde se destaca la vigilancia en el uso de estas: “hacer un uso consciente y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación, aplicando criterios de autocuidado y cuidado de los otros en la comunicación virtual, y respetando el derecho a la privacidad y la propiedad intelectual”<sup>793</sup>.

La subcategoría **Democracia** se estructura en **Organización e Institucionalidad** y **Convivencia Democrática**. Los nudos libres codificados como **Organización e Institucionalidad** mencionan la importancia de esta dimensión de la democracia, y señalan, en términos generales, qué elementos son aquellos que la componen (a la organización e institucionalidad): “Por otra parte, se busca que los estudiantes reconozcan las instituciones

---

<sup>790</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>791</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>792</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>793</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

que sustentan nuestra organización política y social”<sup>794</sup>; “hasta abordar, en quinto y sexto básico, las instituciones y los procesos propios de la vida política en democracia, considerando, entre otros, los poderes del Estado, la Constitución y las formas de elegir autoridades”<sup>795</sup>.

***Organización e Institucionalidad*** se compone de los siguientes elementos: ***Constitución, Cargos de Elección Popular, Estado de Derecho, Públicas y Privadas, Servicios y Poderes del Estado.***

En ***Constitución*** se agruparon aquellos nudos libres que aluden explícitamente a la que se reconoce como norma suprema del Estado: “Reconocer que la Constitución Política de Chile establece la organización política del país y garantiza los derechos y las libertades de las personas, instaurando un sistema democrático”<sup>796</sup>.

***Cargos de Elección Popular*** contiene una referencia que señala: “la representación mediante cargos de elección popular (concejales, alcaldes, diputados, senadores y Presidente)”<sup>797</sup>. Se divide en ***Actores***, y este, a su vez, en ***Presidente, Ministro, Senadores, Diputados y Alcalde***. La referencia curricular codificada señala: “Distinguir algunos actores de la organización política y democrática de Chile, como Presidente, ministros, senadores, diputados y alcaldes, considerando las instituciones en las que ejercen y cómo son nombrados o elegidos”<sup>798</sup>.

Sobre ***Estado de Derecho*** solo se indica: “Se busca que reconozcan los ideales y las

---

<sup>794</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,08%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>795</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,08%] Referencia 3 - Cobertura 0,02%

<sup>796</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>797</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>798</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

prácticas en las que se sustentan la ciudadanía y el Estado de derecho”<sup>799</sup>.

En *Públicas y Privadas* y *Servicios* se han reunido y codificado todas aquellas líneas del discurso curricular que mencionan el conocimiento y valoración de las instituciones públicas y privadas, así como algunos servicios y a quienes trabajan en ellos: “Identificar la labor que cumplen en beneficio de la comunidad servicios como los medios de transporte y de comunicación y el mercado, y algunas instituciones encargadas de proteger nuestro patrimonio cultural y natural”<sup>800</sup>;

Investigar y comunicar sus resultados sobre algunas instituciones públicas y privadas (como Junaeb, Sernac, SII, Banco Estado, instituciones de previsión y salud, universidades, Hogar de Cristo y fundaciones, entre otras), identificando el servicio que prestan en la comunidad y los diferentes trabajos que realizan las personas que se desempeñan en ellas<sup>801</sup>.

En **Convivencia Democrática** se han codificado aquellos nudos libres que aluden a la relevancia de vivir en sociedad como una dimensión esencial del desarrollo personal, destacan la importancia de una buena convivencia y la ejemplifican con situaciones escolares y/o cotidianas: “valorar la vida en sociedad como una dimensión esencial del crecimiento de la persona”<sup>802</sup>; “Es fundamental que los alumnos se reconozcan como ciudadanos y desarrollen una predisposición favorable hacia la vida en comunidad, en el marco de una sociedad democrática, poniendo en práctica los valores inherentes a ello”<sup>803</sup>.

---

<sup>799</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>800</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>801</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,05%] Referencia 2 - Cobertura 0,03%

<sup>802</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,12%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>803</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,12%] Referencia 1 - Cobertura 0,01% Referencia 3 - Cobertura 0,02%

Componen esta dimensión un conjunto de elementos a través de los cuales el texto curricular establece atributos a la convivencia democrática.

En primer lugar, se nombra la **Confianza**, respecto de la cual solo se indica: “construyendo relaciones basadas en la confianza mutua”<sup>804</sup>. En segundo lugar, aparece el concepto de **Comunidad** para graficar aquellos espacios en que nos sentimos unidos a otros por elementos compartidos en común: “pero que, a su vez, podemos encontrar muchos elementos en común que son los que nos permiten sentirnos parte de comunidades específicas (familia, localidad, región, país, etc.)”<sup>805</sup>. Aparece, de igual forma, la idea de **Cohesión Social** en estrecha relación -se infiere- al concepto anterior: “El respeto y la valoración de sí mismos, de la diversidad humana y de los aspectos que nos cohesionan como sociedad, se desarrollan inicialmente en la interacción con el propio entorno”<sup>806</sup>.

**Diversidad** reúne aquellas referencias en que el texto curricular menciona la importancia de conocer y apreciar la diversidad (cultural, religiosa y étnica) a nivel nacional y mundial: “Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las diferencias entre las personas”<sup>807</sup>; “En este proceso de desarrollo de la propia identidad, resulta fundamental que reconozcan que cada ser humano es único y que todas las personas son diferentes”<sup>808</sup>. Este discurso se relaciona estrechamente con **Multiculturalismo** donde el discurso curricular solo menciona: “Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades

---

<sup>804</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>805</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>806</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>807</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 0,22%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>808</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 0,22%] Referencia 5 - Cobertura 0,01%

fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional”<sup>809</sup>.

*Pacífica* releva este rasgo como propio de la convivencia, reiterando la idea de Resolver Conflictos pacíficamente: “las Bases Curriculares evidencian oportunidades para que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad chilena, adquieran valores y normas de convivencia pacífica”<sup>810</sup>; “Junto con esto, se promueve la capacidad de desarrollar estilos de convivencia social basadas en el respeto por el otro y en la resolución pacífica de conflictos”<sup>811</sup>; “Es igualmente relevante para un desarrollo completo que los estudiantes adquieran habilidades interpersonales, como las habilidades de colaboración, comunicación y trabajo con otros para manejar y resolver conflictos”<sup>812</sup>.

Los nudos libres contenidos en *Bien Común* y *Responsabilidad Social* aluden, por lo que se infiere- al compromiso ciudadano con algo que es de todos: “(...) y a que los estudiantes sean conscientes de que, como ciudadanos, son responsables del bien común y del cuidado de espacios comunes”<sup>813</sup>; “Los objetivos que se plantean en esta dimensión sitúan a la persona como un ciudadano en un escenario democrático, comprometido con su entorno y con sentido de responsabilidad social”<sup>814</sup>. No obstante, se debe mencionar que en Bien Común el texto curricular también se reconoce la obligación del Estado de promoverlo: “La finalidad del Estado es promover el bien común, para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan, a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional, su mayor

---

<sup>809</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>810</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,09%] Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>811</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,09%] Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>812</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,05%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>813</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,09%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>814</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

realización espiritual y material posible”<sup>815</sup>.

*Normas* contiene nudos libres donde se reitera la necesidad de que el sujeto conozca las normas de su entorno y actúe en conformidad a las mismas: “Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia cívica y pacífica”<sup>816</sup>, “el respeto a las normas de convivencia y de participación”<sup>817</sup>.

*Meritocracia*, por su parte, agrupa una referencia curricular donde se valora el esfuerzo, mérito y comportamiento individual:

Reconocer que hay logros y beneficios que dependen del esfuerzo, el mérito y el comportamiento de cada persona (como las calificaciones, los premios deportivos, los premios por compañerismo, el aprecio y el reconocimiento por parte de sus pares, el liderazgo)<sup>818</sup>.

En *Empatía*, los nudos libres codificados ejemplifican el concepto, lo identifican con una virtud ciudadana y lo explican a partir de las ideas de conocimiento, comprensión y consideración hacia otros sujetos: “desarrollar capacidades de empatía con los otros”<sup>819</sup>; “Virtudes como la responsabilidad, el respeto a los demás, la tolerancia, la honestidad, el orden, la generosidad, la empatía y el esfuerzo, entre otros, constituyen las bases para ejercer la ciudadanía de un modo constructivo, comprometido y responsable”<sup>820</sup>; “empatía (ejemplos: ayudar a los demás cuando sea necesario, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres,

---

<sup>815</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,09%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>816</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,07%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>817</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,07%] Referencia 6 - Cobertura 0,01%

<sup>818</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>819</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 0,07%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>820</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 0,07%] Referencia 4 - Cobertura 0,02%

etc.)”<sup>821</sup>.

**Tolerancia** reúne referencias en que esta condición también es graficada como una virtud, y es asociada y ejemplificada a través de actitudes de respeto hacia otras personas: “Por ejemplo, se fomentan formas de relacionarse marcadas por el respeto a los demás, la tolerancia”<sup>822</sup>; “tolerancia (ejemplos: respetar opiniones diversas, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres, etc.)”<sup>823</sup>.

En **Solidaridad** y **Justicia**, el texto curricular solo menciona:

La educación debe ofrecer a todos los niños y jóvenes la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos. Asimismo, tiene que contribuir a forjar en ellos el carácter moral regido por el amor, la solidaridad, la tolerancia, la verdad, la justicia, la belleza, el sentido de nacionalidad y el afán de trascendencia personal<sup>824</sup>.

La **Generosidad** se reconoce como una virtud ciudadana a partir de la misma referencia curricular ya mencionada en empatía.

**Respeto** reúne nudos libres en que el concepto es abordado como una virtud que comienza a desplegarse con el respeto hacia uno mismo, los otros y las normas que regulan la convivencia (dando ejemplos de ellos): “Con respecto a la dimensión relacionada con el aprendizaje de los derechos y los deberes, la primera aproximación viene desde la comprensión

---

<sup>821</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 0,07%] Referencia 6 - Cobertura 0,01%

<sup>822</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,09%] Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>823</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,09%] Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>824</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,03%] Referencia 1 - Cobertura 0,03%

y el cumplimiento de las normas básicas de convivencia y de respeto a los demás”<sup>825</sup>; “respeto al otro (ejemplos: escuchar atentamente al otro, tratar con cortesía a los demás, etc.)”<sup>826</sup>; “el respeto al otro (ejemplos: respetar las opiniones distintas a las propias, mostrar disposición al diálogo, respetar expresiones de diversidad, como diferentes costumbres, creencias, origen étnico, nacionalidad, etc.)”<sup>827</sup>.

*Hábitos de Cortesía* solo contiene un nudo libre donde se menciona que estos constituyen el inicio o la base del aprendizaje de las virtudes ciudadanas: “Por su parte, el aprendizaje de las virtudes ciudadanas se inicia con la práctica de ciertos hábitos de cortesía y actos de colaboración con la comunidad más cercana”<sup>828</sup>. Esta situación también se da en *Pluralista* que solo contiene un nudo libre: “participando activamente en una sociedad libre, democrática y pluralista”<sup>829</sup>.

Pertenencia reúne los nudos libres que remiten al desarrollo de un sentido de integración hacia diversos grupos y al conocimiento de ciertos elementos que la fundamentan (cultura, historia, símbolos, etc.): “Se busca que el alumno se familiarice con su herencia cultural y desarrolle un sentido de pertenencia a la sociedad chilena. Para ello, resulta fundamental estudiar el pasado a fin de reconocer aquellos elementos que sustentan este sentido de pertenencia”<sup>830</sup>; “establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, la valoración y la reflexión sobre su historia personal, su comunidad y el

---

<sup>825</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 14 referencias codificadas [Cobertura 0,19%] Referencia 4 - Cobertura 0,02%

<sup>826</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 14 referencias codificadas [Cobertura 0,19%] Referencia 8 - Cobertura 0,01%

<sup>827</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 14 referencias codificadas [Cobertura 0,19%] Referencia 11 - Cobertura 0,02%

<sup>828</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>829</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>830</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,17%] Referencia 6 - Cobertura 0,02%

país”<sup>831</sup>.

**Participación** contiene nudos libres donde se destaca la relevancia de la participación de los sujetos en distintas instancias: familia, escuela, redes virtuales, etc., y a través de diversas formas, pero todas ellas ejercidas de manera responsable y comprometida con el bienestar de su comunidad: “La Educación Básica tiene como objetivo entregar a los estudiantes aprendizajes que les permitan adquirir paulatinamente la necesaria autonomía para participar en la vida de nuestra sociedad”<sup>832</sup>; “participar solidaria y responsablemente en las actividades y proyectos de la familia, del establecimiento y de la comunidad”<sup>833</sup>; “El eje de Formación Ciudadana pretende que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática”<sup>834</sup>. De **Participación** se desprende **Ciudadano** que contiene alusiones que mencionan la relevancia de que el estudiante se reconozca como tal, y que el aprendizaje de esta condición se desarrolla en la escuela: “Es fundamental que los alumnos se reconozcan como ciudadanos”<sup>835</sup>; “Ello, porque existe una estrecha relación entre la educación y la ciudadanía democrática, ya que es en la escuela donde se aprende a ser un buen ciudadano”<sup>836</sup>.

Por último, en **Derechos y Deberes** se agrupan aquellos nudos libres en los que el texto curricular apunta a la importancia de que las personas se reconozcan como sujetos de derechos y deberes, los conozcan y ejerzan y sepan -de igual forma- qué derechos y deberes deben ser

---

<sup>831</sup> <sup>831</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,17%] Referencia 9 - Cobertura 0,02%

<sup>832</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 27 referencias codificadas [Cobertura 0,37%] Referencia 4 - Cobertura 0,02%

<sup>833</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 27 referencias codificadas [Cobertura 0,37%] Referencia 7 - Cobertura 0,01%

<sup>834</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 27 referencias codificadas [Cobertura 0,37%] Referencia 16 - Cobertura 0,02%

<sup>835</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>836</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,02%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

respetados por la comunidad y garantizados por el Estado. Asimismo, se alude al conocimiento de los derechos humanos y su presencia en la Constitución chilena, junto con la idea de que estos actúen como criterios orientadores de la conducta del sujeto: “La educación debe ofrecer a todos los niños y jóvenes la posibilidad de desarrollarse como personas libres, con conciencia de su propia dignidad y como sujetos de derechos”<sup>837</sup>; “Esto supone que conozcan algunos de sus derechos fundamentales y la forma en que estos se pueden ejercer y proteger, comprendiendo que pertenecer a una comunidad implica, a su vez, respetar los derechos de los demás y asumir una serie de obligaciones y deberes”<sup>838</sup>; “Reconocer que todas las personas son sujetos de derecho, que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, y que esos derechos no dependen de características individuales, como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras”<sup>839</sup>.

A partir de *Derechos y Deberes* se desprende *Igualdad de Derechos*, y de esta *Equidad entre Hombres y Mujeres*. Los nudos codificados en ambos elementos reiteran ambos principios: “respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica”<sup>840</sup>; “reconocer y respetar la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica familiar, social y cultural”<sup>841</sup>.

---

<sup>837</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 20 referencias codificadas [Cobertura 0,36%] Referencia 3 - Cobertura 0,02%

<sup>838</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 20 referencias codificadas [Cobertura 0,36%] Referencia 10 - Cobertura 0,02%

<sup>839</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 20 referencias codificadas [Cobertura 0,36%] Referencia 17 - Cobertura 0,02%

<sup>840</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>841</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,07%] Referencia 2 - Cobertura 0,02%

### 11.3.6. Los temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013.

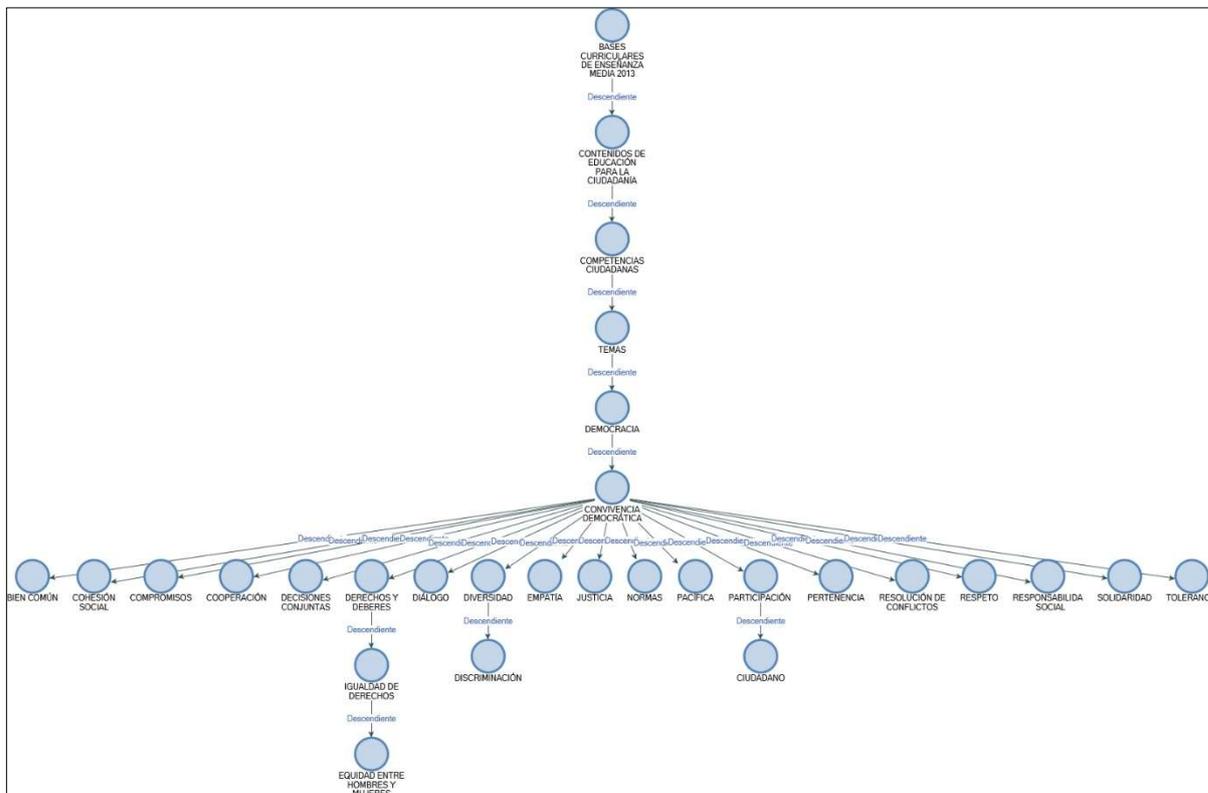


Figura 53. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013 (a)

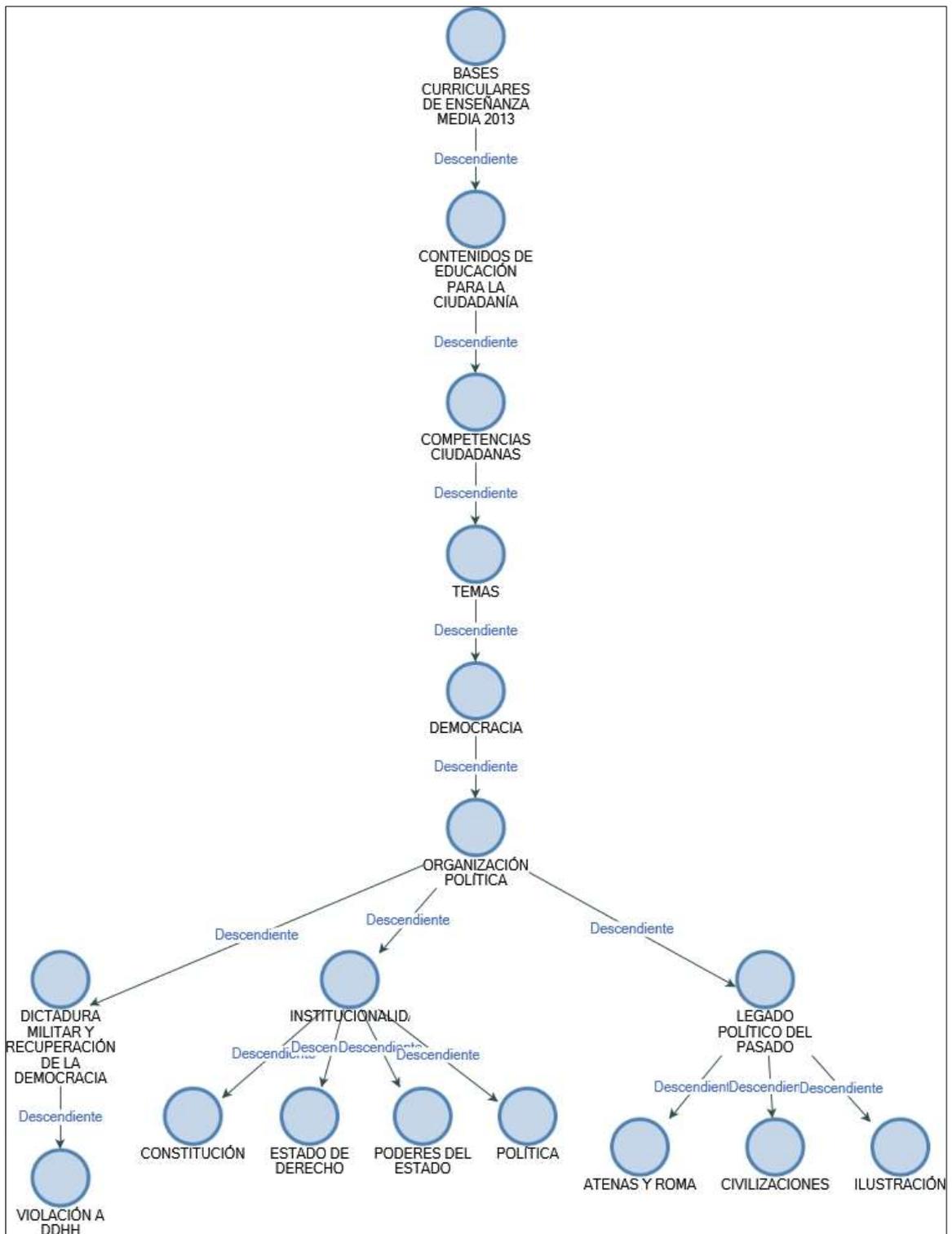


Figura 54. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013 (b)

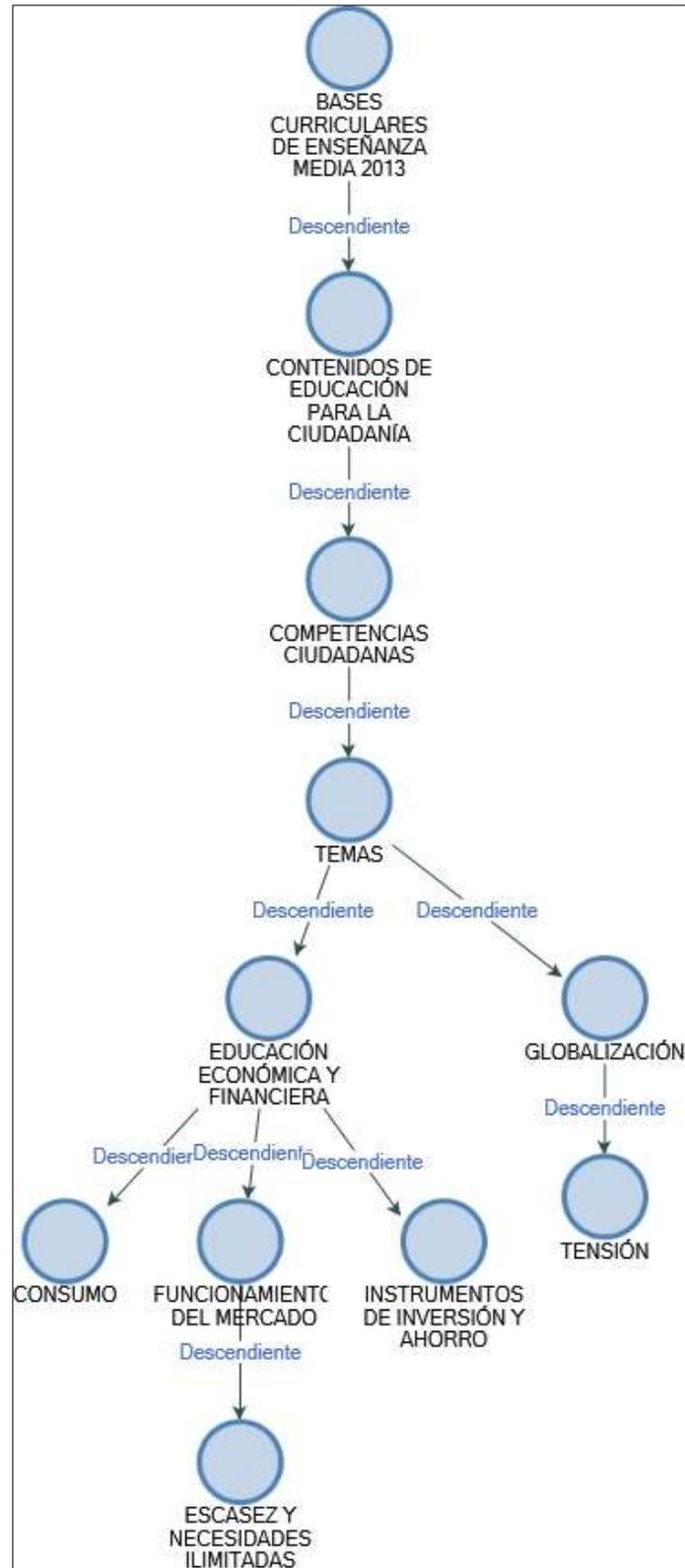


Figura 55. Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013 (c)

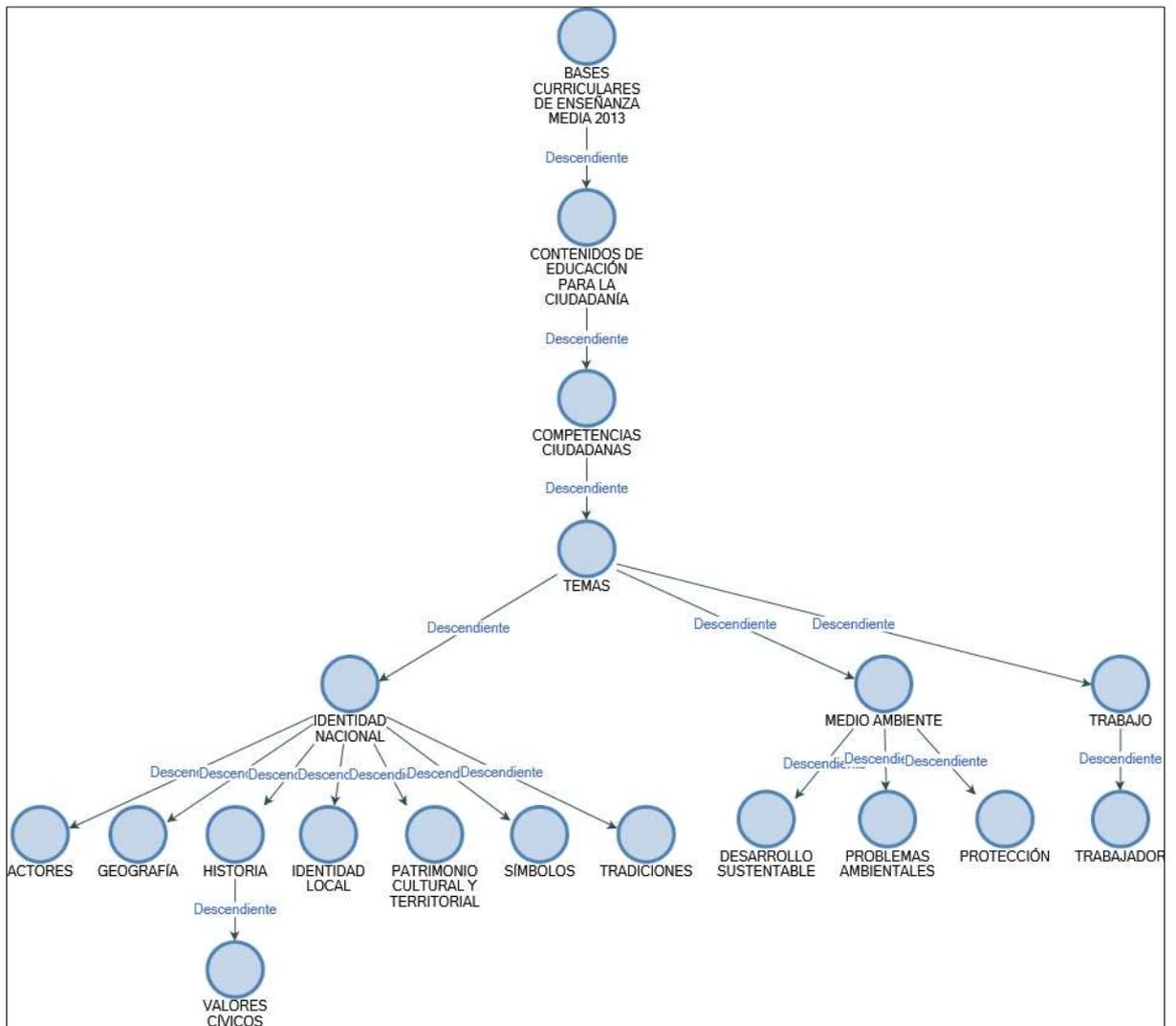


Figura 56. temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013 (d)

La categoría TEMAS de educación para la ciudadanía se compone de las siguientes subcategorías en las Bases Curriculares de enseñanza media 2013: *Medioambiente, Identidad Nacional, Democracia, Educación, Educación Económica y Financiera, Globalización y Trabajo*.

La subcategoría *Medioambiente* comprende *Desarrollo Sustentable, Protección y Problemas Ambientales*. En dichos elementos el discurso curricular menciona el concepto de *Desarrollo Sustentable* y lo presenta como un desafío asociado a la idea de *Protección* del medioambiente (entendida como respeto y cuidado del entorno y sus recursos): “Desarrollar actitudes favorables a la protección del medio ambiente, demostrando conciencia de su importancia para la vida en el planeta y una actitud propositiva ante la necesidad de lograr un desarrollo sustentable”<sup>842</sup>; “Conocer y valorar el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano, y tener hábitos de cuidado del medioambiente”<sup>843</sup>. Con respecto a *Problemas Medioambientales*, el texto curricular alude al conocimiento de fenómenos globales y su impacto a nivel local: “Investigar sobre problemáticas medioambientales relacionadas con fenómenos como el calentamiento global, los recursos energéticos, la sobrepoblación, entre otros, y analizar y evaluar su impacto a escala local”<sup>844</sup>.

*Identidad Nacional* tiene una composición muy similar a la del árbol categorial correspondiente a las Bases curriculares 2012. Al igual que en el árbol categorial de primaria, el de secundaria se halla compuesto por nudos libres que recalcan la importancia y conocimiento de la *Historia* de Chile y sus *Valores Cívicos* en estrecha relación con la *Identidad Local*: “Conocer los hitos y procesos principales de la historia de Chile y su

---

<sup>842</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 2 referencias Referencia 2 - Cobertura 0,12%

<sup>843</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>844</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,11%] Referencia 1 - Cobertura 0,11%

diversidad geográfica, humana y sociocultural, así como su cultura e historia local”<sup>845</sup>;  
“Comprender y valorar la historia y la geografía de Chile, su institucionalidad democrática y los valores cívicos que la fundamentan”<sup>846</sup>.

Este mismo discurso aplica para lo que acontece con *Geografía*, donde se advierte: “Comprender y valorar la historia y la geografía de Chile”<sup>847</sup>. Con relación a *Tradiciones, Símbolos, Patrimonio Cultural y Territorial* y *Actores*, el texto curricular solo alude a subrayar la trascendencia de su conocimiento, teniendo en cuenta el contexto de un mundo globalizado:

Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos<sup>848</sup>.

La subcategoría *Trabajo* reúne referencias que reiteran el mismo discurso señalado en los instrumentos curriculares de años precedentes. Esto significa que se vuelve a aludir a la clasificación entre trabajo *Remunerado y No Remunerado* y a la necesidad de valorar el trabajo y al *Trabajador*, especificando algunos indicadores o criterios para dicha valoración:

Reconocer la importancia del trabajo —manual e intelectual— como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común, valorando sus procesos y resultados según criterios de satisfacción personal, sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medioambiente, y apreciando la dignidad esencial de todo trabajo y el valor

---

<sup>845</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,06%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>846</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>847</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>848</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

eminente de la persona que lo realiza<sup>849</sup>.

**Globalización** solo contiene un nudo libre que apunta a ser consciente de vivir en una aldea global: “tener conciencia de ser parte de un mundo globalizado”<sup>850</sup>. Esta subcategoría se compone de **Tensión**, cuyo nudo libre indica: “Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones (...), en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos”<sup>851</sup>.

La subcategoría **Educación Económica y Financiera** contiene aquellos nudos libres en que el texto curricular reconoce la importancia de esta temática. Esta subcategoría comprende tres elementos. El primero es **Consumo**: “Evaluar situaciones de consumo informado y responsable, considerando los derechos del consumidor, los compromisos financieros, el sentido del ahorro y del endeudamiento, entre otros”<sup>852</sup>. El segundo corresponde a **Instrumentos de Inversión y Ahorro**: “Caracterizar algunos instrumentos financieros de inversión y ahorro como préstamos, líneas y tarjetas de crédito, libretas de ahorro, cajas vecinas, acciones en la bolsa, previsión, entre otros, y evaluar los riesgos y beneficios que se derivan de su uso”<sup>853</sup>. Y, el último, es **Funcionamiento del Mercado** (que contiene, a su vez, Escasez y Necesidades Ilimitadas): “Explicar el problema económico de la escasez y las necesidades ilimitadas con ejemplos de la vida cotidiana”<sup>854</sup>;

Explicar el funcionamiento del mercado (cómo se determinan los precios y la

---

<sup>849</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 2 - Cobertura 0,03%

<sup>850</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>851</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>852</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,15%] Referencia 2 - Cobertura 0,10%

<sup>853</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,14%] Referencia 1 - Cobertura 0,14%

<sup>854</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,06%] Referencia 1 - Cobertura 0,06%

relación entre oferta y demanda) y los factores que pueden alterarlo: por ejemplo, el monopolio, la colusión, la inflación y la deflación, la fijación de precios y de aranceles, entre otros<sup>855</sup>.

La subcategoría **Democracia** agrupa nudos libres en los que el discurso curricular remite a cualidades o características del sistema democrático, nombra algunas razones de su importancia y destaca la necesidad de valorar sus principios y fundamentos: “Igualmente, estas Bases reconocen y abordan la necesidad de proveer oportunidades de formación en temas relacionados con nuestra vida democrática, sus fundamentos e instituciones”<sup>856</sup>.

Esta subcategoría ha sido organizada de la misma forma que en los árboles categoriales previos. Es decir, en dos grandes elementos: **Convivencia Democrática** y **Organización Política**.

**Organización Política** se compone de **Institucionalidad**, **Legado Político del Pasado** y **Dictadura Militar y Recuperación de la Democracia**.

**Institucionalidad** reúne aquellos nudos libres en los que el discurso curricular recalca su importancia para el sistema democrático (de allí la necesidad de conocerlas y conocer las formas de participar en ellas):

(...) se espera que los estudiantes profundicen sus conocimientos sobre las instituciones que conforman nuestra organización política y social, que conozcan las distintas formas que tienen de participar en ellas y que aprecien su importancia para el desarrollo de una sociedad democrática<sup>857</sup>.

**Institucionalidad** comprende: **Estado de Derecho**, **Constitución**, **Poderes del Estado** y

---

<sup>855</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,18%] Referencia 2 - Cobertura 0,14%

<sup>856</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>857</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,15%] Referencia 1 - Cobertura 0,15%

**Política. Estado de Derecho** agrupa referencias en las que se menciona la importancia de su existencia en relación con la mantención de una convivencia democrática pacífica y el amparo de los derechos humanos: “Finalmente, el organizador temático sobre formación ciudadana se enfoca en el estudio de los Derechos Humanos y en el Estado de Derecho como fundamento de nuestra vida en sociedad”<sup>858</sup>; “Asimismo, se analiza el Estado de Derecho que nos rige, reconociendo su importancia para una convivencia pacífica”<sup>859</sup>.

**Constitución y Poderes del Estado** son reconocidos como elementos que sustentan un Estado de Derecho:

Explicar los elementos que constituyen un Estado de Derecho, como la Constitución, la división de los poderes del Estado, el respeto a los Derechos Humanos, entre otros; analizar su importancia para la gobernabilidad, la representación, la participación ciudadana y la convivencia pacífica; y debatir sobre su perfeccionamiento, defensa y riesgos a los que está expuesto<sup>860</sup>.

En el caso de **Política** solo se menciona: “Con respecto a la ciencia política, se entregan los conocimientos que permitirán a los estudiantes valorar la política en tanto práctica social, vía de representatividad y de participación ciudadana”<sup>861</sup>.

La subcategoría **Legado Político del Pasado**, que se halla conformado por **Atenas y Roma, Civilizaciones e Ilustración**, agrupa nudos libres que rescatan la relevancia de estudiar el legado de algunas civilizaciones del mundo antiguo y de principios políticos del siglo XVIII en relación con el presente:

---

<sup>858</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,49%] Referencia 2 - Cobertura 0,10%

<sup>859</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,49%] Referencia 3 - Cobertura 0,06%

<sup>860</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,20%] Referencia 1 - Cobertura 0,20%

<sup>861</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,11%] Referencia 1 - Cobertura 0,11%

Identificar los principios, mecanismos e instituciones que permitieron que en Atenas y en Roma se limitara el ejercicio del poder y se respetaran los derechos ciudadanos (por ejemplo, a través del equilibrio de poderes, del principio de elegibilidad, de la temporalidad de los cargos, de la ley y una cultura de la legalidad, de las magistraturas y del Senado romano, entre otros), reconociendo elementos de continuidad y de cambio con la actualidad<sup>862</sup>.

Luego, se espera que los estudiantes comprendan cómo el surgimiento de una nueva concepción política surgida de la Ilustración incidió en los procesos revolucionarios y en las independencias americanas de fines del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX. En este marco, interesa caracterizar el influjo de estas ideas en el caso de la Independencia de Chile, reconociendo la proyección en el presente de estos principios políticos<sup>863</sup>.

***Dictadura Militar y Recuperación de la Democracia*** comprende, a su vez, ***Violación a Derechos Humanos***. Los nudos libres que contiene refieren a las transformaciones ocurridas en Chile bajo la dictadura militar de Pinochet, y los procesos que caracterizan la recuperación de la democracia:

Respecto de la dictadura militar interesa que los estudiantes reconozcan que se suprimió el Estado de derecho y que se violaron sistemáticamente los Derechos Humanos, y que analicen las transformaciones que provocaron en la sociedad chilena la implantación de un nuevo modelo económico y de una nueva institucionalidad política. Asimismo, se estudiará el proceso de recuperación de

---

<sup>862</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,46%] Referencia 4 - Cobertura 0,24%

<sup>863</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,23%] Referencia 1 - Cobertura 0,23%

la democracia, y las transformaciones sociales y culturales de la sociedad chilena a partir de 1990<sup>864</sup>.

Analizar la transición a la democracia como un proceso marcado por el plebiscito de 1988, la búsqueda de acuerdos entre el gobierno y la oposición, las reformas constitucionales, las tensiones cívico militares, el consenso generado en torno a la democracia representativa como sistema político y la reivindicación de los Derechos Humanos mediante diversas políticas de reparación<sup>865</sup>.

*Convivencia Democrática*, por su parte, contiene nudos libres en los que el texto curricular menciona el concepto de convivencia y apunta al conocimiento y valoración de la vida en sociedad. Se halla conformada por los siguientes elementos: *Bien Común, Diversidad, Diálogo, Pacífica, Pertenencia, Normas, Cohesión Social, Resolución de Conflictos, Cooperación, Compromisos, Decisiones Conjuntas, Respeto, Empatía, Solidaridad, Tolerancia, Justicia, Derechos y Deberes, Participación y Responsabilidad Social*. Dado que estos elementos y el discurso contenido son similares a los descritos para el árbol categorial de enseñanza básica 2012, sólo se describirán aquellos componentes distintos, es decir, aquellos que figuran en el discurso curricular de 2013 y no en el texto curricular de 2012. Estos elementos son: *Discriminación, Diálogo, Cooperación, Compromisos y Decisiones Conjuntas*.

*Discriminación* (que forma parte de Diversidad) contiene un nudo libre que se orienta al rechazo de todo tipo de discriminación como un desafío u oportunidad que plantea la globalización:

---

<sup>864</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,69%] Referencia 1 - Cobertura 0,26%

<sup>865</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,69%] Referencia 4 - Cobertura 0,20%

(...) evaluar las oportunidades y desafíos que un mundo globalizado entrega para evitar toda forma de discriminación, sea por raza o etnia, nacionalidad, situación socioeconómica, religión o creencia, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras<sup>866</sup>.

**Diálogo** aparece referenciado con relación a la resolución pacífica de conflictos, el logro de acuerdos y como fuente de acercamiento a la verdad: “solucionar pacífica y constructivamente los conflictos mediante el diálogo, la argumentación y el intercambio de ideas”<sup>867</sup>; “considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos”<sup>868</sup>.

**Cooperación** también contiene solo una referencia en que este atributo se destaca como un rasgo que debe orientar la convivencia e interacción entre grupos: “Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las ideas y creencias distintas de las propias en los espacios escolares, familiares y comunitarios, interactuando de manera constructiva mediante la cooperación”<sup>869</sup>.

**Compromisos** agrupa nudos libres en que el discurso curricular insta a valorar el establecimiento de compromisos en las relaciones de convivencia entre diversos grupos: “asumir compromisos consigo mismo y con los otros”<sup>870</sup>; “Valorar el compromiso en las relaciones entre las personas y al acordar contratos: en la amistad, en el amor, en el matrimonio,

---

<sup>866</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,13%] Referencia 1 - Cobertura 0,13%

<sup>867</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,16%] Referencia 1 - Cobertura 0,06%

<sup>868</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,16%] Referencia 2 - Cobertura 0,10%

<sup>869</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>870</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

en el trabajo y al emprender proyectos”<sup>871</sup>.

Para finalizar, *Decisiones Conjuntas* solo contiene un nudo libre que señala: “para construir una convivencia pacífica y para tomar decisiones conjuntas que resuelvan aspectos de la vida en común”<sup>872</sup>.

### **11.3.7. Los temas de educación para la ciudadanía: estabilidad y permanencia del currículum prescrito.**

Al iniciar las reflexiones sobre los temas de educación para la ciudadanía (contenidos o saberes conceptuales) que se visibilizan en los instrumentos curriculares analizados entre los años 90 y la primera década del 2000 aproximadamente, cabe volver a referirse a las consideraciones formuladas en relación con la historia como acontecer y como disciplina de estudio (historiografía). Ello por dos razones que -nos parece- se han evidenciado a lo largo de las reflexiones emanadas en torno a las habilidades y actitudes y valores de educación para la ciudadanía. La historia como acontecer nos ha permitido reafirmar que una comprensión más profunda de las distintas prescripciones curriculares analizadas precisa que estas sean situadas desde el contexto histórico en el cual emergen, ya sea por la necesidad de esclarecer los procesos/actores y/o coyunturas que intervienen en su configuración, o por el interés de evidenciar la vinculación, diálogo o nexo de dichos dispositivos curriculares con la realidad (o realidades) que atraviesa -en términos generales- el país. La historiografía, por su parte, aporta -como disciplina y desde los estudios sobre dicho acontecer- con preguntas, reflexiones y relatos sobre el pasado que, de igual forma, contribuyen a una mejor comprensión de nuestra unidad de estudio.

---

<sup>871</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>872</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

Las consideraciones señaladas son las que permitirán en este apartado discutir los temas de educación para la ciudadanía presentados en los árboles categoriales tomando en cuenta las reflexiones que se mencionan a continuación.

En primer lugar, reparar en que el currículum prescrito de educación para la ciudadanía desde los años 90 hasta el 2013, tiende a imponer una lectura más bien estable de la realidad, y no a dar cuenta de los cambios o problemáticas de las diversas realidades que existen al interior de este país.

En segundo lugar y en estrecha relación con el punto anterior, advertir lo que se piensa constituye el mérito y valor principal del currículum prescrito de educación para la ciudadanía en Chile (a partir de la unidad de estudio de esta investigación). Esto es, su claridad ideológica como dispositivo neoliberal que articula y reproduce una democracia normativa, y una ciudadanía pasiva, individualista y reducida al ejercicio del sufragio, en la que el sujeto colectivo desaparece detrás del interés y bienestar individual. En ese sentido, el mérito y valor del currículum prescrito de educación para la ciudadanía es más bien negativo. El estallido social ocurrido en Chile en octubre de 2019 deja en evidencia que el ciudadano y ciudadana no aprendieron su potencial como tal desde los contenidos prescritos de formación ciudadana seleccionados en el currículum. El mérito y valor del currículum prescrito -como dispositivo neoliberal- está en haber mantenido y prolongado con relativo éxito una lectura de la realidad que generó un levantamiento popular en todo el país de rechazo hacia ese modelo<sup>873</sup>. Es por esto, entre otras razones, que se insiste en declarar -además- que el derecho a la educación no significa tan solo el derecho de todo niño y niña de asistir a la escuela. El derecho a una educación de calidad es también el derecho a recibir una educación desde un currículum prescrito de calidad, que no esté desconectado de la realidad de los y las estudiantes. Por el

---

<sup>873</sup> Véase, Atria, Larraín, Benavente, Couso y Joignant (2019). *El Otro Modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público*. Santiago: Penguin Random House.

contrario, aquel debe permitir explicárselas y transformarla en torno a valores vinculados con la democracia y la justicia social. Un currículum que, en el caso de nuestro país, no hable de un Chile irreal, grandioso y pujante que se resquebraja desde las realidades que muchos/as estudiantes viven diariamente, y que se ha resquebrajado en la crisis y el estallido social de octubre de 2019.

En la siguiente sección se profundiza en planteamientos enunciados previamente y abordados también al analizar la matriz de actitudes y valores de educación para la ciudadanía. En otras palabras, a partir de la observación de los temas o contenidos conceptuales vinculados con la formación ciudadana, se da cuenta de una matriz curricular estable, que tiende a mantenerse en el tiempo y, por ende, presenta escasas alteraciones entre los años 90 y el 2013.

Junto a lo anterior, se vuelve a evidenciar que la selección cultural que articula los temas de educación para la ciudadanía no constituye un reflejo de la(s) realidad(es) que conforma(n) la sociedad chilena. En sus dos primeras acepciones (según la RAE), reflejar es “formar la imagen de algo o de alguien”, “manifestar, hacer patente o dejar ver algo”<sup>874</sup>. Tomando en cuenta ambas definiciones, los temas de educación para la ciudadanía ni reflejan -necesariamente- la(s) realidad(es) de la democracia y la ciudadanía que acontecen en Chile, ni permiten que esta(s) se haga(n) patente(s) o adquiera(n) sentido. Es decir, tal y como se ha señalado, en algunos aspectos los temas de educación para la ciudadanía parecen estar más bien desconectados del acontecer histórico nacional (la historia y lo local) y, por ello, difícilmente pueden iluminar la comprensión de este.

Para dar cuenta de la estabilidad y permanencia de los temas de formación ciudadana, se observará -a continuación- la estructura de permanencia y cambios que da cuerpo a los distintos árboles categoriales<sup>875</sup>.

---

<sup>874</sup> Véase, <https://dle.rae.es/reflejar>

<sup>875</sup> El detalle que cada árbol categorial puede observarse en el apartado anterior.

Si se atiende a un seguimiento de estos por nivel de enseñanza (primaria y secundaria), cabría sostener respecto a los árboles categoriales de los años 1996, 2009 y 2012 (correspondiente a los árboles categoriales de enseñanza básica o primaria) los siguientes puntos:

Los tres árboles categoriales presentan la subcategoría Identidad Nacional. La densidad de esta solo se expande o aumenta en el árbol categorial del año 2012, ya que allí se incorporan temáticas distintas a las ya mencionadas en los instrumentos curriculares de los años anteriores (tradiciones, actores o personajes históricos, símbolos patrios, patrimonio -cultural y natural- y efemérides), puesto que se consideran asuntos relacionados con Inmigración, Mestizaje, Geografía e Identidad Local (que no habían sido considerados en los documentos curriculares previos).

La subcategoría Medioambiente -que aparece igualmente en los tres instrumentos analizados- incorpora algunos conceptos nuevos a medida que pasan los años. Es decir, si bien en el marco curricular de 1996 se habla de Protección al medioambiente: “proteger el entorno natural y promover sus recursos como contexto de desarrollo humano”<sup>876</sup>, y de examinar Problemas Ambientales: “Analizar situaciones ambientales de actualidad aplicando conceptos geográficos”<sup>877</sup>; el marco curricular del año 2009 (que reitera la idea de protección) habla de Recursos Limitados y Desarrollo Sustentable: “Comprender que los recursos naturales son limitados”<sup>878</sup>; “contribuyendo de esta manera a la formación de ciudadanos capaces de evaluar las implicancias que tiene el desarrollo sustentable para su vida y la de la humanidad”<sup>879</sup>. A lo

---

<sup>876</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>877</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>878</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01% Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>879</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

anteriormente señalado, las Bases curriculares del año 2012 solo añaden la clasificación de Recursos Renovables y No Renovables: “Distinguir recursos naturales renovables y no renovables”<sup>880</sup>.

La subcategoría Trabajo se presenta en los tres árboles categoriales sin variar sustancialmente, en particular, entre los años 2009 y 2012.

Con respecto a la subcategoría Economía o Desarrollo y Funcionamiento de la Economía, el árbol categorial de 1996 es el que más materias y/o conceptos incluye al respecto (Actividades Productivas, Consumo, Ahorro, Inversión, Dinero en Efectivo, Dinero Simbólico, Impuestos e Inflación). El año 2009 estas referencias no aparecen en el nivel de educación primaria y en las Bases curriculares de 2012 solo se menciona: “Por otra parte, se busca que los alumnos puedan explorar conceptos y principios básicos de la economía, en el contexto de la relación que se establece entre el ser humano y los recursos presentes en su espacio geográfico”<sup>881</sup>.

El árbol categorial de 1996 incorpora la subcategoría Globalización desde una perspectiva más bien política: “La globalización y el nuevo mapa político del mundo: los cambios en los equilibrios mundiales y los nuevos países”<sup>882</sup>. Por su parte, en el árbol del año 2009 la subcategoría se mantiene, aunque es abordada de manera distinta: “(...) en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos”<sup>883</sup>, e incorpora -junto a ello- materias alusivas al manejo de TIC’s, y el Autocuidado en la utilización de las Redes Virtuales. El año

---

<sup>880</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>881</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%.

<sup>882</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>883</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

2012 la subcategoría Globalización no figura, pero sí las referencias hacia el uso responsable de las TIC's y el Autocuidado en la comunicación virtual: “hacer un uso consciente y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación, aplicando criterios de autocuidado y cuidado de los otros en la comunicación virtual, y respetando el derecho a la privacidad y la propiedad intelectual”<sup>884</sup>.

La subcategoría Democracia se encuentra presente en los tres árboles categoriales (siendo la de mayor extensión). En relación con ella puede afirmarse que los saberes que incluye el árbol categorial de 1996 no se alteran sustancialmente a futuro en aquellas temáticas que apuntan a la Organización Política y las Instituciones. El enriquecimiento temático en esta dimensión (que supone una expansión cuantitativa) aparece recién en las Bases curriculares de 2012, aspecto que puede constatarse en el árbol categorial respectivo al incorporar, por ejemplo, referencias a los Cargos de Elección Popular y Actores de la organización político-democrática, además de las menciones a la Constitución, Poderes del Estado, Estado de derecho, entre otras. Con respecto a la dimensión de Convivencia Democrática (que forma parte de democracia), los tres currículos tienden a considerar un amplio espectro de atributos o cualidades que deben impregnar la convivencia social democrática. El árbol categorial del año 2009 incluye algunos elementos que el de 1996 no examina. Por ejemplo, las referencias hacia los Acuerdos y Compromisos, la Pertenencia, la existencia de una sociedad Pacífica y Pluralista, la Empatía y la Confianza, así como la Equidad de derechos entre hombres y mujeres. Esta situación ocurre, a su vez, con el árbol categorial del año 2012 que -manteniendo lo mencionado el año 1996- integra materias referidas a la Confianza, Comunidad, Generosidad, Meritocracia y Hábitos y cortesía.

---

<sup>884</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

En cuanto a la conformación dada a los árboles categoriales de los años 1998, 2009 y 2013 correspondientes a los instrumentos curriculares de enseñanza media o secundaria, es posible mencionar que:

La subcategoría Medioambiente no presenta variaciones fundamentales a lo largo de los años. El cambio más significativo (en cuanto incorporación de temáticas) lo constituye la integración del concepto Desarrollo Sustentable el año 2009: “fortalecer una actitud responsable de modo que sus acciones contribuyan al desarrollo sustentable del país y del planeta”<sup>885</sup>, el que se mantiene el año 2013: “Por último, se espera que el estudiante desarrolle actitudes de cuidado y responsabilidad con el medio que habita, comprendiendo que lograr un desarrollo sustentable es un desafío que nos compete a todos (Estado – sociedad – individuos)”<sup>886</sup>.

En la subcategoría Identidad nacional, los árboles de 1998 y 2009 no presentan una alteración significativa. El árbol del año 2013 solo incorpora a los elementos ya existentes, la Geografía, los Valores Cívicos y la Identidad Local.

La subcategoría Trabajo sí presenta cambios. El árbol categorial del año 2009 mantiene las materias integradas en el año 1998; sin embargo, incorpora un acápite referido al Mercado del trabajo con amplio desarrollo en cuanto a conceptos que permitan caracterizarlo. Ahora bien, llama la atención que en el árbol categorial del año 2013 desaparece toda mención a los Derechos laborales y la Institucionalidad creada para resguardar el trabajo y a los/las trabajadores/as en Chile. Asimismo, desaparece la amplia caracterización del Mercado del trabajo. En el árbol categorial de 2013 el discurso curricular se caracteriza por referirse a la necesaria valoración hacia el Trabajo y el Trabajador de la siguiente manera:

---

<sup>885</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,04%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>886</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,24%] Referencia 1 - Cobertura 0,13%

Reconocer la importancia del trabajo —manual e intelectual— como forma de desarrollo personal, familiar, social y de contribución al bien común, valorando sus procesos y resultados según criterios de satisfacción personal, sentido de vida, calidad, productividad, innovación, responsabilidad social e impacto sobre el medioambiente, y apreciando la dignidad esencial de todo trabajo y el valor eminente de la persona que lo realiza<sup>887</sup>.

En el caso de la subcategoría Globalización ocurre algo similar a lo que sucede en la subcategoría trabajo. El año 1998 la globalización se aborda esencialmente como un fenómeno económico; sin embargo, el año 2009 el árbol categorial incorpora nuevas temáticas que complementan y enriquecen dicha visión (Impacto y Tensión en lo cultural, Desafíos, Sociedad de la información y Relación con los derechos humanos). En el año 2013 si bien la subcategoría sigue apareciendo, en su composición dejan de aparecer las referencias del año 2009, y solo se alude a la tensión que se genera en la dualidad nación versus globalización:

Conocer y valorar la historia y sus actores, las tradiciones, los símbolos y el patrimonio territorial y cultural de la nación, en el contexto de un mundo crecientemente globalizado e interdependiente, comprendiendo la tensión y la complementariedad que existe entre ambos planos<sup>888</sup>.

La subcategoría Política económica sí presenta modificaciones. En los árboles de 1998 y 2009 recibe la misma denominación, pero el año 2013 pasa a ser nombrada Educación Económica y Financiera. De igual forma, el enfoque que recibe a lo largo de los años no es el mismo. La composición del árbol categorial del año 1998 da cuenta de un tratamiento mayormente orientado hacia temas asociados con el problema de la economía (escasez,

---

<sup>887</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,03%] Referencia 2 - Cobertura 0,03%

<sup>888</sup> <Archivos\\Bases-Curriculares-7º-básico-a-2º-medio> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

distribución, coordinación), la obtención y distribución de recursos por el Estado y la geografía económica de Chile (identificar recursos naturales por región y actividades económicas asociadas, división del trabajo, ventajas comparativas regionales, interdependencia económica regional y problemas económicos nacionales y/o regionales). El árbol del año 2009, en cambio, da cuenta de un enfoque más internacional de la misma materia. Ello puesto que la política económica es abordada a partir de la inserción de Chile en la economía global (de allí la mención a materias como Tratados, Bloques económicos y Exportaciones). Cabe destacar, como un elemento en la composición del árbol categorial de este año, una mención del Neoliberalismo. En el árbol de 2103, en cambio, la Educación Económica y Financiera se plantea: “con el fin de formar una ciudadanía informada respecto del funcionamiento del mercado y responsable frente al consumo”<sup>889</sup>. De allí que los elementos más importantes que estructuran esta subcategoría correspondan al tratamiento de la escasez y las necesidades ilimitadas, el consumo y los instrumentos de inversión y ahorro.

Con relación a la subcategoría Democracia y su estructura, se advierte gran similitud de esta en los árboles categoriales de los años 1998 y 2013, básicamente porque ambos contienen elementos referidos a la organización política de Chile tal como se establece en la Constitución, y ambos incorporan el Legado Político del Pasado, proveniente de Grecia, Roma y la Ilustración (*eurocentrismo*). Es importante resaltar que los árboles categoriales de los años 2009 y 2013 incluyen materias relacionadas con la Dictadura Militar y la Transición a la Democracia, asuntos que no aparecen en los árboles categoriales de los años anteriores. El árbol categorial del año 2009 es el que presenta una composición más diversa en comparación a los otros dos, puesto que la Institucionalidad y Organización política reúne elementos que no se encuentran presentes en los otros árboles categoriales. Como, por ejemplo: Sistema

---

<sup>889</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,38%] Referencia 1 - Cobertura 0,11%

Electoral, Derecho Internacional, Sistema Procesal Penal, Limitaciones y Amenazas, y Sistema de Representación Política. En relación con la Convivencia Democrática, la estructura que posee el árbol categorial de 2009 es prácticamente la misma del año 1998. Los únicos elementos nuevos que se incorporan el 2009 son: Normas, Acuerdos y Compromisos, Violencia Social e Intrafamiliar, Pobreza y Diversidad. En el árbol categorial de 2013, por su parte, se mantiene la composición del año 1998. En el 2013 no figuran elementos del árbol de 2009 como violencia intrafamiliar, pobreza, diversidad, confianza y pluralista, pero se incorporan otros como Cohesión Social, Resolución de Conflictos, Cooperación y Decisiones conjuntas.

Habiendo descrito en términos generales la composición de los árboles categoriales de los diversos instrumentos curriculares analizados, y siendo nuestro propósito referirnos a la permanencia de ciertos contenidos o temas acerca de la educación para la ciudadanía, cabe establecer algunas aclaraciones previas.

Al dar cuenta de la permanencia de los contenidos de formación ciudadana, el comportamiento de los árboles de educación básica o primaria no funciona de igual forma que en aquellos de enseñanza media o secundaria. Es decir, cuando se ha señalado para las subcategorías trabajo, democracia y globalización que ellas no presentan (o silencian) elementos considerados en los árboles categoriales de los años 1998 y 2009, no debe olvidarse que el instrumento curricular analizado del año 2013 corresponde a las Bases curriculares de enseñanza media (secundaria) de 7° a 2° medio, quedando los dos últimos niveles de la educación escolar superior sin cubrir<sup>890</sup>. Ello nos conduce a plantear como supuesto la posibilidad de que los contenidos ausentes el año 2013 pudiesen evidenciarse en las Bases curriculares de Historia, Geografía y Cs. Sociales para 3° y 4° medio del año 2019.

---

<sup>890</sup> Las Bases curriculares de 3° y 4° medio fueron aprobadas por Decreto Supremo de Educación N° 193 el año 2019.

Por otro lado, resulta necesario advertir que en el año 2003 se promulgó en Chile una reforma constitucional que establece 12 años de escolaridad obligatoria. Ello significa que no es sino hasta esa fecha que la educación secundaria (media) adquiere carácter de obligatoriedad, razón que invita a relevar la importancia que poseía, en particular, el instrumento curricular de 1996 (enseñanza básica o primaria), tomando en cuenta que no todos los jóvenes continuaban su experiencia formativa escolar una vez concluido octavo básico (último nivel de la educación primaria). Lo señalado permite entender, a su vez que, en los instrumentos curriculares de fechas posteriores, los contenidos o temas de educación para la ciudadanía que antes (año 1996) se localizaban en el nivel de básica, se trasladasen hacia educación media (en el caso de los árboles categoriales presentados esta situación se hace patente particularmente con la subcategoría economía o desarrollo y funcionamiento de la economía).

Retomando los planteamientos iniciales, procede aclarar y discutir la permanencia o estabilidad de la matriz temas de educación para la ciudadanía y su divorcio o no (parafraseando a Garcés, 2019) de la realidad. ¿Por qué señalar que la permanencia o continuidad se sobrepone al cambio en la matriz de temas de formación ciudadana? Para responder esta pregunta, las evidencias provenientes de los datos analizados se enriquecen al considerar los aportes de la reflexión historiográfica. Como referencia y no obstante su extensión, nos parece sumamente útil recoger la síntesis que establece el historiador Julio Pinto respecto al Chile postdictadura:

No puede ni debe desconocerse que el término de la dictadura sí acarrió transformaciones importantes en diversas esferas, desde el respeto a las libertades públicas, pasando por la valorización de los derechos humanos, hasta las innegables mejoras o restauraciones en materia de políticas sociales. (...) Pero una vez hechos estos necesarios (y justos) reconocimientos, no puede negarse que en el diseño concertacionista, o en el devenir histórico que se

desplegó bajo su conducción, terminaron primando más las continuidades que las rupturas, más las profundizaciones o consolidaciones que los virajes (Pinto, 2019, pp.16-17).

¿Qué continuidades son las que se perpetúan en la matriz de temas de educación para la ciudadanía?

Ciertamente, como se ha mencionado en el marco teórico de la presente investigación, el currículum prescrito en la asignatura de Historia y Cs. Sociales de los años 90 supone un cambio respecto al currículum de la dictadura establecido por Pinochet (León, 2009; Cabaluz, 2015). Se ha indicado que el desafío para los reformistas curriculares de los años 90 era -en términos de formación ciudadana- restablecer o volver a situar contenidos y valores democráticos. Y, efectivamente, esta tarea se cumple. Sin embargo, es necesario plantear algunos alcances sobre aquella en relación con la continuidad y permanencia a la que nos hemos referido.

Situar la prescripción curricular en el contexto desde el cual emerge y se discute nos alienta a plantear que el espíritu del currículum prescrito de formación ciudadana en Chile (entre los años 1990 y 2013) es más bien conservador. A comienzos de los 90, el miedo al retorno de los militares al poder, los ‘amarres constitucionales’ heredados de Pinochet y la naturaleza y ejercicio del poder de la clase política que asume la conducción de ese nuevo Chile (entre otros elementos), actúan como fuerzas importantes que frenan cualquier posibilidad de cambio sustantivo. Considerando que la salida pactada de la dictadura significó aceptar el “(...) supuesto que la mejor fórmula para recuperar la democracia en Chile era reconocer la institucionalidad creada por ésta, aceptar sus reglas e implementar una política de acuerdos y negociaciones entre el campo opositor y los institutos castrenses, los grandes empresarios y la derecha política” (Álvarez, 2019, p.63); y considerando -además- que la desmovilización política y social y la clientelización o profesionalización de la política (Pinto, 2019) se

transformó en una estrategia de gobernabilidad de la ‘nueva’ clase política, el currículum prescrito de educación para la ciudadanía no resulta inmune ante esta situación. En otras palabras, se debe admitir que los gobiernos concertacionistas de los años 90, pero también aquellos que les han sucedido, han continuado gobernando en defensa de los intereses del empresariado y la misma clase política, buscando mantener alejada a la ciudadanía de la participación y la deliberación vinculante en los espacios públicos, defendiendo a ultranza los beneficios (o supuestos beneficios) de un modelo neoliberal que ha acentuado los niveles de desigualdad e inequidad hasta rangos extremos, intentando justificarlos desde el discurso de la libertad económica y la meritocracia:

(...) la institucionalidad dictatorial ha sufrido apenas retoques menores, pero no ha sido sometida a un verdadero juicio ciudadano. (...) ¿Cómo explicar estas tenaces supervivencias dictatoriales en un período que se define en lo esencial como una superación de dicha experiencia? Hasta cierto punto, ellas solo reflejan una correlación objetiva de poderes políticos, económicos y sociales que no sufrió cambios fundamentales con el tránsito a la democracia, y que ciertamente no responde, al menos en los momentos críticos, a imperativos propiamente democráticos (Pinto, 2019, p.24).

Es en este sentido que se sostiene que el currículum prescrito de educación para la ciudadanía en su matriz de temas ha tendido a permanecer más que a mudar, puesto que las elites gobernantes (desde los años 90 hasta la fecha) han cerrado filas en torno a un sistema (neoliberal) que se ha enquistado en la institucionalidad democrática que nos rige, y ha sido normalizado también desde las prácticas subjetivas de los ciudadanos y las ciudadanas y también desde la educación, como es el caso del currículum prescrito de formación ciudadana.

### **11.3.8. Permanencia versus mudanzas y significados en los temas de educación para la ciudadanía: medioambiente, trabajo, desarrollo y funcionamiento de la economía, globalización, democracia e identidad nacional.**

En adelante, nos referiremos en detalle a cada una de las subcategorías que conforman los temas de educación para la ciudadanía, discutiendo su permanencia y los cambios que han sufrido en relación con el contexto histórico que las enmarca, e intentando develar los significados que subyacen en aquellas en relación con la educación para la ciudadanía. Estas subcategorías son: medioambiente, trabajo, desarrollo y funcionamiento de la economía, globalización, democracia e identidad nacional.

#### ***11.3.8.1. Medioambiente.***

Si se observa la permanencia en cada una de las subcategorías que articula la matriz de temas, y se profundiza en el contenido del discurso curricular, puede afirmarse que desde los años 1996 a 2013 el medioambiente aparece considerado como un objeto al servicio del hombre en cuanto recurso. Es claro que el currículum prescrito insiste en su protección y cuidado, por ser contexto del desarrollo humano (no de otras especies que no se nombran), pero solo se lo mira desde una perspectiva utilitaria y economicista.

El tratamiento curricular impone y perpetúa una visión occidental de la naturaleza que no menciona ni se condice con los saberes ancestrales de culturas y civilizaciones amerindias y su relación con la naturaleza. Por el contrario, se opone a ellos, pero desde el silencio y la desaparición a la que fueron confinadas:

Cuando en el país se habla de colonialismo, tanto en la académica como en la política pública, se tiende a referir solamente al período en que los manuales escolares de historia establecen desde 1600 hasta 1810. A partir de esa fecha el colonialismo desaparece por arte de magia (Huinca, 2020, p.6).

La cita anterior permite dar cuenta de la idea de colonialismo como una visión que occidente impone sobre las culturas y naciones de América. El discurso eurocentrista o eurocentrado (Huinca, 2020) acerca de la naturaleza no ha sido impugnado ni por la historiografía (en el caso particular de la asignatura de Historia y Cs. Sociales), ni menos por la clase política chilena con resultados satisfactorios que signifiquen la recuperación y reinstauración de la memoria y saberes ancestrales de los pueblos indígenas en el currículum prescrito. Al contrario, en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales las etnias o pueblos aborígenes, si bien constituyen un patrimonio cultural que se reconoce, pareciera que no son un patrimonio vivo, sino simplemente el resultado de una herencia proveniente del pasado que cada vez tiene menos presencia en el currículum actual.

Desde la clase política, su defensa de un sistema y una política económica nacional históricamente sustentada en la explotación de recursos naturales (que constituyen las ventajas comparativas que Chile tiene para ofrecer al mundo), en manos de empresas privadas, queda evidenciada en los distintos instrumentos curriculares analizados, todos los cuales mantienen intacto el discurso de explotación de los recursos naturales<sup>891</sup>. Por ello llama la atención que en el discurso curricular analizado figure la idea de protección al medioambiente, cuidado, equilibrio ecológico y, más recientemente, desarrollo sostenible. Esto, no porque no sea un principio que considerar y poner en práctica como parte de la formación ciudadana, sino porque su presencia en el texto curricular no parece retratar, además, lo que acontece en la realidad chilena. A esto es a lo que nos referíamos, por ejemplo, al señalar que -además de permanecer

---

<sup>891</sup> “Por mucho que los beneficiarios y panegiristas del sistema insistan sobre la acción <natural> de las ventajas comparativas, o sobre la racionalidad <intrínseca> de unos mercados que teóricamente irán resolviendo los problemas a medida que se presenten, el cortoplacismo de la euforia neoliberal no debería dejar indiferente a un país que ya vivió los estragos históricos de la crisis del salitre, o los estragos más contemporáneos de la industria del salmón, si no se toman medidas concretas para la protección de recursos que se degradan a ojos vistas, o para el desarrollo de pilares menos inestables para el crecimiento futuro, lo que se instala es un gran signo de interrogación sobre la sostenibilidad de nuestra celebrada bonanza” (Pinto, 2019, p.21).

en el tiempo- los temas de educación para la ciudadanía no dialogan ni dan cuenta a cabalidad del acontecer y los procesos que vive el país: plagado de problemas medioambientales que no necesariamente obedecen al actuar del ciudadano de a pie, con una débil legislación ambiental que tiende a favorecer a las grandes empresas, con territorios que hoy son denominados explícitamente zonas de sacrificio (y cuya población ha visto afectada seriamente sus condiciones de salud), y con una clase política que no se interesa por alterar su entendimiento de la naturaleza como una propiedad y no como un bien público, pero que no tiene reparos en exigirle a la ciudadanía que cuide los recursos naturales. Se insiste y recalca entonces que la crítica formulada no apunta a la inclusión de temas sobre cuidado medioambiental como parte de los saberes necesarios en educación para la ciudadanía. Por el contrario, actualmente esta temática se ha tornado imprescindible (dados los niveles de contaminación y emisiones de CO2 alcanzados en el planeta) para educar y crear conciencia de que todos somos responsables del presente y futuro del planeta que habitamos. Es por ello por lo que tampoco se considera negativo -por sí mismo- el emplazamiento del discurso curricular hacia los ciudadanos para cuidar los recursos ambientales. Lo que se cuestiona es que, así como están planteados, los temas curriculares sobre medioambiente no permiten cuestionar el modelo que occidente ha establecido para relacionarse con la naturaleza y concebirla como un objeto (recurso o propiedad). Junto a ello se cuestiona la ausencia -desde el currículum- de posiciones teóricas que permitiesen debatir o disputar los efectos de una política económica extractivista y privatizadora de los recursos esenciales para la vida de las personas. Por último, lo que se cuestiona, es el silencio curricular o la escasa referencia al artículo 19 N° 8° de la Constitución chilena actualmente vigente que releve -desde la formación ciudadana- la importancia de preservar la naturaleza y vivir en un medioambiente libre de contaminación como un derecho social:

El derecho a vivir en un medioambiente libre de contaminación. Es deber del Estado velar para que este derecho no sea afectado y tutelar la preservación de la naturaleza.

La ley podrá establecer restricciones específicas al ejercicio de determinados derechos o libertades para proteger el medioambiente. (Constitución Política de la República, 1980, pp.11 y 12)<sup>892</sup>.

Parece importante hacer esta referencia en momentos en que ciertos discursos simplistas tienden a confundir (o buscan hacerlo), difundiendo ciertas ideas acerca de que en la vida nada es gratis, y que para conseguir ‘casi todo’, hay que esforzarse y trabajar duro, acallando la palabra ‘pagar’ (no obstante, aquello que es contrario a lo gratuito es oneroso) como la necesaria acción requerida para acceder a ese ‘casi todo’ que nos ofrece la vida y nos hace felices. Conviene aludir a ello porque los derechos no son un bien dado por gratuidad o gracia; son una condición que se posee por el solo hecho de pertenecer al género humano, condición que en el caso de Chile aparece reconocida por el legislador en la Constitución en el capítulo III titulado De los Derechos y Deberes Constitucionales. Sin embargo, bajo la racionalidad u orden neoliberal imperante “El acceso a cierto número de bienes y servicios ya no se considera vinculado a los derechos de la condición de ciudadano, sino como resultado de una transacción entre una prestación y un comportamiento esperado o con un costo directo para el usuario” (Laval y Dardot, 2015, p.387).

En la realidad chilena pareciera que esto es efectivamente así. La salud ha sido privatizada, los sistemas de pensiones y seguridad social junto a la educación también, y el tema medioambiental pareciera no ser la excepción<sup>893</sup>. El silencio curricular al cual se ha

---

<sup>892</sup> Véase, [https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion\\_Chile.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Chile.pdf)

<sup>893</sup> “En Chile, el sistema socioeconómico se basa en el principio del predominio del dinero, el lucro, el mercado y el interés privado por sobre lo público, lo común, el Estado, lo social. Ello se ha expresado en todas las dimensiones de la vida social: trabajo, educación, salud, viviendas,

aludido importa entonces -desde los marcos conceptuales que articulan el currículum prescrito de educación para la ciudadanía- porque el texto curricular contenido en los diversos instrumentos analizados sigue la lógica de fondo que se ha planteado también al analizar las habilidades y actitudes y valores de formación ciudadana: reforzar principios neoliberales desde el enmudecimiento hacia todo aquello que fortalezca la idea y condición de ciudadanía entendida como la convivencia al interior de un espacio común. Una lectura interesante de esta última aseveración la ofrece Salazar (2019b) al constatar que el Capítulo 19 de la Constitución Política chilena se “incluye también artículos e incisos que se refieren, de modo más bien sesgado, a derechos que se definen como ‘personales’, pero que en la realidad hacen referencia a contextos ‘social-colectivos’, o ‘comunitarios’”, como es el caso del medioambiente. Pero “(...) ni lo social en sí ni lo colectivo en sí ni lo comunitario en sí tienen, en los artículos e incisos del Capítulo III, existencia ontológica” (p.269)

El ciudadano privado de sus derechos transmuta en individuo (Bauman, 2002), un individuo que despoja su actuar de una responsabilidad colectiva (Laval y Dardot, 2015) y que entiende, a su vez, que “(...) la sociedad no le debe nada, que <no obtiene nada sin nada a cambio> y que debe <trabajar más para obtener más>” (Laval y Dardot, 2015, p.387). Tal como señalan Laval y Dardot (2015):

el sujeto de derechos como referente de la acción pública por parte del Estado deja de existir, y en su lugar aparece el actor auto-emprendedor que firma con otros actores similares los contratos privados más variados. (...) Lejos de ser <neutra>, esta forma empresarial de la acción pública atenta directamente contra la lógica democrática de la ciudadanía social: al reforzar las desigualdades sociales en la distribución de las prestaciones y el acceso a los

---

seguridad social, recursos naturales, medioambiente, medios de comunicación públicos, financiamiento de la política, etc.” (Garretón, 2016, p.13)

recursos en materia de empleo, salud y de educación, refuerza igualmente las lógicas sociales de exclusión que fabrican un número creciente de <subciudadanos> y de <no ciudadanos> (pp.387 y 388).

¿Posee el discurso curricular -desde aquello que se visibiliza en la subcategoría medioambiente- la potencia para revertir el mensaje de individualidad? No puede desconocerse que aquel alude a la protección del medioambiente por parte de los ciudadanos: "se espera que el estudiante desarrolle actitudes de cuidado y responsabilidad con el medio que habita"<sup>894</sup>. Bajo esa perspectiva podría asumirse un reconocimiento en el texto curricular hacia el cuidado de la naturaleza que es el común; sin embargo, dicha visión queda en entredicho no habiendo un tratamiento hacia aquella que la conciba no únicamente como fuente de subsistencia para el hombre.

Por otro lado, en materia medioambiental el currículum prescrito de formación ciudadana no habla de desigualdad social, pero la realidad cotidiana en Chile sí. Como ejemplo o caso puede mencionarse la siguiente situación. En el país desde hace décadas que viene constatándose la existencia de un problema grave de escasez hídrica el cual se explica por diversas causas<sup>895</sup>. Lo que interesa constatar -a modo de ejemplificación- es la insistencia de la clase política por exigir a la ciudadanía actitudes de cuidado ambiental frente a una problemática estructural que -de ser resuelta en favor de esa gran mayoría que sufre la escasez hídrica y la sequía, y que además se corresponde con una población en situación de

---

<sup>894</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,21%] Referencia 1 - Cobertura 0,05%

<sup>895</sup> Véase Fajardo, 2019. La guerra del agua: las graves secuelas de la crisis hídrica en Chile. En <https://www.elmostrador.cl/cultura/2019/08/26/las-consecuencias-de-la-sequia-en-chile-en-el-largo-plazo-menos-agua-reduccion-de-cultivos-y-abandono-del-campo/>; Barros, 2019. Emergencia hídrica: "Agua que no has de beber, reutilízala", En <https://www.elmostrador.cl/destacado/2019/10/04/emergencia-hidrica-agua-que-no-has-de-beber-reutilizala/>

vulnerabilidad<sup>896</sup>- modificaría los principios constitucionales que en Chile no reconocen el agua como un derecho público garantizado por el Estado. Sin embargo, como queda en evidencia el día 7 de enero de 2020, 12 senadores (mayoritariamente pertenecientes a partidos de derecha) votaron en contra y 24 lo hicieron a favor del proyecto de reforma constitucional que buscaba consagrar el agua como un bien de uso público (porcentaje que no permitió la aprobación del proyecto que requería de 29 votos para ser aprobado). Mientras tanto, el gobierno actual continúa en el llamado a sus ciudadanos a reducir el consumo del vital elemento y el ministro que lidera dicha campaña (actual ministro de Agricultura):

posee derechos de aprovechamiento de aguas de más de 29.000 litros por segundo para riego, cantidad que al ser contrastada con el consumo promedio por persona de 170 litros diarios, los derechos de agua del ministro alcanzarían para suministrar el vital elemento a 14,7 millones de personas. Walker ha dicho públicamente que esa agua la utiliza para regar los manzanos que ha plantado durante los últimos 20 años. El ministro es uno de los mayores productores y exportadores de este fruto a nivel nacional<sup>897</sup>

Por supuesto, el ministro aludido no es el único responsable de la sequía existente en el país. Pero el ejemplo nos parece pertinente para graficar que 1) los contenidos curriculares sobre medioambiente desde el discurso reiterativo de su cuidado y protección no permiten dar cuenta de los problemas serios que en torno a esta dimensión han venido gestándose y ocurriendo en Chile; 2) la fuerza del discurso curricular se pierde cuando se contrasta con el

---

<sup>896</sup> Véase El Mostrador, 2020. Informe revela dramática situación del agua en Chile: comunas más afectadas por la escasez hídrica son la de mayor inequidad social, En <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2020/01/09/informe-revela-dramatica-situacion-del-agua-en-chile-comunas-mas-afectadas-por-la-escasez-hidrica-son-la-de-mayor-inequidad-social/>

<sup>897</sup> Véase EL Mostrador, 2020. ¿A cuántas personas podrían abastecer los derechos de agua del ministro de Agricultura? A casi 15 millones de personas. En <https://www.elmostrador.cl/noticias/sin-editar/2020/01/10/a-cuantas-personas-podria-abastecer-los-derechos-de-agua-del-ministro-de-agricultura-a-casi-15-millones-de-personas/>

acontecer cotidiano de un Chile profundamente segmentado social y económicamente, donde algunos tienen más derechos que otros (en este caso, al agua). ¿A quién (qué sujeto) le sirve y resulta coherente el discurso del medioambiente que figura en el texto curricular para comprender lo que acontece en Chile?

### ***11.3.8.2. Trabajo, desarrollo y funcionamiento de la economía.***

Con relación a las subcategorías trabajo, desarrollo y funcionamiento de la economía y política económica, el discurso curricular también destaca por su cualidad de permanencia, dentro de la cual vale la pena hacer ciertas distinciones que parecen sustantivas<sup>898</sup>.

Para comenzar, se hace referencia al reconocimiento que otorga el texto curricular del año 1996 al desarrollo de competencias necesarias para que el/la estudiante pueda insertarse en el mundo laboral: “la obtención de competencias necesarias para facilitar la inserción de los jóvenes en el mundo laboral, productivo y de servicios, lo que facilitará, a su vez, la mejor inserción del país en los mercados mundiales”<sup>899</sup>. La mención señalada sí refiere a un currículum que parece dialogar con los cambios que acontecen en el país, considerando que desde la dictadura (y bajo el modelo establecido por los Chicago boys) se aplican medidas tendientes a lograr la integración de la economía nacional en el concierto mundial,<sup>900</sup> desde la

---

<sup>898</sup> Estas subcategorías serán abordadas de manera conjunta, dadas sus estrechas conexiones, haciendo las distinciones correspondientes cuando sea preciso.

<sup>899</sup> <Archivos\\DTO-40\_03-FEB-1996> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,13%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,04%

<sup>900</sup> Los Chicago boys es el nombre que reciben “los economistas liberales educados en la Universidad de Chicago, que aprendieron de las ideas económicas de los estadounidenses Milton Friedman y Arnold Harberger. Estos economistas influyeron profundamente durante la dictadura militar liderada por Augusto Pinochet”. Véase [https://es.wikipedia.org/wiki/Chicago\\_Boys](https://es.wikipedia.org/wiki/Chicago_Boys) (Recuperado el 11 de enero de 2020). A las medidas implementadas entre los años 1975 a 1982 por los Chicago boys se las denomina ‘política de shock’: “Principalmente buscaron controlar los desequilibrios macroeconómicos, la inflación heredada, eliminar la función productiva del Estado y las instituciones corporativas -sindicatos y colegios profesionales-, y abrir una integración internacional inédita” (Ruiz E., 2019, pp. 292-293).

implementación de un capitalismo neoliberal que conduce a Chile a constituir “(...) un caso emblemático de la transformación neoliberal por su carácter pionero a nivel prácticamente universal (Ruiz E, 2019, p.277).

Resulta necesario referirse a dicho modelo, pues constituye el telón de fondo que permite articular y comprender la lectura del currículum prescrito de educación para la ciudadanía. De igual forma, es pertinente resaltar que el ‘matrimonio’ entre capitalismo neoliberal y democracia (parafraseando a Ruiz E., 2019) continúa bajo los gobiernos de la Concertación y los gobiernos que suceden a este conglomerado político (sin importar si se identifican con partidos políticos de derecha o de izquierda). No obstante, y tal como se señala anteriormente, el único instrumento curricular que alude al neoliberalismo corresponde al marco curricular de enseñanza media del 2009: “Descripción de los principales procesos económicos y políticos de fines de siglo: crisis del Estado de Bienestar e implementación de políticas neoliberales”<sup>901</sup>.

El currículum prescrito de formación ciudadana de los años 90 y 2000 sí parece reflejar desde las subcategorías mencionadas<sup>902</sup> algunos de los cambios (o debiera decirse continuidades) por los que transita el país en aquellas épocas. El desarrollo de la economía, la preocupación por el crecimiento económico y la firma de tratados internacionales que nos sitúan en un mundo cuya economía se ha globalizado, parecieran verse plasmados en las temáticas abordadas por el currículum prescrito, particularmente, a partir de 1998<sup>903</sup>. A partir

---

<sup>901</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>902</sup> Trabajo, desarrollo y funcionamiento de la economía, política económica y globalización.

<sup>903</sup> Ello ocurre mientras en el país las elites gobernantes optan por continuar y profundizar el modelo económico implementado en dictadura. La preocupación primordial son los indicadores macroeconómicos, el crecimiento y desarrollo de la economía (Díaz, 2015; Ruiz E., 2019). Ruiz (2019) advierte que bajo el gobierno de Aylwin “la institucionalidad política restringe la democracia y la economía se ciñe a criterios de mercado, lo que subordina un declarado interés social a las fuerzas que controlan esos mercados. (...) El gobierno se aboca a la estabilidad macroeconómica, la política exportadora y el crecimiento, fuera cual fuese la distribución de sus frutos” (pp.316 -317). Bajo el gobierno de Frei Ruiz-Tagle el mismo autor

de allí es cuando (en las subcategorías mencionadas) aparecen contenidos asociados con: relaciones económicas internacionales, interdependencia económica y ventajas comparativas, recursos naturales, la internacionalización de la economía y el mercado del trabajo con sus características de terciarización, flexibilización, obsolescencia y desempleo (por nombrar las más importantes).

Ahora bien, siendo el capitalismo neoliberal el contexto económico que ha sostenido la historia de este país desde la dictadura militar, no debiera resultar extraño (pero sí llamativo) que temáticas vinculadas con los derechos laborales figuren en el currículum prescrito del año 1998. El texto curricular contenido en el documento analizado advierte que es responsabilidad del Estado:

garantizar una Educación Media de alta calidad que, sin excepciones, contribuya a que cada hombre y cada mujer se desarrolle como persona libre y socialmente responsable, a la vez que competente en los ámbitos del ejercicio de la ciudadanía y del trabajo<sup>904</sup>.

Para el curricularista, lo mencionado suponía desarrollar en los estudiantes aprendizajes sobre la institucionalidad laboral, derechos y prácticas laborales, contenidos que en los instrumentos curriculares hoy vigentes (Bases curriculares 2012 y 2013) dejan de aparecer. Es decir, no debería resultar extraño (sino todo lo contrario, es decir, algo deseable) que en un país que se ha transformado en el adalid del neoliberalismo en el mundo, surja una voz -desde el

---

añade: “Allí primó una visión tecnocrática que reduce la modernidad a la modernización. La línea de acuerdos comerciales bilaterales que imponen los sectores financieros se acelera (...). En 1994, Chile entra al Foro de Cooperación Económica Asia-Pacífico de intercambio con las principales economías de esa zona. Luego firma un Acuerdo de Complementación Económica (ACE) con el MERCOSUR como país asociado sin ingreso pleno (...). Y rubrica un Tratado de Libre Comercio (TLC) con Centroamérica, Canadá y México y un ACE con Perú. Otros TLC se gestan con Frei y se firman bajo Lagos, como con Estados Unidos y la Unión Europea. El crecimiento impulsado se basa en el aumento de exportaciones de bienes y servicios y la incorporación de bienes y servicios extranjeros a bajo costo” (pp.320-321).

<sup>904</sup> <Archivos\\MarcoEMedia 1998> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,02%

currículum escolar- que visibilice los derechos y prácticas laborales como saberes importantes de la educación para la ciudadanía. No obstante, y aunque parezca contradictorio desde el juego de palabras que ello supone, tampoco debiese parecer extraño (aunque sí reprochable), la desaparición o ausencia de temáticas sobre los derechos de los trabajadores y la legislación laboral en Chile en los documentos curriculares de los años 2012 y 2013. Pareciera que las competencias que el discurso curricular del año 1998 consideraba necesarias para que los jóvenes se insertaran en el mundo laboral, no incluyen actualmente (por lo menos en las Bases curriculares) el conocimiento de sus derechos como trabajadores y de los mecanismos y la institucionalidad que los resguardan. Desde los marcos que regulan el funcionamiento de la economía nacional, esta desaparición o silencio curricular actual no es de extrañar cuando se considera que:

Cualquier asomo de cuestionamiento a los múltiples dispositivos que han hecho de Chile un verdadero <paraíso empresarial>, ya sea por vía de cobrar mayores impuestos, regular un poco más el libre despliegue de la iniciativa privada o restablecer mínimamente los equilibrios en materia de negociaciones salariales, es rápidamente fulminado como recaída <estatista>, desvarío <populista> o inaceptable vulneración de una suerte de <contrato social>, que habría consagrado para siempre el imperio de las libertades económicas y el derecho de propiedad (Pinto, 2019, p.26).

En ese sentido, cabe recordar que las transformaciones ocurridas a partir de los años 90 en la esfera de la economía no han estado orientadas a fortalecer el mundo del trabajo ni a los trabajadores en sus derechos<sup>905</sup>. Por el contrario, los gobiernos de la Concertación (y también

---

<sup>905</sup> Refiriéndose al modelo laboral chileno, Ugarte (2015) sintetiza su falta de justicia, equidad y participación señalando: “Este modelo <legalista> se caracteriza por a) el centro de las reglas del trabajo se encuentran en el contrato individual de trabajo; b) la negociación colectiva y la acción sindical no tienen relevancia en las relaciones laborales; c) se excluye el conflicto de esas relaciones, mediante la casi absoluta prohibición de la huelga; y d) la protección de los

sucesivos) establecieron amplias alianzas con el empresariado a tal punto, que el Estado pasa a transformarse en un guardián de sus intereses (Garcés, 2019; Pinto, 2019; Ruiz E., 2019).

Por lo advertido hasta ahora no llama la atención que el marco curricular de 2009 de enseñanza media incluya temáticas referidas a la terciarización, flexibilización, capacitación, adaptación, independencia y desempleo (dentro de la subcategoría trabajo). Las condiciones laborales en Chile han cambiado y se han precarizado en niveles y formas que el discurso curricular del 2009 no visibiliza suficientemente, y que el año 2013 (como ya se dijo) termina por silenciar<sup>906</sup>. El discurso sobre el trabajo y el trabajador se reduce y, en su lugar, adquiere cuerpo la educación económica y financiera: “se desarrolló un organizador temático enfocado a la educación económica y financiera, con el fin de formar una ciudadanía informada respecto del funcionamiento del mercado y responsable frente al consumo”<sup>907</sup>.

El ciudadano, según las Bases curriculares de enseñanza media (secundaria) 2013 debe conocer sobre el problema de la escasez y necesidades ilimitadas, consumo e instrumentos de inversión y ahorro. Los derechos y la institucionalidad laborales que resguarda al trabajador ya no aparecen en el texto curricular, y, aunque Ruiz E. (2019) aluda a los rasgos de concentración que posee la economía chilena, los cuales dificultan (entre otros aspectos) dar cabida a

---

trabajadores no depende de ellos mismos, a través de la organización sindical, sino del Estado por la vía legal y administrativa, específicamente mediante la Inspección del Trabajo” (p.129).

<sup>906</sup> A modo de síntesis en relación con los cambios ocurridos en la esfera del trabajo tras cuatro décadas de implantación del modelo neoliberal, Ruiz E. (2019) afirma: “Más allá de los efectos transitorios de la reestructuración, a la pérdida de peso de la clase obrera y los grupos medios del empleo estatal, sigue la asalarización privada de nuevos sectores medios, con forma de burocracia de servicios de calificaciones altas y medias (...). Tal asalarización, en una economía agudamente concentrada, indica magros espacios para el emprendimiento que agita el ideologismo en boga, y más que pequeños empresarios soñadores, interpela a ese expandido y heterogéneo mundo asalariado sometido a la alta flexibilidad y rotación laboral, una empresarialización del espíritu del individuo asalariado que toma riesgos desde la nueva fisonomía que adopta tal condición <dependiente>, demandante de resiliencia ante el vértigo laboral” (p.353).

<sup>907</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,38%] Referencia 1 - Cobertura 0,11%

emprendimientos individuales, el éxito y el triunfo hoy no parecen venir asociados a la figura de un trabajador dependiente y asalariado, sino a la de un sujeto emprendedor<sup>908</sup>.

De alguna manera, el examen realizado a las habilidades de educación para la ciudadanía en el currículum prescrito deja entrever la realidad de aquella afirmación. Y lo mismo ocurre con las actitudes y valores al visibilizarse como un elemento de estas el espíritu emprendedor. Ahora, desde el análisis de los temas y saberes de educación para la ciudadanía, no pareciera haber contradicción con los análisis previos. Por el contrario, más bien se ve reforzado. Y es que la modernización de la economía -continuada en los años 90- requiere modelar un sujeto afín a los dogmas del capitalismo neoliberal, y exaltar la economía de mercado como único sistema o modelo económico capaz de conducir a las sociedades al anhelado desarrollo. El sujeto ciudadano que ya se ha visto ha sido despojado de sus derechos ambientales y como trabajador, es revestido ahora del ropaje de consumidor (con derechos que deben ser respetados) y de hombre-empresa (parafraseando a Laval y Dardot, 2015). Ello no es casual si se considera que la superioridad de la economía de mercado recae en la “soberanía del consumidor y de la libre competencia” (Laval y Dardot, 2015, p.109).

Lo anteriormente señalado conduce a plantear las siguientes reflexiones:

La primera de ellas apunta a cuestionar si bajo las consideraciones exaltadas desde el discurso curricular en los temas sobre trabajo y política económica, ¿puede la educación para

---

<sup>908</sup> Según el Reporte Nacional de Chile 2018 del GEM (Global Entrepreneurship Monitor): Chile se encuentra en tercer lugar -a nivel mundial- de países con mayor actividad emprendedora en etapas iniciales, ascendiendo desde un 13% en el 2008 hasta un 25,1% en el 2018. Ahora bien, en relación con la valoración social hacia el emprendimiento “un 76% de la población adulta considera que el emprendimiento es una opción de carrera deseable (un 2% más que el año 2017). Un 63% de la población adulta considera que los emprendedores exitosos son respetados y gozan de buen prestigio”, indicador que disminuye un 2% respecto al año 2017. A partir de esta última disminución constatada en el Informe se advierte: “Intuitivamente a pesar de que la población chilena reconoce que emprender es una buena opción profesional, reconoce en menor medida que ser un emprendedor exitoso otorga un reconocimiento social”. Bajo la consideración de los autores del informe, para legitimar el papel de los emprendedores en la sociedad se requiere “la contribución de los medios de comunicación y sistemas educativos” (Guerrero y Serey, 2018, p.29).

la ciudadanía transformarse en una herramienta al servicio de mayor democracia y justicia social? En este caso, la pregunta de fondo es qué tipo de democracia y de justicia social son compatibles con los principios de máxima libertad y competencia que sostienen el funcionamiento de una economía de mercado (como la que funciona en Chile y es nombrada por el marco curricular de enseñanza media 2009). Este cuestionamiento no es menor ya que, desde la postura sostenida por los teóricos del neoliberalismo, la democracia se ejerce desde el poder que posee el consumidor de elegir - “porque solo él sabe lo que es bueno para él” (Laval y Dardot, 2015, p.139)- es individual. La soberanía del consumidor y del emprendedor no requiere a ‘otros’ en comunidad para su ejercicio:

Para que haya <soberanía ciudadana> se requieren dos requisitos fundamentales: que la población local (popular) esté asociada con un sentido y una conciencia de comunidad solidaria y vecinal, y que esa comunidad delibere sobre los problemas que la afectan y sobre las propuestas que tendrá que imponer para resolverlos (Salazar, 2016, p.40).

Educar sujetos consumidores puede, por tanto, contribuir a reforzar un entendimiento de la democracia como un agregado de individuos no deliberantes, pero sí votantes, que compiten con otros en pos de alcanzar máximos beneficios para sí mismos. Lo mismo ocurre si se piensa en la figura del sujeto emprendedor que: “(...) es un ser dotado de espíritu comercial, en busca de cualquier oportunidad de provecho que se le presente y de la que pueda sacar partido gracias a las informaciones que posee y que los demás no tienen (Laval y Dardot, 2015 p.146).

En segundo lugar, enfatizar desde el currículum la educación económica y financiera (desde el consumo, los instrumentos de inversión y ahorro), conduce a cuestionar para quién está pensado este currículum de formación ciudadana (que, al parecer, no toma en cuenta las distintas realidades socioeconómicas en que vive la gran mayoría de la población chilena).

Al respecto, se considera pertinente citar el artículo de Álvaro Ramis<sup>909</sup> aparecido en el periódico Le Monde Diplomatique de diciembre de 2019 en Chile. A propósito del estallido social ocurrido en octubre del mismo año, el autor comienza su escrito afirmando:

Chile es un país donde se conjugan dos realidades: existe un campo social que tiene satisfechas sus necesidades elementales, y configura una extensa masa de consumidores parcialmente integrados, especialmente por la vía del endeudamiento. Y a la vez existe otro amplio campo social que no posee esa integración económica, dada la precariedad del trabajo, las misérrimas pensiones de los ancianos, la exclusión juvenil, el centralismo santiaguino, el olvido sistémico de grandes territorios y contextos culturales, que son totalmente invisibles para el Estado como para el mercado (Ramis, 2019, p.4).

Acogiendo los planteamientos de Ramis y observando el discurso curricular, ¿es esa gran masa de invisibilizados o aquella que vive endeudada quienes deberán aprender sobre educación económica y financiera?, ¿es posible educar sobre consumo, inversión y ahorro de la misma manera al 10% más rico que al 10% más pobre de la población (cuando este último reciben ingresos 39,1 veces por debajo de aquél<sup>910</sup>), ¿quiénes pueden hoy ser sujetos emprendedores en Chile?, ¿pueden todos ser sujetos consumidores, capaces de invertir y de ahorrar parte de sus ingresos? ¿qué ocurre con la equidad entre hombres y mujeres que plantea el discurso curricular en un país cuyos índices de equidad laboral lo califica entre los cuatro peores, según la OCDE?<sup>911</sup>

---

<sup>909</sup> Rector de la Universidad de Humanismo Cristiano en Chile.

<sup>910</sup> Véase Fundación Sol (2018). LOS DISTINTOS GOBIERNOS HAN MANTENIDO UN MODELO QUE PRODUCE ENORMES DESIGUALDADES. En: <http://www.fundacionsol.cl/2018/08/fundacion-sol-por-encuesta-casen-los-distintos-gobiernos-han-mantenido-un-modelo-que-produce-enormes-desigualdades/>

<sup>911</sup> Véase [https://www.cnnchile.com/pais/ocde-chile-4-peor-evaluados-equidad-laboral\\_20190313/](https://www.cnnchile.com/pais/ocde-chile-4-peor-evaluados-equidad-laboral_20190313/)

En síntesis, cuando se observan las categorías de trabajo y desarrollo y funcionamiento de la economía, el currículum prescrito de formación ciudadana “instrumentaliza el conocimiento bajo valores e intereses neoliberales” frente a los cuales no existen lecturas ni posiciones alternativas (González, 2018, p.6; Caro, 2018). Al mismo tiempo, da cuenta de esferas de la realidad sometidas a dichas fuerzas en las que no existe democracia (o, contradictoriamente, esta se ha visto reducida desde la llegada de gobiernos democráticos al poder a partir del año 1990) ni sujetos configurados como ciudadanos (aun cuando el propósito del currículum prescrito sea educar para que ello sí suceda).

Como ya se ha señalado, tanto desde la esfera del trabajo, como desde el funcionamiento de la economía, el currículum prescrito actúa reproduciendo y reforzando la imagen deseable de un sujeto despojado de sus derechos sociales. Ni el trabajador ni el emprendedor hoy los poseen (Laval y Dardot, 2015; Ugarte 2015), y recuperarlos no parece una tarea exenta de dificultades cuando desde el discurso neoliberal imperante los derechos sociales son responsabilidad del sujeto, resultado de su gestión y de su libertad para elegir. Una sociedad –como la chilena- que ha vivido por más de 40 años bajo la impronta neoliberal no ha podido jactarse de contar con un currículum prescrito que vaya en contra de dichos principios.

#### ***11.3.8.3. Globalización.***

Con respecto a la subcategoría globalización que es nombrada en los instrumentos curriculares, conviene distinguir o separar dos dimensiones para efectos de su análisis.

En primer lugar, aquella que alude a la globalización de la economía<sup>912</sup>; por tanto, el carácter transnacional de la misma y la inserción de Chile en ella. Desde esta esfera el discurso

---

<sup>912</sup> Aspecto que se reconoce en el instrumento curricular de 1998, pues el del año 1996 la aborda desde su naturaleza política.

curricular se hace parte, de alguna manera, en la identificación del fenómeno como algo obligatorio al cual el curso de la historia del país no podría renunciar. Sin embargo, no se desconoce que, junto a lo anterior, el texto curricular sí plantea la necesidad de entender este fenómeno y, en ese sentido, develar sus facetas ‘problemáticas’ o impactos ‘negativos’<sup>913</sup>. Desde este reconocimiento, y tal como afirma Gimeno (2002), la comprensión de la globalización entendida como marco o contexto de luchas sociales, desigualdad, opresión, miseria, atrasos, etc., constituye un elemento importante como sustento de una educación para la ciudadanía que se encamine hacia la estructuración de sociedades democráticas. Torres (2007) advierte que un currículum cuyos contenidos no reconozcan ni permitan comprender los problemas que afectan a las sociedades (cercanas y lejanas) “(...) perpetúa una imagen negativa acerca de las posibilidades de los seres humanos para intervenir y transformar de manera positiva la realidad, el mundo en el que viven” (p.203). Por ello es que, tal como plantea el autor, un currículum democrático que a su vez se comprometa con la construcción de sociedades más democráticas, debe ser un currículum optimista, pues los/las estudiantes no han de conocer simplemente sobre la desigualdad e injusticia social, sino que también aquél “(...) tiene que dar lugar a que los chicos y chicas conozcan cómo los distintos colectivos de trabajadores, de adolescentes, de hombres y mujeres, revisten, defienden y reivindican sus derechos” (p.208). En otras palabras, un currículum prescrito de educación para la ciudadanía debe educar en conciencia y compromiso.

En segundo lugar, la subcategoría globalización incluye -en ciertos casos- alusión a las tecnologías de la información y la comunicación, las redes virtuales y la sociedad de la información. Los instrumentos curriculares del año 2009 (educación primaria y secundaria)

---

<sup>913</sup> Por ejemplo (en el Marco curricular de enseñanza media 2009), al aludir a los efectos o desafíos que conlleva para las regiones y el país en general problemas globales como la contaminación, calentamiento global, escasez energética, pandemias, pobreza, discriminación y las tensiones que provoca la homogeneización de patrones culturales frente a las identidades culturales locales.

incluyen temáticas conectadas al desarrollo de habilidades en los/las estudiantes para que puedan manejar el mundo digital e interactuar en las redes virtuales. En este sentido la generación de información para y por los ciudadanos -a la que alude el discurso curricular de secundaria del año 2009-, constituiría no solo una respuesta a un imperativo de la globalización, sino que también podría interpretarse como un requisito para hablar de una ciudadanía digital (Ford, 2019). Cabe destacar, no obstante lo anterior, que la orientación del discurso curricular que se presenta en los instrumentos analizados en relación con las TIC's y la educación para la ciudadanía, conecta -mejor dicho- con lo señalado por Richardson y Milovidov (2017) para el caso del Consejo de Europa:

The Council of Europe's action with regard to the digital of children over the last decade has been aimed mainly at their safety and protection in the digital environment rather than their empowerment through education or the acquisition of competences for actively participating in digital society (p.5).

Es decir, existe un discurso curricular más bien enfocado hacia el autocuidado y cuidado de otros en la comunicación virtual que un abordaje del ejercicio de la ciudadanía desde plataformas virtuales, más allá de limitarse a sostener -como lo hace el marco curricular de 2009 para educación secundaria-: “interactuar en redes virtuales de comunicación, con aportes creativos propios”<sup>914</sup>.

Lo señalado aplica también para el texto curricular del año 2012 donde se menciona: “hacer un uso consciente y responsable de las tecnologías de la información y la comunicación, aplicando criterios de autocuidado y cuidado de los otros en la comunicación virtual, y respetando el derecho a la privacidad y la propiedad intelectual”<sup>915</sup>. Esta idea también

---

<sup>914</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>915</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%]Referencia 1 - Cobertura 0,02%

encuentra respaldo -actualmente- en una política ministerial que introduce el concepto de ciudadanía digital y parece priorizar en su enseñanza la seguridad en las redes sociales, y no la comprensión hacia cómo aquella puede fortalecer la democracia y la construcción de ciudadanía desde la participación activa de los ciudadanos, no solo en la adquisición y difusión de información, sino también en su involucramiento y compromiso por transformar problemáticas actuales utilizando las tecnologías de la información y las comunicaciones<sup>916</sup>.

Es necesario aclarar que no es propósito de esta investigación dilucidar con profundidad si las TIC's y su uso en las redes virtuales (online social networks) contribuyen o no al desarrollo de sujetos ciudadanos, el rescate y potenciación de lo político, y con ello el sentido de lo común<sup>917</sup>. Lo que interesa es simplemente mostrar que, nuevamente y como ya se ha dejado entrever en esta investigación, el uso de TIC's se ve reducido a su consideración como una herramienta que requiere de habilidades para su correcto ejercicio<sup>918</sup>. Y si bien estas últimas resultan sustanciales, lo importante, según afirma Paul Carr (2017) no son las TIC's ni las plataformas virtuales por sí mismas, sino lo que las personas hacen con ellas en relación con la democracia y la ciudadanía. En tal sentido, no parece haber mucho espacio para pensar en una ciudadanía orientada hacia la expansión de la democracia si desde el MINEDUC en Chile “ser ciudadanos digitales implica considerar las normas de comportamiento, los deberes y derechos que tenemos cuando empleamos tecnología, estar atentos de las medidas de

---

<sup>916</sup> De hecho, en la página web <https://formacionciudadana.mineduc.cl/ciudadania-digital/> el Ministerio de Educación de Chile pone a disposición de las comunidades escolares, estudiantes, padres y apoderados material de apoyo para profundizar sobre la ciudadanía digital. Dos documentos de dicho material se orientan a ofrecer lineamientos para el uso de dispositivos móviles al interior de la escuela y a desarrollar habilidades para que los/las estudiantes aprendan a cuidar de su seguridad en el mundo virtual. Para la OECD (2003): “The effective engagement of citizens by governments rests on their recognition of acces to information as a basic precondition, consultation as a central to policy-making and public participation as a relationship base on partnership” (p.14).

<sup>917</sup> Véase Redon, 2019 y Vallejos, Redon y Angulo, 2020.

<sup>918</sup> Véase, MINEDUC. Ciudadanía Digital. En: <https://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2019/06/CiudadaniaDigital-Cuadernillo.pdf>.

seguridad y privacidad que debemos tomar para proteger nuestros datos y resguardar nuestra privacidad” (MINEDUC, s.f., p.3). Por lo anteriormente señalado, cabe discutir el significado de las afirmaciones del texto curricular del año 2009 (educación secundaria), y cuestionar el para qué de la información generada para y por los y las ciudadanos y ciudadanas que se visibiliza como un rasgo característico de la sociedad de la información: ¿para amplificar ideas contrahegemónicas relevantes?, ¿para reproducir la política y el statu quo?, ¿para generar conciencia de problemáticas globales?...

El MINEDUC tiene razón al constatar que “Los espacios para ejercer ciudadanía son cada vez más abiertos y variados, ya que la era digital nos abre nuevas posibilidades de participación, diversos canales de opinión y modos de organización más efectivos e incluso globales” (MINEDUC, s.f., p.6). Por esa misma razón, que representa una visión que podría disputar la idea de una democracia representativa, normativa y electoralista, es que el papel del ciudadano y ciudadana -a través de la utilización de las TIC’s- debiera ser mucho más complejo que simplemente reducirlo a la dimensión de información, comunicación y convivencia digital en términos de seguridad en la red (como si además las TIC’s fuesen una herramienta neutral). Una visión como esta última refuerza la negación de la educación como un acto político y al estudiante como un sujeto pasivo en la construcción o transformación social<sup>919</sup>. Según sostienen Funk Kellner y Share (2016):

Students today need the skills and disposition to engage with messages in multiple ways, especially if they are to play a role in shaping democracy. This sociological understanding of literacy can be linked to a transformative pedagogy and media education that critiques the dominant ideologies of gender,

---

<sup>919</sup> “Ignoring the political nature of education only supports the status quo and conserves dominant power structures and systems of oppression” (Funk et al., 2016, p.9).

race, and class through a contextual approach. It addresses the ideological frameworks and how they operate in the cultural milieu that collectively shapes and is shaped by media and the people who engage with them. This paradigm shift away from a positivist perspective of knowledge transmission toward a more critical sociological stance requires pedagogy that explores the complex relationships among audiences, information, entertainment, power, and ideology (pp.3 y 4).

#### ***11.3.8.4. Democracia.***

En relación con la subcategoría democracia y los contenidos de formación ciudadana es posible afirmar varios aspectos que han de permitir dar cuenta y avanzar hacia la comprensión de los marcos conceptuales que articulan los saberes de educación para la ciudadanía desde 1990 hasta el 2013.

El primer rasgo para destacar dice relación con la amplia presencia dentro de esta categoría de nudos libres vinculados con la convivencia o dimensión civil de la ciudadanía (Vallejos, 2016; Cox, 2019), que adquieren presencia en el currículo escolar a partir de 1996 (estructurados como elementos que forman parte de convivencia democrática)<sup>920</sup>. Efectivamente, según como se ha indicado en el capítulo 7 de esta investigación, las autoridades educativas de los años 90 plasman en el currículo saberes sobre democracia y ciudadanía que fueron extirpados durante la dictadura de Pinochet, y que era necesario recuperar en un contexto histórico de retorno a la democracia. Debe recordarse que durante los 17 años de dictadura pinochetista el sujeto deja de ser concebido y de actuar como ciudadano, dimensión que precisa ser reeducada en la reconstrucción de una sociedad postdictadura.

---

<sup>920</sup> Confróntese lo señalado con las conclusiones de Cox y García (2015), en su análisis comparado de los currículos de 1998, 2009 y 2013.

Al poner atención a la estructura de los árboles categoriales presentados, puede notarse cómo aquellos elementos que apuntan hacia la estructuración de una convivencia democrática son constantes. Sin embargo, el instrumento curricular de 2013 incluye componentes que no aparecen en el del año 1996, lo cual hablaría de un aumento o enriquecimiento del currículum prescrito en temas de convivencia con los otros cercanos.

¿Qué significa este incremento en términos de la formación ciudadana? Para autores como Cox (2019), la evidencia señalada conduce a sostener que “el desafío en la hora actual es preparar para la ciudadanía (es decir, para la participación política) y no solo la convivencia”<sup>921</sup>. En otras palabras, el énfasis curricular en el ámbito de la convivencia ha descuidado el abordaje de la dimensión cívica de la ciudadanía, esto es, las relaciones o lazos con instituciones formales del sistema político. Ariza (2007) también alude a esta ‘inflación’ de la dimensión civil de la ciudadanía:

(...) de ahí que la formación del ciudadano sea entendida en múltiples contextos como educación cívica (en los derechos y deberes fundamentales y en el conocimiento del estado y sus instituciones) o como formación ética para la convivencia. Así, tanto la condición de ciudadanía como la formación ciudadana derivadas de la democracia liberal estarían enmarcadas más en los planos de la civilidad y de la convivencia, que en el ámbito propiamente político (p.155).

Dada la visibilidad que adquieren saberes como: bien común, diversidad, diálogo, pertenencia, cooperación, resolución de conflictos, empatía, solidaridad, tolerancia, responsabilidad social, justicia, confianza, respeto, pluralismo, pacífica y resolución de conflictos (por nombrar algunos de los que figuran en los árboles categoriales), parece

---

<sup>921</sup> Cox, C. (abril 2019). Educación Ciudadana: Desafíos Curriculares, Pedagógicos y de Liderazgo [Diapositivas de Power Point] En: <https://ubiqq.com/cedle/educacion-ciudadana-lo-que-los-directivos-deben-saber>

admisible sostener que el currículum prescrito de educación para la ciudadanía sí rescata una visión de esta última entendida como una forma de construir y vivenciar un nosotros, a partir de la relación de convivencia que entablan los sujetos entre sí al interior de cada Estado:

Construir la ciudadanía (...) es establecer un escenario de vivencia del otro, valorando la diversidad de vivencias culturales, potenciando la asociatividad y buscando romper con las desigualdades instaladas. Reconocer al otro (diferente) como legítimo implica el establecimiento de una comunicación que identifique lugares comunes de referencia, capaces de orientar las acciones en la perspectiva de un bienestar compartido y, a la vez, prolongar el deseo de bien común (Redon y Toledo, 2009, p.15).

Entonces, si el currículum prescrito de educación para la ciudadanía plantea una dimensión social de la ciudadanía, ¿de qué tipo o naturaleza es, y cuál es su importancia en la concepción de la democracia?

Cuestionar la naturaleza de la dimensión civil y/o social de la ciudadanía que aparece retratada en el currículum prescrito no constituye un ejercicio en vano, considerando la discusión de los hallazgos desarrollada hasta ahora. Siguiendo los argumentos hasta aquí planteados, cabe resaltar que la alusión (desde el currículum prescrito) al mundo del nosotros, la convivencia con otros sujetos distintos y la creación del común, no tienen la potencia para desafiar la imagen e importancia que posee la democracia liberal representativa. Y no la posee, no sólo por las deficiencias, confusiones, omisiones y/o contradicciones curriculares existentes en el tratamiento de contenidos de ciudadanía que relevan el mundo del nosotros (Vallejos, 2016); sino también porque carece de un correlato que -desde la esfera de la praxis cotidiana- permita evidenciar un entendimiento de la relación entre el ciudadano y ciudadana y el Estado que supere un vínculo individual, electoralista y verticalista, en el que la soberanía se ve limitada a espacios oficialmente reconocidos, reducidos y predeterminados desde arriba, dando

cuenta de la posesión de un derecho que en la práctica carece de poder (Salazar, 2016, 2019b). Esta visión o entendimiento se ha visto acompañada de una comprensión de la democracia como un sistema instituido y acabado, que no deja espacio para visiones y acciones que disputan y resignifican imaginarios instituidos en torno a la política y lo político (Arancibia et al., 2016).

En otras palabras, el currículum prescrito de formación ciudadana -desde los saberes conceptuales seleccionados- ha actuado como un dispositivo afín para mantener una democracia sin ciudadanos, cuyo peso e importancia se define más (en la práctica) desde el aprendizaje de la institucionalidad y conceptos como: Estado de derecho, Régimen político, Poderes públicos, Constitución, Estado, gobierno, Nación, Sufragio, Partidos políticos, Sistema judicial y Cargos de elección popular, por nombrar algunos de los que dan forma al apartado organización política en los árboles categoriales. En cierta manera, lo mencionado resulta comprensible si toma en cuenta que la institucionalidad política de los años 90 ha tendido a permanecer (incluso parte de la heredada por la dictadura cívico militar) más que a ser reformada<sup>922</sup>, y que los intereses de quienes han gobernado no se han situado en la ampliación del espacio de lo público y la formación de una ciudadanía deliberante. Al contrario, la reducción de esta a la condición de clientela sufragista ha resultado funcional para la mantención del modelo conforme a los intereses de quienes gobiernan:

(...) el sistema político nacional -con independencia de los evidentes avances que hay en el tema- está contaminado con un pasado normativo de corte autoritario que ha condicionado el logro de una democracia sana y estable, y capaz de generar un espacio en donde se pueda desarrollar una concepción

---

<sup>922</sup> “Ninguna de las grandes <modernizaciones> orquestadas por los colaboradores civiles de Pinochet entre 1979 y 1981 (el plan laboral, la reforma previsional, la municipalización de la salud y la educación, la ley de universidades) han sido fáciles de impugnar y menos aún de desmontar, pese a existir amplias corrientes de insatisfacción o de abierto rechazo, respecto de su subsistencia” (Pinto, 2019, p.22).

integral de lo que ha de entenderse por ciudadanía. (...) Los amarres constitucionales hechos en dictadura sumados a la concepción de sociedad que se hizo durante todos los gobiernos de la Concertación y también el de Piñera, son los que han impedido que en Chile exista y se forje una democracia plena y moderna, capaz de entender que la existencia de una ciudadanía se logra conjugando el respeto de derechos humanos con aquellos factores que permiten al individuo y al colectivo ser parte del engrandecimiento del Estado y ser considerado como factor de desarrollo social (Díaz, 2015. p.138 y 140).

No forma parte de este análisis comparar el papel del currículum de educación para la ciudadanía con el de otros dispositivos (como, por ejemplo, la Constitución chilena) para dimensionar la envergadura y papel de estos en la reproducción de una idea de normalidad que devalúa la ciudadanía y privatiza lo público (Atria et al., 2019). Tan solo se busca mostrar (desde los temas estructuran aquél) los elementos que nos permitan evidenciar que el currículum prescrito ha actuado como un instrumento reproductor de un modelo neoliberal.

#### ***11.3.8.5. Ciudadano.***

El concepto de ciudadano es nombrado en todos los instrumentos curriculares desde el año 1998. No obstante, no es reconocido en ninguno de ellos como un actor de la organización política y democrática del país. Solo el presidente, ministros, senadores, diputados y alcaldes obtienen esta calificación en las Bases curriculares de 2012 (Vallejos, 2016): “Distinguir algunos actores de la organización política y democrática de Chile, como Presidente, ministros, senadores, diputados y alcaldes, considerando las instituciones en las que ejercen y cómo son nombrados o elegidos”<sup>923</sup>. También llama la atención que el marco curricular del año 2009 (en

---

<sup>923</sup> <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

su parte introductoria) reconozca que es en 4° medio (último año de escolaridad secundaria) que los estudiantes se convierten en ciudadanos con plenitud de derechos: “(...) en el último año de enseñanza, cuando los jóvenes llegan a la mayoría de edad y a convertirse en ciudadanos en plenitud de derechos”<sup>924</sup>; “más aún si se considera que al egreso o durante la educación media estarán en condiciones de ejercer en plenitud sus derechos y responsabilidades cívicas”<sup>925</sup>. Estas últimas referencias podrían interpretarse desde visiones adultocentristas que miran al estudiante como un ser inacabado o en proceso de convertirse en ciudadano: un protociudadano (Arancibia et al., 2016). También podrían considerarse desde lógicas que circunscriben la ciudadanía a la posesión de un derecho que otorga la facultad para participar formalmente en la sociedad (derecho a sufragio en el caso de Chile). Ambas, de cualquier forma, se corresponderían con una forma de ciudadanía limitada. En este caso una ciudadanía construida (Durston, 1999)<sup>926</sup> que enfatiza una dimensión jurídico-constitucional:

Ciudadano o ciudadana tiene un significado preciso que tiene que ver con la capacidad de elegir y ser elegido para el ejercicio del gobierno, ese es el núcleo distintivo del concepto. Eso significa que, por ejemplo, a los cinco años no eres ciudadano, eres sujeto de derecho, pero no eres ciudadano (Cox, 2016, p.6)<sup>927</sup>.

Es, por lo anteriormente mencionado, que -además- se sostiene que: “En el fondo, el

---

<sup>924</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>925</sup> <Archivos\\Objetivos fundamentales y cmo de ed basica y media 2009> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%] Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>926</sup> “La ciudadanía construida es un concepto que puede aplicarse, por ejemplo, a la necesidad de la sociedad y del Estado de construcción gradual de espacios, valores y actitudes favorables al ejercicio efectivo de la ciudadanía por todos los sectores. En este caso, sin embargo, nos referimos a la construcción gradual por el individuo de su propia ciudadanía mediante el aprendizaje de códigos y conocimientos y el ensayo práctico. (...) Para los jóvenes más jóvenes, la asunción de diferentes derechos se realiza en forma secuencial y acumulativa, mediante un aprendizaje en el ejercicio” (Durston, 1999, pp.3 y 4).

<sup>927</sup> Desde esta noción que limita la condición de ciudadanía a su vertiente jurídico-política aquella termina constituyendo un atributo individual que invisibiliza que “(...) desde su condición social (...) es ciudadano todo sujeto que vive en un territorio en común, lo que le posibilita tener derechos y deberes de pertenencia a la comunidad” (Redon, 2016b, p.8).

recorte curricular anula (al contradecir) la declaración plagada de buenas intenciones que le precede” (Vallejos, 2016, p.24). Aquí es cuando parece importante retornar lo señalado en relación con la visibilidad que adquiere -en los árboles categoriales- los elementos que dan forma a la convivencia democrática y el mundo de lo colectivo que, frente a lo dicho, pierde fuerza y reconocimiento.

La pérdida de fuerza de lo colectivo queda reflejada -de igual modo- al considerar el tratamiento que recibe el concepto comunidad en los instrumentos curriculares. Para el caso de las Bases curriculares 2012, el discurso ministerial afirma:

En este proceso de desarrollo de la propia identidad, resulta fundamental que reconozcan que cada ser humano es único y que todas las personas son diferentes, pero que, a su vez, podemos encontrar muchos elementos en común que son los que nos permiten sentirnos parte de comunidades específicas (familia, localidad, región, país, etc.) (MINEDUC, 2012b, p. 1).

El eje de Formación Ciudadana pretende que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática. Se espera que aprendan a participar al interior de esta por medio de acciones en su vida cotidiana, en la escuela y en el hogar. Se pretende también que se apropien de las habilidades que se ponen en juego en una comunidad cada vez más diversa (...) (MINEDUC, 2012b, p. 8).

Desde el tratamiento curricular, las comunidades constituyen entidades o espacios que comparten elementos en común, aun cuando también se reconozca que son cada vez más diversas. Sin embargo, desde nuestra perspectiva, la comunidad que figura o se presenta en el discurso curricular lo hace bajo un prisma idealizado o imaginado, y ello se ve reforzado

cuando se presta atención al mismo discurso curricular que considera que el conflicto no es parte consustancial de la convivencia democrática, sino que más bien debe ser evitado o eliminado (como se discutirá más adelante): “A fin de cuentas, una comunidad imaginada o idealizada que prácticamente hoy ya no existe (salvo, quizás, en el ámbito familiar), y que si lo hace es porque reúne a sujetos que comparten elementos en común a costa de la exclusión y/o selección de “otros” que comparten esa homogeneidad” (Vallejos, 2016, p.15).

La preeminencia del sujeto individual sobre lo colectivo, por otra parte, deja entrever el influjo del neoliberalismo en el currículum al transmitir una visión de la historia desarrollada o construida por sujetos ciudadanos excepcionales, destacados y de renombre que -al parecer- actúan individualmente, y que no son -en todo caso- “gente de la calle, campesinos y campesinas, los obreros y artesanos, los inmigrantes”; colectivos cuya historia -según sostiene Pàges- no es nombrada desde esta disciplina (Pàges, 2007, pp.212 y 213). Es necesario prestar cuidado y atención, puesto que el reconocimiento a la importancia de todos los sujetos como partícipes en la construcción de la realidad social se disuelve cuando, por otra parte, en la selección de contenidos curriculares se incluye a ciertos hombres y mujeres sobresalientes, o determinados actores principales en el desarrollo de un proceso histórico. ¿Quiénes son sujetos históricos y ciudadanos entonces?

¿Qué sentido tiene que el currículum prescrito advierta: “se busca evitar una visión de la historia como flujo de fuerzas impersonales y ajenas; por el contrario, se resaltan que son los estudiantes en tanto personas y ciudadanos, quienes participan en el devenir histórico de la sociedad” (MINEDUC, 2018, p.139), cuando -al mismo tiempo- los ciudadanos no figuran reconocidos como actores de la organización política del país (según ya se mencionó)?

El sentido que tiene, por lo tanto, aludir curricularmente a la importancia de la participación de los ciudadanos y ciudadanas en la resolución de problemas que afectan a la sociedad, o en la integración social, en el bien común y el cuidado de espacios comunes, no

debiese ser comprendido necesariamente como expresión de la potencia de un nosotros, sino más bien como un reconocimiento y/o reforzamiento del carácter de individuos. ¿Qué sentido tiene entonces propender -desde el discurso curricular- al desarrollo de una ciudadanía activa si, finalmente, la condición legal de ésta termina predominando?<sup>928</sup>

En síntesis, el estudiante es ciudadano con derechos plenos a los 18 años (se infiere que antes es un protociudadano) porque a esa edad -según la legislación chilena- adquiere el derecho a sufragio, pero, por otra parte- el ciudadano no es un actor político relevante (no al mismo nivel que aquellos individuos elegidos para cargos de gobierno), y cuando ejerce su condición de ciudadanía no lo hace en función de (y en relación con) la comunidad. La comunidad (tal como se verá en el apartado siguiente) parece constituir una esfera de referencia y participación importante hasta que se cumple 18 años, pues a partir de ese momento lo que se observa es la exaltación del ejercicio de una condición degradada o alienada de la ciudadanía que se encuentra sancionada por la Constitución de 1980 (Salazar, 2019b), y que el currículum prescrito se ha encargado de perpetuar.

#### ***11.3.8.6. Participación y sufragio.***

La participación es una idea y concepto que, al igual que el de ciudadano/a, se reconoce en los diversos árboles categoriales a partir de 1998.

Cabe destacar que, en todos los instrumentos curriculares analizados, constituye un rasgo sobresaliente su expresión en manifestaciones no asociadas a voto o sufragio, aunque con distintos realces. Vale decir, su tratamiento no es el mismo si corresponde a instrumentos curriculares de enseñanza primaria o secundaria. En el caso de los primeros, la participación

---

<sup>928</sup> “El eje de Formación Ciudadana pretende que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática”. <Archivos\\BASES CURRICULARES 1 A 6 BÁSICO> - § 25 referencias codificadas [Cobertura 0,34%] Referencia 14 - Cobertura 0,02%

aparece fundamentalmente asociada a comunidades cercanas y al interior de la escuela. En cambio, los instrumentos curriculares de enseñanza secundaria asocian dicha idea - principalmente- a las instituciones que estructuran la organización político social del país (Vallejos y Villalobos, 2017).

Bascope et al. (2015), al comparar los currículos de la dictadura y la democracia en los años 90 constatan que: “La paradoja mayor que la comparación de los currículos revela en este ámbito es el tratamiento del voto: ignorado en el currículo de la democracia, recibe una mención en el currículum del período autoritario” (p.265). Por su parte, Cox y García (2015), al hacer la misma labor con los currículos de 1996 a 2013, sostienen:

(...) la categoría fundamental de voto (derecho, deber, responsabilidad) no es mencionada en el Marco Curricular de 1998, tiene una referencia en el Marco Curricular de 2009 y dos en las Bases Curriculares de 2013. Se constata aquí un evidente desequilibrio entre oportunidades para la adquisición de competencias para la reflexividad y competencias para la participación democrática efectiva fundamentalmente (p.312)<sup>929</sup>.

Los autores llaman la atención sobre este silencio curricular en relación con los bajos índices de participación electoral juvenil, y a modo de recomendación establecen:

(...) el desarrollo curricular del área debiera tomar en serio que sin ciudadanos que participen en las votaciones, no hay democracia legítima posible, por esto,

---

<sup>929</sup> Las dos alusiones al voto que refieren los autores en las Bases curriculares de 2013 y que no figuran en nuestro árbol categorial se explican porque no forman parte del eje curricular de formación ciudadana, sino que están asociadas a contenidos de historia de Chile. La primera de ellas corresponde a “caracterizar la consolidación de la República en Chile, considerando la defensa del territorio nacional, el voto censitario, la institucionalización del debate (...)”. La segunda referencia alude a fines del siglo XIX: “analizar el orden político liberal y parlamentario de la segunda mitad del siglo XIX, considerando las reformas constitucionales, (...) la ampliación del derecho a voto y las libertades públicas” (Véase <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-article-80811.html> y <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-article-80818.html>)

desde la educación se debe contrarrestar las tendencias socioculturales que apuntan en dirección contraria, de erosión del ágora y de las competencias pro-participación en los procesos formales de la institucionalidad política democrática (Cox y García, 2015, p.313).

La discusión sobre este tema posee varias aristas, algunas de las cuales se desarrollan a continuación, que vinculan las ideas de participación, ciudadanía y voto con la democracia como sistema de gobierno. La primera de aquellas apunta a una distinción en torno a la crítica que se le formula a la democracia representativa como régimen político. Siguiendo a Atria et al. (2019):

La primera es la crítica a la propia idea de mediación institucional, que la ve como siempre problemática y que se dirige en contra de toda institución cuya función sea representar (especialmente los partidos políticos y el Congreso). El argumento aquí es que estas instituciones se arrogarían la representación del pueblo y, al hacerlo, reemplazarían su voluntad soberana por voluntades particulares, por lo que el problema es endémico a la idea misma de democracia representativa (p.74).

A este primer elemento, los autores añaden un segundo, referido al funcionamiento concreto de la democracia representativa en Chile:

(...) es la crítica a las formas políticas representativas que definen el régimen constitucional vigente hoy en Chile. Aquí el problema no reside en que la representación a través de instituciones sea per se una ocasión de traición de la auténtica voluntad del pueblo expresada de algún modo directamente, sino en que las instituciones que pretenden representar al pueblo chileno fueron

específicamente diseñadas para impedir dicha representación o entorpecer el cambio (Atria et al., 2019, p.74).

En esta línea, aunque desde una visión más radical, Salazar (2016) advierte que la idea de representación constituye más bien un lastre y una expropiación del poder ciudadano y popular. Al describir lo que acontece en Chile el autor señala: “(...) nos acostumbramos a remitir nuestros problemas a ese nivel donde no hemos tenido ni tenemos poder y donde resuelven otros” (p.47). Y, reforzando el carácter histórico de esta situación en Chile afirma:

No ha habido nunca ningún mecanismo constitucional de participación ciudadana. Solo nos han dejado el derecho a <petición> y, en el siglo XX, el voto <individual> que no resuelve nada (<si el voto resolviera algo -escribieron los estudiantes en una muralla- entonces estaría prohibido>) (Salazar, 2016, p.43).

Para Salazar el voto nada resuelve y -además- no nos hace ciudadanos ni ciudadanas, pues esta última condición requiere deliberación conjunta. Para Atria et al. (2019), el problema no es el voto en sí mismo:

(...) el voto es una de las maneras (no la única desde luego) en la que cada ciudadano participa del proceso deliberativo, un proceso cuyo resultado nos interesa a todos, porque mientras más participativo sea, más probable será que, tomando todos los intereses en cuenta, identifiquemos correctamente lo que va en interés de todos (p.49).

El problema entonces subyace -a juicio de Atria et al. (2019) en la concepción neoliberal que se ha impuesto sobre el sufragio para resaltar su calidad de acto privado y, por ende, en la privatización de la política:

(...) la respuesta precisamente es que se ha hecho común que en lo político no haya espacio para el interés general: en la política, cada uno vela por sus propios

intereses (...). Cuando se aplica esto al acto de vota, la conclusión es que mi derecho a voto es algo que me interesa a mí, que me permite a mí defender mis intereses. Por consiguiente, es mi derecho, y entonces puedo renunciarlo: nadie tiene por qué obligarme a mí a defender mis intereses votando (p.48).

La constatación y crítica sobre la participación en relación con el voto puede ser complementada desde una segunda dimensión que distinga y/o ponga de relieve el contexto histórico chileno a partir de los años 90, en el que los gobiernos concertacionistas mantuvieron a la ciudadanía como colectivo -no como sujeto individual- y como movimientos sociales, al margen del espacio público de deliberación y toma de decisiones. Curiosamente, la transición hacia la democracia se pactó anulando a la ciudadanía y su poder constituyente: “(...) las reglas del juego para el retorno a la democracia (...) serían las de una democracia tutelada, restringida o <semi-soberana>” (Garcés, 2019, p.94; Barozet, 2016; Zarzuri, 2016). Avanzado el tiempo y superado el temor del retorno de los militares al poder, la situación no fue revertida. Los gobiernos sucesivos nada hicieron por introducir cambios en torno a la “desmovilización social y profesionalización (clientelización) de la política” (Pinto, 2019, p.28). Esta situación ha evolucionado hacia niveles en que se reconoce que la política en Chile es entendida simplemente como una actividad administrativa y tecnocrática, de regulación de consensos entre élites sobre cómo mantener el modelo, cuya reproducción requiere excluir la participación de la ciudadanía (Zarzuri, 2016). De acuerdo con Ruiz (2015):

Tal democracia no es un espacio para confrontar opciones distintas de sociedad y desarrollo (...). Ello reduce el acto electoral a un proceso por dirimir entre alternativas de administración de lo mismo. El <momento social> de la participación se reduce entonces a una pasiva condición de <opinión pública> (p.91).

Tomando en cuenta las consideraciones indicadas, ciertamente puede merecer reconocimiento que el discurso curricular destaque la importancia de la participación activa de los ciudadanos en distintas esferas o formas. La dificultad es que dichas formas a las que alude el texto curricular -en la práctica cotidiana- no son vinculantes; es decir, no permiten ejercer poder, deliberar y constituirse como ciudadanía crítica y transformadora de una organización político democrática petrificada, que descansa en la mantención de una institucionalidad y en la reproducción de un discurso (curricular) en torno a: Estado de derecho, Constitución, poderes públicos, Estado, nación, gobierno, soberanía, régimen político, sistema judicial, sufragio, partidos políticos y medios de comunicación, entre otros elementos que figuran como parte de la organización política de cada árbol categorial. Una democracia petrificada o más bien fija en la que -desde el discurso curricular- el acuerdo prima sobre el conflicto, pues este posee una connotación claramente negativa en cuanto desestabilizador (no como potencia creadora) de un régimen político democrático. En los textos curriculares analizados, el conflicto y la diferencia parecen no poseer la misma importancia que el consenso como sustento de una democracia real<sup>930</sup>.

La democracia representativa petrificada, minimiza, disfraza y resignifica lo político a partir del consenso expresado como voto, anulando su entendimiento como praxis instituyente construida desde el conflicto, la diferencia, el diálogo y la intersubjetividad (Redon, 2018)<sup>931</sup>.

El silencio curricular sobre el sufragio al cual alude Cox y García (2015) no es suficiente para desmontar el peso de la democracia representativa petrificada y exaltada como única

---

<sup>930</sup> Torres (2005) sostiene que en los materiales curriculares (particularmente los textos escolares) prima la “ideología del consenso”: “Se admite, por medio de implícitos, que todas las opiniones sean armonizables, que no existen conflictos irreductibles que no se puedan solucionar en el marco de procesos dialogados” (p.106).

<sup>931</sup> Mouffe (2012) reconoce que “La vida política se relaciona con la acción colectiva; apunta a la construcción de un <nosotros> en el contexto de diversidad y conflicto. Pero para construir un <nosotros> debe distinguirse del <ellos> y eso significa establecer una frontera que defina un <enemigo>. (...) Las fuerzas antagónicas nunca desaparecerán y la política se caracteriza por el conflicto y la división” (p.295)

posibilidad de democracia en el currículum (Torres 2007; Mouffe, 2014); así como tampoco lo es la expansión horizontal de contenidos vinculados a la convivencia democrática. En efecto, puede que los textos curriculares hayan crecido horizontalmente en la dimensión civil de la ciudadanía, pero no se ha transformado ni ha aumentado su espesor en la dimensión cívica de esta. El ciudadano y ciudadana siguen tendiendo las mismas opciones para participar y relacionarse con las minorías gobernantes: partidos políticos y urnas. Por tanto, resulta válido preguntar e insistir -tal como se hiciese en las reflexiones precedentes- acerca del sentido del reconocimiento curricular a espacios participativos ciudadanos entregados por el gobierno en niveles locales, regionales y/o nacionales, e incluso la emergencia de las redes virtuales como un nuevo espacio de participación en un mundo globalizado, cuando las formas convencionales de participación de la democracia representativa son las reconocidas y validadas como canales de expresión ciudadana. El decir curricular se anula en sus propias contradicciones.

Como un ejemplo adicional para reafirmar aquello puede mencionarse que el año 2013 el MINEDUC pone a disposición de los/las docentes una serie de documentos denominados Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para Fortalecer la Formación Ciudadana (desde 7° básico a 4° medio). El discurso sobre la participación, vacío de sustento real, se contradice ahora al percatarse que la participación juvenil (no asociada a voto o afiliación a algún partido político) no es nombrada (en el texto introductorio de los Guiones) como participación política. De hecho, este comienza recordando lo establecido por el artículo 5° de la Constitución Política de Chile<sup>932</sup>, y reconociendo que los discursos y formas de participación juvenil actual entran

---

<sup>932</sup> El artículo respectivo sostiene: “La soberanía reside esencialmente en la Nación. Su ejercicio se realiza por el pueblo a través del plebiscito y de elecciones periódicas y, también, por las autoridades que esta Constitución establece. Ningún sector del pueblo ni individuo alguno puede atribuirse su ejercicio. El ejercicio de la soberanía reconoce como limitación el respeto a los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana. Es deber de los órganos del Estado respetar y promover tales derechos, garantizados por esta Constitución, así como por los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes”. Constitución Política de la República. En [https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion\\_Chile.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Chile.pdf)

en tensión y contradicción con los sistemas tradicionales de participación. Vale decir, la participación juvenil tensiona el sistema político democrático actual que destaca el papel del voto, las urnas y los partidos políticos como vías principales de expresión de demandas de la ciudadanía, y toma de decisiones sobre el destino común por parte de los representantes elegidos (Cheresky, 2015)<sup>933</sup>.

La democracia hoy en Chile (en particular, a partir del estallido social de octubre de 2019) se encuentra en una encrucijada: vacía de contenido y despolitizada por quienes gobiernan, pero viva y rebotante en una ciudadanía movilizada que reclama la recuperación de una soberanía que le fue secuestrada y reducida a un simple ejercicio electoral. La historia revela que los gobiernos en Chile<sup>934</sup> y sus políticas, han modelado un sujeto excluido, un ciudadano y ciudadana sin poder, una democracia sin democracia, administrada por una clase política que se mira a sí misma y que abandona a los sujetos a su suerte, pues se ha encargado de enseñarles que los éxitos, fracasos y el logro de una vida digna son responsabilidad del esfuerzo individual. Y en ello, el currículum prescrito ha tenido un papel importante, pues reproduce una visión de la realidad que invisibiliza los espacios, dimensiones y acciones en que los sujetos intentan reconstruir comunidad (un nosotros), resignificando lo político, y disputando una identidad política centrada en el sufragio (Zarzuri, 2016). El currículum prescrito de educación para la ciudadanía “como instrumento de poder ha configurado una realidad acerca de la democracia como si ella efectivamente funcionara de la manera descrita, haciendo caso omiso de lo que acontece” (Vallejos, 2016, p.29).

---

<sup>933</sup> Puede tomarse en consideración la referencia señalada en el marco teórico de esta investigación sobre la advertencia que formula el informe ICCS 2016 para Chile respecto a prevenir comportamientos cívicos indeseados (esto es, asociados a la ilegalidad) en los estudiantes como formas de expresar sus opiniones. De ser considerado como un derecho social, actualmente en Chile protestar ha sido conceptualizado como un acto criminal.

<sup>934</sup> La afirmación se refiere a los gobiernos que abarca nuestra unidad de estudio.

### ***11.3.8.7. Identidad***

La subcategoría identidad -que aglutina aquellos elementos que el currículum prescrito considera reflejo de lo que somos como nación, lo que nos identifica- aparece en todos los árboles categoriales, y mantiene -en general- la misma estructura y/o elementos a partir del Marco curricular de 1996. Esto se traduce en un discurso curricular que resalta la importancia de los símbolos patrios (himno, bandera y escudo), personas/actores históricos, tradiciones, efemérides, patrimonio cultural y natural que -recientemente- incorpora el mestizaje y las culturas locales.

Desde el currículum prescrito, la subcategoría identidad constituye un elemento importante para la formación ciudadana, ya que este mismo reconoce la necesidad de que los estudiantes desarrollen un sentido de pertenencia a la comunidad que habitan, configuren una identidad personal y reconozcan aquellos elementos que nos identifican como nación. La interrogante que emerge cuestiona sobre qué sustento se han de desarrollar el sentido de pertenencia, la identidad personal y nacional -si tal como sostiene Torres (1993)- hay voces ausentes en la selección del currículum escolar.

Al respecto, parece relevante destacar dos ausencias curriculares relevantes que se silencian para reforzar, asimismo, ciertas presencias. Es decir, los silencios curriculares respecto a la identidad refuerzan, en cambio, la presencia de ideas, planteamientos y/o imágenes sobre aquello que supuestamente sí somos.

La primera ausencia tiene que ver con el silencio hacia los pueblos aborígenes de Chile. A lo largo del discurso oficial ministerial aparecen referencias en cuyo contenido se hace patente una mirada europeizante de la historia que considera a las civilizaciones griega y romana como cunas de la civilización occidental, más las civilizaciones amerindias aparecen silenciadas. No se trata de que no se las estudie, sino de que no aparece una alusión a ellas con el mismo nivel de claridad y evidencia que se utiliza para referirse al carácter fundante de

Grecia y Roma respecto a la civilización occidental: “En tercero básico, la mirada se vuelve hacia la cuna de nuestra cultura occidental, con el estudio de las sociedades griega y romanas antiguas” (MINEDUC, 2012b, p.7). Cabe destacar, que en el árbol categorial del año 2013 (como parte del legado político del pasado) figura el elemento civilizaciones y un discurso que advierte: “En Formación Ciudadana, se estudia el legado del mundo antiguo para la vida política actual. En concreto, se busca comprender cómo las prácticas sociales y políticas de las civilizaciones estudiadas influyen en nuestra concepción actual de la convivencia democrática”<sup>935</sup>. Sin embargo, las civilizaciones a las que se alude no son las mesoamericanas, sino la griega y la romana<sup>936</sup>. El silencio curricular refuerza el olvido histórico hacia las culturas aborígenes de Chile: “Esta es una historia olvidada, también, en ciertos casos, negada, no pocas veces, ocultada: es la memoria olvidada de nuestra sociedad, la historia de los pueblos indígenas de Chile, de los que hoy existen y de los que desaparecieron” (Bengoa, 2004, p.11). En este caso, la ausencia de reconocimiento hacia la historia nacional y la crítica hacia un enfoque curricular desconectado de la realidad histórica nacional no se explica exclusivamente por la fuerza de la globalización y la homogeneización cultural que deviene como subproducto de la extensión e imposición del capitalismo neoliberal (Torres, 2003). Desde lo político, también irrumpe la fuerza y el proyecto político del Estado con su proyecto homogeneizador y su voluntad de unidad:

Chile, como cualquier país moderno, está constituido por una diversidad de grupos humanos. Cada uno de ellos forma parte de la sociedad chilena y le otorga un valor especial. Indígenas, campesinos, trabajadores, grupos

---

<sup>935</sup> <Archivos\\Bases Curriculares de enseñanza media Historia Geografía y Cs Sociales> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,20%] Referencia 1 - Cobertura 0,20%

<sup>936</sup> Para más información, Véase <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-article-21090.html> Junto a lo anterior, no es menor el hecho de que las Bases curriculares 2012 solo nombran tres etnias presentes en Chile actual (mapuche, aymara y rapanui), cuestión que las Bases curriculares de 2013 subsanan incluyendo a collas, quechuas, atacameños, kawéskar, yagan y diaguita.

migrantes, pobladores de barrios, jóvenes de las esquinas, pescadores, arrieros de las montañas, descendientes de colonos extranjeros, profesores y empleados, la clase o las clases de los políticos, mineros, gente del desierto, militares y gente reunida en agrupaciones, sociedades de la más diversa estructura. Sin embargo, el país y su historia se han comprendido desde la estructura política estatal, que por su definición es unitaria, homogénea y expresa la idea o más bien voluntad de un país integrado y unido (Bengoa, 2014, p.20).

Bajo el modelo de un Estado-nación homogéneo, la idea de ciudadanía se encuentra fundada en la nacionalidad (identidad, lenguaje, historia, mitos, religión, etc.) del grupo dominante -sea este una mayoría o minoría política, social, étnica, etc.- Por tanto, quien o quienes no formen parte de dicho grupo (que hizo suya la política de construcción nacional), queda excluido o sujeto a asimilación (Kymlicka, 2002). La ciudadanía, en ese sentido, figura como un proyecto político o constructo histórico exclusivo de un grupo de sujetos en el cual, la identidad de estos termina articulándose y/o manifestándose como la identidad del Estado-nación. Dicho proyecto identitario que es, a su vez, un proyecto político, no puede concebirse sino es suprimiendo, discriminando o adoptando algún tipo de políticas públicas tendientes a imponer un lenguaje, religión, símbolos, literatura, sistema educativo e historia nacional y común por sobre aquellos grupos minoritarios<sup>937</sup>.

Desde la perspectiva señalada, parecen ser admisibles las proposiciones de Peralta (1996) en torno a la desvinculación del currículum nacional con el contexto histórico para el cual fue concebido, y la exaltación de la cultura occidental, cuya presencia y estudio refuerza

---

<sup>937</sup> Bolívar (2003) afirma que una de las discusiones actuales más interesantes en relación con la misión de la escuela y el currículum se asocia a la forma en que puede hacerse compatible la “universalidad con la reivindicación posmoderna de las diferencias”, puesto que el proyecto ilustrado de la escuela pública de “socialización en valores comunes y universales” se ve cuestionado y en crisis -entre otras razones- por los desafíos que le imponen propuestas multiculturalistas (pp.14 y 15).

el silencio hacia las raíces indígenas constitutivas de la identidad nacional. Redon y Angulo (2015) advierten con relación a esto:

The cultural symbolic configuration of the ‘type’ subject constructed by the social and historical representations was determined by the theoretical codes of the West, making invisible, precisely, the hybridization of the original cultures. Such codes of modernity imposed on Latin America ‘inherited’ forms of political, scientific, and industrial revolutions, which along with a territorial conquest devised by the oligarchy, wrapped this continent with a thick shroud of symbolic configurations (...). In Chile, unlike in other Latin American countries where the indigenous population is more numerous and was recognized as communities in multinational states, the implementation of the occidental standard was fully naturalized. This imposition resulted in the systematic persecution and oblivion of the indigenous epistemologies (p.4).

La segunda ausencia en la identidad nacional -a la cual también alude Bengoa (2014) y Salazar (2009) es la de la cultura popular. Aquí la crítica que emerge es que los elementos que simbolizan lo nacional fueron históricamente construidos e impuestos por la clase alta (oligarquía) que siempre miró hacia Europa y América del Norte en busca de referentes identitarios. En el currículum prescrito se silencia la cultura popular que se manifiesta en los intersticios de la cultura occidental, capitalista, patriarcal y dominante:

Hemos tenido, desde la era colonial, una sobre-impuesta cultura ‘occidental’ y una subyugada cultura ‘popular’. La primera es la que las elites, han imitado y copiado del hemisferio norte, tratando -sin mucho éxito- de nacionalizarla; la segunda, en lo que tiene de ‘criollo’, es la que conserva la clase popular en los

rincones de su pobreza material y ciudadana, y donde aún prevalecen sus tradiciones (Salazar, 2010, p.10)<sup>938</sup>.

En consecuencia, los silencios curriculares sobre los pueblos aborígenes y sobre la cultura popular chilena como saberes que forman parte de una educación para la ciudadanía, dan cuenta de la existencia de un currículum homogeneizante que anula la diversidad, y que reconoce la validez de un solo tipo de cultura, que no es precisamente la de los grupos menos favorecidos. Las culturas aborígenes (específicamente los mapuches que tienen mayor presencia numérica en Chile) y los grupos populares a los que alude Salazar (2012), constituyen el ‘enemigo’ de un país que se presume exitoso en el concierto de países sudamericanos, y que avala ese éxito con su ingreso a la OCDE el año 2010. Efectivamente, indígenas -especialmente mapuches- y grupos populares en general, son mirados como ‘enemigos’, pues son significados negativamente: ocultados de las estadísticas que avalan el éxito país, tratados con políticas asistencialistas, despojados de sus tierras ancestrales, criminalizados y asesinados por el Estado. Son quienes representan el retraso y el conflicto en un sistema democrático cuyas elites exaltan el consenso y la gobernabilidad. Son quienes no figuran relevados en un currículum que no habla ni profundiza acerca de la desigualdad, inequidad, injusticia social, etc.<sup>939</sup>. Son negados y olvidados y, al mismo tiempo, custodios de la identidad y las raíces que no son foráneas, sino ‘propias’. Una sociedad que educa ciudadanos democráticos no debería pasar

---

<sup>938</sup> En una entrevista concedida dos años más tarde, Salazar (2012) afirma: “Para mí lo popular es un concepto amplio, que incluye todas las identidades que de una u otra manera no están integradas plenamente a la modernidad. Incluye, por tanto, no sólo a la clase asalariada: incluye a todos los trabajadores precaristas, los autoempleados, los vendedores ambulantes, los artesanos, las compañeras prostitutas y todos sus derivados, los ladrones... Implica también distintas situaciones de discriminación, de desprecio, de rechazo, de inferioridad cultural en algunos casos”. Véase <https://www.zancada.com/entrevista-a-gabriel-salazar-el-concepto-de-lo-popular-es-muy-manejado-en-chile/>

<sup>939</sup> Torres (2007) se refiere a ello como la “<Walt Disneyzación> de la vida y de la cultura escolar, en la que la realidad y la información científica, histórica, cultural y social presentada a niños y niñas (...) acaba reducida a un conjunto de descripciones caricaturescas y, muy a menudo, almibaradas del mundo en el que viven” (p.199).

por alto que un pueblo que desconoce sus raíces identitarias solo genera ciudadanos sin rostro y sin conciencia. Desconocer el pasado y aquello que somos o de dónde provenimos en nada contribuye a la comprensión del presente y su transformación en pos de la construcción de sociedades más democráticas.

#### **11.4. Los temas de educación para la ciudadanía en el texto escolar de historia, geografía y ciencias sociales**

En el siguiente apartado se presentan y describen los hallazgos provenientes del análisis del texto escolar -manual del estudiante- de Historia, Geografía y Cs. Sociales para 4° año Medio (último nivel de educación secundaria en Chile), vigente en Chile el año 2013 sobre educación para la ciudadanía. Cabe destacar, que la elección de este documento curricular se justifica dado que -en la fecha especificada- constituye uno de los textos escolares que el Ministerio de Educación pone a disposición para ser entregado en las escuelas públicas y subvencionadas del país<sup>940</sup>. Por tanto, se asume que puede ser entendido como parte de un discurso de educación para la ciudadanía respaldado por la autoridad educativa chilena, para ser enseñado a los y las estudiantes que están a un año de egresar del sistema escolar.

Respecto a los elementos analizados, estos corresponden a los contenidos, temas o saberes conceptuales acerca de la educación para la ciudadanía, pues ellos constituyen el núcleo de la información que se proporciona al estudiante, tal como el mismo documento explica en un comienzo:

Cada Unidad presenta una doble página con los temas que contempla y que vas a estudiar en ella; contiene un texto introductorio que da cuenta de los

---

<sup>940</sup> Y lo sigue siendo, en el año 2020, con muy pocas alteraciones al texto editado y presentado el año 2013.

contenidos que se van a desarrollar, una imagen que los grafica de manera visual y una actividad orientada a que leas y analices estos recursos (Latorre, Henríquez y Rocha, 2013, p.5).

Ello significa que, a diferencia de los instrumentos analizados previamente, en el texto escolar no se consideran las habilidades ni las actitudes de educación para la ciudadanía. Esto último también se explica debido a que dichas dimensiones se presentan en las actividades de aprendizaje y evaluación que incluye el texto escolar, las cuales no se analizan, dado que el foco de la presente investigación no se sitúa en la didáctica ni en la evaluación de la formación ciudadana. No obstante, si se considera el análisis de las imágenes que encabezan las unidades analizadas: El estado de Chile; Chile: una República democrática; Nacionalidad y Ciudadanía; y Responsabilidades ciudadanas.

El análisis del texto escolar que se presenta a continuación, se expone -primero- desde una dimensión descriptiva. En esta, se presenta el árbol categorial configurado a partir de las codificaciones temáticas (nudos libres), dando cuenta de los ejes discursivos que articulan la educación para la ciudadanía en este material curricular. A continuación, se discute y analiza la matriz categorial que releva -en términos generales- la primacía de la democracia representativa y del entendimiento del ciudadano como elector y, por tanto, de la participación ciudadana esencialmente como sufragio. Una vez finalizado dicho apartado, se expone al proceso analítico desarrollado con las imágenes seleccionadas, discutiendo -de igual forma- su contenido en relación con el discurso escrito que presenta el texto escolar.

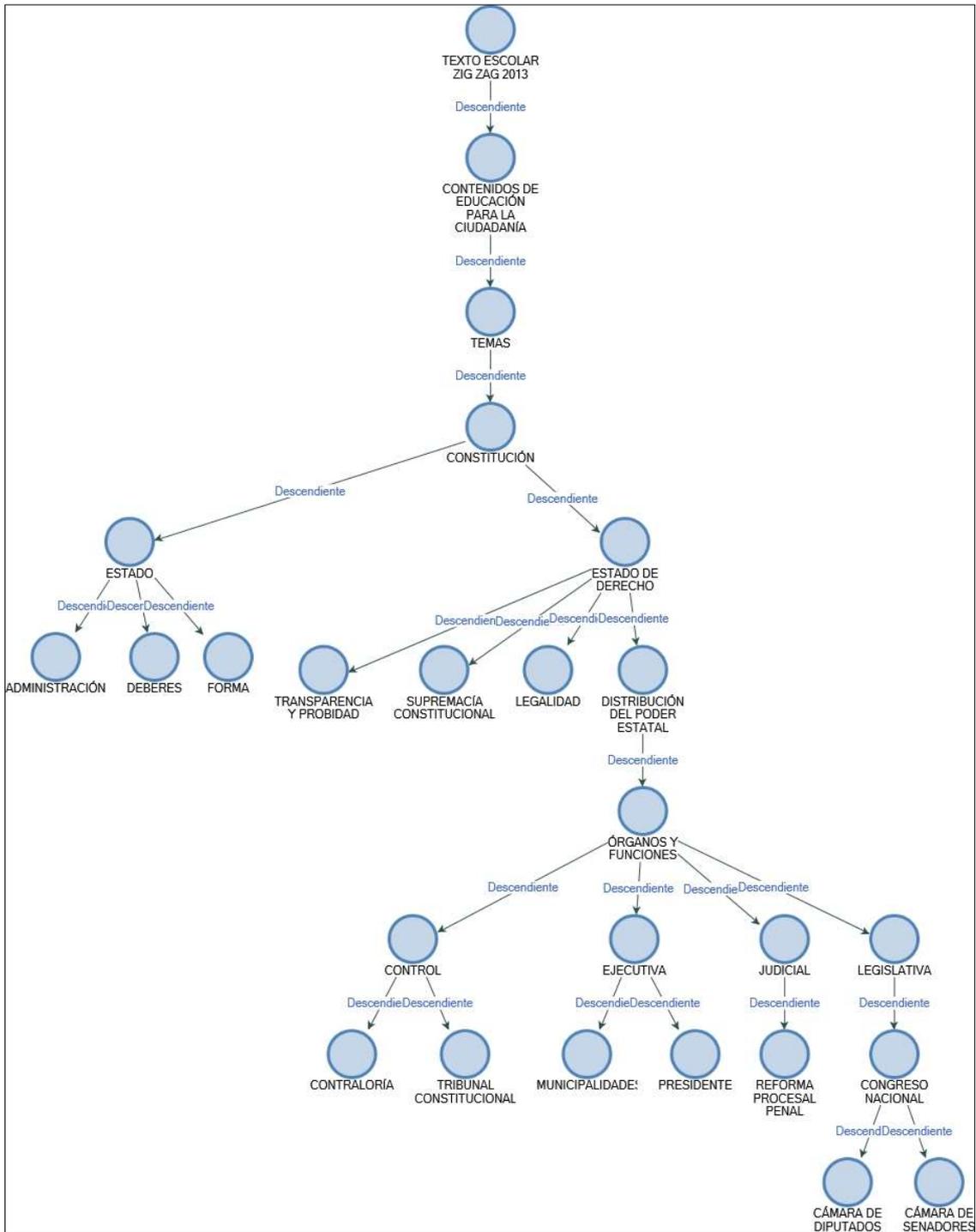


Figura 58. Temas de educación para la ciudadanía en el texto escolar (a)

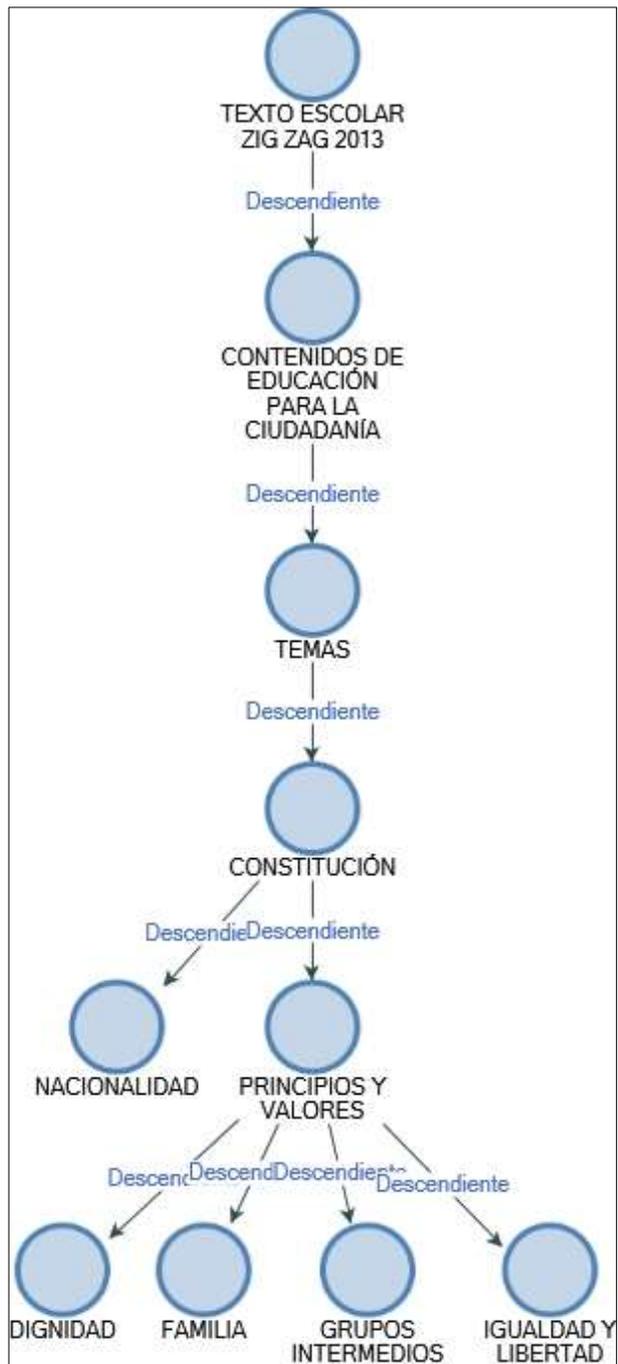


Figura 598. Temas de educación para la ciudadanía en el texto escolar (b)

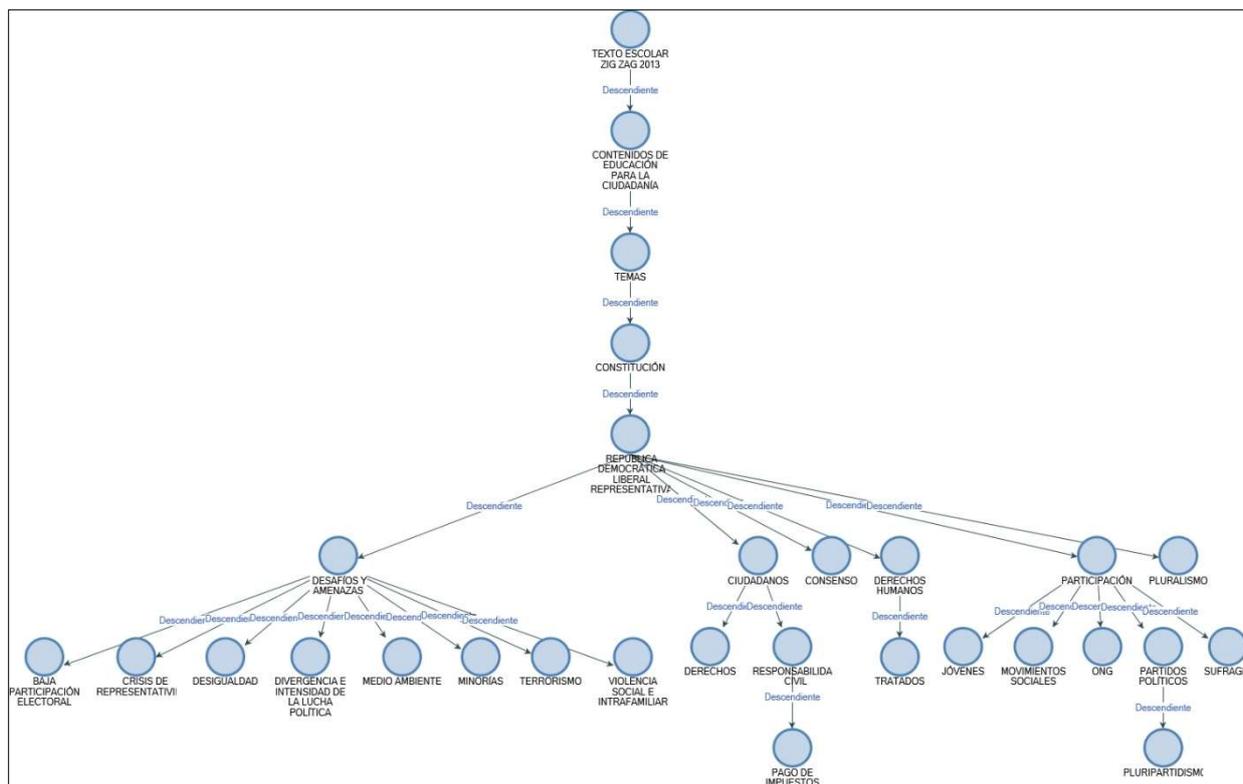


Figura 59. Temas de educación para la ciudadanía en el texto escolar (c)

#### 11.4.1. El árbol categorial de educación para la ciudadanía en el texto escolar de historia y ciencias sociales.

En adelante se procede a detallar la estructura que conforma el árbol categorial del texto escolar de Historia, Geografía y Cs. Sociales (editorial ZIG-ZAG, 2013).

La categoría matriz TEMAS comprende una gran subcategorías denominada *Constitución* que, a su vez, se subdivide en siete elementos: *Estado, Estado de Derecho, Nacionalidad, Principios y Valores, República Democrática Liberal Representativa, Sistema Electoral y Soberanía Nacional*.

La subcategoría *Constitución* se haya conformada por todos aquellos nudos libres en que el texto escolar nombra y destaca esta norma suprema (como la más importante de todas), indicando que ella contiene principios, valores y disposiciones jurídicas que organizan al Estado y al régimen político democrático chileno:

En primer lugar, estudiarás la forma en que la Constitución define el régimen democrático: establece las bases de la institucionalidad; define el carácter y finalidad del Estado; fundamenta la existencia del Estado de derecho; organiza las funciones del Estado y de sus órganos de control<sup>941</sup>.

Reconocer y debatir las bases constitucionales de la institucionalidad chilena<sup>942</sup>

La Constitución es la ley fundamental de la República de Chile, a la que deben someterse en su accionar, tanto los gobernantes como los gobernados<sup>943</sup>.

---

<sup>941</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 17 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,02%

<sup>942</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 17 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]  
Referencia 7 - Cobertura 0,01%

<sup>943</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 17 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]  
Referencia 11 - Cobertura 0,01%

En la unidad I estudiamos el marco institucional y normativo (constitucional) en el que se desarrolla la democracia chilena<sup>944</sup>.

El elemento *Estado* reúne los nudos libres que se refieren a la importancia de comprender el significado de dicho concepto, mencionan tres teorías acerca del mismo, y aluden a la separación de sus funciones:

En esta sección es importante que comprendas el significado del concepto de Estado<sup>945</sup>.

Pese a la importancia central que reviste para la ciencia política o el derecho político, existe escaso consenso respecto del significado del concepto de Estado<sup>946</sup>.

Incluso el Estado, con todo su poder, se encuentra limitado por la Constitución, la que condiciona la acción del Estado por tres vías: a través de las bases de la institucionalidad; a través del reconocimiento del Estado de derecho; y a través de la organización de las instituciones públicas sobre la base del principio de separación de funciones<sup>947</sup>.

Estado se subdivide, a su vez, en *Administración, Deberes y Forma. Administración* contiene nudos libres que mencionan la manera en que el Estado ha desarrollado un proceso de regionalización en el país, y dispone sus órganos y funciones en todo el territorio nacional, a través de distintas instituciones y autoridades: “La administración del Estado será funcional y

---

<sup>944</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 17 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]  
Referencia 17 - Cobertura 0,01%

<sup>945</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 0,18%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>946</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 0,18%]  
Referencia 6 - Cobertura 0,01%

<sup>947</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 0,18%]  
Referencia 11 - Cobertura 0,02%

territorialmente descentralizada, o desconcentrada en su caso, de conformidad a la ley”<sup>948</sup>; “Ejemplos de órganos descentralizados con asiento en un territorio son las municipalidades, gobernaciones o intendencias, que fueron creadas por la Reforma Administrativa conocida como Regionalización”<sup>949</sup>; “En 1974 se inició en Chile un proceso de regionalización administrativa con el fin de aprovechar de mejor forma los recursos naturales, la distribución de la población y la ocupación del territorio nacional”<sup>950</sup>. En *Deberes* se han agrupado los nudos libres que dan cuenta de las principales funciones del Estado:

#### Deberes

El inciso final del artículo 1 postula los deberes del Estado, aunque la enumeración que plantea no es taxativa, ya que por ejemplo, no considera el respeto y promoción de los derechos humanos, que sí está establecido en el artículo 5 de la misma Carta Fundamental<sup>951</sup>.

Entre esos deberes se incluye la seguridad nacional, la que debe ser entendida como la seguridad de la Nación o del Estado en su conjunto, considerando la de los habitantes y sus derechos como personas, la del territorio y la del poder del Estado. Esta seguridad es una condición básica para la consecución de los fines estatales<sup>952</sup>.

**Forma** aglomera los nudos libres que dan cuenta de los modos o formas jurídicas en

---

<sup>948</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,22%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>949</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,22%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>950</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,22%]  
Referencia 7 - Cobertura 0,01%

<sup>951</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]  
Referencia 6 - Cobertura 0,02%

<sup>952</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]  
Referencia 7 - Cobertura 0,02%

que puede organizarse un Estado (unitario o federal): “La forma jurídica del Estado: el Estado unitario El artículo 3 de la Constitución, se refiere a la forma jurídica del Estado, y en este sentido, su inciso primero sostiene: <El Estado de Chile es unitario>”<sup>953</sup>; “Desde el punto de vista de su forma, los Estados se clasifican en unitarios y federales (ver infografías laterales)”<sup>954</sup>.

*Estado de Derecho* contiene nudos libres que apuntan a la comprensión del concepto, sitúan históricamente su emergencia, su evolución y destacan la necesidad de valorarlo: “Comprender la noción de Estado de derecho que se aplica en Chile y sus implicancias para la preservación y profundización de la democracia”<sup>955</sup>; “El Estado de derecho es un concepto que surgió durante el siglo XIX dentro de la tradición política liberal, como una forma de poner límites al absolutismo, y fue sistematizado por el político y jurista alemán Robert Von Mohl”<sup>956</sup>; “Valorar el Estado de derecho como marco legal que resguarda el ejercicio de los derechos humanos y organiza la convivencia política y social”<sup>957</sup>. Estado de Derecho se haya compuesto por *Distribución del Poder Estatal, Legalidad, Supremacía Constitucional y Transparencia y Probidad*.

*Distribución del Poder Estatal* está compuesto, de igual forma, por *Órganos y Funciones*, cuyos nudos libres aclaran la confusión conceptual entre ambos términos: “Normalmente se confunde el órgano con la función que realiza, debido a la extensa difusión de la teoría de la división de poderes, que constituye la base del principio de separación de

---

<sup>953</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,09%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>954</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,09%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>955</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 0,13%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>956</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 0,13%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>957</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,13%]  
Referencia 10 - Cobertura 0,01%

funciones que actualmente se aplica”<sup>958</sup>. Asimismo, Órganos y Funciones se divide en cuatro componentes. El primero es **Control**, que contiene solo un nudo libre en que se alude a los órganos de control existentes en el país:

Los órganos de control. Además de los anteriores órganos del Estado, existen otras instancias estatales autónomas, que tienen por objeto ejercer el control de las actuaciones de los demás poderes del Estado. Estas instituciones son la Contraloría General de la República, y el Tribunal Constitucional<sup>959</sup>.

Control se subdivide en **Contraloría** y **Tribunal Constitucional**. Los nudos libres allí reunidos dan cuenta de las funciones que cumplen dichas instituciones, así como también de algunas características de sus funcionarios: “Examinar y juzgar las cuentas de las personas que tengan a su cargo bienes de las entidades públicas sobre las que ejerce su fiscalización”<sup>960</sup>; “Contralor General de la República, es designado por el presidente de la República con acuerdo del Senado”<sup>961</sup>. El segundo elemento (que se desprende de Órganos y Funciones) es **Ejecutiva**, cuyos nudos libres se refieren al concepto de gobierno, la función política y administrativa y los titulares de estas: “En un sentido estricto, el gobierno se asocia con el órgano que cumple la función ejecutiva”<sup>962</sup>; “La función ejecutiva La función ejecutiva consiste en la toma de decisiones de la dirección del Estado, administrarlo y dar ejecución o cumplimiento de las leyes”<sup>963</sup>. Ejecutiva se descompone en **Municipalidades** y **Presidente**. En **Municipalidades**,

---

<sup>958</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>959</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>960</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,08%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>961</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,08%]  
Referencia 6 - Cobertura 0,01%

<sup>962</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,17%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>963</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,17%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

las referencias del texto escolar se refieren a las funciones de estos organismos (privativas y compartidas):

La Ley Orgánica Constitucional de las Municipalidades de 2001, fija las funciones y atribuciones de las municipalidades, diferenciando entre funciones privativas y compartidas. Las funciones privativas son aquellas exclusivas de las Municipalidades, y las compartidas, son aquellas que la Municipalidad desarrolla relacionada con otros órganos del Estado.

En *Presidente*, los nudos libres dan cuenta de los requisitos para acceder al cargo, duración de este y también sus atribuciones: “El presidente de la República. Como anticipábamos en la página anterior, el presidente de la República es el titular de la función ejecutiva del Estado. A él le compete tanto el gobierno como la administración superior del Estado”<sup>964</sup>; “El presidente dura 4 años en su cargo y no puede ser reelegido inmediatamente”<sup>965</sup>.

El tercer elemento que conforma órganos y Funciones es *Judicial*. Los nudos libres que agrupa aluden a los órganos jurisdiccionales y las instancias que administran justicia en Chile (Corte Suprema, Tribunal de Apelaciones y Juzgados Civiles): “Reconocer el funcionamiento de los órganos jurisdiccionales que operan en Chile”<sup>966</sup>; “De manera general, el poder judicial está integrado por tres instancias de administración de justicia”<sup>967</sup>. Por último, el cuarto elemento que compone órganos y Funciones es *Legislativa*. Este elemento agrupa todos aquellos nudos libres que describen dicha función, así como también a quienes son responsables de su ejercicio: “Chile no es la excepción, pero la función legislativa se encuentra

---

<sup>964</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 0,33%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>965</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 0,33%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>966</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 20 referencias codificadas [Cobertura 0,23%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>967</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 20 referencias codificadas [Cobertura 0,23%]  
Referencia 6 - Cobertura 0,01%

repartida en dos órganos del Estado: el órgano ejecutivo en su calidad de colegislador, y el Congreso Nacional que cumple tanto funciones legislativas como políticas”<sup>968</sup>. Legislativa está conformada por Congreso Nacional y este, a su vez, por Cámara de Diputados y Cámara de Senadores. En estos tres elementos se hayan agrupados nudos libres que mencionan las características y funciones que cumplen estos organismos, así como sus integrantes:

#### El Congreso Nacional

En la mayoría de las constituciones occidentales, desde la Revolución Francesa en adelante, se ha radicado la función legislativa en un órgano colegiado que se estima representativo de la voluntad nacional, por cuanto sus miembros son electos por la voluntad popular<sup>969</sup>.

Requisitos para ser Diputado Para ser electo diputado se requiere: • Ser ciudadano con derecho a sufragio. • Tener cumplidos 21 años de edad. • Haber cursado la Enseñanza Media o su equivalente. • Tener residencia de al menos dos años continuos, en la región a la que pertenezca el distrito electoral por el que es electo<sup>970</sup>.

#### El Senado

El Senado se compone de 38 miembros elegidos en votación directa por circunscripciones senatoriales, en consideración a las regiones del país, cada

---

<sup>968</sup> <Archivos\4MHistoria ZigZag> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,08%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>969</sup> <Archivos\4MHistoria ZigZag> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,02%

<sup>970</sup> <Archivos\4MHistoria ZigZag> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,12%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,02%

una de las cuales constituye al menos una circunscripción<sup>971</sup>.

**Legalidad** contiene referencias que explican este principio desde lo establecido por la Constitución: “Este concepto alude a aquel estado en que tanto los gobernantes como los gobernados deben someterse a ciertas normas fundamentales obligatorias”<sup>972</sup>; “La norma también postula el principio de legalidad o de imperio de la ley; todos los órganos del Estado deben actuar dentro del orden jurídico y en el ámbito de sus funciones y atribuciones”<sup>973</sup>.

En **Supremacía Constitucional** se sitúan aquellos nudos libres que explican la idea de que la Constitución es la norma suprema del Estado, a la cual deben someterse las personas, órganos del estado y toda disposición:

<Los órganos del Estado deben someter su acción a la Constitución y a las normas dictadas conforme a ella, y garantizar el orden constitucional de la República>. <Los preceptos de esta Constitución obligan tanto a los titulares o integrantes de dichos órganos como a toda persona, institución o grupo>.

En este artículo se plantea el principio de supremacía constitucional, en virtud del cual la Constitución es la norma superior del orden político, a la que deben someterse tanto los gobernantes como los gobernados<sup>974</sup>.

En **Transparencia y Probidad** se han reunido los nudos libres que explican ambos principios y los sitúan temporalmente desde el momento en que son reconocidos constitucionalmente: “Probidad y transparencia de la función pública. Aunque es una consecuencia de los principios anteriores, solo se estableció en la Constitución desde la reforma

---

<sup>971</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,13%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>972</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>973</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]  
Referencia 6 - Cobertura 0,01%

<sup>974</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,09%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,03%

constitucional de 2005”<sup>975</sup>; “En cuanto existe la obligación de los organismos estatales de hacer públicos todos sus actos y documentos”<sup>976</sup>.

**Nacionalidad** contiene nudos libres que apuntan a la definición del concepto, su importancia (por ejemplo, en relación con los apátridas en el mundo), los requisitos para su adquisición, suspensión y pérdida según la Constitución: “Reconozcas la forma en que la Constitución establece los requisitos para la adquisición, suspensión y pérdida de la nacionalidad y de la ciudadanía”<sup>977</sup>; “Comprendas sobre la importancia de estas calidades (nacionalidad y ciudadanía) en el mundo actual”<sup>978</sup>; “Nacionalidad: constituye el “estado propio de la persona nacida o naturalizada (admitida en el país como si fuera natural de allí) en una nación”<sup>979</sup>.

**Principios y Valores** solo contiene un nudo libre que señala: “Los valores fundamentales de la Constitución”<sup>980</sup>. Comprende, a su vez, **Dignidad, Familia, Grupos Intermedios e Igualdad y Libertad**. **Dignidad** también contiene solo un nudo libre que define el concepto indicando: “La dignidad de la persona humana: es decir, el respeto que toda persona merece por su calidad de tal, lo que impide que sea coaccionada física o mentalmente, y que sea discriminada”<sup>981</sup>. **Familia** posee dos nudos libres en que se menciona la importancia de esta como núcleo de la sociedad: “La familia como núcleo fundamental de la sociedad: la

---

<sup>975</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 0,18%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>976</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 12 referencias codificadas [Cobertura 0,18%]  
Referencia 7 - Cobertura 0,01%

<sup>977</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 15 referencias codificadas [Cobertura 0,29%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>978</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 15 referencias codificadas [Cobertura 0,29%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>979</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 15 referencias codificadas [Cobertura 0,29%]  
Referencia 8 - Cobertura 0,01%

<sup>980</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>981</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

familia trasciende a las personas naturales que la componen: sus normas directrices son irrenunciables e innegociables”<sup>982</sup>. **Grupos Intermedios** reúne dos nudos libres en que se define el término según lo estipulado por la Constitución: “El respeto a los grupos intermedios: los grupos intermedios son asociaciones voluntarias con distintos fines (políticos, culturales, económicos, etc.). El respeto a su autonomía depende de que esos grupos subordinen sus objetivos al bien común”<sup>983</sup>. **Igualdad y Libertad** solo agrupa nudos libres que nombran, definen y caracterizan el concepto: “Las personas nacen libres e iguales en dignidad y derechos”, “La libertad de la persona humana: libertad para escoger entre diversas alternativas (o crear alternativas nuevas) de desarrollo personal; para participar en el Estado, que se concreta en los derechos políticos; y libertad para lograr su máximo desarrollo integral como ser humano”<sup>984</sup>.

En **Soberanía Nacional** se han agrupado aquellos nudos libres que definen el término y lo caracterizan remitiendo al artículo 5° de la Constitución:

Soberanía nacional El artículo 5 de la Constitución establece lo siguiente:

<La soberanía reside esencialmente en la Nación. Su ejercicio se realiza por el pueblo a través del plebiscito y de elecciones periódicas y, también, por las autoridades que esta Constitución establece. Ningún sector del pueblo ni individuo alguno puede atribuirse su ejercicio><sup>985</sup>.

Soberanía Nacional comprende **Formas de Ejercicio** cuyo único nudo libre da cuenta de las formas en que la Constitución sanciona el ejercicio de la soberanía popular:

---

<sup>982</sup> <Archivos\4MHistoria ZigZag> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,01%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>983</sup> <Archivos\4MHistoria ZigZag> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>984</sup> <Archivos\4MHistoria ZigZag> - § 2 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>985</sup> <Archivos\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,08%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,02%

Ejercicio de la soberanía Según el artículo citado de la Constitución la soberanía la ejerce el pueblo a través de:

- Plebiscitos, que en Chile se realizan solo para reformas constitucionales, en los casos que la Constitución establece (desacuerdo entre el Presidente y el Congreso por reformas constitucionales).

- Elecciones periódicas de autoridades representativas, es decir, elecciones presidenciales, parlamentarias y municipales.

- Actividades de las autoridades Plebiscito y autoridades de la nación.

que la Constitución establece, entre las cuales no solo se deben considerar las representativas, sino también aquellas cuyo origen surge de un nombramiento público (Poder Judicial, órganos contralores, entre otros)<sup>986</sup>.

**Sistema Electoral** comprende aquellos nudos libres que aclaran el término, especificando la ley que se pronuncia sobre su funcionamiento, y aluden al organismo encargado de organizar las elecciones en Chile:

En Chile, la Constitución no se pronuncia sobre un sistema electoral determinado, encargando a una Ley Orgánica Constitucional el definirlo<sup>987</sup>.

El Servicio Electoral (SERVEL) es el organismo encargado de organizar las primarias, las que se deben realizar a nivel nacional, para elegir candidatos presidenciales y a nivel regional, para elegir candidatos al Parlamento. Las primarias se deben realizar a más tardar el vigésimo domingo anterior a la fecha de la elección final (es decir, 20 semanas antes de la elección oficial)<sup>988</sup>.

---

<sup>986</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,04%] Referencia 1 - Cobertura 0,04%

<sup>987</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,06%] Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>988</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,06%] Referencia 5 - Cobertura 0,02%

Sistema Electoral se divide el *Elección Presidencial, Elecciones Municipales y de Concejales, Elecciones Parlamentarias y Elecciones Primarias*. En todos estos elementos los nudos libres describen la forma en que se desarrollan las elecciones según cada esfera; en algunos casos se alude a los requisitos para ser elegido (por ejemplo, alcalde o concejal), y críticas al sistema electivo respectivo (como es el caso del sistema binominal en las elecciones parlamentarias):

Como vimos en la Unidad 1, las elecciones periódicas se refieren a todos los eventos públicos en que se eligen autoridades representativas del Estado, es decir: elecciones presidenciales, parlamentarias y municipales<sup>989</sup>.

La elección de alcaldes es de mayoría simple. Es decir, es electo alcalde el candidato que obtenga la mayor cantidad de sufragios válidamente emitidos, excluidos los blancos y los nulos<sup>990</sup>.

#### Críticas al sistema binominal

Del análisis de los resultados electorales de Diputados, entregados arriba, se puede concluir que el sistema binominal favorece a las dos alianzas mayoritarias, creando lo que algunos autores han denominado un “bipartidismo representativo”.

Además, el sistema sobre-representa a las dos alianzas mayoritarias, perjudicando de ese modo, a las alianzas y partidos minoritarios, que quedan sub-representados (con la excepción, en ciertas circunstancias, de los

---

<sup>989</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 9 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]  
Referencia 9 - Cobertura 0,01%

<sup>990</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,09%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

independientes fuera de pacto).

Desde un punto de vista político ideológico, el sistema hace que los principales bloques en disputa se orienten hacia posiciones medianas del electorado, provocando una convergencia de posiciones moderadas. Los votantes más radicales se ven obligados a votar por el partido o bloque más cercano a su posición. Del mismo modo, los partidos tienden a agruparse en dos bloques, y los partidos de los extremos quedan relegados del sistema político<sup>991</sup>.

Las primarias presidenciales

El 6 de diciembre de 2012 se publicó la ley que estableció el Sistema de Elecciones Primarias en Chile. Esta ley tiene por objeto que los partidos políticos designen a sus candidatos a presidente de la República, a parlamentarios y a alcaldes<sup>992</sup>.

Sistema Electoral comprende, de igual forma, **Gasto Electoral**. Allí los nudos libres reunidos explican quiénes los asumen en procesos electorarios y la norma que regula esta situación: “Cabe consignar que el gasto de la realización de las primarias lo asume el Estado”<sup>993</sup>; “En el caso de los gastos electorales de los candidatos, éstos son de cargo de las mismas candidaturas o de los partidos, según fuera el caso”<sup>994</sup>. Por último, también incluye **Rol de los Medios de Comunicación**, donde se han agrupado los nudos libres que mencionan la labor que realizan estos durante los procesos electorales (propaganda y publicidad electoral):

---

<sup>991</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,17%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,05%

<sup>992</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,05%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>993</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>994</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,02%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

El rol de los medios de comunicación en los procesos electorarios<sup>995</sup>.

En el caso de candidatos independientes, le corresponde un tiempo de propaganda en televisión, equivalente al del partido que hubiere obtenido menos sufragios en la última elección. Si hubiere más de un candidato independiente, se distribuyen este tiempo de manera equitativa entre ellos<sup>996</sup>.

***República Democrática Liberal Representativa*** contiene todas aquellas referencias en donde se menciona algunos de los conceptos aludidos, ya sea por separado o en conjunto, se los define y caracteriza:

Características de la democracia chilena: su representatividad, su carácter presidencial y electoral, el pluralismo doctrinario y el pluripartidismo<sup>997</sup>.

Comprender el significado de los conceptos de república y democracia como características centrales del régimen político chileno<sup>998</sup>.

¿Qué es una república? El concepto de república tiene una larga tradición en la historia de Occidente, desde la antigüedad clásica grecolatina (especialmente en su aplicación romana), pasando por las repúblicas italianas de fines de la Edad Media hasta su elaboración contemporánea, desarrollada por la Ilustración<sup>999</sup>.

---

<sup>995</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,16%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>996</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 11 referencias codificadas [Cobertura 0,16%]  
Referencia 7 - Cobertura 0,02%

<sup>997</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 45 referencias codificadas [Cobertura 0,43%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>998</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 45 referencias codificadas [Cobertura 0,43%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>999</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 45 referencias codificadas [Cobertura 0,43%]  
Referencia 11 - Cobertura 0,02%

En la sección 1 de este capítulo estudiamos que al ser Chile una república democrática, el carácter representativo era un elemento clave sobre el cual se articulaba nuestro sistema político<sup>1000</sup>.

República Democrática Liberal Representativa se organiza en seis elementos. Estos son: *Desafíos y Amenazas, Ciudadanos, Consenso, Derechos Humanos, y Participación y Pluralismo*.

*Desafíos y Amenazas* está compuesto por nudos libres que refieren a los principales problemas que presenta la sociedad y la democracia chilena como sistema de gobierno. Entre estos se identifican ocho principales problemas o dificultades. En primer lugar, *Baja Participación Electoral*, que reúne nudos libres que caracterizan este fenómeno cuantitativamente y, además, dan cuenta de posibles explicaciones:

En 1997, la combinación entre la no inscripción electoral, la abstención, el voto blanco y el nulo, totalizaron casi el 45% del total de la población, provocando gran impacto en la clase política<sup>1001</sup>.

Para otros autores, la razón de la desafección reside en las características de los mecanismos institucionalizados, los que desincentivarían u obstaculizarían la participación de estos segmentos de la población. Es el caso del régimen electoral y del predominio de los partidos políticos como mecanismos de representación política de la ciudadanía (en perjuicio de los independientes), factores que harían rígida la participación política juvenil<sup>1002</sup>.

---

<sup>1000</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 45 referencias codificadas [Cobertura 0,43%]  
Referencia 31 - Cobertura 0,01%

<sup>1001</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,07%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>1002</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,07%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,02%

En segundo lugar, se sitúa *Crisis de Representatividad*, que agrupa referencias en que el texto escolar presenta algunas justificaciones para este fenómeno en Chile:

Por una parte, la baja identificación que tiene la ciudadanía con alguno de los sectores políticos (centro, izquierda, derecha). Según diversos estudios, esta identificación ha caído gradualmente desde la década de 1960 a actualmente, desde un 70% a menos del 40% en la adhesión de la ciudadanía a alguno de los sectores políticos<sup>1003</sup>.

La *Desigualdad* es el tercer problema o dificultad. Sus nudos libres la definen desde distintas perspectivas y la conectan con el problema de la pobreza en relación con su evolución y tratamiento en Chile:

La desigualdad en el acceso inicial a las oportunidades. Esta es una dimensión escasamente trabajada en los estudios internacionales; sin embargo, cualitativamente hablando, la segunda acepción resulta más relevante aún, por cuanto se refiere a la desigualdad de derechos y de la posibilidad de ejercerlos<sup>1004</sup>.

mientras se ha reducido de manera significativa la pobreza extrema (indigencia) y los índices de pobreza, en general. Es decir, las políticas públicas que se han desarrollado desde el Estado para superar el problema de la pobreza de la población, han resultado eficaces en reducir el volumen de población pobre, pero los estándares de desigualdad se han mantenido y consolidado<sup>1005</sup>.

---

<sup>1003</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,11%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>1004</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]  
Referencia 5 - Cobertura 0,02%

<sup>1005</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 10 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]  
Referencia 7 - Cobertura 0,02%

En cuarto lugar, aparece *Divergencia e Intensidad de la Lucha Política* que contiene solo un nudo libre que indica: “La existencia de diversas fuerzas políticas y de diversas ideologías puede presentar, en ocasiones, un alto grado de divergencia y una gran intensidad de la lucha política, poniendo en riesgo la estabilidad y existencia del propio régimen democrático”<sup>1006</sup>.

En quinto lugar, figura *Medio Ambiente*. Los nudos libres abordan esta problemática desde el concepto de desarrollo sostenible, un informe emitido por la ONU en 1987, el desarrollo de cumbres a nivel mundial y la realidad chilena al respecto:

En 1987, la Comisión Mundial del Medio Ambiente (organismo dependiente de la ONU) publicó un informe titulado “Nuestro futuro común”, en donde reflexionaba sobre las posibilidades del futuro de la humanidad, a partir del tipo de desarrollo que se estaba impulsando hasta esos años. La conclusión era tajante: por la senda en que se iba, el desarrollo no podría continuar sin hacer colapsar los recursos naturales<sup>1007</sup>.

En este contexto, ¿cuál es la realidad chilena? Los diferentes gobiernos chilenos se han mostrado receptivos en el discurso respecto de los acuerdos y declaraciones internacionales alcanzadas, y se han desarrollado algunas políticas destinadas especialmente a la protección del medio ambiente<sup>1008</sup>.

---

<sup>1006</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>1007</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,10%] Referencia 3 - Cobertura 0,02%

<sup>1008</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,10%] Referencia 7 - Cobertura 0,02%

El sexto problema que aparece retratado en el texto escolar es el de las *Minorías*. Los nudos libres agrupados definen qué se entiende por minorías, se sitúa el concepto en relación con la diversidad cultural y se problematiza su situación:

Desde 1992 existe una Declaración de las Naciones Unidas sobre Minorías. En su artículo 1 postula que en cada nación existen minorías sobre la base de su identidad nacional o étnica, cultural, religiosa y lingüística, y dispone que los Estados deban proteger su existencia<sup>1009</sup>.

Si bien se critica esta definición por la importancia asignada a la nacionalidad, el requisito de que la minoría se encuentre en una posición no dominante continúa siendo importante para diferenciar a las minorías de aquellos grupos que representan una posición preponderante dentro de una sociedad, ya sea desde un punto de vista económico, social, cultural o religioso<sup>1010</sup>.

En sexto lugar, está el problema del *Terrorismo* cuyos nudos libres también definen el concepto, dan ejemplos de algunas conductas calificadas como tal (según la ley) y explican por qué constituye una amenaza para la democracia:

El terrorismo es considerado una lacra que afecta hoy en día a la humanidad y presenta una peligrosa y latente amenaza en el mundo actual, porque violenta valores que son considerados universales tales como el respeto por los derechos humanos, el Estado de derecho, las leyes y usos de la guerra que deben proteger a la población civil, la tolerancia entre los pueblos y las naciones, y la solución pacífica de controversias, entre otros ámbitos de la vida pacífica y

---

<sup>1009</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>1010</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]  
Referencia 6 - Cobertura 0,02%

democrática<sup>1011</sup>.

Por último, se nombra la *Violencia Social e Intrafamiliar*. Los nudos libres allí reunidos especifican en qué consiste el fenómeno abordando, en particular, el femicidio en Chile:

#### Femicidio en Chile

El femicidio se entiende como el asesinato de mujeres por el hecho de ser tales. Supone un conjunto de prácticas, órdenes y representaciones simbólicas que se sostienen en el supuesto de inferioridad de la mujer. Por mucho tiempo este problema fue catalogado dentro del ámbito privado, pero desde hace una década fue colocado en la agenda pública de los gobiernos, los que mediante diversas políticas públicas, han intentado concientizar a la población<sup>1012</sup>.

La violencia es un fenómeno social y cultural que tiene mil caras. Se puede expresar en un sinnúmero de ámbitos, entre los que destacan: violencia contra las mujeres, contra niños, violencia intrafamiliar; contra personas mayores; dentro del contexto escolar, criminalidad o delincuencia; o como fenómeno asociado a conflictos sociales y políticos, entre otros<sup>1013</sup>.

En *Ciudadanos* fueron agrupados aquellos nudos libres que especifican el concepto, aluden a las disposiciones constitucionales que regulan la adquisición, suspensión y pérdida de la ciudadanía, relevan su importancia y los derechos (en términos generales) que posee los sujetos políticos: “Se ha vuelto un concepto universal, aplicable a hombres y mujeres, a nacidos

---

<sup>1011</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,24%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,03%

<sup>1012</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,07%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,03%

<sup>1013</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,07%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,02%

en todas las ciudades dentro del territorio nacional e incluso a personas que nacieron en el extranjero; y la esclavitud está prohibida, por lo que es redundante hablar de hombres y mujeres libres”<sup>1014</sup>; “Teniendo esto claro, debemos estudiar las distintas formas en las que se ejerce la ciudadanía en Chile, es decir, entender que el ejercicio de la ciudadanía implica el empleo de derechos políticos y de otros que la Constitución y las leyes reconocen”<sup>1015</sup>; “Reconozcas la forma en que la Constitución establece los requisitos para la adquisición, suspensión y pérdida de la nacionalidad y de la ciudadanía”<sup>1016</sup>.

Ciudadanos comprende **Derechos** y **Responsabilidad Civil**. En **Derechos** se reunieron aquellos nudos libres que nombran el concepto enfatizando aquellos derechos que posee un ciudadano desde una dimensión política: “En la página 74 estudiamos los diferentes derechos políticos que corresponden a los ciudadanos: el sufragio, a elegir y ser electo para cargos de representación popular, a ocupar cargos de la administración pública, a formar parte de los partidos políticos”<sup>1017</sup>. **Responsabilidad Civil** agrupa las referencias en que se la define como una obligación o deber, se la clasifica en positiva y negativa y se dan ejemplos de esta: “Finalmente, debemos considerar las principales responsabilidades y deberes civiles, ya que todo derecho conlleva una responsabilidad con la sociedad”<sup>1018</sup>; “Comprender y valorar la importancia de las responsabilidades ciudadanas, en particular, el cumplimiento de las leyes, el pago de impuestos por parte de personas y empresas, y el cuidado de los espacios públicos

---

<sup>1014</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 23 referencias codificadas [Cobertura 0,24%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>1015</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 23 referencias codificadas [Cobertura 0,24%]  
Referencia 9 - Cobertura 0,01%

<sup>1016</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 23 referencias codificadas [Cobertura 0,24%]  
Referencia 13 - Cobertura 0,01%

<sup>1017</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,09%]  
Referencia 6 - Cobertura 0,01%

<sup>1018</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 22 referencias codificadas [Cobertura 0,19%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,01%

y de la infraestructura pública”<sup>1019</sup>; “La responsabilidad tiene una acepción positiva y negativa. En su acepción positiva, implica la acción de responder por un daño causado”<sup>1020</sup>. De Responsabilidad Civil se desprende *Pago de Impuestos* que reúne todos aquellos nudos libres en que se menciona este deber, se lo define, ejemplifica y explica por qué debe cumplirse:

¿Qué son los impuestos? Los impuestos son deducciones legales y obligatorias que se hacen exigibles a las rentas de individuos y empresas. En otras palabras, constituyen una carga que los individuos que viven en una determinada comunidad o país le deben pagar al Estado que los representa, para que este, pueda financiar sus gastos y obligaciones<sup>1021</sup>.

Los impuestos indirectos: son aquellos que gravan el consumo de las personas. Existen dos tipos: el impuesto genérico (conocido como IVA, Impuesto al Valor Agregado) y los impuestos especiales (a determinados bienes: por ejemplo, los cigarros)<sup>1022</sup>.

¿Por qué el Estado cobra impuestos?

## U N I D A D 2 Capítulo 2

Los impuestos tienen por fin proporcionar al Estado los recursos necesarios para el ejercicio de sus atribuciones. Permiten financiar o cubrir los gastos diversos en que incurre el Estado: administración, inversión social, en infraestructura, en

---

<sup>1019</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 22 referencias codificadas [Cobertura 0,19%]  
Referencia 7 - Cobertura 0,01%

<sup>1020</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 22 referencias codificadas [Cobertura 0,19%]  
Referencia 18 - Cobertura 0,01%

<sup>1021</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 23 referencias codificadas [Cobertura 0,18%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>1022</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 23 referencias codificadas [Cobertura 0,18%]  
Referencia 5 - Cobertura 0,01%

seguridad nacional, en prestación de servicios, etc<sup>1023</sup>.

*Consenso* contiene solo un nudo libre en el que se explica por qué esta condición resulta fundamental para salvar a la democracia de su destrucción:

¿Existe un medio para salvar la democracia de su destrucción? Existe ese medio, y es el consenso fundamental entre los involucrados en estas posturas divergentes, en la medida que todo se puede cuestionar, menos la doctrina misma de la democracia; ese consenso fundamental supone una disposición a aceptar y practicar las “reglas del juego” democrático, incluyendo las formas de comportamiento que devienen del debate de ideas, respetando las ideas discrepantes<sup>1024</sup>.

En *Derechos Humanos* están reunidos todos aquellos nudos libres que mencionan el concepto, destacan su importancia para la democracia y lo localizan en la Constitución: “Los derechos humanos constituyen un elemento clave de la organización política chilena, y son el fundamento de la República democrática”<sup>1025</sup>; “La Constitución reconoce los derechos humanos, en su mayoría, en su artículo 19”<sup>1026</sup>. De este elemento deriva *Tratados*, que congrega las referencias en que se especifican las condiciones para que estos sean ley de la República, enfatizando aquellos vinculados con Derechos Humanos:

Debe tratarse de un tratado solemne, es decir, que cumpla todos los requisitos establecidos por la Constitución.

Requisitos para que los Tratados sean Ley de la República

---

<sup>1023</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 23 referencias codificadas [Cobertura 0,18%]  
Referencia 18 - Cobertura 0,02%

<sup>1024</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencias 1-3 - Cobertura 0,03%

<sup>1025</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 0,07%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

<sup>1026</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 8 referencias codificadas [Cobertura 0,07%]  
Referencia 5 - Cobertura 0,01%

El tratado verse sobre derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana. El tratado haya sido ratificado por el Congreso Nacional, válidamente incorporado a nuestro ordenamiento jurídico.

Que esté actualmente vigente en el ordenamiento jurídico nacional, y no meramente denunciado, ni con reservas<sup>1027</sup>.

En función de estos requisitos, en Chile se encuentran vigentes los siguientes tratados internacionales sobre derechos humanos: • El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, adoptado por la Asamblea General de la ONU (suscrito por Chile el 16 de diciembre de 1966).

- El Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, adoptado por la Asamblea General de la ONU (16 de septiembre de 1969).

- La Convención Americana sobre Derechos Humanos denominada “Pacto de San José de Costa Rica” (5 de enero de 1991)<sup>1028</sup>.

**Pluralismo** congrega nudos libres que explican en qué consiste este principio, sus limitaciones, sanciones a quienes no lo respeten y establecen asociaciones con los medios de comunicación:

Las libertades públicas garantizan e institucionalizan el pluralismo: todos pueden disfrutar de sus derechos para reunirse, para exponer sus ideas, para publicarlas o publicitarlas, para informarse, para asociarse, para discutir. Es decir, para usar sin restricciones de todos los medios lícitos adecuados a la determinación de sus propios destinos. Sin embargo, existe una limitación que

---

<sup>1027</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,07%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,03%

<sup>1028</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 4 referencias codificadas [Cobertura 0,07%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,03%

surge de la propia idea de libertad: la tolerancia de alternativas diferentes o incluso contrarias a las de uno mismo<sup>1029</sup>.

En general, todas estas libertades establecen una limitante común: “que no se opongan a la moral, a las buenas costumbres o al orden público”<sup>1030</sup>

Finalmente, entre otros muchos aspectos del problema, se encuentra el riesgo constante de que en ciertos tipos de medios de comunicación, se produzca una concentración que genere efectos indeseados y atente con alguno de los demás principios que rigen una sociedad democrática<sup>1031</sup>.

Por último, **Participación** agrupa las referencias en que se alude y destaca la relevancia del concepto en relación con la democracia y se especifica las formas en que se manifiesta según la Constitución: “Comprendas la importancia de la participación para el funcionamiento del sistema político y la profundización de la democracia”<sup>1032</sup>; “Reconozcas y caracterices las distintas formas de participación social y política que existen en Chile, a nivel nacional, regional y comunal”<sup>1033</sup>. Participación comprende **Partidos Políticos, Sufragio, ONG, Movimientos Sociales y Jóvenes**.

---

<sup>1029</sup> <Archivos\4MHistoria ZigZag> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 0,28%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,03%

<sup>1030</sup> <Archivos\4MHistoria ZigZag> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 0,28%]  
Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>1031</sup> <Archivos\4MHistoria ZigZag> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 0,28%]  
Referencia 15 - Cobertura 0,02%

<sup>1032</sup> <Archivos\4MHistoria ZigZag> - § 13 referencias codificadas [Cobertura 0,08%]  
Referencia 5 - Cobertura 0,01%

<sup>1033</sup> <Archivos\4MHistoria ZigZag> - § 13 referencias codificadas [Cobertura 0,08%]  
Referencia 6 - Cobertura 0,01%

Los nudos libres agrupados en *Partidos Políticos* definen en qué consiste esta, establecen clasificaciones (tipos de partidos políticos), aluden a su importancia y las funciones que cumplen:

Los partidos políticos son fuerzas políticas voluntarias, organizadas en función de la interpretación que asumen de una doctrina política, que poseen una estructura mediante la cual organizan y jerarquizan la participación de sus militantes o adherentes, y que tienen por norte u objetivo, la conquista del poder político<sup>1034</sup>.

En esta sección estudiaremos la importancia que tienen los partidos políticos en la reproducción y consolidación del sistema democrático representativo en Chile<sup>1035</sup>.

Partidos Políticos, a su vez, se divide en *Pluripartidismo*, cuyos nudos libres -además de aclarar el significado del concepto- mencionan este principio como constitutivo del sistema político chileno:

El pluripartidismo

U N I D A D 1 Capítulo 2

El pluripartidismo está reconocido en el artículo 19 N°15 cuando en su inciso 1° se establece: “El derecho de asociarse sin permiso previo<sup>1036</sup>.”

El pluripartidismo implica que se reconoce la competencia pacífica entre

---

<sup>1034</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 0,18%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,02%

<sup>1035</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 16 referencias codificadas [Cobertura 0,18%]  
Referencia 11 - Cobertura 0,01%

<sup>1036</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]  
Referencia 3 - Cobertura 0,01%

diversas opciones políticas, tanto en elecciones, como en otros ámbitos del quehacer político<sup>1037</sup>.

En *Sufragio* los nudos libres mencionan el concepto, lo clarifican, señalan sus funciones, importancia y los requisitos que la Constitución establece para su adquisición, suspensión y pérdida, así como también para su ejercicio:

Valorar la importancia del sufragio y de las elecciones en Chile, tanto para la renovación de las autoridades, como instancia de participación ciudadana<sup>1038</sup>.

El sufragio es una manifestación de voluntad individual que tiene por finalidad concurrir a la formación de una voluntad colectiva, sea para designar a los titulares de determinados cargos o roles concernientes al gobierno de una comunidad, sea para decidir acerca de asuntos que interesan a ésta<sup>1039</sup>.

El inciso segundo del artículo 15 describe las formas en que se utiliza el sufragio en Chile: las elecciones periódicas y los plebiscitos que la Constitución establece<sup>1040</sup>.

*ONG* contiene nudos libres que definen a estos organismos, hacen referencia a sus funciones y su origen (a nivel mundial y en Chile): “Las Organizaciones No Gubernamentales ¿Qué es una ONG? Nombres conocidos como Hogar de Cristo, Caleta Sur, Un Techo para Chile, Amnistía Internacional, Greenpeace, entre otros muchos casos, son Organizaciones No

---

<sup>1037</sup> <Archivos\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,04%]Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>1038</sup> <Archivos\4MHistoria ZigZag> - § 21 referencias codificadas [Cobertura 0,27%]Referencia 2 - Cobertura 0,01%

<sup>1039</sup> <Archivos\4MHistoria ZigZag> - § 21 referencias codificadas [Cobertura 0,27%]Referencia 4 - Cobertura 0,02%

<sup>1040</sup> <Archivos\4MHistoria ZigZag> - § 21 referencias codificadas [Cobertura 0,27%]Referencia 18 - Cobertura 0,01%

Gubernamentales”<sup>1041</sup>; “Trabajan en distintas áreas: infancia, derechos de la mujer, medioambiente, derechos humanos, empleo, seguridad ciudadana, juventud, entre otras materias”<sup>1042</sup>; “en Chile, las primeras ONG se conocieron en la década de 1980, como instituciones de servicio social que trabajaban, junto a otros sectores, por la democratización del país”<sup>1043</sup>.

**Movimientos Sociales** agrupa nudos libres que clarifican en qué consisten estos organismos, se da cuenta de algunas de sus características y el tipo de relación que sostienen con el Estado y con otros sujetos políticos:

Los movimientos sociales

Los movimientos sociales son agrupaciones de personas que se organizan para desarrollar una acción colectiva (una movilización) en pos de un objetivo o motivo de cambio social, o para llamar la atención de las autoridades y la opinión pública sobre algún fenómeno social concreto que las aqueja<sup>1044</sup>.

Relaciones con el Estado

Son autónomos, tanto política como económicamente respecto del Estado; por ende su ámbito de acción no es el característico de la actividad política, sino el de la sociedad civil<sup>1045</sup>.

Para finalizar, **Jóvenes** aglutina referencias que remiten específicamente a su

---

<sup>1041</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,06%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,01%

<sup>1042</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,06%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

<sup>1043</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 7 referencias codificadas [Cobertura 0,06%]  
Referencia 7 - Cobertura 0,01%

<sup>1044</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,09%]  
Referencia 1 - Cobertura 0,02%

<sup>1045</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,09%]  
Referencia 5 - Cobertura 0,01%

desencanto con la política, asociándolo a su baja participación electoral y la emergencia de nuevas formas de participación juvenil como producto de lo anterior:

De este modo, desde la década de 1990 se popularizó la consigna del “no estar ni ahí”, que se expresó en la baja inscripción en los registros electorales, y desde la automatización de la inscripción, en la baja participación electoral de los jóvenes. En lugar de la política, han adquirido mayor visibilidad pública, las denominadas “barras bravas” y el “carrete” urbano nocturno de fines de semana<sup>1046</sup>.

#### **11.4.2. Democracia representativa: la primacía de lo procedimental y del individuo.**

La estructura que presenta el árbol categorial de temas de educación para la ciudadanía en el texto escolar de 4 año medio de la editorial ZIG-ZAG (año 2013) da cuenta - esencialmente- de la presencia de contenidos sobre la democracia y la ciudadanía que destacan o enfatizan la estructura normativa que las define y la institucionalidad que las organiza. Esto queda evidenciado al considerar que el eje principal desde el cual se articulan los saberes en el texto escolar viene dado por la Constitución política de Chile, y lo que esta determina como definiciones, atributos, funciones, etc., respecto del funcionamiento del Estado en el país. Vale decir, exceptuando los nudos libres asociados a los desafíos y amenazas a la democracia, las temáticas de educación para la ciudadanía contenidas en este instrumento curricular se remiten básicamente a enseñar a los y las estudiantes las bases constitucionales de la institucionalidad chilena.

---

<sup>1046</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,13%]  
Referencia 5 - Cobertura 0,02%

Lo que se indica significa -en términos generales- reconocer que el texto escolar releva una dimensión de la educación para la ciudadanía que subraya y reproduce la importancia de lo instituido (la estructura política) por sobre la importancia del entendimiento de la democracia y la ciudadanía como una praxis instituyente (Redon, 2016a, 2016b, 2018), desde la cual no solo se construye comunidad, sino al mismo tiempo, aprendizaje sobre la vida en un territorio en común con miras a alcanzar cotas de mayor justicia social, bienestar y equidad.

En ese sentido, el discurso contenido en el texto escolar (que ya se ha dicho se haya dirigido al estudiante), prosigue la misma lógica albergada en los instrumentos curriculares analizados previamente, pero deja en evidencia, de manera mucho más ostensible, que la preocupación en torno a la educación para la ciudadanía debe centrarse en la enseñanza de la gramática que da cuerpo a la institucionalidad política democrática existente en Chile -según, ya se dijo, como esta es definida por la Constitución-. Siendo entonces la democracia y la ciudadanía entendida, ante todo, como fruto de una norma, los espacios para su desarrollo, ampliación y/o transformación resultan mínimos, pues se limitan a lo que el texto constitucional disponga. Aprender sobre democracia y ciudadanía es -de tal forma- aprender sobre lo dispuesto en los capítulos, artículos e incisos de la Constitución<sup>1047</sup>.

Por tanto, el texto escolar enseña principalmente los significados contenidos en la Constitución acerca de los elementos que conforman la política y lo político, pero no enfatizando que aquellos pueden y deben ser deconstruidos y/o mejorados (porque en ello también se juega y hace visible parte de lo que significa ser ciudadano), sino resaltando -mejor dicho- su cualidad de realidades inobjetables que no se construyen ni transforman socialmente. Más aún, enseña dichos elementos tomando como referente una norma (Constitución) que es considerada por algunos como ilegítima, aun cuando el mismo texto escolar asegura lo

---

<sup>1047</sup> Lo señalado puede observarse al constatar los elementos que componen la subcategoría Constitución y compararlos con los capítulos que estructuran la Constitución vigente en Chile.

contrario: “Las bases de la institucionalidad son un conjunto de valores, principios jurídicos y normas que fundamentan a la Constitución, ya que son considerados válidos y legítimos en la sociedad chilena, y por tanto, obligatorios para todos los chilenos”<sup>1048</sup>. En otras palabras, una norma autoritaria y neoliberal (Garretón, 2016; Garcés, 2019; Pinto, 2019; Ruiz E., 2019; Salazar, 2019b) constituye el referente máximo -actualmente- para aprender sobre democracia y ciudadanía desde el texto escolar y la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales en Chile<sup>1049</sup>.

¿Qué significa aprender desde el modelo impuesto por esta norma constitucional, sus significados y definiciones?

Significa, en primer lugar, conocer dichos significados y definiciones, pero -más aún- obedecerlos, pues lo que allí está contenido no se trata únicamente de una propuesta teórica, sino que esa propuesta teórica se enmarca en un dispositivo que tiene fuerza de ley, y debe ser obedecido por todos los ciudadanos que habitan el país. Por tanto, es incuestionable, o por lo menos como propuesta se asume a sí misma bajo esa condición. Significa, así mismo, aprender sobre democracia y ciudadanía desde lo abstracto (la norma) y desde lo impuesto desde “arriba” (Salazar, 2019b), con concepciones universales y generalizantes, que parecen conectar con

---

<sup>1048</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 14 referencias codificadas [Cobertura 0,10%]  
Referencia 11 - Cobertura 0,01%

Salazar (2019b) es uno de los historiadores chilenos que sostiene esta idea considerando que la Constitución actual no fue el resultado de la deliberación soberana, sino que fue impuesta por la dictadura militar y legitimada, posteriormente, por quienes resultaron electos para gobernar el país a partir de 1990.

<sup>1049</sup> Garretón (2016) advierte: “Y el sistema institucional y político está construido para preservar, reproducir y encarnar en comportamientos colectivos y en instituciones este principio, y de ello da cuenta la Constitución, que rige aún, con ciertas modificaciones sin duda importantes”. ¿A qué principio se refiere el autor? Él mismo lo declara al indicar que “En Chile, el sistema socioeconómico se basa en el predominio del dinero, el lucro, el mercado y el interés privado por sobre lo público, lo común, el estado, lo social. Ello se ha expresado en todas las dimensiones de la vida social: trabajo, educación, salud, vivienda, seguridad social, recursos naturales, medioambiente, medios de comunicación públicos, financiamiento de la política, etc., con sus efectos en la desigualdad en la distribución de la riqueza y en la concentración económica y en el papel subsidiario del estado” (p.13).

visiones liberales acerca de la ciudadanía y la democracia “(...) que vacía[n] y devalúa[n] la importancia de lo concreto, lo vivo y lo local” (Salazar, 2019b, p.16):

La noción de democracia que hoy manejamos se encuentra informada y articulada por la tradición liberal y, por ende, sobre la base de una concepción individualista de la sociedad, en la que el <individuo> ocupa el lugar de preeminencia, razón por la cual los derechos pasan a primar por sobre los deberes. El fundamento ético de la democracia liberal es el reconocimiento de la autonomía del individuo. De ahí que la participación política en el autogobierno colectivo haya pasado a ser percibida como peligrosa para la libertad, toda vez que la mayoría intente imponer sin contrapeso su voluntad a la minoría (tiranía de la mayoría). Por ello se pondrán límites a lo que la mayoría política puede decidir, a partir de derechos garantizados constitucionalmente y de instituciones contramayoritarias (...). Con esto, la democracia se presenta como un conjunto de procedimientos tendientes a resolver conflictos de intereses sin derramamiento de sangre. (Fierro, 2016, pp.63-64)

Esta presencia de nociones de la democracia y la ciudadanía que anclan en el liberalismo se hace patente -explícitamente- en el discurso que alberga el texto escolar: “Comprender los principios generales de la democracia liberal que se practica en Chile”<sup>1050</sup>. Para una mayor comprensión de cómo es presentado este principio, nos referiremos al tratamiento que recibe la noción de democracia representativa, la importancia dada al consenso, la idea de participación ciudadana y la soberanía popular.

---

<sup>1050</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 39 referencias codificadas [Cobertura 0,43%]  
Referencia 4 - Cobertura 0,01%

En el texto escolar se reconoce abiertamente que una de las características centrales de la democracia chilena es su carácter representativo, el cual se explica a través de su connotación electoralista, la importancia dada a los representantes y el papel que se le otorga al ciudadano.

En relación con estas dimensiones, el texto escolar advierte:

Democracia electoral Al ser esencialmente representativa, nuestra democracia requiere de elecciones periódicas para renovar a las autoridades del Estado. Esta característica, por lo demás, deviene del artículo 5 de la Constitución cuando señala que la soberanía reside esencialmente en el pueblo, “a través de elecciones periódicas”. De esta característica devienen dos conceptos claves para entender cómo opera en Chile el carácter electoral de la democracia. Estos conceptos son: el sufragio y el sistema electoral<sup>1051</sup>.

Los representantes son aquellos que reemplazan a la ciudadanía toda en la toma de las decisiones más importantes de la nación, referidas al Estado o a los distintos ámbitos de la vida social de la comunidad<sup>1052</sup>.

Los ciudadanos eligen, cada cierto tiempo a las autoridades que los representarán en el gobierno. En este caso, la mayoría de los ciudadanos se contentan con participar políticamente en elecciones periódicas y en cumplir las leyes, mientras una élite de ciudadanos es la que desarrolla una actividad política constante y permanente, siguiendo las reglas establecidas en la

---

<sup>1051</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 39 referencias codificadas [Cobertura 0,43%]  
Referencia 26 - Cobertura 0,03%

<sup>1052</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 39 referencias codificadas [Cobertura 0,43%]  
Referencia 29 - Cobertura 0,01%

Constitución<sup>1053</sup>.

Al considerar las referencias anteriores, se hace evidente que la democracia chilena se sustenta y ejerce desde un procedimiento o mecanismo periódico e individual: el sufragio. Es este mecanismo el que permite y garantiza el ejercicio de la ciudadanía y define, además, parte de lo que es ser ciudadano. Vale decir, desde el discurso relevado, ciudadano es aquel que vota, obedece las leyes y es reemplazado por una elite de ciudadanos que goza de un estatus distinto, y es la que se encarga de decidir y deliberar.

El texto escolar reconoce que los ciudadanos son sujetos políticos fundamentales, refiriéndose a aquellos que ejercen los siguientes derechos políticos: postular a cargos de elección popular, ejercer el derecho a sufragio y otros derechos establecidos por la Constitución (que no se especifican). No obstante, también queda claro que el ‘ciudadano de a pie’ no desarrolla una actividad política constante, puesto que esta condición es privativa de los políticos:

En su acepción actual, los políticos son profesionales dedicados a la administración y ordenación del Estado, y se distinguen de una mayoría de ciudadanos que se limitan a comportarse dentro de las leyes y a depositar su voto en una urna, cada cierto tiempo. Pese a sus diferencias y matices, ambos son necesarios en la democracia<sup>1054</sup>.

En la dimensión comentada, el texto escolar no difiere del discurso contenido en Marcos y Bases curriculares; aunque sí refuerza de una manera más evidente y explícita (que los otros documentos curriculares) la adscripción a un modelo de democracia liberal. En este modelo, el

---

<sup>1053</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 39 referencias codificadas [Cobertura 0,43%]  
Referencia 35 - Cobertura 0,02%

<sup>1054</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,02%] Referencia 1 - Cobertura 0,02%

texto escolar hace eco de la Constitución y refuerza la individualización de la actividad política y, por ende, la anulación de lo político:

La ciudadanía, como condición natural e histórica (como ciudadanía ‘total’) es, sin duda, algo más amplio, diverso, dinámico y profundo de lo que es el simple ‘derecho’ a depositar ‘un’ voto de vez en cuando, pues no solo se hace historia votando, sino también cuando se piensa libremente, cuando se dialoga, cuando se critica y cuando se ejercen poderes no constitucionalizados (...) (Salazar, 2019b, p.264).

El ciudadano es el sujeto individual que vota y, en consecuencia, el espacio principal para manifestarse como tal es el de las urnas, solo y aislado de otros ciudadanos. Esa es esencialmente la manera en que demuestra su participación y no ‘pone en peligro’ la democracia representativa: a través de un procedimiento regular que le permite elegir a otros para que lo representen, aun cuando carece de mecanismos para controlarlos de manera efectiva. Lo que prima, desde esta perspectiva es “una concepción soberana de la representación por la que el representante, una vez que adquiere el mandato, ejerce ese mandato independientemente del representado” (Cristi, 2011, p.56). En efecto, para la democracia liberal la deliberación colectiva constituye un peligro que desestabiliza el régimen porque su énfasis no está en la expansión de los derechos positivos de la ciudadanía, sino en el fortalecimiento de los derechos y libertades negativas:

La <libertad positiva>, por tanto, tiene que ver con el autogobierno, con la autodirección colectiva, entendida como autogobierno democrático. Hace alusión a la idea de ser dueño de sí mismo, querer actuar y decidir, no que decidan por uno, cuestión que se garantiza a través de la participación en el poder político (Fierro, 2016, pp.67-68).

El modelo de democracia liberal que perpetua el texto escolar se encarga de enseñarle

a los y las estudiantes que el espacio público es reducido o prácticamente inexistente. No existe como tal, porque tal y como se ha sostenido, no es propósito de la democracia liberal abrir y desarrollar espacios de diálogo, discusión y acción orientados a la búsqueda y logro de objetivos comunes. Por el contrario, el propósito es fortalecer el espacio privado donde lo político se pierde, porque allí el individuo solo busca su bienestar propio y no el bienestar de la comunidad (Fierro, 2016). El mensaje que transmite el texto escolar es que la política no es una actividad del espacio público y común, sino privada e individual, que se ejerce a través de los mecanismos reconocidos por la Constitución y es liderada por políticos profesionales. La política, en el marco de una democracia liberal, y entendida como lo instituido, no se haya orientada a resignificar, ampliar y transformar lo político -esto es, la praxis instituyente de los ciudadanos. Y lo político tampoco es reconocido en sus amplias formas, espacios y cauces. Al contrario, se entiende que lo político solo puede existir desde los espacios y procedimientos institucionalizados (Mouffe, 2014), que en el texto escolar aparecen identificados como movimientos sociales, ONG (organizaciones no gubernamentales) y partidos políticos.

A partir de las premisas señaladas, resulta posible comprender las declaraciones que en el texto escolar relevan el consenso y censuran el conflicto. En el árbol categorial, el consenso constituye uno de los elementos en que se ramifica la democracia, y la divergencia e intensidad de la lucha política, uno de los desafíos y amenazas para aquella:

La existencia de diversas fuerzas políticas y de diversas ideologías puede presentar, en ocasiones, un alto grado de divergencia y una gran intensidad de la lucha política, poniendo en riesgo la estabilidad y existencia del propio régimen democrático<sup>1055</sup>.

---

<sup>1055</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 1 referencia codificada [Cobertura 0,01%] Referencia 1 - Cobertura 0,01%

Desde posiciones divergentes al liberalismo, por el contrario, el conflicto es inherente a la sociedad y la convivencia al interior de ella, idea que se opone a los principios del liberalismo que defienden “la creencia racionalista en la probabilidad de un consenso universal basado en la razón” (Mouffe, 2014, p.23). En este caso, es precisamente la existencia de diversas fuerzas políticas y la intensidad de su lucha la que podría ampliar lo político y darles a aquellas fuerzas un espacio (que no les es reconocido institucionalmente) en la política. Sin embargo, el texto escolar transmite un discurso contrario en el que la diferencia y el pluralismo -aún cuando son nombrados- no tienen real cabida al interior de la sociedad, y si la tienen, es bajo la forma de un “conjunto armonioso y no conflictivo (...) basado en la razón” (Mouffe, 2014, p.23), que no cuestione ni siquiera el modelo mismo de democracia que -como se ha venido señalando- es la democracia liberal. Al respecto el texto escolar menciona:

¿Existe un medio para salvar la democracia de su destrucción? Existe ese medio, y es el consenso fundamental entre los involucrados en estas posturas divergentes, en la medida que todo se puede cuestionar, menos la doctrina misma de la democracia; ese consenso fundamental supone una disposición a aceptar y practicar las “reglas del juego” democrático, incluyendo las formas de comportamiento que devienen del debate de ideas, respetando las ideas discrepantes<sup>1056</sup>.

El valor de ser ciudadano -desde la imagen que construye el texto escolar de 4º año medio- está en el anonimato del que vota y ejerce su libertad eligiendo entre alternativas preestablecidas, marcando una papeleta cuya importancia numérica es infinitesimal (Salazar, 2019b)<sup>1057</sup>.

---

<sup>1056</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 3 referencias codificadas [Cobertura 0,03%]  
Referencias 1-3 - Cobertura 0,03%

<sup>1057</sup> Esto que se ha mencionado conecta, de igual forma, con el tema de la identidad, puesto que el individualismo que defiende el liberalismo “le impide comprender la formación de las identidades colectivas” (Mouffe, 2014, p.23), y considerar que las “identidades se van

Con tales declaraciones y considerando lo acontecido en Chile a partir de octubre de 2019<sup>1058</sup>, cabría sostener que el texto escolar no ofrece herramientas para comprender en profundidad el mundo de la vida que desborda día a día los límites de lo instituido. Formas de relacionarse, manifestarse, congregarse y hacer política que no son leídas por el texto escolar, porque no caben en los espacios que la democracia liberal reconoce como válidos y legítimos para ser un sujeto político, pero que resultan mucho más válidos, significativos y pertinentes para quienes los desarrollan (que el discurso establecido por una norma), porque encarnan su historia y su cultura:

<Cultura> es construir identidad a pulso, como se pueda, con lo poco que hay, lo poco que nos dan y lo mucho que nos cobran. Cultura es, por eso mismo, sentimiento, memoria, rabia, capacidad, creatividad y todo eso que nos lleva a luchar, a cantar, a amar, a estudiar, a levantar utopías de un mundo mejor, etc. (Salazar, 2016, p.38).

Por ello es por lo que se recoge el pensamiento de Salazar (2016) como expresión de rechazo al discurso instaurado, centralizado y dominante respecto a la política y lo político en Chile:

No nos vengán con cuentos, arengas ni discursos demagógicos y electores. Nos duele lo que nos duele y sabemos lo que sabemos. Y por eso tenemos que creerle más a nuestra memoria que a los textos escolares o al discurso de los políticos (Salazar, 2016, p.38).

Tomando en cuenta esta alusión conviene explayar -un poco más- la idea de participación y soberanía popular contenida en este manual del estudiante, y ver cómo se refleja

---

configurando en un proceso de participación que ya en sí mismo es político y puede producir subjetividades diversas que no vienen determinadas estructuralmente” (Chávez-Solca, 2015, p.148).

<sup>1058</sup> Véase Salazar (2019c). El «reventón social» en Chile: una mirada histórica. En <https://ciperchile.cl/2019/10/27/el-reventon-social-en-chile-una-mirada-historica/>

en ellas esta negación y abandono de lo común comprendida como la facultad que posee todo ciudadano para decidir sobre su destino de manera colectiva (Fierro, 2016; Salazar, 2019b).

Al ser Chile una república democrática electoralista, el ejercicio ejemplar de participación ciudadana está constituido por el sufragio -según ya se estableció- en plebiscitos y elecciones periódicas tal y como lo establece el artículo 5° de la Constitución. El texto escolar indica:

Soberanía nacional El artículo 5 de la Constitución establece lo siguiente:

<La soberanía reside esencialmente en la Nación. Su ejercicio se realiza por el pueblo a través del plebiscito y de elecciones periódicas y, también, por las autoridades que esta Constitución establece. Ningún sector del pueblo ni individuo alguno puede atribuirse su ejercicio><sup>1059</sup>.

De acuerdo con lo señalado por la norma que el texto escolar reproduce, las características del sufragio son las siguientes:

Es personal: lo que quiere decir que no se puede transferir y que nadie puede votar por otra persona.

Es igualitario: el sufragio tiene el mismo valor (y se contabiliza del mismo modo) para cada uno de los ciudadanos que sufragan.

Es secreto: los ciudadanos que emiten su voluntad, lo hacen en forma reservada. El Estado, debe velar porque se cumpla esta reserva al momento de las votaciones.

Es voluntario: por la reforma electoral de 2012, la inscripción en los registros es automática, y el sufragio es voluntario, eliminándose las exigencias y multas que existían previamente para aquellos que deseaban eximirse de votar

---

<sup>1059</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 6 referencias codificadas [Cobertura 0,08%]  
Referencia 2 - Cobertura 0,02%

en las elecciones<sup>1060</sup>.

Desde una mirada crítica lo que aparece aquí retratado es la anulación de la naturaleza social humana, y la negación del principio de que se es ciudadano porque se pertenece a una comunidad con la cual existen lazos y relaciones en diversas esferas y espacios. Lo que se exalta es -como se ha venido sosteniendo- la confinación de la condición de ciudadano a un número, su separación de la comunidad y la privatización de la política (Atria et al., 2019). Desde esta perspectiva resulta lógico que la ciudadanía, así como se adquiere a los 18 años, también pueda perderse, puesto que es vista como un simple estatuto jurídico<sup>1061</sup>:

#### Pérdida de la ciudadanía

El art. 17 de la CPR establece las causales de pérdida de ciudadanía: 1. Por pérdida de nacionalidad. 2. Por condena a pena aflictiva. Una vez cumplida la pena, la ciudadanía se recupera en conformidad con la ley.

3. Por condena por delitos terroristas y narcotráfico, que hubieran requerido además, pena aflictiva. Cumplida la pena, la rehabilitación de la ciudadanía se debe solicitar al Senado.

De cualquier forma, lo que resulta evidente es que el texto escolar en nada cuestiona la estructura jurídico política que sustenta la democracia en Chile, ni siquiera cuando analiza sus amenazas y desafíos, en particular, la crisis de representatividad para la cual se aducen las siguientes explicaciones: distanciamiento de los ciudadanos respecto de sus representantes, lo que se traduce en baja identificación con aquellos, limitaciones propias de los partidos políticos

---

<sup>1060</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 19 referencias codificadas [Cobertura 0,29%]  
Referencias 6-10 - Cobertura 0,04%

<sup>1061</sup> “De hecho, las suspensiones y aboliciones de la <carta de ciudadanía> no implican la expulsión del individuo al ostracismo de la individuación absoluta (aislado, solitario y abandonado), pues el afectado, en todo lugar, sigue viviendo en la comunidad a la que por naturaleza e historia pertenece. (...) En realidad, cuando se le <suspende o deroga> su carta de ciudadanía -de acuerdo con el texto constitucional-, solo pierde su derecho a <un> voto, en una o varias elecciones de calendario. Y eso equivale, para la comunidad misma, a una milésima de milésima en el vaivén azaroso de la aritmética electoral” (Salazar, 2019b, pp.263-264)

para renovar sus dirigencias y carencias en el nivel de representatividad del ejecutivo y legislativo. Es decir, no se conduce a que el y la estudiante desarrolle miradas críticas hacia la institucionalidad para desarrollar nuevas lecturas que, por ejemplo, le permitan comprender que

la crisis de legitimidad de la democracia chilena no se explica porque la idea misma de representación política sea problemática, sino porque las instituciones políticas nacionales no fueron diseñadas para efectivamente representar, sino neutralizar; no para permitir la acción política, sino para crear vetos en contra de ella. (Atria et al., 2019, p.77)

En sustitución a aquello, el texto escolar le ofrece como parte de la explicación a dicho fenómeno una apreciación negativa de los jóvenes en relación con su participación política, estereotipándolos solo desde el carrete<sup>1062</sup> y las barras bravas<sup>1063</sup>, invisibilizando la(s) realidad(es) sobre su politización que es amplia y bullante, pero no se canaliza -ciertamente- por cauces formales tal como se discute en el marco teórico de la presente investigación (Arancibia et al., 2016; Venegas, 2016; Zarzuri, 2016):

De este modo, desde la década de 1990 se popularizó la consigna del “no estar ni ahí”, que se expresó en la baja inscripción en los registros electorales, y desde la automatización de la inscripción, en la baja participación electoral de los jóvenes. En lugar de la política, han adquirido mayor visibilidad pública, las denominadas “barras bravas” y el “carrete” urbano nocturno de fines de

---

<sup>1062</sup> En jerga chilena es una palabra que se utiliza en sustitución de fiesta y diversión.

<sup>1063</sup> “Una barra brava es un grupo organizado de fanáticos dentro de una hinchada de fútbol, encargado de alentar durante los partidos a los jugadores del club con el que simpatiza y de amedrentar a los jugadores y aficionados rivales mediante el despliegue de banderas, la entonación de cánticos y, ocasionalmente, el ataque a los simpatizantes de los clubes rivales, además de defenderse y defender al resto de la propia afición de posibles ataques de hinchadas rivales o de la represión policial”. Véase [https://es.wikipedia.org/wiki/Barra\\_brava](https://es.wikipedia.org/wiki/Barra_brava)

semana<sup>1064</sup>.

Vuelve a retomar importancia el discurso contenido en Marcos y Bases curriculares (ya analizado) donde se destaca la necesidad de formar al estudiante en una serie de habilidades claves para la ciudadanía. Ciertamente dichas habilidades carecen de sentido si no se encuentran pensadas para expandir nociones absolutas acerca de la democracia y la ciudadanía, en el entendimiento de que los significados que aparecen en el texto escolar (así como también en los instrumentos previamente analizados), no obedecen a nociones esencialistas e inmutables, sino que son el resultado de luchas de poder. ¿Qué sentido tiene visibilizar como una habilidad de educación para la ciudadanía el pensamiento crítico, si luego el texto escolar niega al estudiante la capacidad de cuestionar la misma democracia?<sup>1065</sup> ¿Qué sentido tiene señalar en el texto escolar que la democracia requiere de la participación ciudadana “real, efectiva y continua” (p.48), si al mismo tiempo se menciona que la participación ciudadana se ejerce desde el sufragio, los partidos políticos y los medios de comunicación? Refiriéndose al discurso e ideología contenido en los libros de texto de ciencias sociales, Atienza (2007) sostiene:

Dicho discurso se caracteriza por no detallar suficientemente el conocimiento del mundo que permitiría interpretar los hechos, (...) por huir del planteamiento de causas distintas de una misma realidad, del conflicto, de la incertidumbre, presentando los hechos como una e incuestionable verdad. (...) la práctica social que los libros de texto parecen potenciar se puede caracterizar por fomentar la

---

<sup>1064</sup> <Archivos\\4MHistoria ZigZag> - § 5 referencias codificadas [Cobertura 0,13%]  
Referencia 5 – Cobertura 0,02%

<sup>1065</sup> Mouffe (2014) advierte: “(...) la democracia liberal es una articulación que combina dos tradiciones diferentes: el liberalismo, con su énfasis en la libertad individual y los derechos universales; y la democracia, que privilegia la idea de igualdad y <el gobierno del pueblo>, es decir, la soberanía popular. Tal articulación no es necesaria, sino contingente (...). Tal modelo de democracia es constitutivo de nuestra forma de vida, y es sin lugar a dudas digno de nuestra adhesión, pero no hay ningún motivo para presentarlo como el único modo legítimo de organizar la coexistencia humana y tratar de imponerlo sobre el resto del mundo” (pp.45-46).

transmisión de un saber que se presenta como incuestionable a un lector que se quiere no crítico. (p.552)

En síntesis, el discurso contenido en este instrumento curricular refuerza la propuesta de que el mérito y valor del currículum prescrito de educación para la ciudadanía entre los años 90 hasta el 2013 ha sido el de reproducir y perpetuar la lectura de una democracia petrificada y degradada, que fortalece la individualidad y debilita (si no es que anula) la condición social del ser humano.

#### **11.4.3. Análisis de imágenes del texto escolar de historia y ciencias sociales: la educación para la ciudadanía y la ausencia de la ciudadanía.**

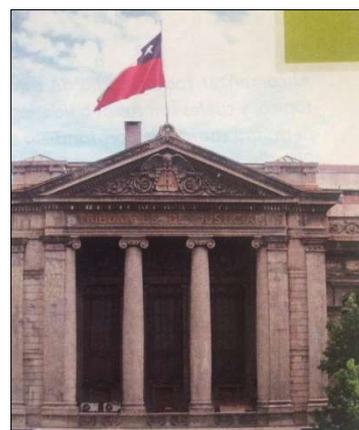
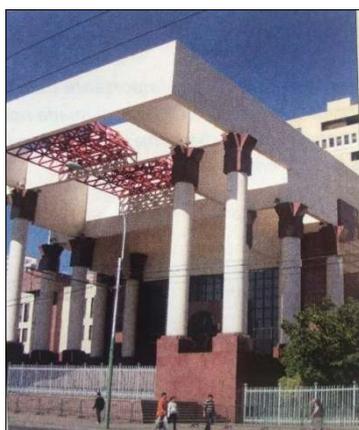
A continuación, se procede a completar la matriz de análisis de imágenes con cada uno de los íconos señalados en la Unidad de Estudio. En este apartado, la interpretación y análisis de estos en relación con la educación para la ciudadanía (correspondiente al número 6 de la matriz) se desarrollará en términos generales y al finalizar la descripción de cada imagen.



Unidad 1 Régimen político y constitucional chileno

Imágenes página 8 (dos imágenes en total)

- 1- **Atributos formales:** colores primarios y secundarios son predominantes (azul, rojo, naranja, violeta, verde, café); se busca representar de manera aproximada la realidad de una situación; ambas imágenes se presentan en un solo plano.
- 2- **Contextualización:** en ambas imágenes no se especifica ni la fecha ni el lugar; no poseen un pie de página aclaratorio.
- 3- **Clasificación según tipo:** ilustraciones.
- 4- **Función que cumplen:** de atención y motivación al estudiante, pues están al comenzar la unidad de estudio.
- 5- **Contenido descriptivo de la información:** en la imagen de la izquierda se presenta una escena compuesta en que destaca una fila de 5 personas. Se podría inferir -aunque las ilustraciones no poseen rostro- que 3 de ellas representan a hombres y 2 a mujeres. En el plano más cercano de la ilustración se observa un hombre depositando un papel en una caja. En la otra imagen, la escena también representa a 5 personas, 3 hombres y 2 mujeres sentados alrededor de una mesa cuadrada con papeles frente a ellos (1 solo tiene un lápiz en su mano). Se infiere por la vestimenta y la banda del hombre que encabeza la mesa que es el Presidente de la República. Al parecer, la persona que tiene el lápiz en su mano se estaría dirigiendo al Presidente.



## Unidad 1 Régimen político y constitucional chileno

Imágenes página 9 (seis imágenes)

- 1- **Atributos formales:** predominio de colores neutros (gris y negro). Se representa la realidad de una situación puesto que todas las imágenes son fotografías. En la mayoría de las imágenes destaca un primer plano correspondiente a los edificios o personas retratadas.
- 2- **Contextualización:** en ninguna imagen se especifica la fecha ni el lugar; no poseen un pie de página aclaratorio.
- 3- **Clasificación según tipo:** fotografías.

- 4- **Función que cumplen:** de atención y motivación al estudiante, pues están al comenzar la unidad de estudio.
- 5- **Contenido descriptivo de la información:** la fotografía superior de la izquierda corresponde a una imagen de La Moneda o Palacio de Gobierno en Chile (localizado en la ciudad capital de Santiago) donde reside, esencialmente, la función ejecutiva. En la imagen superior del medio figura una fotografía del edificio que alberga al Congreso Nacional en la ciudad de Valparaíso. La imagen superior derecha corresponde a una fotografía del edificio de Los Tribunales de Justicia en Santiago. La imagen inferior izquierda es la Corte de Apelaciones de la ciudad de Temuco. La imagen inferior situada al medio corresponde a una fotografía donde figuran (en orden de izquierda a derecha) Ricardo Lagos, Michelle Bachelet, Sebastián Piñera (que aparece con la banda presidencial), Eduardo Frei Ruiz-Tagle y Patricio Aylwin (todos, excepto Sebastián Piñera, expresidentes de la República) teniendo como fondo la puerta principal del Congreso Nacional. La imagen inferior derecha es la Corte de Apelaciones de la ciudad de Iquique.



Unidad 1 Régimen político y constitucional chileno, Capítulo 1 El estado de Chile

Imágenes página 12 (cuatro imágenes)

- 1- **Atributos formales:** predominio de colores neutros (gris claro, crema y blancos); se representa la realidad de una situación puesto que todas las imágenes son fotografías; todas las imágenes se presentan en un solo plano.
- 2- **Contextualización:** en ninguna imagen se especifica la fecha ni el lugar; no poseen un pie de página aclaratorio.
- 3- **Clasificación según tipo:** fotografías.
- 4- **Función que cumplen:** de atención y motivación al estudiante, pues están al comenzar la unidad de estudio.

5- **Contenido descriptivo de la información:** la fotografía n° 1 corresponde al edificio de la Corte Suprema de Justicia, en la ciudad de Santiago (sede principal de la función judicial). Se retrata específicamente la entrada a este. La fotografía n° 2 corresponde al edificio del ex Congreso Nacional en Santiago cuya sede actual está en Valparaíso. La fotografía n° 3 es el edificio del Congreso Nacional en la ciudad de Valparaíso (sede de la función legislativa). La fotografía n° 4 corresponde al Palacio de La Moneda (sede del ejecutivo o gobierno central) en la ciudad de Santiago.



Unidad 1 Régimen político y constitucional chileno, Capítulo 2 Chile: una república democrática

Imagen página 44 (una imagen)

- 1- **Atributos formales:** predominio de colores primarios como el azul (de fondo), rojo, amarillo, y verde, aunque también algunos secundarios que resaltan imágenes (gris, violeta y naranja), y el blanco (en las letras). Se intenta representar la realidad de sujetos individuales, además de una oración con un mensaje respecto a la participación. La imagen está constituida por un solo plano.
- 2- **Contextualización:** no se especifica la fecha ni el lugar; no posee un pie de página aclaratorio.
- 3- **Clasificación según tipo:** ilustración.
- 4- **Función que cumple:** de atención y motivación al estudiante, pues está al comenzar la unidad de estudio.
- 5- **Contenido descriptivo de la información:** La ilustración contiene una oración al centro (en color blanco): “Al participar construyes democracia”. En dicha oración, la palabra democracia aparece en mayor tamaño que el resto de aquellas que componen la oración. En torno a dicha frase figuran agrupadas siete personas (aunque no poseen

rostros, podría inferirse que 3 ó 2 son mujeres y 4 hombres) en actitud de desarrollar alguna actividad o acción. Comenzando desde arriba y a la izquierda, figura un hombre sosteniendo un micrófono, hacia su derecha una persona (es difícil distinguir si es hombre o mujer) planta unas semillas, y en la parte superior derecha aparece un hombre con un casco y un guante en su mano derecha en la cual sostiene un martillo. En la parte inferior izquierda de la ilustración aparece una mujer con sus brazos en alto y en el brazo izquierdo sostiene una guitarra. En el medio aparecen dos figuras masculinas, una sosteniendo un voto en su mano derecha (la nitidez de la imagen no permite apreciarlo, pero el sujeto sostiene un voto o doble papeleta que dice SÍ y NO) y el otro -se infiere- haciendo un movimiento con una pelota de fútbol detrás de su cabeza. En el extremo inferior de la derecha se sitúa una mujer hablando por un teléfono móvil.

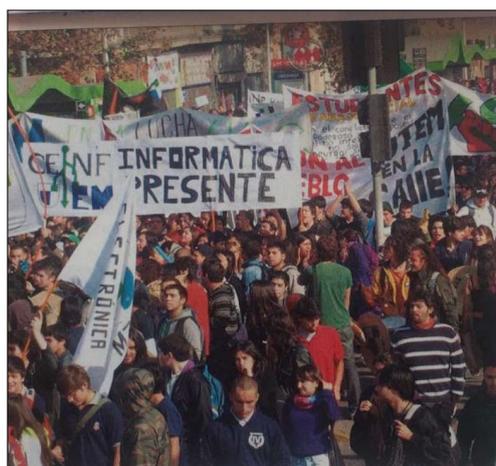
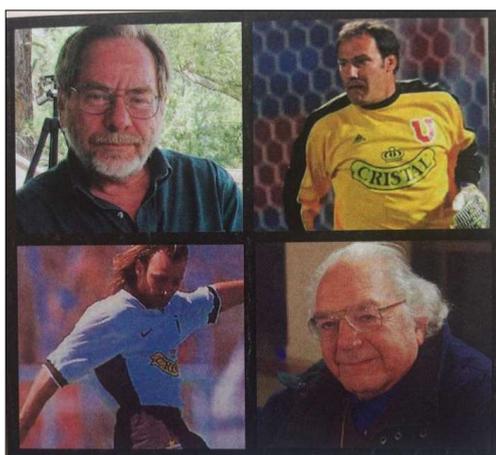


## Unidad 2 Ser ciudadano en Chile

Imagen página 66 (una imagen)

- 1- **Atributos formales:** predominio de colores primarios como el azul rojo, amarillo y verde, y algunos secundarios como violeta y naranja. Se intenta representar la realidad de imágenes de personas individuales. La imagen está constituida por dos planos, en ambos hay personas. En el primer plano diferenciadas por colores y en el segundo plano solo siluetas en color oscuro.
- 2- **Contextualización:** no se especifica la fecha ni el lugar; no posee un pie de página aclaratorio.
- 3- **Clasificación según tipo:** ilustración.
- 4- **Función que cumple:** de atención y motivación al estudiante, pues está al comenzar la unidad de estudio.
- 5- **Contenido descriptivo de la información:** La ilustración consta de dos planos, en el primer plano destacan representaciones de doce personas (al menos cuatro, se infiere, podrían ser mujeres) diferenciadas por sus colores (más llamativos que los de las personas del segundo plano). Cuatro de ellas aparecen levantando la mano

izquierda y dos su mano derecha. En un segundo plano de la ilustración se retrata en azul oscuro solo la silueta de personas.



## Unidad 2 Ser ciudadano en Chile

Imagen página 67 (siete imágenes)

- 1- **Atributos formales:** las fotografías se presentan en una tonalidad sepia. En las dos fotografías superiores destacan primeros planos y en las inferiores se presentan -por lo menos dos planos.
- 2- **Contextualización:** todas las imágenes poseen un pie de página aclaratorio. La imagen superior izquierda señala 'extranjeros nacionalizados chilenos'. A su derecha el pie de foto indica 'Actores departen con voluntariado del Hogar de Cristo'. En el pie de foto de la imagen inferior izquierda se advierte 'Manifestación estudiantil', y -finalmente- la fotografía inferior derecha en su pie de foto señala 'Derecho a voto'.

- 3- **Clasificación según tipo:** fotografías.
- 4- **Función que cumplen:** de atención y motivación al estudiante, pues están al comenzar la unidad de estudio.
- 5- **Contenido descriptivo de la información:** La fotografía superior izquierda se compone de cuatro imágenes. En cada una de ellas se resalta la figura de cuatro extranjeros nacionalizados en Chile (todos hombres) que han destacado por la carrera profesional que desarrollaron en el país. La segunda gran fotografía en la parte superior derecha retrata actores conocidos de las telenovelas y teatro en Chile sentados escuchando a miembros de la ONG Hogar de Cristo. La fotografía inferior de la izquierda retrata una manifestación juvenil que, por el contenido de los carteles que presenta, correspondería a una marcha de estudiantes universitarios; aunque en un plano más cercano se aprecian estudiantes vestidos de color azul que podrían ser escolares (ello se infiere puesto que en Chile los estudiantes que asisten a las escuelas públicas visten principalmente de chaleco o jumper de color azul y pantalón plomo). La imagen inferior derecha presenta un gran edificio con un letrero que indica NO DEJES QUE OTROS ELIJAN POR TI VOTA FUERTE. La palabra vota aparece intervenida de manera tal, que la letra “t” se asemeja a la raya que se debe marcar en un voto.

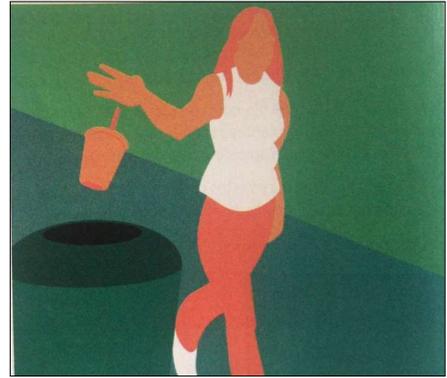


Unidad 2 Ser ciudadano en Chile, Capítulo 1 Nacionalidad y Ciudadanía

Imagen página 70 (una imagen)

- 1- **Atributos formales:** en la imagen destacan los colores primarios con predominio del azul, el amarillo y rojo, además del blanco y el negro (estos últimos colores acromáticos). La imagen busca representar la realidad de una situación y se compone de dos planos.
- 2- **Contextualización:** no se especifica la fecha ni el lugar; no posee un pie de página aclaratorio.
- 3- **Clasificación según tipo:** ilustración.
- 4- **Función que cumple:** de atención y motivación al estudiante, pues está al comenzar la unidad de estudio.
- 5- **Contenido descriptivo de la información:** En la ilustración destacan dos planos. En el primer plano sobresalen manos (en color azul) de personas reunidas entre sí -por

lo que se infiere- sujetando un papel de color blanco con un pequeño recuadro celeste en su interior. Al fondo se observa una figura femenina detrás de un podio que se sitúa por sobre las personas (que allí estarían reunidas). La figura femenina (en color negro) alza los brazos. Destaca como una decoración del podio una imagen muy similar al escudo de Chile.



Unidad 2 Ser ciudadano en Chile, Capítulo 2 Responsabilidades Ciudadanas

Imágenes página 90 (cuatro imágenes)

- 1- **Atributos formales:** en las imágenes destacan los colores primarios con predominio del azul, el amarillo y rojo, y secundarios como el violeta, naranja y celeste, además del blanco y el negro (estos últimos colores acromáticos).
- 2- **Contextualización:** no se especifica la fecha ni el lugar; las imágenes no poseen un pie de página aclaratorio.
- 3- **Clasificación según tipo:** ilustración.
- 4- Función que cumplen: de atención y motivación al estudiante, pues está al comenzar la unidad de estudio.
- 5- **Contenido descriptivo de la información:** En general, las imágenes retratan situaciones vinculadas a las responsabilidades ciudadanas. En todas ellas las personas

aparecen retratadas sin rostro, por lo que solo puede inferirse su género a partir de aproximaciones generales y no certeras (vestimenta, largo del pelo, etc.). La imagen superior izquierda representa una escena en que un hombre (se infiere más joven) lleva de la mano a una persona de más edad (cuestión que también se infiere por el color blanco de su pelo) cruzando un paso de cebra. La imagen superior derecha, por su parte, representa el momento en que una persona lanza un vaso con una pipeta a un basurero. En la imagen inferior izquierda aparecen dos personas; una de ellas inclinado hacia su lado izquierdo; la otra -se infiere- podría estar en actitud de asistirle o comprobar su estado o condición. La imagen inferior derecha es una escena donde aparecen seis personas: una botando un vaso con una pipeta a un basurero; otra recogiendo excremento del animal que lleva sujeto con correa; otra persona está regando un árbol; y en un segundo plano alguien en un triciclo y un adulto con un niño o niña de la mano (cuestión que se infiere por la cercanía).

Con respecto a la interpretación y análisis de las imágenes que incluye el texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para 4° año medio (secundaria) parece importante volver a mencionar, en primer lugar, que ambas acciones se realizarán primordialmente en función del mensaje o contenido que subyace en las fotografías e ilustraciones seleccionadas, el que será situado en relación con el discurso escrito sobre educación para la ciudadanía que figura en el mismo texto escolar. En tal sentido, no es de interés profundizar en la significación de los colores, género de los sujetos retratados, o tamaño de las imágenes en el texto escolar, cuestiones que -se sabe- también poseen un significado. Es por ello por lo que con respecto a dichas características solo se formularán algunas alusiones que complementen la interpretación general de la imagen.

Tomando en cuenta la advertencia mencionada llama la atención lo poco o mucho (dependiendo del punto de vista que se tenga en consideración) que las ilustraciones y fotografías del texto escolar del estudiante transmiten sobre la educación para la ciudadanía al comenzar las Unidades 1 y 2.

Al remitirse a la Unidad 1 *Régimen político y constitucional chileno*, Capítulo 1 *El estado de Chile*, puede sostenerse que las ilustraciones y fotografías reducen la formación ciudadana de los y las estudiantes principalmente a la comprensión de que esta se constituye en el ejercicio del voto (ilustración página 8) y la existencia de los llamados poderes o funciones del Estado. Esta idea aparece retratada desde las fotografías que ilustran a los expresidentes de la República (mayoritariamente figuras masculinas, pues la única excepción la constituye la expresidente Michelle Bachelet), y los principales edificios en los que actualmente en Chile se ejercen la función ejecutiva, legislativa y judicial (páginas 9 y 12), cuya sede se sitúa en la capital (Santiago) y la ciudad de Valparaíso (a 120 km aprox. de la capital), aunque también se muestran dos edificios de Cortes de Apelaciones en las ciudades de Iquique (norte de Chile) y Temuco (sur del país). El régimen político y constitucional en Chile, por tanto, no se sitúa ni se construye -fundamentalmente- desde las personas en comunidad situadas en sus territorios y localidades, sino desde el accionar de los presidentes de la república que son quienes encabezan el gobierno y la conducción de una nación, y desde espacios o edificios que albergan los poderes de la república y simbolizan la historia de un pasado republicano que se debe respetar.

Los edificios fotografiados (La Moneda, el Congreso Nacional, los Tribunales de Justicia y las Cortes de Apelaciones) nos hablarían de la solidez de las instituciones, y -por ende- del peso de lo instituido en la construcción de un régimen democrático. La mayoría de los edificios que se presentan en el texto escolar (páginas 9 y 12) son construcciones vetustas, que no han sufrido el embate del tiempo ni de los cambios que acontecen en la historia, desde

el accionar de los sujetos. Aquí, lo arcaico y antiguo de la arquitectura figura como un rasgo negativo con relación a la educación para la ciudadanía, precisamente porque no hay ciudadanía retratada ni protagonista en ellos, salvo cuando se la considera en su rol de electora (ilustración página 8). Es ejerciendo dicho rol de elector a través del sufragio, que la ciudadanía utiliza el canal de comunicación establecido institucionalmente, el que lo conecta con el Estado a través de las autoridades que lo representan, siendo la más importante la del Presidente de la República (ilustración página 8). En el caso de la imagen de la página 8, aquél es retratado a través de una figura que se infiere es masculina y que podría corresponderse con Sebastián Piñera, quien se encontraba en su primer mandato presidencial para el año 2013 (fecha en que este texto escolar es difundido a los estudiantes chilenos).

Por lo tanto, el primer gran mensaje que transmiten las ilustraciones y fotografías que componen y dan comienzo a la Unidad 1 (Capítulo 1) es -desde la educación para la ciudadanía- que se debe preservar la atemporalidad de una democracia petrificada y resguardarla de los ciudadanos.

En lo que respecta a la Unidad 1 Capítulo 2, *Chile: una república democrática*, la idea que se busca resaltar (en concordancia con los temas que rescata la unidad sobre educación para la ciudadanía) es la importancia de la participación en la construcción de la democracia. Sin embargo, la ilustración que selecciona el texto escolar parece no ser pertinente, pues lo que allí se retrata resulta ser -mejor dicho- ejemplos de actividades individuales asociables a un oficio o profesión, o la simple ejecución de un acto (como, por ejemplo, la figura de color amarillo que se encuentra hablando por un teléfono móvil). Cabe destacar, que la ilustración de la página 44 resalta a personas aisladas realizando alguna acción, cuestión que llevaría a entender que el mensaje sobre participación que el texto escolar desea transmitir es que esta se constituye y despliega en actos individuales que no conectan o reúnen a otros sujetos para pensar, deliberar y actuar en conjunto. No hay conciencia de comunidad en la imagen que

presenta el texto escolar, ni tampoco sujeto colectivo desde el cual se construya la democracia. Si aceptamos esta suposición sobre la participación como admisible, vale decir, que la participación se despliega en actos individuales, sí cobra sentido -en el contexto de la imagen- el sujeto que figura de color rojo en la parte inferior de esta, pues sostiene en su mano un voto. En tal sentido sería el único que -desde la óptica del liberalismo y su exaltación de la democracia representativa- estaría realizando un acto de participación ciudadana.

En el caso de la Unidad 2 *Ser ciudadano en Chile*, la imagen de la página 66 transmite la idea de que los ciudadanos son aquellos que levantan la mano (se encuentran en primer plano en la imagen). No poseen rostros, pero sí son retratados en colores y de alguna manera individualizados (se distinguen unos de otros); a diferencia de aquellos que se encuentran en segundo plano, son retratados en color azul oscuro y no son individualizados, por tanto -se infiere- no son ciudadanos. Considerando los contenidos que transmite el texto escolar en estrecha relación con las disposiciones constitucionales que rigen actualmente el país, los ciudadanos en Chile ejercen el derecho a voto. En ese sentido, y volviendo a la imagen, aquel grupo de personas retratadas en segundo plano, que son menos importantes y aparecen de color oscuro no son ciudadanos porque no votan y, por ende, no aparecen con sus manos levantadas.

En el caso de las imágenes que figuran en la página 67 estas corresponden a una selección de personas (todos del sexo masculino) extranjeras que se han nacionalizado en Chile conforme lo establece la Constitución. El resto de las fotografías de la página 67 corresponderían a ejemplos de manifestaciones de participación ciudadana que se abordan a lo largo del discurso escrito que presenta el texto escolar: manifestación juvenil (estudiantil), voto y una ONG. En primer lugar, cabe cuestionar que no se aprecia relación entre la imagen de nacionalidad (aquella que reúne a cuatro personajes masculinos) y las de participación ciudadana. Por ende, se infiere que ese es el mensaje que el texto escolar busca transmitir, vale decir, una separación entre ambas esferas o condiciones del sujeto. En segundo lugar y desde

la mirada teórica que se ha puesto de relieve en esta investigación, las fotografías seleccionadas para demostrar ejemplos de participación ciudadana son cuestionadas -precisamente- porque no muestran acción, diálogo ni participación ciudadana. Ello no se aprecia ni en la fotografía de la ONG Hogar de Cristo, ni en la Manifestación estudiantil. Por el contrario, en la fotografía del Hogar de Cristo aparecen sujetos en silencio escuchando lo que otros hablan, y en la de los estudiantes, una marcha ordenada de universitarios (donde -se asume- la deliberación es previa, pero aun así no se muestra). La ciudadanía es consenso y escucha atenta, demandas sectarias y peticionismo (Salazar, 2016), no diálogo ni conflicto, o confrontación de opiniones, ni menos conformación y articulación de estas desde espacios públicos. Sin embargo, junto a dichas acciones, vuelve a aparecer el voto con un mensaje mucho más claro -desde su literacidad- (imagen página 67): tu libertad personal se juega en el voto y tu poder como ciudadano se haya en él. De allí entonces hay que ‘votar fuerte’. De las tres imágenes sobre participación, la única con un mensaje claro y directo es la del voto; ni siquiera la imagen de la marcha estudiantil muestra una proclama o demanda ciudadana.

La imagen de Unidad 2 *Ser ciudadano en Chile*, Capítulo 1 *Nacionalidad y Ciudadanía* insiste en la importancia del voto, pero de una forma distinta a la que recurre la imagen de la página 8 y la página 67. En la página 70 el primer plano lo tienen los votos en sí mismos (las papeletas), ni siquiera los ciudadanos. En segundo plano aparece retratada una figura que se infiere es femenina (de color negro, a diferencia de la ilustración presidencial masculina que es azul). En el caso de la ilustración de la página 70 también resulta importante prestar atención a la imagen y el color de fondo que rodea a la figura femenina, pues guarda cierta similitud con el símbolo o señal de tránsito que se adopta en Chile para transmitir la idea de ‘ceda el paso’. Bajo esta lógica pudiese pensarse que -indirectamente- se desea reforzar la noción de que el voto es una delegación una ‘cesión’ de la soberanía ciudadana en una ‘autoridad’.

Por último, en el Capítulo 2 de esta misma unidad denominado *Responsabilidades Ciudadanas* aparece una selección de ilustraciones vinculadas con las responsabilidades ciudadanas (página 70). De todas las ilustraciones y fotografías que forman parte de la unidad de estudio de esta investigación, podría sostenerse que las de la página 70 son las únicas que conectan con una dimensión social del entendimiento y ejercicio de la ciudadanía, y no con una comprensión jurídico-política de esta desde una óptica más bien liberal. Ello se debe a que -según puede interpretarse- las personas retratadas en las escenas realizan acciones pensando no solo en sí mismos sino fundamentalmente en aras del bien común. Llama la atención el quiebre intencionado que visibiliza el texto escolar de 4º año medio entre una visión normativa de la ciudadanía, centrada en el voto (que se releva en todas las unidades analizadas) y una centrada en la convivencia de los sujetos entre sí (que emerge únicamente en el capítulo orientado a las responsabilidades ciudadanas).

En resumen, si como en una operación matemática se nos exigiese buscar el mínimo común de todas las imágenes analizadas, el voto o sufragio sobresale por su presencia en la Unidad 1 y 2, aun cuando estas abordan diversos temas de formación ciudadana. Si en la educación para la ciudadanía una de las acepciones destacada entiende que “participar en política significa participar de manera activa en los diferentes foros públicos donde se toman las decisiones que afectan a la comunidad propia” (Passerin d’Entrèves, 2012, p.196), queda claro que el texto escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 4º año Medio no la considera así. Ello pues el voto -que constituye el acto central de toda democracia liberal representativa- es un acto privado, que no requiere deliberación conjunta en espacios públicos donde la comunidad -en su diversidad- se encuentra y se comunica.

Para finalizar, cabe señalar que ciertamente las imágenes analizadas del texto escolar guardan relación con el discurso prescrito por el resto de los instrumentos curriculares analizados, al relevar y reforzar la importancia de la democracia electoralista. Ciertamente el

contenido que se transmite es precario e insuficiente (sobre todo pensando que este va dirigido a estudiantes entre 16 y 17 años que están a punto de egresar del sistema escolar), pues no contribuye a la problematización ni a la profundización acerca de la ciudadanía y la democracia. Solo refuerza -desde la imagen- el poder del discurso escrito que exalta la democracia representativa; hablando -paradójicamente- de educación para la ciudadanía sin visibilizar a esta última en su quehacer, en su composición diversa a lo largo de un país que es diverso, en sus problemáticas cotidianas, en todas sus demandas, y en su accionar, que es potente y dinámico fuera de los espacios institucionalizados (en asambleas populares o en coordinadoras estudiantiles, por ejemplo). Las imágenes del texto escolar Zig-Zag (editorial comprometida con una postura política de derecha y valores cristiano-católicos<sup>1066</sup>) establecen límites al estudiantado (muy reducidos) para leer la realidad (de la ciudadanía y la democracia), desde otras vertientes, con otras miradas y herramientas, y desde una diversidad de actores que no sean aquellos que de manera formal (legal), tradicional e históricamente han sido resaltados en la formación ciudadana en Chile.

---

<sup>1066</sup> La editorial Zig-Zag pertenece actualmente al grupo Educaria.

## 12. Conclusiones

Escribir las palabras finales o conclusiones de esta investigación nos ha exigido reflexionar desde qué mirada o con qué intención ha de aflorar esta síntesis final, habiendo ya realizado - en los apartados previos- las reflexiones correspondientes a cada una de las matrices categoriales en que se organizan los hallazgos de esta investigación, esto es, las reflexiones correspondientes a las habilidades, actitudes y valores, y temas que se transmiten e instauran desde el currículum prescrito de educación para la ciudadanía en Chile, entre la década de los 90 y el año 2013 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Asimismo, nos interesa clarificar que en este examen o consideraciones finales hemos querido hacer visible nuestra impronta como profesora formada en el aprendizaje y la enseñanza de la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales. Particularmente, deseamos rescatar algunos aprendizajes y reflexiones que -desde la teoría de la historia- se formulan en torno al sujeto, su actitud y conciencia histórica, los cuales nos parecen pertinentes de relevar cuando nos detenemos a pensar en el ciudadano y ciudadana que se configura desde el currículum prescrito de educación para la ciudadanía entre la década de los 90 y el año 2013 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Ciertamente los planteamientos que se desarrollan a continuación no tienen la pretensión de constituir una síntesis acabada en torno al sujeto y la conciencia históricos; tan solo aspiran a formar parte de una propuesta interpretativa sobre el sujeto ciudadano e histórico que se articula desde los saberes relevados por los instrumentos curriculares analizados.

Al emprender un esfuerzo de doble hermenéutica en esa última fase de la investigación en las macro categorías habilidades, actitudes y valores, y temáticas, junto con las ideologías y el modelo de sujeto y de sociedad que subyace en el currículum prescrito de educación para la ciudadanía, es posible destacar dos miradas, ambas en estrecha relación. Estas son: la mirada

de la educación para la ciudadanía sobre los tiempos, y la subjetivación neoliberal del estudiantado en su educación como ciudadano y ciudadana.

### **12.1. La mirada de la educación para la ciudadanía sobre los tiempos**

Uno de los hallazgos importantes de esta investigación en la matriz de habilidades lo constituye la constatación de un aumento exponencial de aprendizajes desde las indicaciones que establece el currículum de enseñanza básica de 1996 hasta aquellas que prescribe el currículum de enseñanza media 2013. En el caso del primero y si bien corresponde a enseñanza primaria se visibilizan cinco grandes subcategorías de habilidades: Trabajo en Equipo, Comunicación Eficaz, Pensamiento Reflexivo (del cual se desprende la subcategoría Crítica y Autocrítica y Metacognición), Resolución de Problemas y Conocer la Realidad (que comprende, a su vez, las subcategorías Búsqueda y Manejo de la Información, Utilización del Conocimiento y Creatividad e Iniciativa). En el currículum de enseñanza media (secundaria) la cantidad de subcategorías aumenta, pero más aún los elementos en que se disgrega cada una. La subcategoría Desarrollo del Pensamiento se descompone en Pensamiento, Histórico, Temporal, Geográfico, Riguroso, Autónomo, Reflexivo, Metacognición, Fundamentado y Creativo. La subcategoría Análisis, se disgrega en Comprensión, Predecir, Comparar, Inferir, Interpretar, Evaluar y Síntesis. La subcategoría investigación incluye Elaborar hipótesis, Formular preguntas, Marco teórico, Búsqueda de Información, Organización de la información, Metodología y Elaborar proyectos. La subcategoría Comunicación está compuesta por Escuchar, Argumentar, Contrargumentar, Debatir, Conversar y Opinar. Además, están las subcategorías Resolución de Problemas, Uso de TIC's y Trabajo en Equipo.

Tal como se menciona en el apartado denominado *HABILIDADES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: SIGNIFICADOS Y ORIENTACIONES*, el engrosamiento de esta matriz categorial se explica desde el discurso modernizante en torno a la educación que

adquiere preponderancia en Chile a partir de la década de los años 90. Según aquél, el currículum debe sustituir una visión la enseñanza y aprendizaje centrada en la figura del docente por una que resalte la importancia del estudiante como sujeto activo de un aprendizaje no memorístico. Por otro lado, el discurso modernizante de la educación también se explica a raíz de los bajos resultados que Chile obtiene en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales, así como la necesidad de dar cumplimiento a las exigencias que plantea la globalización neoliberal.

Cuando se toma en consideración las subcategorías visibilizadas en la matriz de habilidades, junto con aquellas subcategorías de la matriz de actitudes y valores (Perseverancia, Rigor, Flexibilidad, Originalidad, Asumir Riesgos, Iniciativa, Espíritu Emprendedor, Libertad, Manejo de la Incertidumbre y Curiosidad<sup>1067</sup>) para dar cuenta del objetivo general de esta investigación que apunta a la construcción de conocimiento en torno a la educación para la ciudadanía en Chile, es posible observar que el sujeto ciudadano que se modela descansa en un estudiantado al que se le transmite que su mirada debe estar orientada hacia el presente y el futuro.

El estudiantado debe aprender a ser flexible, a innovar y emprender, a trabajar en equipo; también ha de ser capaz de seleccionar, interpretar y organizar la información; debe ser crítico con el conocimiento y capaz de comunicar sus ideas en forma oral y escrita de manera adecuada, porque solo así (según lo dicta el imperativo del capitalismo neoliberal que se vehiculiza a través de algunos organismos internacionales y discursos modernizantes y eficientistas de la educación) se encontrará capacitado para resolver ciertas problemáticas desconocidas y complejas que trae aparejado el siglo XXI (Meller, 2018). De igual forma, la adquisición de dichas habilidades le permitirá -según prescribe el discurso curricular- invertir

---

<sup>1067</sup> Ver Figura 27 y 28 *Actitudes y valores de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013*.

en él mismo constantemente para mejorar sus logros personales, lo que incidirá en su contribución a elevar la competitividad de su país.

Desde la mirada que relevan los instrumentos curriculares analizados, la ciudadanía es una condición personal. Se es ciudadano y ciudadana en tanto se manejen de manera satisfactoria un conjunto de herramientas (competencias) que posibiliten la construcción de un futuro mejor, aunque no queda claro que ese futuro sea pensado para todos; es más bien un futuro incierto, pero -ante todo- un futuro que si ha de ser de bienestar personal depende exclusivamente del sujeto. La lectura de la realidad que se enfatiza desde el neoliberalismo y el modelo de las HS21 como discursos dominantes se halla direccionada hacia el presente de un sujeto que no debe depreciarse en el mercado de los recursos o capital humano, y un futuro que, aunque se desconoce, debe preverse y/o anticiparse -asumiendo riesgos con suficiente flexibilidad- para que esa autoinversión, que es personal y puede ser concebida como un autoemprendimiento, rinda frutos económicos

Tal y como sostiene Brown (2016), a quien hemos citado en esta investigación:

(...) los sujetos, incluidos los sujetos ciudadanos, se configuran a partir de la métrica de mercado de nuestro tiempo como capital humano de autoinversión. El capital humano no está guiado por sus intereses, como el homo oeconomicus del pasado; tampoco es el sujeto liberal clásico, libre de hacer su vida y elegir sus valores según su voluntad. Por el contrario, el capital humano está restringido a la autoinversión en formas que contribuyan a su apreciación o, al menos que eviten su depreciación (...). El capital humano claramente no se preocupa por la adquisición del conocimiento y la experiencia necesarios para la ciudadanía democrática inteligente.

(...) el conocimiento, el pensamiento y el entrenamiento se valoran y desean casi exclusivamente por su contribución a la mejora del capital. Esto no se

reduce solamente a un deseo de conocimientos y habilidades de carácter técnico. (...) No obstante, el conocimiento no se busca por propósitos disímiles al mejoramiento del capital, sin importar si es capital humano, corporativo o financiero. No se busca para desarrollar las capacidades de los ciudadanos, mantener la cultura, conocer el mundo o imaginar y crear diferentes maneras de vida común (pp. 238 y 239).

El currículum prescrito insiste que para ser ciudadano y ciudadana debe desarrollarse un pensamiento crítico sustentado, como se ha planteado en esta investigación, en la ampliación, análisis y capacidad de comunicación de la información, pero no un pensamiento crítico orientado a resistir o transformar el orden instituido, y -antes que ello- a develar qué hay detrás de ese orden instituido: “Se nos presentan miles de informaciones, pero no un mayor conocimiento de las cosas o de lo que realmente sucede” (Cavieres, 2016, p.66). El pensamiento crítico que se defiende desde la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales no está orientado a forjar una ciudadanía con conciencia de lo que significa ser sujetos históricos, y comprender que no se puede serlo cuando las acciones que se realizan no están enraizadas en la historia porque no poseen “ningún compromiso con el pasado ni con el futuro” (Herrera, 1988, p. 52). Zemelman (2005) señala:

Necesitamos un pensamiento que no esté limitado a la capacidad de procesar información y a la utilización de técnicas para asumir el desafío de que el pensamiento no se restrinja, por lo tanto tampoco el conocimiento, a ser un simple reflejo de las condiciones prevalecientes y menos todavía de los parámetros que impone el discurso dominante como recorte de la realidad (p.26).

Quizás pareciera una contradicción establecer la ausencia de formación de una ciudadanía con conciencia histórica debido a un vacío de acciones comprometidas con el

futuro, considerando, tal como se ha indicado que -particularmente- la matriz de habilidades y parte de las actitudes y valores poseen una orientación marcada hacia el porvenir, en cuanto ellas constituyen ‘artefactos o utensilios’ de inversión o autoinversión del sujeto sobre sí mismo. Más dicha orientación, pareciera a veces, precipitada y carente de sustento, pues antes que ser llamado a profundizar en un conocimiento real de las cosas y de su presente (tal como indica Cavieres, 2016), el sujeto es preparado e impelido a formarse en capacidades para modificar y -supuestamente- mejorar un futuro personal que desconoce: “(...) creo que, en la actualidad, estamos aprendiendo a cambiar el mundo antes de imaginarlo” (Augé en Corradini, 2015). Junto a ello cabe preguntar si la educación para la ciudadanía permite al estudiantado leer con profundidad y desenvolverse no solo en el presente que vive el país, sino fundamentalmente en su presente como ciudadano y ciudadana. Cabe recordar que la correspondencia que presenta la matriz de habilidades de educación para la ciudadanía con las HS21 como modelo dominante nos conduce, además, a plantear como reflexión y cuestionar el rescate de lo local y particular. En otras palabras, ¿permite la matriz de habilidades de educación para la ciudadanía que el estudiantado comprenda y se desenvuelva -en su condición de ciudadano y ciudadana- en el presente de su comunidad y su país, con las particularidades que poseen esos contextos, tanto como en aquellos contextos más globalizados?

Por otro lado, pareciera un contrasentido pensar que el currículum prescrito en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se oriente a la formación de una ciudadanía cuyas acciones carezcan de un compromiso con el pasado, considerando que el estudio de esta temporalidad constituye parte de la razón de ser de esta disciplina. Sin embargo, al considerar la matriz de temas de educación para la ciudadanía en los saberes que visibiliza como en aquellos que silencia, no resulta exagerado mencionar esta aseveración, a la cual se suma una crítica constante en las últimas décadas al currículum de la asignatura por reforzar -

más bien- un carácter presentista en su análisis de la realidad (dada la mayor presencia que han adquirido las Ciencias Sociales).

En el apartado de nuestra investigación titulado *PERMANENCIA VERSUS MUDANZAS Y SIGNIFICADOS EN LOS TEMAS DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA: MEDIOAMBIENTE, TRABAJO, DESARROLLO Y FUNCIONAMIENTO DE LA ECONOMÍA, GLOBALIZACIÓN, DEMOCRACIA E IDENTIDAD NACIONAL*, se reflexiona en torno a la presencia, silencio, permanencias y cambios en los contenidos de educación para la ciudadanía. Más, si se piensa en la mirada de los tiempos, cabe reflexionar y preguntarse qué tipo de compromiso con el pasado pueden poseer las acciones de sujetos cuyo aprendizaje (desde el currículum prescrito) se halla orientado a privilegiar referentes identitarios e históricos provenientes de Europa y América del Norte por sobre aquellos milenarios (propios de América del Sur), locales y populares (la historia social del bajo pueblo). La educación para la ciudadanía que mira hacia el futuro, se encuentra sustentada en un pasado que se nutre - principalmente- de la historia y los aportes que antiguas civilizaciones occidentales construyeron en torno a la vida política y ciudadana, desconociendo, por ejemplo, la importancia y contribución de las culturas y civilizaciones americanas a ello.

Los saberes que selecciona el currículum de educación para la ciudadanía no se hayan dirigidos a que el presente en su calidad de rompiente histórica y complejo inextricable sea develado y desenmarañado como un ovillo de lana (Herrera Cajas, 1998). Ello, pues para penetrar este ovillo complejo e inextricable se requiere -la gran mayoría de las veces- de herramientas y saberes que anclan en el pasado. Mas, tal como sostiene Cavieres, el conocimiento ha pasado a un plano secundario en aras de la exacerbación que ha recibido la posesión y desarrollo de habilidades que, desde los discursos dominantes, se muestran como herramientas fundamentales para desenvolverse como ciudadanos y ciudadanas.

La continuidad de la historia es la que permite fundamentar que solo hemos de entender quiénes somos si comprendemos aquello que fuimos e hicimos en el pasado. Sin embargo, dada la ideología neoliberal imperante que subyace en nuestra unidad de estudio, el sujeto histórico y el ciudadano y ciudadana que se busca formar es aquel que ha de acostumbrarse a no conocer, profundizar ni cuestionar su realidad ni aquellas circundantes y lejanas que son distintas a la suya (Torres, 2007). No es ese el interés que inspira a un currículum que no visibiliza las diversas realidades de un país, que exalta una ideología conservadora, silencia valores o principios contrarios al cristianismo católico, y que invisibiliza ciudadanos y ciudadanas pasados y presentes (comunes y no excepcionales), porque ellos no son protagonistas de la historia que se desea reproducir (aun cuando oficialmente se diga lo contrario).

El sujeto histórico y el ciudadano y ciudadana que se busca formar es, mejor dicho, uno que debe acostumbrarse a

(...) caer arrastrado por la historia, como la persona que no sabe enfrentarse con la ola y, recibiendo su gran impacto, es arrastrado hasta quedar exánime en la playa, o bien, ser devorado por la misma ola y desaparecer para siempre en las profundidades inconmensurables del mar de la historia. A este hombre, la historia lo ha arrastrado; de ningún modo, podríamos decir que es consciente de este acontecimiento que es ser llevado por la ola; no, más bien el golpe lo ha hecho perder su conciencia; está inconsciente, e inconsciente es arrastrado por la ola para acá y para allá. (Herrera Cajas, 1998, p.48).

El sujeto histórico y el ciudadano y ciudadana que modela el currículum prescrito de educación para la ciudadanía desde los años 90 a 2013 en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es más bien -desde la mirada de los tiempos- un sujeto ciudadano e histórico desenraizado, que debe acostumbrarse a flotar o ser arrastrado por diversas olas (ideologías) dominantes, pero no educarse ni prepararse para su embate.

## **12.2. La subjetivación neoliberal del estudiantado en su educación como ciudadano y ciudadana**

Tal como deja entrever la matriz categorial de temas de educación para la ciudadanía en el currículum prescrito de educación para la ciudadanía en Chile en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales subyace la ideología neoliberal y del mérito personal que exalta valores propios del capitalismo y de una cultura gerencial del emprendimiento, que al exacerbar las habilidades como procedimientos, termina erradicando el conocimiento o, en su defecto, situándolo en un plano muy secundario del aprendizaje y la vida de los sujetos.

En la matriz de temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica (primaria) 1996 se visibilizan ocho subcategorías importantes: Estado de Derecho, Agrupaciones e Instituciones, Convivencia Democrática, Desarrollo y Funcionamiento de la Economía, Globalización, Identidad Nacional, Medioambiente y Trabajo. Por su parte, en el currículum prescrito de enseñanza media (secundaria) 2013 se mantienen las subcategorías de Globalización, Trabajo, Medioambiente, Identidad Nacional y Convivencia Democrática. Las subcategorías del año 1996 Estado de Derecho y Agrupaciones e Instituciones, pasan a denominarse Organización Política el año 2013 (incluyendo subelementos dentro de sí), y Desarrollo y Funcionamiento de la Economía adquiere el año 2013 la denominación de Educación Económica y Financiera (incluyendo no solo nuevos saberes sino también un énfasis particular).

A partir del discurso contenido en las codificaciones o nudos libres elaborados perteneciente a cada una de dichas subcategorías es posible sostener que la educación para la ciudadanía que se transmite en los instrumentos curriculares analizados continúa reproduciendo y perpetuando la idea de una democracia liberal representativa, normativa, instituida y acabada (petrificada, como la hemos denominado), sustentada en el peso, la solidez y el buen funcionamiento de las instituciones más que en la agencia de los ciudadanos. Una

democracia sin ciudadanos (tal como se deja entrever en las imágenes analizadas del texto escolar que resaltan los edificios donde residen los poderes del Estado en Chile).

Una democracia con Constitución, pero que invisibiliza o minimiza la soberanía del poder constituyente para deliberar y ejercer un poder real de transformación. De hecho y tal como se advierte al analizar los temas de ciudadanía presente en el texto escolar, estos se hallan estructurados fundamentalmente en torno a los artículos que contiene la Constitución. Desde allí se define la política, lo político, la democracia y la ciudadanía como realidades (conceptos) que parecen inobjetables, porque su peso descansa en lo que establece la norma suprema del Estado (que algunos cuestionan de ilegítima por haber sido concebida en dictadura). Como fundamento a esta aseveración puede observarse, por ejemplo, las Figuras 37 y 38 correspondientes a los temas de educación para la ciudadanía en el texto escolar. Allí se puede constatar cómo los saberes asociados a la subcategoría Constitución (Figura 37) se desglosan en una amplitud de contenidos vinculados con: Estado, Estado de Derecho, Nación y Principios y Valores. Estado se descompone en Administración, Deberes y Forma. Estado de Derecho se desagrega en tres elementos: Distribución del Poder Estatal, Legalidad, Supremacía Constitucional y Transparencia y Probidad. Distribución del Poder Estatal, a su vez, comprende Órganos y Funciones. De este elemento se separan: Control, Ejecutiva, Judicial y Legislativa. Control se divide en Contraloría y Tribunal Constitucional. Ejecutiva se divide en Municipalidades y Presidente. Judicial se desagrega en Reforma Procesal, y Legislativa se desagrega en Congreso Nacional. Por último, Principios y Valores se compone de: Igualdad y Libertad, Dignidad, Familia y Grupos Intermedios. En cambio, si se presta atención a la Figura 38 podrá constatar que ‘Ciudadanos’ es un elemento que se desprende de la subcategoría República Democrática Liberal Representativa, y del cual se desagregan dos dimensiones: Derechos y responsabilidad Civil (destacando de esta última el pago de impuestos).

La educación para la ciudadanía que se difunde desde los instrumentos curriculares analizados enseña que la ciudadanía es un estatus o condición legal, y por tanto individual, que se ha cronometrizado, es decir, se adquiere en plenitud a los 18 años en Chile (pues antes se es un protociudadano); desconociendo que el ciudadano y ciudadana es un sujeto político en todo momento, de diversas maneras, en distintos espacios y a través de distintas acciones, muchas de ellas descentradas del sistema político y del Estado (Coicaud, Falón y Saracho, 2015; Arancibia et al., 2016):

There are difficulties inherent in dominant academic and wider debate and projects regarding citizenship education. First, what appears relatively ignored is that citizenship is already enacted by those students who are the target of citizenship education – they already practice citizenship in a variety of ways. Thus, where in policy documents citizenship education is commonly positioned as a preparation for life, this ignores that students may well be citizens (legally), and even as children are already shaped as citizens through their knowledge and action in a variety of ways. The policy language of citizenship education positions people as ‘needing’ the knowledge, values and competencies for citizenship and further development, which is to position them outside the existing community of citizens who act (Biesta 2011b, Olson 2009, 2012a) - as excluded and lacking in a way that they have to overcome (Nicoll et al., 2013, p.829).

Entendida como práctica colectiva, la ciudadanía es heterogénea, dinámica, cambiante, deliberativa y contextualizada en un tiempo y espacio particular (Biesta, 2011); comprendida como estatus legal es, en cambio, individual, uniformizante y universal. Bajo esta última consideración se ha señalado que consiste en un vínculo individual y verticalista de débil

densidad, que el sujeto establece con el Estado al que pertenece, antes que un lazo de comunión y convivencia denso en un territorio compartido.

La educación para la ciudadanía establecida en Chile desde la década de los 90 por gobiernos elegidos democráticamente refuerza la condición de ciudadano y ciudadana a un nexo con carácter más bien episódico y excepcional en la vida del sujeto, que se manifiesta por excelencia cuando es el tiempo de acudir a las urnas para votar (aun cuando el mismo currículum prescrito no otorgue a los y las ciudadanas la calidad o denominación de actores políticos que sí se les otorga a diputados, senadores, alcaldes y el presidente). Tal y como se ha indicado a lo largo de este trabajo, el interés de los gobiernos democráticos no se ha situado en la ampliación del espacio público ni en la educación de una ciudadanía deliberante, sino todo lo contrario, en democracia, Chile se ha visto reforzado en su condición de ejemplo extremo del neoliberalismo y no solo en educación (Assaél, Cornejo, Albornoz, Etcheberrigaray, Hidalgo, Liguero, y Palacios, 2015; Bellei, 2015; Ruiz, 2015; Zarzuri, 2016; PNUD, 2017). La deliberación, diálogo, discusión y acción orientados a la búsqueda y logro de objetivos comunes constituyen una amenaza al modelo de democracia liberal representativa que se ha querido defender. La participación que se exalta a nivel curricular y en la que subyace una ideología conservadora y neoliberal, exalta -por sobre todo- el consenso y la necesidad de acuerdos más que el debate y el conflicto. Es por ello y se infiere como algo que ha sido de suma importancia para los gobiernos democráticos (aunque parezca contradictorio), que el currículum prescrito fortalezca la concepción de una ciudadanía individual, fortaleciendo el espacio privado donde el Estado no tiene injerencia y lo político y el bienestar común se diluyen.

La educación para la ciudadanía contenida en el currículum prescrito reproduce una ideología de la insolidaridad, de la competitividad, y del consumismo, reforzada -actualmente- por la presencia de contenidos curriculares asociados a la subcategoría Educación Económica

y Financiera que enseña que se es ciudadano en tanto se ejerza el deber de consumir. Una ideología que, desde los temas de Medioambiente y Trabajo, deja entrever que el yo prima por sobre el nosotros, que la naturaleza ha de entenderse como un objeto o mercancía y que la ausencia de reconocimiento a derechos sociales de la ciudadanía es una condición ‘normal’ (la vida en un medioambiente libre de contaminación y los derechos del trabajador, por ejemplo). Una ideología de la libertad entendida como autonomía y “capacidad para elegir y construir su propia biografía”(Coicaud, Falón y Saracho, 2015, p.141); en la que la argumentación y la elección se sitúan al servicio de la definición y construcción de un proyecto de vida personal, pero no se encuentran orientadas hacia el debate y deliberación conjunta en torno a proyectos de vida en común, ni menos a resaltar la responsabilidad y el compromiso social, o a poner en entredicho los principios que la modernidad erigió como base de las actuales democracias, y que hoy son realidad para algunos segmentos muy reducidos de la población.

Si bien los documentos curriculares vigentes (Bases curriculares 2012 y 2013) se refieren al común, visibilizando una serie de conceptos y principios asociados a la dimensión civil de la ciudadanía que hallan su expresión en las subcategoría de Convivencia Democrática (y los elementos en que esta se desagrega: Bien común, Diálogo, Diversidad, Pacífica, Pertenencia, Normas, Cohesión social, Resolución de conflictos, Cooperación, Compromisos, Decisiones conjuntas, Respeto Empatía, Solidaridad, Tolerancia, Justicia, Derechos y deberes, Participación y Responsabilidad Social<sup>1068</sup>), las declaraciones curriculares pierden peso e impacto frente a una concepción normativa y representativa de la democracia que no enseña sobre una creación ciudadana de lo común que dispute espacios políticos instituidos e históricamente validados.

---

<sup>1068</sup> La clasificación aludida corresponde a la subcategoría Convivencia Democrática en el currículum del año 2013 que comprende los mismos elementos que el instrumento curricular del año 1996, añadiendo 9 diferentes. Véase Figura 30 *Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza básica 1996 (b)* y Figura 53 *Temas de educación para la ciudadanía en el currículum de enseñanza media 2013 (a)*

El currículum prescrito de educación para la ciudadanía no guarda relación con la sociedad en que vivimos. No solo en los temas de educación para la ciudadanía se visibiliza esta deficiencia, sino también en el apartado denominado LAS ACTITUDES Y VALORES DE EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN EL CURRÍCULUM PRESCRITO Y LA REALIDAD SOCIAL: DIÁLOGOS Y DESENCUENTROS. Allí es posible observar cómo la moral conservadora católica se impone en una lectura de la familia y el matrimonio que acaba por excluir contenidos vinculados con el divorcio, el aborto, el matrimonio igualitario, la adopción en familias monoparentales, la diversidad sexual y la identidad de género, por nombrar algunos temas. El currículum prescrito de educación para la ciudadanía no ‘permite comprender la realidad ni la vida’ (o las diversas realidades y vidas), pues ha sido configurado como un dispositivo más de la ideología neoliberal.

Ahora bien, no obstante el diagnóstico en torno a la educación para la ciudadanía que emana de los instrumentos curriculares analizados no parece favorecedor, el estallido social de octubre 2019 en Chile demuestra que hay esperanza en las aguas de la historia, pues el sentir de la ciudadanía se ha manifestado masivamente en todo el país para reclamar una condición que le fue expropiada, la de ser un sujeto histórico y ciudadano con otros en sociedad.

Desde estos acontecimientos recientes es que nuestro interés en vincular la educación para la ciudadanía con la formación de ciudadanos que sean verdaderos sujetos históricos cobra nuevo aliento y brío. Pero ahora no desde la dimensión prescrita del currículum, sino desde su dimensión práctica, en la acción de los y las docentes y del propio estudiantado, que logran educar y educarse como ciudadanos y ciudadanas comprometidos y comprometidas con el bienestar social, aun cuando disposiciones o prescripciones ministeriales no alienten a pensar en un nosotros. Creemos que allí se sitúa un espacio de investigación de enorme potencial para seguir explorando las temáticas vinculadas a la educación para la ciudadanía.

### 13. Referencias

- Abril, D. (2015). CIUDADANÍA, EDUCACIÓN Y COMPLEJIDAD: MIRADAS DESDE LA ECOPELAGOGÍA. *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, 47, 93-103. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/3713/371342280010.pdf>
- Agencia de Calidad de la Educación. (2015). *Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Formación Ciudadana (ICCS): marco de evaluación y ejemplos de preguntas*. Santiago de Chile. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio\\_Marco\\_Evaluacion\\_ICCS.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_Marco_Evaluacion_ICCS.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (2017). *ICCS 2016. Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana. Presentación nacional de resultados*. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/PRESENTACION\\_EDUCACION\\_CIVICA.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/PRESENTACION_EDUCACION_CIVICA.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *Informe Nacional ICCS 2016*. Santiago de Chile. Recuperado de [http://archivos.agenciaeducacion.cl/ICCS\\_V03\\_22MARZO.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/ICCS_V03_22MARZO.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (2019). *PISA 2018: CHILE LIDERA RESULTADOS EN AMÉRICA LATINA EN LECTURA, PERO SIGUE BAJO EL PROMEDIO OCDE*. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/noticias/pisa-2018-chile-lidera-resultados-en-america-latina-en-lectura-pero-sigue-bajo-el-promedio-ocde/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (s.f.) *SIMCE*. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/que-es-el-simce/>
- Agencia de Calidad de la Educación. (s.f.). *ICCS: Estudio Internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana*. Recuperado de <https://www.agenciaeducacion.cl/estudios/estudios-internacionales/iccs/>
- Álvarez, R. (2019). El largo camino de la izquierda chilena: ¿de la marginalidad política a

- alternativa de poder? En: J. Pinto (Ed.), *Las largas sombras de la dictadura: a 30 años del plebiscito* (pp. 59-90). Santiago de Chile: LOM.
- Amnå, E. y Ekman, J. (2014). Standby Citizens: diverse faces of political passivity. *European Political Science Review*, 6, 261-281. DOI: 10.1017/S175577391300009X.
- Angulo, J. y Blanco, N. (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe.
- Angulo, J. (2000). El neoliberalismo o el surgimiento del mercado educativo. *Kikiriki*, 35. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo\\_id=1092](http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=1092)
- Angulo, J. (2009). Evaluaciones estandarizadas, una vuelta al pasado. *DOCENCIA*, 38, 18-25.
- Angulo, J., (2016a). In Search of the Lost Curriculum. En: J. Paraskeva y S. Steinberg, (Eds.), *Curriculum. Decanonizing the Field* (pp.137-155). New York: Peter Lang Publishing.
- Angulo, J. (2016b). Lo público y lo privado en Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 17-24.
- Angulo, J. y Redon, S. (2011). Competencias y contenidos: cada uno en su sitio en la formación docente. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII(2), 281-299. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v37n2/art17.pdf>
- Aamotsbakken, B. (2007). Capacitación docente en el uso de libros de texto. En: *MINEDUC. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. SITE 2006* (pp. 117-120). Santiago. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2254>
- Ainley, J. y Friedman, T. (2012). The role of civic participation in national and school curricula. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research

- Association in Vancouver, 13-17 April. Recuperado de <http://research.acer.edu.au/civics/13>
- Apple, M. (1983). El libro de texto y la Política cultural. *Revista de Educación*, 301, 109-126. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=18979>
- Apple, M. (1987). *Educación y Poder*. Barcelona: Paidós.
- Apple, M. (2008). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago de Chile: LOM.
- Apple, M. y Beane, J. (2005) *Escuelas Democráticas*. Madrid: Morata.
- Arancibia, L., Soto, P., y Espinoza, R. (2016). Democracia y ciudadanía: Una propuesta de análisis crítico de la configuración de los imaginarios socio-políticos del movimiento secundario en la ciudad de Valparaíso. *HYBRIS. Revista de Filosofía*, 7, N° Especial, 129-160. DOI: <http://10.5281/zenodo.58622>
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanías y formación ciudadana. Una aproximación. *Revista de Estudios Sociales*, 27, 150-163.
- Arnot, M. (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid: Morata.
- Asencio, S. (12 de abril de 2018). *Estudio revela que un 57% de escolares de octavo básico es favorable a vivir en dictadura*. Radio Bío Bío. Recuperado de <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2018/04/12/estudio-revela-que-57-de-escolares-chilenos-se-muestran-favorables-a-tener-una-dictadura.shtml>
- Assaél, J., Cornejo, R., Albornoz, N., Etcheberrigaray, G., Hidalgo, F., Ligüeno, S. y Palacios, D. (2015). La Crisis Del Modelo Educativo Mercantil Chileno: Un Complejo Escenario. *Curriculo sem Fronteiras*. 15, 334-345.
- Atienza, E. (2007). Discurso e ideología en los libros de texto de ciencias sociales. *Discurso & Sociedad*, 1(4), 543-574.

- Ayuda Mineduc. Atención ciudadana. (s.f.). *TEXTOS ESCOLARES SIGE*. Recuperado de <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/textos-escolares-sige-4>
- Ávila, M. (2016). Plan de Formación Ciudadana: PARA QUE LA CIUDADANÍA SE EJERZA DENTRO DE LA ESCUELA. *Revista de Educación*. Recuperado de <http://www.revistadeeducacion.cl/plan-formacion-ciudadana-la-ciudadania-se-ejerza-dentro-la-escuela/>
- Atria, F., Larraín, G., Benavente, J., Couso, J. y Joignant, A. (2019). *El Otro Modelo. Del orden neoliberal al régimen de lo público*. Santiago de Chile: Penguin Random House.
- Bajoit, G. (2010). *EL CAMBIO SOCIOCULTURAL. UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOCIALES*. Recuperado de [http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos\\_final/486trabajo.pdf](http://conceptos.sociales.unam.mx/conceptos_final/486trabajo.pdf)
- Balibar, É. (2013). *Ciudadanía*. Buenos Aires: Adriana Hidalgo Editorial.
- Banco Mundial. (s.f.). *Índice de Gini Chile*. Recuperado de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?locations=CL>
- Bárcena, F. (1999). La educación de la ciudadanía. En: F. Bárcena, F. Gil and G. Jover, (Eds.), *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política* (pp.157-184). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bárcena, F., Gil, F. y Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía. Educación, ética y política*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Bardín, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal.
- Barozet, E. (2016). Entre la urna, las redes sociales y la calle: las relaciones entre movimientos sociales y partidos políticos en el Chile democrático. En: M. Garretón, (Ed.), *La gran ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI* (pp.21-58). Santiago de Chile: LOM.
- Barra brava (s.f.). En: *Wikipedia*. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Barra\\_brava](https://es.wikipedia.org/wiki/Barra_brava)

- Barros, C. (4 octubre, 2019). Emergencia hídrica: “Agua que no has de beber, reutilízala”.  
elmostrador. Recuperado de <https://www.elmostrador.cl/destacado/2019/10/04/emergencia-hidrica-agua-que-no-has-de-beber-reutilizala/>
- Bascope, M., Bonhomme, M., Cox, C., Castillo, J. y Miranda, D. (2013). *National Curricular Guidelines and Citizenship Education in Schools in Latin American Countries*. Pontificia Universidad Católica de Chile: Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Recuperado de [https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/IRC-2013\\_Bascope\\_etal.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/IRC-2013_Bascope_etal.pdf)
- Bascope, M., Cox, C. y Lira, R. (2015). Tipos de Ciudadanos en los Currículos del Autoritarismo y la Democracia. En: C. Cox y J. Castillo, (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados* (pp.245-281). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Bastias, G. (2009). *Cómo se gestó el marco curricular chileno*. Recuperado de <https://guillermobastias.wordpress.com/tag/comision-nacional-para-la-modernizacion-de-la-educacion/>
- Bauman, Z. (1999). *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2001). *En Busca de la Política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2002). *La modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago de Chile: LOM.
- Bellei, C. y Morawietz, L. (2016). Contenido fuerte, herramientas débiles. Las competencias del siglo XXI en la reforma educativa chilena. En: F. Reimers y C. Chung (Eds.),

- Enseñanza y Aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países* (pp. 121-162). México: Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán, F. (1991). *Política y reformas curriculares*. Valencia: Universitat de Valencia.
- Beltrán, F. (2010). Política, poder y control del currículum. En: J. Sacristán (Comp.). *Saberes e Incertidumbres sobre el Currículum* (pp. 47-64). Madrid: Morata.
- Bengoa, J. (2004). *La memoria olvidada. HISTORIA DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS DE CHILE*. Santiago de Chile: Publicaciones del Bicentenario.
- Bengoa, J. (2014). LA TRAYECTORIA DE LA ANTROPOLOGÍA EN CHILE. *Revista Antropologías del Sur*, 1, 15-42.
- Bessant, J., Farthing, R. y Watts, R. (2015). Co-designing a civics curriculum: young people, democratic deficit and political renewal in the EU. *Journal of Curriculum Studies*, DOI: 10.1080/00220272.2015.1018329
- Biblioteca Nacional de Chile. Memoria Chilena. (s.f.) *Concertación de Partidos por la Democracia* (1988-2009). Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-31414.html>
- Biesta, G (2011). *Learning Democracy in School and Society Education, Lifelong Learning, and the Politics of Citizenship*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Blanco, N. (2001). LA DIMENSION IDEOLOGICA DE LOS LIBROS DE TEXTO. *Kikiriki. Cooperación educativa*, 61, 50-56. Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_7/nr\\_497/a\\_6772/6772.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_7/nr_497/a_6772/6772.pdf)
- Bobbio, N. (1989). *Liberalismo y Democracia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bolívar, A. (2003). Educar para la Ciudadanía: entre el Mercado y la Exclusión Social. *Qurrículum: Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, 16, 9-33.
- Boron, A., (1999). “Pensamiento único” y resignación política: los límites de una falsa coartada. En: N. Minsburg, J. Gambina, y A. Boron, (Comp). *Tiempos violentos*.

- Neoliberalismo, globalización y desigualdad en América Latina*. [online] CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, pp.131-150. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100614031058/tiempos.pdf>>
- Bourdieu, P. (1996). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- Braslavsky, C. (2006). DESAFÍOS DE LAS REFORMAS CURRICULARES FRENTE AL IMPERATIVO DE LA COHESIÓN SOCIAL *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 4(2e),43-57. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10079>
- Brown, W. (2016). *El pueblo sin atributos. La secreta revolución del neoliberalismo*. Barcelona: Malpaso Ediciones.
- Brunner, J. (2001). Preguntas desde el siglo XXI. *Perspectivas*, 4(2), 203-211. Recuperado de <http://www.dii.uchile.cl/~revista/ArticulosVol4-N2/203-211%2002-J.pdf>
- Brunner, J. (1984). *Cultura autoritaria y cultura escolar*. Santiago de Chile: FLACSO.
- Cabaluz, J. (2015). El proyecto curricular de la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educativa*, 54(2), 165-180. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/340>
- Cabello, M. (2003). Imaginar e Instituir la educación globalizada. En: J. Martínez (Coord.), M. Cabello, J. Sacristán, F. Gutiérrez, M. Simón y J. Torres. *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 35-55). Barcelona: GRAÓ.
- Camps, V. y Giner, S. (2008). *Manual de civismo*. Barcelona: Ariel.
- Caro, M. (2018). Currículum y Aprendizaje: Una discusión desde la Pedagogía Crítica. *Educación*, 13, 11-13.
- Carr, P. (23 de octubre, 2017). *La Democracia y la Educación para la Democracia*. Seminario llevado a cabo en Salón Quinto Centenario de la Casa Central PUCV, Valparaíso, Chile.

- Castillo, A. (2009). Actitudes cívicas y dimensiones de la ciudadanía democrática en Europa. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas* (Reis) 125, 47-80.
- Castillo, J. (2016). Formar en ciudadanía en el Chile actual. Una mirada a partir del desarrollo humano. *Docencia*, 58, 18-30.
- Castoriadis, C. (1997). *De la autonomía en política: "El individuo privatizado"*. Recuperado de <http://www.magma-net.com.ar/privatizado.htm#De%20la%20autonom%C3%ADa%20en%20pol%C3%A9tica:%20%22El%20individuo%20privatizado%22>
- Castoriadis, C. (2007). *Democracia y relativismo. Debate con el Mauss*. Madrid: Trotta.
- Castro, E. (1996). Modernización del currículum de la escuela chilena y educación en valores. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 18(1), 303-345. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/61/106>
- Castro, L. y Holz, M. (2016). *BCC. Informe. De la Educación Cívica a la Formación Ciudadana. Hitos, distinciones, desafíos y propuestas*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/23548/1/BCN%20De%20la%20Educaci%C3%B3n%20C%C3%ADvica%20a%20la%20Formaci%C3%B3n%20Ciudadana.pdf>
- Cavieres, E. (2016). LAS INCERTIDUMBRES DEL TIEMPO EN PRESENTE Y LA RECUPERACIÓN DE LA CONCIENCIA DE SER. *HISTORIA* 396, 1, 61-74. Recuperado de <http://www.historia396.cl/index.php/historia396/article/view/71>
- Cerda, A., Egaña, M., Magendzo, A., Santa Cruz, E. y Varas, R. (2004). *El Complejo Camino de la Formación Ciudadana: Una mirada a las prácticas docentes*. Santiago de Chile: LOM.

- Chávez-Solca, F. (2015). Chantal Mouffe y Luis Tapia: Algunas notas para pensar la democracia en América Latina. *Revista Izquierdas*, 22, 133-157. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492015000100006>
- Cheresky, I. (2015). *El nuevo rostro de la democracia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Chicago Boys (s.f.). En: *Wikipedia*. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Chicago\\_Boys](https://es.wikipedia.org/wiki/Chicago_Boys)
- Choppin, A. (2001). Pasado y presente de los manuales escolares. Traducido por Miriam Soto Lucas. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín: Facultad de Educación. XIII(29-30), 209-229. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/7515/6918>
- Cisternas, T. (2017). Desafíos y principios para investigar con teoría fundamentada. En: S. Redon y J. F. Angulo (Coord). *Investigación cualitativa en educación* (pp. 267-278). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Colás, M. (1987). El libro de texto y las ilustraciones: enfoques y perspectivas en la investigación educativa. *Enseñanza & Teaching*, 7, 41-50. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/299286454\\_El\\_libro\\_de\\_texto\\_y\\_las\\_ilustraciones\\_enfoques\\_y\\_perspectivas\\_en\\_la\\_investigacion\\_educativa](https://www.researchgate.net/publication/299286454_El_libro_de_texto_y_las_ilustraciones_enfoques_y_perspectivas_en_la_investigacion_educativa)
- Corradini, L. (22 de mayo, 2015). *El porvenir es menos previsible que antes*, *Entrevista con Marc Augé*. La Nación, Buenos Aires. Recuperado de <https://www.lanacion.com.ar/cultura/el-porvenir-es-menos-previsible-que-antes-nid1794733>
- CNNChile. (13 de marzo, 2019). *Ranking OCDE: Chile está dentro de los 4 países peor evaluados en equidad laboral femenina*. Recuperado de

[https://www.cnnchile.com/pais/ocde-chile-4-peor-evaluados-equidad-laboral\\_20190313/](https://www.cnnchile.com/pais/ocde-chile-4-peor-evaluados-equidad-laboral_20190313/)

- Codd, J. (1988). The construction and deconstruction of educational policy documents. *Journal of Education Policy*, 3(3), 235-247. DOI: 10.1080/0268093880030303
- Coicaud, S., Falón, L. y Saracho, E. (2015). Algunas dimensiones políticas y didácticas acerca de la formación en ciudadanía. En: J. Belcastro, A. Coicaud, L. Falón, L. Maza, E. Saracho y S. Vidoz. *La educación en ciudadanía como construcción de subjetividad política. Jóvenes, escuela y proyectos* (pp. 133-146). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Colegio de Profesores de Chile (2005). *Conclusiones Finales 1er Congreso Pedagógico Curricular 2005*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.inf.utfsm.cl/~contrera/MagisterEducacion/CongresoPedagogia2005/InformeFinal.pdf>
- Coll, J., Pozo, I., Sarabia, B. y Valls, E. (1994). Los contenidos en la reforma. Madrid: Santillana.
- Concertación de Partidos por la Democracia. (s.f.). En: *Wikipedia*. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Concertaci%C3%B3n\\_de\\_Partidos\\_por\\_la\\_Democracia](https://es.wikipedia.org/wiki/Concertaci%C3%B3n_de_Partidos_por_la_Democracia)
- Connelly, F. y Lantz, O. (1991). Definitions of Curriculum: An Introduction. En A. Lewy (Comp.), *The International Encyclopedia of Curriculum* (pp. 15-18). Oxford: Pergamon Press.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (2006). *Informe Final de Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación*. Santiago de Chile. Recuperado de [file:///C:/Users/Natalia/Downloads/informe\\_final\\_de\\_consejo\\_asesor\\_presidencial\\_para\\_la\\_calidad\\_de\\_la\\_educacion.pdf](file:///C:/Users/Natalia/Downloads/informe_final_de_consejo_asesor_presidencial_para_la_calidad_de_la_educacion.pdf)

- Consejo Asesor Presidencial Contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción. (2015). *Informe Final*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://archivospresidenciales.archivonacional.cl/uploads/r/archivo-presidencia-de-la-republica/4/8/4/484a37351dd5c32a1b4edf19e851271a40e93c1cd1978ae54d0432148f4eab35/DT49.pdf>
- Consejo Nacional de Educación (s.f.). *Currículum*. Recuperado de <https://www.cned.cl/curriculum>
- Cooperativa.cl. (2019). *Colegio de Profesores pidió medidas concretas para los textos escolares*. Recuperado de <https://www.cooperativa.cl/noticias/pais/educacion/colegios/colegio-de-profesores-pidio-medidas-concretas-para-los-textos-escolares/2019-02-01/230047.html>
- Corporación Latinobarómetro. (2017). *Informe 2017*. Santiago. Recuperado de [www.latinobarometro.org](http://www.latinobarometro.org)
- Cortina, A. (2003). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cox, C. (1997). La Reforma de la Educación Chilena: Contexto, Contenidos, Implementación. *PREAL*, 8.
- Cox, C. (2001a). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 4(2), 213-232. Recuperado de <http://www.dii.uchile.cl/~Revista/ArticulosVol4-N2/213-232%2003-C.pdf>
- Cox, C. (2001b). POLÍTICAS DE REFORMA CURRICULAR EN CHILE. *Pensamiento Educativo*. 29, pp. 177-193.
- Cox, C. (2003). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*. Santiago de Chile, Editorial Universitaria.

- Cox, C. (2005). Las Políticas Educativas de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. En: B. Avalos, C Bellei, M. Carnoy, M. Cerri, C. Cox, P. Gonzalez, J.E. García-Huidobro, J. Gysling, P. Hepp, I Jara, Lemaitre Ma.J., M Miranda, A. Mizala, I. Nuñez, P. Romaguera, C. Rovira y C. Sotomayor. *Políticas educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile* (pp. 1-19). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Cox, C. (2006). Jóvenes y ciudadanía política en América Latina: Desafíos al currículo. *PRELAC*, 3, 64-73. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001516/151698s.pdf>
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Sevres*, 56. Recuperado de <http://mapeal.cippecc.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-implementaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf>
- Cox, C. (2016). ¿Cómo debiera ser la formación ciudadana en la escuela? *Docencia*, 58, 4-17.
- Cox, C. (abril 2019). *Educación Ciudadana: Desafíos Curriculares, Pedagógicos y de Liderazgo* [Diapositivas de Power Point]. Recuperado de <https://ubiqq.com/cedle/educacion-ciudadana-lo-que-los-directivos-deben-saber>
- Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: Una Agenda para la Acción*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article1395>
- 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. Castillo, ed., *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados* (pp. 283-319). Santiago de Chile: Ediciones UC.

- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. Miranda, D. y Bonhomme, M. (2015). Educación Ciudadana en América Latina: Prioridad en los Currículos Escolares. En: C. Cox y J. Castillo, ed., *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados* (pp.321-371). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Cristi, R. (2011). *El pensamiento político de Jaime Guzmán*. Santiago de Chile: LOM.
- Crozier, M., Huntington, S. y Watanuki, J. (1975). *The Crisis of Democracy. Reporto on the Governability of Democracies to the Trilateral Commission*. Ney York: University Press. Recuperado de [https://trilateral.org/download/doc/crisis\\_of\\_democracy.pdf](https://trilateral.org/download/doc/crisis_of_democracy.pdf)
- Declaración de principios del gobierno militar de Chile. (s.f.). En: *Wikipedia*. Recuperado de [https://es.wikisource.org/wiki/Declaraci%C3%B3n\\_de\\_principios\\_del\\_gobierno\\_militar\\_de\\_Chile](https://es.wikisource.org/wiki/Declaraci%C3%B3n_de_principios_del_gobierno_militar_de_Chile)
- De la Fuente, M. (2001-2002). El Análisis Crítico del Discurso: Una Nueva Perspectiva. *Contextos, XIX-XX*(37-40), 407-414.
- Delgado, J. y Gutiérrez, J. (1994). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis.
- Delors, J. (1994). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Ediciones Unesco.
- DeSeCo (2005). *LA DEFINICIÓN Y SELECCIÓN DE COMPETENCIAS CLAVE. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <https://www.deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>
- Dewey, J. (1998). *Democracia y educación. Una introducción a la filosofía de la educación*. Madrid: Morata.
- Díaz, P. (2015). La nueva ciudadanía: entre los derechos humanos y la gobernabilidad democrática. En: E. Aguilar, C. Arce, B. Bravo, S. Carrasco, A. Cartes, G. Cid, P. Díaz,

- X. Gauché, R. Israel, V. Montero, P. Navia, R. Osorio, M. Peña y S. Torrecuadrada, (Eds.), *Ciudadanía. temas y Debates* (pp.127-146). Santiago de Chile: Centro de Estudios Bicentenario.
- Domper, M. y Delaveau, R. (2007). ¿Qué se enseña de Economía y Educación Cívica a nuestros niños en el colegio? En: *MINEDUC. Primer Seminario Internacional de Textos Escolares. SITE 2006* (pp. 166-168). Santiago de Chile. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/2254>
- Donoso, S. (2005). Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: el neoliberalismo en crisis. *Estudios Pedagógicos*, 41(1), 113-135. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052005000100007>
- Durston, J. (1999). LIMITANTES DE CIUDADANIA ENTRE LA JUVENTUD LATINOAMERICANA. *ULTIMA DÉCADA*, 10, 1-8. Recuperado de <http://www.cidpa.cl/wp-content/uploads/2013/05/10.1-Durston.pdf>
- EDECSA. (2017). *CUARTO INFORME – VERSIÓN FINAL. PROYECTO DE USABILIDAD DE TEXTOS ESCOLARES EN ENSEÑANZA BÁSICA*. Recuperado de <http://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/910/Cuarto%20Informe%20Final%20-%20Estudio%20Usabilidad%20final%2016.02.17.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Egaña, L. (2003). *REFORMA EDUCATIVA Y OBJETIVOS FUNDAMENTALES TRANSVERSALES: Los Dilemas de la Innovación*. Santiago de Chile: Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE).
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- El Mostrador. (9 enero, 2020). *Informe revela dramática situación del agua en Chile: comunas más afectadas por la escasez hídrica son la de mayor inequidad social*. Recuperado de <https://www.elmostrador.cl/noticias/pais/2020/01/09/informe-revela-dramatica->

[situacion-del-agua-en-chile-comunas-mas-afectadas-por-la-escasez-hidrica-son-la-de-mayor-inequidad-social/](#)

Esposito, R. (2007). *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Eurydice. (2005). *La educación para la ciudadanía en el contexto escolar europeo*. Recuperado de [www.oei.es](http://www.oei.es)

Eyzaguirre, B. y Fontaine, L. (1997). El futuro en riesgo: nuestros textos escolares. *Estudios Públicos*, 68, 339-354. Recuperado de [https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303184453/rev68\\_eyzaguirrefontai.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/docs/20160303/20160303184453/rev68_eyzaguirrefontai.pdf)

Fajardo, M. (26 agosto, 2019). *La guerra del agua: las graves secuelas de la crisis hídrica en Chile*. *Elmostrador*. Recuperado de <https://www.elmostrador.cl/cultura/2019/08/26/las-consecuencias-de-la-sequia-en-chile-en-el-largo-plazo-menos-agua-reduccion-de-cultivos-y-abandono-del-campo/>

Farfán, V. y Cavieres, E. (2017). La contribución de las movilizaciones estudiantiles a la formación ciudadana y democrática de los estudiantes secundarios chilenos. *Praxis Educativa*, 21, 12-21. DOI: <http://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2017-210102>

Fernández, C., Fernández, P., Alegre, L. (2007). *Educación para la ciudadanía, democracia, capitalismo y estado de derecho*. Madrid: Akal.

Fernández, M. (2010). Las fuerzas en presencia. Sociedad, economía y currículum. En: J. Sacristán (Comp.). *Saberes e Incertidumbres sobre el currículum* (pp. 65-83). Madrid: Morata.

Ferrer, G., Valverde, G. y Esquivel, J. (1999). *Aspectos del currículum prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos*. Recuperado de

<http://www.grade.org.pe/publicaciones/454-aspectos-del-curriculum-intencional-prescrito-en-america-latina-revision-de-tendencias-contemporaneas-en-curriculum-indicadores-de-logro-estandares-y-otros-instrumentos/>

Fierro, J. (2016). *La ciudadanía y sus límites*. Santiago de Chile: Universitaria.

Fiscalía Nacional Económica. (2018). *MINUTA DE LANZAMIENTO DE ESTUDIO DE MERCADO DE TEXTOS ESCOLARES*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://www.fne.gob.cl/fiscalia-nacional-economica-inicia-estudio-de-mercado-sobre-textos-escolares/>

Fiscalía Nacional Económica. (2019). *Estudio de Mercado sobre Textos Escolares*. Santiago de Chile. Recuperado de [https://www.fne.gob.cl/wp-content/uploads/2019/06/Informe\\_Final\\_EM04.pdf](https://www.fne.gob.cl/wp-content/uploads/2019/06/Informe_Final_EM04.pdf)

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

Fontaine, L. y Eyzaguirre, B. (1997). POR QUÉ ES IMPORTANTE EL TEXTO ESCOLAR. *Estudios Públicos*, 68, 355-369. Recuperado de [https://www.cephile.cl/cep/site/docs/20191105/20191105114404/rev68\\_lfontaine\\_beyzaguirre.pdf](https://www.cephile.cl/cep/site/docs/20191105/20191105114404/rev68_lfontaine_beyzaguirre.pdf)

Ford, E. (2019). *El reto de la democracia digital. Hacia una ciudadanía interconectada*. Lima: Jurado Nacional de Elecciones.

Foucault, M. (2002). *El orden del discurso*. Traducción de Alberto González Troyano. Venezuela: Tusques.

Freire, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Fundación Sol. (21 de agosto de 2018). *FUNDACIÓN SOL POR ENCUESTA CASEN: “LOS DISTINTOS GOBIERNOS HAN MANTENIDO UN MODELO QUE PRODUCE ENORMES DESIGUALDADES”*. Recuperado de

<http://www.fundacionsol.cl/2018/08/fundacion-sol-por-encuesta-casen-los-distintos-gobiernos-han-mantenido-un-modelo-que-produce-enormes-desigualdades/>

Funk, S., Kellner, D. y Share, J. (2016). Critical Media Literacy as Transformative Pedagogy. En: M. Yildiz y J. Keengwe. *Handbook of research on media literacy in the digital age* (pp. 1-30). USA: Information Science Reference.

Gamboa, A. y Pincheira, I. (2006). Consideraciones para un diálogo entre pingüinos y un elefante blanco. En M. Garcés, P. Salvat, A. Gamboa, I. Pincheira y J. Ortega (Eds.), *Me gustan los estudiantes* (pp. 27-44). Santiago: LOM.

Garcés, M. (2019). Los movimientos sociales en la transición: a 30 años del plebiscito de 1998. En: J. Pinto (Ed.), *Las largas sombras de la dictadura: a 30 años del plebiscito* (pp. 91-116). Santiago: LOM.

García, J. (2016). Plan de Formación Ciudadana: PARA QUE LA CIUDADANÍA SE EJERZA DENTRO DE LA ESCUELA. *Revista de Educación*. Recuperado de <http://www.revistadeeducacion.cl/plan-formacion-ciudadana-la-ciudadania-se-ejerza-dentro-la-escuela/>

Garretón, M. (2016). La ruptura entre política y sociedad. Una introducción. En: M. Garretón, (Ed.), *La gran ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI* (pp. 11-19). Santiago de Chile: LOM.

Gazmuri, R. (2013). *La construcción ideológica del currículum chileno de Historia y Ciencias Sociales*. (tesis doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/287d/e57dd070aa715fe032d4efe33199e71ae024.pdf>

Gentili, P. (1996). *El Consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina*. Recuperado de <https://www.plagios.org/wp-content/uploads/2017/08/Anexo-18.-El-Consenso-de-Washington...-Gentili-1996.pdf>

- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la igualdad: ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gerardo Jofré. (s.f.). En *Wikipedia*. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Gerardo\\_Jofr%C3%A9](https://es.wikipedia.org/wiki/Gerardo_Jofr%C3%A9)
- Gil, J. (1996). ASPECTOS BÁSICOS SOBRE EL ANÁLISIS DE DATOS CUALITATIVOS. En: G. Rodríguez, J. Gil y E. García. *Metodología de la Investigación Cualitativa* (pp.197-218). Archidona, Aljibe.
- Gimeno, J. (1991). Prólogo a la obra de Stenhouse. En: L. Stenhouse, L. *Investigación y Desarrollo del Currículum* (pp. 9-24). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata
- Gimeno, J. (1999). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En: J. Martínez (Coord.), M. Cabello, J. Sacristán, F. Gutiérrez, M. Simón y J. Torres. *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 11-34). Barcelona: GRAÓ.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En: J. Gimeno (Coord). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (Coord). (2010). *Saberes e Incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (2013). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. (Comp.) (2015). *Los contenidos. Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J. y Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J., Santos, M.A., Torres, J., Jackson, P. y Marrero, J. (2015a). *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Giroux, H. (2004). *DESAFIAR EL NUEVO ORDEN MUNDIAL DEL NEOLIBERALISMO: LA PROMESA DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA*. Recuperado de [http://www.opech.cl/bibliografico/Doc\\_Financiamiento/NuevoOrdenMundial.pdf](http://www.opech.cl/bibliografico/Doc_Financiamiento/NuevoOrdenMundial.pdf)
- Gobierno de Chile. *CONSTITUCIÓN POLÍTICA DE LA REPÚBLICA*. Texto actualizado a octubre de 2010. Recuperado de [https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion\\_Chile.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/Constitucion_Chile.pdf)
- Gómez, V. (2012). DIVORCIO A LA CHILENA: FAMILIA, GÉNERO Y CIUDADANÍA EN CHILE 1990-2004. *REVISTA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA*, 20(44), 177-195. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/rsocp/v20n44/v20n44a13.pdf>
- Gómez, C. J. y López, M. (2014). Las imágenes de los libros de texto y la enseñanza de la historia. Diseño de un instrumento de análisis. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de Investigación*, 13, 17-29. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5159441>
- González, E. (2018). Reconstruir la Educación Pública en el Chile Neoliberal. *Educación*, 13, 14-16.
- González, F. (1994). *Temas transversales y educación en valores*. Madrid: Grupo Anaya.
- Goodson, I. (1991). LA CONSTRUCCIÓN SOCIAL DEL CURRÍCULUM. POSIBILIDADES Y ÁMBITOS DE INVESTIGACIÓN DE LA HISTORIA DEL CURRÍCULUM. *Revista de Educación*, 295, 7-37. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1991/re295/re295-01.html>
- Goodson, I. (1995). *Historia del currículum*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Guernica Consultores S.A. (2016). *Estudio de Uso y Valoración de Textos Escolares: Informe final*. Encargado por MINEDUC y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (UNESCO). Santiago, Chile: María Pía Olivera Vidal. Recuperando de <http://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/909/Informe%20Final,%2>

[0Uso%20y%20Valoraci%C3%B3n%20de%20Textos%20Escolares,%20GUERNICA%20Consultores,%20versi%C3%B3n%20FINAL.pdf?sequence=1](#)

- Guerrero, M. y Serey Tomás. (2018). *GLOBAL ENTREPRENEURSHIP MONITOR*. Reporte Nacional de Chile 2018. Santiago de Chile: Universidad del Desarrollo.
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Gysling, J. (2003). Reforma curricular. Itinerario de una transformación cultural. En: C. Cox (editor). *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile* (pp. 213-252). Santiago de Chile, Universitaria.
- Gysling, J. (2007). Currículum nacional: desafíos múltiples. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 335-350. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/410/public/410-919-1-PB.pdf>
- Hamilton, D. (1993). Orígenes de los términos educativos "clase" y "currículum". *Revista Iberoamericana de Educación*, 1. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/oeivirt/rie01a06.htm>
- Henríquez, R. (2011). Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años. *Clío y Asociados*. 1. DOI: 10.14409/cya.v1i15.1691.
- Hernández, M. (2015). *Cuadro Resumen: Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*. Universidad Católica de Temuco. Recuperado de <https://mariafernandapebm2015.files.wordpress.com/2015/06/tabla-segc3ban-informe-de-brunner-marc3adafernanda1.pdf>
- Herrera, H. (1988). Dimensiones de la responsabilidad educacional. Santiago de Chile: Universitaria.

- Hirt, N. (2001). *Los Tres Ejes de la Mercantilización Escolar*. Recuperado de [http://archivo.juventudes.org/textos/Nico%20Hirtt/hirtt\\_merc.pdf](http://archivo.juventudes.org/textos/Nico%20Hirtt/hirtt_merc.pdf)
- Honneth, Axel (2013). La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política. *ISEGORÍA. Revista de Filosofía Moral y Política*, 49, 377-395. DOI: 10.3989/isegoria.2013.049.01.
- Horrach, J. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum*, 6, 1-22  
Recuperado de [http://www.revistafactotum.com/revista/f\\_6/articulos/Factotum\\_6\\_1\\_JA\\_Horrach.pdf](http://www.revistafactotum.com/revista/f_6/articulos/Factotum_6_1_JA_Horrach.pdf)
- House, E. (1994). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Huinca, H. (diciembre, 2019). Caen los íconos de la memoria histórica colonial. *LE MONDE diplomatique*. p.6
- Ibáñez, T. (2001). ¿Fondear en la objetividad o navegar hacia el placer? *Athenea Digital*, número 0, 31-37. Recuperado de [http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/6436/ssoar-athenea-2001-0-ibanez\\_gracia-fondear\\_en\\_la\\_objetividad\\_o.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/6436/ssoar-athenea-2001-0-ibanez_gracia-fondear_en_la_objetividad_o.pdf?sequence=1)
- Ibrahim, T. (2005) Global citizenship education: mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 177-194, DOI: [10.1080/03057640500146823](https://doi.org/10.1080/03057640500146823)
- González, C. (2007). La noción de discurso público en textos escolares de cuarto año de Enseñanza Media. *Revista signos*, 40(63), 51-79. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342007000100004>
- González, C. (2017). *Educación Técnico Profesional en Chile 2007-2017*. Resúmenes de textos claves. Recuperado de <http://www.tvetchile.org/wp-content/uploads/2017/10/ETP-en-Chile-2007-2017-Res%C3%BAmenes-de-textos-claves.pdf>
- Insunza, J. (2009). *La Construcción del Derecho a la Educación y la Institucionalidad Educativa en Chile*. Santiago de Chile: Salesianos.

Jaime Guzmán. (s.f.). En: *Wikipedia*. Recuperado de [https://es.wikipedia.org/wiki/Jaime\\_Guzm%C3%A1n](https://es.wikipedia.org/wiki/Jaime_Guzm%C3%A1n)

Johnson, D. (2015). FORMAR CIUDADANOS INTERCULTURALES EN UN MUNDO GLOBAL: ALGUNAS NOTAS DESDE LOS ESTUDIOS CURRICULARES. *Diálogo Andino*, 47, 7-14. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/rda/n47/art02.pdf>

Keating, A., Hinderliter, D., y Philippou, S. (2009). Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), 145-158, DOI: [10.1080/00220270802485063](https://doi.org/10.1080/00220270802485063)

Kemmis, S. (1998). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.

Kerr, D. (1999). *CITIZENSHIP EDUCATION IN THE CURRICULUM: AN INTERNATIONAL REVIEW*. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Curriculum/SEEPDFs/kerr.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/kerr.pdf)

Kerr, D. (2015). Ciudadanía a nivel Nacional, Regional e Internacional: Una revisión de Enfoques, Investigaciones y Debates. En: C. Cox y J. Castillo, ed., *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados* (pp. 111-141). Santiago de Chile: Ediciones UC.

Kliebard, H. (2004). *THE STRUGGLE FOR THE AMERICAN CURRICULUM 1893–1958*. New York: RoutledgeFalmer.

Kymlicka, W., y Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política: Revista de estudios sobre el estado y la sociedad*. 3, 5-40. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/320704341\\_EL\\_RETORNO\\_DEL\\_CIUDADANO\\_UNA\\_REVISION\\_DE\\_LA\\_PRODUCCION\\_RECIENTE\\_EN\\_TEORIA\\_DE\\_LA\\_CIUDADANIA](https://www.researchgate.net/publication/320704341_EL_RETORNO_DEL_CIUDADANO_UNA_REVISION_DE_LA_PRODUCCION_RECIENTE_EN_TEORIA_DE_LA_CIUDADANIA)

- Kymlicka, W. (2002). *ESTADOS MULTICULTURALES Y CIUDADANOS INTERCULTURALES*. Recuperado de <https://docer.com.ar/doc/s88ven>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Larrañaga, O., Cabezas, G. y Dussaillant, F. (2013). TRAYECTORIAS EDUCACIONALES E INSERCIÓN LABORAL EN LA ENSEÑANZA MEDIA TÉCNICO PROFESIONAL. *Estudios Públicos*, 134, 7-58
- Latorre, I., Henríquez, M. y Rocha, P. (2013). *Historia, Geografía y Ciencias sociales 4º MEDIO*. Santiago: ZIG-ZAG.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015). *La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal*. Barcelona: Gedisa.
- Lemaitre, M., Cerri, M., Cox, C. y Rovira, C. (2003). *La reforma de la educación media. Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria
- León, A. (2009). *Ciudadano en tránsito acechado desde el análisis político de discurso*. Temuco: Ediciones UC.
- Levinson, B., Berumen, J. (2007). EDUCACIÓN PARA UNA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA EN LOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA: UNA MIRADA CRÍTICA. REICE: *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 5(4), 16-31 Recuperado de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/660992>
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: Morata.
- Magendzo, A. (1997). *Currículum, educación para la democracia en la modernidad*. Santiago de Chile: PIIIE.

- Magendzo, A. (1998). El currículum escolar y los objetivos transversales. *Pensamiento Educativo*, 22, 193-205. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/120/public/120-315-1-PB.pdf>
- Magendzo, A. (1999). MARCO CURRICULAR DE LOS OFCMO Y LOS PROGRAMAS DE ESTUDIO DE LA REFORMA EDUCACIONAL: UN ANALISIS DESDE LAS TEORIAS Y LAS CONCEPCIONES CURRICULARES. *Pensamiento Educativo*, 24, 35-55. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/142/public/142-359-1-PB.pdf>
- Magendzo, A. (2003). *Currículum y Transversalidad*. Recuperado el 3 de marzo de 2017 de <https://es.calameo.com/read/0057289235365d26f648e>
- Magendzo, A. (2008). *Dilemas del currículum y la pedagogía*. Santiago de Chile: LOM.
- Magendzo, A. (2016). ¿Cómo debiera ser la formación ciudadana en la escuela? *Docencia*, 58, 4-17.
- Marco, B. (2002). *Educación para la ciudadanía: un enfoque basado en el desarrollo de competencias transversales*. Madrid: Narcea.
- Mardones, R. (2015). El Paradigma de la Educación Ciudadana en Chile: Una Política Pública Inconclusa. En: C. Cox y J. Castillo, ed., *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados* (pp. 145-173). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Mardones, R., Cox, C., Farías, A. y García, C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento. En: *Propuestas para Chile 2014* (pp. 215-246). Recuperado de <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/publicacion/concurso-de-politicaspUBLICAS-2/propuestas-para-chile-2014/>

- Márquez, R. y Moreno, C. (2007). Desarrollo sin ciudadanos. El “modelo” chileno de los últimos veinte años. En: F. Calderón (Coord). *Ciudadanía y Desarrollo Humano. Cuadernos de Gobernabilidad Democrática* (pp. 275-298). Buenos Aires: Siglo XXI.
- Recuperado de <https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/derechos-economicos-sociales-culturales/Calder%C3%B3n%20F%20Ciudadan%C3%ADa%20y%20desarrollo%20humano%20Cuadernos%20de%20gobernabilidad%20democr%C3%A1tica%201.pdf>
- Martínez B., J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- Martínez B., J. (2003). La ciudadanía democrática en la escuela. Memoria de una investigación. En: J. Martínez (Coord.), *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 57-88). Barcelona: GRAÓ.
- Martínez B. J. y Rodríguez, J. (2010). El currículum y el libro de texto. Una dialéctica siempre abierta. En: J. Sacristán (Comp.). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 246-268). Madrid: Morata.
- Martínez, M., Silva, C. y Hernández, A. (2010). ¿En qué Ciudadanía creen los Jóvenes? Creencias, Aspiraciones de Ciudadanía y Motivaciones Para la Participación Sociopolítica. *PSYKHE*, 19(2), 25-37. Recuperado de <http://www.psykhe.cl/index.php/psykhe/article/viewFile/04/193>
- Marshall, T. (1949). Ciudadanía y Clase Social. *Reis*. 79(97), pp. 297-344. Recuperado de [http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS\\_079\\_13.pdf](http://www.reis.cis.es/REIS/PDF/REIS_079_13.pdf)
- Meller, P. (2018). *Claves para la Educación del Futuro. Creatividad y Pensamiento Crítico*. Santiago de Chile: Catalonia.
- Ministerio de Educación. (1996). *DECRETO 40. ESTABLECE OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS OBLIGATORIOS PARA LA*

*EDUCACION BASICA Y FIJA NORMAS GENERALES PARA SU APLICACIÓN.*

Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=8043>

Ministerio de Educación. (1998a). *OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MINIMOS OBLIGATORIOS PARA ENSEÑANZA MEDIA Y FIJA NORMAS GENERALES PARA SU APLICACIÓN.* (Decreto 220). Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=120871>

Ministerio de Educación. (1998b). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media.* Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (2004a). *Informe Comisión Formación Ciudadana.* Recuperado de <https://es.scribd.com/document/37268687/Informe-Comision-Formacion-Ciudadana>

Ministerio de Educación. (2004b). *FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CURRÍCULUM DE LA REFORMA.* Recuperado de <https://es.scribd.com/doc/37270503/Tercer-Libro-Formacion-Ciudadana-en-el-Curriculum-de-la-Reforma>

Ministerio de Educación. (2009a). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.* Santiago de Chile. Recuperado de [http://historialimagen.files.wordpress.com/2010/03/articulo\\_fundamentos\\_ajuste\\_historia\\_geografia\\_y\\_csoc\\_300309.pdf](http://historialimagen.files.wordpress.com/2010/03/articulo_fundamentos_ajuste_historia_geografia_y_csoc_300309.pdf)

Ministerio de Educación. (2009b). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. Actualización 2009.* Recuperado de <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Objetivos-fundamentales-y-contenidos-mi%CC%81nimos-obligatorios-de-la-educacio%CC%81n-Actualizacio%CC%81n-2009-.pdf>

Ministerio de Educación. (2009c). *Ley 20370 ESTABLECE LA LEY GENERAL DE EDUCACIÓN.* Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>

- Ministerio de Educación (2010). *Mapas de Progreso del Aprendizaje. Sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Mapa de Progreso de Democracia y Desarrollo.* Santiago de Chile. Recuperado de [http://historialimagen.files.wordpress.com/2011/12/mpa\\_democracia\\_y\\_desarrollo\\_w eb2.pdf](http://historialimagen.files.wordpress.com/2011/12/mpa_democracia_y_desarrollo_w eb2.pdf)
- Ministerio de Educación. (2011a). *Ley 20529. SISTEMA NACIONAL DE ASEGURAMIENTO DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN PARVULARIA, BÁSICA Y MEDIA Y SU FISCALIZACIÓN.* Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1028635>
- Ministerio de Educación. (2011b). *DECRETO 53. ESTABLECE ELEMENTOS DE ENSEÑANZA Y MATERIAL DIDÁCTICO MÍNIMOS CON QUE DEBEN CONTAR LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES PARA OBTENER Y MANTENER EL RECONOCIMIENTO OFICIAL DEL ESTADO.* Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1025071>
- Ministerio de Educación. (2012a). *COMUNICADO SOBRE RETIRO DE MAPAS DE PROGRESO DEL APRENDIZAJE.* Recuperado de <https://colegiosantaemilia.com/wp-content/uploads/2013/02/retiro-de-mapas-progreso.pdf>
- Ministerio de Educación. (2012b). *Bases Curriculares Primero a Sexto Básico.* Santiago de Chile. Recuperado de [https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-22394\\_bases.pdf](https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-22394_bases.pdf)
- Ministerio de Educación. (2013a). *Bases Curriculares 7° básico a 2° medio.* Santiago de Chile. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Bases-Curriculares-7%C2%BA-b%C3%A1sico-a-2%C2%BA-medio.pdf>
- Ministerio de Educación. (2013b). *Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para Fortalecer la Formación Ciudadana 7° Básico a 4° Medio Asignatura de Historia,*

*Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/523/MONO-443.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2014a). *Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Formación Ciudadana 4º año de Educación Media*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2016/10/Orientaciones-e-instrumentos-de-evaluaci%C3%B3n-Formaci%C3%B3n-Ciudadana-4%C2%BA-a%C3%B1o-medio.pdf>

Ministerio de Educación. (2014b). *DECRETO 495. MODIFICA DECRETO N° 53, DE 2011, QUE ESTABLECE ELEMENTOS DE ENSEÑANZA Y MATERIAL DIDÁCTICO MÍNIMOS CON QUE DEBEN CONTAR LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES PARA OBTENER Y MANTENER EL RECONOCIMIENTO OFICIAL DEL ESTADO EN LA FORMA QUE INDICA*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1074589>

Ministerio de Educación. (2016a). *RECOMENDACIONES PARA UNA POLÍTICA NACIONAL DE DESARROLLO CURRICULAR. INFORME MESA DE DESARROLLO CURRICULAR*. Santiago de Chile. Recuperado de [https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-35514\\_recurso\\_1.pdf](https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/articles-35514_recurso_1.pdf)

Ministerio de Educación. (2016b). *Ley 20.911. CREA EL PLAN DE FORMACIÓN CIUDADANA PARA LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES RECONOCIDOS POR EL ESTADO*. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>

Ministerio de Educación. (2017a). *Guía legal sobre: Cómo votar. Detalla instrucciones y datos útiles orientados al votante*. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/como-votar>

Ministerio de Educación. (2017b). *Enfoque de género Incorporación en los instrumentos de Gestión Escolar*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://convivenciaescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/2019/04/Cartilla-Enfoque-de-G%C3%A9nero-en-Gesti%C3%B3n-Escolar.pdf>

Ministerio de Educación. (2017c). *EDUCACIÓN EN SEXUALIDAD, AFECTIVIDAD Y GÉNERO. Orientaciones para el diseño e implementación de un programa en sexualidad, afectividad y género*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/748/sexualidad-nov%20Orientaciones%20para%20el%20dise%c3%bl%20e%20implementacion.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Ministerio de Educación. (2017d). *ORIENTACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE LAS PERSONAS LESBIANAS, GAYS, BISEXUALES, TRANS E INTERSEX EN EL SISTEMA EDUCATIVO CHILENO*. Santiago de Chile. Recuperado de <http://www.movilh.cl/wp-content/uploads/2018/03/Orientaciones-Diversidad-Sexual-y-de-Genero-LGBTI.pdf>

Ministerio de Educación. (s.f.) *Textos Escolares*. Recuperado de [https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-137118.html#article\\_i\\_rc\\_ar\\_articuloCompleto\\_SECCIONES\\_acordeon\\_1\\_3](https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-137118.html#article_i_rc_ar_articuloCompleto_SECCIONES_acordeon_1_3)

Ministerio de Educación. (s.f.). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. Santiago. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Educaci%C3%B3n-para-la-Igualdad-de-G%C3%A9nero-2015-2018.pdf>

Ministerio de Educación. (s.f.). *Buscador de TEXTOS ESCOLARES*. Recuperado de <http://buscadortextos.mineduc.cl/mvc/textos/faq>

Ministerio de Educación. (s.f.). *Formación Ciudadana. Ciudadanía Digital*. Recuperado de <https://formacionciudadana.mineduc.cl/ciudadania-digital/>

Ministerio de Educación. (s.f.). *Ciudadanía Digital*. Recuperado de <https://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2019/06/CiudadaniaDigital-Cuadernillo.pdf>

Ministerio de Educación. (s.f.). *Currículum Nacional. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7° básico*. Recuperado de <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-article-21090.html>

Ministerio de Educación. (s.f.). *Educación para la Igualdad de Género. Plan 2015-2018*. Recuperado de <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2017/07/Educaci%C3%B3n-para-la-Igualdad-de-G%C3%A9nero-2015-2018.pdf>

Ministerio de Educación. (s.f.). *Currículum Nacional. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° medio HIIM OA 09*. Recuperado de <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-article-80811.html>

Ministerio de Educación. (s.f.). *Currículum Nacional. Historia, Geografía y Ciencias Sociales 1° medio HIIM OA 16*. Recuperado de <https://curriculumnacional.mineduc.cl/614/w3-article-80818.html>

Minte, A. (2012). Historiografía y transposición didáctica en los textos escolares de Historia de Chile. *Revista de Historia y Geografía*, 27, 73-87. Recuperado de <http://repositoriopedagogias.ulagos.cl/investigacion-publicaciones/publicaciones/articulos-de-investigacion/121-historiografia-y-transposicion-didactica-en-los-textos-escolares-de-historia-de-chile>

- Minte, A., Orellana, C. y Tello, D. (2013). Formación ciudadana en los textos escolares de historia de Chile. *Íber Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 75, 18-24
- Miyares, A. (2018). *Democracia feminista*. Madrid: Cátedra.
- Monarca, H. (2009). *Los fines en la Educación. Sobre la necesidad de recuperar y revisar el debate teleológico*. Madrid: Narcea.
- Moral, C. (2006). CRITERIOS DE VALIDEZ EN LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA ACTUAL. *Revista de Investigación Educativa*, 24(1), 147-164. Recuperado de [revistas.um.es/rie/article/download/97351/93461](http://revistas.um.es/rie/article/download/97351/93461)
- Mouffe, C. (2010). *Política Agonística en un Mundo Bipolar*. Barcelona: CIDOB.
- Mouffe, C. (Ed). (2012). *Dimensiones de democracia radical. Pluralismo, ciudadanía, comunidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Mouffe, C. (2014). *Agonística. Pensar el mundo políticamente*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Movilh. (s.f.). *Movimiento de Integración y Liberación Homosexual en Chile*. Recuperado de <https://www.movilh.cl/nuestros-logros/>
- Naval, C. (1995). *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitaria en educación*. Madrid: EUNSA.
- Navarro, L. (2007). Aseguramiento de la calidad de la gestión escolar: ¿De qué estamos hablando?, *Docencia*, 31, 30-38.
- Nervi, M. (2004). *Los Saberes de la Escuela. Análisis de la renovación disciplinaria en la reforma curricular 1996-2002*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Nicoll; K., Fejes, A., Olson, M., Dahlstedt, M. y Biesta, G. (2013). Opening discourses of citizenship education: a theorization with Foucault. *Journal of education policy*, 28(6), 828-846. DOI: 10.1080/02680939.2013.823519

- Nilsson, I. (2015). *CONSTRUCTING GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION: AN ANALYSIS OF OECD DISCOURSE ON GLOBAL COMPETENCE*. LUP Student Papers. LUND UNIVERSITY LIBRARIES. Recuperado de <https://lup.lub.lu.se/student-papers/search/publication/7794066>
- Núñez, K. (2017). Evaluación de los aprendizajes sobre ciudadanía: meta evaluación de los instrumentos utilizados en el segundo ciclo básico chileno. *Estudios Pedagógicos*, 43. 253-276. DOI: 10.4067/S0718-07052017000200014.
- Ochoa, J. (1983). *La sociedad vista desde los textos escolares*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- Ochoa, J. (1989). Forma en que se producen los libros de texto y sus consecuencias en el saber escolar. En: J. García-Huidobro (Ed.). *Escuela, Calidad e Igualdad. Los desafíos para educar en democracia* (pp. 83-101). Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).
- OCDE. (2005). *THE DEFINITION AND SELECTION OF KEY COMPETENCIES*. Executive Summary. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OCDE. (2015). *Todos Juntos ¿Por qué reducir la desigualdad nos beneficia? ...en Chile*. Recuperado de <https://www.oecd.org/chile/OECD2015-In-It-Together-Highlights-Chile.pdf>
- Olson, M., Fejes, A., Dahlstedt, M. y Nicoll, K. (2014): Citizenship discourses: production and curriculum. *British Journal of Sociology of Education*, DOI: 10.1080/01425692.2014.883917
- Ortúzar, P. (2011). CALIDAD, FORMATO Y MERCADO DE LOS TEXTOS ESCOLARES EN CHILE. CUATRO CLAVES PARA EL DEBATE. Santiago: Instituto de Estudios de la Sociedad. Recuperado de <https://www.ieschile.cl/wp-content/uploads/2011/07/Informe-Textos-escolares.pdf>

- Pagès, J. (2007). LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: CUANDO EL FUTURO ES LA FINALIDAD DE LA ENSEÑANZA DEL PASADO. En: R. Avila, R. López, E. Fernández de Larrea (Eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización* (pp.205-214). Bilbao. Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Palos, J. (2000). *Educar para el futuro: temas transversales del currículum*. Bilbao: Desclee De Brouwer.
- Passerin d'Entrèves, M. (2012). Hannah Arendt y la idea de ciudadanía. En: C. Mouffe, ed., *Dimensiones de democracia radical* (pp. 185-213). Buenos Aires: Prometeo.
- Paraskeva, J. (2008). El currículum como práctica de significaciones. En: F. Angulo. *Democracia, educación y participación en las instituciones educativas* (pp. 81-96). Recuperado de [http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r\\_7/nr\\_498/a\\_6791/6791.pdf](http://www.quadernsdigitals.net/datos/hemeroteca/r_7/nr_498/a_6791/6791.pdf)
- Peña, M. (2015). El rol de la ciudadanía en el moderno Estado constitucional. En: E. Aguilar, C. Arce, B. Bravo, S. Carrasco, A. Cartes, G. Cid, P. Díaz, X. Gauché, R. Israel, V. Montero, P. Navia, R. Osorio, M., Peña and S. Torrecuadrada, (Eds.), *Ciudadanía. temas y Debates* (pp.249-262). Santiago: Centro de Estudios Bicentenario.
- Peña G., C. (2015). Escuela y Vida Cívica. En: C. Cox y J. Castillo, (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados* (pp. 25-49). Santiago: Ediciones UC.
- Peralta, M. (1996). *Currículos educacionales en América Latina. Su pertenencia cultural*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Pérez, G. (2000). NUEVA CIUDADANÍA PARA EL TERCER MILENIO. *CONTEXTOS EDUCATIVOS*, 3, 69-80. DOI: <https://doi.org/10.18172/con.464>

- Pereira, F. y González, G. (2011). Análisis descriptivo de Textos Escolares de Lenguaje y Comunicación. *Literatura y lingüística*, 24, 161-182. <https://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112011000200009>
- Picazo, I. (2007). La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 313-333.
- Pigozzi, M. (2006) A UNESCO view of global citizenship education. *Educational Review*, 58(1), 1-4. DOI: [10.1080/00131910500352473](https://doi.org/10.1080/00131910500352473)
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revisión*. París: GEORG ECKERT INSTITUTE FOR INTERNATIONAL TEXTBOOK RESEARCH. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117188>
- Pinar, W. (2014). *La Teoría del Currículum*. Madrid: Narcea.
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Pinto, R., Pascual, E., Meza, I., Erazo, S., Osandón, L. y Galaz, A. (2001). La política de producción curricular en la reforma educativa chilena de los noventa. *Boletín de Investigación Educativa*. 16, 13-47.
- Pinto, J. (2019). Treinta años de postdictadura: una mirada panorámica. En: J. Pinto (Ed.), *Las largas sombras de la dictadura: a 30 años del plebiscito* (pp. 15-34). Santiago de Chile: LOM.
- Piñuel, J. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolingüística*. 3(1), 1-42. Recuperado de [https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Piñuel\\_Raigada\\_AnalisisContenido\\_2002\\_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf](https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Piñuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolingüísticaUVigo.pdf)
- PNUD. (2004). *DESARROLLO HUMANO EN CHILE El poder: ¿para qué y para quién?* Santiago de Chile. Recuperado de

[https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/desarrollohumano/undp\\_cl\\_idh\\_informe2004.pdf](https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/desarrollohumano/undp_cl_idh_informe2004.pdf)

PNUD. (2014). *AUDITORÍA A LA DEMOCRACIA. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo*. Santiago de Chile. Recuperado de [https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/gobernabilidad/undp\\_cl\\_gobernabilidad\\_Informe-Auditor%C3%ADa-a-la-Democracia\\_2014.pdf](https://www.undp.org/content/dam/chile/docs/gobernabilidad/undp_cl_gobernabilidad_Informe-Auditor%C3%ADa-a-la-Democracia_2014.pdf)

PNUD. (2015). *Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización 2015*. Santiago de Chile. Recuperado de [https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/53598/1/Informe\\_desarrollo\\_humano\\_2015.pdf](https://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/53598/1/Informe_desarrollo_humano_2015.pdf)

PNUD. (2017). *Chile en 20 años Un recorrido a través de los Informes sobre Desarrollo Humano*. Santiago de Chile. Recuperado de [file:///C:/Users/Natalia/Downloads/undp\\_cl\\_idh\\_Chile-en-veinte-anos-doc.pdf](file:///C:/Users/Natalia/Downloads/undp_cl_idh_Chile-en-veinte-anos-doc.pdf)

Publimetro. (2015). *Polémica: las dos versiones tras fallo por "Nicolás tiene dos papás"*. Recuperado de <https://www.publimetro.cl/cl/nacional/2015/05/20/polemica-versiones-fallo-nicolas-papas.html>

Quintanilla, M. (2002). La democracia tecnológica. *Arbor*, CLXXIII, 637-651. Recuperado de <http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/viewFile/1143/1149>

Raczynski, D., Muñoz, G. (2007). REFORMA EDUCACIONAL CHILENA: EL DIFÍCIL EQUILIBRIO ENTRE LA MACRO Y LA MICROPOLÍTICA. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 5(3), 40-83. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/10144/10254>

Ramírez, F. (2016). *Revolución pingüina: 2006-2016: Las transformaciones en la escena educativa chilena*. Recuperado de <https://www.uchile.cl/noticias/121706/2006-2016-las-transformaciones-en-la-escena-educacional-chilena>

- Ramis, A. (diciembre 2019). El Chile que estalló. *LE MONDE diplomatique*. p.4
- Real Academia Española. (s.f.). *Reflejar*. Recuperado el 22 de febrero de 2019 de <https://dle.rae.es/reflejar>
- Redon, S. (2007). Significados de la transversalidad en el currículum: Un estudio de caso. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43(2). DOI: 10.25074/07195532.4.504.
- Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos XXXVI*,(2), 233-259. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/html/estped/v36n2/body/art13.htm>
- Redon, S. (2016a). Una reflexión sobre la escuela pública y la ciudadanía. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(1), 25-35.
- Redon, S. (2016b). ¿Cómo debiera ser la formación ciudadana en la escuela? *Docencia*, 58, 4-17.
- Redon, S. (2018). La pedagogía crítica como la pedagogía en sí misma. En: R. Vásquez (Coord.), *Reconocimiento y bien común en educación* (pp.231-258). Madrid: Morata.
- Redon, S. (2019). Ciudadanía y participación en redes sociales: Un estudio en adolescentes chilenos. *Aula Abierta*, 48(2), 203-212.
- Redon, S. y Toledo, L. (2009). Escuela, Democracia y Ciudadanía. *DOCENCIA*, 39, 12-17. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730201459.pdf>
- Redon, S. y Angulo, F. (2015). Subject and curriculum in Chile: a historical political perspective. *The Curriculum Journal*, 26(4), 534-552. DOI: 10.1080/09585176.2015.1041410
- Redon, S., Vallejos, N., y Angulo, J.F. (2018). Formación ciudadana y abandono escolar: La ciudadanía negada. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 5-22. DOI: 10.21814/rpe.14753
- Reimers, F y Chung, C. (Eds). (2016). *Enseñanza y Aprendizaje en el siglo XXI. Metas, políticas educativas y currículo en seis países*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Richardson, J. y Milovidov, E. (2017). *DIGITAL CITIZENSHIP EDUCATION* Multi-stakeholder consultation report. Council of Europe. Recuperado de <https://rm.coe.int/prems-187217-gbr-2511-digital-citizenchip-education-8433-web-16x24/168077bbe4>
- Rodríguez, M. (1997). *La Escuela: el primer espacio de actuación pública del niño. Criterios y observaciones para la formación de hábitos ciudadanos*. Bogotá: Fundación Sol. Recuperado de dialnet.unrioja.es
- Rosales, C. (2015). Evolución y Desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. *Foro de Educación*, 13(18), 143-160. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.008>
- Rudduck, J. y Flutter, J. (2007). *Cómo mejorar tu centro escolar usando la voz al alumnado*. Madrid: Morata.
- Ruiz, C. (2015). *De nuevo la Sociedad*. Santiago de Chile: LOM.
- Ruiz, C. (2016). Crisis política en Chile: neoliberalismo, cambios sociales y democracia. En: M. Garretón, (Ed.), *La gran ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI* (pp.133-159). Santiago de Chile: LOM.
- Ruiz E., C. (2019). *La política en el neoliberalismo. Experiencias latinoamericanas*. Santiago de Chile: LOM.
- Ruiz S., C. (2010). *De la República al mercado*. Santiago de Chile: LOM.
- Sabine, G. (1994). *Historia de la teoría política*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Salazar, G. (2005). *Construcción de Estado en Chile (1800-1837)*. Santiago de Chile: Sudamericana.
- Salazar, G. (2006). *Construcción de Estado en Chile (1760-1860) Democracia de "los pueblos", Militarismo ciudadano. Golpismo oligárquico*. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.

- Salazar, G. (2010). Bicentenario en Chile: Balance histórico, tareas pendientes y autoeducación ciudadana. *Docencia*, 40, 4-11.
- Salazar, G. (2016). *El poder nuestro de cada día. Pobladores. Historia. Acción Popular Constituyente*. Santiago de Chile: LOM.
- Salazar, G. (2019a). Si el presidente Piñera tuviera un mínimo de conciencia histórica y sensibilidad social, él dimite. *CNN Chile. Última Mirada*. Recuperado de [https://www.cnnchile.com/programas-completos/gabriel-salazar-pinera-conciencia-historica-sensibilidad-social-dimite\\_20191107/](https://www.cnnchile.com/programas-completos/gabriel-salazar-pinera-conciencia-historica-sensibilidad-social-dimite_20191107/)
- Salazar, G. (2019b). *Historia del Municipio y la soberanía comunal en Chile, 1820-2016*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Salazar, G. (27 de octubre, 2019c). El «reventón social» en Chile: una mirada histórica. *Ciper*. Recuperado de <https://ciperchile.cl/2019/10/27/el-reventon-social-en-chile-una-mirada-historica/>
- Salinas, D. (2010). *¿A cuántos y a quiénes preguntar?: una aproximación al muestreo cuantitativo y cualitativo en investigación social y educacional*. Valparaíso: Universitarias de Valparaíso.
- Sandoval, C. (1996). *Investigación cualitativa*. Bogotá: INSTITUTO COLOMBIANO PARA EL FOMENTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, ICFES.
- Silva, R. (1953). *Fundación del Instituto Nacional 1810-1813*. Santiago: Imprenta Universitaria.
- Stang, F. (2018). *La invisibilidad estadística de la diversidad sexual y de género en los censos latinoamericanos*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe CELADE. División de Población de la CEPAL. Recuperado de [https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/01\\_fernanda\\_stang\\_celade.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/presentations/01_fernanda_stang_celade.pdf)

- Schulz, W. y Fraillon, J. (2012). *Students' participation in and valuing of civic engagement at school*. Recuperado de <https://research.acer.edu.au/civics/14>
- Sendino Canosa, M. (2012). *CURRRÍCULUM OFICIAL VS CURRÍCULUM OCULTO NO ENSINO-APRENDIZAXE DO INGLÉS COMO SEGUNDA LINGUA NA ESO: A AULA COMO ESCENARIO DA TRANSMISIÓN DE VALORES SOCIOCULTURAIIS VINCULADOS AO SISTEMA A TRAVÉS DOS CONTIDOS DOS LIBROS DE TEXTO DE INGLÉS*. (Tesis Inédita de Doctorado). Universidad de La Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía y Didáctica. Recuperado de <https://ruc.udc.es/dspace/handle/2183/10087>
- Sennet, R. (2005). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sennet, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. (Tomo I). Santiago de Chile: Taurus.
- Silva, T. (1998). Cultura y Currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*. 1(1). 59-76.
- Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Soaje, R. y Orellana, P. (2013). *Textos Escolares y Calidad Educativa. Estudio de la calidad de textos escolares entregados por el MINEUC*. Santiago de Chile: Universitaria.
- Sousa, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago de Chile: LOM.
- Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Barcelona: GRAÓ.
- Stobart, G. (2010). *Tiempos de Pruebas. Los usos y abusos de la evaluación*. Madrid: Morata.

- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Torres, J. (1989). Libros de texto y control del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 168, 50-55. Recuperado de <https://jurjotorres.com/?p=2097>
- Torres, J. (1993). Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 217, 60 – 66. Recuperado de <https://jurjotorres.com/?p=3568>
- Torres, J. (2003). La educación escolar en las sociedades multiculturales. En: J. Martínez (Coord.), M. Cabello, J. Sacristán, F. Gutiérrez, M. Simón y J. Torres. *Ciudadanía, poder y educación* (pp. 113-132). Barcelona: GRAÓ.
- Torres, J. (2005). *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2010). Currículum, justicia e inclusión. En: J. Sacristán. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 84-102). Madrid: Morata.
- Torres, J. (2011). *Justicia curricular*. Madrid: Morata.
- Torres, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata
- Tourney-Purta, J. y Amadeo, J.A. (2004). *Strengthening Democracy in the Americas through Civic Education: An Empirical Analysis Highlighting the Views of Students and Teachers*. WASHINGTON, D.C: ORGANIZATION OF AMERICAN STATES UNIT FOR SOCIAL DEVELOPMENT AND EDUCATION. Recuperado de [http://www.oas.org/udse/ingles2004/civic\\_education.pdf](http://www.oas.org/udse/ingles2004/civic_education.pdf)
- Ugarte, J. (2015). El trabajo en la Constitución chilena. En: J. Bassa, J. Ferrada y C. Viera. *La Constitución chilena. Una revisión crítica a su práctica política* (pp. 121-140). Santiago de Chile: LOM,

- Vallejos, N. (2016). Supuestos y marcos conceptuales de Formación Ciudadana que subyacen en el Currículum Ministerial de Historia, Geografía y Cs. Sociales en la enseñanza básica chilena. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*. 24(1). DOI: 10.14507/epaa.24.2235
- Vallejos, N. y Villalobos, F. (2017). *LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CURRÍCULUM DE HISTORIA, GEOGRAFÍA Y CS. SOCIALES Y LA LEY 20.911*. X Congreso Internacional y XVI Congreso Nacional de Investigadores en Educación, Osorno, Chile. Recuperado de [https://www.academia.edu/36589092/LA\\_FORMACION\\_CIUDADANA\\_EN\\_EL\\_CURR%C3%8DCULUM\\_DE\\_HISTORIA\\_GEOGRAF%C3%8DA\\_Y\\_CS\\_SO\\_CIALES\\_Y\\_LA\\_LEY\\_20.911](https://www.academia.edu/36589092/LA_FORMACION_CIUDADANA_EN_EL_CURR%C3%8DCULUM_DE_HISTORIA_GEOGRAF%C3%8DA_Y_CS_SO_CIALES_Y_LA_LEY_20.911)
- Vallejos, N., Redon, S. y Angulo, J. (2020). ¿Son las redes sociales virtuales un espacio de ciudadanía? *Psychology, Society, & Education*, 12(1), 31-42. DOI 10.25115/psy.v10i1.2466
- Valls, R. (2001). Los estudios sobre los manuales escolares de historia y sus nuevas perspectivas. *DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS EXPERIMENTALES Y SOCIALES*. 15, 23-36.
- van Dijk, T. (1999). ¿Qué es análisis del discurso político? En: T. van Dijk y R. Mendizábal. *ANÁLISIS DEL DISCURSO SOCIAL Y POLÍTICO* (pp. 9-102). Quito: Ediciones ABYA-YALA.
- Venegas, J. (2016). *¿Por qué los jóvenes chilenos rechazan la Política? Desafección política juvenil en el Chile postransición*. Santiago de Chile: RIL editores.
- Weinstein, A. (2013). Diagnóstico de la Educación Media Técnico-Profesional: Estado de Situación y Agenda Futura. Santiago de Chile: Libertad y Desarrollo. Recuperado de

[https://archivos.lyd.org/other/files\\_mf/143diagnosticodelaeducacionmediatecnico\\_profesionalestadodesituacionyagendafuturaaweinsteinnoviembre2013.pdf](https://archivos.lyd.org/other/files_mf/143diagnosticodelaeducacionmediatecnico_profesionalestadodesituacionyagendafuturaaweinsteinnoviembre2013.pdf)

- Walzer, M. (2012). El argumento de la sociedad civil. En: C. Mouffe, ed., *Dimensiones de democracia radical* (pp. 115-139). Buenos Aires: Prometeo.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos del análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa.
- Wrigley, T. (2007). *Escuelas para la esperanza. Una nueva agenda hacia la renovación*. Madrid: Morata.
- Young, I. (2011). *Responsabilidad por la justicia*. Madrid: Morata.
- Yus, R. (1996). *Temas transversales: hacia una nueva escuela*. Barcelona: GRAÓ.
- Zancada (6 de noviembre, 2012). *Entrevista a Gabriel Salazar: “El concepto de lo popular es muy manejado en Chile”*. Recuperado de <https://www.zancada.com/entrevista-a-gabriel-salazar-el-concepto-de-lo-popular-es-muy-manejado-en-chile/>
- Zarzuri, R. (2016). Las transformaciones en la participación política de los jóvenes en el Chile actual. En: M. Garretón, (Ed.), *La gran ruptura. Institucionalidad política y actores sociales en el Chile del siglo XXI* (pp.133-159). Santiago de Chile: LOM.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. México: Anthropos.