



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE DOCTORADO

**INTERPRETACIONES Y PARADOJAS DE LA EDUCACIÓN
CIUDADANA EN CHILE**

**Una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y
pedagógicas de los profesores de historia**

**INTERPRETATIONS AND PARADOX OF CITIZENSHIP EDUCATION IN
CHILE**

**A comprehensive approach from citizens and pedagogical meanings of
history teachers**

POR
CAROLINA ANDREA GARCÍA GONZÁLEZ

**Tesis presentada a la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica
de Chile para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación**

Profesor Guía:
Luis Manuel Flores González

Comisión:
Cristián Cox Donoso
Guillermo Marini
Joan Pagès Blanch

Enero, 2016

Santiago, Chile

©2016 Carolina Andrea García González

©2016, Carolina Andrea García González

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica que acredita al trabajo y a su autor.

ÍNDICE

	Página
AGRADECIMIENTOS.....	iv
ÍNDICE DE FIGURAS.....	v
ÍNDICE DE TABLAS.....	vi
RESUMEN.....	ix
I. INTRODUCCIÓN.....	1
1. La Educación Ciudadana en Chile.....	3
1.1. Los Cambios Estructurales del Currículo de Formación Ciudadana.....	6
2. La Crisis del Sistema Democrático: una Aproximación Interpretativa desde la Paradoja Fundacional.....	15
2.1. La Crisis del Sistema Democrático en Chile: entre la participación, la Marginación y la Mercantilización.....	18
2.2. Las Paradojas de la Ciudadanía Juvenil.....	21
3. Una Aproximación Comprensiva desde las Significaciones de los Profesores.....	28
II. MARCO TEÓRICO.....	32
1. Ciudadanía: un Concepto Controvertido.....	32
1.1 El Debate Clásico sobre la Ciudadanía.....	35
1.2 Los Debates Actuales sobre la Ciudadanía.....	37
1.2.1 El Debate Minimalista: Ciudadanía Débil v/s Ciudadanía Ampliada.....	38
1.2.2 El Debate entre la Dimensión Individual y la Dimensión Colectiva.....	39
1.2.3 El Debate entre Cosmopolitas y Patriotas.....	46
1.2.4 La Aproximación Holística.....	49
2. La Educación Ciudadana frente al Controvertido Concepto de Ciudadanía.....	51
2.1 El Debate entre Educación Cívica y Educación Ciudadana.....	53
2.2. Las Distintas Visiones sobre la Educación Ciudadana.....	54
2.3 Los Debates sobre la Educación Ciudadana en América Latina.....	59
2.4 El Efecto Escuela en la Formación Ciudadana.....	60
3. El Currículo de Formación Ciudadana: Dimensiones y Enfoques.....	63
3.1 Las Dimensiones Curriculares.....	69
3.2 Historia y Ciudadanía: ¿una relación natural o forzada?.....	71
3.2.1 Las Renovaciones Epistemológicas de la Historia.....	72
3.2.2 Los Aportes de la Enseñanza de la Historia a la Formación Ciudadana.....	76
3.2.3 La Renovación de la Historia Escolar.....	78
4. Las Dimensiones del Proceso Pedagógico frente a los Desafíos de la Educación Ciudadana para la Democracia.....	83
4.1 El Rol de los Profesores en la Educación Ciudadana.....	85
4.2 La Complejidad Pedagógica y sus Dimensiones.....	86
4.2.1 Las Dimensiones Epistemológicas y su vinculación con la Didáctica.....	88

4.2.2 Las Dimensiones Psicopedagógicas y su vinculación con la Didáctica	91
4.2.3 Las Dimensiones Sociológicas y su vinculación con la Didáctica	96
5. Una Aproximación Comprensiva desde la Fenomenología y la Teoría de los Imaginarios Sociales	102
5.1 Una Aproximación Comprensiva desde la Fenomenología	102
5.2 Una Aproximación Comprensiva desde la Teoría de los Imaginarios Sociales	104
5.3 La Paradoja Fundacional del sistema democrático y los Desafíos a la Educación para una Ciudadanía Democrática	107
5.3.1 La Crisis del Sistema Democrático como Crisis del Imaginario Social	109
5.3.2 La Sociedad Democrática Actual: entre la Autonomía y la Heteronomía	113
5.3.3 La Construcción de una Ciudadanía Democrática y Autónoma	116
 III. METODOLOGÍA	 119
1. Marco Metodológico	119
1.1 El Enfoque fenomenológico	121
1.1.1 La Fenomenología Trascendental	123
1.1.2 La Fenomenología Hermenéutica	125
1.1.3 Similitudes y Diferencias entre las Tradiciones Fenomenológicas	128
1.2 El Enfoque Hermenéutico Fenomenológico de Paul Ricoeur	131
1.2.1 Las Implicancias Metodológicas de la Propuesta de Ricoeur	136
2. Diseño de la Investigación	139
2.1 Rol del Investigador	141
2.2 Muestra	143
2.3 Técnicas de recolección de datos	144
2.3.1 El Análisis de Documentos	145
2.3.2 El Grupo de Discusión	146
2.3.3 La Entrevista en Profundidad	147
2.3.4 Los Relatos de Vida	148
2.4 Análisis de Datos	151
2.4.1 Análisis de Contenido	151
2.4.2 Análisis Hermenéutico Fenomenológico de Lindseth & Norberg	155
2.5 Criterios de Control	158
 IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	 161
1. Orientaciones, Posibilidades y Limitaciones del Currículo Chileno de Formación Ciudadana	161
1.1 La Evolución de las Temáticas Incorporadas en el Currículo de Formación Ciudadana: análisis cuantitativo	162
1.1.1 Los Valores y Principios Priorizados en los Currículos	165
1.1.2 Las Dimensiones Ciudadanas y de Participación Democrática	167
1.1.3 Las Dimensiones de la Institucionalidad	170
1.1.4 La Relación entre Identidad y Diversidad	175
1.1.5 La Dimensión de la Convivencia Democrática	176

1.1.6 El Contexto Macro.....	177
1.2. Análisis Cualitativo de los Fundamentos Ciudadanos y Pedagógicos del Currículo de Formación Ciudadana.....	179
1.2.1 Los Fundamentos Ciudadanos del Currículo.....	180
1.2.1.i El Concepto de Ciudadanía.....	181
1.2.1.ii La Propuesta de Educación Ciudadana.....	206
1.2.2 Las Orientaciones Pedagógicas del Currículo.....	239
1.2.2.i El Enfoque Didáctico.....	239
1.2.2.ii El Estilo Pedagógico.....	242
2. Significaciones Ciudadanas y Pedagógicas de los Profesores de Historia.....	248
2.1 La Comprensión <i>Naïve</i> de las Significaciones Ciudadanas y Pedagógicas.....	248
2.2 Análisis Estructural Temático de las Significaciones Ciudadanas y Pedagógicas.....	251
2.2.1 Las Significaciones Ciudadanas de los Profesores.....	252
2.2.1.i La Significación de la Ciudadanía.....	252
2.2.1.ii La Significación de la Formación Ciudadana.....	274
2.2.2 Las Significaciones Pedagógicas de los Profesores de Historia.....	282
2.2.2.i Las Significaciones Curriculares.....	283
2.2.2.ii Las Significaciones Epistemológicas.....	295
2.2.2.iii Las Significaciones Didácticas.....	304
 V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	 320
1. Discusión.....	320
1.1 El Contexto Político en el que se ha implementado la Formación Ciudadana.....	321
1.2 Las Significaciones construidas desde un Imaginario Social tensionado por la Paradoja Fundacional.....	325
1.3 La Mirada Crítica sobre la Participación Ciudadana de los Jóvenes.....	331
1.4 El Impacto de las Diferencias Socioculturales en la Experiencia Pedagógica.....	333
1.5 El Contexto Curricular desde el que se ha implementado la Formación Ciudadana.....	335
1.6 Las Limitaciones de la Educación Ciudadana.....	339
1.7 Las Brechas entre el Contexto Curricular y las Significaciones de los Profesores.....	344
1.8 La Necesidad de Renovar la Experiencia Pedagógica.....	348
2. Conclusiones: los Aportes la Comprensión Crítica sobre el Desarrollo de la Educación Ciudadana.....	352
 VI. BIBLIOGRAFÍA.....	 357

AGRADECIMIENTOS

Para comenzar, me gustaría dar las gracias a mi tutor, el doctor Luis Manuel Flores González, por su confianza en mis capacidades y por siempre haber estado dispuesto a aportar al mejoramiento y enriquecimiento de esta tesis con su mirada crítica y aguda. Le quiero agradecer además, por la dedicación con la que me acompañó a lo largo de este proceso, brindándome su apoyo incondicional tanto en los buenos como en los malos momentos, y por todo lo que he aprendido trabajando a su lado a lo largo de estos años, ya que se ha transformado en mi verdadero mentor.

Agradezco además, a cada uno de los miembros de mi comisión, por los aportes que han hecho al mejoramiento de la interpretación propuesta, y especialmente por su disposición a lograr que este proceso finalizara en los plazos establecidos. Agradezco especialmente a Joan Pagès por su profesionalismo y compromiso, que lo han hecho viajar a Chile solo para participar en la defensa pública de esta tesis.

Quisiera también agradecer a mi familia. A mis padres, por su apoyo incondicional y por haberme inculcado la convicción de que cualquier meta se puede lograr con esfuerzo y dedicación. A mis hermanas, no solo por el apoyo emocional que me brindaron a lo largo de estos años, sino también por su cooperación en la edición de esta tesis. A mis hijos, por la paciencia y la generosidad con la que han entendido que la mamá tenía que trabajar en sus tesis. A Martín, por todas las horas de juego que ha sacrificado para que yo logre esta meta, y a Bruno, que ha sido mi compañero en esta etapa final, por permitirme tener un buen embarazo y superar con éxito estas últimas vallas.

Quisiera además, agradecerle a mi compañero de vida, Moisés, por su paciencia, por aguantar mi estrés y acompañarme en las largas jornadas de trabajo, y por la generosidad con la que ha aceptado sacrificar nuestros tiempos para lograr esta meta. Le quiero agradecer también por confiar en mis capacidades más de lo que yo misma incluso lo hago, y porque su apoyo, ha sido el principal motor para que hoy logre terminar con éxito este proceso.

Finalmente, agradezco a CONICYT por el aporte entregado mediante su Beca Nacional de Doctorado y la Beca de Extensión de Tesis, que me permitieron desarrollar este programa y terminar la tesis doctoral.

ÍNDICE DE FIGURAS

	Páginas
Figura 1 - 1 Razones para no votar en las elecciones Municipales de 2012.....	23
Figura 1 - 2 Confianza en las instituciones democráticas.	23
Figura 1 - 3 Confianza en las autoridades políticas.	24
Figura 1 - 4 Posición frente a la democracia como forma de gobierno.	24
Figura 1 - 5 Nivel de satisfacción con el sistema democrático.	25
Figura 1 - 6 Interés de los jóvenes en la política según grupo socioeconómico.	26
Figura 1 - 7 Participación política de los jóvenes.	27
Figura 2 - 1 Dimensiones presentes en la toma de decisiones docentes.....	87
Figura 3 - 1 Diseño de la Investigación.	150
Figura 3 - 2 Fases de la Investigación.	159

ÍNDICE DE TABLAS

	Páginas
Tabla N° 1-1 Síntesis de los resultados en las Evaluaciones Internacionales de Educación Ciudadana.....	5
Tabla N° 1-2 Organización Curricular de la Formación Ciudadana.....	14
Tabla N° 2-1 Conceptos actuales de Ciudadanía.....	51
Tabla N° 2-2 Implementación Curricular de la Educación Ciudadana en Europa, Asia y Países Anglosajones.....	64
Tabla N° 2-3 Implementación Curricular de la Educación Ciudadana en América Latina.....	66
Tabla N° 2-4 Componentes de la Competencia Ciudadana.....	68
Tabla N° 3-1 Composición de los Grupos de Discusión de los profesores de Historia.....	147
Tabla N° 3-2 Matriz de Análisis Comparativo.....	153
Tabla N° 3-3 Estructura Análisis de Contenido Cualitativo.....	155
Tabla N° 3-4 Estructura Análisis Hermenéutico Fenomenológico.....	157
Tabla N° 4-1 Prioridades Curriculares entre Ámbitos Temáticos.....	164
Tabla N° 4-2 Total de cifras referidas a los valores en los currículos chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	166
Tabla N° 4-3 Total de cifras referidas a ciudadanía y participación en los currículos chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	168
Tabla N° 4-4 Total de cifras referidas a las instituciones en los currículos chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	171
Tabla N° 4-5 Total de cifras referidas a la Identidad, la Pluralidad y la Diversidad en los currículos chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	175
Tabla N° 4-6 Total de cifras referidas a Convivencia y Paz en los currículos chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	177
Tabla N° 4-7 Total de cifras referidas al Contexto Macro en los currículos chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.....	178
Tabla N° 4-8 Dimensiones, categorías y subcategorías analíticas de los Fundamentos del Currículo de Educación Ciudadana.....	180
Tabla N° 4-9 Los Derechos Ciudadanos en las propuestas curriculares.....	187
Tabla N° 4-10 Los Derechos Laborales y del Consumidor en las propuestas Curriculares.....	188
Tabla N° 4-11 Los Derechos Civiles y Políticos en las propuestas curriculares.....	189
Tabla N° 4-12 Las Responsabilidades Ciudadanas en las propuestas curriculares.....	190
Tabla N° 4-13 Las Responsabilidades desde el sentido de pertenencia comunitario en las propuestas curriculares.....	191
Tabla N° 4-14 Los elementos de la participación política en las propuestas	

curriculares.....	192
Tabla Nº 4-15 La evolución histórica de la participación política en las propuestas curriculares.....	193
Tabla Nº 4-16 La participación en organizaciones comunitarias en las propuesta curriculares.....	193
Tabla Nº 4-17 La participación en la resolución de problemas y en el diseño de proyectos en las propuestas curriculares.....	194
Tabla Nº 4-18 Los tipos de comunidad en las propuestas curriculares.....	195
Tabla Nº 4-19 La importancia de la identidad nacional en las propuestas curriculares.....	197
Tabla Nº 4-20 Los aportes a la construcción de la identidad nacional en las propuestas curriculares.....	198
Tabla Nº 4-21 La diversidad de perspectivas en las propuestas curriculares.....	199
Tabla Nº 4-22 La diversidad cultural en el Marco Curricular.....	200
Tabla Nº 4-23 La importancia de la conciencia global en las propuestas curriculares.....	203
Tabla Nº 4-24 La conciencia global en el Marco Curricular.....	203
Tabla Nº 4-25 El rol de la enseñanza de la historia en las propuestas curriculares.....	208
Tabla Nº 4-26 La participación activa en el Marco Curricular.....	215
Tabla Nº 4-27 La participación activa en el Ajuste Curricular.....	215
Tabla Nº 4-28 El sentido de pertenencia comunitario en las propuestas curriculares.....	217
Tabla Nº 4-29 Contenidos de Institucionalidad Política en el Marco Curricular.....	218
Tabla Nº 4-30 Objetivos vinculados a la Institucionalidad Política en el Ajuste Curricular.....	219
Tabla Nº 4-31 Ordenadores temáticos del Eje de Formación Ciudadana en las Bases Curriculares 7º Básico.....	220
Tabla Nº 4-32 Ordenadores temáticos del Eje de Formación Ciudadana en las Bases Curriculares 2º medio.....	220
Tabla Nº 4-33 La valoración de la democracia en las propuestas curriculares.....	221
Tabla Nº 4-34 La cultura de los Derechos Humanos en las propuestas curriculares.....	224
Tabla Nº 4-35 Los Derechos Humanos en el Ajuste Curricular.....	225
Tabla Nº 4-36 Los Derechos Humanos en las Bases Curriculares.....	226
Tabla Nº 4-37 La comprensión del presente en las propuestas curriculares.....	227
Tabla Nº 4-38 El análisis de la sociedad actual en las propuestas curriculares.....	228
Tabla Nº 4-39 Comprensión de la sociedad actual a partir de los contenidos históricos en las propuestas curriculares.....	229
Tabla Nº 4-40 La conciencia ambiental en las propuestas curriculares.....	230
Tabla Nº 4-41 Las dimensiones de la conciencia ambiental en las propuestas curriculares.....	231
Tabla Nº 4-42 El pensamiento crítico en las propuestas curriculares.....	232

Tabla N° 4-43 Habilidades de pensamiento crítico en el Ajuste Curricular.....	232
Tabla N° 4-44 Habilidades de pensamiento crítico en las Bases Curriculares.....	233
Tabla N° 4-45 Habilidades de análisis y trabajo con fuentes en las Bases Curriculares.....	234
Tabla N° 4-46 Proyectos de Acción Comunitaria en las propuestas curriculares....	237
Tabla N° 4-47 Participación escolar en el Programa de Formación Ciudadana.....	238
Tabla N° 4-48 Dimensiones, categorías y subcategorías analíticas de las Orientaciones Pedagógicas del Currículo de Educación Ciudadana	239
Tabla N° 4-49 Prácticas Docentes para promover la Educación Ciudadana.....	242
Tabla N° 4-50 La interdisciplinariedad en las propuestas curriculares.....	245
Tabla N° 4-51 La diversidad de perspectivas en las propuestas curriculares.....	246
Tabla N° 4-52 Las significaciones ciudadanas de los profesores de Historia.....	252
Tabla N° 4-53 Las significaciones pedagógicas de los profesores de Historia.....	282

RESUMEN

El problema de investigación busca comprender la relación entre la paradoja fundacional del sistema democrático chileno y las significaciones ciudadanas y pedagógicas a partir de las cuales los profesores han implementado la educación ciudadana en Chile desde el retorno a la democracia. La novedad de la propuesta desarrollada, es la aproximación comprensiva desde la fenomenología y la teoría de los imaginarios sociales, a las prácticas docentes.

Para abordar el objeto de estudio y ampliar la comprensión del contexto en el que los profesores han desarrollado esta tarea formativa, se utilizaron dos ejes de análisis: las disposiciones y condiciones curriculares que establecen el tipo de ciudadanía a formar y el modelo de educación ciudadana para hacerlo, y las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia.

La investigación se desarrolló desde una metodología cualitativa, abordada desde el enfoque fenomenológico hermenéutico desarrollado por Paul Ricoeur. El análisis curricular se estructuró a partir de un análisis de contenidos cuantitativo y cualitativo, orientado a determinar las características estructurales, temáticas y didácticas de la formación ciudadana. Las significaciones de los profesores, a partir de su discurso, recogido en grupos de discusión, entrevistas en profundidad y relatos de vida fue analizado a partir del modelo de análisis hermenéutico fenomenológico de Lindseth y Norberg.

La interpretación desarrollada indica que las significaciones desde las que los profesores han implementado la tarea de formación ciudadana, reflejan el impacto que ha tenido la expansión del imaginario capitalista en la conformación de los actuales sistemas democráticos, caracterizándose por una permanente tensión entre lo que ellos consideran debería ser un buen ciudadano y la forma en que deberían formarse los ciudadanos democráticos que la sociedad necesita, y el tipo de ciudadanos que ellos mismos son y que están formando, más cercano al consumidor activo e individualista, alejado de la esfera pública.

ABSTRACT

The problem of research seeks to understand the relationship between the founding paradox of the Chilean democratic system and the citizen and pedagogical meanings from which teachers have implemented the citizenship education in Chile since the return to democracy. The novelty of the proposal developed is the comprehensive approach from the phenomenology and the theory of social imaginary to teaching practices.

To address the subject of study and broaden the understanding of the context in which teachers have developed this training task, two axes of analysis were used: curricular provisions and conditions which set the type of citizenship to form and the model of civic education and citizens and pedagogical meanings of history teachers.

The research was developed from a qualitative methodology, addressed from the hermeneutic phenomenological approach, developed by Paul Ricoeur. The curriculum analysis was structured based on an analysis of quantitative and qualitative content, aimed at determining the structural, thematic and didactic features of citizenship education. The meanings of teachers, from his speech, collected in focus groups, interviews and life stories, was analyzed from a hermeneutic phenomenological analysis model by Lindseth and Norberg.

The interpretation indicates that the meanings developed from teachers have implemented the task of civic education, reflecting the impact that the imaginary capitalist expansion has had in shaping current democratic systems, characterized by a permanent tension between what they consider it should be a good citizen and how citizens should form democratic that the society needs, and the type of people that they are and they are forming, closer to the active and individualistic consumer, away from the public sphere

I. INTRODUCCIÓN

Las transformaciones políticas, económicas, sociales y culturales de las últimas décadas, han posicionado a la ciudadanía como tema de interés público, generando un amplio debate en torno a su conceptualización y a las características del modelo educativo que se requiere para la formación ciudadana.

Por una parte, la consolidación de la democracia liberal en los países del “Segundo Mundo” tras el término de la Guerra Fría y la caída de los gobiernos dictatoriales en América Latina (Osler & Starkey, 2003), han hecho necesario repensar la educación ciudadana y orientarla hacia una ciudadanía democrática que sustente la nueva institucionalidad política. Sin embargo, esta expansión del modelo democrático ha estado acompañada por el debilitamiento del compromiso ciudadano y una creciente apatía política, especialmente de los jóvenes (Putnam, 2000). En las últimas décadas, democracias tradicionales como la inglesa, la estadounidense y la australiana, han experimentado una disminución del universo electoral y de la participación en organizaciones políticas y laborales, especialmente de las generaciones más jóvenes, que manifiestan una actitud desinteresada y poco comprometida con la participación política (Crick, 1998; De Groot, Goodson & Veugelers, 2014; Dobozy, 2007; Mycock & Tonge, 2012; Osler & Starkley, 2001; Porter, 2013; PNUD, 2015). Al mismo tiempo, se han potenciado la protesta y la manifestación callejera, pero desvinculadas de la clase política y los partidos políticos (Mycock & Tonge, 2012; Somma & Bargsted, 2015), y nuevas instancias de participación, como las redes sociales, han colonizado la participación ciudadana de las generaciones más jóvenes, transformándose en un espacio abierto y masivo para que los ciudadanos puedan manifestar sus ideas y opiniones, frente a los temas de interés público (Campbell, 2013; Checkoway & Aldana, 2010; Conner, Zaino & Scarola, 2012; Hernández, Robles y Martínez, 2013; Kaun, 2014; Mihaidilis & Thevenin, 2013; UDP – Feddback, 2011). Sin embargo, estas nuevas instancias del ejercicio ciudadano, muchas veces se fundamentan en intereses individuales, que no necesariamente ayudan a fortalecer la cohesión social que requiere el sistema democrático (Granovetter, 1973; Putnam, 2000; Quintelier, 2010).

A este panorama, se suman los desafíos sociales y culturales impulsados por la globalización. Las migraciones internacionales y las transferencias culturales, han contribuido a la diversificación de las sociedades, incrementando las demandas de las

minorías étnicas por una igualdad efectiva de derechos y por obtener espacios de participación ciudadana desde sus propias formas culturales (I. Davies, Evans, & Reid, 2005; I. Davies & Issitt, 2005; Stavenhagen, 2008). Así mismo, las exigencias de integración económica supranacional, han difuminado los límites políticos y culturales entre los estados nacionales, y han limitado su poder para decidir soberanamente sobre las políticas económicas y sociales, generando una profunda crisis de autoridad y un cuestionamiento a los vínculos identitarios de unidad nacional (L. Davies, 2006; Faulks, 2000; Keating, 2009; H. Marshall, 2009; Suárez, 2008).

Por último, la consolidación de la sociedad del conocimiento, caracterizada por el crecimiento exponencial de la información y por el vertiginoso desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación, especialmente de las redes sociales, ha dado origen a una sociedad en permanente cambio y marcada por la incertidumbre (Bauman, 2009; Morin, 2009). La pérdida de certezas sobre los saberes existentes y el carácter inmediato que han adquirido las relaciones humanas producto de la interconectividad comunicacional y tecnológica, ha provocado una creciente inestabilidad en los fundamentos valóricos de la sociedad. Actualmente se está experimentando una crisis de sentido que vuelve “líquidas” las instituciones: estas siguen funcionando, pero las significaciones morales, sociales, políticas y culturales sobre las que tradicionalmente se sustentaban, están vaciándose de sentido (Bauman, 2007a; Lipovetski, 2000). Esto representa un desafío extra a la necesidad de contar con ciudadanos activos y participativos, que cuenten con las competencias requeridas para desenvolverse en un escenario cada vez más incierto e inseguro.

Chile no ha quedado al margen de estas transformaciones. Al igual que varios de los países latinoamericanos, restableció su sistema democrático a comienzos de 1990, enfrentando la necesidad de reconstruir una ciudadanía mermada por la limitación de sus derechos y por la supresión de los espacios de participación durante la dictadura (Hunneus, 1999). Para cumplir este objetivo y afrontar las demandas de la globalización, se le ha asignado a la escuela un rol fundamental en la formación ciudadana. Aunque se reconoce que ésta no es la única instancia formadora, se considera que es clave para promover una sociedad cohesionada y para desarrollar las competencias que exige el escenario creado por la sociedad del conocimiento (Cox, Jaramillo y Reimers, 2005).

1. LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN CHILE

Tras el retorno a la democracia en Chile, la misión de formar ciudadanos en la institución escolar, ha experimentado profundas modificaciones. Los cambios políticos vinculados al restablecimiento del sistema democrático y a la consolidación y ampliación de la globalización, han generado la necesidad de formar ciudadanos comprometidos con la nueva institucionalidad democrática, y capaces de participar en un mundo cada vez más globalizado y cambiante, como consecuencia de la creciente expansión de la sociedad del conocimiento. A partir de este escenario, y en el contexto de la reforma curricular que se puso en marcha a mediados de los noventa, se decidió cambiar el currículo de 1981, reconocidamente deficitario en términos democráticos, por uno de marcada inspiración democrática que redefiniera la educación ciudadana (MINEDUC, 2004). Para ello, se puso fin a la asignatura de Educación Cívica, impartida desde las primeras décadas del siglo XX, y centrada en la transmisión de contenidos institucionales, y se dio paso a una educación ciudadana inspirada en los valores y las prácticas democráticas, y orientada a formar “ciudadanos activos” que además de dominar contenidos conceptuales, desarrollaran las habilidades y actitudes necesarias para participar activamente en el sistema democrático, y de manera comprometida con la sociedad (Cox, 2006; Cox y García Huidobro, 1999). La nueva propuesta curricular incorporó a la educación ciudadana a partir de un “modelo mixto” (Kerr, 2002), que la abordó, al mismo tiempo, de manera transversal e integrada asegurando que los alumnos y alumnas tuvieran acceso a ella a lo largo de toda su vida escolar. Este modelo mixto se concretó de la siguiente manera:

- Integrada transversalmente al plan de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde 1° básico a 4° medio, transformando a esta asignatura en su “columna vertebral” (MINEDUC, 2007). Esta decisión se justificó en el compromiso ético de esta asignatura con la democracia y los derechos humanos, requisitos fundamentales para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes propios de una sociedad democrática (MINEDUC, 2010), y significó que a contar de 1997, la tarea de formar a los ciudadanos democráticos dentro de la escuela quedó, fundamentalmente, en manos de los profesores de Historia.

- Integrada de manera parcial en determinados contenidos de otras asignaturas como Lenguaje y Comunicación, Psicología y Filosofía y Orientación. Sin embargo, esta vinculación fue menos sistemática, por lo que no se puede hablar de una incorporación generalizada en el currículo, como ha ocurrido en otros países latinoamericanos (Cox, et al., 2005).
- Transversalmente a todo el currículo y todas las disciplinas, por medio de los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT).

Junto a este cambio en su clasificación curricular, la educación ciudadana, también experimentó una renovación en la forma de concebir sus objetivos, ampliando el foco en los contenidos institucionales y jurídicos, hacia el desarrollo de habilidades y actitudes que permitieran a los estudiantes, convertirse en los ciudadanos activos que la sociedad democrática necesitaba.

Sin embargo, la implementación de la nueva propuesta de Formación Ciudadana, presentó varias dificultades. En primer lugar, porque la reforma curricular se elaboró principalmente, entre las cúpulas políticas y un equipo de asesores técnicos, con muy poca participación de los profesores (García Huidobro, 2007), sin considerar que en la práctica son ellos los encargados de implementar las disposiciones curriculares, y por tanto, la forma en que se apropian de ellas define la forma en que llegarán a los estudiantes (Kerr, 2001). La nueva propuesta no consideró lo que opinaban los docentes sobre la función formadora de ciudadanía que se les encomendaba y sobre las características del currículo que se les pedía aplicar, como tampoco se tuvo en cuenta su grado de preparación para asumir esta tarea.

A esto se suma la evolución que han experimentado los resultados obtenidos por Chile en las evaluaciones sobre Educación Cívica y Ciudadana, aplicadas por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) en 1999 (CIVED) y en 2009 (ICCS), los que muestran que tras quince años de implementación de la nueva propuesta curricular, dichos resultados no han sido los esperados. Al comparar los resultados de ambas evaluaciones (Shulz, et al., 2010; Torney-Purta, et al., 2001), se observa que no existen variaciones en relación al conocimiento y las actitudes ciudadanas. Los estudiantes mantienen el mismo nivel de conocimientos cívicos, ubicándose bajo el promedio internacional en ambas evaluaciones.

Tabla N° 1 : Síntesis de los Resultados en las Evaluaciones Internacionales sobre Educación Ciudadana

Evaluación	CIVED (1999)	ICCS (2009)
Resultados	89 Puntos Bajo el promedio Internacional	89 Puntos (483 puntos*) Bajo el promedio Internacional

* El puntaje de la prueba ICCS está construido en una escala distinta a los puntajes de CIVED. Sin embargo, los 483 puntos obtenidos por Chile en la prueba de 2009, son equivalentes a los 89 puntos obtenidos en la prueba de 1999.

En lo referente al compromiso cívico, medido a partir de cuatro dimensiones: ciudadanía convencional, ciudadanía social, participación política y confianza en la participación en la escuela; ambas evaluaciones indican que los jóvenes chilenos se encuentran en torno al promedio internacional, especialmente en lo que se refiere a la participación en organizaciones sociales, aunque se evidencia que esta participación no tiene intencionalidad política y es más bien de carácter individual, tal como lo han reafirmado las encuestas del Instituto Nacional de la Juventud (INJUV, 2006, 2010, 2012). Además, solo el 46% de los encuestados manifiesta interés por la política, y la mayoría expresa que confía más en los medios de comunicación que en las instituciones gubernamentales.

La particularidad de estos resultados es que los estudiantes que participaron en la evaluación del año 2009, habían sido formados íntegramente con el nuevo currículo, mientras los alumnos que rindieron la evaluación internacional el año 1999, habían sido formados con el currículo de la dictadura.

En atención a todas estas dificultades, el Ministerio de Educación, creó el año 2004, la Comisión de Formación Ciudadana, otorgándole la misión de elaborar sugerencias para mejorar la implementación curricular. Las conclusiones de esta comisión mantuvieron el carácter transversal de la Educación Ciudadana y la importancia de la enseñanza de la Historia para la formación de los futuros ciudadanos, ratificándola como el eje de la propuesta formativa. Sin embargo, hicieron una serie de sugerencias orientadas a reorganizar los contenidos curriculares, motivando una serie de ajustes y precisiones a la propuesta original, que se han llevado a la práctica en los procesos de cambio curricular registrados a nivel nacional durante los últimos años: el Ajuste Curricular de 2009 y las Bases Curriculares de 2012 (Ossandón, 2013).

1.1 Los Cambios Estructurales del Currículo de Formación Ciudadana

La educación ciudadana en Chile, ha mantenido su carácter transversal desde la implementación de la Reforma Curricular del año 1997, concentrando la mayor parte de sus contenidos y objetivos en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales. Sin embargo, su implementación ha presentado serias dificultades, especialmente por la falta de claridad sobre la forma de incorporar de manera concreta, los objetivos y contenidos de la formación ciudadana (MINEDUC, 2004).

La propuesta del Marco Curricular creado por la reforma del año 1997, incorporaba los objetivos y contenidos de la educación ciudadana a la asignatura de historia, de dos formas: de manera directa, estableciendo en determinados niveles, una unidad organizada con objetivos y contenidos propios de la formación ciudadana referidos a la institucionalidad política y la participación ciudadana; y de manera subordinada, incorporando algunos conceptos, valores, temáticas y procesos propios de la formación ciudadana, a los objetivos y contenidos de las disciplinas histórica y geográfica.

El problema de esta propuesta de incorporación curricular, es la poca relevancia que presentaba explícitamente la formación ciudadana. Los objetivos y contenidos vinculados directamente a ella, solo se abordaban en 1º medio y de manera acotada. El nivel se organizaba en cuatro unidades: Entorno Natural y Comunidad Regional, Organización Regional, Institucionalidad Política y Sistema Económico Nacional. De estas unidades, solo la tercera, referida a la Institucionalidad Política, se enfocaba de manera directa en los contenidos institucionales y en los espacios políticos de participación ciudadana. Era solo una unidad, en un nivel recargado de objetivos y contenidos, que en la práctica limitaba la educación ciudadana, en el mejor de los casos, a sólo un cuarto del tiempo anual de la asignatura.

En lo que respecta a la vinculación de los temas propios de la formación ciudadana a los contenidos históricos y geográficos, pasaba prácticamente desapercibida. Si bien, en potencia, muchos de los objetivos y contenidos curriculares de la asignatura daban pie para promover la formación ciudadana, esto no se explicitaba, por lo que a primera vista, la educación ciudadana quedaba reducida a la unidad propuesta en 1º medio.

La Comisión de Formación Ciudadana (2004), diagnosticó que la propuesta de

formación ciudadana contenida en el Marco Curricular presentaba problemas en su secuencia y en la eficacia de su implementación, entre otras razones, por la situación de invisibilidad en que se encontraba. Por ello, recomendó mantener la transversalidad de la formación ciudadana, pero ampliando sus objetivos y contenidos, cambiándolos de nivel y explicitando la forma en que se debían incorporar transversalmente a la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales.

Los cambios de secuencia de los contenidos propios de la educación ciudadana sugeridos por la Comisión, se implementaron en el Ajuste Curricular del año 2009. La unidad de Institucionalidad Política abordada por el Marco Curricular en 1° medio, se trasladó a 4° medio, en respuesta a la convicción de la Comisión, de que en este nivel, las y los estudiantes estarían más dispuestos hacia estos contenidos por estar *ad portas* de ejercer plenamente sus derechos ciudadanos y participar electoralmente (MINEDUC, 2004). Además, se ampliaron los objetivos y contenidos vinculados a la formación ciudadana, transformando la unidad de Institucionalidad Política en tres unidades distintas, que abordaban de forma separada, la institucionalidad, la participación y el compromiso ciudadano: El Estado de Derecho en Chile, El Ejercicio de la Ciudadanía y Responsabilidades Ciudadanas.

Las modificaciones con respecto a la visibilidad de la educación ciudadana en el currículo de historia, geografía y ciencias sociales, se enmarcan en primer lugar, en el Ajuste Curricular, que establece de manera transversal desde 1° a 4° básico, la unidad de Convivencia Social, orientada a la comprensión de las dimensiones de la convivencia democrática, a los derechos y deberes que esta implica y al reconocimientos de las instituciones comunitarias y de gobierno. En 5° y 6° básico, se incorporó la unidad de Organización Política, abordando contenidos sobre institucionalidad política y la participación ciudadana. Sin embargo, desde 7° básico en adelante, los esfuerzos por definir una unidad vinculada de manera directa a la formación ciudadana desaparece, y solo se retoma en 4° medio con las tres unidades previamente identificadas.

De manera paralela a estos cambios curriculares, se implementaron una serie de medidas orientadas a poner a disposición de los profesores, insumos curriculares que contribuyeran a al diseño, planificación e implementación de su trabajo pedagógico. Desde esta perspectiva, la primera medida, fue la elaboración del documento *Formación Ciudadana*.

Actividades de apoyo para el profesor (2007), concebido como un insumo curricular orientado a apoyar el trabajo docente, entregando sugerencias concretas sobre la forma en que se debían integrar los contenidos ciudadanos a los contenidos históricos y geográficos, en todos aquellos niveles en que no existían contenidos vinculados directamente a la educación ciudadana.

Una segunda medida, se enmarcó en el proceso de definición y elaboración de los Mapas de Progreso¹. La asignatura de historia, geografía y ciencias sociales se dividió en tres ejes de contenido: Procesos Históricos, Espacio Geográfico y Democracia y Desarrollo, siendo este último vinculado de manera directa a los objetivos y contenidos propios de la educación ciudadana. Este Mapa de Progreso abordaba los alcances de la vida en comunidades democráticas, las características de la institucionalidad política y las dimensiones de la participación ciudadana (MINEDUC, 2010). Si bien la estructura en ejes de contenido a partir de la cual se organizaron los mapas de progreso no se vio reflejada en el *framework* del Ajuste Curricular, y los mapas de progreso perdieron vigencia a contar del año 2010, el mapa de progreso Democracia y Desarrollo (2010), constituyó un esfuerzo concreto por establecer de manera explícita la forma de abordar la educación ciudadana a lo largo de todo el currículo de historia, geografía y ciencias sociales, y facilitar así el trabajo pedagógico.

Una tercera medida, fue la elaboración de los Guiones Didácticos para la Educación Ciudadana, del año 2013, a través de los cuales y en atención a la falta de recursos curriculares para implementar el Ajuste Curricular, se presentaron una serie de propuestas de actividades para abordar la formación ciudadana de manera transversal desde 7° básico a 4° medio, en los currículos de matemáticas, lenguaje y comunicación e historia, geografía y ciencias sociales.

La reforma curricular iniciada el año 2011 y que dio origen a las Bases Curriculares, implicó un avance de gran relevancia en la visibilidad y delimitación de la educación ciudadana dentro de currículo de historia, geografía y ciencias sociales. El nuevo currículo divide a la asignatura en tres ejes: historia, geografía y formación ciudadana. Por primera

¹ Los Mapas de Progreso fueron insumos curriculares que la Unidad de Currículo y Evaluación comenzó a desarrollar a contar del año 2007 para todas las asignaturas troncales del currículo (Lenguaje, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales), para establecer los marcos de referencia sobre la evolución que debía experimentar el aprendizaje de los estudiantes durante las distintas etapas escolares. Cada asignatura fue dividida en Ejes de Contenido, y para cada uno de ellos, se establecieron siete niveles de aprendizaje, describiendo las competencias que las y los estudiantes deberían manejar en cada nivel.

vez, desde la puesta en marcha de la reforma curricular del año 1997, la formación ciudadana se explicitaba, identificando de manera clara cuáles son los objetivos y contenidos a partir de los cuales debe ser abordada por el currículo de esta asignatura, en cada uno de los niveles educativos, desde 1° básico hasta 2° medio, nivel hasta el que se encuentra actualmente elaborada esta propuesta curricular. Sí cabe destacar que, a diferencia de lo que ocurrió en el Marco y en el Ajuste, las Bases no han definido, al menos hasta 2° medio, ninguna unidad temática vinculada de manera directa a educación ciudadana. Habrá que esperar a ver que ocurre con 3° y 4° medio, para saber si en alguno de estos niveles se mantiene la propuesta programática del Ajuste Curricular.

Finalmente, durante el año 2015, el gobierno de Michelle Bachelet presentó al Congreso el Plan Nacional de Formación Ciudadana y Derechos Humanos, proyecto de ley que propone para los establecimientos reconocidos por el Ministerio de Educación, la creación de un proyecto de Educación Ciudadana, a través del cuál se explicita la forma en que el establecimiento llevará a la práctica la transversalidad propuesta en el currículo, complementado por la creación de una asignatura enfocada de manera directa en la formación ciudadana en 3° y 4° medio. Entre las actividades mínimas que este proyecto debería incorporar se consideran una planificación curricular que establezca de manera explícita cómo se desarrollará la formación ciudadana, el diseño de actividades extra programáticas, la capacitación de docentes y directivos para abordar esta tarea formativa, la apertura del establecimiento hacia la comunidad extraescolar, la creación de nuevos y más amplios espacios de participación y toma de decisiones para el alumnado dentro del establecimiento, y la promoción de una cultura escolar democrática.

Este Plan Nacional, representa uno de los esfuerzos más importantes y concretos en lo que respecta a la visibilización y relevancia de la educación ciudadana, ya que se reestablecería no solo una asignatura propia para la formación ciudadana, sino que además, haría obligatorio que cada establecimiento establezca explícitamente cómo hacerse cargo de la transversalidad curricular, no solo a nivel disciplinario, sino que también en la cultura escolar. Si bien este aún es un Proyecto de Ley, sus positivos avances en el Congreso hacen prever que será aprobado y que probablemente entrará en vigencia a contar del año 2016.

Pese al avance que permitiría hacer el Plan Nacional a futuro y a todos los aportes que han significado los esfuerzos realizados previamente para devolverle visibilidad y

relevancia a la formación ciudadana, paralelamente se puede apreciar que éstos se han visto empañados por la superposición de los cambios curriculares que se han efectuado durante los últimos cinco años, y la confusión que ello ha significado para el trabajo pedagógico (Cox, Mardones, Farías y García, 2015).

La implementación del Ajuste Curricular del año 2009, debía comenzar el año 2010 desde 5° básico a 1° medio, y avanzar progresivamente hasta llegar a 4° medio el año 2013. De 1° a 4° básico en tanto, se debería implementar a contar del año 2011 (Espinoza, 2014). Sin embargo, los tiempos programados se vieron alterados por un nuevo proceso de reforma curricular.

El año 2009, y de manera paralela al diseño e implementación del Ajuste Curricular, se aprobó en Chile un nuevo marco legal para la educación, la Ley General de Educación (L.G.E.), que en términos curriculares, impuso la necesidad de una nueva reforma curricular, orientada hacia una mayor especificación de los aprendizajes. Pese a que este nuevo marco legal establecía que el cambio curricular tenía plazo hasta el año 2017 para concretarse, el gobierno de turno, decidió dar inicio a este cambio de manera inmediata². En este contexto, se elaboraron las Bases Curriculares, nuevo cuerpo curricular que se ha caracterizado por definir una nueva estructura orientada explícitamente hacia los aprendizajes, y por introducir profundos cambios a nivel de secuencia y contenidos. En la actualidad, aún se encuentra en desarrollo, estando vigente solo desde 1° a 6° básico. Los planes de 7° básico a 2° medio, ya cuentan con la aprobación del Consejo Superior de Educación, pero aún no han entrado en vigencia y en lo que respecta a 3° y 4° medio, la nueva propuesta curricular todavía no ha sido elaborada³.

La puesta en marcha de este nuevo proceso de reforma curricular ha implicado serios problemas prácticos, no solo por la premura con que se ha diseñado, desarrollado e implementado, sino también y especialmente, porque se ha superpuesto temporalmente con

² Este cambio curricular se vio impulsado por el cambio de la coalición de gobierno que se produjo el año 2010, y que llevó al gobierno a Sebastián Piñera apoyado por una coalición de centro derecha que había estado margina del poder desde el retorno a la democracia. Este nuevo escenario político, sumado a las exigencias de la LGE, derivó en un cambio de visión y gestión respecto al currículo que aceleró los cambios curriculares planteados en el nuevo marco legal, y provocó el inicio de un periodo de cambios abruptos y desordenados, que impactó directamente en la implementación de las nuevas propuestas curriculares y en el quehacer pedagógico de los docentes.

³ Las Bases Curriculares de 7° a 2° medio deberían haber entrado en vigencia en marzo de 2015, sin embargo, el cambio de gobierno y de coalición, significó una nueva alteración en el itinerario de los cambios curriculares, suspendiendo la entrada en vigencia de la nueva propuestas curricular. Actualmente entre 7° Básico y 4° medio se encuentra vigente el Ajuste Curricular, pero esta situación debería cambiar a más tardar el año 2017, ya que de acuerdo a lo establecido en la L.G.E., es el año plazo para la entrada en vigencia de las Bases Curriculares.

el itinerario del Ajuste Curricular, alterando profundamente el trabajo escolar (Espinoza 2014). Los últimos cinco años, se han caracterizado por una gran inestabilidad curricular, por el funcionamiento paralelo de tres propuestas curriculares distintas, por planes curriculares cuya vigencia no ha durado más que un par de años, y porque la magnitud y rapidez de los cambios introducidos, ha dificultado la elaboración de programas de estudio que contribuyan de manera concreta a la labor docente. Durante este periodo, la falta de claridad y de recursos curriculares para planificar y preparar las clases, ha provocado que los profesores hayan tenido que trabajar sobre la marcha, improvisando y muchas veces, de manera desajustada, tanto con el currículo vigente como con las evaluaciones estandarizadas (Cox, et al., 2015). La capacidad de adaptación curricular en los establecimientos educacionales, no ha logrado enfrentar con éxito y rapidez la superposición y la velocidad de los cambios de currículo. Esto se ha visto agudizado porque en más de una ocasión, la implementación de las Bases Curriculares y la suspensión de la entrada en vigencia del Ajuste, ha sido sancionada *ad portas* del comienzo del año escolar o cuando este ya había comenzado, y por tanto, las planificaciones semestrales e incluso anuales, se encontraban elaborada y en práctica, haciendo casi inviable la implementación de las nuevas exigencias curriculares (Cox, et al. 2015).

En síntesis, hasta el año 2013, se encontraban en vigencia de manera paralela, aunque en distintos niveles, tres marcos curriculares distintos: de 1° a 6° básico, las Bases Curriculares (de 2012); de 7° básico a 3° medio el Ajuste Curricular (de 2009); y en 4° medio el Marco Curricular (de 1998). En 2014, con la extensión del Ajuste hasta 4° medio, el Marco Curricular quedó definitivamente en el pasado, pero aún coexisten dos currículos, con estructuras distintas y con secuencias y progresiones de aprendizaje diferentes, y mientras no se termine de elaborar la propuesta de Bases Curriculares, no es claro cuándo volverá a estar vigente una sola prescripción curricular.

A esta inestabilidad en la prescripción curricular, se ha sumado la desigual disponibilidad de programas de estudio que contengan las sugerencias de implementación de los objetivos y contenidos propuestos. El proceso de elaboración del Marco Curricular tuvo un carácter prolongado, que se inició en 1997 con la propuesta del plan curricular para Enseñanza Básica y en 1998 con la propuesta para Enseñanza Media, y concluyó el año 2002, con la entrega final de Planes y Programas de estudio para todos los niveles

escolares. En la práctica, esto significaba que los profesores contaban con programas de estudio que hacían sugerencias de actividades, evaluaciones y recursos de aprendizaje para todos los niveles, y además, existían textos de estudio oficiales licitados por el Ministerio de Educación, que reflejaban la propuesta curricular. Pero esta lógica de plan, programa y texto de estudio para todos los niveles, se rompió el año 2009.

La propuesta de Ajuste Curricular consideró la elaboración de programas de estudio y una nueva licitación de textos del estudiante, que incorporaran los cambios curriculares realizados. Sin embargo, ambos recursos curriculares entraron en vigencia a destiempo. Los nuevos textos de estudio comenzaron a ser distribuidos un año antes de que el Ajuste entrara en vigencia. Es decir, el año 2009, los textos que llegaron a los establecimientos educacionales para los cursos desde 5° básico a 1° medio, estaban elaborados a partir del Ajuste Curricular, aunque oficialmente estos niveles debían seguir trabajando con la propuesta del Marco Curricular. El año 2010 pasó lo mismo con los textos de estudio para los niveles de 1° a 4° básico. En lo que respecta a los programas de estudio, desde el año 2010 su disponibilidad ha sido parcial. Para el Ajuste Curricular, hasta el año 2014 solo se habían elaborado programas desde 5° básico a 2° medio, debido a la superposición temporal con la implementación de las Bases Curriculares. Antes de eso, en 3° medio la entrada en vigencia del Ajuste se hizo con el apoyo de unas “Orientaciones al docente”, y en 4° medio el único apoyo era el texto oficial distribuido por el MINEDUC y la propuesta de actividades y evaluación para el sector de historia, geografía y ciencias sociales, contenidas en los Guiones Didácticos para la Educación Ciudadana. Finalmente, en lo que respecta a las Bases Curriculares, estas solo cuentan con programas de estudio y textos para el alumno en los niveles en que están vigentes, es decir, de 1° a 6° básico.

Dentro de toda esta inestabilidad, uno de los únicos elementos de continuidad ha sido la cantidad de horas asignadas para la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, en el plan de estudio. Desde 1998 esta asignatura ha contado con una exigencia de 4 horas semanales mínimas para ser impartida, desde 5° básico a 4° medio. Aunque el año 2010, desde la Unidad de Currículo y Evaluación del Ministerio de Educación, se intentó cambiar esta situación y se propuso destinar solo 3 horas a la asignatura, el Consejo Superior de Educación no aprobó esta medida, y confirmó las 4 horas tradicionalmente asignadas (Espinoza, 2014).

Más allá de las dificultades descritas, que han afectado a todas las áreas curriculares, entre ellas a la educación ciudadana, es necesario destacar que el Ajuste, pero especialmente las Bases Curriculares, han introducido cambios importantes en la forma de enfrentarla curricularmente, y han permitido avanzar en la superación de las falencias que presentaba el Marco Curricular. La tabla N° 2 ofrece una visión sinóptica sobre la evolución de la organización curricular de la formación ciudadana desde 1996 al presente, en dos planos: el de su presencia distribuida en el conjunto del currículo escolar (Enseñanza Básica y Enseñanza Media, primeras cuatro columnas); y el de la presencia de su foco principal de objetivos y contenidos, en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de la Educación Media (últimas tres columnas) (Cox y García, 2015).

Considerando todas las dificultades que la implementación de esta nueva propuesta formativa ha presentado y particularmente, la falta de alineación entre objetivos curriculares y prácticas pedagógicas puesta en evidencia por la Comisión de Formación Ciudadana, es necesario preguntarse ¿cuál es el grado de alineación que presentan los objetivos contenidos y prácticas sugeridas por el currículo? ¿Cómo han abordado los profesores de historia las exigencias formativas establecidas por el currículo? ¿Cómo conciben los profesores de historia su rol como formadores de ciudadanía? ¿Qué significaciones ciudadanas, curriculares, epistemológicas y didácticas, están detrás de la pedagogía desarrollada por estos docentes? Por último, y en relación a estas preguntas, es necesario además, cuestionarse si ha sido pertinente o no vincular la formación ciudadana a la enseñanza de la historia.

Tabla N° 2: Organización curricular de la formación ciudadana: Marco curricular de 1996-1998, Ajuste Curricular de 2009, y Bases Curriculares 2013.

Organización de la formación ciudadana en el conjunto de la experiencia escolar. (Básica y Media)				Organización de la formación ciudadana en la asignatura <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</i> en el nivel <i>Educación Media</i> (4 horas semanales en los 3 currículos)		
Documento Curricular	Grados	Áreas de presencia de la Educación Ciudadana	Ubicación contenidos propios de Educación Ciudadana	Categorías de organización	Ejes de Contenido	Recursos curriculares
Marco Curricular 1996 (EB) y 1998 (EM)	1°EB a 4° Medio	- Estudio y comprensión del Medio Natural, Social y Cultural (EB) -Estudio y Comprensión de la Sociedad (EB) -Orientación (EB) -Historia y Ciencias Sociales (EM) -Filosofía y Psicología (EM) -OFT : <i>Formación Ética ; Persona y Entorno</i> (EB y EM)	1° EM.	Objetivos Fundamentales Contenidos Mínimos Obligatorios Objetivos Fundamentales Transversales	No se establecen	Planes de Estudio 1° a 4° EM Programas de Estudio 1° a 4° EM Textos para el Alumno 1° a 4° EM <i>Formación Ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor. 1°EB a 4° EM.</i> MINEDUC –UCE- (2004)
Ajuste Curricular 2009	1°EB a 4° Medio	-Historia y Ciencias Sociales (EB y EM) - Orientación (EB) -Filosofía y Psicología (EM) -OFT : <i>Formación Ética ; Persona y Entorno</i> (EB y EM)	1° a 6° EB 4° EM.	Objetivos Fundamentales Contenidos Mínimos Obligatorios Objetivos Fundamentales Transversales	No se establecen	Planes de Estudio 1° a 4° EM Programas de Estudio 1° a 4° EM ⁴ Textos para el Alumno 1° a 4° EM <i>Guiones Didácticos de Formación Ciudadana 7° EB a 4° EM.</i> (2013)
Bases Curriculares 2013	1° EB a 2° Medio	-Historia, Geografía y Ciencias Sociales. (EB y EM) -Filosofía y Psicología (EM) -OAT : <i>Dimensión Socio-Cultural y Ciudadana;</i> <i>Dimensión Moral.</i> (EB y EM)	1° a 6° EB 2° EM.	Objetivos de Aprendizaje Organizadores Temáticos Objetivos de Aprendizaje Transversales	Historia Geografía <i>Formación Ciudadana</i>	Planes de Estudio 1° a 2° EM Programas de Estudio de 1° a 6° básico Texto de estudio de 1° a 6° básico

Nota: elaborada por Cox y García, 2015.

⁴ Los programas de 3° y 4° medio estuvieron disponibles solo a contar de marzo de 2015.

2. LA CRISIS DEL SISTEMA DEMOCRÁTICO: UNA APROXIMACIÓN INTERPRETATIVA DESDE LA PARADOJA FUNDACIONAL.

Las transformaciones que ha experimentado la educación ciudadana durante los últimos veinte años, se insertan en un contexto socio histórico marcado por la crisis que está enfrentando el sistema democrático occidental. Existe un amplio consenso tanto en el campo académico como en el campo político, de que las democracias occidentales atraviesan en la actualidad, por una profunda crisis de representatividad y legitimidad que está descomponiendo las estructuras básicas sobre las que se ha construido el modelo político occidental, pese a que siguen “funcionando”, se siguen reproduciendo y expandiendo, bajo el convencimiento de amplios sectores políticos e intelectuales, de que es el “único” modelo de organización político posible.

Si bien, durante las últimas décadas, el modelo democrático liberal se ha impuesto prácticamente en todo Occidente, el desinterés, la apatía y la marginación de los espacios de participación política tradicionales -partidos políticos e instancias electorales-, es cada vez mayor (Bauman, 2009; Castoriadis, 1998; Crick, 1998; Lipovetski, 2000; Putnam, 2000). Aunque la institucionalidad del sistema democrático representativo sigue funcionando, el compromiso ciudadano se debilita cada día más y la indiferencia hacia la política se profundiza. Hoy se asiste a la desaparición y fragmentación de los movimientos políticos tradicionales, los cuales son reemplazados por nuevos movimientos sociales que se organizan a partir de la crítica a la institucionalidad representativa y sin proponer, necesariamente, nuevas instituciones que permitan reestructurar la cohesión social (Bauman, 2007a, 2009; Castoriadis, 1998; Putnam, 2000).

Para comprender las características de esta crisis, dentro del campo académico se ha desarrollado una perspectiva interpretativa que sitúa su origen en la paradoja fundacional sobre la que se ha constituido el sistema democrático (Bauman, 2007a, 2009; Castoriadis, 1998; Cavieres, 2014; Cornejo, González y Caldichoury, 2007; Fernández, Fernández y Alegre, 2007; Gómez, 2008; Habermas, 1998; Hahnel, 2009; Teichman, 2009; Villavicencio, 2007). Desde esta perspectiva, la idea de paradoja alude a una situación más radical que una simple oposición entre los términos, planteando que es la misma contradicción la que instituye en su despliegue, un horizonte de significado (Bacarlett y Pérez, 2014; Flores y García, 2014).

La mirada de la paradoja fundacional plantea que el modelo democrático liberal y representativo característico de occidente, sería el resultados de la combinación de dos concepciones distintas y en gran medida contrapuestas, de la sociedad: el ideal ilustrado y el ideal capitalista (Fernández, et al., 2007). El ideal ilustrado se ha caracterizado por sentar las bases de las sociedades autónomas, conformadas por un espacio claro y delimitado para el desarrollo de la política y por ciudadanos activos y críticos, capaces de establecer reflexiva y racionalmente la institucionalidad a partir de la cual se organizarán, con la posibilidad de cuestionarla permanentemente y transformarla cuando se hiciese necesario (Castoriadis, 1998; Fernández, et al., 2007). El ideal capitalista, por su parte, es el promotor de una organización social fundamentada en la lógica del mercado, donde los sujetos más que ciudadanos, constituyen el capital humano que se requiere para la producción de bienes y servicios, al mismo tiempo, que son sus consumidores. Pese a que ambos ideales son contemporáneos y han tendido a identificarse como “caras de una misma moneda”, ofrecen concepciones muy disímiles de la sociedad, principalmente, porque se fundamentan en distintos conceptos de libertad. Mientras el ideal ilustrado la entiende como “libertad de acción” para determinar la institucionalidad política, el capitalismo la concibe como “libertad de elección” dentro de las opciones que ofrece el mercado. Como consecuencia, los sistemas democráticos occidentales, desde sus orígenes, se habrían estructurado sobre la tensión entre la democracia participativa y el capitalismo (Habermas, 1998).

Durante las últimas décadas, debido al proceso de mundialización de la economía impulsado por la globalización y por la expansión de las ideas neoliberales, esta tensión ha sido absorbida por la exacerbación del ideal capitalista, que ha tendido a imponerse en las lógicas de organización social por sobre el ideal ilustrado, provocando que actualmente no exista ni espacio ni tiempo para la política, ya que todo ha tendido a ser absorbido por la lógica de la productividad y el consumo (Bauman, 2009; Fernández, et al., 2007).

En este contexto, la democracia occidental se ha transformado en una “democracia de baja intensidad” y de carácter paradójico. Por un lado, discursivamente, llama a la participación ciudadana y a la formación de ciudadanos críticos y participativos, pero en la práctica promueve la formación de ciudadanos políticamente pasivos, que ven limitados sus espacios de participación política a la actividad de sufragar, depositando su cuota de soberanía en los representantes que han establecido los márgenes institucionales a través de

los cuales han llegado y se mantienen en el poder (Castoriadis, 1997; Cornejo et al., 2007). Al mismo tiempo, promueve el desarrollo del mercado, un amplio espacio de participación a través de la libre elección, dentro del cual los sujetos cuentan con todas las herramientas para convertirse en consumidores económicamente activos, participar del sistema económico y tomar libremente decisiones que impacten directamente en su calidad de vida. Como consecuencia, los sujetos más que ciudadanos son consumidores que gozan de una amplia libertad de elección, pero que carecen de libertad de acción (Bauman, 2009; Bellinger y Arce, 2011; Hahnel, 2009).

El actual sistema político se ha constituido sobre una democracia considerada como procedimiento y no como régimen, lo que corresponde a una *Burocracia Capitalista*, una simbiosis perfecta entre estado y mercado (Castoriadis, 1999). Por una parte, la esfera del poder político se ha distanciado de la esfera social, convirtiéndose en un asunto de cúpulas de poder, y transformando a la democracia en una *oligarquía liberal* (Castoriadis, 1999), un sistema en que el poder se vuelve un asunto privado y es manejado por una minoría política que llega al poder por vía electoral, mientras que la gran mayoría de la ciudadanía es marginada de los espacios de decisión política. A esto se suma el distanciamiento entre el poder y las instituciones políticas, como consecuencia de la mundialización de la economía. El mercado ha desplazado el poder desde las instituciones políticas, ya que las decisiones que establecen los límites dentro de los que el ciudadano/consumidor puede elegir, no son determinados por los estados, sino por organizaciones de carácter económico y supranacional (Fernández, et al., 2007). Esta situación ha debilitado la estructura de los estados nacionales, cuestionando los fundamentos tradicionales de la ciudadanía, de la comunidad y de sus ámbitos de ejercicio.

En este escenario, se entiende la falta de confianza en las instituciones y la disminución de la participación ciudadana, que está llevando al mismo sistema a una profunda crisis de legitimidad. La institucionalidad a partir de la cual se ha desarrollado el poder político en occidente durante los últimos 200 años, estaría llegando a su fin sin ofrecer alternativas democráticas capaces de reemplazarlas, confiando en que la mano “invisible” del mercado entregue la solución a una crisis que su propia radicalización estaría generando (Bauman 2007; Fernández, et al., 2007).

2.1. La Crisis del Sistema Democrático en Chile: entre la Participación, la Marginación y la Mercantilización.

El sistema democrático chileno no ha quedado al margen de la crisis democrática que se está experimentando a nivel mundial. Aunque la institucionalidad sigue funcionando, es decir, los cambios de gobierno se desarrollan pacíficamente, las elecciones se realizan periódicamente y las instituciones políticas cumplen las funciones para las que fueron creadas; al mismo tiempo, enfrenta una profunda crisis de representatividad y legitimidad, ya que la indiferencia hacia la dimensión político electoral se profundiza cada vez más, al punto de que en la actualidad, Chile es el país que presenta el mayor porcentaje de abstención electoral a nivel mundial, bordeando el 58% (INFOBAE, 2015).

Esta crisis de la democracia chilena, presenta características muy similares a lo que ocurre en el resto de América Latina. El estudio del PNUD sobre el estado de la democracia en la región, ya mostraba en 2004, que el compromiso democrático a nivel regional es bastante débil. De los jóvenes de entre 16 y 29 años consultados, tan solo el 40% tiene orientaciones y opiniones democráticas claras, mientras que el 31,2% se muestra ambivalente frente al sistema democrático y 28,7% tiene orientaciones no democráticas. Más decidor aún, es que el 56% de los entrevistados opina que el desarrollo económico es más importante que la democracia y el 55% apoyaría a un gobierno autoritario si pudiese solucionar los problemas económicos.

Estas cifras resultan un tanto paradójicas cuando se considera que Chile y varios países latinoamericanos restablecieron la democracia solo hace un par de décadas, después de experimentar extensos gobiernos autoritarios, caracterizados por la marginación política y por violaciones sistemáticas a los derechos humanos. Estos países cuentan actualmente con sistemas democráticos de hecho y de derecho, con gobiernos democráticos y procesos electorales pacíficos y periódicos, y con políticas de formación ciudadana implementadas universalmente a través de los sistemas educacionales, y orientadas precisamente a desarrollar el compromiso y la conciencia de vivir en una sociedad democrática. El estudio de Corral (2011) para el PNUD, sobre el estado de la democracia en América Latina, muestra que a nivel latinoamericano, pese a que la preferencia por el sistema democrático como la forma de gobierno más óptima bordea el 70%, el nivel de satisfacción con la

democracia solo se aproxima al 50%. A esto se suman los bajos niveles de confianza en las instituciones básicas del sistema democrático, como el Poder Legislativo, que solo cuenta con una confianza promedio que bordea el 40% y los partidos políticos, que cuentan con una confianza promedio cercana al 32%.

Esta crisis puede entenderse desde la paradoja fundacional sobre la que se han estructurado las democracias occidentales, que tienen un discurso proclive a la participación, pero en la práctica restringen los espacios de participación política o permiten que estos sean absorbidos por la lógica economicista del mercado, produciendo la mercantilización de todas las esferas sociales. Sin embargo, en Chile, esta situación se ha visto ampliada y profundizada por las particularidades de la historia reciente del país.

Durante los 17 años de la dictadura de Augusto Pinochet, tanto la democracia como los espacios de participación ciudadana desaparecieron, transformándose en un objetivo a alcanzar bajo el supuesto de que en un sistema democrático, las necesidades y opiniones de la ciudadanía serían escuchadas y atendidas, a diferencia de lo que ocurría bajo el régimen autoritario (García, 2006). La democracia pasó a concebirse como un destino unívoco, como la única forma que podía tomar la política para dar cabida a la autodeterminación colectiva suprimida por la dictadura (Lechner, 2002). Para alcanzar esta meta, la ciudadanía se organizó y luchó por recuperar los espacios de participación. La oposición política a la dictadura logró generar un movimiento social de carácter nacional para terminar con el régimen autoritario y volver a la democracia a través de la opción *No* en el plebiscito de 1988. Sin embargo, contrariamente a lo que se esperaba, una vez recuperada la democracia los procesos de participación social que se generaron a fines de la dictadura, fueron suprimidos y no se volvieron a impulsar (Otano, 1995).

El retorno a la democracia no cumplió con las expectativas que había generado. La transición tuvo un desarrollo pactado, a puertas cerradas y entre cúpulas políticas, en que el movimiento social, tan importante en la resistencia y oposición a la dictadura, no tuvo cabida. El futuro de Chile se decidió por la elite política, que parecía haber hecho suya la divisa del despotismo ilustrado, “una transición para el pueblo, pero sin el pueblo” (García, 2006). Como consecuencia, la democracia alcanzada comenzó a perder su sentido, porque no era lo que se esperaba ni lo que se había prometido. Las preocupaciones cotidianas, los intereses y las opiniones de las personas, no tuvieron el espacio esperado. Pese al cambio

de gobierno, gran parte de la institucionalidad creada por el régimen militar se mantuvo y la participación ciudadana se vio cada vez más reducida a la participación electoral. El sistema democrático se transformó en una oligarquía liberal, ya que la política se concentró de cúpulas de poder, manejadas por una minoría política que ha llegado al poder por la vía electoral, pero sin dar más espacios de participación al ciudadano común y corriente (Castoriadis, 1999). Esta es una problemática transversal a todas las dimensiones sociales, siendo tal vez la educación y la seguidilla de reformas y ajustes que la han caracterizado desde la década de 1980, uno de los mejores ejemplos de esta marginación (Cornejo, et al., 2007; García Huidobro, 2006).

A la desilusión de la democracia construida durante la transición, se han sumado los efectos de la consolidación del modelo neoliberal. En Chile, las transformaciones impulsadas a partir de los principios neoliberales han tenido efectos mucho más profundos que en el resto de los países occidentales, ya que la dictadura no solo impulsó reformas económicas desde esta concepción ideológica, sino que a partir de ella, impuso una nueva organización social que promovió la penetración de las ideas neoliberales en todas las esferas sociales. Chile se transformó a fines de la década de 1970, en el “laboratorio” de los ideólogos neoliberales, convirtiéndose en un caso paradigmático, ya que en ningún otro país del mundo se implementaron sus propuestas con el nivel de profundidad que se ha hecho en Chile (Gazmuri, 2000; Cavallo, 2008). Tras el retorno a la democracia, estas transformaciones tampoco fueron revertidas, provocando que la lógica economicista haya invadido tanto la esfera pública como la esfera privada, mercantilizando todos los aspectos de la vida cotidiana. Por esta razón en Chile, quizás con mayor profundidad que en el resto de los países occidentales, se ha impuesto una lógica en la que cada cosa, cada relación e incluso cada persona, asumen como medida y única razón de sí su valor de cambio en el mercado, contribuyendo a profundizar la desigualdad y la segregación social (Angus, 2015; Arendt, 2003, Bauman, 2009; Cornejo et al., 2007; Kelly, 2010; Fernández, et al., 2007, Yarza, 2005).

El correlato de la mercantilización de la sociedad y de la disminución de los espacios de participación, ha promovido el desarrollo de la “democracia de baja intensidad” (Cornejo, et al., 2007), que se caracteriza por una participación ciudadana limitada a la esfera electoral y homogeniza la relación del ciudadano con el Estado, a sus vinculaciones con el

Mercado” (Bellinger y Arce, 2011; Gills & Gray, 2012; Teichman, 2009; Yarza, 2005). El estado chileno se ha visto cada vez más reducido en sus funciones, limitándose a generar las condiciones adecuadas para que el sistema económico funcione, a establecer un orden social acorde a la mercantilización, lo que implica limitar la participación ciudadana a la capacidad de consumir. Por ello todas las políticas públicas, incluidas las educativas, son puestas al servicio de la lógica de mercado, para formar la subjetividad ciudadana que el modelo económico necesita: el consumidor competente, productivo, individualizado y apolítico.

2.2. Las paradojas de la ciudadanía juvenil.

La crisis de representatividad y legitimidad del sistema democrático chileno, ha tenido su máxima expresión en la actitud ciudadana de los jóvenes. Desde mediados de la década de 1990, se aprecia una creciente disminución de su participación político electoral (Contreras y Navia, 2013; INJUV, 2006; PNUD, 2014,2015; Riquelme, 1999; Toro 2007), marginación que se ha profundizado aún más tras el cambio de la Ley Electoral del año 2011, que reemplazó la inscripción voluntaria en los registros electorales y el voto obligatorio, por la inscripción automática y el voto voluntario.

Con el antiguo sistema electoral, en las elecciones presidenciales del año 2009, los jóvenes de entre 18 y 29 años, representaban el 17% del padrón electoral, ya que cerca de dos millones de ellos habían optado por no inscribirse y se mantenían al margen del sistema (SERVEL, 2009). La VI Encuesta Nacional de la Juventud, (INJUV, 2010), mostró que solo el 20,8 % de estos jóvenes estaba inscrito en los registros electorales, y entre las razones que argumentaban para no inscribirse, primaban aquellas opciones relacionadas con la falta de interés en la política (34,7%), con la creencia de que la política no solucionaba los problemas (10,5%), con la falta de identificación con los partidos políticos existentes (10,01%) y con la falta de confianza en la clase política (8,1%).

El nuevo escenario electoral, no logró los objetivos esperados. La inscripción automática y la voluntariedad del voto, se constituyó sobre la convicción de que al eliminar el requisito de concurrir personalmente a inscribirse en los registros electorales, y dar la “opción” de concurrir a sufragar, se estimularía la participación ciudadana (Navia y Del Pozo, 2012). Si bien la nueva ley permitió la incorporación automática de todos aquellos que se

encontraban marginados del sistema, aumentando el universo electoral en cinco millones de votantes, la voluntariedad del voto para todos aquellos que cumplieran con los requisitos para sufragar⁵, no se tradujo en el esperado aumento de la participación electoral. Los dos procesos electorarios que se han desarrollado desde la entrada en vigencia de la nueva Ley Electoral, han presentado los niveles de abstención más altos desde el regreso a la democracia. En las elecciones municipales de 2012, la abstención alcanzó el 59%, mientras que las elecciones presidenciales de 2013, registraron una abstención del 51% en la primera vuelta, y de un 58% en el segundo balotaje presidencial (INFOBAE, 2013). Es decir, de los trece millones de personas que se encontraban en condiciones de sufragar, en la segunda vuelta, solo un aproximado de cinco millones y medio de electores llegó a las urnas.

El cambio en la Ley Electoral, no impulsó la participación de las generaciones más jóvenes que se habían mantenido al margen del sistema electoral, al establecer el carácter voluntario del voto (PNUD, 2014). Es más, en ambos procesos electorales, los mayores porcentajes de abstención se presentaron entre las generaciones más jóvenes. Pese a que los jóvenes de entre 18 y 29 años equivalen al 26,5% del padrón electoral (INJUV, 2013), en las elecciones municipales de 2012, solo correspondieron al 13,7% de los votantes y en las elecciones presidenciales de 2013, representaron el 16,5%. La inscripción automática de todos los jóvenes que se encontraban voluntariamente marginados del sistema, y el carácter voluntario de la participación electoral, no solo no impulsó la asistencia de los jóvenes a las urnas, sino que además generó que los electores de generaciones mayores que participaban voluntariamente del sistema electoral bajo las anteriores reglas del juego, decidieran hacer uso de la voluntariedad el voto, y no concurrieran a sufragar (Navia y Del Pozo, 2012; PNUD, 2015). El negativo impacto de la nueva Ley Electoral, se debe a que las razones que explican la automarginación de los procesos electorales no, se vinculaban con la falta de tiempo para realizar el trámite de inscripción, ni con la presión de la obligatoriedad del voto, sino que responden principalmente a la falta de interés y de confianza en la política, tal como lo puso de manifiesto la encuesta Auditoría a la Democracia del PNUD (2014).

⁵ Chilenos y chilenas mayores de 18 años, que no hubiesen sido condenados a pena aflictiva (3 años y un día de presidio).

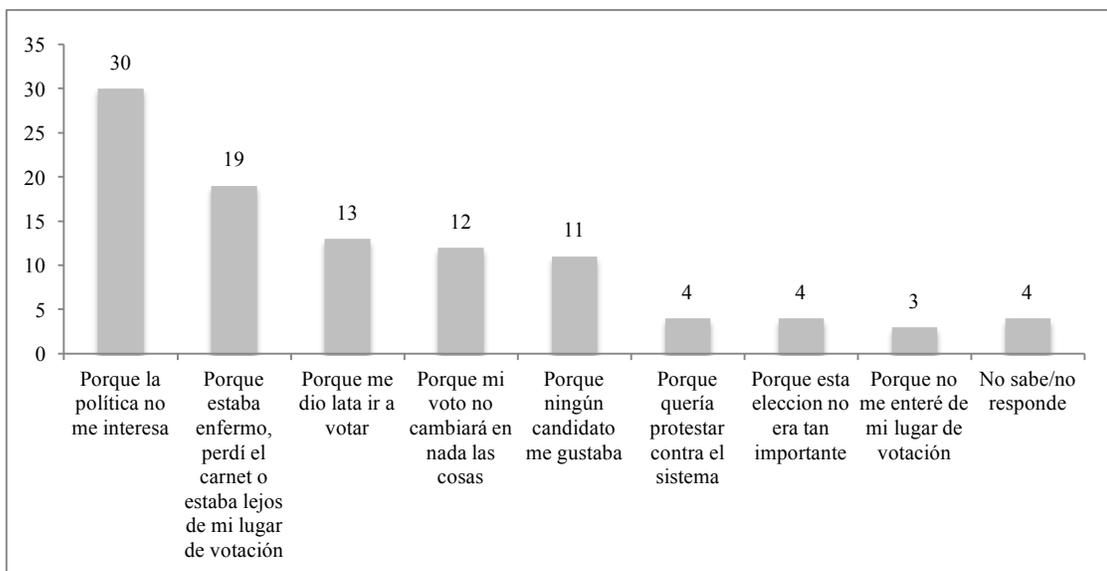


Figura 1: Razones para no votar en las elecciones municipales de 2012.

Nota: Datos del Informe Auditoría a la Democracia, PNUD (2014)

El alto desinterés y la falta de confianza en la política, son un signo de la crisis de representatividad que vive el sistema democrático, y de la falta de credibilidad que está experimentando la clase política, especialmente después de los escándalos de corrupción que han salido a la luz pública, en relación a la emisión de boletas ideológicamente falsas para el financiamiento de campañas políticas (CERC-MORI, 2015). En la sociedad chilena, los niveles de confianza en las instituciones claves del sistema democrático, como son la Cámara de Diputados, el Senado y los Partidos Políticos, son bajísimos, siendo las instituciones en las que menos confía la ciudadanía.

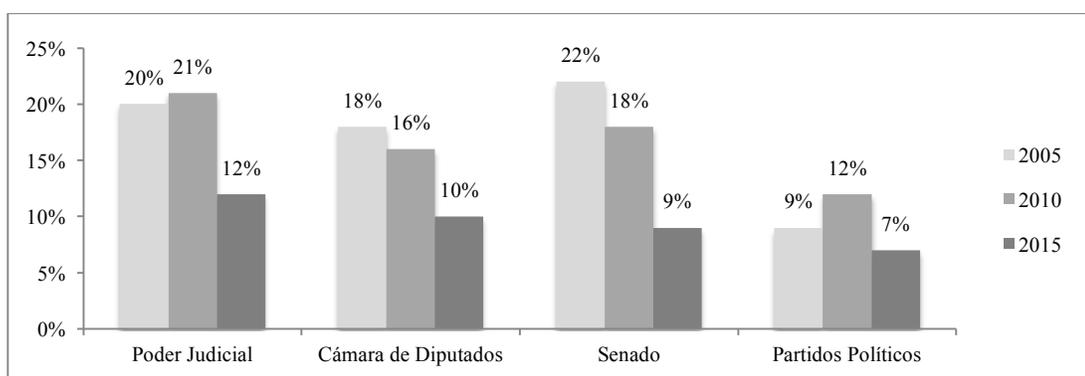


Figura 2: Confianza en las instituciones democráticas

Nota: Datos del Barómetro de la Política, CERC-MORI (2015)

Así mismo, las autoridades en las que menos confía la ciudadanía, son los senadores, los

diputados y los políticos, situación que se acentúa aún más en los niveles de confianza que presentan los jóvenes de entre 18 y 29 años. Pese a esta desconfianza en la clase política “adulta”, los jóvenes manifiestan mayores grados de confianza hacia los dirigentes juveniles y estudiantiles, quienes alcanzan niveles de confianza de un 15,2% y un 14,7 % respectivamente.

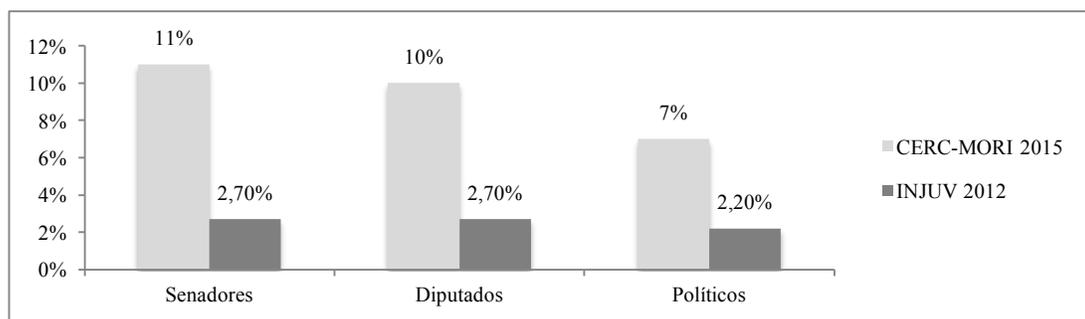


Figura 3: Confianza en las autoridades políticas

Nota: Datos de Barómetro de la Política, CERC-MORI (2015) y de la VII Encuesta Nacional de la Juventud (INJUV,2012)

La estabilidad del sistema democrático también se ve afectada por el bajo compromiso que los jóvenes tienen con él. Aunque el 54,6% de los encuestados considera que la democracia es preferible a cualquier forma de gobierno, un 21,1% es indiferente el régimen de gobierno y, lo que es más preocupante aún, un 15,9% considera que en algunas circunstancias es preferible un gobierno autoritario, siendo una opción que ha registrado durante los últimos años, un alza del 6%.

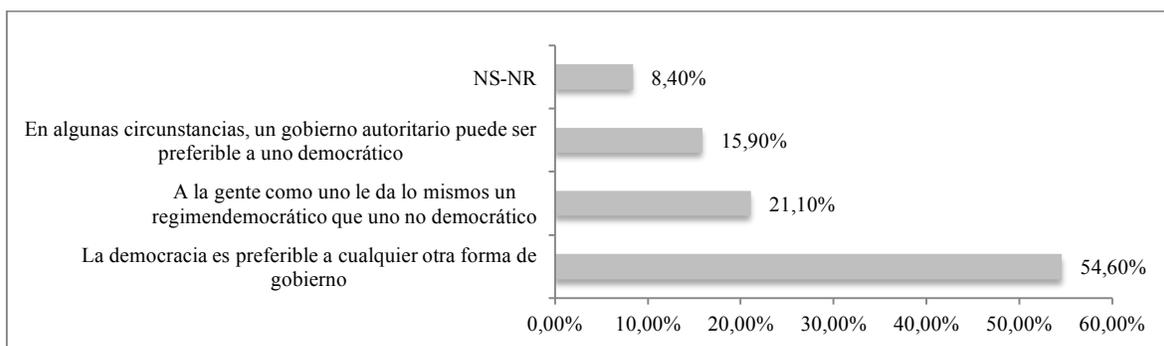


Figura 4: Posición frente a la democracia como forma de gobierno

Nota: Datos de la VII Encuesta Nacional de la Juventud (INJUV,2012)

En relación a lo anterior, el nivel de satisfacción con el sistema democrático también es bajo. Solo un 15,8% de los jóvenes encuestados se encuentra satisfecho, mientras que un

41,7% no está ni satisfecho ni insatisfecho, y un 33,3% se manifiesta definitivamente insatisfecho o muy insatisfecho con el sistema democrático.

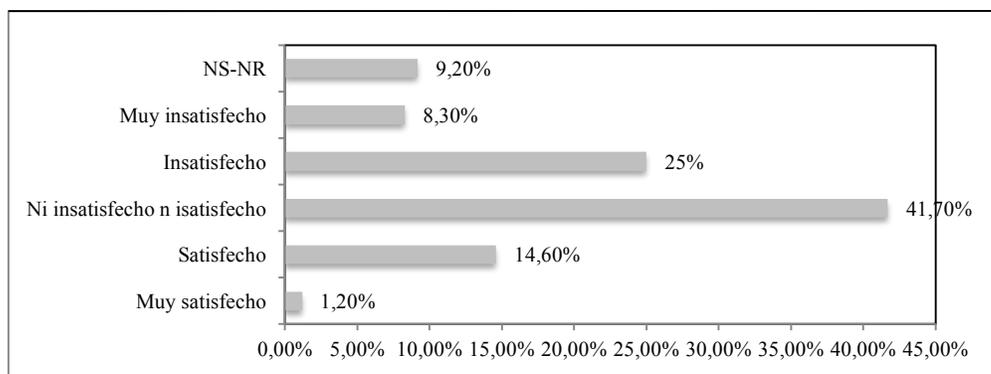


Figura 5: Nivel de satisfacción con el sistema democrático

Nota: Datos de la VII Encuesta Nacional de la Juventud (INJUV, 2012)

Sin embargo, en la misma encuesta, se puede apreciar que los jóvenes valoran mucho la tolerancia y el respeto a la diversidad, y manifiestan una activa participación en organizaciones sociales de carácter solidario y local o en sub-culturas urbanas. Durante mucho tiempo se asumió que esta participación era de carácter individualista y despolitizada (Cox, 2006), y que hacía más referencia a un “Yo” que ayuda a otros que están en problemas, que a un “nosotros” que busca el bien común. No obstante, el discurso tradicional sobre la indiferencia de los jóvenes y su falta de interés político, fundamentado en las opiniones que éstos manifiestan en las encuestas, ha sido fuertemente cuestionado por las movilizaciones estudiantiles que se han desarrollado desde el año 2011 (Bellinger y Arce, 2011; Gills & Gray, 2012).

El interés de los jóvenes por participar en política, se puede evidenciar en los datos entregados por la VII Encuesta Nacional de la Juventud (2012). Frente a la pregunta sobre el interés que los jóvenes tienen por la política, el 80% de los encuestados reconoce que su interés es bajo o prácticamente nulo, registrándose las mayores tasas de desinterés en los grupos socioeconómicos de menores ingresos. Solo el 18,7% de los jóvenes que participaron en la encuesta, reconocen que tienen mucho interés por la política, concentrándose principalmente, en los sectores socioeconómicos más acomodados.

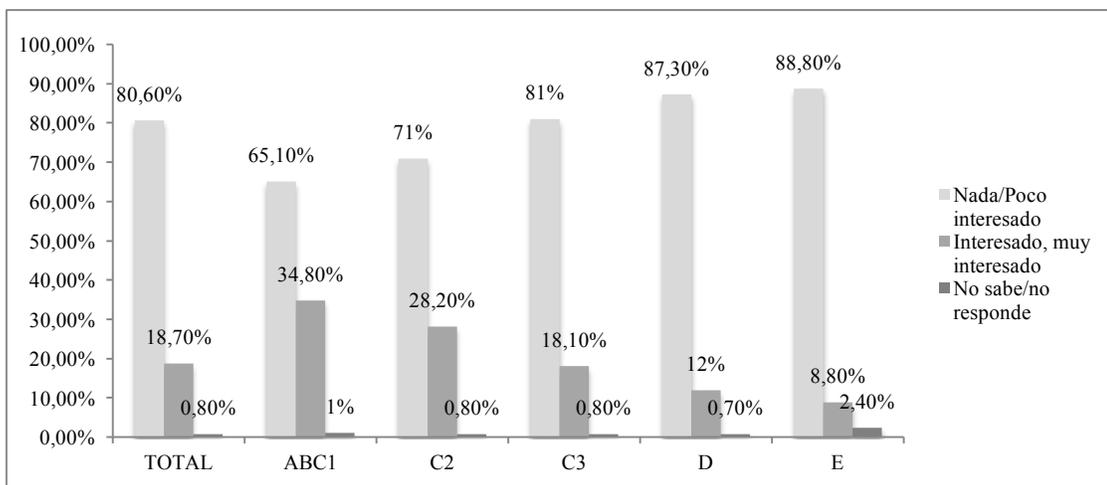


Figura 6: Interés de los jóvenes en la política según grupo socioeconómico
Fuente: VII Encuesta Nacional de la Juventud (INJUV,2012)

La encuesta ratifica que el interés por participar en las instancias tradicionales de participación política es baja. Solo un 8% de los encuestados manifiesta interés por participar en un partido político, mientras el 36,3% declaraba su intención de participar en las elecciones municipales de 2012. Sin embargo, se registra un interés mayor por participar en otros espacios de participación política, como organizaciones comprometidas con alguna causa social, ya que el 49,9% de los encuestados indica que forma parte de ellas, y en espacios de participación no convencionales como las marchas, en las que el 22,6% estaría dispuesto a participar. Finalmente en lo que respecta a la participación en los espacios políticos que se generan dentro de los establecimientos escolares y de educación superior, solo el 5,5% de los encuestados reconoce su participación en el centro de estudiantes, y un 5,4% participa en agrupaciones o movimientos por la educación

Frente a la paradoja sobre la que se ha constituido el sistema democrático chileno, no es extraño que la ciudadanía que manifiestan los sectores juveniles en la actualidad también presente un carácter paradójico. Los jóvenes siguen manifestando una profunda crítica y desconfianza hacia la institucionalidad y los sectores políticos, pero al mismo tiempo han desarrollado una activa participación ciudadana de carácter político, fuera de los espacios tradicionales, en las calles y a través de las redes sociales (UDP-Feedback 2011), lo que permitiría inferir que su aversión hacia la política responde más bien a la política partidaria y no a la política en su sentido originario, como el espacio de toma de decisiones que determinan el futuro de la comunidad (Espinoza y Madrid, 2010; Zarzuri, 2010).

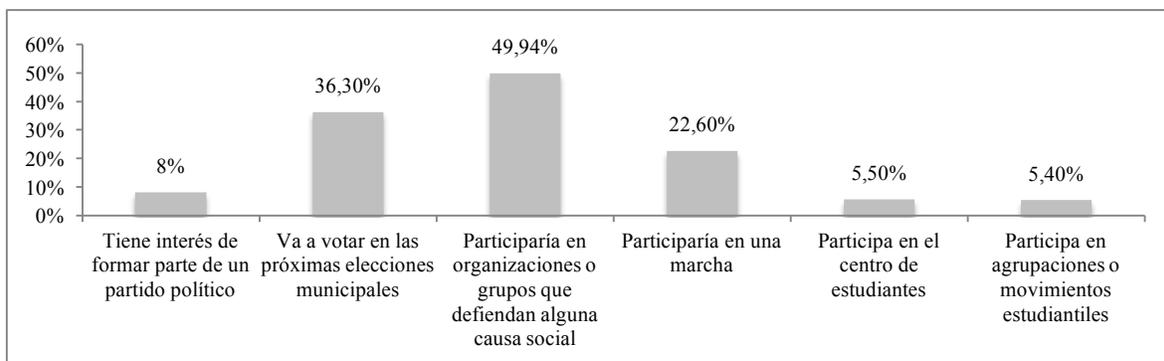


Figura 7: Participación política de los jóvenes

Nota: Elaboración propia a partir de los datos de la VII Encuesta Nacional de la Juventud (INJUV,2012)

La participación de los jóvenes en la actualidad no ha sido un evento aislado, ya que ha cuestionado la estructura de la democracia que impera en Chile, precisamente por la paradoja sistémica explicada en el apartado anterior. Su impacto en el debate y en la agenda, no se ha limitado a los temas educacionales, principal foco de sus demandas, sino que le ha dado un nuevo impulso a problemáticas referidas a la estructura del poder legislativo, siendo uno de los principales promotores de la reforma al sistema binominal, y ha cuestionado la exclusividad de las instituciones representativas en la toma de decisiones, al levantar la propuesta del plebiscito ciudadano para dar solución a las demandas sociales. Tal ha sido el impacto de este movimiento que incluso, para algunos sectores, representa el inicio de una nueva etapa que llevará a modificar la estructura del sistema hacia una democracia más directa y participativa (Garcés, 2012; Salazar, 2011).

Los jóvenes de hoy tienen una participación ciudadana paradójica: reclaman y ejercen una participación activa, democrática y crítica, pero al margen de la institucionalidad democrática representativa vigente: no confían en que los espacios de participación institucionalmente establecidos, sean capaces de responder a sus inquietudes y necesidades; además, no confían en los partidos políticos, ni en los representantes de la ciudadanía, por ello no participan del juego político electoral, y han hecho de espacios alternativos como la calle y las redes sociales, los escenarios desde los cuales proponen impulsar los cambios que la sociedad necesita. ¿Cómo explicar esta paradoja de la participación juvenil? ¿Qué ha pasado que tenemos jóvenes críticos y participativos, pero el sistema democrático está cada vez más desprestigiado y debilitado? ¿Cómo se relaciona esta participación con las características paradójicas que presenta el sistema democrático? ¿Qué tipo de ciudadanía se está formando para que los jóvenes estén exigiendo un cambio del sistema democrático?

Las razones que permiten comprender la ciudadanía juvenil son amplias, y encuentran gran parte de su explicación en las propias características del sistema democrático. Sin embargo, considerando la importancia que desde el retorno a la democracia se le ha asignado a la educación, y especialmente a la enseñanza de la historia, en la formación ciudadana, es necesario determinar de qué manera las condiciones pedagógicas a partir de las cuales se ha puesto en práctica, pueden favorecer la comprensión de los sentidos y orientaciones de la participación ciudadana en el Chile actual.

3. UNA APROXIMACIÓN COMPRENSIVA DESDE LAS SIGNIFICACIONES DE LOS PROFESORES

En atención, por una parte, a la paradoja fundacional sobre la que se desarrolla el sistema democrático, y las implicancias que ha tenido en las características de la participación ciudadana en Chile, especialmente de las generaciones más jóvenes; y en segundo lugar, al rol fundamental que se le ha asignado a la educación, y especialmente a la enseñanza de la historia, en la formación ciudadana, el problema de investigación de esta tesis consiste en comprender la relación entre la paradoja fundacional del sistema democrático chileno, y las significaciones ciudadanas y pedagógicas a partir de las cuales los profesores de historia desarrollan su quehacer docente. Por tanto, el objeto de estudio de esta investigación son los profesores de historia, principales responsables de desarrollar la educación en la escuela, a partir de las significaciones ciudadanas y pedagógicas desde las que se posicionan, para llevar a la práctica la educación ciudadana que se les ha encomendado desarrollar.

Esta tesis, dado su carácter eminentemente cualitativo al interior de un paradigma interpretativo, no presenta en sentido estricto una hipótesis, pero sí aborda el problema desde una pregunta generadora, que es necesario evidenciar para transparentar los supuestos a partir de los cuales se abordará el problema de estudio: ¿Existe una vinculación entre la paradoja fundacional del sistema democrático chileno y las significaciones ciudadanas y pedagógicas a partir de las cuales los profesores de historia desarrollan la educación ciudadana en la escuela? En relación a esta pregunta generadora, se derivan tres

preguntas de investigación: ¿Cuáles son las significaciones ciudadanas y pedagógicas a partir de las cuales los profesores de historia implementan el currículo de formación ciudadana? ¿Cómo se articulan o contradicen entre sí estas significaciones? ¿De qué manera se relacionan estas significaciones y su articulación o contradicción, con la paradoja fundacional del sistema democrático?

Para abordar el objeto de estudio a partir de estas preguntas, y ampliar la comprensión a través del análisis del contexto en el que los profesores han desarrollado su quehacer en los últimos años, se utilizarán dos ejes de análisis. El primero, corresponde al marco de disposiciones y condiciones que establece el currículo, para identificar el tipo de ciudadanía que los profesores deberían formar y el modelo de formación ciudadana propuesto. El segundo eje corresponde a las significaciones ciudadanas y pedagógicas (curriculares, epistemológicas y didácticas) de los profesores de Historia, las cuales se abordarán con dos finalidades. En primer lugar, para comprender de qué manera estas concepciones potencian o dificultan la tarea de formación ciudadana asignada. Y en segundo lugar, para comprender las relaciones entre la paradoja fundacional y las significaciones desde las que se posicionan los profesores para desarrollar su quehacer docente.

El objetivo general de la investigación que se enmarca en esta tesis, busca develar las continuidades/discontinuidades entre las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia, con la paradoja fundacional del sistema democrático chileno. En relación a ello, se proponen los siguientes objetivos específicos:

1. Comprender las características de la paradoja fundacional del sistema democrático y las particularidades que presenta en el caso chileno.
2. Determinar las posibilidades/limitaciones que ofrecen los objetivos y contenidos curriculares, para que los profesores de historia asuman la tarea de educación ciudadana en la escuela.
3. Comprender la articulación/contradicción entre las propuestas curriculares y las concepciones curriculares de los profesores de historia.
4. Establecer las vinculaciones que destacan los profesores de historia entre historia y ciudadanía.
5. Comprender las relaciones de articulación/contradicción entre las significaciones ciudadanas y pedagógicas (curriculares, epistemológicas y didácticas) de los profesores

de historia.

Esta tesis busca generar un conocimiento crítico sobre las condiciones en que se ha desarrollado la educación ciudadana en Chile, desde las significaciones de los profesores de historia. El aporte que esta tesis aspira a realizar es, en primer lugar, relevar el rol de los profesores en esta tarea formadora y comprender cuáles son los fundamentos que hay detrás de sus prácticas pedagógicas, pero no desde las prácticas mismas como se ha hecho hasta ahora, sino desde las significaciones ciudadanas, curriculares, epistemológicas y didácticas a partir de las cuales deciden la forma en que desarrollarán su quehacer docente. Y en segundo lugar, determinar hasta qué punto estas significaciones se relacionan con la paradoja del sistema democrático para el que se han construido los programas curriculares. La novedad de esta propuesta radica en su aproximación comprensiva desde la fenomenología y la teoría de los imaginarios sociales, que no busca medir el efecto de las significaciones docentes, sino comprender las relaciones de sentido que pueden existir entre la forma en que los docentes significan el currículo, la ciudadanía y el conocimiento histórico, con la participación ciudadana que se desarrolla en la actualidad.

El desarrollo de la tesis se ha organizado en cuatro apartados: Marco Teórico, Marco Metodológico, Resultados de la Investigación y Conclusiones. El primer apartado corresponde al Marco Teórico sobre el que se sustenta la tesis. En él se ofrece, en primer lugar, un estado del arte sobre las perspectivas teóricas e investigativas desde las que se ha abordado la Ciudadanía y la Educación Ciudadana durante los últimos años, tanto a nivel nacional como internacional. Se presentan las distintas formas de definir la ciudadanía y los debates teóricos que se han desarrollado entorno a su conceptualización. Posteriormente se analizan las distintas formas de concebir la Educación Ciudadana, y la forma en que dichos modelos educativos han impactado tanto a nivel curricular como pedagógico. En segundo lugar, se ofrecen los fundamentos teóricos sobre los que se sustenta la tesis, analizando qué significa aproximarse a las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia que forman ciudadanía, desde la Fenomenología y la Teoría de los Imaginarios Sociales.

El Marco Metodológico, se organiza en dos secciones. Para comenzar, se presentan los fundamentos teóricos sobre los que se sustenta la metodología cualitativa a partir de la

cual se desarrolla la investigación, argumentando por qué se optó por el enfoque Hermenéutico Fenomenológico de Paul Ricoeur. En un segundo momento, se presenta el diseño de la investigación, identificando la muestra con la que se trabajó, las técnicas de recolección de datos empleadas y los métodos de análisis de datos aplicados.

La tercera parte, corresponde a los resultados de la investigación, los que también se han organizado en dos apartados. En primer lugar se presenta el análisis cuantitativo y cualitativo de la propuesta curricular de formación ciudadana contenida en los Currículos de historia, geografía y ciencias sociales. En la segunda parte, se ofrecen los análisis sobre las significaciones ciudadanas, curriculares y pedagógicas de los profesores de historia, elaborados a partir de la información recolectada en grupos de discusión, entrevistas en profundidad y relatos de vida, y su vinculación con la paradoja fundacional sobre la que se ha construido el sistema democrático chileno.

Finalmente, en el último apartado, se presentan la discusión interpretativa de los resultados encontrados y las principales conclusiones de la tesis, en relación al problema de investigación, los objetivos propuestos, y las proyecciones investigativas de la temática abordada.

II. MARCO TEÓRICO

Los referentes teóricos necesarios para abordar el problema de estudio están organizados en cinco dimensiones. En primer lugar, se considera la diversidad conceptual que caracteriza a la ciudadanía, analizando los debates que se desarrollan en torno a su conceptualización, y la forma en que estas distintas visiones conviven en la actualidad. En segundo lugar, se analizan las características de la educación ciudadana y las consecuencias que ha tenido la controversia sobre la ciudadanía, en su concepción, diseño e implementación. En tercer lugar, se presentan las diferentes dimensiones y enfoques sobre los que se han construido los currículos de educación ciudadana, enfatizando la vinculación que existe entre la enseñanza de la historia y la ciudadanía. En cuarto lugar, se analizan las dimensiones del proceso pedagógico que hay detrás de la implementación de la educación ciudadana, identificando de qué manera los posicionamientos epistemológicos, psicopedagógicos y sociológicos del profesor, impactan en las metodologías a partir de las cuales se busca formar ciudadanía. Y finalmente, se presenta el enfoque epistemológico a partir del cual se desarrolla la aproximación comprensiva en que se enmarca esta tesis, fundamentado en la fenomenología y en la Teoría de los Imaginarios Sociales, los posicionamientos claves que contribuyen no solo a comprender las significaciones a partir de las cuales los profesores desarrollan su quehacer docente, sino que además, entregan herramientas conceptuales para comprender las vinculaciones entre dichas significaciones y la paradoja fundacional del sistema democrático.

1. CIUDADANÍA: UN CONCEPTO CONTROVERTIDO

La noción de ciudadanía es una de las dimensiones fundamentales sobre las que se han constituido las democracias liberales a partir del siglo XIX. Sin embargo, no es un concepto estático, posee historicidad y ha variado a lo largo del tiempo en relación a los cambios experimentados en la estructura política y social.

La ciudadanía surgió en la Grecia clásica, de la mano de la democracia ateniense y de los postulados aristotélicos. Aristóteles, en su obra *Política*, planteó que el hombre era un *animal político*, que solo en el seno de la sociedad podía alcanzar su pleno desarrollo

(Aristóteles, 2005). La ciudadanía, por tanto, consistía en una condición de igualdad que permitía gozar de ciertos derechos, como la libertad, pero sobre todo, implicaba el deber de participar activamente en todos los asuntos de dicha comunidad, procurando el bienestar de cada uno de sus miembros (Arendt, 2003). Para ello, era necesario contar con ciudadanos virtuosos, es decir, comprometidos, responsables y capaces de adaptarse a las exigencias del Estado para alcanzar el bien común (Heater, 2007). Sin embargo, este modelo de ciudadanía se implementó sobre la base de amplios grupos sociales excluidos de la condición de ciudadanos (mujeres, extranjeros y esclavos). Solo un pequeño porcentaje de la población gozaba de la igualdad y la libertad que aseguraba esta condición (Faulks, 2000).

En la Roma clásica, el concepto griego de ciudadanía fue modificado al definirse como un estatus asegurado y protegido por el derecho romano, pero sin la exigencia de la participación en la vida política. Los romanos establecieron una distinción entre la esfera pública y la esfera privada, permitiendo acceder a los derechos propios de la esfera privada, sin necesidad de comprometer la participación en la esfera pública. Esto no significaba que la condición de ciudadanos no implicara obligaciones (pago de impuestos, servicio militar) o la exigencias de virtudes, pero no exigía el grado de compromiso y participación griego.

La combinación de estas dos concepciones, se convirtió en el fundamento básico de la ciudadanía moderna. Sin embargo, el contexto histórico en la que se constituyó, coincidente con los procesos de conformación del estado liberal y su identificación con la nación, le asignaron características que ampliaron y complejizaron la concepción clásica.

La concepción moderna de ciudadanía comenzó a elaborarse a principios del siglo XVI, a partir de las reflexiones filosóficas desarrolladas desde las dos tradiciones teóricas que sentaron las bases del estado moderno: la humanista cívica y la liberal. Desde la tradición cívica destaca, en primer lugar, el aporte de los humanistas florentinos, Leonardo Bruni (1370 - 1444) y Nicolás Maquiavelo (1469 - 1527), cuyo pensamiento político se desarrolló bajo la convicción de que la república, entendida como un estado basado en la libertad, solo podía alcanzarse a través de una participación política activa, fundamentada en la virtud, es decir, en la lealtad, el valor y la voluntad y capacidad de actuar en beneficio de la comunidad, de manera civil y militar (como se citó en Heater, 2007). En el siglo XVIII, el aporte de los filósofos ilustrados, especialmente de Rousseau, complementó esta

concepción ciudadana con tres principios fundamentales de la modernidad: la libertad en su sentido cívico, es decir, aquella que se goza solo cuando se cumplen las obligaciones con los conciudadanos; la igualdad entre los ciudadanos, depositarios por igual de la soberanía; y la fraternidad, entendida como la concordia ciudadana. (Faulks, 2000; Heater, 2007; Viroli, 1995). Desde la tradición liberal, en tanto, destaca el aporte de John Locke, quien desarrolló la teoría de los derechos, planteando que todo hombre tenía derechos inalienables (vida, libertad y propiedad), que no podían ser suprimidos ni limitados por el Estado, cuya función fundamental, era respetarlos y garantizarlos de manera igualitaria para todos los ciudadanos (Faulks, 2000; Heater, 2007).

A fines del siglo XVIII, los aportes de estas dos tradiciones teóricas se van a fusionar a partir de dos procesos revolucionarios que sentarán las bases del estado liberal y consagrarán la ciudadanía moderna: la Independencia de las colonias británicas en América y la Revolución Francesa (Faulks, 2000; Heater, 2007; Magnette, 2005). Ambos procesos se fundamentaron en los principios republicanos, en la universalidad de los derechos y en las ideas de libertad, igualdad y fraternidad promovidos por los filósofos ilustrados, pero agregaron dos elementos fundamentales de la ciudadanía moderna: la representatividad y su vinculación con la nación. La conformación de los Estados Unidos, y la estructura de su organización republicana, fijo las características de la democracia liberal y representativa (Magnette, 2005; Heater, 2007). La Revolución Francesa, por su parte, fundamentándose en la idea de soberanía nacional elaborada por Rousseau, además de impulsar el desarrollo de los sistemas democráticos representativos, promovió la identificación del estado liberal con la nación, entendida como una comunidad que comparte elementos culturales sobre los que se construye la identidad y el sentido de pertenencia, necesarios para participar de manera virtuosa y comprometida con la comunidad (Faulks, 2000; Heater, 2007). De esta manera la ciudadanía quedó indefectiblemente vinculada con la nacionalidad.

La ciudadanía moderna se concibió como una forma de identidad política, definida en el vínculo jurídico entre un individuo y un estado-nación, y consagrada en los derechos otorgados por el estado a los ciudadanos y en las obligaciones que estos, en su condición de personas autónomas y en situación de igualdad, deberían cumplir (Heater, 2007, p.13). Esta concepción de ciudadanía tiene una naturaleza controvertida por dos razones. En primer lugar, porque al fusionar los planteamientos cívicos y liberales, le asignó una doble

dimensión constitutiva: la individual y la colectiva (Faulks, 2000). La ciudadanía exigía al mismo tiempo, reconocer la importancia de los derechos individuales, y asumir la inclusión en una comunidad que reclama el ejercicio de los derechos a través de una participación activa, responsable y éticamente comprometida. Esta doble dimensión se tradujo en una dualidad teórica que se identificó con las dos tradiciones entre las que se desarrolló el debate clásico sobre la ciudadanía: la tradición cívico republicana y la tradición liberal (Kymlicka, 1995, 2003; Magnette, 2005; Heater, 2007). En segundo lugar, su naturaleza es controvertida porque se fundó sobre una paradoja: al identificar la ciudadanía con la nacionalidad, se limitó la universalidad y el igualitarismo en el acceso a los derechos promovida por los liberales, situación que hasta el día de hoy no se rectifica. Los estados nacionales se conformaron a partir de principios étnicos y culturales, que vincularon el acceso a la ciudadanía a criterios nacionales, económicos y de género, provocando la marginación de amplios sectores sociales y atentando contra el principio de universalización con que fue concebida.

Esta naturaleza controvertida de la ciudadanía ha generado un amplio debate sobre su conceptualización. A continuación, se analizarán las distintas líneas en torno a las cuáles se ha desarrollado este debate, considerando sus contextos geográficos, históricos y políticos, la forma en que han ido ampliando, diversificando y transformando la concepción moderna de ciudadanía, y las consecuencias políticas que esto ha tenido en las sociedades occidentales.

1.1 El Debate Clásico sobre la Ciudadanía

El tema de la ciudadanía es uno de los aspectos sobre los que más se ha debatido desde la conformación de los estados nacionales, ya que la forma en que se definió tiene importantes consecuencias no solo en la organización política de los estados, sino también, en las condiciones de vida que deben enfrentar sus habitantes (Arendt, 2003). La condición de ciudadanía en las sociedades modernas corresponde a un estatus que asegura el acceso a determinados derechos y espacios de participación, dónde se toman decisiones que afectan a la sociedad en su conjunto. Por tanto, la marginación de ciertos sectores sociales, se ha traducido en una organización sociopolítica fundamentada en los intereses de los grupos

privilegiados con la condición de ciudadanía, y no en el bien común de la mayoría.

Los fundamentos filosóficos ilustrados sobre los que se constituyó la democracia moderna, aspiraban a la universalidad de los derechos, especialmente el derecho a la vida, a la libertad y a la propiedad. Entre estos derechos no se consideraba el derecho a sufragio, y por tanto no quedó constituido dentro de los derechos civiles considerados inalienables, sino que se definió como un derecho político vinculado a la propiedad, contrariando la idea de igualdad sobre la que se sustentaba la soberanía enunciada por Rousseau (Heater, 2007). En los estados liberales decimonónicos, la propiedad se transformó en un símbolo de virtud: quienes poseían una propiedad, gozaban de tiempo para participar en los asuntos públicos y tenían menos probabilidades de caer en la corrupción (Heater, 2007). La consecuencia de este modelo fue que, independiente de la amplitud de la ciudadanía civil, es decir, del grado de incorporación de los extranjeros o a las minorías culturales, la ciudadanía política quedó restringida y adquirió un carácter censitario y de género, manteniendo marginados de los espacios de participación política, por más de un siglo, a mujeres, trabajadores, minorías culturales e inmigrantes (Faulks, 2000). Los ideales de bien común que predominaron en las sociedades liberales durante gran parte del siglo XIX, fueron establecidos por los hombres de las elites políticas y económicas.

La constitución de los estados nacionales decimonónicos impuso en su organización la lógica liberal, dejando en un segundo plano los ideales propuestos por la tradición cívico republicana (Faulks, 2000; Kymlicka, 1995). Si bien el ideal de gobierno era la república, organizada a partir de un cuerpo legal y orientada a garantizar la libertad de los ciudadanos, los restringidos espacios de participación y la identificación de la virtud ciudadana con la propiedad, dejaron en un segundo plano el principio de la virtud política republicana, quitándole importancia a la participación política.

Los debates sobre ciudadanía durante el siglo XIX se organizaron en torno a estas dos tradiciones teóricas: la liberal, y su defensa férrea de los derechos individuales; y la cívico republicana, y su promoción a las obligaciones ciudadanas, como el complemento fundamental para el desarrollo democrático de la comunidad. Sin embargo, las transformaciones sociales impulsadas por la Revolución Industrial, el desarrollo de la cuestión social y las crecientes demandas de los grupos trabajadores primero, y luego de las mujeres por acceder a los beneficios de la ciudadanía, van a introducir el concepto de los

derechos sociales, vinculados directamente a las condiciones de vida de las personas (Magnetete, 2005; Costa, 2006). El surgimiento de nuevas ideologías políticas vinculadas a estos grupos sociales marginados, va a complejizar el debate clásico entre republicanos y liberales, al diversificar las posiciones teóricas frente a la ciudadanía, impactando de manera directa en la ampliación de los espacios de participación ciudadana y en la organización política de los estados nacionales.

1.2 Los Debates Actuales sobre la Ciudadanía

El concepto de ciudadanía ha adquirido una enorme relevancia durante las últimas décadas en tres ámbitos: el sociopolítico, el académico y el educativo, producto de las transformaciones impulsadas por los procesos democratizadores del siglo XX y por la globalización, que han generado una serie de desafíos teóricos y prácticos a la conceptualización e implementación de la ciudadanía.

Los debates académicos actuales sobre la ciudadanía, se desarrollan principalmente en los países anglosajones y en el mundo europeo. De hecho, es en estos países dónde se concentra el mayor número de investigaciones y publicaciones referidas a la ciudadanía, siendo los lineamientos teóricos elaborados en estos campos académicos, los que impregnan las reflexiones desarrolladas en América, Asia y África.

En este desarrollo académico, se pueden identificar dos grandes líneas de debate: la primera es una prolongación del debate entre los partidarios de los derechos, la libertad y la justicia y los partidarios de una ciudadanía responsable y comprometida con la comunidad. No puede considerarse una prolongación lineal del debate clásico entre liberales y republicanos, ya que las características de los estados nacionales y el reconocimiento de los derechos sociales, ha diversificado las posiciones dentro de cada una de estas tradiciones teóricas. En términos políticos, se puede decir que es un debate entre ideologías de derecha y de izquierda.

La segunda línea de debate, se desarrolla dentro de la izquierda, y está referida al tipo de comunidad más idóneo para concretar los valores de la democracia y de la justicia social: dentro de los límites del estado nación, o fuera de ellos, a partir de comunidades de carácter supranacional o mundial.

A continuación, se presentarán las características de cada uno de estos debates, las condiciones sociales, políticas, económicas y culturales que los han impulsado, y las consecuencias políticas que cada una de estas posiciones conlleva.

1.2.1 El Debate Minimalista: Ciudadanía Débil v/s Ciudadanía Ampliada

Una de las interpretaciones del debate sobre la ciudadanía, ha buscado sintetizar las dos grandes líneas de debate, reduciéndolo a dos formas mínimas de concebir la ciudadanía: la ciudadanía limitada y la ciudadanía amplia (Tilly, 1995, como se citó en Faulks, 2000; Barcena, 1997; Kerr 2001; Naval , 2000).

La ciudadanía limitada, es aquella que privilegia los derechos ciudadanos y que considera al estado como “un mal necesario”, cuya obligación fundamental es garantizar la igualdad en el acceso a los derechos civiles. Esta concepción critica cualquier intento por establecer las directrices de lo que debe ser el bien común, por considerarlo un peligro que amenaza con limitar el ejercicio pleno de los derechos. Desde esta perspectiva, la ciudadanía es concebida como un estatus legal que afecta la posición del individuo solo en la esfera pública, y que define al ciudadano como un agente independiente, preocupado de sus intereses individuales, sin la necesidad de asumir responsabilidades o un compromiso moral con su comunidad; en un actor pasivo, cuya participación se limita al ejercicio político electoral.

La ciudadanía amplia, por su parte, plantea que el ejercicio de los derechos exige asumir y cumplir los deberes que implica la vida en una comunidad política (sea el estado o una organización postnacional), encargada de establecer los criterios de la vida buena. Desde esta perspectiva, la ciudadanía es una condición moral que afecta al individuo tanto en la esfera pública como en la esfera privada, y exige ciudadanos virtuosos, es decir, sujetos activos y no agentes pasivos, que reconozcan y valoren los vínculos de interdependencia con su comunidad, y que participen activamente en espacios muchos más amplios que las instancias político electorales.

Esta interpretación de las concepciones ciudadanas, es una exacerbación de las teorías liberal y cívico republicana, que incorpora los efectos de las transformaciones sociopolíticas, culturales y económicas del siglo XX. Sin embargo, es una interpretación

muy limitada, que no refleja la pluralidad de posiciones que existen en la actualidad frente a la ciudadanía, y lleva a confundir posiciones teóricas, como por ejemplo, el igualitarismo liberal con el neoliberalismo, o el republicanismo cívico con el comunitarismo, pese a que estas posiciones son muy diferentes entre sí, no solo porque han surgido en periodos históricos distintos, sino también, porque tienen efectos políticos muy diferentes en cuanto a la organización del gobierno y a los espacios de participación ciudadana.

1.2.2 El Debate entre la Dimensión Individual y la Dimensión Colectiva de la Ciudadanía

La primera línea de debate sobre la ciudadanía que predomina en los círculos académicos, ha tratado de dar respuesta a dos fenómenos. Por una parte, a las demandas de democratización y de igualdad social promovidas por los movimientos sociales de los sectores marginados de la participación política durante el siglo XX, que significaron la incorporación de un nuevo elemento a la estructura de los derechos ciudadanos, los derechos sociales, y el cuestionamiento al concepto de bien común y a la estructura de los estados liberales. Por otra parte, el debate busca dar respuesta a la crisis que ha caracterizado a las democracias liberales durante las últimas décadas. Pese a la consolidación del modelo democrático liberal en los países occidentales, tras el término de la Guerra Fría y la caída de los gobiernos dictatoriales en América Latina (Osler & Starkey, 2003), esta expansión del modelo democrático ha estado acompañada por el debilitamiento del compromiso ciudadano y por una creciente apatía política, especialmente de los jóvenes (Putnam, 2000). En las últimas décadas, democracias tradicionales como la inglesa, la estadounidense y la australiana, han experimentado una disminución del universo electoral y de la participación en organizaciones políticas (Crick, 1998; Dobozy, 2007; Osler & Starkley, 2001), al tiempo que surgen nuevos espacios de participación social que tienden a cuestionar los fundamentos institucionales de las democracias representativas, dificultando el desarrollo de la cohesión social que requiere el sistema (Granovetter, 1973; Putnam, 2000; Quintelier, 2010).

Este debate, se ha organizado en torno a las dos dimensiones constitutivas de la ciudadanía moderna: la individual, vinculada a los derechos ciudadanos, y la colectiva, relacionada al

compromiso moral con la comunidad. Los promotores de la tradición colectiva, plantean que la causa de la crisis democrática que se vive en la actualidad, ha sido el predominio de los ideales liberales. Sin embargo, pese a estas críticas, son precisamente estos ideales los que predominan en el campo político. A continuación se analizarán las tradiciones liberales, y la forma en que las propuestas comunitarias y cívico republicana han tratado de contrarrestar su efecto.

La tradición liberal clásica tiene sus orígenes en la teoría de los derechos de John Locke, a partir de cuyos planteamientos se establecieron los principios fundamentales de la ciudadanía liberal: la idea del individuo racional, el rol neutral del estado y la primacía de los derechos civiles y políticos.

El liberalismo clásico, considera que los individuos son seres racionales y autónomos que se constituyen de manera previa a sus fines, siendo capaces de autodeterminarse a través de la elección racional de lo que ellos consideran la vida buena (Kymlicka, 2003). Para los liberales no existe un concepto único de bien común, los fines de los individuos pueden ir cambiando en el tiempo a partir de las cuestionamientos racionales que realicen. Por tanto, el bien común respondería a una combinación de preferencias individuales relacionadas a las características políticas y económicas de la sociedad de la que forma parte. Desde este punto de vista, el estado debe fundamentarse en el ideal de justicia (Kymlicka, 1995), concebido como el acceso igualitario de todos los ciudadanos a los derechos civiles y políticos vinculados al estatus de ciudadanía, brindando la posibilidad de que los ciudadanos juzguen por sí mismos qué es la vida buena. El estado debe ser neutral frente a las concepciones del bien común, no debe establecer un marco legal y valórico para determinar qué concepciones de la vida buena son mejores que las otras, ya que hacerlo implicaría una amenaza al libre ejercicio de los derechos ciudadanos, favoreciendo la exclusión de quienes piensan diferente o no quieren participar de las instancias definidas por la política estatal (Kymlicka, 1995).

A lo anterior se suma, una concepción restringida de los derechos ciudadanos. Para los liberales, los únicos derechos inalienables son los derechos civiles y políticos, en tanto que los derechos sociales son considerados producto de las elecciones racionales de los seres humanos, y no condiciones previas a la conformación del estado. Los liberales conciben los derechos sociales desde la Teoría de los Beneficios Mutuos, que plantea el beneficio de los

individuos a partir de acuerdos contractuales que satisfagan los intereses individuales, pero sin que esto implique un compromiso o una igualdad moral para superar las desigualdades que los diferencian (Buchanan, 1985; Gauthier, 1986; Narveson, 1988, como se citaron en Kymlicka, 1995). Es por ello que rechazan cualquier política estatal orientada a una redistribución de recursos que iguale las condiciones de vida material y social de los ciudadanos, porque hacerlo significaría atentar contra el trato igualitario hacia las personas (Nozick, 1974, como se citó en Kymlicka, 1995). Lo único que el estado debería hacer a favor de los derechos sociales, es asegurar la libertad de mercado, cuyo funcionamiento óptimo es justo por naturaleza, permitiendo a cada cual acceder a los beneficios relacionados a las elecciones racionalmente realizadas.

En síntesis, La premisa fundamental de toda sociedad liberal es la libertad, y no la igualdad de los ciudadanos, salvo en el acceso a los derechos civiles. Esta filosofía se ha traducido en una organización política que asigna al estado atribuciones limitadas a garantizar los derechos y el funcionamiento óptimo del mercado, y en una concepción “débil” de la ciudadanía (Barcena, 1997; Faulks, 2000; Pagés & Santiesteban, 2006), concebida como un estatus legal, que garantiza el acceso a amplios derechos civiles y a determinados derechos políticos, limitados a los espacios de participación político electoral, sin exigir un compromiso moral con su comunidad. El resultado ha sido la formación de ciudadanos pasivos, más empoderados en su condición de consumidores, que como miembros de una comunidad (Yarza, 2005).

Sin embargo, en las últimas décadas, junto a este liberalismo de “derecha” o libertarismo (Kymlicka, 1995), que santifica el derecho de propiedad y es hostil a la redistribución estatal, ha surgido un nuevo liberalismo de “izquierda” que Kymlicka (2003) ha denominado “igualitarismo liberal”. Esta posición teórica comparte con el libertarismo los principios referidos al individuo racional, previo a sus fines y capaz de autodeterminarse, y la concepción neutral del estado en relación a la definición del bien común. Pero, al mismo tiempo, le asigna al estado un rol redistributivo para superar las desigualdades moralmente arbitrarias que condicionan el acceso a los derechos sociales. Los partidarios del igualitarismo liberal plantean que la teoría liberal de la justicia, que propone la existencia de distintas posiciones sociales como resultado de las elecciones racionales de los individuos, no puede aplicarse en aquellos casos en que las circunstancias naturales

(discapacidades físicas) o sociales (condición de marginalidad), han limitado la capacidad de elección, ya que las diferencias generadas serían injustas y moralmente arbitrarias. Para superarlas, el estado debe ser el encargado de redistribuir los recursos, asegurando la igualdad de oportunidades para todos (Rawls, 1971, como se citó en Kymlicka, 1995). Esta propuesta liberal significa un avance importante en relación al libertarismo, ya que incorpora la dimensión moral a las elecciones de los individuos, reconociendo que los dones naturales y las circunstancias sociales pueden atentar contra las aspiraciones de justicia sobre las que se fundamenta la organización liberal. Sin embargo, su propuesta no implica asumir un compromiso moral con la totalidad de la comunidad ni la importancia de la participación ciudadana.

En términos políticos, el igualitarismo liberal se encuentra en una posición intermedia entre los liberales de derecha y las aspiraciones igualitarias de los socialistas (Kymlicka, 1995), ya que intenta suavizar los planteamientos libertarios en busca de una mayor igualdad. Esto se ha traducido en dos modelos políticos: el Estado de Bienestar y la Democracia de Propietarios. El modelo del Estado de Bienestar, se fundamenta en una economía de carácter mixto, orientado a combinar la lógica capitalista del libre mercado, con políticas igualitarias que buscan limitar sus efectos negativos (Dworkin, 1978, como se citó en Kymlicka, 1995). Sin embargo, su implementación ha sido muy difícil, ya que mantener las políticas redistributivas requiere un crecimiento económico que para producirse, podría atentar contra las mismas políticas redistributivas que impulsa (Kymlicka, 1995). El modelo de la “Democracia de Propietarios” propuesto por Rawls (1971, como se citó en Kymlicka, 1995), propone facilitar el acceso a la propiedad y la riqueza, a través del un mayor número de oportunidades. Sin embargo, no describe la forma concreta de llevar este modelo a la práctica.

En síntesis pese a la importancia moral que los igualitaristas liberales le asignan a la búsqueda de una justicia real y plena, siguen privilegiando una institucionalidad basada en su teoría de la justicia, por sobre la promoción de instituciones que exijan una participación activa y comprometida con la comunidad. Por ello mantienen, con algunos matices, la estructura débil de la ciudadanía constituida por el liberalismo clásico.

Frente a las concepciones ciudadanas de raigambre liberal, aparecen propuestas que critican la definición de la ciudadanía solo a partir de los derechos, sin asumir los deberes

que implica la vida en comunidad, por considerar que debilitan los fundamentos democráticos a partir de los cuales se han obtenido esos derechos (Faulks, 2000). Desde esta perspectiva, lo esencial de la condición ciudadana es la responsabilidad con la comunidad y el compromiso con lo que ésta ha definido como bien común. Entre estas propuestas se encuentran dos tradiciones teóricas con muchos elementos en común, pero con un origen histórico y un concepto de comunidad distinto: el comunitarismo y el republicanismo cívico.

El comunitarismo surge durante la segunda mitad del siglo XX, como una respuesta crítica a los planteamientos del liberalismo. Esta propuesta busca contrarrestar la teoría de los derechos, la teoría de la autodeterminación y la teoría de la neutralidad del estado, a través de la Tesis Social. La teoría comunitarista, en primer lugar, niega la supremacía moral de los derechos sobre los deberes y el bien común, considerando que todos son igual de importantes en términos morales: los derechos solo adquieren sentido cuando se hacen asumiendo los compromisos con la comunidad, en busca de su bien común (Taylor, 1989, como se citó en Faulks, 2000). Niegan el principio de autodeterminación liberal, porque consideran que los individuos no son agentes desvinculados, sino sujetos contextualizados, insertos en una red de roles y relaciones sociales que inciden en sus acciones y elecciones, por tanto los individuos no son anteriores a sus fines, sino que se definen a partir de ellos, descubriéndolos racionalmente, y no juzgándolos como proponían los liberales. Consideran que el bien común es una construcción social previa a los intereses de los individuos, y que de una u otra forma los determina. Es por ello que el estado, como expresión política de la comunidad, no puede ser neutral frente al bien común, sino que debe establecer claramente en qué consiste, sintetizando los aportes colectivos que han contribuido a su definición (Sandel, 1984; Taylor, 1986, como se citó en Kymlicka, 1995). De esta manera ese bien común compartido, se transforma en el principio moral a partir del cual se establecen las buenas y las malas elecciones.

Tal como lo indica su nombre, los comunitaristas asignan una importante valoración a la comunidad, concebida como un estado nación unido por elementos históricos, morales, pero sobre todo, culturales -lengua, etnia y/o religión- (Viroli, 1995; Kymlicka, 1995). Consideran que el estado es el encargado de constituir el ambiente comunitario a través de la política del bien común, definiéndola a partir de aquellos elementos que facilitan el

desarrollo de la identidad y del sentimiento de pertenencia a la comunidad. En otras palabras, la cohesión de la comunidad y el compromiso con el bien común, están relacionados a los elementos culturales que se comparten. El problema que esto presenta, es que no responde a las realidades multiculturales que caracteriza a las sociedades modernas, por lo que muchas veces el bien común definido, provoca la marginación de amplios grupos de la sociedad, alterando su estabilidad democrática (Kymlicka, 1995; Faulks, 2000; Heater, 2007).

Los comunitaristas significaron un importante aporte en la ampliación de la definición de la ciudadanía, al igualar en importancia a los derechos cívicos, políticos y sociales, y al relevar la importancia del bien común como una forma de garantizar la igualdad de derechos. Además, su concepción activa de la ciudadanía, impulsa a los ciudadanos a participar motivados por el compromiso moral con el bien común de su comunidad (Taylor, como se citó en Kymlicka, 1995; Barcena, 1997; Naval, 2000). Sin embargo, al mantener una estructura estatal fundamentada en los principios culturales de la nación, la posición comunitaria no siempre ha asegurado el establecimiento de gobiernos democráticos. Tras los ideales nacionalistas muchas veces se ha ocultado un ferviente racismo, que ha llevado a marginar a los grupos sociales que no comparten la misma estructura cultural, o a beneficiar gobiernos de carácter autoritario, que se comprometen a defender el bien común y los intereses de la nación (Viroli, 1995; Kymlicka, 1995; Faulks, 2000; Heater, 2007).

Por su parte, la tradición cívico republicana, también llamada clásica o humanista cívica, es más antigua que la tradición liberal. Nace a fines del siglo XV e inicios del siglo XVI, a partir del aporte de los humanistas como Bruni y Maquiavelo, y de los filósofos ilustrados, que sentaron las bases de los sistemas democráticos representativos. Es por esta razón, que sus principios fundamentales están directamente vinculados con la concepción clásica de la ciudadanía.

Al igual que los comunitaristas, los republicanos le asignan importancia moral tanto a los derechos como a las obligaciones con la comunidad, destacando la importancia del compromiso ciudadano con el bien común. También rechazan la idea de un estado neutral, considerando que su constitución debe fundamentarse en la búsqueda del bien común (Kymlicka, 2003). Por estas razones, hay autores que han tendido a identificar comunitarismo y republicanismo (Barcena, 1997; Naval, 2000), sin embargo, ambas

posturas presentan diferencias significativas. Los republicanos plantean que la base del bien común es de carácter político y no cultural, identificándose con la organización republicana y constitucional del estado. La importancia que se le asigna a la virtud política, se fundamenta en la adhesión de los republicanos a la idea aristotélica de que el ser humano es por naturaleza un ser político, y la política, por tanto, es el lugar de honor de la buena vida (Kymlicka, 2003). Para los republicanos, la ciudadanía exige ciudadanos virtuosos, activos, participativos y comprometidos con la comunidad, a través de una identificación y un sentido de pertenencia político. La comunidad de los republicanos se estructura sobre la base del estado territorial moderno, pero no se concibe como una nación, sino como una *patria*, en el sentido político que le asignaron los romanos, es decir, como una construcción legal que se ha constituido a lo largo del tiempo. Por tanto, la virtud política es identificada como patriotismo: lealtad y amor a la patria, el que se constituye a partir del sentido de pertenencia que otorga la historia y la institucionalidad en común, de manera independiente de la composición cultural y étnica de la comunidad (Habermas, 1998; Heater, 2007; Magnette, 2005).

Esta tradición teórica, sin embargo, no se ha mantenido estática a lo largo del tiempo. Pese a su antigüedad, también se vio interpelada por las demandas de igualdad política y social propias del siglo XX. Como respuesta a estas demandas, en 1949, el británico T.H. Marshall amplió la concepción de ciudadanía, definiéndola como una *acción* compuesta por tres dimensiones: la *política*, referida a la participación en los procesos electorales; la *civil* relacionada con la defensa de los derechos básicos de todo ser humano; y la *social*, orientada a la organización colectiva y al compromiso social. De esta manera, la ciudadanía republicana se transformó en una ciudadanía activa, caracterizada por una participación mucho más amplia que las instancias político electorales definidas por los liberales, y fundamentada en un fuerte compromiso ético con el bien común, concebido en términos republicanos. (Viroli, 1995; Kymlicka, 1995; Heater, 2007).

Pese a las diferencias que presentan las cuatro tradiciones teóricas sobre la ciudadanía analizadas, todas comparten la necesidad de los límites del estado nación para poder desarrollarse. Es por esto que muchos académicos han considerado que ninguna de ellas es capaz de enfrentar los desafíos supranacionales y multiculturales que ha generado la globalización, surgiendo nuevas aproximaciones teóricas a la ciudadanía que conviven con

las anteriores, complejizado no solo su conceptualización, sino también su ejercicio.

1.2.3 El Debate entre Cosmopolitas y Patriotas: los Efectos Culturales y Económicos de la Globalización

La segunda línea de debate sobre la ciudadanía, está relacionada con las transformaciones económicas y culturales que ha impulsado la globalización y los cuestionamientos que esto ha significado a la estructura del estado nación como el tipo de comunidad ideal para un ejercicio ciudadano de carácter democrático y promotor de la justicia social.

La globalización y su impulso a las migraciones internacionales y a las transferencias culturales, a través del desarrollo del mercado internacional y de los medios de comunicación, en especial de las redes sociales, ha estimulado la diversificación cultural de las sociedades, generando importantes tensiones. En primer lugar, porque se han incrementado las demandas de las minorías étnicas por una igualdad efectiva de derechos y por obtener espacios de participación ciudadana desde sus propias formas culturales (I. Davies, et al., 2005; I. Davies & Issitt, 2005; Stavenhagen, 2008). Y en segundo lugar, porque las aspiraciones homogeneizadoras de los países desarrollados en torno a su modelo cultural (democrático, capitalista y consumista), ha despertado la resistencia de culturas locales que luchan por mantener sus particularidades (Heater, 2007; Faulks, 2000). A estos desafíos culturales se han sumado desde la economía, las exigencias de integración en organizaciones supranacionales que han tendido a difuminar los límites políticos y culturales entre los estados nacionales, y han limitado su poder para decidir soberanamente las políticas económicas y sociales. Estas transformaciones impulsadas por la globalización, se han traducido en una profunda crisis de autoridad dentro de los estados y en un creciente cuestionamiento a los vínculos identitarios de unidad nacional (L. Davies, 2006; Faulks, 2000; Keating, 2009; H. Marshall, 2009; Suárez, 2008).

El debilitamiento del estado nación como referente de identidad y espacio para el ejercicio ciudadano, por una parte, y la preocupación por lograr una democracia efectiva, por la otra, ha generado un importante debate académico dentro de la izquierda ideológica, entre cosmopolitas y patriotas (Habermas, 1998; Nussbaum, 1995).

Los cosmopolitas, que se identifican políticamente con la izquierda liberal, rechazan al estado nación como un espacio válido para el ejercicio de una ciudadanía democrática. Su principal fundamento teórico es la “Política de la Diferencia”, que plantea el respeto por las particularidades de todo grupo étnico, como la base para alcanzar la justicia y la realización personal. Rechazan la idea de la identidad nacional y del patriotismo, por considerarlo una amenaza al respeto de las particularidades culturales, negando el valor moral de la pertenencia a la comunidad nacional. Para ellos la comunidad es de carácter mundial, y por tanto, los compromisos morales no pueden limitarse a los que viven dentro de un estado, sino que deben establecerse con todos los seres humanos (Nussbaum, 1995). Consideran que la democracia no necesita de una unidad nacional, sino simplemente de la adhesión a los principios universales de libertad, igualdad y participación política. Es por ello que promueven la conformación de una ciudadanía cosmopolita, que permita la formación de “ciudadanos del mundo”, comprometidos democráticamente con todos los seres humanos, y respetuosos de sus distintas manifestaciones culturales (Nussbaum, 1995).

El patriotismo constitucional, por su parte, se identifica políticamente con la social democracia, y coincide en varios de sus planteamientos con la tradición cívico republicana. Frente a los planteamientos cosmopolitas, reivindican los límites del estado nación en tanto comunidad política. Para los patriotas, la ciudadanía solo se puede ejercer dentro de los límites institucionales del estado, no se puede ser ciudadano del mundo porque no existe una institucionalidad que permita el ejercicio de una participación democrática. Salir de los límites del estado nación, implica ingresar a otro nivel, que no se limita a imponer nuevas formas de participación ciudadana, sino que además, puede limitar el desarrollo de las formas culturales propias (Gutnam, 1995; Peterson, 2012). Por esto, frente a la idea de los ciudadanos del mundo, los patriotas proponen a los ciudadanos republicanos, cuya primera obligación, responsabilidad moral y lealtad es con sus conciudadanos.

Para los patriotas, la democracia requiere de un compromiso republicano, alimentado por el sentido de pertenencia y de una identidad común, pero no nacional, sino que patriótica. La idea de patria no es de origen cultural como la nación, sino que es de origen político, y hace alusión a la libertad común de un pueblo, protegida por las leyes, la constitución y las costumbres republicanas. Al igual que los cosmopolitas, los patriotas rechazan la idea de nación, por considerar que su naturaleza étnica y religiosa es una

amenaza para la democracia: promueve una identidad cultural única que atenta contra el pluralismo social, político, cultural y moral que impera en las sociedades democráticas (Bobbio como se citó en Viroli, 1995); y porque la nación puede coexistir con cualquier forma de gobierno, incluso gobiernos de carácter totalitario, pero la patria no. La patria solo se desarrolla en los regímenes donde existe libertad e igualdad civil y política (Viroli, 1995).

La ciudadanía patriota establece que sin patriotismo, no puede existir cosmopolitismo. Si los ciudadanos de un estado no son capaces de desarrollar un compromiso con sus conciudadanos, mucho menos serán capaces de desarrollarlo con el resto de la humanidad. La identidad patriótica, por tanto, es concebida como una virtud republicana de amor a la ley y a la institucionalidad que se ha ido configurando a lo largo de la historia, generando experiencias y modos de vida particulares que alimentan esta identidad. Al fundamentarse en una identidad política, de carácter legal e institucional, no aspira a la homogenización cultural, por lo que es perfectamente compatible con el pluralismo étnico y religioso que caracteriza a las sociedades en la actualidad (Viroli, 1995).

Este debate entre cosmopolitas y patriotas, no solo se ha desarrollado en Estados Unidos, también ha encontrado espacio en la comunidad europea. Sin embargo, en este campo académico, existe una posición intermedia vinculada a la conformación de una *ciudadanía supranacional o post-nacional*, en torno a la Unión Europea. Los promotores de la ciudadanía europea (Keating, Ortloff, & Philippou, 2009; H. Marshall, 2009), comparten con los cosmopolitas la idea de que la participación ciudadana ya no se restringe a los límites del estado nación, porque la globalización ha borrado las fronteras económicas, sociales y políticas entre los estados, y ha proporcionado una institucionalidad política más amplia (Keating, 2009). Sin embargo, al mismo tiempo comparten con los patriotas, la idea de sostener esta ciudadanía sobre una identidad patriótica de carácter ampliado, que permita el desarrollo del compromiso ciudadano entorno a la institucionalidad que ha dado origen a esta comunidad de países (Keating, 2009).

Las tres propuestas analizadas, la cosmopolita, la patriótica y la supranacional, han sido criticadas desde otras perspectivas teóricas por dos razones. En primer lugar, porque siguen reproduciendo una aproximación dualista de la ciudadanía, que enfatiza, según sean los intereses de la tradición teórica, su dimensión individual o su dimensión colectiva. Y en segundo lugar, porque no son capaces de responder a la complejidad de los desafíos del

mundo actual. En este escenario, la estructura del estado nación se hace insuficiente para asegurar una inclusión democrática y justa a las demandas multiculturales. Sin embargo, también se debe considerar, que no existe en la actualidad una institucionalidad que permita ejercer una ciudadanía de carácter mundial. Por tanto, es necesario decifrar de qué forma solucionar las demandas multiculturales dentro de las estructuras estatales que siguen vigentes. A continuación, se analizarán las propuestas que buscan dar una solución a este desafío.

1.2.4 La Aproximación Holística: la Ciudadanía Multicultural , la Ciudadanía Global y la Ciudadanía Posmoderna

Una última tendencia dentro del debate teórico que busca dar respuesta a los desafíos multiculturales y supranacionales de la ciudadanía, propone asumirla desde una visión *holística* (Faulks, 2000, p. 74), que conjugue la importancia de la universalidad de los derechos con el compromiso comunitario y ético que necesitan los sistemas democráticos circunscritos a los límites del estado. Se considera que asumir la doble naturaleza de la ciudadanía, la individual y la colectiva, como un todo indivisible, es fundamental para lograr una convivencia pacífica y democrática, para desarrollar el sentido de pertenencia a una comunidad no homogénea, pero que comparte una visión clara del bien común.

La primera propuesta dentro de esta tendencia, está orientada a la conformación de una *ciudadanía multicultural* (Banks, 2008), que agrega una cuarta dimensión a la propuesta ciudadana de T. H .Marshall: la cultural. Esta ciudadanía debe permitir el ejercicio de las dimensiones cívica, política y social, desde las particularidades culturales de cada uno de los grupos étnicos que conforman la sociedad, y al mismo tiempo, permitir el desarrollo de una identidad común básica para el funcionamiento del estado nación. En esta misma línea, pero desde un punto de vista más radical, se propone el establecimiento de una *ciudadanía intercultural* (Stavenhagen, 2008), que no solo promueve el respeto a la diversidad cultural y la ampliación de formas de participación, sino que además, impulsa la formación de una identidad nacional que sintetice el aporte de cada uno de los grupos culturales que coexisten dentro del estado.

Una segunda propuesta, apunta al desarrollo de una *ciudadanía global*⁶ (L. Davies, 2006; Osler, 2011), que busca representar las condiciones culturales y políticas del mundo globalizado, integrando las cuatro dimensiones de la ciudadanía -cívica, política, social y cultural-, para lograr una igualdad efectiva entre los ciudadanos, independiente de su origen étnico o cultural. A esto se suma la búsqueda de la justicia social y la promoción de una participación activa desde las propias formas e intereses culturales, a través de la formación de una *identidad escalonada*, que incorpore los distintos niveles de pertenencia: comunitaria, local, nacional y global (L. Davies, 2006).

Y por último, la tercera propuesta que se puede destacar, apunta al desarrollo de una *ciudadanía posmoderna* (Faulks, 2000, 2006), cuyo principal objetivo es asumir el problema que representa el estado para alcanzar una ciudadanía realmente universal, pero sin desconocer que en la actualidad, es la única comunidad política que ofrece las condiciones para desarrollar una ciudadanía efectiva. Para la ciudadanía posmoderna, el ideal es eliminar las divisiones estatales y conseguir la conformación de una institucionalidad de carácter mundial que permita el ejercicio ciudadano. Sin embargo, considera que mientras eso no ocurra, la participación política debe fundamentarse en la propuesta del patriotismo constitucional, complementándola con la superación de las divisiones entre la esfera pública y la esfera privada, en busca de consensos y del desarrollo de identidades múltiples y escalonadas (Heater, 1990, como se citó en Faulks, 2000). El desarrollo de estas identidades, busca fusionar el pluralismo cultural de las sociedades posmodernas, con la participación de los ciudadanos en las distintas instituciones políticas y sociales de carácter local, nacional y global, que han surgido en los últimos años.

El análisis que se ha desarrollado en las páginas precedentes, permite dimensionar la controvertida naturaleza que presenta la noción de ciudadanía, y la relevancia que tiene para la conformación política y social de las sociedades actuales. El mayor desafío que presentan las líneas de debate presentadas, es su creciente complejidad, debido a que se relacionan e interactúan entre sí, diversificando aún más las concepciones teóricas sobre la ciudadanía.

En la actualidad no hay consenso sobre lo que significa la ciudadanía. Existen más

⁶ Esta concepción ciudadana también ha sido abordada por los siguientes autores: Allan & Charles (2015), Fanghanel & Cousin (2012), Gifford, Mycock & Murakami (2014), Oxley & Morris (2013), Reimers (2006), Sung, Park & Choi (2013).

denominaciones que conceptualizaciones, debido a que se tienden a utilizar distintos conceptos para describir realidades similares, o porque a una misma denominación se le asignan distintos significados, situación que se ha traducido en la confusión de posiciones teóricas muy distintas.

Tabla N° 1: Conceptos actuales de ciudadanía

Autores	Concepto de ciudadanía
(Nozick, 1974; Rawls, 1971; Villavicencio, 2007). La mayoría de los autores se refiere a ella a modo de crítica, no adhieren a ella.	Liberal o Nacional
(Cox, 2006; Cox, Jaramillo, & Reimers, 2005; Haste & Hogan, 2006; Kennedy, 2007; Kjellin, Stier, Einarson, Davies, & Asunta, 2010; Kymlicka, 2003; Lawy & Biesta, 2006; Llewellyn, Cook, & Molina, 2010; McCowan, 2006, 2009; Oulton, Day, Dillon, & Grace, 2004; Peterson, 2009; Peterson & Knowles, 2009; Rorty, 1994; Tiramonti, 2003).	Activa, Comunitaria o Republicana (Democrática)
(Keating, 2009; Keating, et al., 2009; H. Marshall, 2009).	Supranacional o Post- Nacional
(Held, 1995; Nussbaum, 1995; Olssen, 2004; Osler & Starkey, 2001, 2003; Starkey, 2009).	Cosmopolita (Democrática)
(Allan & Charles, 2015; Banks, 2008; Davies, et al., 2005; Davies & Issitt, 2005; L. Davies, 2006; Fanghanel & Cousin, 2012; Faulks, 2000, 2006; Heater, 1990; Osler, 2011; Oxley & Morris, 2013; Reimers, 2006; Schweisfurth, 2006; Sung, Park & Choi, 2013; Stavenhagen, 2008; Suarez, 2008).	Multicultural, Global o Posmoderna

Nota: Elaboración propia

Las reflexiones teóricas y las investigaciones desarrolladas en este campo académico, así como las políticas públicas que se han impulsado para el desarrollo de la ciudadanía, han evidenciado que esta evolución conceptual no ha significado el triunfo de ninguna de las visiones presentadas, sino que por el contrario, todas siguen conviviendo. Esta situación, además de tener consecuencias a nivel político, ha generado un abierto y controvertido debate sobre el tipo de educación ciudadana que se debe desarrollar para formar a los ciudadanos que las sociedades democráticas necesitan.

2. LA EDUCACIÓN CIUDADANA FRENTE AL CONTROVERTIDO CONCEPTO DE CIUDADANÍA.

Una de las principales premisas sobre las que se ha constituido la ciudadanía desde su origen en la antigua Grecia, y sobre todo desde la conformación de los estados nacionales, es que el ciudadano no nace, sino que se hace (Galston, 2001), es decir, se forma a partir de

las distintas instancias de socialización que existen en las comunidades donde se desarrolla: la familia, la escuela, el barrio y los grupos étnicos, religiosos o comunitarios de los que forma parte (Galston, 2001; Kymlicka, 1995; Reimers, 2006). Sin embargo, la escuela es la única comunidad que ofrece oportunidades concretas e institucionalizadas para formar la ciudadanía (Espínola, 2005; Reimers, 2006), generando un espacio social que permite dirigir y medir sus efectos sobre el compromiso ciudadano:

Una de las tareas básicas de la escolarización es preparar a los miembros de cada nueva generación para las responsabilidades que tendrán como ciudadanos. De hecho, la necesidad de crear una ciudadanía informada y responsable fue una de las principales razones para el establecimiento de un sistema de escuela pública y para hacer que la educación fuera obligatoria (Kymlicka, 1995 p.341).

La familia y las asociaciones de la sociedad civil, se constituyen a partir del discurso privado y el respeto a la autoridad, por lo que no aseguran el desarrollo del razonamiento crítico ni los fundamentos morales que exige la participación activa y responsable en la esfera pública (Kymlicka, 1995). La escuela, en tanto, presenta la ventaja de ofrecer un espacio de subjetivación y simbolización en el que se construye no solo la significación de lo que implica ser ciudadano, sino que además, se viven las primeras dimensiones de la experiencia ciudadana (Fishman & Haas, 2012; Martínez y Cumsille, 2015; Peña, 2007; 2015; Redón, 2010; Stitzlein, 2013; Torney Purta, et al., 2001). La escuela es la institución social que ofrece de manera concreta, las mayor cantidad de oportunidades para desarrollar un conocimiento cívico que promueva el apoyo a los valores democráticos y una participación activa e informada, a través del desarrollo de las habilidades cognitivas necesarias para hacer juicios racionales frente a las problemáticas y desafíos que impone la condición ciudadana (Galston, 2001). Por otra parte, promueve las competencias que permiten relacionar los intereses individuales con los intereses de la comunidad, vinculándolos con las propuestas de determinados representantes políticos. Y finalmente, contribuye a la comprensión de los problemas sociales y políticos, dando consistencia a las perspectivas a partir de las cuales se asumen dichos problemas, pero con la flexibilidad de modificarlas o ampliarlas (Galston, 2001).

Desde la década de 1990, como consecuencia de los efectos de la globalización y del triunfo del modelo democrático liberal, la educación escolar para la ciudadana ha sido

considerada como una de las instancias fundamentales para fortalecer el compromiso democrático (Kerr, 2015; Luisoni, 2006), siendo concebida bajo el modelo de una *educación ciudadana para la democracia* (UNESCO, 2009)⁷. El problema, sin embargo, es que no existe una única forma de concebir, diseñar e implementar la educación ciudadana, conviviendo múltiples formas de abordarlo en la actualidad (Heater, 2000).

2.1 El Debate entre Educación Cívica y Educación Ciudadana

El primer nivel de debate sobre la formación ciudadana que se debería impartir en la escuela, se caracteriza por contraponer la educación cívica tradicional, con la educación ciudadana inspirada en la concepción de la ciudadanía activa elaborada por Marshall. En este escenario, han surgido dos visiones sobre la educación ciudadana: la minimalista y la maximalista (Kerr, 2002). La visión minimalista, identificada con la educación cívica, se caracteriza por concebir a la ciudadanía como estatus y sinónimo de la identidad nacional, siendo su principal objetivo la formación de ciudadanos “informados”, que se reconozcan como miembros de una comunidad nacional, a través de la transmisión de conocimientos vinculados a la historia nacional y al funcionamiento político y jurídico de las instituciones. Para ello, se desarrolla un modelo educativo “tradicional”, limitado al espacio formal de la sala de clases, centrado en las metodologías de enseñanza del profesor, y con pocas instancias de participación e intervención de los estudiante (Clark, 1999; Cox, 2006; Kerr, 2002; Luisoni, 2006).

La visión maximalista, por su parte, concibe a la ciudadanía como una *acción* que exige una participación democrática, responsable y comprometida con las necesidades de la comunidad en la que se desarrolla. Su finalidad no se limita a la formación de ciudadanos informados, sino que busca ayudarlos a ampliar y mejorar su participación ciudadana. Por ello, su foco se orienta al desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan transformarse en ciudadanos responsables y comprometidos con la comunidad. Esto implica, en primer lugar, superar los límites de una asignatura determinada e impulsar un modelo educativo transversal a la experiencia educativa, permeando todo el currículo. Y en segundo lugar, implica asumir enfoques didácticos interactivos, centrados en el

⁷ Este modelo formativo es considerado en las siguientes investigaciones: Espínola (2005), Galston (2001), Kymlicka (1995), Pagès y Santiesteban (2007), Isaac, Maslowski, & van der Werf, (2011), Osler & Starkey (2005), Redón (2010).

aprendizaje de los estudiantes y generadores de amplios espacios de participación (Clark, 1998; Cox, et al., 2005; Espínola, 2005; Kerr, 2002; Osler & Starkey, 2005; Reimers, 2006; Smith & Graham, 20149).

Actualmente, tanto en el campo académico como en el campo político, existe consenso entorno a una educación ciudadana concebida desde la visión maximalista, sin embargo, las múltiples formas de concebir a la ciudadanía democrática que coexisten, han dado origen a un debate mucho más complejo sobre lo que debería ser la educación ciudadana, especialmente en lo que respecta a la tensión generada entre las identidades locales y las identidades globales.

2.2 Las Distintas Visiones sobre la Educación Ciudadana

Una primera forma de concebir la educación ciudadana, corresponde a la *educación patriótica* (Kymlicka, 1995; Rorty, 1995) o *educación a través de la ciudadanía* (Kerr, 2002), caracterizada por impulsar un modelo educativo que equilibra el desarrollo de los conocimientos históricos e institucionales sobre los que se fundamenta la unión de la comunidad a la que se pertenece, y el desarrollo de hábitos, virtudes, actitudes y habilidades que permitan ejercer una ciudadanía activa en sus tres dimensiones constitutivas: política, civil y social. La particularidad de esta propuesta es que no renuncia al desarrollo de una identidad patriótica como base de la unidad nacional y del sentido identitario que toda participación ciudadana necesita, lo que se explica por su vinculación con la propuesta ciudadana del humanismo republicano. Sin embargo, se diferencia de la educación cívica tradicional, porque la identidad a formar tiene un sentido patriótico y no nacionalista, promoviendo la identificación con una comunidad construida histórica e institucionalmente, y compatible con la existencia de múltiples culturas y religiones (Kymicka, 1995). Esta propuesta educativa, ha destacado por inspirar los programas de formación ciudadana aplicados desde los '90 en Inglaterra, Australia, EEUU, Canadá y Chile, (Cox, 2006; I. Davies & Issitt, 2005; Down, 2004; Faulks, 2006; Olssen, 2004; Osler & Starkey, 2001; Toledo & Gazmuri, 2009).

Desde una posición crítica a la educación patriótica, por su promoción a la identidad nacional en un escenario marcado por la expansión de sociedades cada vez más diversas y

multiculturales, surge la *educación ciudadana cosmopolita*, que propone que una educación ciudadana verdaderamente democrática debe superar los límites del estado nación, romper con la identificación entre ciudadanía e identidad nacional y promover una ciudadanía orientada hacia la comprensión entre las personas, a través del conocimiento y la valoración de los Derechos Humanos (González, González, Marín, & Martínez, 2005; Held, 1995; Nussbaum, 1995; Olssen, 2004; Osler & Starkey, 2001, 2003; Starkey, 2012;). Impulsar una cultura de los derechos humanos exige comprender que todas las personas, no solo los ciudadanos, poseen inalienablemente esos derechos, sin importar su origen nacional, étnico o religioso (Hung, 2012; Nussbaum, 1995). Por ello, es necesario formar ciudadanos del mundo, no ciudadanos de un estado particular, lo que exige el desarrollo de contenidos relacionados a la historia de la humanidad, a las problemáticas del mundo actual, y no a los fundamentos históricos e institucionales sobre los que se han constituido los estados nacionales. Marta Nussbaum (1995), plantea que el enfoque cosmopolita de la educación ciudadana es el que ofrece las oportunidades más concretas para desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes que los desafíos planteados por la globalización exigen. En primer lugar, porque a través del conocimiento y la valoración de otras culturas y países, es posible profundizar el conocimientos sobre uno mismo y sobre las comunidades de las que se forma parte. En segundo lugar, porque permite comprender el carácter global de los problemas del mundo actual y asumir la necesidad de una cooperación internacional para superarlos. Y finalmente, porque permite aceptar que tenemos obligaciones morales reales con el resto del mundo, y no solo con las personas que forman parte de nuestras comunidades locales y nacionales.

Sin embargo, esta forma de concebir a la educación ciudadana tampoco ha estado exenta de críticas. En primer lugar, porque olvida una dimensión básica de la ciudadanía: su condición de vínculo jurídico. Más allá de que en la actualidad exista un consenso general sobre la idea de que la ciudadanía no puede reducirse a un estatus, porque implica en sí misma una acción cargada de compromisos y responsabilidades, no se puede desconocer que la ciudadanía solo puede ejercerse en el marco de una institucionalidad determinada, y en la actualidad estos marcos siguen estando vinculados a los estados, porque no existe ninguna institución de carácter internacional que permita el ejercicio de una ciudadanía del mundo (Hung, 2012; Faulks, 2000; Galston, 2001; Gutnam, 1995; Reimers, 2006; Taylor,

1995; Viroli, 1995). Los humanistas republicanos plantean que no se puede rechazar por completo la formación de una identidad patriótica, necesaria para el desarrollo del sentido de pertenencia que toda participación activa y responsable exige, sino más bien procurar que esta identidad se equilibre con una búsqueda de la justicia a partir de los derechos humanos como principio fundamental.

Desde otra perspectiva, la crítica a los cosmopolitas responde a la identificación que proponen entre la educación ciudadana y la educación de los derechos humanos. Si bien ambos tipos de educación pueden ser complementarios, no son equivalentes (Hung, 2012): los derechos humanos son inalienables, no exigen ningún requisito extra a la condición de ser seres humanos; la ciudadanía, en cambio, siempre implicará un estatus que exige el cumplimiento de determinados requisitos para acceder a los derechos vinculados a ella. Por tanto, ni siquiera ser ciudadanos del mundo podría asegurar el acceso real y universal a los derechos humanos. En primer lugar, porque en toda institucionalidad política siempre hay un grupo de personas que no cumple con los requisitos establecidos para la condición ciudadana, y por tanto, quedan expuestos a la exclusión, la discriminación y las violaciones a los derechos humanos (Hung, 2012). Y en segundo lugar, porque no hay ninguna garantía de que la existencia de una institucionalidad de carácter mundial se construya sobre una base democrática de respeto a los derechos humanos de todas y cada una de las personas. El cosmopolitismo también puede ser perverso y en lugar de promover el respeto a la diversidad, puede terminar por promover la universalización total de un modelo cultural particular (Walzer, 1995), especialmente porque en el mundo actual los valores democráticos y los derechos humanos no son universalmente compartidos (Reimers, 2006). Numerosas son las situaciones históricas, a lo largo del siglo XX y en la historia reciente, que permiten llegar a esta conclusión.

Como alternativa a la educación patriótica y a la educación cosmopolita, y con la finalidad de sintetizar el aporte de cada una de ellas, durante los últimos años se han desarrollado los fundamentos de una *educación ciudadana global* o *educación para la ciudadanía* (Davies et al., 2005)⁸. Este modelo educativo busca formar ciudadanos democráticos, capacitados para participar de manera activa y responsable dentro de una

⁸ Para ampliar el conocimiento sobre este modelo educativo, se sugiere consultar: Appiah (1995), Banks (2008), Davies, et al. (2005), Davies & Issitt (2005), L. Davies (2006), Faulks (2000, 2006) Goh (2012), Kerr (2002, 2015), H. Marshall, (2009), Osler & Starkey (2003), Osler (2011), Reimers (2006).

comunidad política determinada, pero conscientes de que los deberes morales relacionados a su condición de ser humano exceden los límites del estado nación. Por ello, la educación global debe promover la unidad de la comunidad nacional a partir de la diversidad que la caracteriza (Hahn, 1998), incorporando las cuatro dimensiones de la ciudadanía: política, civil, social y cultural (Banks, 2008), y promoviendo el desarrollo de identidades escalonadas -comunitaria, local, nacional y global-, que estimulen al mismo tiempo, el sentido de pertenencia comunitaria y el compromiso que se requiere para promover la justicia social y para fortalecer la estabilidad del sistema democrático, tanto a nivel nacional como internacional (H. Marshall, 2009; Osler & Starkey, 2003). Para lograrlo, se debe implementar una educación que relacione los contenidos referidos a la organización gubernamental e institucional y a la historia nacional e internacional, especialmente de carácter reciente, con el desarrollo de habilidades, como la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que permitan desarrollar juicios racionales para enfrentar los desafíos y los problemas de la sociedad actual. Además, se debe procurar el desarrollo de una experiencia educativa democrática, en un clima que promueva una participación activa de los estudiantes dentro de la sala de clases, a través de la deliberación, el debate y la reflexión sobre problemáticas actuales y contingentes; dentro de la escuela, a través del gobierno escolar y las instancias de deliberación colectiva; y en la comunidad extra escolar, a través del aprendizaje servicio, reforzando los vínculos de la escuela con la comunidad (Espínola, 2005; Galston, 2006; Kerr, 2015; Osler & Starkey, 2005, 2006; Pagès & Santiesteban, 2007; Reimers, 2006; Wester, 2008).

Esta *educación para la ciudadanía*, al sintetizar las visiones patrióticas y cosmopolitas, ofrece oportunidades concretas para desarrollar la cohesión social que exigen los desafíos de la globalización. La educación ciudadana debe estar orientada a formar un capital social amplio, fortaleciendo los vínculos intra-grupos que se forman dentro de la comunidad de los iguales (capital social vinculante), y los vínculos entre grupos (capital puente), que se forma entre los miembros de distintas comunidades (Putnam, 2000). Estos dos tipos de vínculos podrán estimular el desarrollo de los distintos niveles de identidad, sin descuidar ni el sentido de pertenencia necesario para desarrollar el compromiso democrático, ni la tolerancia y confianza que se requiere para generar acciones colectivas entre miembros de distintas comunidades (Granovetter, 1973; Putnam, 2000). Esto implica superar la visión

peyorativa que se ha desarrollado en relación a la educación cívica, fundamental para el desarrollo del capital social vinculante, mientras que la educación ciudadana deberá estar orientada al desarrollo del capital social puente (Cox, et al., 2009), necesario para la convivencia pacífica dentro de las sociedades multiculturales y complejas que se desarrollan en la actualidad.

Finalmente, se puede identificar una cuarta propuesta de educación ciudadana, muy similar al enfoque global en términos de objetivos, pero que se posiciona desde una perspectiva ciudadana mucho más radical, que enfatiza la importancia de la dimensión política en el ejercicio ciudadano, como elemento básico para poder desarrollar las otras tres dimensiones ciudadanas a través de un ejercicio verdaderamente democrático. (Ariza 2007; Castoriadis, 1994; Down, 2004; Johnson & Morris, 2012; Ranson, 2012; Wheller-Bell, 2014; Westheimer & Kahne, 2004). Esta propuesta denominada *educación para una ciudadanía crítica* (Down, 2004), *educación ciudadana orientada hacia la justicia* (Westheimer & Kahne, 2004), o *educación cívica para la democracia* (Cellier, 2003, como se citó en Pagès y Santiesteban, 2003), hace una profunda crítica a los otros modelos de educación ciudadana por estar enfocados exclusivamente en el desarrollo de la civilidad y de la convivencia, enfatizando la formación en derechos, deberes y valores para poder convivir con los otros de manera respetuosa y tolerante, pero olvidando que una de las dimensiones claves de la ciudadanía es la participación política. Considera que para formar ciudadanos realmente democráticos no basta con que respeten los derechos de los demás, sino que deben ser capaces de actuar dentro de la arena política para lograr la justicia social, haciendo juicios racionales que les permitan denunciar las injusticias, evaluar de manera crítica las estructuras políticas, sociales y económicas y promover estrategias de acción orientadas a transformarlas para superar dichas injusticias. Para ello, no es suficiente con el desarrollo del pensamiento crítico, hay que ir un paso más allá y lograr el desarrollo de la autonomía, competencia básica para reflexionar sobre las significaciones de las estructuras sociales, y lograr una acción transformadora, (Castoriadis, 1994; Down 2004). Esto exige asumir a los estudiantes no como futuros ciudadanos, sino como ciudadanos en formación. Para lograr estos objetivos, la exigencia es alta, ya que no solo implica actualizar los currículos y los modelos pedagógicos, sino que hace necesario reformular la estructura escolar, generando espacios de participación y de vinculación con la comunidad,

para que la experiencia educativa sea en sí misma, una experiencia de participación ciudadana (Ariza 2007; Westheimer & Kahne, 2004).

2.3 Los Debates sobre la Educación Ciudadana en América Latina

Los debates sobre la educación ciudadana han tenido repercusiones a nivel mundial, sin embargo, sus características han presentado diferencias entre los países desarrollados y América Latina, debido a las problemáticas y necesidades particulares que enfrenta cada una de estas sociedades. Si bien, ambas comparten el problema de la desmovilización y la apatía política, especialmente de las generaciones más jóvenes, los debates sobre educación ciudadana se desarrollan en distintos niveles. En primer lugar, porque en Europa la investigación y la reflexión académica sobre Educación Ciudadana, tiene una larga trayectoria y es un campo bastante consolidado (Kerr, 2015), a diferencia de lo que ocurre en América Latina, en que la investigación en educación cívica y política es un campo académico más bien emergente, que recién en los últimos años ha ido poco a poco configurando un cuerpo de conocimientos sobre la realidad de la región (Torney- Purta & Amadeo, 2015). Y en segundo lugar, las diferencias se registran a nivel de las perspectivas desde las que se aborda el debate entorno a la Educación Ciudadana. En Europa y los países de habla inglesa, la discusión gira entorno a la educación patriótica, la educación cosmopolita y la educación global, como respuesta a los desafíos del multiculturalismo y la integración supranacional (Banks, 2008; I. Davies, 2005; L. Davies, 2006; Down, 2004; Olssen, 2004; Osler & Starkey, 2003, 2005; Wailling, 2007). En América Latina, en cambio, como consecuencia de la necesidad de reconstruir sistemas y sociedades democráticas tras un largo periodo de dictaduras autoritarias, y en atención a los altos niveles de desigualdad y de marginación social que caracterizan a los países que integran la región (Cueto, 2009; Espínola, 2005; UNESCO 2009), el debate sobre formación ciudadana todavía está centrado en el modo de superar la educación cívica, para desarrollar una educación ciudadana que contribuya a los procesos de redemocratización (Cox, 2005, 2006; Mejía y Perafán, 2006; Reimers, 2005; Restrepo, 2006; Tiramonti, 2003). No se trata de que América Latina no enfrente desafíos multiculturales, de hecho la problemática de las minorías indígenas y de los inmigrantes está vigente en varios países de la región. Sin

embargo, la prioridad ha sido volver a reconstruir las confianzas en la democracia y trabajar por la equidad social, considerando que la transformación de sistemas educativos anquilosados en una concepción nacionalista de la ciudadanía, es el primer paso.

Más allá de estas diferencias, algo que comparten los países desarrollados y los latinoamericanos, son las dificultades para lograr que la educación ciudadana alcance sus objetivos de formar ciudadanos activos, críticos y comprometidos (Cueto, 2009; Osler & Starkey, 2005; Pagès y Santiesteban, 2007; Torney, Barber & Kandl, 2005), especialmente por lo complejo que ha sido lograr la articulación entre los objetivos curriculares y las prácticas pedagógicas que se desarrollan en la escuela (Clark, 1999; Cerda et al., 2004; Iaies & Delish, 2009; Kerr, 2002; Lewskovicz, 2008; Pagès & Santiesteban, 2006; Tedesco, 1995). Sin embargo, la constatación de estas dificultades no es suficiente para enfrentarlos y comprender su naturaleza y los efectos que tiene en la formación ciudadana. Primero, es necesario aproximarse comprensivamente a las reales posibilidades que ofrece la escuela para desarrollar la tarea formativa encomendada.

2.4 El Efecto Escuela en la Formación Ciudadana

La escuela no es la única instancia formadora de ciudadanía, es más, la mayoría de las veces tiene menos influencia que la familia, las comunidades de pertenencia, los medios de comunicación y las redes sociales (Green, 1997; Reimers, 2006). Sin embargo, y tal como se analizó en el apartado anterior, la escuela ofrece una serie de ventajas para impactar en la formación de los ciudadanos, que el resto de las comunidades no tiene.

Durante tres décadas, y como consecuencia del estudio desarrollado por Langton y Jennings (1968) a fines de la década de 1960, el consenso de los expertos era que la educación formal impartida en la sala de clases, no tenía ningún efecto significativo en el conocimiento cívico de los jóvenes (Galston, 2001). Esto se tradujo, en algunos países, como Estados Unidos por ejemplo, en la pérdida progresiva de importancia de la educación ciudadana, la cual fue incorporada a otras asignaturas y vio disminuido considerablemente el tiempo escolar asignado para su desarrollo (Wailling, 2007; Galston, 2001).

Sin embargo, el interés por la ciudadanía y por la educación ciudadana que comenzó a registrarse a comienzos de los '90, impulsó un amplio desarrollo de esta temática en el

campo académico. La publicación de los resultados del estudio de Niemi y Junn, en 1998, que mostraron cómo las clases de educación cívica impartidas en la escuela tenían efectos en el conocimiento y el compromiso político de los jóvenes, ha sido complementada por una serie de investigaciones orientadas a medir el efecto escuela en la educación ciudadana, cambiando la percepción generada en los años '60⁹. Pese a que todos los estudios coinciden en demostrar que la educación escolar tiene efectos en el conocimiento y el compromiso político, y que existen determinadas estrategias pedagógicas que fomentan con mayor éxito la comprensión política¹⁰, ninguno ha permitido llegar a conclusiones definitivas sobre la significación de este efecto. Además, sus conclusiones se ven limitadas por su orientación casi exclusiva a medir el efecto en el compromiso ciudadano en un sentido político electoral, dejando de lado las dimensiones cívica, social y cultural de la ciudadanía. Sin embargo, más allá de estas limitantes, las investigaciones han sido un gran aporte para identificar cuáles son los factores escolares que más influyen en el conocimiento y compromiso político de los ciudadanos: la experiencia escolar y las oportunidades de aprendizaje, tanto curriculares como de experiencia en aula.

La experiencia escolar hace referencia a los espacios de participación y expresión que se generan dentro de la escuela, y al clima en el que se desarrollan las relaciones entre autoridades y estudiantes. En esta área, las investigaciones han llegado a importantes conclusiones sobre la correlación positiva que existe entre el compromiso ciudadano y un clima organizado a partir de relaciones democráticas y no autoritarias entre los distintos miembros de la comunidad educativa (directivos, profesores, administrativos, estudiantes y familias). Así mismo se ha evidenciado que la disposición a la participación política de los jóvenes está positivamente relacionada con la existencia de espacios educativos que estimulen la participación activa de los estudiantes, tanto en el aula como en la toma de decisiones dentro de la escuela (Callahan, Muller & Schiller, 2010; Dobozy, 2007; Isaac, et al., 2011; Lin, 2015; Ranson, 2012).

⁹ Entre estas investigaciones se pueden mencionar: Bonhomme, Cox, Tham y Lira (2015), Callahan, Muller & Schiller, (2010), Castillo, et al. (2015), Dobozy (2007), Geboers, Geijsel, Admiraal & ten Dam (2013), Guérin, Van der Ploeg & Sins (2013), Hooghe, Dassonneville & Marien (2015), Isaac, Maslowski, & van der Werf (2011), Isaac, Maslowski, Creemers & van der Werf (2014), Kahne & Sporte (2008), Kawashima-Ginsberg & Levine (2014), Lall (2012), Lawy (2014), Lin (2015), Manning & Edwards (2014), Persson (2012), Quintelier (2010), Quintelier & Hoodge (2013), Ranson (2012), Sohl & Arensmeier (2015), Tonge, Mycock & Jeffery (2012), Whiteley (2014).

¹⁰ Las investigaciones que se han enfocado en las prácticas pedagógicas más idóneas para la comprensión política son: Castillo, et al. (2015), Galston (2001), Geboers, Geijsel, Admiraal & ten Dam (2013), Kahne, Crow & Lee (2013), Kawashima-Ginsberg & Levine (2014), Knigh & Watson (2014), Levy (2013), Lin (2015), Mager & Nowak (2012), Metzger, Oosterhoff, Palmer & Ferri (2014), Shumer, Lam & Laabs (2012), Susinos y Ceballos (2012).

Las oportunidades de aprendizaje curricular, por su parte, están definidas a partir del currículo, es decir, de la selección cultural de contenidos y objetivos que organiza la trayectoria y la experiencia escolar de los estudiantes, y establece qué y cómo deben aprender. Las investigaciones¹¹ han demostrado que existe una correlación positiva entre el compromiso político y los currículos que por una parte, se estructuran a partir de contenidos claves para comprender el funcionamiento del sistema político y económico, que destacan la importancia del sistema democrático, y que refuerzan las cualidades del buen ciudadano; y que al mismo tiempo, impulsan el desarrollo de habilidades reflexivas, investigativas y comunicativas, que permiten participar en discusiones sobre temas controversiales y de interés general, y comprometerse en las organizaciones de la sociedad civil (Isaac, et al., 2011).

Por último, las oportunidades de aprendizaje referidas a las experiencias de aula, están relacionadas con las características del proceso de enseñanza aprendizaje desarrollado por los docentes. Las investigaciones han demostrado que la capacitación que tienen los profesores para desarrollar la formación ciudadana, es un elemento clave para la calidad y la efectividad del proceso educativo (Coleman, 2014; Isaac, et al., 2011; Rönstrom, 2012; Torney, Barber & Kandl, 2005; Tudball & Forsyth, 2009). Así mismo, se ha destacado el efecto positivo de una planificación y ejecución del proceso educativo alineados con los objetivos curriculares, y de la generación de un clima de aula abierto a la participación de los estudiantes, a través de interacciones democráticas.

Las investigaciones orientadas a medir el efecto escuela en el desarrollo del compromiso democrático de las generaciones más jóvenes, han indicado que para desarrollar una educación ciudadana que contribuya a fortalecer los sistemas democráticos, no solo se deben hacer cambios al currículo y renovar las prácticas pedagógicas. Para que estos cambios tengan un efecto real, se debe transformar el propio sistema educativo (Reimers, 2006), promoviendo el desarrollo de experiencias educativas democráticas dentro del espacio escolar. No obstante, las políticas públicas que se han implementado durante los últimos 20 años, tanto a nivel nacional como internacional, se han concentrado casi exclusivamente en las reformas curriculares, sin profundizar en los cambios que el sistema educativo necesita (Ariza, 2007).

¹¹ Entre estas investigaciones destacan: I. Davies & Issit (2005), Kawashima-Ginsberg & Levine (2014), Kerr (2002), Lin (2015), Luna & Folgueiras (2014), Osler & Starkey (2001), Suarez (2008).

3. EL CURRÍCULO DE FORMACIÓN CIUDADANA: DIMENSIONES Y ENFOQUES

Tradicionalmente, la educación ciudadana desarrollada en la escuela, se concentró en los últimos años de formación escolar, como una asignatura independiente orientada hacia la educación cívica (Kerr, 2002; Cox, et al., 2005). Sin embargo, la promoción de una educación ciudadana para la democracia, centrada no solo en el aprendizaje de contenidos sobre las instituciones y los procedimientos de la vida política, sino también en el desarrollo de las habilidades y actitudes ligadas a la práctica de una ciudadanía democrática, superó con creces los espacios que podía ofrecer la estructura de una asignatura en particular. La educación para la ciudadanía no podía seguir siendo un subconjunto aislado del currículo, sino que debía transformarse en uno de sus objetivos o principios ordenadores (Kymlicka, 1995, p.341). Ya no bastaba con establecer qué enseñar a los futuros ciudadanos, también se debía determinar cómo se les debía enseñar (Kymlicka, 1995; Cox, 2010), y para ello, la educación ciudadana debía estar presente de manera transversal en el currículo, a lo largo de todo el proceso formativo de los estudiantes, vinculado a distintas disciplinas, aunque con mayor énfasis en asignaturas afines como la historia, la geografía, las ciencias sociales, la filosofía y lenguaje; y permeando todas las actividades extracurriculares que se desarrollasen dentro del espacio educativo (Cox, 2010; I. Davies & Issit, 2005; Pagés y Santiesteban, 2007; Kerr, 2002; Osler & Starkey 2001).

Desde la década de los '90, tanto en los países desarrollados como en los latinoamericanos, la transición desde la educación cívica a la educación ciudadana se convirtió en una de las prioridades de la agenda educativa, dando impulso a debates académicos y políticos sobre la forma más adecuada de llevar a cabo esta transición, y que se tradujeron en una serie de reformas curriculares, (Crick, 1998; Cox, 2006, 2010; Espínola, 2005; I.Davis & Issit, 2005; Han, Janmaat, May & Morris, 2013; Keating, 2009; Kerr 2001; Macintyre & Simpson, 2009; Olssen, 2004; Osler & Starkey, 2001, 2005; Reimers 2005; Suarez, 2008; Wailling, 2007).

Las características y los resultados que tuvieron estas reformas son muy disimiles. Pese a que todas incorporaron a la educación ciudadana en el currículo formal, su estatus sigue

siendo bajo: no siempre tiene un carácter de obligatoriedad, no se establece un nivel claro para ser impartida ni se asigna una cantidad de horas determinadas para su desarrollo, y pese a que se da importancia a los objetivos ciudadanos, estos no están vinculados a ningún tipo de examen crucial de egreso o de ingreso a la educación superior (Osler & Starkey, 2005).

Tabla N° 2 Implementación Curricular de la Educación Ciudadana Europa, Asia y países Anglosajones

Área	País	Denominación de la asignatura	Enfoque Curricular	Horas destinadas
Sudeste Asiático	Japón	Educación cívica y moral	Integrado Estudios Sociales, historia y geografía	140 – 175 horas al año
	Corea		Integrado Estudios sociales y educación moral	170 – 204 horas al año
	Singapur	Educación cívica y moral	Integrada	2 horas semanales
Europa	Francia	Educación Cívica	Mixto: independiente – integrado Historia y geografía	3 a 4 horas semanales
	Alemania	Estudios Sociales	Integrado Historia, geografía y economía	No especificado
	Hungría	Gente y Sociedad	Integrado Estudios sociales y economía	Entre el 10 y 14% del currículo
	Italia	Educación Cívica	Mixto: independiente – integrado Historia y geografía	4 horas semanales
	Países Bajos	Cívica y Ciudadanía	Integrado Estudios sociales	2 – 4 horas semanales
	España	Educación Cívica	Mixto: independiente – integrado Historia, geografía y ciencias sociales	3 horas semanales
	Suecia	Ciencias Sociales	Integrado Historia, geografía y estudios sociales	885 horas en 9 años de formación
	Suiza		Integrado Estudios Sociales	No especificado
Países Anglo-sajones	Inglaterra	Educación para la ciudadanía	Transversal	Decisión de cada establecimiento
	Australia		Integrado Sociedad Humana y su ambiente	No especificado
	Canadá		Integrado Estudios Sociales, Historia, ciencia política y economía	No especificado
	Nueva Zelanda		Integrado Estudios Sociales	No especificado
	Estados Unidos	Cívica y Gobierno	Mixto: Independiente e integrado Estudios Sociales	Varía según el estado.

Nota: elaboración propia, a partir de la información contenida en Kerr (2002)

David Kerr (2002), a partir de un estudio comparativo realizado en 16 países a nivel mundial, identificó tres modelos de educación ciudadana, en relación a su enfoque curricular: independiente, integrado y transversal. El enfoque independiente la presenta como una asignatura independiente, concentrada especialmente en los años finales de la

educación secundaria. El enfoque integrado, la incorpora como parte de un curso más amplio -Estudios Sociales- o como parte de otras áreas curriculares -Historia, Geografía y Ciencias Sociales-, ya sea a lo largo de todo el proceso educativo, o concentrada en determinados niveles. Y finalmente, el enfoque transversal, no la vincula con ninguna asignatura particular o área curricular específica, sino que impregna a todo el currículo con diversas dimensiones de la educación ciudadana, en forma de objetivos transversales. A estos tres enfoques, se suma el enfoque mixto, que combina algunos de los enfoques propuestos por Kerr, a lo largo de todo el proceso educativo o por ciclos, desarrollando en primaria un enfoque transversal, y en secundaria, un enfoque independiente.

El estudio de Kerr (2002), desarrollado en países anglosajones, europeos y asiáticos, muestra que mientras en Asia predomina un enfoque integrado a la asignatura de Estudios Sociales, con una clara asignación de horas para desarrollar los contenidos y objetivos curriculares; en Europa, se pueden identificar dos tendencias vinculadas al área geográfica: mientras en los países del suroeste (Francia, España e Italia) se adopta un enfoque mixto que combina la asignatura de Educación Cívica con la integración de contenidos al área de Historia y Geografía, asignándole entre 3 y 4 horas semanales; en los países del centro y del norte, se adopta un enfoque integrado, especialmente al área curricular de historia, geografía y ciencias sociales, sin especificar un número determinado de horas de dedicación. Finalmente, en lo que respecta a los países anglosajones, se puede observar que predomina un enfoque integrado a la asignatura de Estudios Sociales, con excepción de Gran Bretaña, que adopta un modelo transversal y descentralizado, dejando a criterio de cada establecimiento la forma y el tiempo de implementación.

En el caso de América Latina (Reimers, 2005; Cox, 2010), se aprecia un predominio de los enfoques mixtos, con una creciente tendencia a incorporar los enfoques transversales. Sin embargo, las combinaciones que se desarrollan son muy diversas, existiendo países que aún adhieren al enfoque independiente, como Uruguay y Bolivia, y países que complementan este enfoque con la integración a otras áreas curriculares, especialmente la Historia y la Geografía, como en el caso de Paraguay, Guatemala y México.

Tabla N° 3 Implementación Curricular de la Educación Ciudadana en América Latina

País	Denominación	Enfoque Curricular	Grados o niveles	Horas por año
Chile	Educación Ciudadana	Mixto: Integrado - Transversal Historia, Filosofía, Lenguaje OFT	Educación Básica y Media completas	No está especificado
Argentina	Formación Ética y Ciudadana	Mixto: Independiente - Transversal	Primaria y Secundaria	2 horas semanales
Uruguay	Formación ciudadana	Independiente	3° grado, ciclo básico	2 horas semanales
Paraguay	Ética	Mixto: Independiente – Integrado Historia, Vida social y trabajo, Antropología social y cultural.	--	--
Bolivia	Estudios Sociales	Independiente	Primer y segundo ciclo	80 horas anuales
Colombia	Educación Cívica	Mixto: Independiente – Integrado -Transversal Historia	Todos	4 horas en promedio
Ecuador	Cívica y Cultura Nacional	Mixto: Integrado - Transversal Estudios Sociales	4°, 5°, 6° grados	53 horas anuales
El Salvador	Moral y Cívica	Mixto: Independiente – Integrado – Transversal Estudios Sociales Educación en valores	Básica y Media	70 horas anuales
Guatemala	Formación Ciudadana	Mixto: Independiente – Integrado Historia, Medio Social y Natural, Productividad y Desarrollo	1° - 5° grados	54 horas anuales
República Dominicana	Educación Moral y Cívica	Mixto: Independiente – Integrado - Transversal Historia OFT	--	--
México	Formación Cívica y Ética	Mixto: Independiente – Integrado Historia y Geografía	1° - 3° grados	Entre 80 – 120 horas

Nota: elaboración propia a partir de la información contenida en Reimers (2005) y Cox (2010)

En atención a la diversidad de enfoques existentes, el año 2004, el Consejo Europeo elaboró una propuesta de *educación ciudadana para la democracia*, con el objetivo de unificar criterios y establecer estándares comunes que permitiesen una implementación curricular efectiva (Espínola, 2005; Puig, Domene & Morales, 2010). La educación ciudadana para la democracia (ECD) se define como el “conjunto de prácticas y principios dirigidos a equipar mejor a los jóvenes y adultos para participar activamente en la vida democrática a través de la incorporación y el ejercicio de sus derechos y responsabilidades en la sociedad” (Consejo Europeo, 2004), estableciendo los siguientes objetivos:

- Estar basada en los principios fundamentales de los derechos humanos, la democracia pluralista y el imperio de la ley.

- Hacer referencia a los derechos y responsabilidades, al empoderamiento, a la participación y la pertenencia y al respeto por la diversidad, incluyendo a todas las edades y a todos los sectores de la sociedad.
- Preparar a los jóvenes para una participación activa en la sociedad democrática, fortaleciendo de este modo la cultura democrática.
- Promover la lucha contra la violencia, la xenofobia, el racismo, el nacionalismo agresivo y la intolerancia.
- Contribuir al desarrollo de la cohesión social, la justicia social y al bien común.
- Fortalecer a la sociedad civil, formando ciudadanos informados y dotados de habilidades democráticas.

La propuesta del Consejo Europeo (2004) concibe a la educación ciudadana desde la perspectiva de la educación global, y plantea que para poder alcanzar sus objetivos, el currículo de educación ciudadana debe desarrollarse a partir de cuatro principios y 10 conceptos claves. El primer principio clave plantea que los estudiantes deberán aprender las complejas relaciones entre unidad y diversidad que caracteriza a sus comunidades locales, la nación y el mundo. El segundo principio, exige que los estudiantes aprendan que las personas en sus comunidades, nación y región son cada vez más dependientes de otras personas alrededor del mundo y están conectadas con los cambios económicos, políticos, culturales, ambientales y tecnológicos que están teniendo lugar en el planeta. El tercer principio apunta a que los cursos y programas de educación ciudadana se enmarquen en los requisitos de naciones-estados multiculturales. Y por último, el cuarto principio, establece que se debería potenciar el desarrollo de conocimientos referidos a la democracia y las instituciones democráticas, así como brindar oportunidades concretas para practicar la democracia dentro de la escuela y en relación con la comunidad. Estos cuatro principios, deberán ser complementados por el desarrollo de 10 conceptos claves para la formación de todo ciudadano democrático: democracia, diversidad, globalización, desarrollo sustentable, imperialismo/poder, prejuicio/discriminación/racismo, identidad/diversidad, migración, perspectivas múltiples, patriotismo/cosmopolitismo.

A esta propuesta se han agregado las sugerencias de especialistas que consideran fundamental que todo currículo de formación ciudadana se oriente hacia el desarrollo de

competencias ciudadanas, equilibrando el análisis de contenidos básicos para el conocimiento cívico y el ejercicio ciudadano, con el desarrollo de habilidades, y actitudes propias de una ciudadanía democrática¹²

Tabla N° 4: Componentes de la Competencia Ciudadana

Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> • Interactuar eficazmente en el ámbito público. • Manifestar solidaridad e interés por resolver los problemas que afectan a la comunidad (local o más amplia). • Reflexionar crítica y creativamente. • Participar constructivamente en las actividades de la comunidad, así como en la toma de decisiones a todos los niveles.
Actitudes	<ul style="list-style-type: none"> • Pleno respeto a los derechos humanos. • Apreciación y comprensión de las diferencias existentes entre los sistemas de valores de las distintas religiones y grupos étnicos. • Sentido de pertenencia (localidad, país, mundo). • Participación en la toma de decisiones democrática. • Sentido de la responsabilidad y comprensión, y respeto de los valores compartidos. • Participación constructiva. • Apoyo a la diversidad, a la cohesión social y al desarrollo sostenible. • Voluntad de respetar los valores y la intimidad de los demás.

Nota: Elaboración a partir de la propuesta de Pagès (2009, 2013)

La Tabla N° 4, muestra los elementos que componen la competencia ciudadana, lo que se traduce en que todo currículo por competencias debería establecer los siguientes objetivos. En primer lugar, debería promover conocimientos relacionados a la institucionalidad y las estructuras gubernamentales características del sistema político democrático, los derechos humanos, las orientaciones de desarrollo sustentable, y la historia nacional e internacional, especialmente del siglo XX, ya que entrega elementos necesarios para comprender las problemáticas generales y cotidianas que enfrentan los estudiantes. En lo que respecta a las habilidades que deben ser promovidas, se destacan el pensamiento crítico y sistemático, la capacidad de analizar los problemas globalmente; el trabajo en equipo de manera cooperativa y responsable; y la capacidad de comunicar ideas de manera argumentada y tolerante. Todas ellas relacionadas al desarrollo de actitudes que promuevan la participación política y social responsable y comprometida con el bien común a nivel local, nacional e internacional; con el respeto y tolerancia hacia la diversidad; con el compromiso y la defensa de los derechos humanos; y con los métodos pacíficos para la resolución de

¹² Entre estos autores se pueden mencionar: Alviar, Ho, Sim & Yap (2012), Clark (1999), Cox (2006, 2010), Cox, et al. (2005), Galston (2004), Geboers, et al. (2014), Kerr (2002), Kymlicka (1995), Ochman & Cantú (2013), Osler & Starkey (2005), Otero, Santos Rego y Moledo (2009), Pagès (2009, 2013), Pagès & Santiesteban (2007), Reimers (2005, 2006), Santiesteban & Pagès (2006), Viroli (1995), Wheller-Bell (2014).

conflictos y los cambios en los estilos de vida y en los hábitos de consumo para proteger el medio ambiente (Reimers, 2006; Pagés y Santiesteban, 2007; Pagès, 2009, 2013).

3.1 Las Dimensiones Curriculares

El currículo es un elemento clave dentro de cualquier sistema educativo, porque a través de la selección cultural de contenidos y objetivos, se establecen las oportunidades de aprendizaje que tendrá cada estudiante, y organiza su trayectoria y su experiencia escolar (Bernstein 1998). Esta selección cultural responde a criterios de distinta naturaleza: criterios epistemológicos, relacionados con el avance del conocimiento en las distintas disciplinas que conforman el currículo; criterios didácticos y psicopedagógicos, a partir de los cuales se establece la secuenciación curricular, y sobre todo, criterios relacionados a la visión que la sociedad tiene de sí misma y que busca transmitir a las nuevas generaciones (Carretero, 2000; Faulks 2006; González M. C., 1996; Kerr, 2002). Para las sociedades modernas, diversas por definición, esta visión no es homogénea y debe compatibilizar las distintas concepciones de ciudadanía y las múltiples demandas sociales y culturales que conviven dentro de ella. Por esto, para lograr que la educación ciudadana sea un aporte real al fortalecimiento del sistema democrático, es necesario que el currículo actúe como un “espejo” de la sociedad (Bernstein, 2000), es decir, que todas las personas y las distintas comunidades a las que pertenecen, sientan sus intereses representados en él, y que de no ser así, existan razones y argumentos lo suficientemente poderosos para aceptarlo.

Al analizar los objetivos y contenidos curriculares de la formación ciudadana, se puede evidenciar que los currículos no están cumpliendo esta función. Los estudios comparativos sobre los currículos de formación ciudadana en los países desarrollados, (I. Davies & Issit, 2005; Gifford, et al., 2014; Haigh. Murcia & Norris, 2014; Han, et al., 2013; Kerr, 2002; Osler & Starkey 2001; Olssen, 2004; Sung, et al., 2013), han identificado que los programas curriculares promueven una ciudadanía activa, con énfasis en el respeto al otro y a la diversidad, pero sin que esto implique renunciar a la homogenización identitaria de los ciudadanos en torno al ideal de nación, aludiendo solo de manera indirecta o superficial al multiculturalismo. En el caso de los currículos latinoamericanos, las investigaciones han evidenciado que en el currículo se conjugan los objetivos identitarios nacionalistas, con

objetivos orientados a la convivencia social a través del respeto a la diversidad y a la valoración de la comunidad local y global (Cox, 2006, 2010; Cox, Lira & Gazmuri, 2009; Suarez, 2008; Toledo & Gazmuri, 2009). Sin embargo, han dejado en un segundo plano los objetivos vinculados al compromiso político de la ciudadanía (Cox, 2010). En general se tienden a potenciar formas de participación únicas y formales, más vinculadas a las lógicas del mercado que al compromiso activo para construir sociedades democráticas y superar las desigualdades que caracterizan a la región. Esto se traduce en la marginación de amplios sectores sociales, que no cuentan con el capital económico, cultural y social para participar en el juego del mercado (Espínola, 2005; Cueto, 2006; Reimers, 2005), afectando el desarrollo de la cohesión social y de la base cultural sobre la que debe funcionar el sistema democrático, en circunstancias históricas para América Latina, en las que la reconstrucción de la confianza y el compromiso democrático es fundamental para su estabilidad (Cox, 2010).

Dada la importancia social y política que tiene la educación ciudadana, y su necesidad de reflejar los múltiples intereses étnicos, culturales, económicos, políticos y sociales que conviven en la sociedad, los debates que se han generado sobre ella, tanto en el campo político como en el campo académico, están centrados en la concepción de ciudadanía y de democracia sobre las que se sustenta, dejando en un segundo plano las reflexiones de carácter epistemológico y didáctico (Pagès, 2007). Esto permite comprender, en parte, la desarticulación curricular que existe entre los objetivos, los contenidos y las prácticas pedagógicas propuestas en él (Macintyre & Simpson, 2009; Westheimer & Kahne, 2004).

Los efectos de esta desarticulación, van a depender de la estructura que presente el currículo, es decir, si se trata de un currículo abierto o de uno cerrado (González M. C., 1996). Los currículos cerrados se caracterizan, por una clasificación y un enmarcamiento fuertes (Bernstein, 1989), es decir, la educación ciudadana tiene una posición claramente establecida dentro de la estructura curricular, y los objetivos, contenidos y metodologías, están claramente delimitadas. Este modelo curricular de carácter “tradicional”, ha sido desplazado durante las últimas décadas por modelos curriculares abiertos, que pese a tener una clasificación fuerte, se caracterizan por tener un enmarcamiento débil (Bernstein, 1989), estableciendo solo objetivos mínimos, que dejan las decisiones sobre los contenidos y la metodología, a criterio de las comunidades educativas (González M. C., 1996). En el

caso de Chile, el currículo de formación ciudadana es de carácter abierto y se organiza a partir de estándares y no de un programa de estudio (Cox, 2010). Si bien se caracteriza por una clasificación fuerte, que posiciona a la educación ciudadana de manera transversal al currículo a partir de los objetivos formativos, y la anida especialmente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, su enmarcamiento es débil, ya que no establece con claridad los medios a partir de los cuales, se debe concretar su vinculación con los contenidos propios de la historia.

Los currículos abiertos, en la práctica, se han traducido en una serie de dificultades para articular los objetivos, los contenidos y las prácticas didácticas a través de las cuales se implementa la educación ciudadana en el aula, especialmente cuando esta integra a otra asignatura (André, 1998; Aranguren, 2005; Bailly, 1998; Belanger, 2001; Brett, 2005; Cerri y de Amezola, 2010; Erikson, 2011; Lucero, 2006; Pagès, 2001, 2007). Así fue evidenciado por la Comisión de Educación Ciudadana el año 2004, cuando concluye que esta falta de articulación es una de las principales dificultades del nuevo currículo de formación ciudadana, y presenta una serie de propuestas pedagógicas para fortalecer el desarrollo de la educación ciudadana en las clases de historia, geografía y ciencias sociales.

3.2 Historia y Ciudadanía: ¿una relación natural o forzada?

La preponderancia que ocupa la asignatura de historia y geografía en el currículo de educación ciudadana no es exclusiva de Chile. A partir de los análisis curriculares, se puede apreciar que el enfoque integrado en la educación ciudadana es uno de los modelos más recurrentes en varias regiones del mundo, vinculándola especialmente con la asignatura de estudios sociales, mezcla de contenidos históricos, geográficos, económicos y sociales (Asia y países anglosajones), o con la asignatura de historia y geografía (Europa y América Latina). Sin embargo, esta vinculación pierde cada vez más su carácter exclusivo, ya que en los últimos años, el enfoque mixto ha alcanzado un gran desarrollo. No obstante, en todos los currículos de formación ciudadana, los conocimientos históricos, especialmente de la historia reciente, ocupan un lugar preponderante. (Cox et al., 2005; L. Davies, 2008; Llewellyn, Cook & Molina, 2010; Macintyre & Simpson, 2009; Osandón, 2013; Sim, 2008).

¿Qué razones, más allá de la vinculación tradicional entre ambas áreas curriculares, explican la opción por la historia como eje articulador de la educación ciudadana? ¿Qué aspectos del conocimiento histórico pueden beneficiar la formación de los ciudadanos activos, participativos y comprometidos que exige la sociedad global? Para contestar estas preguntas, es necesario considerar las renovaciones epistemológicas que han caracterizado a la historiografía desde comienzos del siglo XX, y la forma en que estas renovaciones han profundizado la función social que desde la misma historiografía y desde la educación, se le adjudica a la enseñanza de la historia: la formación de la ciudadanía (Prost, 2001; Pluckrose, 1993; Tudball & Forsyth, 2009; UNESCO, 2009). Las transformaciones democratizadoras del siglo XX y los desafíos impuestos por la sociedad globalizada, han impactado de manera paralela a la concepción de ciudadanía y al desarrollo historiográfico, logrando cierta armonía en las necesidades de la formación ciudadana y los aportes que se pueden hacer desde la historiografía (Appleby, 2005; Burgière, 2009; Eley, 2008; Prost, 2001).

3.3.1 Las Renovaciones Epistemológicas de la Historia

Durante el siglo XIX, la historia se consolidó no solo como una práctica académica, sino también como una práctica social (Prost, 2010). Los cambios sociales y políticos introducidos por la Revolución Francesa, impulsaron a los estados nacionales a adjudicar a la enseñanza escolar de la historia, la función de formar la identidad nacional y la ciudadanía que la nueva organización política necesitaba: ciudadanos pasivos, pero comprometido con la nación, y con una participación de carácter político, limitada al ejercicio de elegir a sus representantes (Appleby, Hunt & Jacob, 1998; Lewkowicz, 2008; Muñoz, 2013; Prost, 2010). Para lograrlo, era necesario identificar su experiencia subjetiva con la identidad nacional, y construir una memoria colectiva básica para la cohesión social, a partir de la enseñanza escolar de la “historia oficial” de la nación. Detrás de esta tarea formativa, la posición epistemológica sobre el conocimiento histórico era de carácter positivista, buscaba generar una historia objetiva y factual, que explicara los hechos del pasado tal y como habían ocurrido, a partir de una perspectiva narrativa y descriptiva de la información contenida en las fuentes “oficiales” (Hobsbawm, 1998). La “historia oficial”

adquirió así, un marcado carácter político e institucional, siendo reducida a la cronología de acontecimientos políticos y militares y a una larga lista de héroes y próceres, dejando en un segundo plano o definitivamente omitiendo, los aspectos sociales, económicos y culturales de las sociedades pasadas (Carretero & Voss, 2004; González, M.C., 1996; Muñoz, 2013).

La articulación decimonónica que se produjo entre la ciudadanía concebida como estatus, la concepción positivista de la disciplina historiográfica y la enseñanza de la historia orientada hacia la formación de la identidad nacional, va a ser cuestionada por las transformaciones sociales y políticas impulsadas por los procesos democratizadores desarrollados a lo largo del siglo XX, que definieron no solo una nueva concepción de ciudadanía, sino que además impulsaron toda una renovación epistemológica en la historiografía (Muñoz, 2013).

A comienzos del siglo XX, los constantes debates en torno a la objetividad y la subjetividad del conocimiento histórico dejaron de ser un inconveniente, para transformarse en el impulso de una transformación epistemológica en que la escuela de los *Annales* y la corriente de los Historiadores Marxistas Británicos, jugaran un rol fundamental.

La Escuela de Los *Annales*, y sus fundadores, Marc Bloch y Lucien Febvre, marcaron un punto de inflexión en el desarrollo epistemológico de la disciplina histórica, al elaborar una redefinición del objeto y la finalidad del conocimiento histórico: la historia no debía preocuparse por explicar los “hechos” del pasado, sino por comprender a los seres humanos en el tiempo, y especialmente en el presente (Bloch, 2001). Con esta forma de concebir la historia, los fundadores de la escuela de los *Annales* y sus sucesores, sentaron las bases para terminar con la dicotomía entre subjetividad y objetividad de la historia, planteando que esta disciplina tiene una objetividad particular, distinta a la de las ciencias exactas: tiene una doble dimensión subjetiva, la subjetividad del historiador, que no puede prescindir de su experiencia a la hora de interrogar al pasado; y la subjetividad del objeto de conocimiento, es decir, de los seres humanos del pasado, cuya subjetividad se manifiesta en las fuentes a partir de las cuáles se establece el diálogo intersubjetivo (Ricoeur, 1990). Por tanto, es la misma objetividad de la historia, es decir, el método de la comprensión, la que hace aflorar no solo la subjetividad del historiador, sino también la subjetividad propia de la historia.

Asumir la dimensión subjetiva del conocimiento histórico, significaba también asumir

que este conocimiento es un proceso inconcluso y en permanente renovación (Bloch, 2001), primero, porque cada acontecimiento y proceso puede ser abordado desde distintas perspectivas; y segundo, porque que cada sujeto puede aportar nuevas perspectivas de análisis a partir de las preguntas inspiradas por su propia experiencia. Esto rompe la concepción positivista de una historia única y centrada en los hechos políticos y militares, ampliando el campo historiográfico hacia las distintas esferas de la sociedad, dando cabida a lo social, a lo económico y a lo cultural, pero no como dimensiones disgregadas, sino que como aspectos interrelacionados sin los cuales no se podría acceder a una comprensión real de los problemas estudiados.

Las renovaciones epistemológicas van a impulsar el desarrollo de la historia social, corriente que orienta el quehacer historiográfico hacia el desarrollo de una historia total, entendida como una historia integrada, capaz de incorporar aquellas dimensiones, grupos y sujetos marginados de la historia “oficial”, y de comprender a la sociedad como un todo (Muñoz, 2013; Burgière, 2009). Desde esta nueva perspectiva, el objetivo del quehacer historiográfico era la comprensión del ser humano y la sociedad en su totalidad, no solo lo político, sino también las estructuras sociales y económicas que lo enmarcaban. Detrás de estos cambios se encuentran los mismos procesos de democratización social y política que marcaron el desarrollo de occidente a mediados del siglo XX, y que extendieron la ciudadanía a la mayoría de la población. La redefinición de la ciudadanía y la ampliación de los derechos ciudadanos, no solo significó el acceso a la participación política de los grupos que tradicionalmente habían estado marginados de la esfera pública (obreros, campesinos, jóvenes y mujeres), sino que estimuló también su ingreso al campo historiográfico.

Además, esta renovación epistemológica estuvo acompañada por la renovación de la función social de la historia, que ya no debía limitarse a la formación de la identidad nacional, sino que debía orientar al ciudadano hacia la comprensión del hombre y del mundo social, a saber quiénes somos y por qué estamos aquí (Muñoz, 2013; Thompson, 2002). Esto se tradujo en el cuestionamiento a la historia oficial, promoviendo el desarrollo de una historia escolar orientada hacia los valores democráticos y una historia popular, que permitiera rebatir el dominio que los relatos culturales e ideológicos de la historia oficial, renovando la historia nacional a través de la incorporación de todos aquellos actores que

desde el anonimato de la masa, habían contribuido a las transformaciones sociales (Eley, 2008). Estos historiadores consideraron que su responsabilidad social era derribar los mitos políticos y sociales que se habían asumido para desarrollar la identidad nacional (Hobsbawm, 1998). Por ello consideraban que la vinculación con la educación, especialmente a través del debate sobre el currículo nacional, era clave para ampliar el conocimiento entregado por la historia oficial. Desde esta perspectiva, la enseñanza de la historia se convirtió en una pieza fundamental para la formación de una ciudadanía activa y participativa.

Finalmente, los efectos de los cambios políticos, económicos, sociales y culturales impulsados por la globalización, y el impacto que han tenido en la organización de los estados nacionales y en la concepción de la ciudadanía, también han generado nuevas transformaciones epistemológicas que han reforzado la función formadora de ciudadanía que tiene la historia (Muñoz, 2013).

Hacia mediados de los '70, la Historia Social comenzó a experimentar fuertes críticas internas al evidenciarse los límites de su conocimiento. Se consideraba que su excesiva concentración en las estructuras y su prescindencia de la subjetividad, no permitía penetrar en el mundo interno, cotidiano y subjetivo de los sujetos. Para superar estas limitaciones y renovar las aproximaciones a las temáticas sociales, desde la misma historia social surgió la dimensión lingüística. El giro lingüístico, impulsado fundamentalmente por los trabajos de Foucault, significó reemplazar la aproximación estructuralista por una aproximación cultural centrada en las dimensiones culturales, ideológicas, subjetivas y significantes de la realidad social, desde las particularidades de las historias locales, dejando en un segundo plano las aspiraciones a una historia total. A esta renovación impulsada por el giro lingüístico, se van a sumar el giro cultural, que amplió las dimensiones culturales, incorporando nuevas temáticas como la economía de consumo y el entretenimiento; y las reinterpretaciones historiográficas impulsadas por la historia de género y las historias post-colonialistas, que reformularon las propuestas históricas tradicionales, incorporando las visiones feministas y multiculturales. Estos nuevos enfoques temáticos y epistemológicos, coinciden con las exigencias multiculturales y supranacionales a la ciudadanía, y contribuyen a la formación de las identidades escalonadas (locales, nacionales y globales) que las nuevas formas globales o posmodernas de concebir la ciudadanía, necesitan.

La renovación epistemológica de la historia, iniciada por Marc Bloch y la escuela de los *Annales* en la década de 1930, y ampliada y profundizada por las corrientes de la Historia Social y de la Historia Cultural, que se han desarrollado durante la segunda mitad del siglo XX, significó abandonar la idea positivista, explicativa y causal de la historia, para asumir una perspectiva comprensiva. La disciplina histórica dejó de preocuparse por los hechos en sí mismos, para concentrarse en la comprensión de los seres humanos y su devenir en el tiempo, desde una perspectiva intersubjetiva, tendiente a unir a los hombres del pasado con los hombres del presente (Bloch, 2001). Esto significó rechazar la idea de una historia única y absoluta, asumir la dimensión subjetiva del conocimiento histórico, y descubrir su aporte para la comprensión del mundo social y de sus formas de cambio (Burgière, 2009). Esta orientación hacia la comprensión del presente en sus posibilidades y limitaciones, ofrece oportunidades de aprendizaje concretas para enfrentar los procesos de democratización y las demandas multiculturales impulsadas por la globalización, generando espacios para formar ciudadanos activos, críticos y participativos, capaces de decidir de qué forma actuar dentro del espacio social.

3.3.2 Los Aportes de la Enseñanza de la Historia a la Formación Ciudadana

Desde la didáctica de la Historia y las Ciencias Sociales¹³, desde la educación¹⁴, desde la historia¹⁵, y desde el campo teórico de la ciudadanía¹⁶, se destacan los aportes que esta disciplina puede hacer a la conformación de la ciudadanía democrática que la sociedad requiere en la actualidad.

En primer lugar, el conocimiento histórico estimula la formación de la identidad y la memoria colectiva, y con ello el sentido de pertenencia sobre el que se estructura la cohesión social que toda comunidad política requiere para su subsistencia y el

¹³ Entre estos trabajos se pueden mencionar: André (1998), Brett (2005), Carretero (2000), Carretero y Krieger, (2004), Cunningham (2009), I. Davies (2000), Down (2008), García y Jiménez (2006), González (1996), Maggioni, VanSledright, & Alexander (2009), Muñoz y Osandón (2013), Pagés (2001, 2003, 2007), Tutiaux Guillon (2003), VanSledright (2002, 2005, 2008).

¹⁴ Entre estos trabajos se pueden mencionar: Andrews, McGlynn & Mycock (2009), Braslavsky, Borges, Souto Simao y Truong (2008), Magedenzo y Toledo (2009), Navarro y De Alba (2014), Toledo y Gazmuri (2009), Tudball & Forsyth (2009).

¹⁵ Entre estos trabajos se pueden mencionar: Appleby (2005), Brugièrre (2009), Fulbrook (2000), Hobsbawn (1998), Prost (2001).

¹⁶ Entre estos trabajos se pueden mencionar: Heater (2007), Kymlicka (1995), Kerr (2002), Cox (2006), Reimers (2006), Viroli (1995).

fortalecimiento del sistema democrático. La identidad que se debería promover actualmente desde la enseñanza de la historia, no responde a los valores nacionalistas, sino a una historia común, que contribuye al desarrollo de una memoria colectiva que reconoce las visiones de los diversos grupos que conforman la sociedad. Por tanto, la tarea de la historia ya no es nacionalizar, sino lograr que las múltiples identidades existentes tengan un punto en común en la identidad patriótica, como requisito básico para el desarrollo del compromiso democrático con la comunidad nacional.

En segundo lugar, el conocimiento histórico estimula el desarrollo de valores propiamente democráticos, como la tolerancia, el respeto y la valoración por la diversidad y los derechos humanos, a través del vínculo subjetivo y empático que permite establecer con las sociedades del pasado o sociedades contemporáneas diferentes. Estos valores son cada vez más necesarios para el desarrollo de las sociedades multiculturales y para enfrentar las demandas de integración supranacional que ha impuesto la globalización.

En tercer lugar, la conformación de la conciencia histórica, es decir, de la capacidad de pensar históricamente el presente y el futuro, sienta las bases de la inteligencia política, al estimular la comprensión del presente y del imaginario social sobre el que se organiza la comunidad, y al fomentar la identificación de situaciones históricas que entreguen experiencias y saberes que contribuyan a superar las inequidades e injusticias del presente, y a construir un futuro mejor.

Por último, la historia entrega herramientas analíticas para comprender y enfrentar los desafíos de la sociedad contemporánea. La aplicación del método historiográfico significa un gran aporte para el desarrollo del pensamiento crítico, de la capacidad analítica y racional para emitir juicios, y de las habilidades de investigación y de comunicación de ideas propias. En síntesis, contribuye a desarrollar el aprender a aprender y el aprender a hacer, en una sociedad que experimenta un crecimiento exponencial del conocimiento, una sucesión de cambios vertiginosos en las formas de vida, y que asiste a una lógica que combina la interconexión y la interdependencia, con un creciente individualismo.

Pese a todos estos aportes, también es ampliamente aceptado en el campo académico que para potenciar los aportes que la enseñanza de la historia puede hacer a la formación ciudadana, es necesario actualizarla y renovarla, tanto curricular como pedagógicamente (Carrizo, 1995; Jiménez, Bravo & Osandón, 2013; Sánchez Prieto, 1995; Tribó, 2005).

3.3.3 La Renovación de la Historia Escolar

Existe un amplio consenso en el campo académico de que el primer paso para lograr que la historia escolar contribuya a la comprensión del presente y de la sociedad en toda su complejidad, es erradicar la historia tradicional de corte positivista que todavía subsiste en las escuelas, tanto de los países desarrollados, como de los países latinoamericanos (Carretero & Krieger, 2004; Muñoz, 2013; Pagés, 2007; Toledo & Gazmuri, 2009; Vansledrigh, 2008; 2009). La historia escolar sigue siendo, en gran medida, la “historia oficial”, centrada en el conocimiento academicista del pasado y en el desarrollo del nacionalismo y los valores patrios, dando cabida solo a los héroes, a los hechos políticos y militares, y a los intereses de los grupos de poder (Carrizo, 1995; González, M. C., 1996).

La historia escolar orientada a la ciudadanía democrática que el siglo XXI requiere, debe incorporar los avances académicos del campo historiográfico y del campo psicopedagógico, sin desatender las características del actual sistema educativo, cuyo carácter universal y obligatorio, ha incorporado a un estudiantado mucho más diverso en términos sociales y culturales (Bravo, Jiménez y Osandón, 2013; González M. C., 1996). Para lograrlo, debe organizarse sobre los tres ejes para la educación del futuro, enunciados por Delors en 1998: el saber, el saber hacer y el saber ser. El saber debe vincularse a contenidos conceptuales que permitan comprender las raíces culturales y el pasado de la sociedad. El saber hacer, debe desarrollar contenidos procedimentales vinculados al método historiográfico de investigación, análisis e interpretación de fuentes. Y por último, el saber ser, debe estimular el desarrollo de actitudes que permitan formar a un ciudadano activo, crítico, tolerantes y comprometido con la democracia liberal y los derechos humanos (Tribó, 2005).

Sin embargo, la incorporación ha sido lenta, parcial, y en algunos casos, muy limitada. (Appleby, 2005; García & Jiménez, 2006; Pagès, 2001, 2003; Sánchez, 1995; Tutiaux Guillon, 2003, Vansledrigh, 2008, 2009). La historia no está cumpliendo con su misión de ayudar a las nuevas generaciones a comprender el mundo, y para muchos jóvenes, lo que aprenden en historia no tiene sentido fuera de la sala de clases (Prats, 2001). El estudio de Schick (1991) como se citó por Carretero y Limón (2000), muestra cómo para los estudiantes estadounidenses de primaria y secundaria, la Historia y las Ciencias Sociales estaban entre las asignaturas que menos les gustaban y entre las que más les desagradaban.

Un estudio similar desarrollado por Pagés y Santiesteban (2007) quince años después, con jóvenes españoles, reafirma esta tendencia. Los jóvenes argumentaban que la Historia y las Ciencias Sociales son asignaturas a las que no le encuentran sentido, que no les aportan nada para enfrentar la vida diaria, y que además utilizan prácticas tradicionales que no los motivan ni los comprometen con el aprendizaje. En la misma línea, los resultados del estudio de Cerry y Amezola (2009), sobre el desarrollo de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay, evidencian que los contenidos conceptuales que más sentido tienen para los jóvenes, son la historia de sus familias y las temáticas de historia contemporánea, en tanto que los temas referidos a la democracia, la formación de los estados nacionales y las situaciones que afectan la vida cotidiana de las personas, son los que menos sentido tienen para ellos. Por último, un reciente estudio desarrollado en España por Navarro y De Alba, (2014), sobre la percepción que tienen los estudiantes del aporte de la enseñanza de la historia a su formación como ciudadanos, mostró que además de saber muy poco de historia, y tener un débil desarrollo de su conciencia ciudadana, no son capaces de establecer vinculaciones entre historia y ciudadanía.

Si bien la falta de sentido y de significado de la historia puede ser una situación compartida por otras disciplinas, considerando la importancia que se le asigna en la formación ciudadana, sus consecuencias pueden ser mucho más negativas, especialmente cuando se consideran los niveles de apatía política que manifiestan las generaciones más jóvenes (Pagés, 2003).

En relación a la incorporación curricular de las renovaciones epistemológicas de la historia, uno de los aspectos más difíciles de definir dentro de los currículos de Historia y Ciencias Sociales es qué contenidos y con qué sentido se incorporarán. En primer lugar, porque es el área disciplinaria escolar más inclusiva, incorporando contenidos de la geografía y de las ciencias sociales (Pagés, 2001; Osandón, 2013). Y en segundo lugar, porque la función social que desempeña le asigna una potente carga valórica e ideológica, que dificulta el consenso sobre lo que es fundamental y significativo para formar a las futuras generaciones (Pluckrose, 1993, Pagés, 2003). Si bien, todo currículo es una construcción social que responde a los múltiples intereses sociales que conviven en un momento determinado, en el caso de la historia, su elaboración se transforma en un verdadero “campo de batalla” ideológico, porque los contenidos y objetivos definidos

tendrán una enorme incidencia en la formación de la identidad, de la memoria colectiva y de la ciudadanía:

Lo importante no es qué deben aprender los alumnos y las alumnas sobre el pasado y el presente para la construcción de su futuro personal y social, y cómo deben aprenderlo, sino qué imagen de país, de ciudadanía y de participación social debe imponerse para que sigan siendo súbditos sumisos a la voluntad del poder político dominante (Pagès, 2001, p.271).

Como consecuencia, los grandes debates sobre el currículo de Historia y Ciencias Sociales no responde precisamente a criterios académicos o didácticos, sino a los criterios políticos de quienes se encuentran en el poder (Pagés, 2007). El currículo de historia, más que el de ninguna otra disciplina, está sujeto a los cambios de gobierno, especialmente cuando se trata del traspaso de gobiernos autoritarios a gobiernos democráticos, o viceversa. Esto permite comprender por qué se han apreciado a lo largo del tiempo, cambios curriculares tan radicales en esta área disciplinar (Benejam, 2002; Hernández, 2002; Toledo y Gazmuri, 2009; Tribó, 2005).

Las consecuencias de estas características del currículo de Historia y Ciencias Sociales, ha sido su falta de respuesta a los problemas prácticos de la enseñanza, y la falta de generación de oportunidades para que las nuevas generaciones comprendan su lugar en el mundo y desarrollen su conciencia histórica (Pagés, 2007.) Los efectos de esta situación profundizan aún más el desafío de que estos currículos contribuyan a la formación de los ciudadanos. Las tensiones que existen entre las diferentes visiones sobre la ciudadanía, permean el currículo, pero sin establecer un vínculo claro con las dimensiones académicas y didácticas. La mayoría de las veces, lo que se busca es un equilibrio entre los ideales románticos emotivos nacionalistas, ligados a la historia tradicional y a la formación de la identidad nacional y al amor a la patria, con los ideales ilustrados de carácter cognitivo universal, vinculados a la nueva historia y a la formación de identidades escalonadas de vocación cosmopolita (Carretero y Krieger, 2004). La consecuencia de este consenso ha sido la falta de claridad y pertinencia en la articulación del currículo con las reales necesidades formativas y pedagógicas que se presentan en la escuela, dificultando el desarrollo de la educación para la ciudadanía democrática. (Brett, 2005; Pagés, 2007).

El currículo chileno elaborado en la década de los '90, es un claro ejemplo de una

estructura que busca compatibilizar los ideales románticos con los ideales ilustrados. Por una parte, desde la influencia de los ideales ilustrados, se enfatiza el desarrollo de habilidades y competencias que permitan enfrentar los desafíos sociales, culturales y económicos del mundo globalizado, de manera democrática, tolerante y respetuosa de los derechos humanos. Pero al mismo tiempo, desde los ideales románticos, se sigue destacando la importancia de las tradiciones comunes, el desarrollo de la identidad nacional y la valoración a la patria. (Toledo y Gazmuri, 2009). El consenso sobre el que se construyó este currículo responde a las condiciones sociopolíticas de transición a la democracia que enfrentaba el país, tras 17 años de dictadura militar, y con el ex dictador ocupando el cargo de comandante en Jefe del Ejército. En ese escenario, no se podían omitir los ideales románticos sobre los que se había constituido el currículo de historia durante la dictadura. Sin embargo, las consecuencias fueron la elaboración de un currículo sumamente contradictorio, que por un lado enfatizaba la importancia del respeto y la promoción de los derechos humanos, pero que omitía las temáticas referidas a las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura. Solo en el año 2009, con el Ajuste Curricular, se amplió la cobertura sobre esta temática.

Durante las últimas décadas, muchas han sido las propuestas para renovar la historia escolar y lograr que esta contribuya al desarrollo de la educación ciudadana. Por una parte, se ha sugerido organizar el currículo a partir de principios conceptuales básicos de la disciplina, como por ejemplo, la espacialidad, la temporalidad, la continuidad y el cambio, la multicausalidad y la multiconsecuencialidad, la intencionalidad, la interdependencia y la identidad, con la convicción de que es un modelo adecuado para responder a las necesidades psicopedagógicas de los estudiantes, motivar el aprendizaje, dar una estructura lógica y científica a las unidades didácticas, establecer relaciones entre las distintas temáticas y desarrollar en los estudiantes la comprensión del presente y el pensamiento analítico y reflexivo que la ciudadanía necesita (Benejam, 2002; Benejam y Páges, 1997; García & Jiménez, 2006; Sánchez Prieto, 1995, Prats, 2001). A esta propuesta, se ha sumado el modelo curricular fundamentado en la indagación y la investigación histórica, que propone organizarlo a partir del método historiográfico y el trabajo con fuentes (Benejam, 2002; Benejam y Páges, 1997; Ereksón, 2011; Oliva, 1994), considerando que permite abordar diferentes temáticas, se puede adaptar a las necesidades psicopedagógicas

de los estudiantes y es compatible con múltiples modelos pedagógicos, además de desarrollar las habilidades cognitivas superiores y hacer sentir a los estudiantes parte de la historia, no solo porque la viven, sino porque son capaces de construir interpretaciones a partir de sus propias necesidades del presente, fortaleciendo su comprensión, el desarrollo de la conciencia histórica y el compromiso democrático. Sin embargo, al igual que lo ocurrido con las renovaciones epistemológicas, su penetración en el currículo ha sido parcial y vinculada especialmente a la dimensión metodológica.

Actualmente se pueden identificar dos tipos de currículos de Historia y Ciencias Sociales en relación a su tarea de formación ciudadana: los organizados disciplinariamente y los que se centran en problemas sociales (Pagès, 2001). Los currículos orientados a una organización disciplinaria, se fundamentan en una visión conservadora de la ciudadanía y por ello promueven una separación entre la historia, la geografía y las ciencias sociales, bajo el convencimiento de que a través del conocimiento disciplinar que aporta la historia se logrará socializar a las nuevas generaciones y desarrollar la identidad nacional. Por su parte, los currículos que se organizan a partir de problemas sociales relevantes, proponen una integración de la historia, la geografía y las ciencias sociales, para lograr una comprensión global y compleja de los problemas a partir de un enfoque interdisciplinario. Estos currículos suelen fundamentarse en una concepción progresista de la educación ciudadana, que busca formar una ciudadanía crítica e informada a partir de la incorporación de múltiples perspectivas históricas y culturales, para intervenir en la solución de los problemas sociales (Pagès, 2001). Sin embargo, este tipo de currículos, al omitir casi por completo la estructura conceptual de estas disciplinas, les quita identidad y limita la entrega de las herramientas conceptuales y analíticas que cada una de ellas puede aportar a la ciudadanía (Luis, 1995). Para superar estas limitaciones, Pagès (2001), sugiere que una educación democrática debe lograr una integración de ambas propuestas curriculares, es decir, implementar una estructura disciplinar que permita desarrollar los conocimientos históricos, geográficos y sociales necesarios para enfrentar las grandes problemáticas de la actualidad, y participar como un ciudadano crítico con opinión propia y con una clara conciencia del futuro (Pagès, 2001, p. 285).

La historia no es suficiente por sí sola para desarrollar el compromiso ciudadano que la sociedad del siglo XXI requiere (Clark, 1999; Rosa, 2004), y por ello, está lejos de explicar

en su totalidad los resultados de los programas de formación ciudadana. Sin embargo, considerando la importancia que se le asigna dentro del currículo chileno de formación ciudadana y los recursos que la renovación epistemológica de la historia ha puesto al servicio de esta tarea, es fundamental comprender de qué manera estos recursos se están implementando. Pero para ello no basta con analizar las metodologías que utilizan los docentes, o medir la forma en que los profesores asumen las exigencias curriculares, es necesario comprender las significaciones pedagógicas a partir de las cuales los profesores gestionan el conocimiento histórico y planifican e implementan el proceso de enseñanza-aprendizaje que se pone al servicio de la formación ciudadana (Cunnigham, 2009).

4. LAS DIMENSIONES DEL PROCESO PEDAGÓGICO FRENTE A LOS DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA PARA LA DEMOCRACIA

A los desafíos que ha significado estructurar curricularmente la formación ciudadana, se suma un desafío mucho más difícil de medir y de dimensionar: los posicionamientos pedagógicos a partir de los cuales se desarrolla la educación ciudadana en el aula.

La transición desde la educación cívica a la educación ciudadana también ha exigido una renovación pedagógica, orientada a superar las prácticas tradicionales estructuradas sobre el autoritarismo docente, y a promover el desarrollo de prácticas fundamentadas en un ethos democrático, promotor del respeto y valoración de la diversidad, del antirracismo y del compromiso con la equidad (Kerr, et al., 2004).

Con el objetivo de impulsar esta renovación pedagógica, hacia fines de los '90, se elaboró una propuesta inspirada en los principios democráticos de la Escuela Nueva, promovida desde comienzos del siglo XX, por autores como Dewey, Freinet y Freire, y orientada al desarrollo de habilidades para la participación y la construcción de disposiciones cívicas promotoras del bien común, de la responsabilidad ciudadana y de la libertad (Clark, 1999; Osler & Starkey, 2006). La educación ciudadana democrática debería desarrollarse a través de experiencias pedagógicas inspiradas en la confianza en las capacidades de los estudiantes, enfocadas en el desarrollo del pensamiento crítico, del análisis, la evaluación y la resolución de problemas, comprometidas con el bien común, con

la dignidad y los derechos de todas las personas y orientadas a fortalecer el compromiso con la democracia, como sistema de gobierno y como forma de vida (Apple & Beane, 1999). Esta propuesta fue ampliada durante la primer década del siglo XXI, por una serie de investigaciones que identificaron las prácticas docentes más efectivas para desarrollar el compromiso ciudadano¹⁷, destacando entre ellas las prácticas que promovían al mismo tiempo, la adquisición de contenidos cívicos y políticos, y el desarrollo de habilidades y actitudes democráticas, como por ejemplo, el debate y la discusión sobre problemas relevantes de interés público, el análisis de diversas fuentes de información (prensa, redes sociales, publicaciones académicas, etc.), las investigaciones sobre problemáticas de la comunidad local, el diseño y la implementación de soluciones concretas a dichos problemas, las simulaciones sobre el ejercicio de las funciones ciudadanas, y el aprendizaje servicio, es decir, acciones concretas en beneficio de la comunidad. Todas potenciadas al ser complementadas por un clima de aula democrático, abierto al diálogo y a la participación activa y crítica de los estudiantes (Isaac, et al., 2011).

Sin embargo, las investigaciones también han puesto en evidencia que en un amplio porcentaje de casos, los profesores siguen desarrollando prácticas tradicionales¹⁸. En términos discursivos, los profesores se muestran muy alineados con los objetivos de una educación ciudadana para la democracia, pero en la sala de clases siguen privilegiando la clase magistral, el trabajo con cuestionarios, la elaboración de mapas conceptuales, incluso en aquellas clases centradas en el análisis de problemas (Evans, 2006; Pagès, 2006; Oulton et al., 2004). Así mismo, el desarrollo de habilidades ocupa un lugar muy secundario en el desarrollo de la clase, y las prácticas orientadas a explorar las creencias y los valores de los alumnos son poco comunes. Por último, en aquellos casos en que se incorpora la discusión de temáticas contingentes, dichas temáticas y las perspectivas desde las que podrían abordar, la mayoría de las veces son determinados por los profesores, y no por los estudiantes (Evans, 2006).

Como consecuencia, la formación de ciudadanos activos y democráticos, dotados de

¹⁷ Entre las investigaciones que dan cuenta de estas prácticas se pueden mencionar: Evans (2006), Fanghanel & Cousin (2012), Galston (2004), Hoskins, Janmaat & Villalba (2012), Kahne & Soporte (2008), Kahne, Crow & Lee (2013), Kawashima-Ginsberg & Levine (2014), Lawy (2014), Martens & Gainous (2013), Middaugh & Kahne (2013), Oulton et al. (2004), Puig, Gijón, Martín y Rubio (2011), Schweisfurth (2006), Torney Purta et al. (2005).

¹⁸ Entre las investigaciones que relevan esta situación se pueden destacar: Clark (1999), Cerda et al. (2004), Evans (2006), Haigh, et al. (2014), Iaies & Delish (2009), Isaac, et al. (2011), Kerr (2002), Ledman (2015), Lewskovicz (2008), Oulton, Day, Dillon, & Grace (2004), Pagès & Santiesteban, (2006); Tedesco (1995).

habilidades y competencias para enfrentar los desafíos de la globalización, se está implementando a través de estrategias pedagógicas tradicionales y sin espacios suficientes para que los alumnos construyan activamente su conocimiento. Sin embargo, la constatación de este desfase no es suficiente para enfrentarlo y comprender su naturaleza y los efectos que tiene en la formación ciudadana. Es necesario aproximarse comprensivamente a las situaciones que generan este distanciamiento entre lo que los profesores dicen y lo que hacen en el aula. Por una parte, se debe considerar las competencias, disposiciones y capacidades con las que cuentan los profesores a cargo de desarrollar los programas de formación ciudadana. Pero además, y en directa relación con lo anterior, se debe prestar atención a las significaciones ciudadanas y pedagógicas a partir de las cuales los docentes gestionan su quehacer.

4.1 El Rol de los Profesores en la Educación Ciudadana

Considerar el rol que desempeñan los profesores en la educación ciudadana es fundamental, no solo porque sus capacidades y la calidad de sus prácticas se han convertido en el factor más decisivo para el logro general de los aprendizajes (Barber & Mourshed, 2008; Leeman & Wardekker, 2013; Luyten, Visscher & Witziers, 2005; Stevenson & Stiegler, 1999), sino porque son los encargados de llevar a la práctica las disposiciones curriculares. Por tanto, el éxito o fracaso de los objetivos vinculados a la formación ciudadana, está directamente relacionada con el nivel de capacitación con que cuentan los profesores para implementar las exigencias curriculares, y con las concepciones ciudadanas y pedagógicas que inspiran su interpretación curricular.

Pese a la relevancia que tiene el docente en el éxito o fracaso de la educación ciudadana, el campo investigativo está poco desarrollado, tanto en Chile como a nivel internacional. Los estudios existentes han identificado que uno de los grandes problemas de la educación ciudadana, consiste en que los profesores no están capacitados para desarrollar esta tarea, ni han logrado incorporar el enfoque pedagógico que la educación ciudadana para la democracia requiere (Oulton et al., 2004; Schweisfurth, 2006; Rönstrom, 2012; Torney Purta et al., 2005). La mayoría de los docentes tienen una especialización en historia o ciencias sociales, no en ciudadanía, por lo que no cuentan con las herramientas

conceptuales y didácticas necesarias para asumir las exigencias curriculares. En segundo lugar, han identificado que las convicciones y creencias ciudadanas y democráticas a partir de las cuales interpretan el currículo, influyen directamente en la forma de implementarlo, lo que podría explicar la distancia que existe entre las exigencias curriculares y las estrategias didácticas que desarrollan en el aula (Alviar et al., 2008; Cerda, et al., 2004; Down, et al., 2008; Evans, 2006; Kerr, 2002; Ledman, 2015, Marri, 2005; Martínez et al., 2008; Torney Purta et al., 2005).

Sin embargo, la mayoría de estas investigaciones están centradas en las prácticas de los docentes y en el efecto que estas tienen en el aprendizaje de los estudiantes, pero no consideran, o lo hacen superficialmente, cómo los fundamentos pedagógicos de los profesores influyen en las decisiones que inspiran su quehacer docente. Algunas excepciones son las investigaciones de Bara, Mellen & Buxarrais (2014), Cavieres, (2014), Peterson (2009), Sim (2008), Olmos, Carrillo, Martínez y Gaytán (2011), Otero, et al., (2009), Lanahan & Phillips (2014) y Tutiaux - Guillon (2003), que buscan determinar las concepciones ciudadanas y democráticas de los profesores; los trabajos de Barrue & Albe (2013), Evans (2006), Klein (2010), Ledman, 2015, Schweisfurth (2006) y Osler (2011), que buscan comprender cómo se apropian los profesores de las exigencias curriculares; y las investigaciones de Cunningham (2009), Maggioni et al., (2009) y Van Sledright (2009), que indagan en las concepciones epistemológicas de los docentes. Los aportes de estas investigaciones han sido claves para comprender la forma en que las concepciones de los profesores determinan el desarrollo de las prácticas pedagógicas, sin embargo, solo entregan visiones parciales, que no permiten comprender los posicionamientos pedagógicos en toda su complejidad (Martínez, 2008).

4.3 La Complejidad Pedagógica y sus Dimensiones

La pedagogía es uno de los aspectos más relevantes del proceso educativo, y a la vez uno de los más complejos. En primer lugar, porque se vincula con dos procesos diferentes, pero co-dependientes e indivisibles: el proceso de enseñanza y el proceso de aprendizaje. Si bien la enseñanza está vinculada directamente con el quehacer docente, y el aprendizaje con las experiencias educativas de los estudiantes, el uno no se entiende sin el otro, se influyen

y determinan mutuamente, ya que lo que un profesor enseña no puede desligarse de lo que los alumnos aprenden, y viceversa.

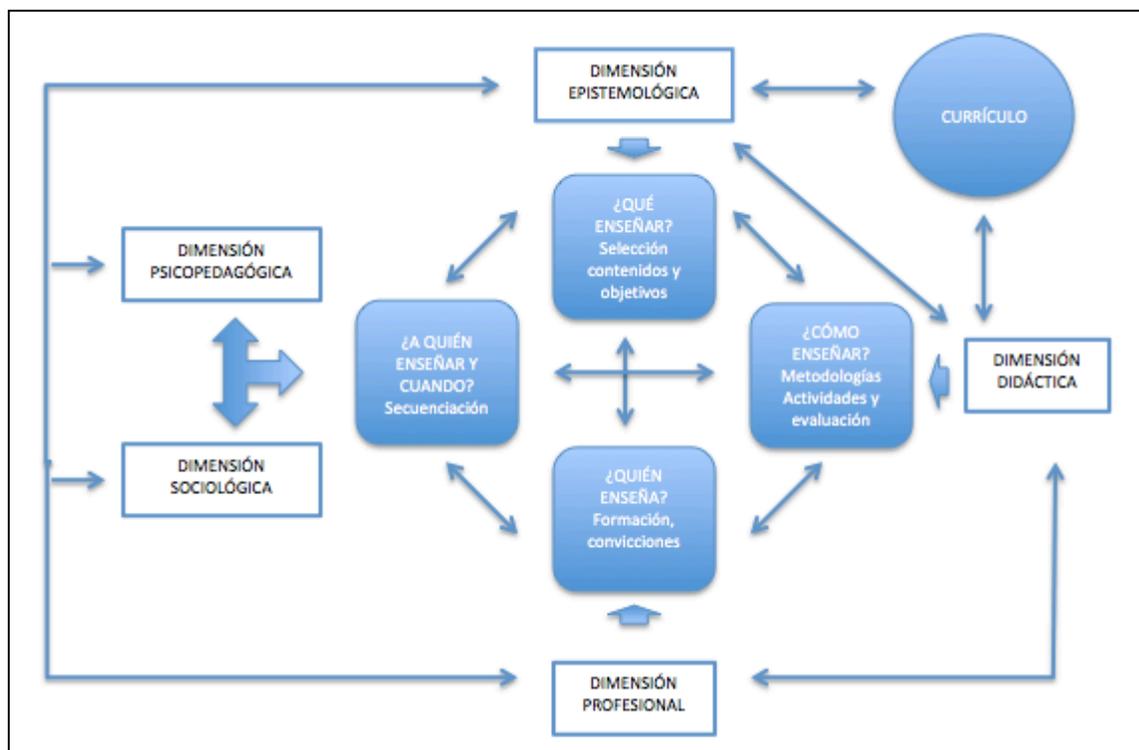


Figura 1: Dimensiones presentes en la toma de decisiones del docente
 Nota: elaboración propia, a partir del modelo sugerido por González, M.C., 1995.

En segundo lugar, la complejidad de la pedagogía responde a su doble naturaleza constitutiva, ya que es al mismo tiempo, teoría y práctica, y solo adquiere sentido en la conjunción indivisible de ambas (Sarramona y Marqués, 1985). Esta doble naturaleza ha tendido a ser invisibilizada durante los últimos años, reduciendo la pedagogía al ámbito práctico y a la búsqueda de metodologías que sean más efectiva para mejorar los resultados de aprendizaje. Esto ha dificultado la comprensión de que detrás de los procesos de enseñanza que se desarrollan en el aula, hay una serie de dimensiones teóricas, que determinan las características de dichos procesos (Aranguren, 2005; González M. C., 1996). Toda pedagogía busca dar respuesta a qué y cómo enseñar, a quién enseñará y para quién enseñará, lo que implica que detrás de cada metodología didáctica implementada por el docente, se produce una conjunción interactiva y relacional entre dimensiones de carácter epistemológico, sociológico y psicopedagógico (González, M.C., 1996; Luis 2000). Si bien esta interacción se desarrolla dentro de los límites epistemológicos y didácticos

establecidos por el currículo, las decisiones definitivas sobre cómo se desarrollará el proceso educativo, siempre son del profesor (González, M.C., 1995, p. 53), por lo que estos límites curriculares interactúan con las concepciones pedagógicas propias del docente, íntimamente ligadas a su formación y experiencia profesional.

La complejidad del proceso pedagógico, propia de cualquier disciplina que se imparta en la escuela, se hace mucho más evidente en el caso de la formación ciudadana. Como se ha visto a lo largo de este texto, esta educación no es solo una suma de objetivos y contenidos provenientes de otras disciplinas académicas, especialmente del área de las humanidades y las ciencias sociales, como la historia, la geografía, la economía, la ciencia política, la sociología, la antropología y la filosofía; sino que además, en muchos currículos, está incorporada dentro de estas disciplinas y es impartida por sus especialistas. La educación ciudadana, por tanto, puede considerarse parte de las ciencias sociales y la historia, y como tal, está sujeta por un lado, a la carga valórica e ideológica que las caracteriza, y por otra, a las condiciones epistemológicas y didácticas desde las que se organizan.

4.3.1 Las Dimensiones Epistemológicas y su vinculación con la Didáctica

El posicionamiento epistemológico corresponde a las concepciones referidas a la naturaleza, criterios, límites y certezas del conocimiento que debe enseñar todo docente, las cuales se encuentran en la raíz de las metodologías a partir de las cuales se desarrollan las experiencias de aprendizaje en el aula (Carretero, 2000; González, M.C., 1995; Maggioni et al., 2009).

La primera reflexión que todo profesor realizan frente a su quehacer, ya sea de manera consciente o inconsciente, es de carácter epistemológico (Carrizo, 1995). Es por ello, que no es posible dedicarse a la enseñanza, ya sea de la ciudadanía, de la historia o de otra disciplina, sin considerar la naturaleza del conocimiento que se quiere enseñar y los cambios que se han producido o que se siguen generando en torno a él.

Desde la expansión y consolidación del conocimiento científico que se produjo durante la época moderna, se han identificado dos grandes paradigmas epistemológicos: el cartesiano y el fenomenológico. El paradigma cartesiano, cuyo origen se remonta al siglo XVII, con la famosa máxima de Descartes: “pienso, luego existo”, se fundamenta en una

concepción de la existencia que acepta como único conocimiento válido a aquel que cuenta con evidencia, ya sea empírica u observable, y que determina la esencia de las cosas, su verdadero ser, a partir de la reflexión racional. Su propuesta se sustenta en la creencia en una verdad única y externa al ser humano, una verdad científica que debe ser descubierta a través de la experimentación. Esto significa que el conocimiento existe por sí mismo, a priori y de manera independiente al sujeto cognoscente, quién debe adquirirlo a través de su transmisión. Por ello, para alcanzar este conocimiento, es requisito básico establecer una distancia entre el objeto de conocimiento y el sujeto que conoce, marginar sus experiencias y percepciones personales, para no alterar la veracidad del conocimiento (Morin, 1998). Esta posición epistemológica exige el desarrollo de una enseñanza instruccional, en que el docente, como dueño del conocimiento, lo transmita a sus estudiantes concebidos como tábulas rasas o vasijas vacías, carentes de todo conocimiento previo, que se “llenan” de saberes gracias a la función educativa de la escuela (Luis, 2000).

El paradigma fenomenológico, inaugurado por Edmund Husserl (1859-1938), a principios del siglo XX, propone que lo que concebimos como realidad, está formada por fenómenos que no son externos a quien los experimentan, sino que son “vividos” y “experimentados” por los sujetos (Merleau Ponty, 1985). Si bien el “mundo” es algo que ya está ahí cuando los sujetos lo experimentan, el conocimiento que adquieren de él está mediado precisamente por esa experiencia. Esto significa que el mundo antes de ser conocido, es percibido, siendo esa percepción la que determina el conocimiento que se puede alcanzar. Por tanto, la máxima cartesiana de pienso, luego existo, sería en realidad al revés: existo, percibo el mundo y luego pienso. El sujeto que conoce no puede distanciarse del objeto de conocimiento, porque al mismo tiempo que lo conoce, lo está experimentado (Morín, 1998). En este sentido, la realidad y la verdad no son algo a priori, sino que se construyen a partir de la experiencia de ser- en- el- mundo, y en la interacción con los otros (Morín, 1998). Esto implica que el conocimiento, nunca estará acabado, ya que cada nuevo grupo humano, con una experiencia diferente, aportará nuevos elementos o cambiará lo ya establecido. Los efectos de esta posición epistemológica en la enseñanza son muy profundos, ya que implica asumir que los estudiantes no son “vasijas vacías”, sino sujetos con un conocimiento previo adquirido a través de su propia experiencia, y aceptar por tanto, que el conocimiento no se transmite de una persona a otra, sino que se construye en la

interacción que se establece dentro del espacio educativo.

Esta transformación paradigmática que ha experimentado el conocimiento, ha tenido un importante impacto en las distintas disciplinas académicas y en las concepciones didácticas a partir de las cuáles deben ser enseñadas. En atención a la vinculación disciplinaria, curricular y docente que existe entre la educación ciudadana y la historia, especialmente en Chile, conocer la naturaleza de los posicionamientos epistemológicos sobre el conocimiento histórico que tienen los profesores, es fundamental para comprender cómo y por qué se eligen determinadas estrategias didácticas para desarrollar la educación ciudadana. Sobre la base del análisis realizado en las páginas precedentes, se han podido identificar, tres posiciones epistemológicas frente al conocimiento histórico: la positivista, la comprensiva y la posmoderna.

La concepción positivista, vinculada al paradigma cartesiano, se caracteriza por el desarrollo de una historia “científica”, que busca descubrir la verdad única, absoluta y externa, a través de un método crítico que, apegándose a lo que dicen las fuentes primarias, podría describir las cosas tal y como sucedieron. El conocimiento histórico, por tanto, sería un conocimiento objetivo, imparcial y válido, que hace desaparecer al historiador ante los hechos, transformándolo en un científico desapasionado y liberado de su experiencia. Desde esta paradigma, la enseñanza de la historia se reduce a la transmisión de la historia oficial a través de la lección magistral (González, M.C., 1995).

La concepción “comprensiva” de la historia, vinculada al paradigma fenomenológico, plantea que el objetivo del conocimiento histórico es la comprensión de los seres humanos y su devenir en el tiempo, desde una perspectiva intersubjetiva, tendiente a unir a los hombres del pasado con los hombres del presente (Bloch, 2001). Esto significa rechazar la idea de una historia única y absoluta, y asumir la dimensión subjetiva e inconclusa del conocimiento histórico, que permanente se renueva a partir de las inquietudes que el presente le impone al historiador, contribuyendo a su comprensión del mundo social y de sus formas de cambio (Burgièrre, 2009). Este paradigma exige el desarrollo de una enseñanza interactiva de la historia, en que el profesor estimule el interés de sus alumnos por desarrollar sus propias interpretaciones del pasado, a través del método historiográfico, como estrategia didáctica que impulse el desarrollo del pensamiento crítico y las habilidades de indagación y análisis en los estudiantes.

Por último la concepción posmoderna, surgida a mediados de la década del '70 de la mano del giro lingüístico y del giro cultural, ha llegado a la conclusión de que no existe veracidad en el conocimiento histórico (Eley, 2005; Chartier, 2007), porque éste siempre está mediado por una interpretación que responde a determinados intereses. Por tanto, toda historia sería una creación narrativa y ficticia de su época, carente de cualquier grado de científicidad (Chartier, 2007). Esta concepción posmoderna, ha propuesto una enseñanza de la historia subordinada a la memoria, tratando como iguales al conocimiento que aporta el quehacer historiográfico y a la información que entregan la literatura histórica, el cine, los medios de comunicación y los “lugares de la memoria” (Chartier, 2007). Esto implica una ruptura aún más radical con las metodologías tradicionales, promoviendo el desarrollo de estrategias centradas exclusivamente en el quehacer de los estudiantes, a partir de investigaciones vinculadas a sus intereses personales y sociales.

4.3.2 Las Dimensiones Psicopedagógicas y su vinculación con la Didáctica

Las transformaciones epistemológicas no solo han tenido implicancias trascendentales en el desarrollo del conocimiento de las distintas disciplinas académicas, sino que además, han tenido un importante correlato en las corrientes psicopedagógicas impulsadas por la psicología del aprendizaje (González, M.C., 1995; Luis, 2000; Tribó, 2005). Dichas corrientes corresponde a aquellas posiciones teóricas que buscan relacionar las características psicológicas de las personas, con las capacidades y limitaciones para adquirir o generar nuevos aprendizajes.

Durante gran parte del siglo XX, el desarrollo de la enseñanza tradicional se fundamentó en el paradigma psicológico conductista, elaborado por Skinner y Gagné (como se citó en Carretero, 1993; Luis, 2000). Esta propuesta psicopedagógica se fundamenta en tres elementos claves: en primer lugar, considera que el conocimiento es algo externo al sujeto cognoscente, por lo que debe ser transmitido, depositado en la “memoria” de los estudiantes, a través de una lógica de exposición, memorización y repetición oral o escrita, que asegure su adquisición. Por ello, la efectividad de los aprendizajes logrados depende, fundamentalmente, de las competencias con las que cuenta el profesor para enseñar. En segundo lugar, plantea que el conocimiento a transmitir es de carácter conceptual, siendo la

única “habilidad” a desarrollar, la capacidad de memorización, ya que el aprendizaje a lograr consiste en incorporar y recordar la mayor cantidad de información y datos posibles. Y por último, cree firmemente que la única forma de lograr aprendizaje efectivos, es moldeando la conducta de los alumnos, a través del desarrollo de “buenos hábitos”, por medio de estímulos que recompensen la conducta adecuada, y que sancionen la conducta indeseada (Luis, 2000).

El modelo didáctico vinculado a esta corriente psicopedagógica corresponde al modelo magistrocéntrico (Tribó, 2005), centrado exclusivamente en los métodos de enseñanza, en la calidad de la clase magistral desarrollada por el profesor y en el trabajo de cuestionarios y síntesis elaboradas a partir del texto de estudio. El rol de los alumnos en este modelo, se limita a repetir los contenidos y a obedecer e imitar las conductas exigidas por el profesor.

Hacia mediados del siglo XX, el desarrollo de la psicología evolutiva y la incorporación de los planteamientos de Piaget a la psicología del aprendizaje, dieron origen a los enfoque cognitivistas (Carretero, 1993; Luis, 2000). Estos enfoques psicopedagógicos plantean que el aprendizaje se logra a través del descubrimiento individual y no de la transmisión, distanciándose del conductismo y de la enseñanza tradicional. Su foco está puesto en el aprendizaje y no en la enseñanza, ya que el aprendizaje no dependía de ella, sino que estaría condicionado por el desarrollo cognitivo de los seres humanos organizado a partir de estadios evolutivos concéntricos, que van aumentando la capacidad de adquirir conocimiento complejos, a medida que la persona crece y completa su desarrollo (Carretero, 1993; Luis, 2000). Desde esta perspectiva, los principios conceptuales básicos de las ciencias sociales y la historia, y por tanto, de la ciudadanía, son considerados demasiado abstractos para ser trabajados en la escuela. Piaget plantea que estos conceptos solo pueden comprenderse en la etapa adulta, y que la única función que le compete a la escuela es generar oportunidades para acelerar los procesos naturales y preparar el camino para su comprensión definitiva (Carrizo, 1995; Tribó, 2005).

El modelo didáctico vinculado a este enfoque, es el modelo de la enseñanza activa o por descubrimiento, promotora de lo práctico, lo experimental y la actividad del alumno por sobre los contenidos, la teoría y la actividad del profesor. Como el énfasis está puesto en la persona y el carácter individual del aprendizaje, lo que importa son las actividades didácticas concretas, en las que el alumno pueda descubrir el aprendizaje por medio de la

indagación desde distintas fuentes de información, dejando en un segundo plano los contenidos disciplinarios, utilizados más como medio para el desarrollo de habilidades, que como fin en sí mismos; al libro de texto y a la exposición del profesor, que se transforma en un preparador de material y un guía para el desarrollo de los procesos cognitivos (González, M.C., 1995).

Pese a que el enfoque cognitivista significó un importante avance educativo, al focalizarse en el aprendizaje y en el desarrollo de las habilidades y las actitudes, hacia fines de la década de 1970 comenzó a recibir una serie de críticas. En primer lugar, se consideraba que la subordinación del aprendizaje al desarrollo cognitivo, limitaba a priori las capacidades de los estudiantes, subvaloraba la importancia de los contenidos conceptuales e impedía que las disciplinas, especialmente la historia y las ciencias sociales, pudieran contribuir de manera concreta a su desarrollo personal. Y, en segundo lugar, se criticaba el énfasis que daba al desarrollo individual de los alumnos, desconociendo la dimensión social del proceso educativo y de la construcción del aprendizaje.

Como respuesta a estas críticas, surge en este mismo periodo un tercer enfoque psicopedagógico, el constructivismo o socio-constructivismo, inspirado en 3 líneas teóricas: la propuesta de Piaget sobre los estadios de desarrollo cognitivo; la de Ausubel, sobre la importancia de los conocimientos previos de los alumnos para generar conocimientos significativos; y, con mucho mayor énfasis, la propuesta de Vigotsky sobre la naturaleza social del conocimiento.

Pese a que este enfoque no posee una definición única y aceptada por todas las corrientes constructivistas, todas comparten la idea de que el conocimiento es una construcción en permanente proceso de desarrollo (Rosas y Sebastian, 2001), y lo que es más importante, es producto de la interacción social.

El fundamento teórico básico de este enfoque, la teoría histórico-cultural de Vigotsky, plantea que el conocimiento es un producto social que se deriva de la condición social del ser humano y de la interacción histórica y cultural en la que este desenvuelve (Carretero, 1993). El conocimiento no es un fenómeno que ocurra solo en la mente del sujeto que aprende, sino que se produce en un contexto micro social e interactivo, en el que la mirada del otro se constituye en hacedor de nosotros mismos (Vigotsky, 2001) y por ello, las capacidades cognitivas del ser humano no son un prerrequisito para el desarrollo del

aprendizaje como lo planteaba Piaget, sino que por el contrario son un producto de la internalización que permite construir el aprendizaje. Para Vigotsky, la escuela se constituye como un espacio de interacción microsocia donde los alumnos pueden desarrollar las capacidades cognitivas superiores, enriqueciendo los procesos naturales a través de la profundización de los procesos cognitivos básicos que se adquieren en la cotidianidad del diario vivir. En este escenario, las prácticas escolares desarrolladas por el docente son fundamentales para generar el proceso de apropiación cultural que se requiere para alcanzar la autonomía y la capacidad de construir los conocimientos científicos de manera descontextualizada (Baquero, 1997). La construcción descontextualizada del conocimiento no implica desconocer la importancia de los conocimientos previos que tienen los alumnos, y que se han construido a partir de sus experiencias cotidianas, sino que exige asumir que hay conceptos, especialmente los científicos o académicos, que muchas veces no pueden ser adquiridos a partir de la experiencia, y por ello deben aprenderse descontextualizadamente en la escuela. Para desarrollar esta tarea, el docente debe tener en consideración que los conceptos científicos sólo se transformarán en aprendizajes significativos, si se sustentan en los aprendizajes previos de los estudiantes, porque a partir de ellos construyen el nuevo conocimiento (Rosas y Sebastian, 2001). Esto no quiere decir que haya cosas que ciertos sujetos no pueden aprender, sino que implica asumir que sus posibilidades intelectuales se han formado culturalmente y por tanto, cualquier aprendizaje académico que se busque generar debe tener en consideración los aprendizajes previos, cotidianos de los alumnos, en los cuales se encuentra la impronta cultural e histórica del contexto en el que el alumno se ha desarrollado. Por ello, una buena práctica pedagógica es aquella que asume que el aprendizaje es una construcción social entre profesor y alumno, que requiere comprensiones comunes, experiencias y procedimientos comunes y un vocabulario también común.

Este enfoque, por tanto, exige un modelo didáctico centrado en la construcción del conocimiento y en la promoción de aprendizajes significativos que, sin dejar de tener su foco en el aprendizaje, le asigne un rol clave la instrucción del docente, como responsable de generar las oportunidades para internalizar nuevos conceptos a partir de los conocimientos previos con los que se cuenta. Este modelo didáctico se hace especialmente necesario en la educación ciudadana, en que todos los contenidos están muy conectados a

las experiencias cotidianas e históricas de los alumnos (Carretero y Limón, 2002), facilitando la confusión de los conceptos académicos con los conceptos cotidianos que se construyen en el diario vivir. Desde esta posición psicopedagógica, la pregunta didáctica que hay que responder para lograr aprendizajes, no es qué enseñar, sino cómo enseñar y aprender, es decir, cómo desarrollar un proceso educativo que permita acercar la lógica del alumno a la lógica de la ciencia (Benejam, 2002, p.67).

Asumir la formación ciudadana desde la visión socioconstructivista inspirada en la Teoría Histórico cultural de Vigotsky es fundamental para lograr el objetivo de formar ciudadanos participativos, ya que permite asumir la naturaleza sociocultural del conocimiento, y la importancia del rol del profesor en el desarrollo de procesos psicológicos superiores que permitan la autonomía y el control de la propia conducta, requisitos básicos para una ciudadanía crítica y comprometida. Esto significa que la forma en que los docentes articulan las experiencias de aprendizaje es fundamental para la formación de los ciudadanos. Si los estilos docentes están marcados por prácticas directivas, en las que los alumnos poco o nada participan, no tienen espacios para manifestar sus opiniones ni para debatir, difícilmente se podrá lograr que los jóvenes desarrollen esas actitudes en su accionar social y político cuando puedan ser ciudadanos con plenos derechos. Es muy difícil que los alumnos logren aprender algo que no es experimentado socialmente en la escuela.

Para lograr una interacción social que facilite la construcción social del aprendizaje para la ciudadanía, las prácticas pedagógicas debieran organizarse sobre la base de cuatro procesos psicológicos superiores: la capacidad de procesar información, la capacidad de comprensión de la realidad, la capacidad de interpretación y la capacidad de argumentación y diálogo (Benejam, 2002), abordadas a partir de la combinación de la enseñanza formal de contenidos, la discusión de asuntos sociales y políticos, y la reflexión sobre la experiencia (Cox, et al., 2005). De esta manera el alumno podrá aprender en un contexto de colaboración e intercambio con su profesor y sus compañeros, y experimentar ya en la escuela, algunas dimensiones prácticas de la ciudadanía democrática, participativa, crítica y tolerante que el sistema necesita (Carretero, 1993).

Pese a las propuestas renovadoras que se han elaborado desde el enfoque cognitivo y desde el enfoque socioconstructivista, sigue predominando la enseñanza tradicional. No se

puede desconocer que estas prácticas han experimentado su propia renovación, reemplazando la centralidad de los conocimientos factuales por la búsqueda de la comprensión de los procesos, y ampliando la clase magistral hacia una clase práctica, en que el mensaje del docente es complementado por una serie de recursos audiovisuales y escritos, y por actividades y ejercicios de indagación y análisis de fuentes. Sin embargo, estos cambios han sido solo de forma, porque en el fondo, el modelo sigue centrado en la transmisión del aprendizaje. Las temáticas que se investigarán, la perspectiva desde la que se abordarán y los análisis y conclusiones que se deben desarrollar, siguen estando pautadas y determinadas por el docente (González, M.C., 1995; Erikson, 2011).

4.3.3 Las Dimensiones Sociológicas y su vinculación con la Didáctica

Finalmente, es necesario considerar las dimensiones sociológicas que están presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje, especialmente en una sociedad donde la educación ha dejado de ser un privilegio para determinados grupos sociales, y se ha universalizado, integrando a sectores que estuvieron por mucho tiempo marginados del sistema educativo (González, M.C., 1995; Luis, 2000). Esto representa un importante desafío para el sistema en general, y para los docentes en particular, ya que los modelos tradicionales de enseñanza están diseñados para un alumno “tipo”, que presenta determinadas cualidades personales y sociales, que los nuevos alumnos no poseen. Sin embargo, es muy común que los debates pedagógicos se concentren en las dimensiones psicológicas del aprendizaje, siendo prácticamente la única dimensión que se considera cuándo se piensa a qué niños y jóvenes va dirigida la enseñanza. Factores como la edad y las capacidades cognitivas, son las que guían las elecciones didácticas, desconociendo que los factores sociales y culturales también tienen una incidencia importante en el éxito del proceso educativo.

La estructura escolar presenta una relación de homología con la estructura de la sociedad que le ha dado vida, provocando que las jerarquías a partir de las cuales se organiza el espacio educativo tiendan a naturalizarse, desconociendo su verdadero origen y la forma en que este contribuye a la reproducción de las relaciones de clase, aparentando una actitud de neutralidad que en la práctica no existe (Bourdieu como se citó en Wacquant, 2005). De hecho, la escuela tiende a eliminar a los estudiantes que provienen de las clases sociales

más desfavorecidas (Bourdieu 1995, 2001, 2008), a través de una serie de mecanismos de reproducción que se encuentran legitimados porque están genética y estructuralmente ligados a la estructura social (Angus, 2015; Bourdieu, 2009; Berliner, 2013; Castillo, et al., 2015).

Los modelos didácticos que se desarrollan en la escuela, tanto los tradicionales como los constructivistas, tienden a organizarse a partir de un modelo de alumno cuyo *habitus* corresponde al de la clase media, exigiendo a todos sus alumnos el desarrollo de prácticas relacionadas a ese tipo de *habitus*, sin asumir que no todos lo poseen, y sin entregar una formación que permitan adquirir las disposiciones necesarias para desarrollar las prácticas esperadas. La escuela tiende a funcionar a partir de la “Ideología del don o del Carisma”, vinculando el éxito escolar a aquellas prácticas propias de la clase media, que son de carácter hereditario y que se adquieren de manera innata a través de la conformación del *habitus* originario en el seno familiar, como si fueran talentos individuales, mientras tiende a subvalorar aquellas prácticas impulsadas por el propio sistema educativo (Bourdieu y Passeron, 2001). Esto se traduce en una serie de desventajas para los estudiantes de las clases más desfavorecidas, cuyas disposiciones originarias no les permiten el desarrollo de las prácticas esperadas, interpretándolo como falta de talento individual, y traduciéndolo en el fracaso escolar y la marginación del sistema.

El *habitus* corresponde a un sistema de disposiciones (esquemas de percepción, apreciación y acción) duraderas y encarnadas, estructuras estructuradas por los condicionamientos ligados a la posición que se ocupa en la estructura social; y estructuras estructurantes que organizan las prácticas y la percepción que se tiene de ellas (Bourdieu, 1980; 1988). Esto significa, que la posición que se ocupa en el espacio social y el volumen y la estructura del capital (económico, cultural y social) que está asociado a dicha posición, determina una serie de esquemas mentales y de disposiciones corporales a partir de los cuales se actúa y se interpreta el mundo. Si bien este sistema de disposiciones es duradero, y el *habitus* originario que se adquiere en el seno familiar tiene una influencia clave a lo largo de toda la vida, son modificables. Las disposiciones pueden ampliarse y transformarse a partir del desajustes que se genera entre las condiciones objetivas que le dieron origen al *habitus* originario y las condiciones objetivas a las que se enfrentan los agentes dentro de los distintos campos que conforman el espacio social (Bourdieu y Wacquant, 1997).

En este sentido la escuela es la encargada de entregar las competencias y las herramientas que le permitan a los agentes sociales cambiar las condiciones objetivas relacionadas a su posición (estructura y volumen del capital) y generar las condiciones necesarias para transformar la estructura social de la que forma parte. La escuela tiene la misión de generar el desajuste que permita ampliar su *habitus* para poder generar las prácticas necesarias que impulsen la transformación de su posición. Sin embargo, la falta de conciencia que tiene la institución educativa del sesgo social sobre el que está organizada, y la convicción de que el éxito o el fracaso escolar depende de los talentos individuales y no tiene relación alguna con el origen social de los alumnos, ha provocado que el desajuste que la escuela provoca, es lugar de transformarse en una oportunidad de cambio, genere en muchos estudiantes provenientes de las clases más desfavorecidas, histéresis o el “efecto Quijote” (Bourdieu, 2000; Bourdieu y Wacquant, 1997). Los estudiantes experimentan una profunda desadaptación que se puede traducir en *habitus* desgarrados, lo que no solo contribuye a la reproducción social, sino que genera su exclusión. Esto podría explicar por qué hay amplios sectores sociales que no se sienten reflejados en el espejo que debería ser la escuela: el éxito escolar está sujeto a prácticas que sus disposiciones no pueden generar porque sus condiciones objetivas de vida no se lo permiten, y la escuela muchas veces, o no valora las herramientas que les ha entregado para poder responder a esas exigencias, o definitivamente, no entrega dichas herramientas.

Esta situación, se complejiza mucho más al considerar la misión de formación ciudadana que se le ha encomendado a la escuela. Bourdieu plantea que la capacidad de enunciar una expresión propiamente política, necesaria para participar del campo del poder, no puede separarse de las condiciones sociales que la generan (Bourdieu, 2005; Wood, 2014). Es decir, que a diferencia de lo que tradicionalmente se piensa, esta capacidad no es algo universal que todas las personas comparten, sino que debe formarse, desarrollando competencias ciudadanas que dependen de las posibilidades sociales, económicas y culturales que permite la posición social. Para Bourdieu existe una homogeneidad entre las posiciones que se ocupan en la estructura social y las prácticas políticas de los agentes, registrándose dos modalidades de expresión política: la de la clase trabajadora, cuyos juicios políticos estarían muy vinculados a su condición de clase y al razonamiento de sus necesidades cotidianas; y la de la burguesía, cuyos juicios están directamente vinculados

con las posturas especializadas que exige el debate político (Wacquant, 2005a). Esta situación se evidencia actualmente en el hecho de que los mayores porcentajes de marginación de la participación política y social, tanto en Chile, como en el resto de Latinoamérica, se concentran en los sectores más desposeídos de la sociedad (Castillo, Miranda y Bonhomme, 2015; Espínola, 2005; PNUD, 2014, 2015; Yarza, 2005)

Las competencias que se requieren para participar activamente del campo político, están vinculadas especialmente con el capital cultural y el capital participativo, que no todos los agentes poseen, y que se concentran particularmente en las clases dominantes (Bourdieu, 2005; Wood, 2014). Desde este punto de vista, ni siquiera el sufragio universal, requisito básico de todo sistema democrático, será verdaderamente universal, sino se universaliza el acceso a las competencias necesarias para tomar decisiones informadas (Bourdieu, 2005). Por tanto, el vínculo entre el campo político y la educación, consiste en que a través de la formación ciudadana, la escuela debería contribuir a formar el *habitus* que se requiere para participar de manera activa y efectiva en la lucha por el poder. La relevancia que tiene la participación en el campo político, radica en que dada su condición de metacampo, permite intervenir en todos los demás campos del quehacer humano (Bourdieu, 1980), y de esta manera, se puede acceder al cumplimiento de las finalidades que motivan la acción política y a la transformación tanto de las condiciones objetivas de vida, como de la propia estructura social, requisitos que hoy día son básicos para cumplir con el objetivo de conformar un orden social más participativo, equitativo e integrado.

Para lograr la formación de una ciudadanía democrática, es necesario desarrollar prácticas pedagógicas alineadas con estos objetivos, pero ello implica asumir que toda práctica pedagógica es un dispositivo de transmisión cultural de la distribución del poder, que tiene su origen en las necesidades propias de la clase media (Bernstein, 1977). Este origen social no es negativo en sí mismo, ya que las disposiciones y la toma de posición propia de la clase media, son las que aseguran el acceso a una participación ciudadana activa. Sin embargo, si se quiere contribuir a la conformación de una democracia efectiva, las prácticas pedagógicas deben estar orientadas a la expansión de dichas disposiciones.

La renovación de las prácticas pedagógicas a partir de las propuestas constructivistas y de la democratización de la relación pedagógica (Bourdieu & Passeron, 2001), orientada al debilitamiento de las relaciones asimétricas dentro del espacio educativo, han dado origen a

una pedagogía invisible radical (Bernstein, 1977; 1988), caracterizada por centrarse en el desarrollo de las capacidades individuales del alumno, haciendo invisibles tanto las relaciones jerárquicas propias de la relación educativa, como las exigencias con las que deben cumplir para alcanzar el éxito educativo. Estas prácticas pedagógicas constructivistas, han profundizado la exclusión de los sectores más desfavorecidos, porque siguen funcionando bajo la ideología del don, pero han ampliado sus efectos al no hacer visible a los alumnos qué es lo que se espera de ellos. Los sectores de clase media, que poseen el *habitus* a partir del cual los docentes construyen sus criterios evaluativos, han conseguido adaptarse sin mayores dificultades a esta nueva modalidad pedagógica. Sin embargo, no ha ocurrido lo mismo con los sectores más vulnerables, quienes al no poseer las disposiciones necesarias para desarrollar las prácticas exigidas, siguen acumulando los mayores índices de fracaso escolar, pese a todas las inversiones que se han hecho en educación.

Para lograr una formación ciudadana que contribuya al establecimiento de una democracia efectiva, es necesario implementar prácticas pedagógicas que aseguren la enseñanza explícita y universal de las herramientas que fomenten el desarrollo de una ciudadanía crítica y participativa, a través de un fuerte enmarcamiento de la relación profesor - alumno, que asegure a los más desfavorecidos, que no tienen acceso a ellas a partir de su socialización familiar, su adquisición en el proceso educativo, evitando que queden sujetos al “azar de los talentos individuales” (Bourdieu y Passeron, 2001). Esta práctica pedagógica debería ser una síntesis de la Pedagogía Racional propuesta por Pierre Bourdieu (1980; 2008) y de la Pedagogía Visible Radical propuesta por Basil Bernstein (1977; 1988; también como se citó en Bourne, 2004). La Pedagogía Racional, consiste en una práctica pedagógica fundada en la sociología de las desigualdades sociales y cuyo carácter fundamental es la explicitación de las exigencias recíprocas de los docentes y los alumnos, organizando el proceso educativo de acuerdo a las necesidades de cada una de las clases sociales, y con especial preocupación en que las clases desfavorecidas superen sus desventajas. Desde este punto de vista, asegurar el acceso a las competencias necesarias para la ciudadanía, requieren de una enseñanza democrática que se “proponga como fin incondicional permitir al mayor número posible de individuos adquirir en el menor tiempo posible, de la manera lo más completa y perfecta posible, el mayor número de aptitudes que

conforman la cultura educacional en un momento dado” (Bourdieu y Passeron, 2001, p.114).

Esta propuesta se ve ampliada por la Pedagogía Visible Radical, centrada en la transmisión docente, pero orientada a la transformación del grupo social al que se está educando (Bernstein, 1988). Para ello, la enseñanza debe incorporar los intereses y necesidades de los estudiantes y ofrecerles al mismo tiempo, las herramientas que les asegurarán la satisfacción de dichas necesidades. Es decir, la práctica pedagógica debe incorporar el discurso horizontal de los estudiantes, dando cabida al conocimiento que han adquirido en su propio contexto, pero con la finalidad de transformar dicho discurso a partir del discurso vertical, por medio de la entrega del conocimiento científico que les dará acceso a las competencias que se requieren para participar de manera activa en el campo político (Bourne, 2004). Ambos discursos deben ser incorporados en una trama de gestión del conocimiento que los concrete, los vincule y los haga crecer a ambos. Para conseguirlo, es fundamental que esta práctica pedagógica funcione a partir de una clasificación y de un enmarcamiento fuertes, en que estén claramente establecidas las competencias que se deben formar, las exigencias con las que cada estudiante debe cumplir para lograr el éxito escolar, y el carácter jerárquico de las relaciones profesor - alumno, haciendo explícito para ambos los límites y las potencialidades que ofrece el proceso educativo.

En síntesis, una pedagogía que contribuya de manera concreta al desarrollo de una ciudadanía democrática debe superar la sicologización que ha experimentado la educación durante las últimas décadas, y asumir que los estudiantes a los que se educa presentan capacidades y dificultades no solo psicológicas, sino también sociales, que intervienen de manera directa en su aprendizaje. Si se relaciona la propuesta socioconstructivista de Vigotsky con la pedagogía racional y la pedagogía visible radical, se podrá apreciar que presentan una gran cantidad de puntos de conexión que podrían potenciar positivamente las prácticas pedagógicas. Sin embargo, el éxito de esta unión también está vinculado al posicionamiento epistemológico sobre el se sustenta esta práctica, ya que los postulados de estos modelos psicopedagógicos y sociológicos, claramente no están en la línea del enfoque cartesiano positivista.

Por esta razón, es necesario asumir el enfoque pedagógico en toda su complejidad, descubrir qué hay detrás de la interpretación del currículo y de las metodologías que se

implementan en el aula, especialmente, comprendiendo cómo los profesores relacionan sus posicionamientos epistemológicos y didácticos al decidir las características que tendrá el proceso educativo, e identificar hasta qué punto son conscientes de dichas relaciones.

5. UNA APROXIMACIÓN COMPRENSIVA DESDE LA FENOMENOLOGÍA Y LA TEORÍA DE LOS IMAGINARIOS SOCIALES

Las investigaciones relacionadas con la educación ciudadana desde las prácticas docentes y desde las significaciones que hay detrás de ellas, han desarrollado, principalmente, perspectivas que buscan medir su efecto en el aprendizaje y compromiso ciudadano de los jóvenes, o aspiran a su descripción o análisis, pero no a comprender su sentido. Esta tesis ofrece ampliar estas perspectivas a través de una aproximación comprensiva desde las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de Historia, lo que implica asumir la dimensión de la subjetividad y el mundo de la vida como articuladores de sentido y significado a partir de los cuales los profesores desarrollan su quehacer. Es por esta razón que los fundamentos teóricos a partir de los cuales se construirá esta aproximación comprensiva, corresponden a la Teoría de los Imaginarios Sociales y a la Fenomenología.

5.1 Una Aproximación Comprensiva desde la Fenomenología

La Fenomenología corresponde a un enfoque epistemológico que ofrece una perspectiva relevante de aproximación a los sentidos y significaciones de los profesores y de los jóvenes, porque se fundamenta en una invitación a “volver a las cosas mismas” (Merleau-Ponty, 1985), es decir, a recuperar la experiencia subjetiva de ser-en-el-mundo a partir de las cuales los sujetos asignan significado y sentido a la realidad, y construyen sus propias interpretaciones sobre los fenómenos sociales y naturales (Van Manen, 2007). La epistemología fenomenológica plantea que lo que se concibe como realidad está formada por fenómenos que no son externos al sujeto, sino que son “vividos” y “experimentados” por él. Si bien el “mundo” es algo que ya está ahí cuando los sujetos lo experimentan, el conocimiento que adquieren de él está mediado precisamente por esa experiencia de ser un

cuerpo vivido. En este sentido, la realidad no es algo a priori, sino que se construye a partir de la experiencia de ser-en-el-mundo (Heidegger como se citó en Merleau-Ponty, 1985, p.15).

Este enfoque plantea que el mundo antes de ser conocido, es percibido a través de la experiencia de ser un cuerpo vivido (Merleau Ponty, 1985). Todo individuo es un cuerpo sujeto, que conoce el mundo a partir de la experiencia vivida que le permite su cuerpo, siendo la percepción que se adquiere a través de este cuerpo vivido, la que determina el conocimiento que se puede alcanzar y las significaciones que se asignan a dicha experiencia (Hang, 2012). Desde esta perspectiva, la reformulación que la fenomenología hace de la máxima cartesiana hacia “existo, percibo el mundo y luego pienso”, exige asumir que el sujeto que conoce no puede distanciarse del objeto de conocimiento, porque al mismo tiempo que lo conoce, lo está experimentado (Merleau Ponty, 1985, p.15). Los sentidos y significados que se le asignan a la realidad no son externos al sujeto, dependen de su experiencia. Pero esta experiencia tiene historicidad y es subjetiva, es decir, se produce en un contexto histórico determinado y se construye en la interacción con otros (Merleau Ponty, 1985), por tanto esos sentidos y significados no solo son compartidos por el núcleo social en el que cada sujeto se desenvuelve, sino que son construidos enactivamente, en interacción y de manera colectiva con los otros (Varela, 2002). Esto implica que para comprender las significaciones de los profesores de historia sobre la ciudadanía, el currículo y su quehacer pedagógico, es fundamental, en primer lugar, acceder a las experiencias a partir de las cuales han construido esas significaciones, en segundo lugar, asumir que dichas significaciones, aunque siempre tengan una impronta individual, son esencialmente subjetivas, y por tanto, compartidas con otros; y finalmente, comprender que dichas experiencias se realizan en un contexto social e histórico determinado, que influye directamente en dichas significaciones (Hang, 2012).

Por último, la epistemología fenomenológica propone que el conocimiento de la realidad está permanentemente renovándose, ya que al estar sujeto a una experiencia de ser-en-el-mundo que se inserta en un contexto social e histórico determinado, siempre será parcial, nunca estará acabado, y cada grupo humano, con una experiencia diferente, aportará nuevos elementos o cambiará lo ya establecido (Hang, 2012; Merleau Ponty, 1985), siendo esta dimensión la que permite vincularla directamente con la Teoría de los Imaginarios Sociales.

5.3 Una Aproximación Comprensiva desde la Teoría de los Imaginarios Sociales

Una aproximación comprensiva a las concepciones de los sujetos educativos desde la Teoría de los Imaginarios Sociales (TIS) es novedosa, ya que tradicionalmente esta aproximación se ha hecho a partir de la Teoría de las Representaciones Sociales (TRS) (Olmos, Carrillo, Martínez y Gaytán, 2011). Sin embargo, asumir una aproximación fenomenológica, que pone la experiencia en el centro de la significación, exige una comprensión que excede a las posibilidades que las representaciones pueden ofrecer.

La TRS plantea que el conocimiento que los individuos elaboran de la realidad, no es un reflejo pasivo del mundo exterior, sino una representación significativa de esa realidad, que adquiere forma en la medida que significa algo para el sujeto que la construye, convirtiéndose para ellos en la realidad misma. Este conocimiento es considerado como una construcción socialmente elaborada y compartida, que se constituye a través de las experiencias individuales de los principios, conocimientos y modelos de pensamiento propios del grupo social al que se pertenece, y de las interacciones sociales que desarrolla en dicho contexto (Jodelet, 1986). Desde este punto de vista, las representaciones sociales corresponderían a un conjunto de ideas, valores, principios, normas y actitudes que surgen de la experiencia del individuo, pero que se construyen colectivamente, constituyéndose en un conocimiento práctico que al reordenar significativamente los componentes del mundo, determinan las conductas individuales, la relación con los demás y la forma en que se comprende y se actúa en el entorno social (Castorina, 2006). Si bien la TRS implica un importante aporte epistemológico a la comprensión de las significaciones de los sujetos, al reconocer la dependencia entre individuo y sociedad, mantiene una visión dicotómica planteando que ambos pueden ser considerados de manera independiente (Núñez, 2010), sin asumir que todo individuo es una construcción social, que se enmarca dentro de un contexto social e histórico determinado (Castoriadis, 2004). Por ello la representación, más que significar la realidad, consiste en la adquisición de una significación de la realidad que es ajena al sujeto, pero que se construye socialmente (Burgière, 2009).

Por su parte, la TIS se fundamenta en una concepción historicista y social del sujeto. Asume que los seres humanos además de ser seres históricos son seres sociales, que solo pueden desarrollarse en relación a otros y por tanto, solo existen en y a través de la

sociedad (Castoriadis, 1986). Esta sociedad a su vez, también es histórica, y tiene una forma de organización particular, que es única: es un “para sí” singular, ninguna sociedad es igual a otra, así como ningún individuo es igual a otro aunque forme parte de una misma sociedad (Castoriadis, 1998). No obstante esas particularidades, todas las sociedades comparten una cualidad común: los individuos que la componen han sido producidos por la forma en que se estructura su institucionalidad y están obligados a reproducir dicha estructura. Todas las sociedades mantienen una cohesión entre la institucionalidad y los individuos que la componen por medio de una “inmensa y complicada red de significaciones que atraviesan, orientan y dirigen toda la vida de la sociedad, y a los individuos concretos que la constituyen” (Castoriadis, 1986, p. 4). Esta red de significaciones es lo que Castoriadis denomina *Imaginario Social*.

El *Imaginario Social* corresponde al sistema de significados a partir del cual la sociedad interpreta al mundo en el que se desenvuelve, asignándole valor a las cosas e instituciones y significados a las relaciones sociales y a los distintos roles que existen dentro de ella (Castoriadis, 1986, p.6). Este sistema de significados se denomina social porque es construido de manera colectiva entre todos los miembros de una sociedad; e imaginario, no porque haga alusión a algo ficticio o ilusorio, sino porque son posiciones determinantes que se encuentran en la base de la experiencia de ser- en- el- mundo, que están presentes en la forma en que los sujetos perciben el mundo y se relacionan con él y con los otros, aún cuando los individuos no sean conscientes de ello (Castoriadis, 1998). Desde este punto de vista, no es el individuo el que produce la realidad, ya que el mundo que habita lo precede, pero al mismo tiempo le entrega la posibilidad de transformarlo. “El imaginario social no es una entidad autónoma, que se rija de manera independiente del devenir histórico, pues eso significaría atribuirle una naturaleza metafísica; pero no depende de los sujetos en particular, aunque estos lo actualicen constantemente, y se alteren mutuamente” (Núñez, 2010, p. 40).

En otras palabras, el imaginario social no corresponde al conjunto de ideas, creencias o valores que poseen los individuos, sino, por el contrario, son los supuestos subyacentes que hacen posibles y pensables esas ideas, creencias y valores (Castoriadis, 1998, p.157). Diríamos que el imaginario social es una suerte de tercer elemento, situado entre la realidad y la subjetividad y que opera como nexo entre ambas (Cabrera 2003, como se citó en

Núñez, 2009, p.19). Por tanto, el imaginario social es una matriz de significación para la necesaria construcción de la realidad social y para darle sentido a la experiencia, además, de ser contenidos de significación compartidos socialmente, homologados y aplicados por un grupo social determinado (Baeza, 2003, p.32). Sin embargo, esto no significa una homogeneidad ideacional, especialmente en sociedades modernas, en que la heterogeneidad es uno de sus elementos definitorios. Dentro de una sociedad puede existir más de un imaginario social, pero estos siempre entrarán en pugna y uno de ellos tenderá a doblegar a los otros y a perpetuarse en el tiempo (Baeza, 2003, p.26). Esto se hace especialmente evidente en los momentos de cambio o transformación histórica.

Para Castoriadis (1986), el imaginario cumple un rol organizador de la realidad, es mucho más amplio que una representación ya que no se instituye a través de la actividad cognitiva del sujeto, sino que se instituye simbólicamente a través del lenguaje, entendido como una creación humana para entender el mundo y poder explicar la experiencia de ser-en-él, y como una creación social compartida por el grupo humano que vive el mismo contexto histórico (Rorty, 1991). Desde esta perspectiva, todo lo que “se dice” refleja la experiencia vivida y tiene un sentido que porta la dimensión imaginaria a partir de la cual se instituye la sociedad (Castoriadis, 2004).

Aproximarse a las significaciones a partir de la fenomenología y del imaginario social, implica asumir un objeto de estudio eminentemente simbólico, ya que la significancia es la forma en que el sujeto experimenta la realidad y da sentido a dicha experiencia. La clave de esa significancia es que tiene un origen social y que se instituye simbólicamente a través del lenguaje, por lo que el discurso de los sujetos es clave para poder comprenderla. Por tanto, a través de un análisis comprensivo e interpretativo del lenguaje se puede acceder al imaginario social que significa las opciones ciudadanas y pedagógicas sobre las que se inspiran las decisiones a partir de las cuales los profesores de historia implementan el proceso educativo orientado a la ciudadanía, comprendiendo además, la forma en que se experimenta el contexto social en el que debe desarrollarse esta tarea.

5.4 La paradoja fundacional del sistema democrático y los desafíos a la educación para una ciudadanía democrática desde la Teoría de los Imaginarios Sociales

Todo quehacer pedagógico, al igual que todo quehacer humano, se desarrolla en un contexto histórico social determinado, vinculado a un Imaginario Social que se ha construido en este contexto y que significa la experiencia de ser- en- el- mundo. Por esta razón, comprender el contexto en que actualmente los profesores de historia deben implementar la formación ciudadana encomendada a la escuela, es clave para profundizar la comprensión de las significaciones ciudadanas y pedagógicas desde las cuales desarrollan esta tarea formativa (Kelly, 2010).

Tal como se abordó en la introducción, hoy se asiste a la desaparición y fragmentación de los movimientos políticos tradicionales, los cuales son reemplazados por nuevos movimientos sociales que se organizan a partir de la crítica a la institucionalidad representativa y sin proponer, necesariamente, nuevas instituciones que permitan reestructurar la cohesión social (Bauman, 2007a, 2009; Castoriadis, 1998; Putnam, 2000). Las estructuras básicas sobre las que se ha construido el modelo político occidental siguen funcionando, se siguen reproduciendo y expandiendo, bajo el convencimiento de amplios sectores políticos e intelectuales, de que es el “único” modelo de organización político posible. Sin embargo, están en proceso de descomposición.

La perspectiva interpretativa desde la que se busca comprender esta crisis, es aquella que sitúa su origen en la paradoja fundacional sobre la que se ha constituido el actual sistema democrático (Bauman, 2007a; Castoriadis, 1998; Cavieres, 2014; Cornejo et al., 2007; Fernández, et al., 2007; Gómez, 2008; Hahnel, 2009; Teichman, 2009; Villavicencio, 2007). La idea de una paradoja fundacional no se limita a una situación que ponga en entredicho el sentido común o que muestre la contradicción de premisas que en la misma afirmación que proponen, se niegan así misma. La paradoja fundacional alude a una situación más radical que una simple oposición entre los términos, ya que es la misma contradicción la que instituye en su despliegue, un horizonte de significado (Bacarlett y Pérez, 2014; Flores y García, 2014).

Desde esta perspectiva, el modelo democrático liberal y representativo que rige en la actualidad sería el resultados de la combinación de dos concepciones distintas y en gran

medida contrapuestas de la sociedad: el ideal ilustrado y el ideal capitalista (Fernández, et al., 2007). Los ideales impulsados por los filósofos ilustrados, sentaron las bases para construir una sociedad autónoma, a partir de la delimitación de un espacio claro para el desarrollo de la política, para que los sujetos se convirtieran en ciudadanos activos y críticos, capaces de establecer reflexiva y racionalmente la institucionalidad base de su organización social, con la posibilidad de cuestionarla permanentemente y transformarla cuando se hiciera necesario (Castoriadis, 1998; Fernández, et al., 2007). Sin embargo, de manera paralela, se desarrolló y consolidó el ideal capitalista, promotor de una organización social fundamentada en el ideal de mercado y en la productividad eficiente y siempre creciente, donde los sujetos más que ciudadanos, corresponden al capital humano que se requiere para la producción de bienes y servicios, y al mismo tiempo, son sus consumidores.

Pese a que durante mucho tiempo, estos ideales fueron considerados “caras de una misma moneda”, a partir de un isomorfismo causal que los identificó por haber surgido en el mismo contextos socio histórico (la Europa moderna), los imaginarios sociales sobre los que se han constituido son distintos (Fernández, et al., 2007). Aunque ambos hicieron propia la idea de libertad, la forma en que la conciben es diferente: para la ilustración la libertad corresponde a la libertad de acción para determinar la institucionalidad política sobre la que debería constituirse la organización social; para el capitalismo, en cambio, la libertad corresponde a la libertad de elegir entre las múltiples opciones que ofrece el mercado, pero sin intervenir en la forma en que se determinan dichas opciones (Bauman, 2009; Fernández, et al., 2007).

La paradoja sobre la que se habría constituido la democracia representativa ha tenido dos importantes consecuencias que permiten comprender la crisis que experimenta el sistema democrático. Por una parte, la esfera del poder político se ha distanciado de la esfera social, se ha convertido en un asunto de cúpulas de poder, transformando a la democracia en lo que Castoriadis (1999) denomina una *oligarquía liberal*, un sistema en que el poder se vuelve un asunto privado, una democracia burocrática, manejada por una minoría política que llega al poder por vía electoral, mientras que la gran mayoría de la ciudadanía ha sido marginada de los espacios de decisión política. A esto se suma el distanciamiento entre el poder y las instituciones políticas, como consecuencia de la

mundialización de la economía. El mercado ha desplazado a la política, las decisiones que establecen los límites dentro de los que el ciudadano/consumidor puede elegir ya no son determinados por los Estados, sino por organizaciones de carácter económico y supranacional (Fernández, et al., 2007). Por ello, todas las políticas públicas, especialmente las educativas, son puestas al servicio de la lógica de mercado (Angus, 2015; Bauman, 2007b; Kelly, 2010), para formar la subjetividad ciudadana que el modelo económico necesita: el consumidor competente, productivo, individualizado y apolítico.

5.4.1 La Crisis del Sistema Democrático como Crisis del Imaginario Social

Cornelius Castoriadis (1995) plantea que la crisis del sistema democrático corresponde a una crisis del Imaginario Social y de las significaciones y sentidos que este otorga a las acciones humanas (Angus, 1995; Elliot, 2012). El actual sistema político se ha constituido sobre una democracia considerada como procedimiento y no como régimen, negando el imaginario social, es decir, las significaciones construidas y compartidas socialmente. Esta democracia procedimental corresponden a una *Burocracia Capitalista* (Castoriadis, 1999) una simbiosis perfecta entre Estado y Mercado, que da origen a una sociedad que al mismo tiempo está dualizada y atomizada. Dualizada porque separa la esfera política de la esfera social (Castoriadis, 2005), dividiendo a la sociedad en dos grupos: el de los que puede participar de la lógica de mercado y aquellos que están marginados porque no pueden consumir; entre aquellos que participan de la toma de decisiones políticas y los que se encuentran marginados de ella, quienes tradicionalmente tienden a coincidir. De hecho, en Chile y América Latina, los sectores más desposeídos son precisamente los que cuentan con menos espacios de participación y se manifiestan más apolíticos (Carreras y Castañeda-Angarita, 2014; Castillo, et al., 2015; Espínola, 2005; Gómez, 2008; PNUD, 2015; Reimers, 2005). Es además una sociedad atomizada, porque el metarrelato del paraíso individualista que construye la lógica capitalista, rompe los vínculos sociales y acaba con los ideales colectivos. La esfera pública ha sido completamente colonizada por los intereses privados (Angus, 2015; Arendt, 2003; Bauman, 2007), imponiendo el bienestar individual por sobre el bien común, que queda reducido a un segundo plano, cuando no desaparece por completo. En otras palabras, el *ágora* ha sido absorbida por el *oikos*

La combinación de dualismo y atomización ha minado la integración social, ya que mientras más individualistas se vuelven los individuos, más se erosiona la acción colectiva y la conciencia de un “nosotros” que es básica para dar coherencia al sistema democrático y crear una cohesión social en torno a él (Angus, 2015; Cavieres, 2014; Lechner, 2002; Wheller-Bell, 2014; Kelly, 2010). En consecuencia, el sistema burócrata capitalista ha dado origen no al sujeto social, sino al individuo individualizado y privatizado que promueve una subjetividad des-subjetivada. Esto no quiere decir que se suprima la subjetividad, sino que esta subjetividad no considera o no asume las dimensiones fundamentales del ser humano. En primer lugar desconoce que cada sujeto es en sí mismo social, porque solo puede existir y constituirse en un contexto intersubjetivo. Y en segundo lugar, omite la historicidad del ser humano, el hecho de que habita en un momento y espacio determinado, y que ese habitar forma parte de un continuo mayor, conectado con un pasado a través de la tradición, y con un futuro a partir de la expectativa. Por ello, la subjetividad de la era del consumo, rompe con las dimensiones fundamentales de toda subjetividad.

La lógica capitalista y su ideal ciudadano del consumidor individualista, rompe la experiencia de ser-en-el-mundo, ya que el consumo no responde a las necesidades del ser humano, sino simplemente al afán de producir y comprar (Baudrillard, 1968; Fernández, et al., 2007). Los objetos de consumo ya no son el referente de las relaciones entre el sujeto y la sociedad a partir de las cuales se iba conformando la conciencia y la identidad del sujeto. Por el contrario, las relaciones sociales son reemplazadas por relaciones personalizadas con los objetos, como si fuesen seres complejos y su consumo constituyese una verdadera relación humana, capaz de reemplazar la relación con los otros. Detrás de esto está la idea de que los individuos pueden construir su experiencia de ser-en-el-mundo sin necesidad de la colectividad, porque los objetos le darán todo lo que requiere para satisfacer sus necesidades individuales. La subjetividad pasa a ser comprendida bajo lo que Baudrillard (1968) denomina el *código del standing*, sistema de significados que define la posición social a partir de los objetos que se tienen, descomponiendo todo el repertorio jerárquico de las relaciones sociales que se fundamentaban en los suprimidos sistemas de la comunicación humana: el lenguaje, los valores, los ritos, la tradición, etc. (Baudrillard, 1968, p. 219-220). El individuo capitalista construye su identidad a partir de la relación que establece con los objetos, transformándose en un *narciso* puro (Lipovestky, 2000), que

apela a la individualidad no para destacar la condición de sujeto único e irreplicable que comparten todos los seres humanos, sino para personalizarla y suprimir al otro. Su centro de preocupaciones está en el *Yo*, imponiendo su autoconciencia por sobre la conciencia política y la conciencia de clase (Lipovetski, 2000, p. 55), dando origen a un individuo personalizado, despolitizado y des-subjetivado, que se busca así mismo guiándose exclusivamente por sus intereses personales y suprimiendo los intereses de la colectividad.

Este nuevo individuo se ve potenciado por una moral hedonista radical, centrada en la satisfacción del placer individual, pero no a través de la sensación de satisfacción por el esfuerzo hecho para obtener determinados objetos, ni por la satisfacción que otorgan las cosas en sí mismas, sino por el placer de tener las cosas que él otro no tiene. La moral hedonista del consumismo prescinde de los intereses colectivos, pero no del otro; el otro está muy presente, pero como un rival con el que hay que competir para tener más y mejores cosas. La lógica consumista, a través de la publicidad persuade al consumidor de que quiere lo mismo que desea toda la colectividad, pero no para solidarizar con ella, sino precisamente para distinguirse de ella (Baudrillard, 1968). La consecuencia de esta moral es precisamente la ruptura de la cohesión social. La intersubjetividad desde el individualismo personalizado, se vuelve negativa, porque la competitividad hace que los vínculos colectivos sean cada vez más difusos y que los individuos estén cada vez más preocupados por sí mismos que por el bien de la comunidad, provocando lo que Bauman (2007a) denomina, “la fragmentación de la dimensión social del ser humano”, que deriva precisamente en la fragmentación de la subjetividad humana.

Otra de las características de la subjetividad del sistema burócrata capitalista es concebir a los individuos como seres a-históricos, descontextualizados temporal y espacialmente. Esta concepción responde a la visión antropológica metafísica que se encuentra en la raíz de este imaginario, que concibe al ser humano como un ser absoluto y eterno, cuyas cualidades están ya dadas y por tanto no cambian, el ser humano es *en esencia* siempre lo mismo, de manera independiente al contexto en el que se desarrolle. Esta concepción antropológica, implica desconocer la historicidad del ser humano, alterando las nociones de tiempo y espacio.

La subjetividad consumista posee una concepción reducida de la temporalidad del ser humano. El tiempo se ha puesto al servicio de la producción: no solo se debe utilizar

eficientemente, procurando no “perderlo”, sino que además es considerado como un bien más que se puede transar en el mercado (Bauman 2007b; Fernández, et al., 2007). El tiempo humano es reducido al tiempo cronológico, sin asumir que *es la forma de ser* del ser humano, que es la propia experiencia de ser-en-el-mundo la que va construyendo el tiempo, y que por tanto, el tiempo vivido, no se compra ni se vende, se crea a partir de la propia experiencia.

Así mismo, la visión reduccionista de la temporalidad humana pasa por alto la condición triple que tiene el presente humano. El presente es al mismo tiempo presente del presente, presente del pasado y presente del futuro (Varela, 2000), ya que en cada acción humana está presente la acción que está siendo; la acción que ya fue, pero que permitió llegar a lo que está siendo y la acción que será, hacia la que se dirige lo que está siendo. Sin embargo, para la subjetividad des-subjetivada, el presente es único, eterno y omnipresente, no importando lo que fue ni tampoco lo que será. El individuo consumista es aquel que está preocupado por el aquí y el ahora (Lipovetski, 2000), rechazando tanto la “tradición”, la herencia y el pasado, asumidos como algo externo y lejano; como la importancia del futuro, en relación al cual se ha perdido la fe (Castoriadis 1998, p. 26- 27).

Algo similar ocurre con la noción de espacio, que no hace referencia simplemente a un lugar físico ocupado por objetos, sino a un lugar subjetivo, en que se conjugan el entorno físico o natural, con la interioridad del sujeto y los imaginarios sociales de la colectividad de la que forma parte. En esta concepción subjetiva del espacio, la disposición de los objetos crean ambientes que simbolizan la experiencia de ser-en-el-mundo; no son simples artefactos que se utilizan para cumplir una función determinada, sino que son símbolos de la conciencia individual y colectiva que les ha dado origen y que los ha dispuesto de una forma particular para dar “forma” al espacio. Sin embargo, el espacio se ha visto fragmentado por la funcionalidad y la personalización. La lógica consumista ha transformado al espacio en un lugar funcional y homogeneizante, donde los objetos son reducidos a la función que les corresponde desempeñar, perdiendo así su valor simbólico y psicológico (Baudrillard, 1968).

Desde la perspectiva de los imaginarios sociales, la crisis del sistema democrático actual, organizado como sistema burócrata capitalista, con su democracia representativa y restringida, y la mercantilización del espacio público y privado, se origina en su propio

imaginario social, marcado por la imposición del ideal capitalista (Castoriadis, 2005, p.141). El sistema está des-subjetivado, porque es el mismo imaginario social y la comprensión antropológica que tiene del ser humano, como un ser ya dado, eterno y absoluto, y por tanto ahistórico y descontextualizado, el que ha creado las condiciones para esa des-subjetivación.

5.4.2 La Sociedad Democrática Actual: entre la Autonomía y la Heteronomía

Toda sociedad se organiza sobre la base de un imaginario social que determina las redes de relaciones y de significaciones a partir de las cuales se desarrolla la experiencia de ser-en-el-mundo. Todo imaginario social tiene un poder instituyente, que permite el desarrollo de la sociedad, y que posee una doble dimensión: lo político y la política. Lo político está presente en todo tipo de sociedad, tanto heterónoma como autónoma, y está vinculado a la dimensión explícita del poder, es decir, a las instituciones e instancias instituidas para emitir órdenes sancionables (Castoriadis, 1995, p. 50). Estas instituciones que encarnan explícitamente el poder, son una necesidad constitutiva de toda sociedad, para enfrentar los factores que amenazan su existencia: la posibilidad de volver a un mundo pre-social, la psique de los propios individuos, que nunca puede ser completamente socializada, las otras sociedades con las que se convive y la incertidumbre del futuro de la sociedad (Castoriadis, 2004).

La política, en cambio, es el resultado de una creación social e histórica muy particular, que solo se presenta en las sociedades autónomas y que consiste en la dimensión implícita del poder: la acción que construye el imaginario social y la red de significaciones e instituciones vinculadas a él y las decisiones futuras que buscan transformarlo (Castoriadis, 1995, p. 52).

La teoría de los imaginarios sociales plantea que todo imaginario, así como las instituciones y las redes de significaciones a las que da origen, son una construcción social. El imaginario social no es algo externo a la sociedad, sino que es una dimensión que al tiempo que la constituye, se va construyendo y transformando. Sin embargo, no todas las sociedades son conscientes de ello, pudiendo clasificarlas en sociedades heterónomas y sociedades autónomas (Castoriadis, 1998, 2004).

Las sociedades heterónomas son sociedades que asumen el origen de la institucionalidad a partir de la cual se organizan, como algo externo a la comunidad, adjudicándolo a una autoridad o poder extra social (los antepasados, los dioses, las sagradas escrituras, las leyes históricas o las leyes del mercado), que impone dicha organización a los miembros de la comunidad, sin que estos tengan más intervención que aceptarla y respetarla. Estas sociedades han creado su propia institucionalidad, pero ocultan dicha creación imponiendo una clausura de sentido que no permite cuestionar la institucionalidad existente, ya que todas las preguntas pueden hallar respuesta dentro de la red de significaciones imaginarias existentes, y las que no tienen respuesta, o no se plantean porque son psíquicamente imposibles o porque son censuradas y sancionadas por poner en riesgo la estabilidad de un sistema naturalizado, concebido como algo externo y previamente establecido, y por tanto inmodificable por la acción humana (Castoriadis, 1995, 2004).

Las sociedades autónomas, por su parte, son aquellas sociedades que son conscientes de que la institucionalidad sobre la que se han organizado es una construcción propia, resultado de la interacción intersubjetiva de los individuos que la componen, y por tanto, son capaces de cuestionarla permanentemente, rechazando la clausura de sentido (Castoriadis, 1998, p. 160). Pese a que todas las sociedades a lo largo de la historia y en la actualidad construyen sus imaginarios sociales y determinan su institucionalidad, son muy pocas las que se han aproximado a constituirse como sociedades autónomas (Bauman, 2009). Castoriadis (1995, 1998), plantea que la Grecia clásica y la Europa occidental moderna, son las únicas sociedades que se han aproximado al ideal de la sociedad autónoma, al reconocer que la legislación y la institucionalidad sobre la que estaban organizadas eran las formas “elegidas” de organización, y no las “únicas” formas de organización, como se plantea en las sociedades heterónomas.

La sociedad europea moderna y sus planteamientos filosóficos ilustrados se encuentra en la base de la organización de las actuales sociedades democráticas, y en su origen se encuentra el germen de esta idea de autonomía, que se sigue explotando discursivamente. Todas las sociedades occidentales reconocen la autonomía como una de sus características básicas (Fernández, et al., 2007), pero en términos prácticos, la autonomía entendida como la capacidad política de transformar la sociedad, es en el mejor de los casos un proyecto, y para los más pesimistas, una utopía (Bauman, 2009). La expansión del imaginario

capitalista y los sistemas burócrata capitalistas a los que ha dado origen, han atrofiado la capacidad política de estas sociedades, transformándolas en sociedades heterónomas. Las sociedades burócrata capitalistas funcionan partir de la lógica de las leyes del mercado (Castoriadis, 1995, p. 3), asumidas como un conjunto de leyes extra sociales que no pueden ser modificadas sin desatar una serie de males que terminarían por destruir la sociedad (Bauman, 2009; Fernández, et al., 2007). Sin embargo, este imaginario social tiene una radicalidad particular. Su naturalización no solo ha significado un distanciamiento entre el poder y la política, al asumir que la des-subjetivación de la política y la limitación de la participación ciudadana, “deben” ser así, y no pueden modificarse, como si en cada una de estas realidades que han dado forma al sistema, el accionar humano no hubiese intervenido (Lechner, 2002). Sino que además, han generado el distanciamiento entre lo político y las instituciones que tradicionalmente han estado a cargo del poder (Bauman, 2009). Hoy lo político no puede “tocar” a la economía; capitalismo y democracia representativa solo son compatibles si comparten los mismos intereses, por tanto, el establecimiento de los límites sobre los que deben actuar los individuos solo pueden ser establecidos por el gobierno o el parlamento, si no afectan los intereses económicos y de mercado, de lo contrario, corren el peligro de la desestructuración, la crisis y el derrocamiento (Castoriadis, 1998; Fernández, et al., 2007). La institucionalidad gubernativa está al servicio de los intereses de las organizaciones económicas supranacionales, impulsadas paradójicamente por los mismos estados que pierden cada vez más poder frente a su avance, viéndose la mayoría de las veces incapacitado de responder a las necesidades y las demandas sociales contrarias a la lógica de mercado (Bauman, 2009; Castoriadis, 1998, 2005; Fernández, et al., 2007).

La radicalidad del imaginario capitalista se ha traducido en una transformación profunda y autodestructiva de las estructuras de la sociedad moderna, ya que no es solo la política lo que está desapareciendo, sino también lo político. La institucionalidad a partir de la cual se ha desarrollado el poder político en occidente durante los últimos 200 años está llegando a su fin, sin ofrecer alternativas democráticas capaces de reemplazarlas, confiando en que la mano “invisible” del mercado entregue la solución (Bauman 2007; Fernández, et al., 2007).

Asumir la crisis democrática desde la teoría de los imaginarios sociales, implica aceptar que es la misma sociedad la que está provocando esta crisis, estando en sus manos la posibilidad de revertirla y de transformar el imaginario capitalista. Sin embargo, puede

parece un contrasentido plantear que la solución a esta crisis es cambiar el imaginario social que la misma sociedad ha construido, pero la necesidad de hacerlo responde a la radicalidad de este imaginario, que mientras más se desarrolla y se expande, pone en peligro la supervivencia de la misma sociedad que le dio origen. Para lograr esta transformación es necesario desarrollar no solo la autonomía de los individuos, sino sobre todo la autonomía de la sociedad, y en ello, la educación, tiene un rol fundamental.

5.4.3 La Construcción de una Ciudadanía Democrática y Autónoma: los Desafíos de la Educación

Construir una sociedad democrática significa construir una sociedad autónoma, una sociedad que asume al imaginario social como una creación social y no se detiene en una concepción cerrada y definitiva de la justicia, la igualdad o la libertad, sino que se instituye generando los espacios para que estas dimensiones puedan ser permanentemente cuestionadas y transformada por el accionar político de los ciudadanos, en atención al funcionamiento de la sociedad (Castoriadis, 1995). Por tanto, una sociedad democrática debe desarrollar no solo el poder político, sino sobre todo la política, es decir, los espacios para que sean los ciudadanos quienes determinen de manera reflexiva y deliberante, las características del sistema democrático en el que quieren vivir. La legitimidad del poder político y de la legislación que establece los límites a la libertad y a los derechos ciudadanos, no radica en el poder coercitivo de las instituciones, sino la internalización que los individuos hagan de su significación (Castoriadis, 1998, p. 158). Para que los individuos se comprometan con esta institucionalidad y acepten los límites que establece deben sentirse parte de ella, deben sentir que sus intereses, fueron al menos considerados en el momento de establecerla. Por tanto, un ciudadano democrático debe ser por definición crítico y autónomo, debe contar con espacios concretos no solo para cuestionar la institucionalidad vigente, sino también para impulsar su transformación (Castoriadis, 1995). Desde esta perspectiva, no basta con asegurar la libertad de elección de los representantes, sino que además, se debe garantizar una libertad de acción que permita fijar los márgenes del espacio dentro del cuál podrá elegir. Una sociedad democrática debe fundamentarse en la acción política, asumida como una acción colectiva y explícita, en la

que todos y cada uno de los miembros de la comunidad participa, sin exclusión alguna, asegurando de esta manera una participación libre e igualitaria, (Castoriadis, 1995; Wheller-Bell, 2014).

La sociedad chilena durante los últimos años ha aspirado a formar una sociedad democrática, estimulando la formación de ciudadanos críticos, participativos y comprometidos con el sistema, pero las acciones colectivas a partir de las cuales se ha ido construyendo la ciudadanía, han logrado precisamente lo contrario. Sin embargo, la limitación de los espacios de formación que se ha consagrado y la mercantilización de la sociedad, en lugar de formar ciudadanos democráticos y autónomos, ha formado individuos des-subjetivados y apolíticos, consumidores individualistas, centrados en el presente y desvinculados del bien común (Wheller-Bell, 2014). El sistema sigue funcionando, pero al mismo tiempo se está resquebrajando porque el compromiso ciudadano se debilita cada vez más producto de que el sistema ha tendido a marginar a los ciudadanos de los espacios de poder y de la toma de decisiones, potenciando su apatía política, porque sienten que sus intereses no son considerados. En cambio, en el mercado, los sujetos “creen” tener toda la libertad de poder elegir qué es lo que quieren para satisfacer sus necesidades individuales, a partir de sus propios intereses, sin preocuparse por el bien común, y mejor aún, sin que nadie sancione ese desinterés. El ciudadano ideal pierde terreno a pasos agigantados frente al consumidor real, un consumidor individualista, cada vez más desvinculado de los intereses colectivos y que por ello contribuye a fragmentar la subjetividad social que el sistema democrático necesita para seguir operando, generándose así un complejo círculo vicioso.

Superar la crisis del actual sistema de democrático chileno, transformando el imaginario social (Castoriadis 1999) exige generar un cambio en los hábitos de los sujetos, y en las estructuras antropológica y sociopsíquica sobre la que se ha construido el imaginario social. La paradoja de este cambio, es que quienes deben realizarlo, son los mismos sujetos a los que este imaginario social ha des-subjetivado. Es decir, la solución a los problemas del sistema exige el accionar colectivo de ciudadanos críticos, reflexivos, participativos y con una clara conciencia política y social, en un sistema que en la práctica apunta precisamente a eliminar ese tipo de ciudadanía (Wheller-Bell, 2014). Por ello, la propuesta de Castoriadis, es comenzar la transformación a través de la socialización de los individuos,

siendo la educación, el espacio fundamental para impulsar la ruptura del imaginario capitalista, que este cambio requiere (Castoriadis, 1995).

Castoriadis plantea que “no puede haber sociedad democrática sin *paideía* democrática” (Castoriadis, 1995, p.56), es decir, que la construcción de una sociedad democrática no puede producirse sino existe una educación organizada democráticamente y orientada a formar ciudadanos democráticos y autónomos. Esto implica asumir la experiencia educativa no como una instancia de preparación para el futuro ejercicio ciudadano, sino que la experiencia en la propia escuela debe estar organizado como un ejercicio democrático, para que los estudiantes cuenten con los espacios y sean capaces de aplicar los procedimientos propios de la política, como votar, legislar, ejecutar leyes y gobernar ((Ariza, 1995; Castoriadis, 1995; Johnson & Morris, 2012). Solo de esa manera, se podría estimular el desarrollo de la capacidad crítica que toda autonomía requiere.

Sin embargo, esta no es una tarea fácil cuando se considera que en Chile, la propia institución escolar se encuentra bajo el influjo de la mercantilización que afecta al sistema (García y Flores, 2011). En primer lugar, porque los actores del sistema escolar han sido permanentemente marginados de la toma de decisiones que han afectado tanto al sistema educativo como a su quehacer. Y en segundo lugar, porque la educación se ha mercantilizado, transformándose, en muchos casos, en un bien más que se transa en el mercado. Frente a este escenario ¿cómo podría la escuela formar ciudadanos participativos en una sociedad mercantilizada, des-subjetivada y despolitizada?

Esta tesis no pretende responder esta pregunta ni ofrecer soluciones sobre cómo impulsar la transformación del imaginario social. Lo que busca es contribuir a la comprensión de la relación entre la paradoja que caracteriza al actual sistema democrático y las significaciones ciudadanas y pedagógicas a partir de las cuales los profesores desarrollan la tarea de la formación ciudadana, develando las posibles vinculaciones que existen entre ambas dimensiones, como una forma de generar un conocimiento que aporte a la comprensión del problema y a la construcción de posibles caminos que orienten el proceso de transformación del imaginario social que hoy se requiere para construir sociedades más democráticas.

III. METODOLÓGÍA

La metodología desde la que se realiza toda investigación, no corresponde al método a partir del cual ésta se desarrolla, ni puede limitarse a los instrumentos a partir de los cuales se recogen los datos sobre los que se sustenta, aunque en ocasiones tienden a confundirse. La metodología corresponde al sustento teórico sobre el que se estructura el método de investigación, es decir, se refiere al marco filosófico que establece los supuestos y características de la perspectiva de las ciencias humanas desde la que se asume la investigación (Van Manen, 1990, p.27). Esto implica que la metodología se posiciona a partir de una determinada perspectiva sobre la vida, el conocimiento y lo que significar “ser” humano, siendo estas dimensiones las que establecen los parámetros dentro de los cuales se debe desarrollar el procedimiento investigativo (Creswell, 2009; Ruiz, 1996; Van Manen, 1990).

1. MARCO METODOLÓGICO

Para poder desarrollar una aproximación comprensiva desde la fenomenología y la teoría de los imaginarios sociales a los ejes de sentido ciudadanos y pedagógicos que configuran la experiencia de ser-en-el-mundo de los profesores de historia, el enfoque metodológico utilizado es de carácter cualitativo.

La metodología cualitativa consiste en una aproximación comprensiva a los fenómenos estudiados (Flick, 2004; Sandin, 2003), a través de los significados de los sujetos, para descubrir las pautas sociales y culturales a partir de las cuales construyen su experiencia (Álvarez-Gayou, 2005; Flick, 2004; Sandin, 2003). La epistemología sobre la que se sustenta “defiende el carácter constructivo e interpretativo del conocimiento” (González, 2007, p. 4), es decir, asume que el conocimiento no es una aprehensión lineal de la realidad, sino un proceso de construcción intersubjetivo.

En términos generales, toda investigación fundamentada en una metodología cualitativa se centra en el estudio de los fenómenos sociales en su propio contexto, es decir, en el entorno natural en el que ocurren, sin modificarlos y sin crear escenarios ficticios o experimentales (Denzin & Lincoln, 2011; Ruiz, 1996; Sandin, 2003). Además, tiene un

carácter holístico ya que aborda las experiencias de las personas de manera global, como un todo y no como un conjunto separado de variables, dando primacía sí a los aspectos subjetivos de la conducta humana. Por último, tienen un carácter interpretativo, ya que busca acceder a las experiencias de los sujetos explorando los significados intersubjetivos, situados y construidos que le asignan a dichas experiencias, a través de las descripciones densas que el uso del lenguaje simbólico, permite elaborar (Araneda, et al., 2008; Ruiz, 1996; Sandin, 2003).

En atención al objetivo general de esta investigación, que busca comprender las significaciones ciudadanas y pedagógicas desde las que los profesores de historia han llevado a cabo la tarea de formación ciudadana, el paradigma cualitativo desde el que se ha desarrollado la investigación, es de carácter interpretativo, elección que se fundamenta en los supuestos básicos sobre los que se construye este paradigma. El primero de estos supuestos, de naturaleza cualitativo-fenomenológica (Wilson, 1997, como se citó en Sandin 2003), plantea que las acciones humanas solo son inteligibles a través del marco simbólico desde el cual las personas dan sentido a sus experiencias, ya que los seres humanos son constructores de su realidad social, al mismo tiempo que esta los determina, por ello, para comprender sus acciones, es necesario poner atención al sentido que le asignan los sujetos, accediendo a su vida interior y subjetiva. A su vez, esto implica asumir que el conocimiento generado siempre es un conocimiento contextualizado e hipotético, ya que al estar relacionado con los significados de los sujetos no puede ser ni generalizado ni controlado (Sandin, 2003). El segundo supuesto, de naturaleza naturalista-ecológica (Wilson, 1997, como se citó en Sandin 2003), plantea que las acciones humanas están influidas por el contexto en el que se desarrollan, por ello, los fenómenos sociales solo pueden estudiarse en la vida real, en sus escenarios naturales (Sandin, 2003).

Dentro de los distintos enfoques u orientaciones que se pueden identificar dentro del paradigma cualitativo interpretativo, considerando los objetivos de la investigación, que implican ingresar a lo cotidiano o mundo de la vida de los sujetos, considerando que sus experiencias solo adquieren significancia a partir de su ser-en-el-mundo, y por ello, solo pueden ser comprendidas en sus propios contextos, el enfoque interpretativo elegido, fue el enfoque hermenéutico fenomenológico desarrollado por Paul Ricoeur (2001).

1.1 El Enfoque Fenomenológico

El enfoque desde el que se ha desarrollado la investigación, tiene sus orígenes en la tradición fenomenológica fundada por Edmund Husserl, y ampliada y profundizada por Heidegger y Merleau Ponty, la cual ha sido analizada en el Marco Teórico. Los estudios fenomenológicos tiene como foco de investigación la comprensión de las perspectivas, las percepciones y los significados de las experiencias vividas por los sujetos en relación a un fenómeno social determinado (Creswell 2009; Osman, 2009; Sandin, 2003), es decir, buscan develar qué es lo que los sujetos piensan, sienten, creen o esperan de dicho fenómeno, asumiendo no la relación material del sujeto con su medio, sino su condición de sujeto existencial e histórico, como alguien que tiene conciencia de algo que tiene significado para él (Araneda, et al., 2008).

Max Van Manen (1990), plantea que las investigaciones que se enmarcan dentro del enfoque fenomenológico presentan las siguientes características:

- Son el estudio de la experiencia vivida, es decir, del mundo de la vida que es experimentado de manera pre-reflexiva antes de ser conceptualizado y categorizado, con la finalidad de obtener una comprensión profunda del significado que tienen las experiencias cotidianas.
- Buscan explicar los fenómenos tal como se presentan a la conciencia, ya que dicha conciencia es el único acceso que los seres humanos tienen al mundo, no con la aspiración de describirla ni a ella ni a las experiencias que han hecho posible tomar conciencia del mundo, sino para comprender los significados que se asignan a dichas experiencias. Por ello la reflexión fenomenológica siempre es retrospectiva, es decir, solo es posible una vez que la experiencia ya ha sido vivida y es recordada.
- Son el estudio de las esencias, es decir de las cosas mismas, de la naturaleza de los fenómenos estudiados. En otras palabras, son un intento sistemático por descubrir y describir, las estructuras de significado de las experiencias vividas.
- Son la descripción de los significados de la experiencia vivida tal y como son vividos por los sujetos. No aspira a la descripción de las experiencias tal y como fueron, sino más bien a la comprensión de los significados y la forma en que son vividos cotidianamente.

- Son el estudio científico de los fenómenos humanos, ya que corresponden a un estudio sistemático, explícito, autocrítico e intersubjetivo de las experiencias vividas.

Las características del enfoque fenomenológico han determinado que su aporte a la investigación en ciencias sociales se presente en tres direcciones: en la primacía que le otorga a la experiencia subjetiva como base del conocimiento; en la perspectiva desde el sujeto que adopta para comprender los fenómenos sociales; y en su interés por conocer la forma en que las personas experimentan y comprenden el mundo que construyen en interacción (Latorre, del Rincón & Arnal, 1996, como se citó en Sandín 2003, p. 63). Este aporte se ha traducido en las últimas décadas, en un aumento de los estudios desarrollados desde este enfoque en distintas áreas de las ciencias de la salud¹⁹ y en la educación²⁰

Sin embargo, tanto la conceptualización como la implementación del enfoque fenomenológico no ha estado exento de controversias. Existe entre los intelectuales e investigadores que adhieren a este enfoque una gran diversidad de posiciones en relación a la interpretación sobre el foco de la investigación, su aplicación y lo que entienden por método fenomenológico, lo que a su vez ha repercutido en lo que se entiende por investigación fenomenológica (Finlay, 2009; Friesen, Henriksson & Saevi, 2012; Hein & Austin, 2001). Si bien, existe un amplio consenso en torno a los significados de la experiencia vivida como foco del enfoque fenomenológico, y a la necesidad de contar con métodos de investigación que permitan incorporar con cierto grado de científicidad tanto el conocimiento del fenómeno como la interconexión subjetiva que existe entre el investigador y su objeto de estudio, la forma de llevar a la práctica la investigación fenomenológica, aún sigue siendo tema de amplio debate entre las dos tradiciones investigativas que existen en la actualidad dentro de este enfoque (Finlay, 2009): la fenomenología trascendental o husserliana, centrada en la descripción y clarificación de la experiencia vivida, y la fenomenología hermenéutica, enfocada en la interpretación del

¹⁹En las ciencias de la salud, los estudios fenomenológicos se han desarrollado principalmente en la psicología (Giorgi, 1985, 2008; Guignon, 2012; Hein & Austin, 2001; Larkin, Eatough & Osborn, 2011; Smith, 2010), la psiquiatría (Cutcliffe, et al. 2012.) y en otras áreas vinculadas a la enfermería y la medicina (Anells, 1996; Kirwan & Adams, 2009; Koch, 1995, 1996 como se citó en Lindseth & Norberg, 2004),

²⁰En el ámbito educativo, destacan los estudios fenomenológicos de Castle (2006), Chan, Walker & Gleaves (2014), Feroso, (1989), Friesen, Henriksson & Saevi (2012), Groenwald (2004), Hamarus (2008), Hickey (2012), Koestenius & Ohrling (2008), Osman (2009), Rose (2011), Van Manen (1990, 2002, 2007, 2008).

sentido subyacente a la experiencia vivida, fundamentada en las propuestas de Heidegger, Gadamer y Ricoeur (Finlay, 2012; Larkin, et al., 2011; Laverty, 2003; Lindseth & Norberg, 2004; Sandin, 2003). Pese a que estas tradiciones proponen formas distintas de asumir el enfoque fenomenológico, en la práctica tienden a utilizarse como sinónimos, sin reconocer que aunque derivan de una misma matriz filosófica, presentan diferencias sustanciales en términos epistemológicos, ontológicos y metodológicos, lo que impacta en el posicionamiento desde el cual se debe desarrollar la investigación (Finlay, 2009; Laverty, 2003; Pernecky & Jamal, 2010). A continuación, se presentan las características de cada una de estas tradiciones y posteriormente un análisis de sus similitudes y diferencias, para finalmente justificar por qué esta tesis ha optado por un enfoque hermenéutico fenomenológico como marco metodológico de la investigación.

1.1.1 La Fenomenología Trascendental

La Fenomenología trascendental tiene sus raíces en la filosofía desarrollada por Edmund Husserl (1859 - 1938), padre de la fenomenología (Laverty, 2003). Para Husserl, la fenomenología es el estudio de la experiencia del mundo vivido, una experiencia pre-reflexiva que debe ser estudiada para descubrir sus significados (Husserl, 1970, como se citó en Laverty, 2003). En otras palabras, es una meditación sobre el conocimiento, un conocimiento del conocimiento de los fenómenos tal como se aparecen a la conciencia para descubrir los verdaderos significados de la experiencia y penetrar de manera profunda en la realidad (Lyotard, como se citó en Araneda, et al., 2008).

La propuesta de Husserl, se orienta hacia el conocimiento de las estructuras esenciales de la conciencia y las estructuras intrínsecas de la experiencia (Pernecky & Jamal, 2010), considerando a la conciencia como el diálogo entre el sujeto y el mundo y por tanto, el punto de partida para conocer la realidad. Las claves para alcanzar esta comprensión de la realidad son la *intencionalidad*, proceso en que la mente se dirige hacia su objeto de estudio para describir una realidad particular, y la *esencia*, concebidas como las estructuras esenciales de significado que constituyen al sujeto (Fermoso, 1989; Laverty, 2003; Lindseth & Norberg, 2004). A sí mismo, plantea que el proceso para acceder a esta comprensión es la “reducción fenomenológica”, también denominada *epoché* (Fermoso, 1989) o bracketing

(Araneda et al., 2008; Larkin et al., 2011), concebida como la suspensión de las creencias, suposiciones y prejuicios del investigador sobre el mundo y el fenómeno estudiado, para poder acceder claramente al fenómeno y trascender hacia la esencia de la experiencia vivida. Desde esta perspectiva, toda reflexión fenomenológica pasa por cuatro planos (Fermoso, 1989): el mundo teórico, el mundo vital, la actitud fenomenológica y la subjetividad trascendental, vinculados por tres procesos de reducción: la teórica, la eidética y la trascendental. El mundo teórico está integrado por las tradiciones, teorías, prejuicios e ideologías desde las que se posiciona el investigador, las cuáles deben ser “suspendidas” o “puestas entre paréntesis” (bracketing) a través de la reducción teórica, liberándolo para poder acceder al mundo vital, originario y espontáneo, que debe ser conocido tal cuál es. Una vez que se ha accedido a este mundo vital, se debe desarrollar una actitud fenomenológica para contemplar la esencia, a través de la reducción eidética que supone una acción cognitiva activa que permita ver el todo para poder desentrañar la complejidad de los fenómenos. Por último, para acceder al plano de la subjetividad trascendental, que es el plano de la conciencia y por ende, donde se constituye el mundo, se requiere de la reducción trascendental, que consiste en volver al Yo al que previamente se ha dado el mundo, verificando que la manera en que este se ha dado y se ha manifestado al sujeto, se correspondan (Fermoso, 1989).

La tradición fenomenológica trascendental considera que la propuesta de Husserl y su interés por desarrollar un estudio científico y riguroso de las “cosas mismas”, fue concebida como una filosofía y un método de investigación (Fermoso, 1989; Sandín 2003), asumiéndolo desde una perspectiva más descriptiva que interpretativa, dado el énfasis asignado a la descripción pura de la conciencia y a la reducción del juicio del investigador (Larkin, et. al., 2011; Laverty, 2003; Pernecky & Jamal, 2010). Sin embargo, más que Husserl, quién dio forma al método de la fenomenología trascendental aplicado a las Ciencias Sociales, fue el psicólogo Amadeo Giorgi (Pernecky & Amadeo, 2010). Para Giorgi el objetivo de la investigación fenomenológica es la descripción, absteniéndose de cualquier estructura previa del investigador y manteniendo “la verdad” de los hechos (Groenenwald, 2004). Para lograrlo, la investigación debe presentar cuatro características: debe ser rigurosamente descriptiva, debe utilizar la reducción fenomenológica, explorar las relaciones intencionales entre las personas y las situaciones estudiadas, y evidenciar la

esencia o estructuras de significado immanentes a la experiencia humana a través del uso de la imaginación (Finlay, 2009). Si bien el método propuesto por Giorgi no es el único que se utiliza en los estudios fenomenológicos, es el que sintetiza las principales características de los estudios realizados desde el enfoque de la fenomenología trascendental. Es por ello que dichos estudios se orientan principalmente a la descripción de las experiencias y de las conductas de los sujetos estudiados tal y como se presentan, para develar sus estructuras de significado (esencia), y promueven la neutralidad del investigador, exigiendo la supresión de todos sus prejuicios (bracketing), para poder acceder al fenómeno tal y cómo se experimenta (Finlay, 2009; Araneda et al., 2008).

En los últimos años, hay algunas propuestas metodológicas dentro de la fenomenología trascendental que han ampliado la propuesta de Giorgi. Entre ellas destacan el Análisis Fenomenológico de Entrevistas de Hycner (1985), quien relativiza la posibilidad del bracketing al afirmar que es imposible alcanzar la neutralidad total del investigador, frente a los fenómenos que busca comprender; y la Etnofenomenología de Knoblauch & Schnettler (2001, como se citó en Eberle, 2010), que desde el campo de la sociología busca describir no las experiencias en sí mismas, sino los significados que los sujetos le asignan a dichas experiencias. Si bien todas estas propuestas son variaciones al modelo metodológico tradicional de la fenomenología trascendental, no implican una ruptura con su aspiración descriptiva.

1.1.2 La Fenomenología Hermenéutica

La Fenomenología Hermenéutica o interpretativa tiene sus orígenes en el trabajo de filósofos hermenéuticos como Heidegger, Gadamer y Ricoeur (Finlay, 2009), quienes vincularon los planteamientos de la fenomenología con los planteamientos de la tradición hermenéutica, proponiendo que la forma de ser-en-el-mundo es de carácter lingüístico e intersubjetivo, y que toda comprensión de la experiencia de ser-en-el-mundo posee historicidad, es decir, está temporal y culturalmente situada, y por tanto solo ofrece una perspectiva posible de comprensión, que es materia de interpretación (McLeod, 2000 como se citó en Larkin et al., 2011).

La reflexión fenomenológica desde la que se construye esta tradición, destaca la idea de

intencionalidad de las acciones humanas propuesta por Husserl, pero rechaza la condición mental de dicha intencionalidad. Para Heidegger, la intencionalidad está estrechamente vinculada con la intersubjetividad, que da cuenta de la condición del ser humano como un ser en contexto y en relación con los otros, con el mundo que lo rodea y los objetos que lo componen, siendo esta condición relacional la dimensión fundamental de su constitución (como se citó en Larkin et al., 2011). Desde esta perspectiva, el mundo social es más que el escenario en el que transcurre la existencia humana, es un requisito básico de la condición de ser- en- el- mundo y por ello, lo social y lo individual se construyen conjuntamente, de manera relacional y lingüística. Esto implica que los significados que los sujetos asignan a las experiencias, tienen una raigambre de carácter social, que revela su naturaleza intersubjetiva y el mundo en común (Lindseth & Norberg, 2004). Toda experiencia vivida se desarrolla y se significa a través de las relaciones intersubjetivas, que determinan la pre-comprensión de las experiencias, por ello siempre llevan una impronta social. Sin embargo, la comprensión de la experiencia vivida siempre es a posteriori, implica una *recuperación* de aquel contacto con el mundo, y está mediada por la condición histórica e intersubjetiva del sujeto. Por ello Heidegger plantea que todo proceso comprensivo es un proceso hermenéutico, interpretativo: el significado de la descripción fenomenológica radica en la interpretación, entendida no como una etapa más dentro del método fenomenológico, sino como una estructura básica de la condición de ser en el mundo (Gadamer, 1992; Larkin et al., 2011). Esto implica asumir que la comprensión fenomenológica no ofrece una verdad objetiva y absoluta, sino una posible perspectiva de comprensión de los fenómenos estudiados, en relación no a la comprensión en sí misma, sino a las condiciones a partir de las cuales dicha comprensión se ha generado (Laverty, 2003; Tengselvi, 2007).

Desde la perspectiva hermenéutica se busca comprender la realidad no a través de explicaciones causales o descripciones objetivas de la realidad, sino interpretando los fenómenos sociales a la luz de las experiencias vividas (Ruiz, 1996), y asumiendo que el significado de las experiencias dependerá al mismo tiempo del contexto histórico en el que se desarrolló la experiencia y del contexto histórico en el que se está interpretando (Hamarus & Kaikkonen, 2008). Para lograr la interpretación, Gadamer (1992) plantea la necesidad de fusionar los horizontes de sentido, es decir, desarrollar una interacción dialógica entre dos visiones de mundo (la del investigador y la del sujeto de estudio),

posicionadas desde una perspectiva particular que está determinada por la historicidad de los sujetos, a través del *círculo hermenéutico*, que consiste en un ir y venir permanente entre el todo y las partes del texto, para poder comprender la totalidad de la experiencia reflejada en él. Esto implica asumir dos condiciones metodológicas clave: primero, que la comprensión fenomenológica no puede separarse de la condición de-ser-en-el-mundo del sujeto que busca comprender, por tanto, la reducción fenomenológica o bracketing propuesta por Husserl y sus seguidores, es impracticable. Los prejuicios y creencias previas del investigador pueden evidenciarse, pero no pueden suprimirse a la hora de interpretar los fenómenos estudiados (Finlay, 2009; Gadamer, 1992; Laverty, 2003; Pernecky & Jamal, 2010). Y en segundo lugar, que las experiencias estudiadas son una co-construcción entre el sujeto de estudio y el investigador, produciendo los significados de manera conjunta a través del diálogo que establecen (Pernecky & Jamal, 2010).

La perspectiva interpretativa no rechaza ni niega la búsqueda de criterios de objetividad, pero enfatiza en que la supresión de la subjetividad no es posible, ya que todo proceso interpretativo es en sí mismo subjetivo. Tampoco implica el rechazo a la descripción de las experiencias referidas al fenómeno estudiado, es más, hay autores que consideran la descripción como parte constitutiva de la interpretación (Finlay, 2009). Sin embargo, también destacan que dicha descripción no es “verdadera” en un sentido positivista, ya que responde a la perspectiva desde la que se posiciona el sujeto que interpreta. La verdad desde la perspectiva hermenéutica es un constructo interpretativo que involucra credibilidad de la interpretación de las experiencias de los participantes, en relación a las descripciones por ellos elaboradas (Pernecky & Jamal, 2010; Tengelyi, 2007).

En síntesis, el foco de la fenomenología hermenéutica es la experiencia vivida, y su objetivo es transformar dicha experiencia en una expresión textual sobre su esencia, entendida como una construcción lingüística que describe la forma de ser-en-el-mundo y evidencia el significado que hay tras ella (Van Manen, 1990). La experiencia se significa y se hace consciente en el lenguaje, a través de un acto de reflexión en que se medita, recuerda y relata la experiencia vivida (Van Manen, 1990). La pregunta fenomenológica desde esta tradición, es una pregunta por el significado de la experiencia vivida, la asume tanto en su dimensión concreta como en su esencia, pero no para describir sus aspectos factuales, sino principalmente para develar los significados que hay en ella (Van Manen,

1990), pero desde una perspectiva interpretativa, no descriptiva, enfatizando la condición histórica y sociocultural no solo de los sujetos de estudio, sino también del investigador, y la relación intersubjetiva que se establece entre ellos, lo que exige asumir que la comprensión alcanzada no es “la verdad” del fenómeno estudiado, sino una posible perspectiva de comprensión.

En términos metódicos, a diferencia de lo realizado por Husserl, Heidegger no estableció una guía metódica para aproximarse interpretativamente a la experiencia (Pernecky & Jamal, 2010). Si bien Gadamer esbozó una aproximación metodológica a través del círculo hermenéutico, y una serie de autores han elaborado otras propuestas metodológicas (Lindseth & Norberg, 2004; Polkinghorne, 1983, 1989, como se citó en Pernecky & Jamal, 2010; Smith, 2004 – 2007, como se citó en Finlay, 2009; Van Manen, 1990, 2002, 2007, 2008), la tradición hermenéutica se caracteriza precisamente por no tener definido un método único. Aunque se comparten ciertos lineamientos metodológicos, como por ejemplo, la imposibilidad del bracketing y de la neutralidad del investigador, no existen procedimientos, técnicas ni conceptos fijos que guíen las investigaciones desarrolladas desde este enfoque, bajo la convicción de que deben ser adaptados, descubiertos o incluso inventados en relación a la pregunta que guía la investigación (Van Manen, 1990)

La distancia que existe entre estos enfoques responde a que los orígenes de sus postulados filosóficos son de distinta naturaleza: mientras la tradición trascendental es epistemológica, la tradición hermenéutica es ontológica (Lavery, 2003; Sandin, 2003). Esto permite comprender por qué pese a los elementos básicos que comparten, presentan diferencias sustanciales en su conceptualización y en los lineamientos metodológicos que definen para la puesta en práctica de la investigación fenomenológica. A continuación, se presentan las principales similitudes y diferencias epistemológicas, ontológicas y metodológicas de estas dos tradiciones.

1.1.3 Similitudes y diferencias entre las tradiciones fenomenológicas

Al comparar las tradiciones trascendental y hermenéutica de la fenomenología, en un primer nivel, se puede destacar que ambas tienen sus orígenes en la filosofía alemana que critica la visión positivista del mundo. Tanto Husserl como Heidegger se interesan en la

experiencia vivida enfatizando en la percepción de los sujetos y en la co-dependencia entre los sujetos y el mundo, superando la oposición cartesiana entre sujeto y objeto. Sin embargo, al mismo tiempo, ambas tradiciones presentan importantes diferencias ontológicas, epistemológicas y metodológicas.

La fenomenología trascendental está enfocada en la pregunta epistemológica sobre la relación entre el investigador y su objeto de estudio. Si bien rechaza la separación positivista entre sujeto y objeto, asumiendo que existe una relación directa entre el cuerpo vivido y la conciencia que se tiene de la experiencia vivida (Laverty, 2003), aún presenta resabios positivistas en su propuesta de reducción fenomenológica o bracketing, al plantear que el investigador para poder comprender la esencia de dichas experiencias, debe suspender sus prejuicios y ser lo más neutral que se pueda. Para la fenomenología hermenéutica, en cambio, la distinción entre sujeto y objeto no existe, la interpretación los co-determina hasta el punto que uno no existe sin el otro, por tanto el bracketing y la neutralidad son imposibles, ya que no se puede prescindir de la pre-comprensión y la historicidad de la experiencia (Laverty, 2003).

La fenomenología hermenéutica, en tanto, surge desde un enfoque más centrado en la pregunta ontológica sobre el ser, sobre la forma de existir-ser-estar en el mundo, siendo su propuesta hermenéutica más una respuesta a la forma de ser-en-el-mundo que una propuesta epistemológica o metodológica (Laverty, 2003; Sandin, 2003). Es por ello, que desde esta tradición la fenomenología es solo una filosofía y no puede reducirse a un método de investigación, como sí se plantea desde el enfoque trascendental.

Estas diferencias ontológicas y epistemológicas, tienen a su vez una importante repercusión en las dimensiones metodológicas de la investigación fenomenológica, especialmente en lo que respecta a la forma en que el investigador debe enfrentar el proceso investigativo para alcanzar los objetivos propuestos.

La metodología desde el enfoque trascendental es de carácter descriptivo y está enfocada en la estructura de la experiencia, entendida como los principios organizadores que dan significado al mundo vivido. Lo que busca es comprender la esencia de estas estructuras tal como aparecen a la conciencia (Polkinghorne, 1983 como se citó en Laverty, 2003). En cambio, la metodología desde el enfoque hermenéutico es interpretativa, y está enfocado en los significados de la experiencia y sus efectos acumulativos a nivel individual y social.

Esto implica incluir explícitamente el posicionamiento teórico y los prejuicios, suposiciones y motivaciones del investigador (Laverty, 2003).

En lo que respecta al método de investigación, pese a que en ambas tradiciones la selección de los sujetos de estudio (muestras intencionadas y con un número determinado de casos de estudio) y la recolección de datos (entrevistas en profundidad, descripciones escritas, diario con autoreflexión del investigador, análisis de documentos vinculados al fenómeno, etc.), son similares, hay diferencias importantes en relación a la posición del investigador, el proceso de análisis de datos y los recursos de rigor y credibilidad con que cada método cuenta (Laverty, 2003).

Toda investigación fenomenológica requiere un proceso auto-reflexivo del investigador, que se caracteriza por generar un texto escrito sobre sus reflexiones a lo largo de toda la investigación, especialmente durante la etapa de análisis (Hycner, 1985; Laverty, 2003; Van Manen, 1990). Sin embargo, mientras en el enfoque trascendental este proceso reflexivo tiene como objetivo evidenciar los sesgos y suposiciones del investigador para “dejarlos entre paréntesis” y proteger que no se impongan al análisis realizado, contaminando el estudio, para el enfoque hermenéutico evidenciar estos sesgos y suposiciones es clave para poder desarrollar el proceso interpretativo, y forman parte de los resultados de la investigación (Laverty, 2003; Van Manen, 1990).

El análisis de los datos en las investigaciones trascendentales, se caracteriza por ser un proceso estructurado y predeterminado, cuyo objetivo es llegar a la comprensión de la experiencia a través de la integración de la información aportada por los datos. Se pueden identificar varios métodos de análisis de datos que se caracterizan por tener un sistema de análisis estructurados en etapas de codificación, categorización, identificación de temas, definición de cluster temáticos y elaboración de síntesis de los hallazgos (Giorgi, 1985, 2008; Hycner, 1985). Además, han establecido una serie de criterios de rigor para validar los resultados de la investigación, entre los que destacan la revisión de pares y/o jueces especialistas y la devolución de los análisis preliminares a los sujetos de estudio para ampliarlos y corregirlos.

En las investigaciones desde el enfoque hermenéutico, en cambio, no existe un proceso de análisis único, claro o previamente estructurado. El carácter co-construido de los datos entre el investigador y los participantes, implica el uso de la imaginación, el círculo

hermenéutico y el énfasis en el lenguaje y la escritura. Se asume que la comprensión ocurre a través de la fusión de horizontes, lo que se posibilita por el diálogo permanente entre el investigador y los participantes; entre el texto elaborado, el contexto de elaboración y el contexto de la investigación (Laverty, 2003). El proceso de interpretación solo se considera concluido cuando se descubre un significado sensible de la experiencia, que está libre de contradicciones y se relaciona con las experiencias relatadas por los participantes, siendo precisamente esta relación y falta de contradicción, uno de los principales criterios de rigor del enfoque hermenéutico (Laverty, 2003). Si bien se han realizado algunos intentos por elaborar propuestas de análisis de datos para los estudios hermenéuticos (Lindseth & Norberg, 2004; Van Manen, 1990), ambos reconocen que constituyen solo orientaciones que deben adaptarse a la pregunta de investigación.

En síntesis, pese a que estas dos tradiciones forman parte del enfoque fenomenológico y del paradigma cualitativo, y que esto muchas veces ha llevado a confundirlas y a ser tratadas como sinónimos, hay diferencias sustanciales en el tipo de investigación que se pueden desarrollar desde cada una de ellas. Por esta razón, y en atención al objetivo de esta investigación que no busca describir las experiencias de los profesores de historia en su rol de formadores de ciudadanía, sino comprender las significaciones ciudadanas y pedagógicas desde las que han realizado esta tarea, es que se ha optado por adoptar un marco metodológico de carácter hermenéutico fenomenológico, particularmente la propuesta desarrollada por Paul Ricoeur.

1.2 El Enfoque Hermenéutico Fenomenológico de Paul Ricoeur

La propuesta fenomenológica de Ricoeur se inserta dentro de una filosofía reflexiva y pretende ser, tal como lo reconoce el autor, una variante hermenéutica de la tradición fenomenológica husserliana (Ricoeur, 2001, p. 28). Ricoeur plantea que toda filosofía reflexiva se centra en el acto en que el sujeto se vuelve sobre sí mismo para captar el principio unificador del proceso en que toma conciencia de sí mismo, pero aproximarse a dicha reflexión desde la fenomenología y desde la hermenéutica, implica asumir que la aspiración positivista de acceder a una transparencia total del sujeto con respecto a sí mismo, es imposible de lograr (Ricoeur, 2001, p. 28-29), ya que la intencionalidad, es

decir, el acto de referirse a algo, solo se logra cuando se identifica o re-identifica con el sentido referido a ese algo.

La fenomenología y la hermenéutica, pese a sus orígenes disímiles, comparten el mismo problema fundamental: cuál es la relación que existe entre el sentido y el sujeto que toma conciencia de sí mismo, entre la inteligibilidad del sentido y la reflexibilidad del sujeto (Ricoeur, 2001, p.30). La relación básica entre estas dos tradiciones tiene una doble naturaleza. En primer lugar, radica en que toda pregunta hermenéutica, al igual que toda pregunta fenomenológica, es una pregunta por el *sentido* (Ricoeur, 2001, p.54), es decir, por la intencionalidad a partir de la cual se busca significar la experiencia y que se manifiesta a través de su dimensión lingüística. Y en segundo lugar, radica en la necesidad de que el método de la fenomenología sea la hermenéutica. El fundamento epistemológico básico de esta relación plantea que todo proceso de comprensión y de autocomprensión implica una interpretación, ya que está mediada por el lenguaje (Ricoeur, 2001, p.31). Toda experiencia humana es lingüística, por tanto es el lenguaje lo que significa la experiencia de ser-en-el-mundo (Ricoeur, 2001, p. 57). Sin embargo, para acceder al sentido de esta experiencia, es necesario desarrollar una explicitación o interpretación, porque no es evidente, no se encuentra en la superficie de la expresión lingüística, sino que debe ser *desentrañado* (Ricoeur, 2001, p. 61), descubierto a partir de las relaciones y transferencias que los sujetos establecen con los otros y con el mundo que los rodea.

La hermenéutica que Ricoeur relaciona con la fenomenología, tiene sus fundamentos en la propuesta del círculo hermenéutico de Gadamer, especialmente en sus principios de *distancia, fusión de horizontes* y *carácter lingüístico de la experiencia humana* (Ricoeur, 2001, p. 93). La idea de distancia hermenéutica, busca superar la oposición entre pertenencia y distanciamiento alienante que propone la fenomenología husserliana (Ricoeur, 2001, p. 95), planteando que pertenencia y distanciamiento son caras de una misma moneda, ya que toda toma de conciencia exige distanciarse de la experiencia para darle sentido, generando una permanente tensión entre lo propio y lo lejano. Esta tensión se produce a partir de la fusión de horizontes, es decir, de la intersección de las miradas de dos conciencias diversamente situadas que se comunican y que se proyectan hacia lo lejano, para descubrir qué es lo propio (Ricoeur, 2001, p.93). Esto exige asumir que los sujetos no viven en horizontes de sentido cerrados y únicos, sino que los sentidos de las experiencias

están permanentemente renovándose a partir de las relaciones intersubjetivas que se establecen con los otros, que generan la tensión entre lo próximo y lo lejano, y por tanto, la fusión de horizontes. En este sentido, la idea de una comprensión total, única y acabada de la conciencia, queda de plano descartada.

Para Ricoeur, el paradigma del distanciamiento en la comunicación humana es el texto (Ricoeur, 2001, p.96), siendo el discurso que encierra, más que la escritura, el foco del problema hermenéutico. Es en este discurso donde se deben buscar las dialécticas que componen al texto: entre la realización del lenguaje como discurso y la dialéctica del habla y de la escritura, y de la realización del discurso como obra estructurada. Toda expresión discursiva tiene una doble cualidad: en primer lugar, es un acontecimiento, porque se realiza en el tiempo y en el presente, porque tiene un carácter autorreferencial que remite a la persona que habla, porque siempre tiene un propósito que se refiere a un mundo que se quiere describir, expresar o representar, y finalmente, porque siempre tiene un interlocutor al que está dirigido. Y en segundo lugar, todo discurso es una interpretación en sí misma, porque posee sentido, es la significación que el sujeto hace de su experiencia de ser-en-el-mundo (Ricoeur, 2001). Si bien el objetivo hermenéutico no es el acontecimiento, sino el sentido del discurso, su condición dialógica es clave para poder acceder a esa significación, ya que todo discurso se realiza como acontecimiento, pero se comprende como significado. Para poder alcanzar el sentido del discurso, se requiere un primer distanciamiento que consiste en el del *decir en lo dicho* (Ricoeur, 2001, p. 99). Esto exige que el discurso sea analizado a partir de los tres actos de habla que lo componen (Austin (1962) y Searle (1990), como se citó en Ricoeur, 2001): el acto locucionario (lo *que se dice* y a *quién se dice*); el acto ilocucionario (lo que se *hace* al decir, la intención de la expresión: indicativo, imperativo, condicional, etc.) y el acto perlocucionario (lo que se ocasiona *por el hecho de hablar*, los efectos que tiene la expresión). La significación solo puede desentrañarse en la conjunción de lo que se dice y a quién se le dice, con la forma en que se dice y con las finalidades para las que se dice lo dicho (Ricoeur, 2001, p. 100).

Ricoeur destaca que el discurso puede manifestarse de dos formas: como conversación, cara a cara, en una relación dialogal, y como texto escrito, siendo esta última forma la que el filósofo destaca como la ideal para poder llevar a cabo la tarea hermenéutica. Considera que la conversación está limitada por su condición de relación directa, que se caracteriza

por presentar una conexión histórica más compleja al estar combinada con relaciones intersubjetivas subyacentes, mediatizadas por las estructuras sociales y las características culturales propias del contexto histórico, y que han llegado hasta los sujetos a través de la tradición histórica. El diálogo que se genera en estas circunstancias, constituye solo un segmento de dicha tradición histórica, y por tanto su significación excede los límites de la conversación (Ricoeur, 2001, p. 47). El texto escrito, en cambio, permite que el discurso adquiera una triple autonomía semántica, beneficiando el proceso de interpretación: autonomía respecto de la intención del hablante, autonomía respecto de la recepción del público al que iba dirigido y de las circunstancias históricas de su producción. Esta autonomía tiene como consecuencia hermenéutica el asumir que el distanciamiento no es el producto de una metodología, sino que es constitutivo del fenómeno del texto como escritura (Ricoeur, 2001, p.105).

El segundo distanciamiento se produce a partir del *mundo del texto*, es decir del sentido y la referencia que encierra, siendo el sentido el objeto ideal al que se refiere y la referencia, su valor de verdad o pretensión de alcanzar la realidad. El problema es que el discurso cuando se convierte en texto, adquiere una autonomía que modifica la referencia. Al estar ausentes las intenciones del autor y el contexto en que se genera el discurso, ya no se puede aspirar a que la hermenéutica sea la coincidencia entre el espíritu del lector y el espíritu del autor del discurso, ni se puede reducir a la deconstrucción de la estructura del discurso, ya que de esa forma no se podría acceder al sentido. Por tanto, lo que Ricoeur plantea es que “interpretar es explicitar el tipo de ser-en-el-mundo desplegado ante el texto” (Ricoeur, 2001, p.107). En este sentido, el mundo del texto abre nuevas posibilidades de ser-en-el-mundo, porque no es el lenguaje cotidiano, sino un lenguaje de ficción que produce un distanciamiento de lo real consigo mismo a través de las expresiones lingüísticas independizadas.

Esta forma de concebir la hermenéutica, implica asumir que el texto es la mediación a través de la cual el sujeto se comprende a sí mismo, incorporando la subjetividad del lector a la tarea hermenéutica. Pese a la autonomía que adquiere el texto, el lector permite que el discurso siga estando dirigido a un otro, pero la condición dialógica es creada e instituida por el texto mismo. El texto se abre al lector, exigiendo la apropiación o aplicación del texto a la situación del presente del lector (Ricoeur, 2001, p.108). Esto no significa lograr

una comprensión a partir de la coincidencia o de la contemporaneidad, sino a través del distanciamiento y de la apropiación del mundo que emana de la obra. En este sentido, comprender es comprenderse ante el texto, no imponer al texto la capacidad finita de comprensión ya desarrollada, sino abrirse al texto y recibir un nuevo horizonte de sentido que emana de él, a una nueva proposición de existencia que responde a la proposición de mundo contenida en el texto. En conclusión, a través de la tarea hermenéutica, el *yo* sería constituido por la *cosa* o *mundo* del texto (Ricoeur, 2001, p.109), pero para ello, para lograr la apropiación, el requisito fundamental es distanciarse, no rechazando los horizontes desde los que el sujeto se posiciona, sino permitiendo que dichos horizontes se vean ampliados a partir de lo que el texto ofrece. La interpretación, entendida como apropiación, no es un acto arbitrario ya que consiste en la interpretación que logra de sí un sujeto, pudiendo comprenderse mejor a través del sentido que se haya en el texto. El decir del sujeto que interpreta es un re-decir de lo que dice el texto interpretado, una perspectiva de comprensión (Ricoeur, 2001, p. 147).

En síntesis, la hermenéutica fenomenológica de Ricoeur, propone que toda interpretación consiste en un proceso de apropiación que exige un distanciamiento, pero no en el sentido de la *epoché* husserliana que aspira a la neutralidad, sino como un movimiento intencional de la conciencia hacia el sentido. Toda conciencia de sentido requiere de un momento de distanciamiento de lo vivido para poder darle sentido, por tanto, la fenomenología comienza cuando además de vivir o revivir la experiencia de ser-en-el-mundo, se busca darle sentido (Ricoeur, 2001, p. 56). La expresión del sentido asignado a la experiencia vivida es de carácter lingüístico y se presenta a través del discurso, manifestación de la relación intersubjetiva entre el yo y los otros. La interpretación es un proceso en que el juego intersubjetivo de preguntas y respuestas permite el distanciamiento, y la clave es que esta interpretación no consiste en lograr la coincidencia absoluta entre los horizontes de sentido del autor del discurso y del receptor del discurso, sino contribuir a la comprensión de sí mismo a través de la otredad que emana de él (Ricoeur, 2001). La toma de conciencia de sí mismo, implica una hermenéutica en permanente producción, no acabada ni absoluta, ya que depende de las condiciones en que se establezca la relación intersubjetiva con el texto. El sujeto puede comprenderse a sí mismo a partir de los otros, pero esa comprensión no será ni absoluta ni estará acabada por completo, siempre podrá

ampliarse y renovarse, a partir de los horizontes de sentido que emanen del texto.

1.2.1 Las Implicancias Metodológicas de la Propuesta de Ricoeur

Optar por una metodología fundamentada en la propuesta hermenéutica fenomenológica de Ricoeur ha implicado asumir una perspectiva investigativa alternativa a la fenomenología trascendental desarrollada a partir de los planteamientos de Husserl, lo que impactó de manera directa en los procedimientos a través de los cuales se llevó a la práctica la metodología fenomenológica.

En primer lugar, esta propuesta no rechaza la aspiración al objetivismo, pero si plantea una crítica a la concepción positivista de objetividad. Plantea que el paradigma hermenéutico se sustenta sobre la objetividad del texto, definida por sus cuatro características constitutivas: el texto fija significado, está dissociado de la intención mental del autor, exhibe referencias no absolutas ni acabadas, proclives a la interpretación, y presenta un abanico universal de posibles destinatarios. Estas cuatro cualidades son las que permiten al mismo tiempo explicar y comprender el sentido presente en el texto, pero no por la aplicación de un método particular, sino porque esta objetividad es una condición intrínseca de las condiciones lingüísticas del texto (Ricoeur, 2001, p. 184).

En segundo lugar, la autonomía que adquiere el texto de la intención del autor, implica asumir que la comprensión no consiste en reunirse con dicha intención. Esta disyunción entre el significado del texto y la intención del autor, implica que la interpretación puede tener múltiples formas, no es única ni acabada, y está en constante proceso de renovación. Por tanto, toda interpretación consiste en un proceso de hacer conjeturas sobre los significados, es decir, *adivinar* cuáles son esos significados que encierra el texto. La necesidad de conjeturar responde, en primer lugar, al hecho de que el lenguaje siempre es metafórico y por ello requiere ser descifrado, y en segundo lugar, a que los textos no constituyen una mera secuencia de oraciones iguales y posibles de ser comprendidas por separado. Un texto es una totalidad, y sus partes solo pueden comprenderse en relación al todo, por ello requiere de un juicio reflexivo que permita reconstruir el texto como un todo, asumiendo que en él existe una jerarquía de temas primarios y secundarios.

La reconstrucción de un texto implica identificar estos temas a partir de una lógica

circular (el círculo hermenéutico), que permita ir del todo a las partes y de las partes al todo, ya que el todo está implícito en el reconocimiento de las partes y viceversa. La reconstrucción del todo presenta una perspectiva semejante a la de la percepción: las relaciones establecidas entre las oraciones y los temas angulares que se identifiquen, siempre son parciales y por ello definen el carácter conjetural de la interpretación. Lo que la interpretación entrega no es una verdad absoluta en términos positivistas, sino una perspectiva posible de comprensión, ya que la naturaleza misma de la intención verbal del texto considerado como un todo es múltiple, dando lugar a una pluralidad de lecturas e interpretaciones.

Esta multiplicidad de opciones determina que no existen reglas claras y preestablecidas para hacer buenas conjeturas, pero sí existen métodos para validar las conjeturas (Ricoeur, 2001, p.184). En el marco de este paradigma hermenéutico, la validación corresponde al momento gramatical de la interpretación, y responde a una lógica de probabilidad más que a una lógica de verificación (Ricoeur, 2001, p. 186), ya que lo que se busca no es verificar si una interpretación es falsa o verdadera, sino sostener que una interpretación es más probable que otra. Conjetura y validación están en una relación circular como enfoques subjetivo y objetivo del texto, que se equilibran a través de la *falsación*, es decir, de la puesta en tensión de interpretaciones rivales, ya que las interpretaciones no solo deben ser probables, sino que además deben ser más probables que otras. Aunque siempre hay más de una manera de interpretar los textos, los textos son campos limitados de interpretaciones posibles y por tanto, no todas las interpretaciones son equivalentes (Ricoeur, 2001, p.187).

Si bien la verdad que hay detrás de esta propuesta es relativa porque está relacionada a la percepción del sujeto, no implica un relativismo puro. La verdad hermenéutica se fundamenta en tres convicciones (Tengelvi, 2007, p. 165-165). En primer lugar, no se basa en una relación estática entre un enunciado y el hecho correspondiente, sino que es inseparable del acontecimiento dinámico, en el cual algo resulta ser la verdad. En segundo lugar, al dar una mirada al acontecimiento se aprecia que en la experiencia de él mismo se manifiesta la verdad, pero esta verdad sigue siendo inasible, aunque se puede anticipar nunca es totalmente previsible y predecible, porque siempre tiene algo de sorpresa. Por último, la verdad no puede ser revelada a partir de la experiencia, si esta no se hubiese revelado a sí misma. La verdad hermenéutica no consiste en la correspondencia con la

realidad, ni se puede equipara con la coherencia interna en nuestro conocimiento del mundo. Es más bien una expresión de la experiencia, entendida no como un acto mental, sino como un acontecimiento que emerge. Por tanto, no existe una verdad única, porque no existe una sola experiencia (Tengelvi, 2007). La verdad a la que se aspira en la hermenéutica se relaciona con aquello que emerge de la experiencia relatada en un texto.

Si bien esta aproximación metodológica ha sido blanco de una serie de críticas por su falta de objetividad en los procedimientos, por la falta de veracidad de sus conclusiones y por la imposibilidad de generalizar resultados, estas críticas se superan asumiendo que el posicionamiento filosófico de este enfoque tiene sus raíces en el paradigma fenomenológico, distanciándose del paradigma cartesiano y de la dicotomía sujeto-objeto sobre el que este se construye. Este enfoque se sustenta en criterios ontológicos y epistemológicos diferentes, que lo llevan a constituirse sobre el principio de que todo conocimiento es en sí mismo subjetivo, tiene una impronta interpretativa y por ello no puede prescindir de las suposiciones, creencias y prejuicios de los sujetos.

Las razones por las que se ha optado por este enfoque radican precisamente en que lo que se busca conocer con la investigación que se enmarca en esta tesis doctoral, son las significaciones desde las que los profesores de historia han desarrollado la tarea de formación ciudadana. No se busca establecer la verdad sobre sus prácticas, sino descubrir cómo han dado sentido a su experiencia docente frente a esta tarea.

Sin embargo, existe una condición de este enfoque que puede considerarse una limitación para los objetivos de este estudio. La hermenéutica fenomenológica de Ricoeur está construida sobre la interpretación a partir de textos escritos. Se plantea que son los discursos en forma de texto, y la autonomía que le otorga la escritura, lo que permite el ejercicio hermenéutico. Esto complica el proceso metodológico, cuando se considera que los estudios en las ciencias de la educación se fundamentan en gran medida en el discurso hablado que se construye cara a cara a través de una conversación, y en referencias a las acciones humanas que se relatan en dichas conversaciones.

La superación de esta limitación, sin embargo, ha sido propuesta por el mismo Ricoeur. En primer lugar, porque en los estudios cualitativos, toda conversación se convierte en texto, para ser analizada debe ser transcrita. Si bien esto no quita que su contenido haya sido co-construido entre el emisor y el receptor del discurso (en este caso el sujeto de

estudio y el investigador), la escritura le permite adquirir grados de autonomía. Y en segundo lugar, porque Ricoeur plantea que la pluralidad de posibles interpretaciones que caracteriza a los textos, también es una cualidad de las acciones humanas. Existe una plurivocidad específica en el significado de la acción humana, ya que ésta también es un campo de limitado de interpretaciones posibles. Aunque no existen infinitas formas de interpretarlas, siempre hay más de una forma de hacerlo (Ricoeur, 2001, p. 187). Para el filósofo francés las acciones pueden ser sometidas al mismo proceso interpretativo que los textos, porque en ella se relacionan las dimensiones motivacionales e intencionales de la acción. La intención de una acción puede reconocerse cuando frente a lo hecho, se puede encontrar la respuesta de por qué y para qué se hizo, es decir, cuál es la motivación que hay detrás de dicha acción. Por tanto, se puede comprender el sentido de lo que los sujetos pretendieron hacer, cuando se proporciona un motivo entendido como una *razón para* y no solo como una causa, es decir, cuando se develan cuáles eran los deseos o creencias desde los que se ejecutó la acción (Ricoeur, 2001). Extender la conjetura desde el texto a la acción es posible, porque al reflexionar sobre las motivaciones que hay detrás de ella, los sujetos pueden explicar las acciones, argumentando el por qué y el para qué de ellas. Para argumentar sobre el significado de la acción es necesario distanciarse de las creencias y deseos que hay en la acción, lo que permite someterla al proceso de confrontación entre conjetura, validación y falsación. De esta manera, la propuesta de Ricoeur abre el campo de posibilidades analíticas dentro de una investigación hermenéutica fenomenológica, y permite desarrollar el proceso interpretativo no solo desde los textos escritos directamente por los sujetos de estudio, sino también desde los textos que se generan a partir del diálogo cara a cara entre el sujeto de estudio y el investigador.

2. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN: MUESTRA, TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y PLAN DE ANÁLISIS

El diseño de la investigación, entendido como el plan y los procedimientos a partir de los cuales se desarrollará la investigación (Cresswell, 2009), debe estar en directa relación con la naturaleza del problema de investigación, con la visión de mundo desde la que se posiciona el investigador para asumirlo, con sus experiencias personales y con la audiencia

a la que está dirigido el estudio (Creswell, 2009), determinando a partir de estas dimensiones, las estrategias de indagación y los métodos de recolección, análisis e interpretación de los datos.

Considerando que el problema de investigación que se enmarca en esta tesis, consiste en comprender la relación entre la paradoja del sistema democrático y las significaciones ciudadanas y pedagógicas a partir de las cuales los profesores de historia desarrollan su quehacer docente, se ha optado por un diseño de investigación estructurado a partir del enfoque hermenéutico fenomenológico analizado en el apartado anterior.

Como todo estudio cualitativo, el diseño de investigación es de carácter emergente, esto quiere decir que el plan original no puede ser prescrito de manera absoluta, debe ser flexible e irse adaptando en relación a las características del campo de estudio y a la información entregada por los sujetos participantes (Creswell, 2009; Denzin & Lincoln, 2011). Esto implica que a lo largo de la investigación pueden cambiar las formas de recolección de datos, el número de instancias para recolectar dicha información, los sujetos de estudio y las estrategias de análisis de datos. Esta condición de emergencia es mucho más radical en el caso de los estudios hermenéuticos fenomenológicos, ya que es un enfoque metodológico que trata de evitar cualquier tendencia hacia la construcción de un conjunto predeterminado de procedimientos, técnicas y conceptos fijos que rijan el proyecto de investigación (Lindseth & Norberg, 2004; Pernecky & Jamal, 2010; Ricoeur, 2001; Rose, 2010; Van Manen, 1990). Es más, hay autores como Gadamer, Rorty y Ricoeur, que han planteado que el método de la Hermenéutica Fenomenológica es precisamente no tener método (como se citó en Van Mannen, 1990). Sin embargo, hay ciertos lineamientos metódicos que emanan de las mismas propuestas filosóficas de estos autores y del desarrollo del campo de las investigaciones desde este enfoque metodológico, sobre cuya base se ha estructurado el diseño de investigación.

Un diseño hermenéutico fenomenológico debe estar centrado en la comprensión de las significaciones de las experiencias vividas, a las que se debe acceder a través del discurso de los sujetos (Lindseth & Norberg, 2004), caracterizándose por procedimientos que involucran el estudio de un número pequeño de casos a través de encuentros intensivos orientados a establecer los patrones y las relaciones de significado (Creswell, 2009, p.13). Es por ello, que el diseño implementado en esta investigación se ha organizado a través de

una combinación de técnicas, que han permitido delinear el contexto en el que se inserta la investigación y acceder, desde distintas perspectivas, a las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia. Esto se complementó con el diseño de estudio de casos instrumental, que permitió abarcar la complejidad de los casos particulares, no para comprenderlos en sí mismos, sino para descubrir a partir de las potencialidades que ofrece su discurso, la trama de significaciones que caracterizan al fenómeno estudiado (Sandin, 2003). Los casos se eligieron de manera secuencial, a partir de las características de la muestra y de los resultados obtenidos en las distintas etapas de la investigación. En atención a lo anterior y considerando el marco temporal de esta investigación, los casos de estudio trabajados fueron cuatro, cuyas características se presentan en la descripción de la muestra.

2.1 Rol del Investigador

En una investigación cualitativa desarrollada desde el enfoque interpretativo de la hermenéutica fenomenológica, el investigador experimenta una relación sostenida e intensa con los participantes (Cresswell, 2009), ya que co-construyen los datos a partir de los cuales se desarrolla la investigación (Pernecky & Jamal, 2010). Esto significa que las posiciones teóricas y personales del investigador interfieren a lo largo de todo el proceso investigativo, desde la definición del problema y el diseño de investigación, pasando por la recolección de los datos, y su posterior análisis e interpretación. En este sentido, el punto de partida de todo estudio hermenéutico fenomenológico, es la experiencia del investigador (Osman, 2009; Van Manen, 1990). Por este motivo, es fundamental que el investigador reflexione y evidencie de manera explícita, no solo los fundamentos teóricos desde los que se posiciona, sino también las experiencias personales y los sesgos, valores, prejuicios y condiciones culturales, políticas socioeconómicas y de género, desde las que se posiciona para realizar la investigación (Creswell, 2009; Osman, 2009).

El rol de la investigadora en este estudio está marcado por su condición de historiadora y profesora de historia de enseñanza media. Durante cinco años ejerció esta labor en establecimientos particulares subvencionados de la ciudad de Santiago, y en la actualidad realiza asesorías pedagógicas a profesores de historia que se desempeñan en este mismo

tipo de establecimientos en distintas comunas de esta ciudad, además de ejercer la docencia universitaria en programas de formación inicial docente, en dos universidades tradicionales. Paralelamente ha estado vinculada al mundo de la investigación, tanto en historia como en educación. En el campo de la historia su foco de estudio ha sido el impacto de la memoria en participación política en Chile desde los últimos años de la dictadura (1988), abordándolo desde la perspectiva hermenéutica propuesta por Gadamer y Ricoeur.

En el campo de la educación, en tanto, ha participado en investigaciones referidas a la violencia escolar y su vinculación con la gestión del conocimiento en la escuela, y sobre la identidad juvenil y su vinculación con la participación ciudadana y democrática que estos desarrollan. El enfoque teórico desde el cual se han abordado estas problemáticas tiene sus fundamentos en la fenomenología de Merleau Ponty y Francisco Varela, en el Paradigma de la Complejidad propuesto por Edgar Morin, y en la Teoría Crítica desarrollada desde los planteamientos de Cornelius Castoriadis, especialmente desde la Teoría de los Imaginarios Sociales. A este bagaje profesional y académico, se suma la experiencia personal de ser hija de la transición política en Chile, de haber crecido y haberse educado en los últimos años de la dictadura y durante los años del restablecimiento a la democracia, apreciando como poco a poco la participación política y el compromiso ciudadano, han sido desplazados por el avance del neoliberalismo y la lógica de mercado, cuyo principal impacto se aprecia en las generaciones más jóvenes, cada día más alejada de los espacios institucionalizados de participación.

Es en relación a estas experiencias personales y a la línea teórica desde la que se ha desarrollado su quehacer académico y profesional, se debe destacar que esta investigación se realizará desde un posicionamiento teórico interpretativo que combina el aporte de la fenomenología, la hermenéutica y la teoría crítica, y desde un sesgo bastante crítico sobre el efecto que la lógica de mercado ha tenido en el desarrollo democrático del país durante los últimos treinta años, especialmente en el impacto que ha tenido en una cohesión social cada vez más debilitada y en una participación ciudadana que pese a ser activa, merma la institucionalidad democrática sobre la que se sustenta el actual sistema político.

2.2 Muestra

La muestra utilizada, como toda investigación cualitativa, estuvo integrada por un número reducido de sujetos, ya que lo se busca es profundizar la comprensión del fenómeno estudiado, y no asegurar una representatividad que permita generalizaciones (Ruiz, 1996). Por este motivo se trabajó con una muestra intencionada de carácter teórico, eligiendo a los informantes a partir de los atributos de homogeneidad que comparten y de ciertos criterios de contraste, que han permitido dar diversidad a la muestra para enriquecer el análisis y dar los espacios necesarios para la selección de los casos de estudio.

El número total de los sujetos que compusieron la muestra fue de 33 profesores de historia, que compartían los siguientes atributos de homogeneidad:

- Todos son profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.
- Todos se desempeñaban o se han desempeñado durante los últimos años en los niveles que van de 7° Básico a 4° medio, que son los niveles considerados en el análisis de esta investigación, porque exigen la especialización disciplinar de los docentes.
- Todos contaban con un mínimo de tres años de experiencia profesional.
- Todos se desempeñaban en establecimientos de la Región Metropolitana, que aplican el currículo oficial, establecido por el Ministerio de Educación, independiente del tipo de dependencia del establecimiento.

En lo que respecta a los criterios de contraste, la muestra presentaba la siguiente composición:

- Según sexo: 18 mujeres y 15 hombres.
- Según el tipo de dependencia del establecimiento: 10 profesores de establecimientos municipales, 12 profesores de establecimientos particulares subvencionados y 11 profesores de establecimientos particulares.
- Según los años de experiencia de aula: 19 profesores tenían entre 3 y 10 años de experiencia, y 14 tenían más de 10 años de experiencia.
- Según su Formación Inicial: 21 eran de Universidades Tradicionales, y 12 eran de universidades privadas.

Los casos de estudio, por su parte, corresponden a cuatro sujetos, que formaron parte de la muestra global, y que fueron seleccionado en atención a sus atributos diferenciadores y a

la naturaleza de la información que entregaron en la etapa grupal de la recolección de información.

El Caso N°1, corresponde a un profesor con 28 años de experiencia, formado en una universidad tradicional, de dependencia estatal. Toda su carrera profesional la ha desarrollado en un solo establecimiento de carácter municipal, catalogado como “Liceo Emblemático”.

El Caso N°2 corresponde a una profesora con 12 años de experiencia, formada en una universidad tradicional, de dependencia privada. A lo largo de toda su vida profesional, solo se ha desempeñado en establecimientos particulares pagados.

El Caso N°3 corresponde a un profesor con 9 años de experiencia, formado en una universidad tradicional, de dependencia estatal. Ha desarrollado su experiencia profesional en tres establecimientos, todos de dependencia particular subvencionada.

El Caso N°4 corresponde a un profesor con 6 años de experiencia, formado en una universidad privada. Se ha desempeñado en tres establecimientos, dos de ellos municipales, y uno particular subvencionado.

2.3 Técnicas de Recolección de Datos

Los datos en una investigación hermenéutica fenomenológica son interpretados en su origen etimológico originario, entendido como *lo dado* o *lo concedido*, correspondiendo a la forma en que se presenta la experiencia vivida que representan los sujetos de estudio (Van Manen, 1990). La forma en que se presentan las experiencias vividas, ya sean de manera escrita u oral, nunca son idénticas a la experiencia vivida en sí. Toda recolección de las experiencias vividas, ya sea a través de reflexiones, descripciones, grabaciones o transcripciones, siempre implican la transformación de dicho relato, constituyendo así los datos a analizar por el investigador.

El proceso de recolección de datos en una investigación cualitativa no es de carácter lineal, sino que opera en dos dimensiones y de manera circular: primero, a través del proceso de recolección propiamente tal, y en segundo lugar, a través de un diálogo permanente entre el investigador y su objeto de estudio, entre lo que descubre en la totalidad y las partes de los datos recolectados (Ruiz, 1996). Esto asigna al proceso de

recolección un carácter flexible, que puede implicar ampliar, limitar o cambiar las técnicas de recolección originariamente establecidas. Es por ello que las metodologías cualitativas se caracterizan por una insistencia especial en la recogida esmerada, sistemática y diversificada de los datos. En atención a estas características, se ha optado por una combinación inicial de cuatro técnicas de recolección de datos: análisis documental, grupos de discusión, entrevistas en profundidad y relatos de vida.

2.3.1 El Análisis de Documentos

El análisis documental es una de las técnicas de recolección de datos que más importancia ha adquirido en el campo de la investigación educacional en los últimos años, debido a que gran parte de los elementos pedagógicos que conciernen a cualquier proceso educativo, están contenidos en documentos oficiales que tienen carácter de prescriptivo, es decir, son el referente oficial y legal que regula dicho proceso educativo (Araneda, et al., 2008).

Si bien la aplicación de esta técnica puede considerarse alejada de los objetivos de la investigación, responde a la necesidad de determinar cuáles son las exigencias y limitaciones que los documentos curriculares sobre la formación ciudadana han impuesto, y poder comprender el contexto en que los profesores de historia han experimentado y significado la tarea de formar ciudadanos. Por ello, se desarrollará un análisis de documentos desde el enfoque orientado al problema, identificando a partir de los documentos curriculares las disposiciones pedagógicas que contienen, especialmente los objetivos, contenidos y estrategias didácticas que los componen.

Para identificar los objetivos y contenidos a partir de los cuales se ha organizado la educación ciudadana dentro de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se examinó el *framework* de las tres propuestas curriculares elaboradas desde el retorno a la democracia, para los niveles de 7° Básico a 4° medio:

- Marco Curricular para Historia y Ciencias Sociales (1998).
- Ajuste Curricular para Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2009).
- Bases Curriculares para Historia, Geografía y Ciencias Sociales (2013).

Este análisis fue complementado con la revisión de todos aquellos documentos

curriculares elaborados durante los últimos años, y que han vinculado de manera directa la educación ciudadana con la enseñanza de la historia, la geografía y las ciencias sociales, ofreciendo sugerencias concretas sobre las estrategias didácticas desde la que se debe abordar dicha relación:

- Informe de la Comisión de Formación Ciudadana (2004).
- Programa de Formación Ciudadana. Sugerencias al docente (2007).
- Mapa de Progreso de Democracia y Desarrollo (2010).
- Guiones Didácticos para la Educación Ciudadana (2013).

2.3.2 El Grupo de Discusión

El grupo de discusión es una técnica de investigación que trabaja con el habla, permitiendo acceder al sentido que subyace al discurso social, es decir, al conjunto de producciones significantes que operan como reguladores de lo social (Canales y Peinado, 1999, p. 290). El grupo de discusión se constituye como una situación discursiva en la que se ordena el discurso social diseminado, permitiendo acceder a los imaginarios sociales a partir de los cuales los individuos significan sus propias experiencias, ya que genera una dinámica grupal en la que cada experiencia individual trata de acoplarse entre sí al sentido social, de llegar a un consenso que es posibilitado por la convergencia en torno al imaginario social que subyace al discurso social co-construido (Canales y Peinado, 1999; Suárez, 2005). Por tanto, es más ventajosa para acceder al sentido social que la entrevista grupal y el focus group, que buscan producir discursos individuales, que remiten a otros discursos generales y sociales, pero que no interactúan entre sí para dar forma al discurso social.

El uso de esta técnica respondió a la necesidad de generar una instancia para identificar los casos de estudio a partir de los cuáles se profundizó la comprensión sobre las significaciones de los profesores en relación a la tarea de formación ciudadana.

Los grupos de discusión se conformaron en atención a los criterios de homogeneidad y heterogeneidad previamente definidos. Se desarrollaron 6 grupos de discusión, detallados en el Tabla N° 1, cuya composición osciló entre los 4 y los 7 sujetos de estudio, asegurando así la diversidad de planteamientos, dentro de un espacio en el que todos los integrantes

pudieron participar (Suárez, 2005).

Tabla N° 1: Composición de los Grupos de Discusión de Profesores de Historia

Criterio de organización de los Grupos de Discusión	N° Profesores de establecimientos Municipales	N° Profesores de establecimientos Particulares Subvencionados	N° Profesores de establecimientos Particulares Pagados	Total de Profesores	Total de Grupos de Discusión según experiencia
Entre 3 y 10 años de experiencia (Solo han impartido la nueva propuesta de formación ciudadana)	6	7	6	19	3
Con más de 10 años de experiencia (Han impartido las propuestas antigua y nueva de formación ciudadana)	4	5	5	14	3
Total de Profesores	10	12	11	33	
Total de Grupos de Discusión por dependencia	2	2	2		6

2.3.3 La Entrevista en Profundidad

La entrevista en profundidad es una técnica que se desarrolla a partir de un proceso comunicativo, una conversación entre dos personas, el entrevistador y el informante, guiada por el entrevistador para producir un discurso conversacional, creado de manera conjunta, y con una línea argumental referida a un tema previamente establecido (Alonso, 1999, p. 228).

La entrevista en profundidad es una de las técnicas más utilizadas en las investigaciones fenomenológicas, ya que permite ahondar en las percepciones y significados de los sujetos de estudio (Araneda, et al., 2008; Lindseth & Norberg, 2004; Osman, 2009; Van Manen, 1990). En los estudios hermenéuticos fenomenológicos, las entrevistas en profundidad cumplen dos funciones: en primer lugar, permiten explorar y acumular material narrativo sobre las experiencias de ser-en-el-mundo, recursos necesarios para desarrollar una comprensión más amplia y profunda sobre el fenómeno de estudio; y en segundo lugar, son un medio para desarrollar conversaciones con los sujetos de estudios sobre los significados de las experiencias narradas (Van Manen, 1990, p. 66). Las entrevistas son una técnica que por su carácter cara a cara, permiten aclarar las dudas del investigador y profundizar en las

significaciones de los entrevistados de manera directa, cuando no hay claridad sobre lo que estos quisieron decir (Lindseth & Norberg, 2004, p.148).

La entrevista concibe a los sujetos como actores sociales, que construyen sus sentidos y significados de las experiencias que tienen en el mundo que los rodea. Sin embargo, como dichas experiencias nunca son aisladas y siempre hacen referencia a los otros, el yo de la entrevista no es un yo lingüístico, sino un yo social (Alonso, 1999). Para poder entender por qué las personas actúan como lo hacen hay que comprender el sentido compartido y el sentido único que dan a sus actos, y para poder acceder a dichos sentidos, es necesario pedir a los entrevistados que los expresen (Ruiz, 1996, p. 171). Desde esta perspectiva, la entrevista en profundidad, en complemento al grupo de discusión, permiten dilucidar tanto el sentido del discurso colectivo, como las significaciones de las experiencias individuales (Alonso, 1999), ampliando la comprensión sobre las significaciones ciudadanas y pedagógicas que subyacen a la educación ciudadana en la escuela.

En esta investigación, la entrevista en profundidad se aplicó a los casos de estudio. Se desarrollaron tres sesiones de entrevista, las dos primeras orientadas a obtener la descripción de las experiencias sobre su quehacer docente como formadores de ciudadanía, y la tercera contrastó la interpretación preliminar sobre las significaciones subyacentes, con los mismos sujetos de estudio, con el objetivo de cotejar la interpretación, ampliándola o modificándola según fuese necesario.

2.3.4 Los Relatos de Vida

Los relatos de vida son técnicas de recolección de datos que permiten acceder a la experiencia vital tal y como la relatan los sujetos, ofreciéndola posibilidad de recuperar los sentidos subyacentes a dichas experiencias (Kornblit, 2004; Ruiz, 1996). Son narraciones acotadas a una situación o periodo particular, vinculado al objetivo de estudio del investigador (Kornblit, 2004, p. 16), que bajo la forma de protocolo de escritura, promueve que el sujeto de estudio sea quién elabore el relato, a partir de una pauta entregada por el investigador, pero sin que este intervenga de manera directa durante el proceso de redacción. Es por esta razón que se han transformado en una de las técnicas más utilizada

para complementar la entrevista en profundidad en los estudios fenomenológicos (Koestenius & Ohrling, 2008; Van Manen, 1990).

Pese al aporte que significa, es necesario destacar que esta técnica presenta varias limitaciones, primero porque se fundamenta en habilidades de redacción y narración que no todas las personas poseen, y en segundo lugar, porque implica un proceso reflexivo que es mucho más difícil de plasmar por escrito que a través de una conversación (Van Manen, 1990).

Sin embargo, más allá de estas limitaciones, la riqueza de los relatos de vida radica en los tres órdenes de realidad que presentan, y que permitirán alcanzar una comprensión profunda sobre las significaciones subyacentes a la experiencia narrada (Berteaux, 2005):

- La *realidad histórico-empírica*, que corresponde al contexto en el que se desarrolla el relato de vida, y que permite acceder no solo a la sucesión de acontecimientos, sino al modo en que ha sido vivido por los sujetos y a los aspectos socioestructurales, socioculturales y simbólicos que caracterizan al contexto de la experiencia.
- La *realidad psíquica*, que contiene los contenidos semánticos a partir de los cuales el sujeto construye su relato sobre la experiencia vivida, siendo dicha narración el producto de la re-significación que desde el presente le asigna a dicha experiencia. Por ello los referentes semánticos a destacar son aquellos que hacen referencia a la identidad de los sujetos, a las variantes del hacer y del ser presentes a lo largo del relato, y a las relaciones intersubjetivas.
- La *realidad discursiva* de la que emanan los supuestos desde los cuales el sujeto construye su relato, haciendo necesario considerar elementos como el género, las condiciones socioeconómicas, los grupos de referencia, la trayectoria personal y las representaciones que el sujeto tiene sobre sí mismo, para poder comprender el discurso elaborado y la lógica cronológica desde el que se elabora.

La técnica de los relatos de vida, elaborados a partir del protocolo de escritura, se aplicó con los casos de estudio y se utilizó como complemento a las entrevistas en profundidad, en relación a lo que docentes consideran ha sido su mejor clase de formación ciudadana. De esta manera se logró ampliar y profundizar la comprensión de las significaciones ciudadanas y pedagógicas desde las que los casos de estudio forman a los futuros ciudadanos.

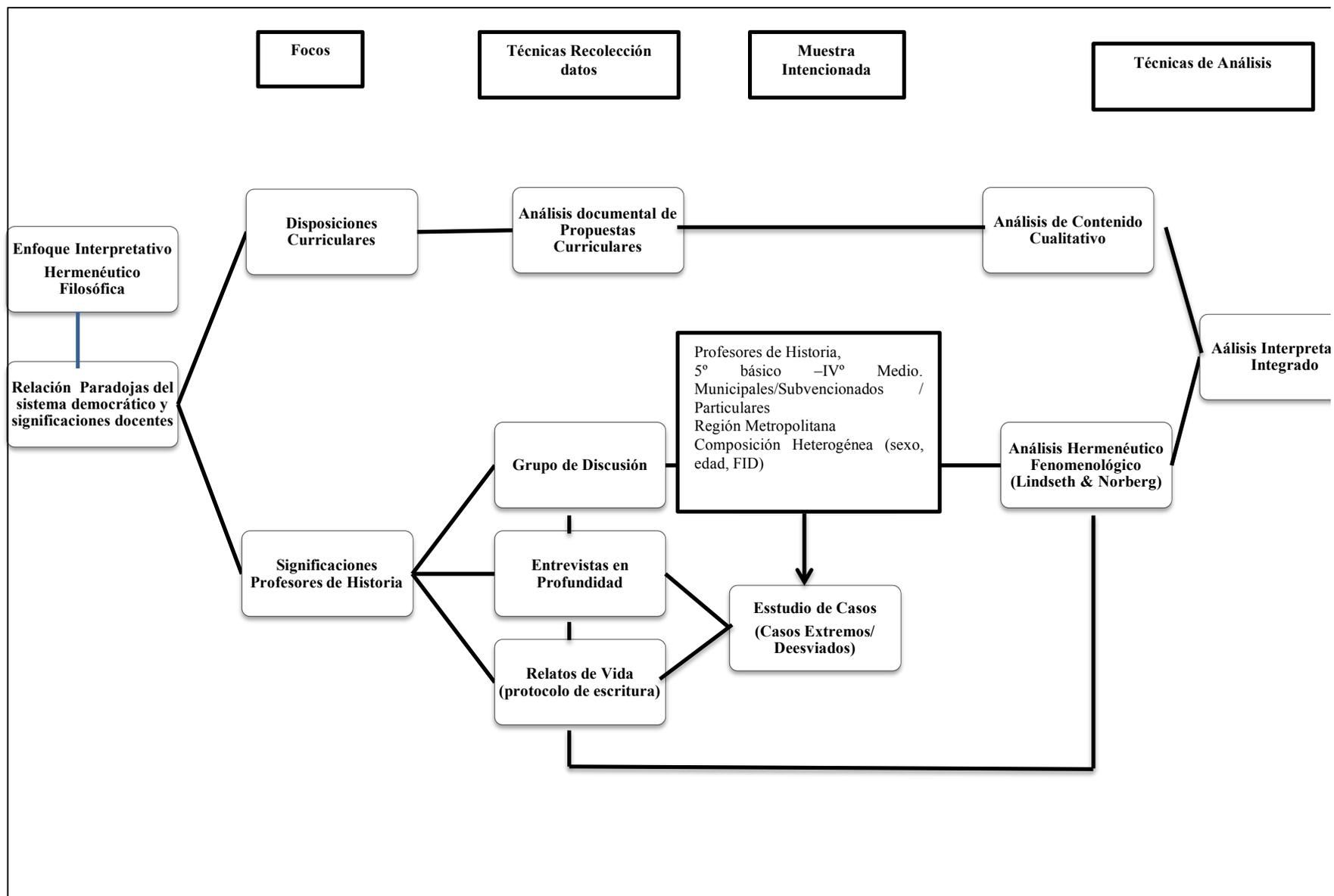


Figura 1: Diseño de la Investigación

2.4 Análisis de Datos

El análisis de los datos recolectados a partir de los instrumentos descritos en el apartado anterior, se realizó a través de dos estrategias, vinculadas a la naturaleza de los datos obtenidos. El análisis de los documentos curriculares, que tiene por finalidad determinar los marcos curriculares y pedagógicos dentro de los cuáles los profesores de historia han debido desarrollar la formación ciudadana, se realizó a partir del Análisis de Contenido. En tanto que el análisis de los datos obtenidos a través de las técnicas aplicadas a los sujetos de estudio, es decir, en los grupos de discusión, las entrevistas en profundidad y los relatos de vida, se realizó a partir del método de Análisis Hermenéutico Fenomenológico (AHF) propuesto por Lindseth & Norberg (2004), a partir de la propuesta hermenéutica de Paul Ricoeur.

2.4.1 Análisis de Contenido

El Análisis de contenido considera a los documentos de análisis como campos desde los que se debe extraer información a través de una lectura analítica, de carácter múltiple y repetitiva. Sin embargo, para poder analizar e interpretar su sentido, es necesario transformarlos mediante un proceso de codificación y categorización de la información, creando una meta-texto que posteriormente deberá ser interpretado (Navarro y Díaz, 1999). Por tanto, aun cuando el investigador no tiene ninguna influencia en la construcción del texto original, sí lo interviene a través del proceso de codificación y categorización, para poder reducir y clasificar su contenido en un número acotado de temáticas (Ruiz, 1996).

Esta técnica de análisis procede de forma cíclica y circular, a partir de una combinación de instancias sistemáticas de lectura, para ir cotejando las categorizaciones iniciales, una vez que se ha abarcado el texto en su totalidad.

En esta investigación, el análisis de contenido se ha aplicado tanto desde la perspectiva cuantitativa como desde la perspectiva cualitativa. El Análisis Cuantitativo del Contenido, orientado a identificar la frecuencia de temas, sujetos o conceptos, y las relaciones que se pueden establecer entre ellos (Ruiz, 1996, p. 194), se ha aplicado al primer grupo de documentos trabajados, correspondiente al *framework* de las propuestas curriculares, con la

finalidad de identificar el tipo y frecuencia de temáticas a partir de las cuales se ha construido el currículo de educación ciudadana.

Para ello, se codificaron los currículos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de las tres propuestas curriculares analizadas, construyendo unidades de registro con los objetivos y contenidos vinculados a la educación ciudadana. Estas unidades de registro fueron categorizadas a partir de la matriz de categorías de análisis curricular construida por Cox (2010). Esta matriz que está conformada por 50 categorías, se basa en la propuesta elaborada por la *International Evaluation Association* (2009) para su estudio *International Civic and Citizenship Study* (ICCS), y en otras categorías propias del contexto latinoamericano, fue elaborada para comparar las oportunidades de aprendizaje de la ciudadanía en los currículos escolares de los seis países latinoamericanos que participaron en el estudio de la IEA, en el marco de un proyecto patrocinado por Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de las Competencias Ciudadanas (SREDECC).

La matriz está organizada a partir de seis ámbitos referidos a lo que es necesario comunicar en la experiencia escolar para una formación ciudadana relevante y de calidad en la situación contemporánea (Cox, et al., 2014, p. 16):

- I. Principios-valores cívicos: incluye 12 categorías sobre las orientaciones que constituyen la base valorativa para vivir juntos en una sociedad democrática.
- II. Ciudadanos y participación democrática: reúne 11 categorías que tienen por foco los roles y relaciones del ciudadano con el orden político: los derechos y deberes que definen su condición ciudadana, las acciones características de la misma (voto, representación, deliberación), y la participación de distintos tipos.
- III. Instituciones: contiene 12 categorías que tienen como referente las instituciones fundamentales de un sistema político democrático, así como las instituciones civiles pertinentes, y la categoría, de otro orden, referida al conjunto, de 'riesgos para la democracia'.
- IV. Identidad, pluralidad y diversidad: consta de 8 categorías que tienen por foco la base cultural y simbólica del *nosotros* y el *ellos* a nivel nacional, de grupos dentro de la sociedad nacional y en términos internacionales (identidad latinoamericana y cosmopolitismo).

- V. Convivencia y paz: incluye 4 categorías referidas al ámbito de la convivencia y los valores del diálogo y la resolución pacífica de conflictos y que combina como referente tanto la convivencia social como el funcionamiento del Estado.
- VI. Contexto macro: recupera para el análisis tres condiciones de marco fundamentales para la comprensión del funcionamiento de, y desafíos a, la ciudadanía contemporánea como son la economía, las relaciones con el medio ambiente y el fenómeno de la globalización.

Tabla N° 2: Matriz de Análisis Comparativo

Matriz de categorías de análisis de objetivos y contenidos de educación ciudadana en los currículos escolares de Latinoamérica.	
<p><i>I. Principios - valores cívicos</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Libertad 2. Equidad 3. Cohesión Social 4. Bien Común 5. Derechos Humanos 6. Justicia Social 7. Solidaridad 8. Igualdad 9. Diversidad 10. Tolerancia 11. Pluralismo 12. Democracia <p><i>II. Ciudadanos y participación democrática</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 13. Derechos del ciudadano. 14. Obligaciones y responsabilidades del ciudadano 15. Voto (derecho, deber, responsabilidad) 16. Representación –formas de representación 17. Deliberación 18. Negociación y logro de acuerdos 19. Participación y toma de decisiones: Mayoría y respeto de las minorías 20. Competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa 21. Participación en gobierno escolar y/o proyectos colectivos de acción social 22. Participación en acciones políticas (debates, demostraciones, protestas, partidos) 23. Rendición de cuentas <p><i>III. Instituciones</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 24. Estado 25. Estado de Derecho 26. Poderes del Estado Democrático (Ejecutivo, Legislativo, Justicia (Cortes) 27. Gobierno –Administración Pública; instituciones y servicios públicos en la comunidad 28. Gobierno nacional (federal) y regional (estados) 	<ol style="list-style-type: none"> 29. Constitución, ley, norma, legalidad, cultura de la legalidad 30. Sistema judicial, sistema penal, policía 31. Fuerzas Armadas 32. Organizaciones políticas en la sociedad democrática: Partidos políticos 33. Elecciones, sistema electoral, participación electoral 34. Organizaciones gremiales o de la sociedad civil, movimientos sociales; sindicatos; ONGs 35. Riesgos para la democracia: Autoritarismo; clientelismo; populismo; nepotismo; monopolio de la prensa; control de la justicia; crimen organizado <p><i>IV. Identidad, pluralidad y diversidad</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 36. Identidad nacional 37. Identidades grupales (étnicas, regionales, ocupacionales, etc.) 38. Multiculturalismo; estereotipos y prejuicios de raza y género 39. Discriminación, exclusión. 40. Patriotismo 41. Nacionalismo 42. Identidad latinoamericana 43. Cosmopolitismo <p><i>V. Convivencia y paz</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 44. Ilegitimidad del uso de la fuerza; condiciones uso legítimo de la fuerza por el Estado 45. Convivencia: Valor, objetivo, características 46. Resolución pacífica y negociada de conflictos 47. Competencias de la convivencia <p><i>VI. Contexto macro</i></p> <ol style="list-style-type: none"> 48. La economía; el trabajo 49. Desarrollo sostenible; medio ambiente 50. Globalización

Nota: Fuente en Cox, Bascopé, Castillo, Miranda y Bonhomme, 2014.

El análisis curricular cuantitativo a partir de esta matriz, se basa en la cuantificación de la presencia en los tres currículos examinados (1996-98, 2009, 2013), de los tópicos definidos por la matriz de categorías analíticas. La unidad de registro es la cita, una definición completa (textual o parafraseada), de objetivos o contenidos del currículo. La cita privilegia una ‘unidad de sentido’, el que muchas veces abarca más que una de las categorías de la matriz analítica, lo que implica que una misma cita puede ser contabilizada más de una vez.²¹

El Análisis de Contenido Cualitativo, por su parte, se centró en analizar el contenido del discurso que compone el texto, con una finalidad interpretativa. Este tipo de análisis de contenido se fundamenta en una serie de presupuestos que coinciden con los principios filosóficos del enfoque hermenéutico fenomenológico, ya que considera que todo documento tiene un sentido simbólico que puede ser extraído desde ellos, aunque no siempre está explícito y no es único, ya que en un mismo documento pueden coexistir múltiples sentidos, relacionados con la perspectiva desde la que se interpreta el texto (Ruiz, 1996). Por ello, este tipo de análisis abarca al discurso en toda su complejidad, buscando desentrañar las significaciones presentes en el texto a partir de un análisis integrado de los tres niveles del discurso: el sintáctico, el semántico y el pragmático. Este modelo considera que un análisis profundo de los significados presentes en el discurso, solo se pueden alcanzar cuando considera sus dimensiones pragmáticas, es decir, para qué ha sido elaborado, y las dinámicas dialógicas a las que hace referencia, es decir, a quiénes o a qué está dirigido (Navarro y Díaz, 1999). El contenido en el que se centra este análisis no se limita a lo que el texto dice, sino al sentido en relación al cual el texto funciona, asumiendo que está fuera de él, aunque se manifiesta a través de él (Navarro y Díaz, 1999, p.179).

Por esta razón, el análisis cualitativo del contenido se ha aplicado a los dos grupos de documentos trabajados, es decir, tanto a las propuestas curriculares como a los documentos vinculados directamente a la educación ciudadana, con la finalidad de identificar las teorías ciudadanas sobre las que se construye la propuesta curricular y las orientaciones didácticas a partir de las cuales se propone su implementación, para así comprender los límites y posibilidades que el currículo ofrece al trabajo docente. La codificación se ha desarrollado

²¹ Metodológicamente, hay un abordaje similar en el trabajo citado de Cox, Bascopé et.al. (2014) como en Suárez (2008) quien comparó los currículos de Argentina y Costa Rica contabilizando palabras clave correspondientes a lo que el trabajo distingue como *modern civics / traditional civics*.

a partir de un análisis transversal de los documentos analizados, y la categorización se ha construido de forma emergente, siguiendo el modelo propuesto por Bardin (2002), en matrices de hallazgos, que permiten sintetizar las categorías, con sus respectivas subcategorías, y las unidades de registro que las componen.

Tabla N° 3: Estructura Análisis de Contenido Cualitativo

Categoría o Unidades Temáticas	Subcategorías o Cualidades de las Unidades Temáticas	Hallazgo o Unidades de Registro

2.4.2 Método de Análisis Hermenéutico Fenomenológico (AHF) de Lindseth y Norberg

La interpretación de las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores, se realizó a partir del modelo de análisis propuesto por Linsdeth & Norberg, inspirado en el enfoque hermenéutico fenomenológico de Paul Ricoeur, y que se ha aplicado en investigaciones en el campo de las ciencias de la salud (Linsdeth & Norberg, 2004) y de la educación (Koestenius & Ohrling, 2008).

Lo primero que se debe señalar sobre la propuesta de AHF de Lindseth & Norberg es que, pese a ser un intento por sistematizar lineamientos metódicos claros a partir de la propuesta metodológica de Ricoeur, no es un método fijo que pueda aplicarse a todo estudio hermenéutico fenomenológico, ya que debe ser adaptado en relación a la pregunta. Proponer “el” método para estos estudios es epistemológicamente inviable, porque la hermenéutica fenomenológica se define desde la no existencia de un método único para desarrollar la interpretación. Además, los autores destacan que es una propuesta con varias limitaciones que se deben tener en consideración a la hora de implementarla (Lindseth & Norberg, 2004, p. 151). En primer lugar, requiere narraciones verdaderas, es decir, contar con sujetos de estudio que sean realmente conscientes de las experiencias vividas y que relaten dichas experiencias de manera honesta. Sin embargo, muchas veces los informantes no tienen la capacidad de narrar sus experiencias porque no entienden las preguntas, porque no encuentran las palabras precisas para hacerlo o porque no están dispuestos a hacerlo. Esto exige contar con investigadores capaces de generar un clima adecuado de confianza para que el informante se sienta cómodo y dispuesto a participar. En segundo

lugar, el proceso de interpretación está estrechamente vinculado a la pre-comprensión del investigador, y si bien esta no puede suprimirse, es necesario tener claridad sobre los elementos que la componen y su pertinencia en relación al fenómeno estudiado, ya que muchas veces las interpretaciones no son lo esperado porque la pre-comprensión es demasiado superficial o inapropiada. Por ello, además de identificar los sesgos y suposiciones desde las que se realiza la interpretación, es necesario desarrollar una formación amplia a partir de la literatura disponible en el campo de estudio sobre el fenómeno que es objeto de la investigación. Por último, se debe asumir que los resultados de los estudios hermenéutico fenomenológicos no aspiran a la generalización, sino a profundizar, desde una perspectiva particular, la comprensión sobre un determinado fenómeno social. Por tanto, no son transferibles a otras realidades, más que como complemento o instancia de confrontación a la interpretación propuesta.

El modelo de AHF tiene como finalidad la interpretación de textos referidos a las experiencias vividas, ya sean textos cuyo origen es el relato escrito propiamente tal, o las transcripciones de las entrevistas realizadas en el marco de la investigación (Lindseth & Norberg, 2004, p. 148). Este modelo se estructura a partir de las tres etapas del círculo hermenéutico propuesto por Ricoeur, para lograr el movimiento dialéctico entre comprensión y explicación: la comprensión ingenua (*naive understanding*), el análisis estructural temático y la comprensión global.

a. Primera Etapa: Comprensión *Naïve*

Durante esta primera etapa, el texto es leído en varias ocasiones con el fin de captar su significado como un todo, formulando la comprensión en un lenguaje fenomenológico. Se considera como una primera conjetura, validada o invalidada a partir del análisis estructural posterior.

b. Segunda Etapa: Análisis Estructural Temático

La segunda etapa está inspirada en el análisis temático propuesto por Van Manen (1990), aunque busca ampliarlo y complementarlo a partir de las tres etapas propuestas por Ricoeur para desarrollar la reflexión fenomenológica.

La finalidad de esta etapa consiste en identificar y formular “temas”, entendidos como

estructuras de la experiencia (Van Manen, 1990, p. 79), que contiene el significado de la experiencia vivida, y que se encuentran presente en la totalidad o en algunas partes del texto. Este proceso no es simple, debido a que los temas no pueden asumirse como formulaciones conceptuales o estructuras de categorías, porque están orientadas hacia el significado de la experiencia vivida y no hacia su descripción, por ello se formulan como descripciones condensadas que expresan el significado, y no como conceptos abstractos (Van Manen, 1990, p. 79).

El análisis estructural temático se desarrolló a partir de los siguientes procedimientos:

- Se dividió la totalidad del texto en unidades de significado, conformadas por una frase, un grupo de oraciones o un párrafo del texto. Aunque algunas de estas unidades no se relacionaban de manera directa con la pregunta de investigación, de igual forma se identificaron, aunque no fueron incorporadas en el análisis.
- Las unidades de significado se cotejaron con la comprensión alcanzada en la primera etapa de análisis (comprensión *naive*). Al identificar la relación con esta primera interpretación, se condensaron, es decir, se expresó el significado en palabras cotidianas, de la forma más concisa posible.
- Una vez condensadas, las unidades de significados fueron leídas en su totalidad, identificando similitudes y diferencias entre ellas, comprimiendo en un solo tema principal aquellas unidades que eran similares, e identificando sub-temas para establecer las diferencias cuando era necesario. La sistematización de los temas y sub-temas se realizó utilizando como modelo la siguiente matriz (Koestenius & Ohrling, 2008, p. 288 – 291; Lindseth & Norberg, 2004, p. 150):

Tabla N° 4: Estructura Análisis Hermenéutico Fenomenológico

Unidad de Significado	Condensación	Sub - tema	Tema

Durante el análisis estructural, el texto se ve de la forma más objetiva posible, en el sentido que se descontextualizan las unidades de sentido del conjunto total del texto, lo que solo es posible cuando las unidades de significado son lo suficientemente extensas para contener un significado esencial.

En relación a la validación de la comprensión *naive* alcanzada en la primera etapa,

cuando el análisis estructural no la validó, se volvió al inicio, se releyó la totalidad del texto, hasta lograr una nueva comprensión que fue corroborada con un nuevo análisis estructural. Este movimiento circular se repitió todas las veces que fue necesario, hasta que la comprensión *naïve* quedó validada por este análisis.

c. Tercera Etapa: Comprensión Global

La tercera y última etapa, tiene por objetivo relacionar los temas y subtemas identificados, con el fenómeno de la experiencia humana que es objeto de la investigación. Para lograrlo, el texto se vuelve a leer como un todo, pero a partir de la comprensión *naïve* y de los temas validados, ya que la interpretación desarrollada no puede prescindir de la pre-comprensión, solo se puede adquirir conciencia de la misma y evidenciarla. Para poder alcanzar esta comprensión desde la pre-comprensión, se usa la imaginación en relación a la información entregada por el texto, recurriendo al conocimiento teórico aportado por la literatura existente sobre el fenómeno estudiado, ampliando así las posibilidades interpretativas. El aporte de esta literatura se vincula con los datos aportados por el texto analizado, a partir de una relación dialéctica de carácter circular que va del texto a la literatura y de la literatura al texto.

A diferencia de lo que ocurre con el análisis estructural, esta etapa carece de un procedimiento metódico claro, es decir, no hay pasos ni reglas claras sobre cómo aplicar la imaginación, y re-contextualizar el texto a partir de la literatura. Lo único que se debe tener relativamente claro, es que el foco no está en lo que dice el texto, sino en acceder al horizonte de sentido que el texto abre, en vivir el mundo que presenta el texto. En atención a esta finalidad, la presentación de los resultados del proceso de análisis interpretativo de los datos, se han formulado en un lenguaje cotidiano a la experiencia vivida interpretada, y no a partir de una estructura de lenguaje científico.

2.5 Criterios de Control

Las metodologías cualitativas permiten grados importantes de flexibilidad en el diseño y en el proceso de construcción del análisis, pero eso no significa que no existan criterios de rigor que permitan validar los resultados obtenidos, a través de la credibilidad y la

transferibilidad. Sin embargo, en los estudios hermenéutico fenomenológicos, centrados en comprender los significados de la experiencia vivida en un contexto determinado, los criterios de rigor están vinculados principalmente a la credibilidad, ya que la generalización se hace prácticamente imposible: la interpretación solo puede ser entendida en el contexto que se generó (Lindseth & Norberg, 2004; Ricoeur, 2001; Van Manen, 1990).

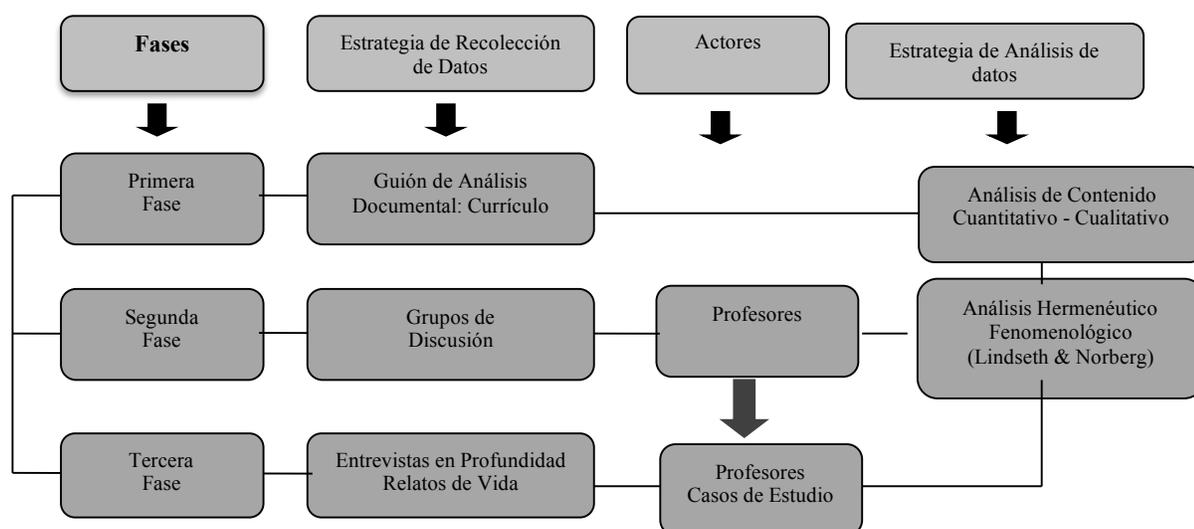


Figura 2: Fases de la Investigación

Los criterios de control que se han utilizado en el proceso interpretativo, están vinculados a la validación, es decir, las afirmaciones realizadas y la evaluación de la credibilidad de las interpretaciones desarrolladas, se relacionan al grado en que las inferencias realizadas en el estudio sirven como base para la investigación realizada (Sandin, 2003). La validación hermenéutica se ha buscado a partir de la relación circular entre conjeturas, validación y falsación de interpretaciones, es decir, a partir de la confrontación de distintas interpretaciones para determinar cuál de ellas es más pertinente que las otras (Ricoeur, 2001).

Este recurso fue complementado por otros criterios de rigor aplicados tradicionalmente a los estudios fenomenológicos, no con la finalidad de verificar los resultados y mostrar su veracidad, toda aproximación hermenéutica asume que su propuesta es una aproximación probable de interpretación a los fenómenos, sino para demostrar la credibilidad de la

interpretación desarrollada. Los criterios de rigor utilizados serán tres (Cohen, et al., 2007):

- Triangulación de datos: se desarrolló un análisis amplio y profundo de la información a partir de la triangulación de los datos obtenidos por medio de los distintos instrumentos de recolección utilizados (grupos de discusión, entrevistas en profundidad y relatos de vida)
- Feedback con los sujetos de estudio: una vez concluida la etapa de interpretación, se realizó un nuevo encuentro con los sujetos estudiados para que corroboraran, complementaran o criticaran la interpretación propuesta.
- Elaboración de un “cuaderno de campo” o “diario de la investigación”: este recurso tiene una doble función. En primer lugar, explicitó el auto-reconocimiento de los supuestos epistemológicos y cotidianos a partir de los cuales se desarrolló la interpretación, para identificar la convergencia entre las interpretaciones y la experiencia de sentido de los actores. Y en segundo lugar, dio cuenta de los distintos procesos analíticos y reflexivos desarrollados durante el proceso de interpretación, identificando la forma en que ésta se fue construyendo, sus limitaciones y las interpretaciones alternativas a la propuesta.

IV. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de la investigación que se presentan en las siguientes páginas se han organizado en dos secciones. En primer lugar, se presenta el análisis de contenidos del currículo, elaborado a partir de la revisión de las propuestas curriculares para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y de los documentos curriculares anexos, orientados a apoyar la implementación de la Formación Ciudadana incorporada dentro de esta asignatura. Este análisis se ha desarrollado desde dos perspectivas, una cuantitativa, a partir de la cual se ha establecido la evolución de la frecuencia temática sobre la que se ha construido la propuesta de formación ciudadana, y otra cualitativa, que se ha orientado al análisis sobre los fundamentos teóricos y pedagógicos sobre los que se han elaborado las propuestas curriculares, con el objetivo de determinar las posibilidades y limitaciones que ofrece a los profesores de historia, para la implementación de la formación ciudadana.

La segunda sección de los resultados, da cuenta del análisis sobre las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, que se ha realizado desde un enfoque hermenéutico fenomenológico, a partir del discurso de los docentes recogido en los grupos de discusión, las entrevistas en profundidad y los relatos de vida. Este análisis se ha dividido en dos ejes: las *significaciones ciudadanas*, que aborda el sentido de los docente sobre la ciudadanía y la educación ciudadana; y las *significaciones pedagógicas*, que dan cuenta sobre la forma en que los profesores significan el currículo de educación ciudadana, significan las condiciones epistemológicas de la disciplina histórica que la vinculan a la formación ciudadana y significan el enfoque didáctico desde el que se implementa la educación ciudadana.

1. ORIENTACIONES, POSIBILIDADES Y LIMITACIONES DEL CURRÍCULO CHILENO DE FORMACIÓN CIUDADANA

La pregunta por el currículo de la educación ciudadana tiene la importancia de referirse a la definición explícita y pública de las opciones que la sociedad hace, a través de sus sistemas político y educativo, con el objetivo de formar a las nuevas generaciones para la vida en democracia (Cox y García, 2015). Tal definición adopta la forma de una

prescripción de los objetivos y contenidos que enmarcan el quehacer de los profesores. Es por ello que, para entender el contexto curricular en que los profesores de historia significan su quehacer como formadores de ciudadanía, es necesario comprender tanto las concepciones ciudadanas desde las que dicho currículo se construye, como las orientaciones conceptuales, valóricas y didácticas a partir de las cuales propone la formación de los futuros ciudadanos, para develar así los límites y posibilidades pedagógicas que ofrece.

A continuación, se sintetizan los resultados del análisis de contenido de las propuestas curriculares sobre la que se ha estructurado la educación ciudadana en Chile durante las últimas dos décadas. Para comenzar, se presentan los resultados del análisis cuantitativo sobre las temáticas abordadas en el currículo, y a continuación, se ofrecen los resultados del análisis cualitativo sobre los límites y posibilidades que el currículo ofrece al trabajo docente, a partir de las teorías ciudadanas sobre las que se ha construido la propuesta formativa y las orientaciones didácticas que se proponen para su implementación.

1.1 La Evolución de las Temáticas Incorporadas en el Currículo de Formación Ciudadana: Análisis Cuantitativo

La evolución que ha experimentado la estructura curricular de la formación ciudadana durante los últimos veinte años, ha impactado en las temáticas que se han abordado en las propuestas analizadas. A continuación se presenta el análisis de dichas temáticas a partir de la revisión del currículo de historia, geografía y ciencias sociales para los niveles de 7° Básico a 4° medio, comparando las tres propuestas curriculares vigentes durante los últimos años, a partir de la Matriz de Análisis Curricular elaborada por Cox (2010). Este análisis tiene dos finalidades. En primer lugar identificar las orientaciones temáticas a partir de las cuales se ha abordado la Formación Ciudadana, y en segundo lugar, identificar la evolución que dichas temáticas han experimentado a través de las modificaciones curriculares implementadas durante los últimos años.

Al comparar en términos temáticos las propuestas curriculares del Marco Curricular de 1998, su Ajuste de 2009 y las Bases Curriculares de 2013, lo primero que se debe destacar es que su comparación solo puede ser parcial, por dos razones: por su extensión y por su

estructura.

En primer lugar, hay diferencias en relación a los niveles incorporados. El Marco Curricular (1998) y el Ajuste Curricular (2009) presentan una propuesta para todos los niveles de la trayectoria escolar, desde 1° básico hasta 4° medio. La propuesta de las Bases Curriculares, en cambio, solo abarca hasta 2° medio. Esto significa que la comparación para los niveles de Enseñanza Media, solo puede ser parcial, porque hay una propuesta curricular que aún está en desarrollo, y ello podría explicar la ausencia de determinados temas y objetivos presentes en el Marco y el Ajuste Curricular.

Una segunda dificultad para concretar la comparación entre las tres propuestas curriculares, se debe a las diferencias en la estructura del currículo propuesto. Las categorías de organización a partir de las cuales se estructuraron el Marco y el Ajuste Curricular son los Objetivos Fundamentales (OF), en que se combinan los conocimientos, habilidades y actitudes que los estudiantes debían alcanzar, y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), que presentan la secuencia de contenidos a trabajar. En las Bases Curriculares, en cambio, las categorías de organización son los Objetivos de Aprendizaje (OA), conformados por las habilidades a desarrollar, y los Organizadores Temáticos, que especifican la secuencia de contenidos. Aunque se puede establecer cierta equivalencia entre los Contenidos Mínimos Obligatorios y los Organizadores Temáticos, las relaciones de comparación entre los Objetivos Fundamentales y Habilidades son más difíciles de establecer, porque no son equivalentes.

Más allá de estas limitaciones comparativas, al aplicar esta matriz a los tres documentos curriculares comparados, se ha podido apreciar que existen diferencias en relación a los niveles de especificación y a la prioridad que se le entrega en los currículos, a cada uno de los ámbitos temáticos considerados por dicha matriz. La finalidad de este análisis es describir las prioridades temáticas que se presentan en cada propuesta curricular y para su conjunto, no los significados específicos que cada currículo otorga a la temática del caso, ya que estos serán abordados desde el análisis cualitativo del contenido curricular.

Lo primero que se puede destacar al comparar las tres propuestas curriculares, a partir del número total de citas, es que la diferencia a favor del Ajuste y las Bases Curriculares, permite evidenciar el esfuerzo que en dichas propuestas se ha hecho por ampliar y especificar los objetivos de la Educación Ciudadana, especialmente en las Bases, que pese a

contar con una propuesta solo para cuatro niveles de la educación secundaria y no tener ninguna unidad vinculada de manera directa a la Formación Ciudadana, tiene un número total de citas bastante cercano al Ajuste Curricular, que cuenta con propuesta para los seis niveles, y propone tres unidades relacionadas de manera directa con la formación ciudadana.

Tabla N° 1 Prioridades curriculares entre ámbitos temáticos

Ámbito	Marco Curricular (1998 - 2002)		Ajuste Curricular (2009)		Bases Curriculares (2013)		Agregado	
	Citas	%	Citas	%	Citas	%	Citas	%
I. Principios y valores cívicos	19	17,4%	42	21,1%	27	15,8%	88	18,4%
II. Ciudadanos y participación democrática	30	27,5%	67	33,7%	66	38,6%	163	34%
III. Instituciones	29	26,6%	47	23,6%	52	30,4%	128	26,7%
IV. Identidad, pluralidad y diversidad	6	5,5%	4	2,5%	4	2,3%	15	3,1%
V. Convivencia y paz	2	1,8%	5	2,0%	9	5,3%	15	3,1%
VI. Contexto macro	23	21,1%	34	17,1%	13	7,6%	70	14,6%
Total	109	21,5%	199	38,2%	171	40,3%	479	100%

En lo que respecta al análisis de los ámbitos temáticos destaca, en primer lugar, que los dos ámbitos con más presencia en los tres currículos, son *Ciudadanos y Participación Democrática* e *Instituciones*, aunque a medida que el currículo va experimentando modificaciones, la balanza tiende a inclinarse hacia la dimensión ciudadana. En el Marco Curricular, ambos ámbitos están bastante equilibrados entorno al 27% de las referencias. Sin embargo, a partir del Ajuste Curricular, comienzan a distanciarse, ya que pese a que el ámbito de las *Instituciones* se mantiene cercano al 24%, la presencia del ámbito vinculado a la *Participación Ciudadana* aumenta, llegando al 33,7% de referencias. Esta tendencia se mantiene en las Bases Curriculares, donde el ámbito de la *Participación Ciudadana*, bordea el 39% de las citas, y el de *Instituciones* vuelve a alcanzar el 30% de las referencias.

En el otro extremo, los ámbitos que menos presencia tienen en los tres currículos analizados, corresponden a los ámbitos *Convivencia y Paz* e *Identidad, Pluralidad y Diversidad*. En el caso del primer ámbito, las temáticas de convivencia son escasamente consideradas en el Marco Curricular, alcanzando menos del 2% de las referencias. Si bien en el Ajuste y en las Bases Curriculares aumenta el número total de referencias, su presencia relativa sigue siendo baja, y solo alcanza el 2,5% y el 5,3%, respectivamente. En lo referente al ámbito *Identidad, Pluralidad y Diversidad*, sufre un proceso inverso al del

ámbito anterior, ya que además de tener una baja presencia en los tres currículos, ésta ha ido disminuyendo. En el Marco Curricular, alcanzaba el 5,5% de las referencias, pero tanto en el Ajuste como en las Bases Curriculares, solo bordea el 2,5% de ellas.

En lo que respecta a los ámbitos restantes, se puede apreciar que la dimensión *Principios y Valores Cívicos*, tiende a mantenerse estable en el tercer lugar en los tres currículos examinados, oscilando entre el 15% y el 20% de las referencias.

El ámbito *Contexto Macro*, en tanto, que incorpora temáticas vinculadas a la economía y la globalización, merece una atención especial. En el Marco Curricular, este ámbito alcanzaba un 21% de las referencias, y si bien en el Ajuste su presencia relativa se ve disminuida al 17%, este cambio no es significativo ya que el número total de las referencias aumenta. Sin embargo, en las Bases Curriculares, a simple vista, su presencia disminuye considerablemente, tanto en el número de citas como en términos relativos, alcanzando solo el 7,6% de las referencias. Esta situación, no obstante, puede relacionarse al hecho de que las Bases Curriculares solo están elaboradas hasta segundo medio, y en ninguno de estos niveles, se abordan las temáticas vinculadas a este ámbito, siendo probable que dichas temáticas se incorporen en 3° y 4° medio, que son los niveles aún pendientes y donde han tendido a concentrarse en las otras dos propuestas curriculares.

A continuación, se ofrece un análisis detallado por categoría, para cada uno de estos ámbitos, profundizando así en las orientaciones temáticas a partir de las cuales se ha abordado curricularmente la educación ciudadana.

1.1.1 Los Valores y Principios priorizados en el Currículo

Al analizar los currículos desde esta perspectiva temática, se puede apreciar que los valores que presentan el mayor porcentaje de referencias en los tres documentos curriculares son *Democracia*, *Derechos Humanos* y *Diversidad*. En el otro extremo, los principios que presentan menor porcentaje de referencia son *Justicia Social* y *Bien Común*, solo incorporados en el Marco y en el Ajuste, con una sola referencia cada uno; *Solidaridad*, que solo es considerado en el Marco Curricular con una referencia; *Tolerancia*, abordado solamente en las Bases Curriculares con una referencia y *Cohesión Social*, que está completamente ausente de las tres propuestas curriculares.

La categoría *Democracia* es el principio con más presencia en términos agregados en los tres currículos. En el Marco Curricular acumula el 31,6, % de las referencias y en el Ajuste Curricular alcanza el 38,1% de la citas. Si bien en las Bases Curriculares disminuye porcentualmente, de todas manera supera el 25% de las referencias. Al analizar las formas de abordarlo se aprecia que en los tres currículos, hay una perspectiva histórica que enfatiza su consagración y evolución a nivel mundial, latinoamericano y nacional. Sin embargo, la aproximación de carácter institucional, solo se registra en el Marco y en el Ajuste Curricular.

Tabla N° 2. Total de citas referidas a Principios y Valores en los Currículos chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

I. Principios y valores cívicos	Marco Curricular (1998 - 2002)		Ajuste Curricular 2009		Bases Curriculares (2013)		Agregado	
	Citas	%	Citas	%	Citas	%	Citas	%
1. Libertad	0	0,0 %	4	9,5 %	3	11,1 %	7	8%
2. Equidad	2	10,5 %	0	0,0 %	1	3,7 %	3	3,4%
3. Cohesión Social	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0%
4. Bien Común	1	5,3 %	1	2,4 %	0	0,0 %	2	2,3%
5. Derechos Humanos	2	10,5 %	10	23,8 %	9	33,3 %	21	23,9%
6. Justicia Social	1	5,3 %	1	2,4 %	0	0,0 %	2	2,3%
7. Solidaridad	1	5,3 %	0	0,0 %	0	0,0 %	1	1,1%
8. Igualdad	1	5,3 %	3	7,1 %	2	7,4 %	6	6,8%
9. Diversidad	4	21,1 %	5	11,9 %	4	14,8 %	13	14,8%
10. Tolerancia	0	0,0 %	0	0,0 %	1	3,7 %	1	1,1%
11. Pluralismo	1	5,3 %	2	4,8 %	0	0,0 %	3	3,4%
12. Democracia	6	31,6 %	16	38,1 %	7	25,9 %	29	33,3%
Total	19	21,6%	42	47,7%	27	30,7%	88	100,0%

El segundo principio con mayor presencia en las propuestas curriculares es *Derechos Humanos*, aunque se debe destacar que esto se debe al importante aumento que registra su presencia a partir del Ajuste, ya que en el Marco Curricular, solo registra una referencia, equivalente al 10%. En el Ajuste Curricular este principio alcanza el 23,8 % de las citas, y en las Bases Curriculares este porcentaje se eleva hasta el 33,3% de las referencias, aunque el número total de citas es prácticamente igual. Al analizar las perspectivas desde las que se aborda, se puede apreciar que se presenta como objetivo y contenido directo en las unidades de educación ciudadana, e integrado a los contenidos históricos.

El tercer principio con una presencia importante en los tres documentos curriculares, es el de *Diversidad*. Pese a que porcentualmente se aprecia una disminución de su presencia en las nuevas propuestas curriculares, en términos absolutos, el número de citas tiende a

mantenerse estable. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con los principios anteriores, presenta un tratamiento desigual en los currículos analizados. En el Marco Curricular, está relacionado a contenidos históricos y geográficos, mientras que en el Ajuste y las Bases Curriculares, además de esta visión histórica, el principio de diversidad se plantea como contenido particular de formación ciudadana.

En lo que respecta a las otras cuatro categorías, se pueden apreciar importantes diferencias. El principio de *Libertad* solo se incorpora a partir del Ajuste Curricular, bordeando, al igual que en las Bases, el 10% de las referencias. Además, en ambas propuestas curriculares tiende a incorporarse desde una perspectiva histórica vinculada a los principios del liberalismo. Solo en las Bases Curriculares, hay una alusión directa a este valor, al definir a la diversidad como una manifestación de la libertad humana.

El principio de *Igualdad* es abordado en los tres currículos y tiende a mantenerse estable cercano al 7% de las referencias. Su incorporación se ha hecho desde dos perspectivas: una relacionada directamente a la formación ciudadana, aludiendo a la necesidad de asegurar la igualdad entre hombres y mujeres; y otra relacionada a los contenidos históricos referidos a los esfuerzos que se hicieron en el siglo XX por construir un mundo en igualdad.

Finalmente, en lo que respecta a los principios de *Equidad* y *Pluralismo*, tienen una presencia porcentualmente similar del 3,4%, pero han sido abordados de manera desigual. La *Equidad* fue incorporada en el Marco Curricular, en la definición de unidades temáticas, pero sin especificar la forma de abordarlo ni su relación concreta con la formación ciudadana. El *Pluralismo*, por su parte, solo ha sido incorporado en el Marco y el Ajuste como contenido propio de la educación ciudadana, en relación a las expresiones sociales y mediáticas de pluralismo.

1.1.2 Las Dimensiones Ciudadanas y de Participación Democrática priorizadas en los Currículos.

Al analizar comparativamente los currículos desde este ámbito temático, se puede apreciar que la dimensión ciudadana más destacada por las tres propuestas curriculares, corresponde a las *Competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa*, categoría que ha aumentado progresivamente su presencia en las nuevas propuestas curriculares

debido al énfasis que se ha puesto en definir con mayor claridad las habilidades referidas a la reflexión crítica. Mientras en el Marco Curricular solo se encuentran 10 referencias a esta categoría, que equivalen al 33,3%, en el Ajuste el número de referencias se triplica, alcanzando las 28 citas, que equivalen al 41,8%, y en las Bases alcanza las 42 citas, correspondientes al 63,6% de las referencias, presentándose de manera transversal desde 7° Básico a 2° medio. Entre las habilidades consideradas en las tres propuestas curriculares se pueden destacar la investigación, selección, análisis y evaluación de información, integrando referencias de diversas fuentes; la argumentación fundamentada de opiniones y su comunicación escrita y oral; y la reflexión crítica sobre los desafíos y problemas de la sociedad chilena, evaluando de manera crítica los diversos diagnósticos y soluciones que se han planteado.

Tabla N° 3. Total de citas referidas a Ciudadanía y Participación Democrática en los Currículos chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

II. Ciudadanos y participación democrática	Marco Curricular (1998 - 2002)		Ajuste Curricular (2009)		Bases Curriculares (2013)		Agregado	
	Citas	%	Citas	%	Citas	%	Citas	%
13.Derechos del ciudadano	9	30,0 %	12	17,9 %	8	12,1%	29	16,5%
14.Obligaciones y responsabilidades del ciudadano	7	23,3 %	6	9,0 %	3	4,5%	16	7,9%
15.Voto (derecho, deber, responsabilidad)	0	0,0 %	1	1,5 %	2	3,0%	3	2,2%
16.Representación - formas de representación	1	3,3 %	3	4,5 %	4	6,1%	8	5,8%
17.Deliberación	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0%	0	0,0%
18.Negociación y logro de acuerdos	0	0,0 %	0	0,0 %	0	0,0%	0	0,0%
19.Participación y toma de decisiones: Mayoría y respeto a las minorías	0	0,0 %	5	7,5 %	1	1,5%	6	3,6%
20.Competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa	10	33,3 %	28	41,8 %	42	63,6%	80	48,9%
21.Participación en gobierno escolar y/o proyectos colectivos de acción social	1	3,3 %	4	6,0 %	1	1,5%	6	4,3%
22.Participación en acciones políticas (debates, demostraciones, protestas, partidos)	2	6,7 %	5	7,5 %	5	7,6%	12	8,6%
23.Rendición de cuentas	0	0,0 %	3	4,5 %	0	0,0%	3	2,2%
Total	30	18,4%	67	41,1%	66	40,5%	163	100,0%

(*) Los contenidos aquí refieren a dos menciones a la historia del sufragio –de censitario a universal-, por lo que no corresponden estrictamente a la categoría.

En lo que respecta a las categorías referidas a los *derechos y deberes ciudadanos*, son,

en conjunto, la segunda dimensión con más presencia en las tres propuestas curriculares analizadas. Si bien su presencia relativa se reduce en el Ajuste y en las Bases, esto se debe a la incorporación de otras dimensiones que no habían sido consideradas en el Marco Curricular, y no hay una reducción significativa en el número total de referencias. Así mismo, se puede observar un creciente predominio de la categoría *derechos ciudadanos*, en desmedro de la categoría *obligaciones y responsabilidades del ciudadano*. En el Marco Curricular, *derechos y responsabilidades* se presentaban bastante equilibradas, 9 y 7 referencias, equivalentes al 30% y al 23,3% respectivamente. Si bien ya se apreciaba una leve inclinación hacia los derechos, esto se acentúa más en el Ajuste, donde esta categoría alcanza las 12 referencias (17,9%) mientras que las *obligaciones ciudadanas* solo presentan 6 referencias (9%). En las Bases Curriculares, en tanto, la distancia crece aún más, registrándose 8 referencias para los *derechos* (12,1%) y solo 3 citas para las *responsabilidades ciudadanas* (4,5%).

Las categorías vinculadas a la dimensión política de la ciudadanía –*Voto, Representación, Deliberación, Negociación y logro de Acuerdos y Rendición de cuentas*– corresponden a las categorías que menor presencia tienen en los documentos curriculares analizados. De hecho, las categorías *Deliberación y Negociación*, se encuentran completamente ausentes de las tres propuestas curriculares analizadas.

La categoría *Voto* no tiene presencia en el Marco Curricular, y solo se incorpora a partir del Ajuste, pero bajo la denominación de “sufragio” y relacionado con los espacios de participación política y la elección de autoridades, pero sin individualizarlo como un derecho y una responsabilidad. Las Bases Curriculares, en tanto, solo lo abordan desde una perspectiva histórica, considerando su evolución y ampliación a lo largo de la historia nacional. De todas maneras su presencia es muy limitada y solo bordea el 2% de las referencias.

La categoría *Representación*, por su parte, es la categoría de la dimensión política con más presencia en las tres propuestas curriculares, bordeando el 5% de las referencias. Es abordado como contenido propio de la formación ciudadana, aunque en las Bases Curriculares, además, se analiza su evolución histórica en occidente.

Finalmente la categoría *Rendición de cuentas*, solo está presente en el Ajuste Curricular, y se aborda considerando el establecimiento de las responsabilidades de los gobernantes y

la transparencia y la probidad de las autoridades como parte de los desafíos del sistema democrático.

La dimensión de la participación ciudadana, está integrada por tres categorías: *Participación y toma de decisiones: mayoría y respeto a las minorías, Participación en gobierno escolar y/o proyectos colectivos de acción social, y Participación en acciones políticas - debates, demostraciones, protestas, partidos*. La forma en que se ha abordado en los currículos ha sido desigual, sin embargo, sí se puede destacar que en las tres propuestas, se enfatiza mucho más la participación política. En el Marco Curricular, esta dimensión solo acumula tres referencias, que equivalen al 10% de las citas y no considera la participación ciudadana en la toma de decisiones. En el Ajuste Curricular, la presencia de esta dimensión temática aumenta considerablemente, en términos absolutos y relativos, con 14 citas que equivalen al 20% de las referencias, y que consideran las tres perspectivas de la participación ciudadana. Finalmente, en las Bases Curriculares, vuelve a disminuir su presencia a solo 7 citas, que equivalen al 10% de las referencias, y con un claro predominio de la participación política.

1.1.3 Las Dimensiones de la Institucionalidad presentes en los Currículos

El ámbito de las Instituciones, a diferencia de los ámbitos anteriores, presenta referencias en todas las categorías, sin embargo, las dimensiones vinculadas al Estado y al Gobierno, tienden a concentrar el mayor porcentaje de citas. En relación a estas dimensiones, lo primero que se puede destacar es que hay un cambio en el equilibrio que presentan en las propuestas curriculares. Mientras en el Marco Curricular se registra una mayor presencia de las categorías vinculadas al Gobierno, en el Ajuste y en las Bases, tienden a predominar las categorías vinculadas al Estado.

La dimensión institucional referida al Estado abarca tres categorías: *Estado, Estado de Derecho y Poderes del Estado Democrático*. Un análisis global de esta dimensión, permite identificar que el Ajuste y las Bases Curriculares, amplían y complejizan la perspectiva entregada en el Marco Curricular, especialmente porque incorporan la categoría *Estado de Derecho*, ausente en la propuesta de 1998. Esto se ve reflejado en la variación que registra su presencia. Mientras en el Marco las categorías de esta dimensión institucional suman el

27% de las referencias, en el Ajuste y en las Bases, su presencia aumenta progresivamente, en términos absolutos y relativos, bordeando respectivamente, el 35% y el 40% de las referencias.

La categoría *Estado*, presente en los tres documentos curriculares, se aborda desde la perspectiva histórica y desde la perspectiva institucional. Históricamente, se ofrece un análisis de su evolución a lo largo del tiempo, desde las características del Estado romano, pasando por la constitución de los Estados Nacionales de carácter liberal, hasta la conformación de los Estados de Bienestar. Y desde la perspectiva institucional, se enfatiza en su conceptualización y caracterización, agregando desde la propuesta del Ajuste, el análisis de su carácter y finalidad en relación al Bien Común.

Tabla N° 4. Total de citas referidas a Instituciones en los Currículos chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

III. Instituciones	Marco Curricular (1998 - 2002)		Ajuste Curricular (2009)		Bases Curriculares (2013)		Agregado	
	Citas	%	Citas	%	Citas	%	Citas	%
24.Estado	6	20,7%	10	21,3 %	11	21,2%	27	19,5%
25.Estado de Derecho	0	0,0%	2	4,3 %	2	3,8%	4	3,3%
26.Poderes del Estado democrático - Ejecutivo, Legislativo y Judicial (Cortes)	2	6,9%	4	8,5 %	8	15,4%	14	9,8%
27.Gobierno - Administración pública; instituciones y servicios públicos en la comunidad	6	20,7%	5	10,6 %	9	17,3%	20	16,3%
28.Gobierno nacional (federal) y regional (estados)	5	17,2%	2	4,3 %	0	0,0%	7	5,7%
29.Constitución, ley, norma, legalidad, cultura de la legalidad	3	10,3%	4	8,5 %	9	17,3%	16	13,0%
30.Sistema judicial, sistema penal, policía	1	3,4%	5	10,6 %	1	1,9%	7	5,7%
31.Fuerzas Armadas	0	0,0%	1	2,1 %	2	3,8%	3	2,4%
32.Organizaciones políticas en la sociedad democrática, partidos políticos	2	6,9%	2	4,3 %	4	7,7%	8	6,5%
33.Elecciones, sistema electoral, participación electoral	1	3,4%	3	6,4 %	2	3,8%	6	4,9%
34.Organizaciones gremiales o de la sociedad civil, movimientos sociales, sindicatos, ONG	1	3,4%	1	2,1 %	0	0,0%	2	1,6%
35.Riesgos para la democracia	2	6,9%	8	17,0 %	4	7,7%	14	11,4%
Total	29	22,7%	47	36,7%	52	40,6%	128	100,0%

La categoría *Estado de Derecho*, solo se incorpora a partir del Ajuste Curricular, con la denominación “*El Estado de Derecho en Chile*” a la primera unidad de educación ciudadana planificada para 4º medio. Las Bases Curriculares, por su parte, detallan aún más su análisis, al definir cuáles son los elementos que lo constituyen. Además, es importante destacar que en ambos documentos curriculares, se ofrece un análisis histórico sobre la forma en que el golpe de estado y la dictadura afectaron al Estado de Derecho en Chile, y los procesos a través de los cuales este se restableció.

Por último, la categoría *Poderes del Estado democrático - Ejecutivo, Legislativo y Judicial*, está presente en los tres documentos curriculares, pero es abordado desde perspectivas diferentes. En el Marco y en el Ajuste, se enfoca desde una perspectiva institucional, que destaca la organización que consagra la Constitución Política para cada uno de estos poderes. En las Bases Curriculares, en tanto, se ofrece una perspectiva histórica que analiza su evolución a lo largo de la historia de Chile, y desde una perspectiva institucional, que lo destaca como uno de los requisitos fundamentales del Estado de Derecho.

En relación a la dimensión anterior, la categoría *Sistema judicial, sistema penal y policía*, vinculada al Poder Judicial, experimenta una redefinición en el Ajuste Curricular. Mientras el Marco la aborda como una arista de la organización de los poderes del Estado, el Ajuste Curricular orienta su análisis hacia el funcionamiento del sistema judicial, del sistema procesal penal y de los mecanismos de acceso a la justicia que existen en Chile. Las Bases Curriculares, solo lo aborda tangencialmente y desde una perspectiva histórica vinculada al concepto de derecho.

La dimensión institucional referida al Gobierno, incorpora dos categorías: *Gobierno - Administración pública; instituciones y servicios públicos en la comunidad y Gobierno nacional y regional*, y su presencia ha ido decreciendo en las nuevas propuestas curriculares, especialmente desde la perspectiva ciudadana. En el Marco Curricular, esta dimensión abarcaba 11 referencias, equivalentes al 38%. En el Ajuste Curricular, su presencia disminuye en términos absolutos y relativos, registrándose solo 7 citas que equivalen al 15%. Si bien las referencias a la categoría *Gobierno - Administración pública; instituciones y servicios públicos en la comunidad* mantiene el número absoluto de las referencias, la categoría *Gobierno nacional y regional* solo registra 2 citas. Pese a esta

disminución conceptual, esta dimensión institucional es abordada en ambos currículos considerando las dos categorías que la componen, y desde un enfoque principalmente ciudadano. Finalmente, cabe destacar que la disminución que presenta la categoría *Gobierno nacional y regional* en el Ajuste Curricular, se debe a que en el Marco se establecía una relación entre el gobierno regional y el análisis geográfico de la regionalización, relación que está ausente del Ajuste.

La dimensión gubernamental en las Bases Curriculares, en tanto, solo considera la categoría *Gobierno - Administración pública; instituciones y servicios públicos en la comunidad*, la que presenta 9 citas que equivalen al 17% de las referencias. Esta categoría se aborda principalmente dentro del Eje de Formación Ciudadana, pero en relación a la evolución de las formas de gobierno a lo largo del tiempo, tanto a nivel nacional como internacional.

La categoría *Constitución, ley, norma, legalidad, cultura de la legalidad*, es una de las que presenta el mayor porcentaje de referencias en este ámbito, acumulando un promedio del 13% de las referencias, y lo más destacado es que su presencia se hace cada vez más creciente en los nuevos documentos curriculares. En el Marco curricular con solo 3 citas que equivalen al 10% de las referencias, se aborda desde su condición de requisito básico para la organización del régimen democrático. Pese a que su presencia aumenta cuantitativamente menos en el Ajuste que en las Bases Curriculares, desde la propuesta de 2009, se aprecia una ampliación en las perspectivas desde las que se aborda, incorporando un análisis detallado de la generación y características de la Constitución de 1980, del énfasis que se da al constitucionalismo como uno de los factores claves para la conformación y estabilidad del Estado Chileno, y de la importancia que se asigna a las normas y leyes que establece para la sana convivencia.

La dimensión vinculada a la participación política ha sido analizada desde dos categorías: *Organizaciones políticas en la sociedad democrática, partidos políticos y Elecciones, sistema electoral, participación electoral*, pudiendo observar que son categorías con poca presencia cuantitativa en las tres propuestas curriculares, bordeando el 10%. Sin embargo, la forma de abordarla varía entre las tres propuestas examinadas. La categoría *Elecciones, sistema electoral, participación electoral*, en las tres propuestas curriculares se ha enfocado desde los contenidos propios de la formación ciudadana. Así

mismo, se aprecia una profundización en la forma de tratar esta temática, ya que la perspectiva ofrecida en el Marco, que se limitaba a identificarla como una forma de participación política, se amplía en el Ajuste y las Bases con una visión más comprensiva y analítica, que propone valorar su importancia para la conformación del Estado de Derecho, y evaluar sus potencialidades y limitaciones para el ejercicio democrático.

Con respecto a la categoría *Organizaciones políticas en la sociedad democrática, partidos políticos*, se puede apreciar cierta estabilidad el número de citas. Tanto el Marco como el Ajuste tienen dos referencias, cada una de las cuales se corresponde a las dos perspectivas desde las que han sido abordados los partidos políticos: como una forma de participación política de la ciudadanía, y desde su evolución histórica. Pese a que en las Bases Curriculares se presenta un aumento en el número de referencias, alcanzando las 4 citas, la perspectiva desde la que se enfoca el análisis de los partidos políticos está en directa relación a la evolución histórica, y no se consideran dentro del eje de Formación Ciudadana.

En lo que respecta a la participación social, representadas en la categoría *Organizaciones gremiales o de la sociedad civil, movimientos sociales, sindicatos, ONG*, se puede apreciar que es la categoría de este ámbito con menos presencia en las propuestas curriculares. De hecho, solo es incorporada en el Marco y el Ajuste, con una sola cita en ambos documentos. Pese a esta escasa presencia, en ambas propuestas, esta temática se ha abordado dentro de las unidades de educación ciudadana, pero con énfasis distintos. El Marco las analiza dentro del marco institucional, mientras el Ajuste las aborda como formas de participación ciudadana.

Finalmente la categoría *Riesgos para la democracia*, que alude a la estabilidad democrática y a las situaciones que la ponen en riesgo, pese a estar presente en los tres documentos curriculares, solo en el Ajuste alcanza una presencia importante, con un 17% de las referencias, y se vincula con los contenidos de educación ciudadana, definiendo y analizando de manera explícita los riesgos que enfrenta la democracia en la actualidad. En el Marco y las Bases Curriculares, bordea el 7% de las referencias y se aborda de manera indirecta, en relación a los contenidos de carácter histórico, presentando el análisis de situaciones y procesos que han implicado riesgos para la democracia: dictaduras en Chile y América Latina y los gobiernos totalitarios. De hecho, es precisamente en relación a los

contenidos históricos vinculados a esta categoría, que se aborda también la categoría de *Fuerzas Armadas*, que solo se incorpora a partir del Ajuste Curricular, con una presencia que no supera el 5% de las referencias.

1.1.4 La Relación entre Identidad y Diversidad presentada en los Currículos

El ámbito referido a los desafíos que representa la relación entre identidades culturales, pluralidad y diversidad, se ha caracterizado por ser uno de los ámbitos con menor número de referencias en los currículos, alcanzando solo 15 citas en total. Además, se ha registrado una disminución paulatina de su presencia en las nuevas propuestas curriculares.

Tabla N° 5. Total de citas referidas a la Identidad, la Pluralidad y la Diversidad en los Currículos chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

IV. Identidad, pluralidad y diversidad	Marco Curricular (1998 - 2002)		Ajuste Curricular (2009)		Bases Curriculares (2013)		Agregado	
	Citas	%	Citas	%	Citas	%	Citas	%
36. Identidad Nacional	1	16,7%	0	0%	0	0%	1	6,7%
37. Identidades grupales (étnicas, regionales, ocupacionales, etc.)	2	33,3%	2	40%	1	25%	5	33,3%
38. Multiculturalismo: estereotipos, prejuicios de raza y género	1	16,7%	1	20%	1	25%	3	20%
39. Discriminación, exclusión	0	0%	1	20%	2	50%	3	20%
40. Patriotismo	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
41. Nacionalismo	0	0%	1	20%	0	0%	1	6,7%
42. Identidad Latinoamericana	1	16,7%	0	0%	0	0%	1	6,7%
43. Cosmopolitismo	1	16,7%	0	0%	0	0%	1	6,7%
Total	6	40%	5	33,3%	4	26,7%	15	100%

La dimensión identitaria, conformada por tres categorías, *Identidad Nacional*, *Identidades grupales* e *Identidad Latinoamericana*, es la que concentra el mayor porcentaje de las escasas referencias registradas. De estas tres categorías, la única que se encuentra presente en las tres propuestas curriculares es *Identidades grupales*, que ha sido abordada en relación a dos temáticas: la diversidad cultural existente a nivel nacional y mundial, y los desafíos culturales impuestos por la globalización. Las otras dos categorías de esta dimensión, *Identidad Nacional* e *Identidad Latinoamericana*, solo fueron incorporadas en el Marco Curricular, siendo abordadas desde los distintos aportes culturales y elementos históricos que han contribuido a su desarrollo.

La dimensión sobre los conflictos vinculados a la diversidad cultural, incorpora dos categorías, *Multiculturalismo*, *estereotipos y prejuicios* y *Discriminación*. De estas dos categorías, solo el *Multiculturalismo* está presente en las tres propuestas curriculares, pero se aborda desde distintas perspectivas. En el Marco se vincula al análisis de los estereotipos y prejuicios socioeconómicos, de género, de edad o de religión que están presentes en la sociedad actual, mientras en el Ajuste se aborda desde los desafíos culturales impuestos por la globalización, y en las Bases se relaciona a los conflictos con los pueblos originarios. La categoría vinculada a la *Discriminación* y la *Exclusión*, solo se incorpora en el Ajuste y en las Bases Curriculares, siendo abordada desde su vinculación con los efectos culturales y sociales de la globalización.

Finalmente en lo que respecta a las otras tres categorías, *Patriotismo* está ausente de las tres propuestas curriculares. *Nacionalismo*, solo se incorpora de manera explícita en el Ajuste Curricular, pero desde una perspectiva histórica, en relación a la conformación de los Estados Nacionales y al desarrollo de los nacionalismos hacia fines del siglo XIX. Por último, *Cosmopolitismo*, solo se considera en el Marco Curricular, relacionado a las tensiones que se han experimentado en América Latina durante el siglo XX, entre los movimientos indigenistas y las posiciones más cosmopolitas que han sido impulsadas por la globalización.

1.1.5 La Dimensión de la Convivencia Democrática presente en los Currículos

El ámbito vinculado a la convivencia democrática es uno de los que menos presencia tiene en los currículos chilenos, con un total de 15 citas en los tres documentos comparados. Pese a que en el Ajuste y en las Bases se registra un aumento de las referencias, su definición es muy general y limitada.

De las cuatro categorías que componen esta temática, la única que está incorporada en los tres documentos examinados es *Convivencia: valor, objetivo, características*, abordada dentro de las unidades de formación ciudadana, en el caso del Marco y el Ajuste, y en el eje de Formación Ciudadana en las Bases Curriculares. Las tres propuestas curriculares destacan la importancia de la convivencia dentro de las sociedades democráticas, pero enfatizando distintas perspectivas. Mientras el Marco y el Ajuste destacan la importancia de

las normas y del marco legal y jurídico para asegurar una convivencia pacífica, las Bases Curriculares destacan la relación entre la convivencia y el Estado de Derecho. Desde esta misma perspectiva se ha abordado la categoría *Resolución Pacífica y negociada de los conflictos*.

Tabla N° 6. Total de citas referidas a Convivencia y Paz en los Currículos chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

V. Convivencia y paz	Marco Curricular (1998 - 2002)		Ajuste Curricular (2009)		Bases Curriculares (2013)		Agregado	
	Citas	%	Citas	%	Citas	%	Citas	%
44. Ilegitimidad del uso de la fuerza: condiciones de uso legítimo de la fuerza por el Estado	0	0%	1	25%	2	22,2%	3	20%
45. Convivencia: valor, objetivo, características	1	50%	3	75%	4	44,4%	8	53,3%
46. Resolución pacífica y negociada de los conflictos	1	50%	0	0%	3	33,3%	4	26,7%
47. Competencias de la convivencia	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
Total	2	13,3%	4	26,7%	9	60%	15	100%

La categoría relacionada a la *Ilegitimidad del uso de la fuerza: condiciones de uso legítimo de la fuerza por el Estado*, solo es abordada por el Ajuste y las Bases Curriculares, y en relación a la historia reciente de Chile, particularmente a la violencia política que caracterizó a la Dictadura.

Por último, en lo que se refiere al desarrollo de *Competencias de la convivencia*, se aprecia su total ausencia de los tres currículos analizados.

1.1.6 El Contexto Macro: los Desafíos de la Globalización, la Economía y el Desarrollo Sustentable presentes en los currículos

Finalmente, en lo que respecta al ámbito temático vinculado a la Globalización, los desafíos económicos y los problemas medioambientales, se puede destacar que su presencia es importante tanto en el Marco como en el Ajuste Curricular, bordeando el 20% de las referencias. Sin embargo, en las Bases Curriculares su presencia se ve significativamente disminuida, probablemente porque su propuesta, aún inconclusa, no incorpora en los niveles ya programados, los temas abordados por este ámbito.

Tabla N° 7. Total de citas referidas al Contexto Macro en los Currículos chilenos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales

VI. Contexto macro	Marco Curricular (1998 - 2002)		Ajuste Curricular (2009)		Bases Curriculares (2013)		Agregado	
	Citas	%	Citas	%	Citas	%	Citas	%
48. La Economía; el trabajo	12	52,2%	8	23,5%	7	53,8%	27	38,6%
49. Desarrollo sostenible; Medio Ambiente	7	30,4%	8	23,5%	4	30,8%	19	27,1%
50. Globalización	4	17,4%	18	52,9%	2	15,4%	24	34,3%
Total	23	32,9%	34	48,6%	13	18,6%	70	100%

La categoría *Economía y trabajo*, es la única que ha tendido a mantener relativamente estable el número de referencia en los tres currículos, pero la forma de abordarla ha presentado variaciones. En el Marco Curricular, donde alcanza las 12 citas, equivalentes a la mitad de las referencias de este ámbito, los temas económicos se abordan desde una unidad específica sobre el sistema económico chileno. Esta especificidad asignada a la economía, en la propuesta del Ajuste Curricular pierde autonomía, al vincularse a la globalización y los desafíos que representa para el desarrollo económico del país. Así mismo, profundiza el análisis de las temáticas vinculadas al trabajo, definiendo una unidad específica para el mercado y la legislación laboral. Las Bases Curriculares por su parte, vuelven a abordar esta temática desde una perspectiva económica muy similar a la del Marco Curricular, y se concreta en un eje curricular denominado *Formación Económica, las personas y el funcionamiento del mercado*, programado de manera exclusiva en primero medio.

La categoría relacionada al *Cuidado del medio ambiente y el Desarrollo Sostenible*, tiende a mantenerse estable entre el Marco y el Ajuste Curricular, con un número similar de referencias, pero disminuye su presencia en las Bases Curriculares. En las tres propuestas, estas temáticas tienden a ser abordadas en relación a contenidos de carácter geográfico, económico y vinculados a los desafíos impuestos por la globalización. Pero tanto en el Ajuste como en las Bases Curriculares, su análisis se profundiza, vinculándolas directamente a la Formación Ciudadana, al asumir el cuidado del medio ambiente y la promoción del desarrollo sostenible, como dimensiones básicas de una ciudadanía responsable.

Finalmente, en lo que respecta a la *Globalización*, ha sido una temática abordada principalmente en el Ajuste Curricular. Su presencia en el Marco Curricular es limitada, y se aborda fundamentalmente desde una perspectiva histórica o económica, pero sin

relacionarla con la formación ciudadana. En el Ajuste Curricular, esta aproximación se amplía vinculándola con la forma en que los desafíos de la globalización deben ser asumidos por ciudadanos activos y responsables. En las Bases Curriculares, en tanto, las referencias se reducen considerablemente, y por ello, solo se aborda en relación a los procesos históricos de la segunda mitad del siglo XX y vinculándola a los desafíos que ha significado para la promoción, respeto y defensa de los Derechos Humanos.

1.2 Análisis Cualitativo de los Fundamentos Ciudadanos y Pedagógicos del Currículo de Formación Ciudadana

El análisis cualitativo de las propuestas curriculares desde las que se ha abordado la formación ciudadana desde la Reforma Curricular de 1997, tiene por finalidad comprender cuáles son las concepciones ciudadanas y pedagógicas sobre las que se ha construido esta propuesta. Si bien el análisis cuantitativo de los ámbitos temáticos que conforman el currículo, permite hacer algunas inferencias sobre dichas orientaciones, el análisis cualitativo, se ha enfocado en la comprensión sobre los límites y posibilidades que el currículo ofrece al trabajo docente. Es por esta razón que además de revisar el framework del Marco, del Ajuste y de las Bases Curriculares, para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde 7° básico a 4° medio, se han analizado las definiciones de las propuestas curriculares del Marco Curricular de Enseñanza Básica (MCEB) y Enseñanza Media (MCEM), puesto en marcha a contar del año 1997, del Ajuste aplicado el año 2009 y de las Bases Curriculares del año 2013. Además, se incorporó el análisis de las propuestas contenidas en el Informe de la Comisión de Formación Ciudadana (ICFC) del año 2004, y los recursos curriculares relacionados a la Educación Ciudadanas elaborados durante los últimos años: el programa de Formación Ciudadana (PFC) que emanó de las sugerencias de dicha comisión el año 2007; el Mapa de Progreso Democracia y Desarrollo (2010) y los Guiones Didácticos para la Educación Ciudadana (2013).

El análisis cualitativo del contenido de estos documentos curriculares se ha organizado en dos ejes temáticos. El primero, denominado *Fundamentos Curriculares*, está referido a los fundamentos conceptuales, filosóficos y sociales sobre los que se ha estructurado el

currículo de formación ciudadana, particularmente en relación a la concepción de ciudadanía y a la vinculación entre la formación ciudadana y la educación impartida en la escuela. El segundo eje temático, denominado *Orientaciones Pedagógicas*, se relaciona con el enfoque didáctico y el estilo pedagógico que se promueve desde el currículo para la implementación de la propuesta curricular en la escuela. Para cada uno de estos ejes de análisis, se definieron categorías y sub-categorías, vinculando el contenido de los documentos analizados con las perspectivas teóricas referidas a los fundamentos filosóficos del currículo, al concepto de ciudadanía que subyace, y al modelo pedagógico propuesto.

Tabla N° 8: Dimensiones, Categorías y Subcategorías Analíticas de los Fundamentos del Currículo de Educación Ciudadana

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Concepto de Ciudadanía	Tradiciones teóricas de la ciudadanía	Liberal
		Democrática
		Republicana
	Elementos de la ciudadanía	Derechos
		Responsabilidades
		Comunidad
		Identidad
		Diversidad Cultural
		Conciencia global
		Participación
Educación Ciudadana	Rol Formador de la escuela	Formación de ciudadanos
		Desarrollo compromiso comunitario
		Rol de la Enseñanza de la Historia
		Desarrollo de competencias
	Educación para la ciudadanía	Participación Activa
		Conocimientos Institucionales
		Cultura de los Derechos Humanos
		Valoración de la Democracia
		Comprensión del presente
		Conciencia ambiental
		Pensamiento Crítico
		Sentido de pertenencia
		Experiencia democrática en la escuela

1.2.1. Los Fundamentos Ciudadanos del Currículo de Formación Ciudadana

El análisis sobre los fundamentos del currículo de formación ciudadana, se ha organizado desde dos dimensiones: la primera, vinculada al concepto de ciudadanía que subyace a las propuestas curriculares, y la segunda, referida a la forma de concebir la educación ciudadana.

1.2.1.i El Concepto de Ciudadanía

Lo primero que se puede desatacar del concepto de ciudadanía sobre el que se han construido las propuestas curriculares, es su carácter implícito. Pese a que las tres propuestas curriculares analizadas, Marco, Ajuste y Bases, declaran explícitamente la intención de orientar la formación ciudadana hacia una ciudadanía democrática, ninguna de ellas explicita cuáles son las tradiciones teóricas sobre las que se construye dicha concepción ciudadana, aún cuando es posible inferirlo a partir de los conceptos y temáticas enfatizadas en los contenidos y objetivos curriculares. El único documento vinculado a la formación ciudadana en que se declara cuáles son los principios teóricos sobre los que se sustenta la educación ciudadana, es el informe de la Comisión de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2004). En este documento se establece que:

La ciudadanía, tal como ha evolucionado hasta nuestros días, establece límites al poder del estado; pero también crea vínculos entre quienes la poseen. Establece derechos que los individuos pueden demandar; pero también es fuente de deberes y de responsabilidad para el mantenimiento de la vida en común (MINEDUC, 2004, p. 28).

De esta definición se desprende que la ciudadanía se asume desde una perspectiva amplia (Naval, 2000) o maximalista (Kerr, 2001), integrando sus dos dimensiones constitutivas, es decir, la individual y la colectiva (Faulks, 2000). Esto significa que la ciudadanía se concibe al mismo tiempo, como un estatus que garantiza el acceso a determinados derechos, y como una condición que implica el compromiso con el bien común de la comunidad, a través del respeto a los deberes y responsabilidades que exige la vida en comunidad.

En esta misma línea, el informe plantea que esta propuesta ciudadana se construye sobre tres fundamentos teóricos: la tradición liberal, la tradición democrática y la tradición republicana:

La titularidad de derechos que hace valer frente al Estado (la tradición liberal); la ciudadanía como pertenencia a una comunidad que se autogobierna (la tradición democrática), y la ciudadanía como un ámbito de virtudes específicas (según enseña la tradición republicana) (MINEDUC, 2004, p. 49).

La tradición liberal se presenta relacionada a la titularidad de derechos que implica el

estatus ciudadano, y se establece que desde esta perspectiva teórica, la ciudadanía supone

La condición de titular de un conjunto de derechos básicos compatibles con los mismos derechos para todos, entre los que se cuentan los derechos civiles que operan como límites al poder del estado, los derechos de participación política que ayudan a configurar el poder mediante la voluntad de todos, y los derechos llamados sociales, es decir, los que expresan las expectativas de contar con una oportunidad igual de compartir las ventajas sociales o colectivas (MINEDUC, 2004, p. 48).

La posición liberal desde la que se asume la ciudadanía, se aproxima a los planteamientos del igualitarismo liberal o liberalismo de izquierda (Kymlicka, 2003), ya que no solo incorpora los derechos civiles y políticos que tradicionalmente han estado vinculados al estatus ciudadano, sino que además reconoce como derechos constitutivos de la condición ciudadana, los derechos sociales, fundamentales para acceder a las oportunidades y constituir una sociedad equitativa.

Asumir la ciudadanía desde la perspectiva liberal, como un estatus, significa concebir a los estudiantes como ciudadanos en potencia o como futuros ciudadanos, porque aún no poseen los requisitos que les permitirán disfrutar plenamente de los derechos asociados a la ciudadanía. Ello tiene como consecuencia, que la experiencia escolar sea concebida como un periodo de “ejercitación” para lo que será la verdadera experiencia de participación ciudadana cuando sean adultos, y lleva a desestimar los espacios de participación que desarrollan los estudiantes, como verdaderos espacios de participación ciudadana, especialmente porque estos están alejados de los espacios tradicionales de participación, especialmente los de carácter electoral:

Los jóvenes en el presente, mayoritariamente, desconectan su motivación a participar y su disposición solidaria, de la valoración y el compromiso con la política y los procedimientos y exigencias de la democracia. Este hecho debiera asumirse explícitamente en cada comunidad educativa del país, como un problema que interroga acerca de uno de los núcleos del quehacer educativo y que desafía a cada educador (...) Debe haber, a juicio de la Comisión, en todo el sistema escolar y a través de una variedad de abordajes metodológicos, enseñanza explícita de la importancia de votar (...), así como acerca de los riesgos para el sistema político democrático de no hacerlo. Tal enseñanza, preparatoria del ejercicio de la ciudadanía en la vida adulta, puede ser ayudada en medida importante por la organización escolar y el ethos que la anime. Si los alumnos tienen oportunidades de ejercitar su responsabilidad y capacidad de iniciativa, como también si tienen oportunidades auténticas de discusión de temas socio-políticos y

de manifestación de su opinión sobre aspectos relevantes de su vida como alumnos en la institución, el aprendizaje activo de la ciudadanía democrática será fortalecido de manera importante (MINEDUC, 2004, p. 73).

La tradición democrática, por su parte, se asume en relación a la pertenencia comunitaria, y se establece que desde esta perspectiva teórica, la ciudadanía supone:

La conciencia de que la pertenencia a la comunidad política supone ciertos deberes básicos que pesan por igual sobre todos, entre ellos, el deber de respetar las reglas comunes y en especial la ley, participar en grupos voluntarios y en las organizaciones que configuran la vida en común (MINEDUC, 2004, p. 48)

Esta tradición teórica, denominada democrática por la Comisión de Formación Ciudadana, se aproxima a los planteamientos de la tradición comunitarista, la cual propone que los derechos solo adquieren sentido cuando se ejercen asumiendo los compromisos con la comunidad, en busca de su bien común (Faulks, 2000). La concepción comunitarista de la ciudadanía, rechaza el individualismo de la propuesta liberal, a partir de la convicción de que los individuos son sujetos contextualizados, insertos en una red de relaciones sociales que inciden en sus acciones y elecciones, que exige una participación activa motivados por el compromiso moral con el bien común de su comunidad (Barcena, 1997; Naval, 2000).

Desde esta perspectiva teórica, la ciudadanía implica el respeto a las normas a partir de las cuales se organiza la vida en común, y exige una participación activa, pero no solo a nivel político, sino también a nivel social y comunitario (MINEDUC, 2004, p. 48). Exige además, el desarrollo de un compromiso comunitario sostenido en el sentido de pertenencia, el cual se desarrolla a partir de la identidad compartida sobre la que se construyen las lealtades necesarias para sostener dicho compromiso comunitario, especialmente en una sociedad cada vez más compleja y diversa:

La civitas en la que hoy día vivimos, la ciudad contemporánea, es diversa. En ella conviven personas que poseen distintas formas de vida y convicciones (...) Una diversidad que no encuentran un suelo común donde se produzca el reconocimiento y que sirva de fuente de lealtades, amenaza con ser un principio de disgregación. Todas las sociedades, sobretudo las que experimentan, como la nuestra, procesos de individuación y diversidad crecientes, requieren una condición común que aliente el sentido de pertenencia y funde las lealtades recíprocas que son propias de la vida en sociedad (MINEDUC, 2004, p. 47).

La relación entre la propuesta democrática de la ciudadanía y la tradición comunitarista, se presenta precisamente, en la identificación que la Comisión de Formación Ciudadana hace de comunidad política y comunidad nacional, elemento propio de esta tradición teórica (Viroli, 1995, Kymlicka, 1995). No solo por el énfasis que le da al desarrollo de una identidad común para lograr el sentido de pertenencia que exige el compromiso identitario, sino porque plantea que dicha identidad debe ser de carácter nacionalista, al enfatizar la necesidad de reafirmar los símbolos y elementos nacionales para asegurar la estabilidad de la comunidad política en medio de la cambiante sociedad en la que actualmente se vive: “La Nación, expuesta a las nuevas circunstancias, demanda una reafirmación de sus símbolos y de sus representaciones. A fin de cuentas, la nación inspira a nuestra comunidad política” (MINEDUC, 2004, p. 18).

Finalmente, la tradición republicana, se presenta en relación a las virtudes ciudadanas y plantea que la ciudadanía supone:

el cultivo de ciertas virtudes imprescindibles para la vida en común, como el respeto y protección a los bienes públicos y privados, las lealtades entre los miembros de la comunidad y la disposición a incidir en la vida colectiva de una manera pacífica y responsable, con pleno respeto a los derechos de todos (MINEDUC, 2004, p. 49).

Esta tradición teórica, al igual que la propuesta comunitaria, está orientada a ampliar la visión individualista que tiende a primar en las propuestas liberales de la ciudadanía, y a destacar la importancia del compromiso comunitario, pero desde una perspectiva política, más que cultural (Kymlicka, 2003), que también está presente en la propuesta de la Comisión:

Una ciudadanía en condiciones modernas exige elementos de variada índole, pero especialmente: (...) conocer y comprender el sentido general de los procesos institucionales mediante los cuales una comunidad democrática adopta sus decisiones; (...) conocer los rasgos generales del entorno histórico y económico en medio del que se desenvuelve la vida política (MINEDUC, 2004, p. 49).

La propuesta republicana pone su énfasis en la “patria”, entendida como una comunidad política, y la forma en que se ha desarrollado a lo largo de la historia, fundamentando la lealtad y el sentido de pertenencia comunitario, precisamente en la valoración de los esfuerzos que ha significado la construcción de dicha comunidad política. En ese sentido,

se propone el desarrollo de una identidad patriótica más que nacionalista (Habermas, 1998; Heater, 2007; Magnette, 2005). Esta perspectiva de la construcción del compromiso comunitario, también está en la propuesta ciudadana de la Comisión:

Las sociedades libres dependen, más que ninguna otra, del apoyo espontáneo y por eso necesitan generar en sus miembros un sentido de lealtad. Una sociedad democrática vigorosa y atenta, necesita desarrollar en sus miembros la idea que se trata de una empresa común, que compromete a todos los contemporáneos, pero en la que también los que ya se fueron pusieron su parte. Ese tipo de compromiso cívico sobre el que se soporta la democracia (y que el humanismo cívico llamó virtud) requiere que los miembros de la sociedad se sientan vinculados con las demás personas que forman parte de su comunidad (MINEDUC, 2004, p. 22).

La identificación de la concepción ciudadana que propone la Comisión de Formación Ciudadana, con los planteamientos del republicanismo cívico, también se relaciona con rechazo explícito de esta tradición teórica a los postulados de la ciudadanía cosmopolita:

Una pertenencia cosmopolita es esencialmente abstracta y arriesga el peligro de moverse en un plano puramente cognitivo incapaz de orientar la acción. De otra parte, suele inducir una mirada permanentemente relativista e irónica hacia los grupos sociales y hacia la propia historia que acentúa la pérdida del sentido de pertenencia (...) es necesario ocuparse de enseñar las lealtades más básicas de la vida social: no sólo la capacidad de ver en el otro un igual (como lo acentúa la educación cosmopolita), sino también la capacidad, más elemental, de reconocer a quienes comparten una misma historia y de sentir lealtades hacia ellos (MINEDUC, 2004, p. 21).

La propuesta de la Comisión, al igual que los planteamientos del republicanismo cívico, considera que la ciudadanía se ejerce de manera concreta dentro de una comunidad política determinada, y por ello, el primer nivel de lealtad y compromiso debe ser con dicha comunidad para asegurar una participación activa, que no se diluya en compromisos nominales con realidades en las cuales no se puede desarrollar una acción concreta que contribuya al bienestar de la comunidad (Viroli, 1995).

La concepción ciudadana que la Comisión plasmó en su informe, corresponde a un primer esfuerzo por transparentar los fundamentos desde los que se constituye la propuesta de formación ciudadana. Si bien los currículos y recursos curriculares analizados no presentan explícitamente estos fundamentos teóricos, el análisis de los objetivos, contenidos y orientaciones pedagógicas que ofrecen, ha permitido identificar cómo

implícitamente dichos fundamentos están presentes en las propuestas curriculares. Para construir este análisis, a partir de los elementos aportados por la revisión teórica, se definieron siete elementos presentes en el debate actual sobre la ciudadanía, los que se constituyeron como subcategorías, para identificar cómo se incorporan en las propuestas curriculares, y los fundamentos teóricos propuestos por la Comisión de Formación Ciudadana. Estos siete elementos son: derechos, responsabilidades, participación, comunidad, identidad, diversidad cultural y conciencia global. Los cuatro primeros elementos –derechos, responsabilidades, participación y comunidad- son propios de los debates vinculados a la forma de abordar las dimensiones individual y colectiva de la ciudadanía, y se vinculan a las propuestas liberales, comunitarias, republicanas y cosmopolitas de la ciudadanía. Los otros tres elementos -identidad, diversidad cultural, conciencia global- son elementos que han entrado al debate en las últimas décadas, y cuyo origen se vincula a las demandas impulsadas por la globalización. Es por ello, que están relacionados con posiciones multiculturales, supranacionales, globales y posmodernas de la ciudadanía.

a. Los derechos ciudadanos

Los derechos ciudadanos son un elemento clave de la ciudadanía, especialmente desde la visión liberal, ya que están directamente relacionados a los beneficios que implica la condición de ser ciudadano. La importancia que tienen en la propuesta curricular de formación ciudadana no solo se ha identificado a partir del análisis cuantitativo, el que ha evidenciado que es una de las dimensiones ciudadanas con más presencia en currículos revisados, sino que también desde el análisis cualitativo, a través del cual se ha podido apreciar que su presencia es transversal a los tres currículos examinados y a los insumos curriculares vinculados a la educación ciudadana que se han revisado. Los derechos ciudadanos están presentes en todos los niveles de la educación secundaria, y son abordados desde una perspectiva histórica que considera las condiciones en que se originan y su evolución a lo largo del tiempo, y desde una perspectiva ciudadana, que identifica sus características y los vincula con el ejercicio ciudadano.

Las tres propuestas curriculares revisadas, enfatizan en la importancia de que los estudiantes tomen conciencia de su condición de “sujeto de derechos”, y conozcan cuáles

son los derechos que están vinculados a la ciudadanía:

Tabla N° 9: Los derechos ciudadanos en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009	Bases Curriculares 2014
“(…)Valoren a todos los seres humanos por su dignidad esencial como personas, entendiendo a la persona humana como sujeto autónomo dotado de capacidades y derechos” (MINEDUC, 1998, p.99)	“El sector busca que (…) valoren la dignidad de todos los seres humanos entendiendo a la persona como sujeto libre, autónomo, dotado de derechos y deberes. (MINEDUC, 2009b, p.2)	“(…) se espera que los estudiantes conozcan los Derechos Humanos y los principios sobre los cuales se sustentan, y que se reconozcan a ellos mismos como sujetos de derecho” (MINEDUC 2013, p.5)

La importancia que se le da a la titularidad de derechos, permite identificar el fundamento liberal de las propuestas curriculares. Sin embargo, ello no implica una propuesta minimalista de la ciudadanía, porque la forma de presentar los derechos se vincula a la dimensión colectiva. Si bien el objetivo que se persigue es que los estudiantes tomen conciencia de su condición de sujeto de derecho, ello implica al mismo tiempo, que asuman el imperativo moral de reconocer que dichos derechos aplican para todas las personas, sin ningún tipo de distinción, y que tomen conciencia de los deberes y responsabilidades comunitarias que la titularidad de esos derechos exige.

La forma de concebir los derechos ciudadanos, especialmente a partir del Ajuste Curricular, se ha esforzado por vincularlos directamente con los Derechos Humanos, analizando las condiciones históricas en que ambos tienden a identificarse, reconociendo la relación constitucional que existe entre éstos, y promoviendo la importancia que su respeto y promoción tiene para poder ejercer una ciudadanía democrática. Los Guiones Didácticos para la Formación Ciudadana, recurso curricular de apoyo a la implementación del Ajuste Curricular, plantea que:

Se espera que los estudiantes conozcan los Derechos Humanos y los principios sobre los cuales se sustentan, y que se reconozcan a ellos mismos como sujetos de derecho. Asimismo, que puedan reconocer en el Estado de Derecho que nos rige, una forma de velar por su respeto y resguardo (MINEDUC, 2013c, p. 5).

Los Guiones Didácticos reconocen que los derechos humanos no se limitan a un contenido determinado, sino que implican una forma de vida democrática que permea todas las dimensiones de la convivencia social:

Constituyen un marco que regula la convivencia democrática, estableciendo una relación

entre la ciudadanía, la sociedad civil y el Estado. Constituyen un elemento en diálogo permanente con la justicia y la tolerancia en sociedades diversas. Hoy se cuenta con un marco de Derechos Humanos que se desarrolla más allá de los aspectos políticos formales, lo que involucra derechos económicos, sociales y culturales que permean la cultura política, desde la cual se desenvuelven los ciudadanos (MINEDUC, 2013c, p. 21).

La importancia que han adquirido los derechos humanos en la conceptualización de la ciudadanía, se debe a la promoción que se ha hecho desde las posiciones teóricas cosmopolitas y globales, para construir una comunidad mundial fundamentada en su reconocimiento y respeto, promoviendo una Educación de los Derechos Humanos, que como se plantea en los Guiones Didácticos, poco a poco comienza a incorporarse en la propuesta de formación ciudadana que se busca desarrollar en Chile:

La Educación de los Derechos Humanos es un proceso de empoderamiento que comienza con la persona y se diversifica hacia la comunidad. (...) El conjunto de procesos de aprendizaje, educación, entrenamiento e información que apuntan a la construcción de una cultura universal de derechos humanos. Comprende no solo el aprendizaje sobre derechos humanos, sino la adquisición y fortalecimiento de habilidades requeridas para aplicarlos de forma práctica en la vida diaria, el desarrollo de valores, actitudes y comportamientos, así como el tomar acciones para defender y promoverlos (MINEDUC, 2013c, p. 19).

No obstante el interés de relacionar los derechos ciudadanos con los derechos humanos, la perspectiva desde la que se abordan en los currículos, es limitada. Asumir los derechos como derechos humanos, exige concebirlos desde múltiples dimensiones: civil, política, social, económica y cultural. Sin embargo, en las propuestas curriculares examinadas, tienden a predominar los derechos civiles y políticos, haciendo alusiones muy generales a los derechos sociales y económicos, abordados principalmente, en relación a los derechos laborales y a los derechos del consumidor:

Tabla N° 10: Los derechos laborales y del consumidor en las propuestas curriculares

Ajuste Curricular 2009	Bases Curriculares 2014
Descripción de los principales rasgos del derecho laboral en Chile e identificación de mecanismos legales para la defensa de los derechos laborales (MINEDUC, 2009b, p. 38).	Evaluar situaciones de consumo informado y responsable, considerando los derechos del consumidor, los compromisos financieros, el sentido del ahorro y del endeudamiento, entre otros (MINEDUC, 2013b, p.27).

En las propuestas curriculares no hay objetivos ni contenidos que aludan directamente a

derechos sociales como la salud o la educación, a diferencia de lo que ocurre con los derechos civiles vinculados a las libertades ciudadanas, y con los derechos políticos relacionados a la participación político electoral.

Tabla N° 11: Los derechos civiles y políticos en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009
Conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias, el reconocimiento de la legitimidad de diversos puntos de vista sobre la realidad social y la valoración de principios básicos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto a los derechos humanos (MINEDUC, 1998, p.99).	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 (MINEDUC, 2009b, p. 37).

La única alusión directa a los derechos sociales y económicos se encuentra en el programa de Formación Ciudadana (2007), en una sugerencia para implementar el análisis de los derechos humanos: “El trabajo con los derechos humanos, en la perspectiva de las libertades fundamentales, se complementa con aprendizajes centrados en la comprensión de los derechos económicos y sociales” (MINEDUC, 2007, p. 125).

En síntesis, pese a que la propuesta ciudadana de la Comisión de Formación Ciudadana se posiciona desde una tradición liberal más próxima al igualitarismo liberal, en las propuestas curriculares los derechos se abordan más bien desde un liberalismo clásico, privilegiando el análisis de los derechos civiles y políticos, por sobre los derechos sociales y económicos.

b. Las responsabilidades ciudadanas

La presencia de las responsabilidades y deberes ciudadanos en las propuestas curriculares es el símbolo más evidente de que la formación ciudadana pretende desarrollarse desde una perspectiva maximalista de la ciudadanía, reflejando las orientaciones teóricas comunitaristas y republicanas sobre las que esta propuesta se construye.

Pese a que el análisis cuantitativo ha evidenciado que en comparación a los derechos, la presencia de las responsabilidades ciudadanas es menor, en términos cualitativos, se ha podido apreciar que las tres propuestas curriculares las abordan desde distintas perspectivas, que incorporan su relación con el respeto y promoción de los derechos, con el

compromiso comunitario y con la participación activa dentro de la comunidad.

Tabla N° 12: Las responsabilidades ciudadanas en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009	Bases Curriculares 2014
“Conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitaria, el reconocimiento de la legitimidad de diversos puntos de vista sobre la realidad social y la valoración de principios básicos de libertad, igualdad, justicia, pluralismo y respeto a los derechos humanos.” (MINEDUC, 1998, p. 99)	“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” (MINEDUC, 2009b, p. 2)	Mostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes. Demostrar una actitud propositiva para contribuir al desarrollo de la sociedad, mediante iniciativas que reflejen responsabilidad social y creatividad en la búsqueda de soluciones, perseverancia, empatía y compromiso ético con el bien común (MINEDUC, 2013b, p. 13)

Las responsabilidades ciudadanas se asumen desde dos dimensiones: una individual y una colectiva. La dimensión individual se aborda desde las orientaciones sobre las virtudes para el ejercicio democrático que propone el republicanismo cívico, ya que se destaca la importancia que tienen las responsabilidades individuales dentro de las distintas comunidades de pertenencia, para alcanzar su bienestar. En el Marco Curricular se enfatizaba la importancia del reconocimiento del ejercicio de los derechos y responsabilidades individuales en las distintas comunidades de las que se formaba parte: familia, escuela, y estado (MINEDUC, 1998, p.142). En el Ajuste en tanto, se promovía el “asumirse como miembros de una sociedad de la cual todos somos responsables de su bienestar” (MINEDUC, 2009b, p. 37).

La dimensión colectiva, que es la que predomina en la forma de abordar las responsabilidades, se pueden relacionar con los fundamentos comunitaristas, a partir de la propuesta curricular de que éstas solo adquieren sentido dentro de una comunidad y en relación a la identificación, pertenencia y compromiso que se logra con ella. En esa línea, las responsabilidades se presentan desde los deberes que implica la vida democrática, particularmente desde la participación de los ciudadanos en los asuntos comunitarios, la que se debe asumir de manera activa, responsable y respetuosa de la diversidad que caracteriza a la comunidad. Además, a partir del Ajuste Curricular, se enfatiza que dichas responsabilidades ciudadanas implican un compromiso con el bien común y con la búsqueda de soluciones a los desafíos y problemáticas que la comunidad enfrenta:

Tabla N° 13: Las responsabilidades desde el sentido de pertenencia comunitario en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009	Bases Curriculares 2014
“Entenderse a sí mismos como parte de una comunidad local, regional y nacional, con una institucionalidad y un territorio común, y problemas y responsabilidades compartidas.” (MINEDUC, 1998, p.101)	“Reflexión crítica sobre la importancia de las responsabilidades ciudadanas en el bienestar común: cumplimiento de las normas y leyes, para hacer posible la convivencia y favorecer el bienestar común. ” (MINEDUC, 2009b, p.37)	“Analizar y debatir sobre los desafíos pendientes para el país, (...) y reconocer los deberes del Estado y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos.” (MINEDUC, 2013b, p. 33)

La doble perspectiva desde la que se asumen las responsabilidades ciudadanas, es un reflejo de una propuesta ciudadana que busca integrar la dimensiones individual y colectiva de la ciudadanía, y que considera como elemento constitutivo de cualquier ejercicio ciudadano, activo y responsable, el compromiso con las distintas comunidades de las que se forma parte:

Los/as estudiantes deben lograr el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos que a niños, niñas y jóvenes les permiten tomar decisiones fundamentadas, responsabilizarse por las acciones propias y colectivas, reflexionar y actuar para mejorar las condiciones de los actuales escenarios donde se desenvuelven abordando los problemas sociales, económicos, culturales y medioambientales de su comuna, de su país, de la sociedad en general (MINEDUC, 2013c, p. 98).

c. Las características de la participación ciudadana

La participación ciudadana es uno de los ejes fundamentales en la concepción ciudadana que subyace a las tres propuestas curriculares analizadas, ya que cada una de ellas presenta como una de las finalidades claves del proceso educativo, la formación de ciudadanos que participen de manera activa y responsable en su comunidad, tal como se puede apreciar en la Tabla N° 11.

Si bien, se puede apreciar que en los tres currículos analizados se identifica la propuesta ciudadana de T.H. Marshall (1949), que concibe a la ciudadanía como una *acción* que se concreta a través de la participación, es interesante analizar si también consideran las tres líneas de acción propuestas por este autor: la *política*, referida a la participación en los procesos electorales; la *civil* relacionada con la defensa de los derechos básicos de todo ser humano; y la *social*, orientada a la organización colectiva y al compromiso social.

En lo que respecta a la dimensión civil de la participación, tal como se analizó en el apartado vinculado a los derechos ciudadanos, las tres propuestas curriculares enfatizan en

la necesidad de formar en los estudiantes un compromiso con el respeto, la defensa y la promoción de los derechos de todas las personas, sin ningún tipo de distinción. Es más, se considera que el compromiso con los derechos humanos, es un deber ciudadano y constituye una de las virtudes cívicas que desde el republicanismo inspira la propuesta ciudadana. Finalmente, es importante destacar que esta dimensión de la participación ciudadana se promueve no solo desde las unidades curriculares vinculadas de manera directa a la formación ciudadana, sino que también está incorporada en el análisis de los contenidos históricos vinculados a los derechos humanos y a los derechos ciudadanos.

La dimensión política, por su parte, no solo es abordada por las tres propuestas curriculares, sino que además, es la que tiene más presencia en términos cuantitativos y cualitativos, ya que se aborda tanto desde la perspectiva ciudadana como desde la perspectiva histórica.

Tabla N° 14: Los elementos de la participación política en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009	Bases Curriculares 2013
Conformación de los poderes públicos regionales y formas de participación política de la ciudadanía. (MINEDUC, 1998, p.102)	Comprender la importancia de la participación para el funcionamiento del sistema político y la profundización de la democracia. 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. (MINEDUC, 2009b, p.36)	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. (MINEDUC, 2013b, p.32)

En las unidades vinculadas a la formación ciudadana que contienen las propuestas curriculares, la participación política se analiza desde su tipología, características e importancia para el desarrollo del sistema democrático, como se aprecia en la Tabla N° 14. Desde la perspectiva histórica, la participación política se aborda desde la forma en que se ha ido construyendo y transformando a lo largo del tiempo, con la finalidad de valorar los procesos que han dado origen al actual sistema democrático y a los espacios de participación con los que cuenta la ciudadanía. Esta aproximación permite que la participación política sea abordada de manera transversal en todos los niveles de la educación secundaria, en relación a objetivos como los que se presentan en la siguiente Tabla:

Tabla N° 15: La evolución histórica de la participación política

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009b	Bases Curriculares 2013
El fin de una época: fin del parlamentarismo, surgimiento de populismos, gobiernos militares, nuevos partidos políticos, nuevos actores sociales. (MINEDUC, 1998, p.106)	Descripción de la masificación de la participación política popular y caracterización de la creciente demanda de cambio social. (MINEDUC, 2009b, p. 34)	Analizar las principales transformaciones de la sociedad en el cambio de siglo, considerando los factores que originaron la cuestión social y sus características, la emergencia de nuevas demandas de los sectores populares y las nuevas formas de lucha obrera, la transformación ideológica de los partidos políticos, y el creciente protagonismo de los sectores medios. (MINEDUC, 2013b, p. 27)

En lo que respecta a la dimensión social de la participación ciudadana, también es abordada por las tres propuestas curriculares, pero especialmente por el Marco y el Ajuste Curricular²², dentro de las unidades de formación ciudadana. Esta forma de participación, aunque tienen una presencia cuantitativa mucho menor que la participación política, se aborda desde tres puntos de vista: la participación en organizaciones comunitarias, la búsqueda de soluciones a los problemas comunitarios y la elaboración de proyectos de acción comunitaria.

Tabla N° 16: La participación en organizaciones comunitarias

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009
Instituciones del gobierno regional; instituciones existentes en la localidad: culturales y económicas, públicas y privadas; sociales no gubernamentales (sindicatos, clubes, organizaciones de mujeres, juntas de vecinos, etc.) (MINEDUC, 1998, p. 102).	Caracterización de distintas formas de participación de la comunidad en el país, la región y en la comuna, en organizaciones no gubernamentales con fines sociales, políticos, culturales y espirituales (MINEDUC, 2009b, p. 37).

La participación en organizaciones comunitarias se presenta de manera directa, a partir de la identificación y caracterización de los distintos tipos de instituciones en las que la ciudadanía puede participar. Sin embargo, es importante destacar que el tipo de organizaciones comunitarias que se consideran en esta propuesta, tienden a ser organizaciones que históricamente también se han definido como espacios de participación política, pese a su origen comunitario: sindicatos, juntas de vecinos y organizaciones sociales. Si bien en el Ajuste Curricular, la propuesta se generaliza sin especificar qué tipo de organizaciones deben ser consideradas, esto no necesariamente se traduce en la integración de organizaciones comunitarias que se hayan desarrollado al margen de las instancias de participación política.

²² La generalidad con la que esta dimensión se aborda en las Bases Curriculares, probablemente está relacionada al hecho de que su propuesta concluye en 2° medio, y hasta ese nivel, no se han propuesto unidades dedicadas de manera exclusiva a los objetivos de la Formación Ciudadana

Tabla N° 17: La participación en la resolución de problemas y en el diseño de proyectos

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009
Problemas del mundo contemporáneo: análisis e investigación de algún tema de interés, tal como el narcotráfico, la violencia, la pobreza, el crecimiento demográfico. Realización de un proyecto de acción en torno a un problema social relevante (MINEDUC, 1998, p. 141).	Diseño y ejecución de un proyecto grupal de acción social que responda a un problema de interés, que considere la identificación de un problema, un diagnóstico que contemple las distintas visiones de los actores involucrados y un plan de acción, utilizando métodos y conceptos de las ciencias sociales (MINEDUC, 2009b, p. 37).

La participación social a través de la resolución de problemas y del diseño de proyectos de acción comunitaria, están muy relacionados entre sí. De hecho las propuestas curriculares establecen la identificación y análisis de problemas sociales contingentes, ya sea a nivel regional, nacional o mundial, y la elaboración de un proyecto para enfrentarlo dentro de las comunidades locales. En ese sentido, este tipo de propuestas de participación social, son las que más se relacionan con la dimensión social descrita por T.H. Marshall (1949), en el sentido que promueven la organización colectiva, pero sobre todo, el compromiso social.

En síntesis, si bien se puede identificar que la propuesta ciudadana que subyace a los currículos concibe a la participación ciudadana desde las tres dimensiones propuestas por T.H. Marshall, hay un claro predominio de la participación civil y política, no solo en términos cuantitativos, sino también por la especificidad con que ambas dimensiones son abordadas, en desmedro de la dimensión social de la participación ciudadana. Por ello, se podría plantear que en relación a la participación ciudadana, tiende a predominar la visión liberal, que limita la participación ciudadana a los espacios tradicionales de participación política, por sobre la perspectiva comunitarista, que valora una participación más integral y enfocada en las problemáticas de carácter comunitario.

d. Los límites de la comunidad

La comunidad es uno de los elementos más importantes dentro de una concepción ciudadana maximalista que busca integrar las dimensiones individual y colectiva de la ciudadanía. Es por ello que tiene un lugar protagónico dentro de las propuestas curriculares chilenas, en las que se enfatiza que el sector de historia, geografía y ciencias sociales “ está orientado a que los estudiantes (...) desarrollen el sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, desde su localidad hasta la humanidad” (MINEDUC, 1998, p.99).

Entre las propuestas teóricas vinculadas a la ciudadanía, la comunitarista, el republicanismo cívico, el cosmopolitismo y las concepciones global y posmoderna, coinciden en la importancia que tiene la comunidad para el ejercicio ciudadano. Sin embargo, presentan importantes diferencias en la forma en que delimitan a dicha comunidad. Por ello, es interesante analizar desde qué dimensión teórica se define la comunidad en los currículos de formación ciudadana.

Lo primero que se puede destacar es que, muy en la línea de lo que plantea la ciudadanía cosmopolita y la ciudadanía global, en las tres propuestas curriculares analizadas se reconoce que existen distintos tipos de comunidades, desde las comunidades locales, pasando por las comunidades nacionales, hasta una comunidad de carácter mundial, y con cada una de ellas se puede y se debe desarrollar un sentido particular de pertenencia.

Tabla N° 18: Los tipos de comunidad en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009	Bases Curriculares 2014
Entenderse a sí mismos como parte de una comunidad local, regional y nacional, con una institucionalidad y un territorio común, y problemas y responsabilidades compartidas (MINEDUC, 1998, p.101).	Se espera que los estudiantes desarrollen (...) un sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, desde su localidad hasta la humanidad, valorando su identidad social y su pertenencia a la comunidad nacional. (MINEDUC, 2009b, p.2)	Valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.). (MINEDUC, 2013b, p. 12)

Sin embargo, pese al reconocimiento de diversos tipos de comunidades y por tanto, de diversos tipos de vínculos de pertenencia, en lo que respecta al ejercicio de la participación ciudadana, las propuestas curriculares la siguen enmarcando dentro de la comunidad política, abordada desde distintas perspectivas.

El Marco y el Ajuste Curricular, siguiendo los lineamientos de la propuesta comunitarista, recogen la identificación histórica entre comunidad política y nación, promovéndola a través del desarrollo de la identidad nacional: “Reconocerse como herederos y partícipes de una experiencia histórica común que se expresa en términos culturales, institucionales, económicos, sociales y religiosos” (MINEDUC, 1998, p.104).

Tal como lo plantea la cita anterior y la cita del Ajuste Curricular presentada en el Tabla N° 18, más allá del reconocimiento de múltiples comunidades, se debe potenciar especialmente el sentido de pertenencia a una comunidad nacional que no solo se ha

construido históricamente en términos políticos, sino que además, comparte una cultura particular. Esta identificación que caracteriza al Marco y al Ajuste, responde al marco legal dentro del cual se elaboran estas propuestas, la Ley Orgánica Constitucional de Educación de 1990, la cual es su artículo 2° establece que

el fin último de la educación nacional es el desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico (de las personas), mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad (MINEDUC, 1998, p. 6).

Desde esta perspectiva, el objetivo de la formación ciudadana es desarrollar el sentido de pertenencia a la comunidad nacional, y por ello no es aleatorio que la formación ciudadana se haya vinculado a la enseñanza de la historia, ya que de esa manera se puede comprender cómo se ha ido construyendo dicha comunidad. Esta finalidad se puede identificar en todas las alusiones que las propuestas curriculares hacen sobre la comunidad o la sociedad *nacional*, e incluso en el concepto de “naciones” que utilizan para analizar la realidad de otros países.

Las Bases Curriculares, por su parte, elaboradas a partir de otro marco legal, la Ley General de Educación²³, deja de hacer alusión a la nación, y tiende a abordar las temáticas comunitarias desde conceptos como país, estado o comunidad política, desapareciendo las menciones a la nación. Esto puede responder al efecto que han tenido las propuestas del republicanismo cívico y de las nuevas tendencias teóricas sobre la ciudadanía, como el posmodernismo, que tienden privilegiar el concepto de comunidad política, por la ventaja que presenta para dar cabida a la multiplicidad cultural que caracteriza al mundo actual.

e. Los niveles de la identidad

Los planteamientos curriculares referidos a la identidad están muy relacionados con el concepto de comunidad. Los fundamentos ciudadanos sobre los que se inspira el currículo,

²³ La LGE sigue enfatizando en la necesidad de formar la identidad nacional, pero al mismo tiempo destaca la necesidad de ampliar el concepto comunitario e incorporar el multiculturalismo: “La educación (...) Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país (Ley General de Educación, 2009).

planteados en el Informe de la Comisión de Formación Ciudadana (2004), le asignan gran importancia a la formación de la identidad como fundamento de las lealtades que exige la convivencia comunitaria, y si bien reconocen que en el mundo actual esta identidad debe ser más amplia que la impuesta por los límites nacionales, siguen promoviendo la necesidad de desarrollar una identidad que permita la identificación con la comunidad política a la que se pertenece:

Sin perjuicio de alentar en niños y jóvenes el reconocimiento de una cierta pertenencia universal, ese intento debe ir a parejas (...) con una educación que acentúe las virtudes más básicas de la vida social y desarrolle en los niños y jóvenes el sentido de pertenencia, destacando, por ejemplo, las raíces históricas comunes, las fuentes de las que se nutre nuestra identidad cultural, las instituciones que despiertan el consenso y la vocación de Chile hacia el mundo (MINEDUC, 2004, p. 21).

En la misma línea de lo que ocurre con el concepto de comunidad, en las propuestas curriculares la identidad se trabaja desde dos perspectivas: la identidad nacional y las identidades comunitarias.

En lo que respecta a la identidad nacional, su concepción está relacionada con la identificación que se produce tanto en el Marco como en el Ajuste Curricular, entre comunidad política y nación. Es por ello que en ambas propuestas curriculares, la formación identitaria queda ligada a la tarea encomendada a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de contribuir, a la formación de la identidad nacional:

Tabla N° 19: La importancia de la Identidad Nacional en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009
El sector de Historia y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo, y valoración de la democracia y de la identidad nacional. (MINEDUC, 1998, p. 108)	El sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en los 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, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional (MINEDUC, 2009b, p. 2)

Ambas propuestas curriculares, además, enfatizan en un análisis histórico que permita reconocer los distintos aportes culturales que han dado origen a la identidad nacional, destacando el aporte de los pueblos originarios y de las distintas comunidades de inmigrantes llegadas a Chile, desde el periodo de la conquista española:

Tabla N° 20: Los aportes a la construcción de la Identidad Nacional

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009b
Valorar la diversidad de aportes e influencias que han dado forma a la identidad nacional y las manifestaciones actuales de dicha diversidad. (MINEDUC, 1998, p.104)	Valorar la persistencia de las culturas indígenas y el legado cultural hispano, y comprender la importancia del mestizaje en la conformación de las sociedades latinoamericanas. (MINEDUC, 2009b, p. 31)

A pesar de la importancia asignada al desarrollo de la identidad nacional, el Ajuste Curricular, reconoce al mismo tiempo, que la identidad nacional no es la única forma identitaria existente, y por ello se hace referencia al desarrollo de identidades locales y comunitarias (MINEDUC, 2009b, p. 29). Sin embargo, pese a este reconocimiento de las identidades locales, y al énfasis del Ajuste en la importancia de estimular aprendizajes que permitan enfrentar los desafíos del mundo globalizado e insertarse exitosamente en él, continúa proponiendo que dicha inserción debe lograrse desarrollando la identidad nacional: “Aprendizajes que apoyan la inserción de los alumnos y alumnas en un mundo globalizado, de modo complementario al reforzamiento de la identidad nacional” (MINEDUC, 2009, p.4).

En las Bases Curriculares, también se incorpora el reconocimiento de la existencia de múltiples identidades, sin embargo, no considera, al menos para los niveles de secundaria, el énfasis que las anteriores propuestas curriculares daban a la identidad nacional, reemplazado dicho concepto por el de *identidad social*. Las únicas referencias a la identidad nacional se presentan en los niveles de primaria, para destacar precisamente que la identidad nacional no es algo estático, sino que cambia a lo largo del tiempo, y que debe equilibrarse con la identidades locales o comunitarias:

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 y entender que la identidad nacional es dinámica y va adquiriendo nuevas formas de acuerdo a las transformaciones sociales y culturales. Asimismo, es importante reconocer aquellos elementos que resultan significativos en las identidades locales y/o regionales al interior de nuestra sociedad (MINEDUC, 2012, p. 180).

Aunque tanto el Ajuste como las Bases Curriculares reconocen la existencia de distintos niveles de identidad, no se utiliza el concepto de “identidades escalonadas” que ha emanado desde las propuestas teóricas de la ciudadanía multicultural, y de la ciudadanía global. No obstante, el reconocimiento de estas múltiples identidades, demuestra la influencia que han

tenido los cambios culturales impulsados por la globalización, y la importancia asignada a la dimensión cultural en el desarrollo de los sujetos sociales, tanto a nivel individual como ciudadano. Además, contribuye implícitamente, a promover el reconocimiento de la diversidad cultural y el sentido de pertenencia a múltiples tipos de comunidades, dentro de las cuales se debería participar responsable y activamente.

f. Los alcances de la diversidad cultural

La diversidad es uno de los ejes fundamentales sobre los que se ha construido la propuesta de formación ciudadana. El análisis cuantitativo ha evidenciado que es el tercer principio con más presencia en las propuestas curriculares analizadas, pero la forma de abordarla ha ido evolucionando en cada una de ellas.

Tabla N° 21: La diversidad de perspectivas en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009b	Bases Curriculares 2014
Conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en actividades comunitarias, el reconocimiento de la legitimidad de diversos puntos de vista sobre la realidad social (MINEDUC, 1998, p. 110)	El sector se propone que los alumnos y alumnas (...) reconozcan la legitimidad de distintos puntos de vista, los que reflejan la diversidad de visiones que conviven en el país. (MINEDUC, 2009b, p. 2) Valoración de las expresiones de pluralismo y diversidad al interior de la sociedad chilena (MINEDUC, 2009b, p.37).	Es fundamental el desarrollo de valores y de habilidades cívicas, de modo de promover la formación de estudiantes comprometidos con el bien común, con el sistema democrático y con el respeto de los Derechos Humanos y la diversidad, capaces de solucionar pacífica y constructivamente los conflictos mediante el diálogo, la argumentación y el intercambio de ideas (MINEDUC, 2013, p.5)

Las tres propuestas curriculares coinciden en una de las perspectivas desde las que se aborda la diversidad, vinculada al reconocimiento y valoración de los diversos puntos de vistas que existen dentro de la sociedad. Tanto en el Marco, como en el Ajuste y las Bases, se destaca la importancia que tiene para el ejercicio ciudadano y la convivencia democrática, la legitimidad de los distintos puntos de vista que conviven dentro de las comunidades, y la necesidad de promover el diálogo para poder enfrentar dicha diversidad. Sin embargo, se pueden apreciar diferencias entre las tres propuestas curriculares en lo que respecta a la diversidad cultural, una de las perspectivas que más relevancia ha adquirido en las últimas décadas, promovida por las transferencias culturales impulsadas por la globalización, y por las reivindicaciones culturales de las poblaciones inmigrantes y de las minorías étnicas (Heater, 2007; Faulks, 2000).

El Marco Curricular, aunque reconoce la diversidad cultural y promueve su valoración y respeto, lo hace dentro de los límites que implica la comunidad nacional, al proponer que los alumnos deben desarrollar una actitud de respeto a la diversidad histórico-cultural de la humanidad, pero valorando su propia identidad (MINEDUC, 1998, p.99). Esta propuesta curricular, por una parte, destaca el reconocimiento y la valoración de la diversidad que caracteriza al mundo actual:

Tabla N° 22: La diversidad cultural en el Marco Curricular

Marco Curricular 1996	Marco Curricular 1998
Diversidad cultural: caracterización comparada de al menos dos países o regiones del mundo, tales como África, América Latina, Medio Oriente, China, Japón, India, Lejano Oriente (MINEDUC, 1996, p. 141).	Regiones del mundo: caracterización geográfica, demográfica, económica, política y cultural de las grandes regiones geopolíticas que conforman el mundo actual. Profundización en el conocimiento de una región a través de una investigación documental (MINEDUC, 1998, p.111).

Así mismo, en lo que respecta a la diversidad a nivel nacional, promueve el reconocimiento y valoración de las distintas expresiones culturales que se registran a nivel regional, y que se vinculan con las identidades comunitarias, para evitar cualquier tipo de prejuicio o discriminación hacia quienes profesan dichas identidades:

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. Las diferencias culturales como expresión legítima de visiones distintivas del mundo y cuestionamiento de estereotipos y prejuicios sociales: de género, edad, condición física, etnia, religión y situación económica (MINEDUC, 1998, p. 102).

Sin embargo, el reconocimiento de esta diversidad y del aporte que se ha hecho desde distintas culturas a la construcción de la identidad nacional (MINEDUC, 1998, p.115), se hace dentro de los límites que establece dicha identidad, sin avanzar hacia el reconocimiento de una identidad intercultural (Stavenhagen, 2008), y sin problematizar los alcances que cada uno de esos aportes haya podido representar en la conformación de la comunidad política (Viroli, 1995).

La forma de abordar la diversidad cultural, presenta cambios importantes, tanto en el Ajuste como en las Bases Curriculares. Probablemente, bajo la influencia del debate académico y político a nivel internacional en relación al multiculturalismo que caracteriza a las sociedades actuales (Banks, 2008), y en atención a las propias demandas culturales

surgidas en el país, especialmente de los pueblos originarios (Webb, 2013), la diversidad cultural ya no se aborda solo desde el reconocimiento y la valoración de la diversidad, sino que empieza a problematizarse como una de las dimensiones de interés ciudadano.

El Ajuste Curricular, sigue asumiendo la diversidad cultural dentro de los límites de la comunidad nacional, aunque ya no la vincula de manera directa a la conformación de la identidad nacional: “Valorar el aporte de la diversidad de tradiciones, pueblos y culturas en el desarrollo histórico de la comunidad nacional”(MINEDUC, 2009b, p. 30).

Sin embargo, aunque esta propuesta tampoco asuma a la sociedad chilena desde una perspectiva multicultural, sí reconoce que la sociedad actual, dado su carácter global, debe asumir los desafíos del multiculturalismo, y la tensión que se ha generado entre las identidades culturales locales y los intereses de homogenización cultural impuestos por la globalización.

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 (MINEDUC, 2009b, p. 29).

Un avance mayor hacia la problematización de la dimensión cultural y hacia un distanciamiento de la comunidad entendida en términos nacionalistas, se puede apreciar en las Bases Curriculares. En primer lugar, porque entre las actitudes ciudadanas que se busca promover, se explicita la importancia del respeto a la diversidad en todas sus dimensiones, cultural, religiosa y étnica, y no solo en relación a los distintos puntos de vista que pueden convivir dentro de una sociedad: “Respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica, y las ideas y creencias distintas de las propias, considerando la importancia del diálogo para la convivencia y el logro de acuerdos, evitando prejuicios” (MINEDUC, 2013b, p. 11).

En segundo lugar, porque retoma la propuesta del Ajuste de problematizar los desafíos que en relación a la diversidad cultural, impone la globalización:

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, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras (MINEDUC, 2013b, p. 33).

Y en tercer lugar, porque problematiza los desafíos culturales que enfrenta la sociedad chilena, en relación a las múltiples culturas originarias que conviven dentro de ella:

Evaluar a través del uso de fuentes, las relaciones de conflicto y convivencia con los pueblos indígenas (Aymará, Colla, Rapa Nui, Mapuche, Quechua, Atacameño, Kawéskar, Yagán, Diaguita), tanto en el pasado como en el presente, y reflexionar sobre el valor de la diversidad cultural en nuestra sociedad (MINEDUC, 2013b, p. 27).

Sin embargo, pese a los avances curriculares que se han registrado en relación a la diversidad cultural, no se puede plantear que en estas propuestas curriculares, se aprecie un esfuerzo por promover una ciudadanía que reconozca la dimensión cultural en la línea de lo planteado por la ciudadanía multicultural (Banks, 2008).

En primer lugar, porque no se promueve el reconocimiento de una comunidad política de carácter multicultural. A diferencia de lo que ocurre en países europeos, donde el multiculturalismo que compone a sus sociedades hace que se reconozca a sus comunidades políticas como comunidades culturalmente diversas, la propuesta curricular sigue planteando que la comunidad política es una comunidad nacional, con algunos casos de diversidad cultural que impone importantes desafíos para alcanzar una convivencia verdaderamente democrática y pacífica.

En segundo lugar, no promueve ni el desarrollo de identidades escalonadas ni el desarrollo de una identidad intercultural (Stavenhagen, 2008). Si bien se reconoce que la identidad se ha formado con múltiples aportes, y es una construcción dinámica, que cambia en el tiempo, la sigue viendo como una identidad “única”.

Y por último, en tercer lugar, porque promueve un sentido de pertenencia y una participación dentro de los límites de la comunidad política, dentro de los parámetros unívocos de participación que esta promueve, principalmente de carácter político electoral, sin dar espacios concretos de una participación amplia desde las particularidades culturales de las distintas comunidades. En síntesis, se reconoce la diversidad cultural, pero se promueve que dicha diversidad se adapte a los modelos de identidad, ciudadanía y participación unívocos que se han establecido.

g. El desarrollo de la conciencia global

La comprensión de las características del mundo actual se ha considerado uno de los

elementos claves en la formación ciudadana, ya que la globalización ha impuesto importantes desafíos al ejercicio ciudadano, no solo porque ha redefinido las formas de relación social, sino porque además ha impuesto exigencias de compromiso y participación ciudadana que muchas veces exceden los límites impuestos por los estados nacionales (Faulks, 2006).

Tabla N° 23: La importancia de la conciencia global en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009b	Bases Curriculares 2014
Esta orientación general supone poner la realidad que vive el estudiantado como centro del sector; 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, 1998, p.97)	El currículo del sector promueve aprendizajes que les signifiquen un aporte 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, 2009b, p.2)	La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, está conformada por disciplinas que (...) permitirán al estudiante desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender el devenir de nuestra sociedad, tanto en el pasado como en el presente. La asignatura busca promover aprendizajes que representen un aporte significativo para enfrentar los desafíos de desenvolverse en un mundo cada vez más dinámico, plural y cambiante. (MINEDUC, 2013b, p. 3)

Los desafíos multiculturales, ambientales y la ética de los derechos humanos, exigen desarrollar una conciencia más “planetaria” (Morín, 2009b), que permita entender que ser ciudadano no solo exige un compromiso con los miembros de la comunidad política de la que se forma parte, sino que además exige estar atentos a los problemas y desafíos que afectan al mundo entero (L. Davies, 2006, Faulks, 2006; Reimers, 2006).

Tabla N° 24: La conciencia global en el Marco Curricular

Perspectiva Económica	Perspectiva Tecnológica
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 del capital, la liberalización del comercio de bienes y servicios. Interdependencia económica entre las naciones. (MINEDUC, 1998, p. 111)	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. (MINEDUC, 1998, p. 112)

El Marco Curricular aborda la conciencia global en 4° medio, enfatizando dos perspectivas: la económica y la tecnológica. Entre los objetivos propuestos, se destaca la comprensión del carácter transnacional de la economía y el impacto de la tecnología en la globalización experimentada a nivel mundial. Además, se hace alusión a los desafíos ambientales del mundo contemporáneo, pero de modo indirecto, en el contexto del análisis de las grandes problemáticas el mundo actual, sin incorporar el concepto de desarrollo sustentable, que es el eje clave desde el que se abordará esta temática en las siguientes

propuestas curriculares.

La propuesta del Ajuste Curricular, implicó una ampliación de las perspectivas desde las que se aborda la conciencia global. Primero, porque se amplía la visión económica y tecnológica de la globalización. La perspectiva económica enfatiza las nuevas tendencias económicas surgidas a comienzos del siglo XXI, como por ejemplo, la consolidación de los bloques económicos y la proliferación de los tratados de libre comercio (MINEDUC, 2009b, p. 29). En el aspecto tecnológico, además de destacar su impacto en la globalización, profundiza en el análisis de las características de la sociedad de la información (MINEDUC, 2009b, p. 29). En segundo lugar, incorpora al currículo los problemas y desafíos vinculados a la globalización, entre los que adquiere gran relevancia el desarrollo sustentable, la crisis de los estados nacionales y el multiculturalismo, analizado en el apartado anterior.

Si bien el Marco ya proponía el análisis de problemas de carácter global, en el Ajuste se les da más relevancia, complejizando su análisis al incorporar las distintas escalas en que dichos problemas se presentan: “Indagar problemas de la sociedad contemporánea considerando las escalas global, nacional, regional y local y la diversidad de visiones sobre estos” (MINEDUC, 2009b, p. 36).

Dentro de las problemáticas abordadas, las que han adquirido mayor relevancia son aquellas vinculadas a los desafíos ambientales, las que se abordan en toda su complejidad desde la realidad nacional, y en relación al concepto de desarrollo sustentable, que se transforma en uno de los conceptos claves de la propuesta de formación ciudadana. De hecho, se considera que lograr que los alumnos alcancen una actitud ciudadana comprometida con su promoción, es una de las finalidades del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

Este sector (...) se propone que los estudiantes desarrollen (...) la sensibilidad respecto del impacto provocado por la acción humana sobre el entorno, (la que) propenderá a fortalecer una actitud responsable de modo que sus acciones contribuyan al desarrollo sustentable del país y del planeta (MINEDUC, 2009b, p. 2).

En esta misma línea, los Guiones Didácticos, proponen una implementación de la propuesta del Ajuste Curricular, que enfatice la relación que existe entre la promoción del desarrollo sustentable y la conciencia del cuidado medioambiental.

El uso, desuso y cuidado del Medio Ambiente es un tema que durante los últimos años ha tomado una gran importancia, dado los graves desequilibrios ambientales en todo el mundo. En este marco, es necesaria la formación de los/as estudiantes en base a la idea del Desarrollo Sustentable (...) De este modo, y en específico centrandolo el foco en los/as estudiantes y considerando el contexto histórico - social, se hace necesario entender que los procesos de enseñanza y aprendizaje en este tema deben enmarcarse en la formación de ciudadanos que participen activamente en la transformación cultural, económica y ambiental que conduzca por la senda de un desarrollo sustentable, en que uno de los mecanismos más adecuados es la Formación Ciudadana, que apunta a la formación de personas y ciudadanos capaces de asumir, individual y colectivamente, la responsabilidad de crear y disfrutar de una sociedad sustentable, y de contribuir al fortalecimiento de procesos educativos que permitan instalar y desarrollar valores, conceptos, habilidades, competencias y actitudes en la ciudadanía en su conjunto (MINEDUC, 2013c, p. 18).

En lo que respecta a la crisis de los estados nacionales, el Ajuste Curricular propone objetivos que abordan los desafíos que la consolidación de organizaciones supranacionales, tanto económicas como políticas, han significado para la soberanía y la autonomía de los estados: “Problematización de las relaciones entre desarrollo económico y fortalecimiento de la democracia y entre el derecho internacional y la soberanía nacional en el mundo contemporáneo” (MINEDUC, 2009b, p. 38).

Esta dimensión también se ve profundizada por los Guiones Didácticos, que destacan la forma en que la globalización ha alterado las estructuras políticas y económicas hasta el punto de representar un cuestionamiento a los discursos basados en la nacionalidad e impulsar una nueva forma de pensar el ejercicio de la ciudadanía: “Para el ciudadano actual, un mundo interconectado significa un mundo interdependiente. La viva relación global-local involucra una revisión de los discursos tradicionales, por ejemplo, aquellos basados en la nacionalidad” (MINEDUC, 2013c, p. 48).

La incorporación curricular de estas problemáticas, sin embargo, no implica la promoción de una ciudadanía global. El Ajuste presenta estos desafíos para que sean abordados desde los espacios de participación que se desarrollan dentro de la comunidad nacional. El análisis sobre las problemáticas globales, aún cuando se reconozcan en sus distintas escalas, debe orientarse desde la realidad nacional, y los proyectos de acción social solicitados, deben contextualizarse desde lo local (MINEDUC, 2009b, p. 36-37). Por tanto, mientras se promueve una reflexión de carácter global, la participación ciudadana se sigue centrandolo en los espacios de participación nacional.

Finalmente, en lo que respecta a las Bases Curriculares, pese a la importancia que le asigna al desarrollo de la conciencia global, las referencias a la globalización son muy indirectas. En los cuatro niveles de secundaria que cuentan con una propuesta curricular, no se aborda el tema en toda su complejidad. Habrá que esperar a ver qué ocurre con 3° y 4° medio, para analizar desde qué perspectiva teórica se relaciona la ciudadanía y la globalización.

1.2.1.ii La Propuesta de Educación Ciudadana

La promoción de la formación ciudadana a través de la educación escolar, es uno de los elementos constitutivos de los sistemas educativos modernos. Este apartado no busca ahondar en este punto, que ha sido ampliamente analizado en el Marco Teórico, sino que tiene como objetivo identificar cuál es la relación entre ciudadanía y escuela sobre la que se han construido las propuestas curriculares analizadas, para posteriormente identificar las características de la educación ciudadana que se ha buscado promover a través de ellas.

Lo primero que se puede destacar, es que al igual que lo ocurrido con los fundamentos teóricos sobre los que se ha constituido el concepto de ciudadanía presente en las propuestas curriculares, la manera en que se concibe la tarea formadora de ciudadanía en la escuela y el modelo de educación ciudadana que se busca implementar, tampoco se explicita en los currículos analizados. A pesar de que las propuestas curriculares reconocen a la formación ciudadana como uno de sus objetivos centrales, tal como lo expresa la cita que se presenta a continuación, las razones a partir de las cuales se relaciona escuela y ciudadanía, se explicitan en otros documentos, especialmente en el Informe de la Comisión de Formación Ciudadana y en los Guiones Didácticos para la Formación Ciudadana.

Las necesidades de actualización, reorientación y enriquecimiento curriculares que 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 unas actitudes, relevantes para su vida como personas, ciudadanos y trabajadores, así como para el desarrollo económico, social y político del país (MINEDUC, 1998, p. 12).

El Informe de la Comisión de Formación Ciudadana fundamenta su propuesta en la convicción de que la escuela juega un rol clave en la formación de los futuros ciudadanos, no solo por la relación histórica que ha existido entre la conformación de los estados, el desarrollo democrático y la expansión del sistema escolar (MINEDUC, 2004, p.48), sino

también porque:

la relación entre la educación y la ciudadanía democrática es muy estrecha. La familiaridad con las instituciones democráticas; la disposición a participar de los procesos que la configuran; y las virtudes públicas que ella requiere, dependen, en una medida importante, de la educación que los niños y jóvenes reciben en la escuela. La escuela es quizá, de todas las experiencias de la vida humana contemporánea, la más extendida y aquella en la que la comunidad tiene más posibilidades de incidir. En la escuela se experimenta la alteridad y se adquieren, al mismo tiempo, algunas de las virtudes imprescindibles para la vida compartida. La calidad de la vida cívica depende, en una medida muy importante, de la educación que la comunidad política sea capaz de brindar a sus nuevos miembros mediante la escuela (MINEDUC, 2004, p. 8).

Lo primero que destaca la Comisión, es que la escuela es la única experiencia de socialización institucionalizada a través de la cual las sociedades pueden intervenir de manera directa en la formación de los sujetos que la componen. Su extensión temporal y la cobertura universal, permite incidir en prácticamente toda la población por un periodo prolongado de tiempo. A lo anterior se suma, el reconocimiento de que la experiencia escolar es en sí misma una instancia de formación para la ciudadanía, ya que es un ejercicio de vida compartida a través del cual se pueden desarrollar las virtudes ciudadanas, entre las que se destaca el sentido de pertenencia comunitario, considerado por la comisión, como la base de la cohesión social y de la lealtad sobre las que debe reposar el ejercicio activo de la ciudadanía:

El sistema escolar es la institución mediante la cual la sociedad perpetúa su propia existencia. Es la encargada de la reproducción, de una generación a otra, de su “conciencia moral”, formada por los sentimientos y creencias que la cohesionan y sin las cuales las lealtades más básicas de la vida social sobre las que reposa la ciudadanía son difíciles de alcanzar (MINEDUC, 2004, p. 18).

Desde esta perspectiva, para que la escuela contribuya a la formación ciudadana, debe promover una formación integral, orientada hacia el desarrollo de una identidad sostenida en el sentido de pertenencia comunitario, que permita a los estudiantes integrarse al mundo, pero desde las particularidades de su comunidad de origen:

Sin perjuicio de alentar en niños y jóvenes el reconocimiento de una cierta pertenencia universal, ese intento debe ir a parejas (...) con una educación que acentúe las virtudes más básicas de la vida social y desarrolle en los niños y jóvenes el sentido de

pertenencia, destacando, por ejemplo, las raíces históricas comunes, las fuentes de las que se nutre nuestra identidad cultural, las instituciones que despiertan el consenso y la vocación de Chile hacia el mundo (MINEDUC, 2004, p. 21).

En otras palabras, la propuesta educativa de la Comisión de Formación Ciudadana, plantea que la tarea de la escuela es lograr la identificación de los futuros ciudadanos, con su comunidad política, la que tiende a identificarse con la comunidad nacional. En este sentido, la enseñanza de la historia juega un rol clave para el desarrollo identitario y del sentido de pertenencia a la comunidad nacional, y por ello, justifica y valida la vinculación curricular entre la formación ciudadana y la enseñanza de la historia:

La educación histórica es clave para la educación ciudadana –ella contribuye a formar la conciencia de comunidad y a establecer lealtades fundadas en esa misma pertenencia– y ella debe ejercerse con plena conciencia de sus funciones sociales (...) la educación histórica ha de tener en cuenta que, de todos los aspectos que posee la historia, el más sorprendente es su contemporaneidad y sus vinculaciones con la actual conciencia pública. La historia también se refiere, en cierto modo, a lo que está ocurriendo y que nos acompaña como si fuera una sombra. Existe una cierta inevitable relación entre autocomprensión política y conciencia histórica, la relación entre el modo en que nos concebimos hoy día como comunidad y el modo en que comprendemos nuestro pasado. A fin de cuentas, lo que somos hoy día, el modo o manera en que nos concebimos como comunidad política, determina, hasta cierto punto, nuestra conciencia histórica (MINEDUC, 2004, p. 54).

Tabla N° 25: El rol de la enseñanza de la Historia en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998/ Ajuste Curricular 2009	Programa de Formación Ciudadana 2007	Bases Curriculares 2013
El sector tiene un aporte sustantivo que hacer al desarrollo intelectual y a la formación ciudadana de los alumnos y alumnas, 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. En este sentido, el reconocimiento de la legitimidad de la diversidad de puntos de vista y la habilidad de formarse un juicio razonado sobre el mundo en que viven, de argumentar y debatir, y de asumir posturas y acciones responsablemente, aparecen como imprescindibles para el desenvolvimiento en una sociedad pluralista. (MINEDUC, 2009, p.4)	La educación histórica es clave para la educación ciudadana –ella contribuye a formar la conciencia de comunidad y a establecer lealtades fundadas en esa misma pertenencia– y ella debe ejercerse con plena conciencia de sus funciones sociales (MINEDUC, 2007, p.54)	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 contribuir a 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 medioambiente. (MINEDUC 2013c, p.5)

La importancia del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene para la

formación ciudadana, está explícitamente reconocida en las tres propuestas curriculares examinadas y en el programa de Formación Ciudadana. La diferencia que se puede destacar en este sentido, es que mientras el Marco y el Ajuste enfatizan el aporte de la asignatura en relación a una formación integral para la ciudadanía, las Bases Curriculares, destacan su importancia para el desarrollo de las competencias ciudadanas, énfasis que se analizará con mayor detalle en el siguiente apartado.

Desde otra perspectiva, los Guiones Didácticos, también destacan la importancia de la escuela en la formación ciudadana, pero en relación a los desafíos impuestos por la globalización, situación que impone la necesidad de orientar la formación escolar hacia el desarrollo de las competencias ciudadanas:

La Formación Ciudadana se posiciona como una necesidad de la sociedad actual, a la que se le atribuye un sentido de urgencia (...), indicado por varios elementos, entre los que se puede destacar: Las amenazas externas contra la sociedad civil, como los ataques terroristas y los consiguientes debates sobre la respuesta que debería dar la sociedad civil; En muchos países del área latinoamericana, se observa que la gente valora ahora más que antes la democracia como sistema de gobierno, pero que, al mismo tiempo, las desigualdades económicas pueden amenazar la continuidad de un gobierno democrático. Los grupos no gubernamentales de la sociedad civil han adquirido una mayor relevancia y sirven a la ciudadanía activa como vehículos alternativos para unir a los ciudadanos con un propósito común. Adicionalmente, en el contexto de modificaciones en las relaciones sociales, ambientales y políticas de un mundo interconectado e interdependiente, innumerables instituciones, como la OCDE, la OEA, el BID, entre otras, han situado la Educación Ciudadana como una instancia clave en la solución de los retos globales (...), tales como: pobreza, desigualdad, racismo, discriminación, acceso a la justicia, migración, entre otros. Estos retos implican un mayor grado de complejidad dada su interdependencia entre las grandes corrientes globalizadas y los espacios regionales, evidenciando la necesidad de una actualizada y contextualizada Formación Ciudadana. (...) En este contexto, la Formación Ciudadana es concebida como un pilar fundamental de los procesos de enseñanza y aprendizaje de los/as estudiantes, puesto que considera las competencias necesarias para cooperar con una sociedad plural, respetuosa, motivada, con valores éticos, entre otros componentes sociales (MINEDUC, 2013c, p. 15-16).

En síntesis, la propuesta curricular de formación ciudadana se ha construido sobre la convicción de que la escuela juega un rol clave en la formación de ciudadanos capaces de desarrollar una ciudadanía activa, con un claro compromiso comunitario, que les permita enfrentar los desafíos de la sociedad actual desde las particularidades de la comunidad política a la que pertenecen.

Es en este contexto que se enmarca el cambio de modelo educativo de formación ciudadana que se impulsa en Chile a partir de la Reforma Curricular de la década del noventa. Esta nueva propuesta implica reemplazar la educación cívica por una educación ciudadana orientada al desarrollo de competencias, que permitan a los ciudadanos contar no solo con conocimientos sobre la institucionalidad política, sino además desarrollar habilidades y actitudes necesarias para una participación activa y democrática (Cox, et al., 2005). Al analizar los tres cuerpos curriculares examinados, se puede apreciar que la orientación hacia el desarrollo de competencias es explícita, aunque la forma de concebirla y relacionarla con la formación ciudadana, se aborda con distintos grados de profundidad.

El Marco Curricular establece explícitamente su orientación a constituirse como un currículo por competencias (MINEDUC, 1998), lo que exige el desarrollo de contenidos, habilidades y actitudes en todas las asignaturas que lo componen, pero sin especificar que dentro de dichas competencias debía desarrollarse una competencia cívica o ciudadana.

El Ajuste Curricular, profundiza la propuesta del Marco, definiendo la propuesta curricular como un “*Currículo para la vida*, orientado al desarrollo de competencias que son relevantes para el desenvolvimiento personal, social y laboral de los sujetos en la sociedad actual” (MINEDUC, 2009, p.3), y por tanto, exige el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan dicho desenvolvimiento. Además, para enfatizar el desarrollo de competencias, se redefinen los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios, integrando las habilidades y las actitudes a desarrollar. Sin embargo, tampoco se establece de manera explícita el desarrollo de una competencia cívica o ciudadana. Pese a esta falta de claridad, el Mapa de Progreso Democracia y Desarrollo, elaborado para complementar la propuesta curricular del Ajuste, avanza en la definición de las competencias ciudadanas, al 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 (MINEDUC, 2010). El mapa de progreso, define los elementos claves de las competencias ciudadanas que se busca promover, estableciendo la progresión que dichas competencias deberían presentar en cada uno de los niveles de logro a alcanzar a lo largo de la vida escolar (MINEDUC, 2010).

Las Bases Curriculares, a diferencia del Marco y el Ajuste Curricular, no se define así mismo como un currículo por competencias, pese a mantener la orientación hacia los

conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para promover el desarrollo personal, social y laboral de los estudiantes. Sin embargo, sí presenta un importante avance en definir en qué consiste desarrollar las competencias ciudadanas desde la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

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 contribuir a 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 medioambiente (MINEDUC, 2013b, p. 5).

Aunque impulsar una formación ciudadana a partir de un currículo por competencias, exige orientar el modelo educativo hacia una educación ciudadana enfocada en el desarrollo simultáneo de conocimientos, habilidades y actitudes (Cox, et al., 2005), ninguna de las tres propuestas curriculares, a pesar de los crecientes esfuerzos por definir cada vez con mayor claridad cuál es el lugar de la formación ciudadana dentro del currículo de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y establecer en qué consisten las competencias ciudadanas, explicitan en qué consiste este cambio de modelo educativo.

Esta falta de claridad, se ha traducido en los problemas de implementación que ha tenido la nueva propuesta de educación ciudadana, y fue una de las razones por las cuales se conformó en su momento, la Comisión de Formación Ciudadana. A diferencia de lo ocurrido con los documentos curriculares, el informe emanado de esta Comisión planteó ampliamente las razones por las que se debía pasar de la educación cívica, concentrada en los niveles finales de la experiencia escolar y centrada en los conocimientos, a una educación ciudadana de carácter transversal, a lo largo de la experiencia escolar y a las asignaturas, y orientada al desarrollo de conocimientos, actitudes y valores democráticos (MINEDUC, 2004, p. 38-39). Además, recomendó explicitar la forma en que este nuevo modelo educativo debía llevarse a la práctica. Ello explica por qué el primer documento curricular oficial del Ministerio de Educación que pone de manifiesto este cambio, es el programa de Formación Ciudadana, desarrollado precisamente, para orientar el trabajo de los profesores de historia, en atención a la falta de claridad sobre la forma de implementar la transversalidad que se le exige al sector, para desarrollar la educación ciudadana. En

otras palabras, solo diez años después de puesta en marcha la reforma curricular, se le explicaba a los profesores, a través de un documento oficial, en qué consistía la nueva propuesta educativa: “(...) amplía el concepto de *Educación Cívica*, como conocimientos sobre el estado y el sistema político, *al de Formación Ciudadana*, que incluye conocimientos, habilidades y actitudes, necesarias para participar en una forma de vida e institucionalidad democráticas” (MINEDUC, 2007, p. 16).

En las propuestas curriculares posteriores, es decir, en el Ajuste y en las Bases, aunque se definen con más claridad los objetivos y contenidos vinculados a la formación ciudadana, tampoco se explicita qué tipo de educación ciudadana se quiere implementar. La primera aproximación concreta hacia el modelo de formación ciudadana que se busca impulsar, se presenta de manera oficial, recién el año 2013, en los Guiones Didácticos. En esta propuesta ministerial, orientada a apoyar la implementación transversal de la formación ciudadana, se presentan por primera vez los fundamentos teóricos sobre los que se inspira: la *educación para la ciudadanía* (MINEDUC, 2013c, p. 32).

Proponer una *educación para la ciudadanía*, implica orientar el proceso educativo hacia la formación de ciudadanos democráticos que participen activa y responsablemente dentro de sus comunidades, pero que además sean conscientes de que sus deberes exceden sus límites, ya que el compromiso con los derechos humanos, hace a los ciudadanos responsables de toda la humanidad (Banks, 2008; Faulks, 2006; Kerr, 2002; Osler, 2011; Reimers, 2006). Por ello es un modelo educativo que enfatiza el desarrollo de la conciencia global, promoviendo al mismo tiempo el compromiso con la comunidad de origen y el respeto por la diversidad cultural, como requisito para promover la democracia tanto a nivel nacional como internacional. Ello exige reconocer las cuatro dimensiones de la ciudadanía, la política, la civil, la social y la cultural (Banks, 2008), y promover el desarrollo de identidades escalonadas -comunitaria, local, nacional y global-. Así mismo, exige un currículo que equilibre la formación cívica y valórica de los estudiantes, abordando tanto los contenidos referidos a la organización gubernamental e institucional y a la historia reciente tanto a nivel nacional como internacional, como el desarrollo de habilidades relacionadas a la creatividad, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, que permitan enfrentar de forma racional los desafíos de la sociedad actual. Por último, propone el desarrollo de una experiencia educativa democrática, en un clima que promueva una

participación activa de los estudiantes dentro de la sala de clases, a través de la deliberación, el debate y la reflexión sobre problemáticas actuales y contingentes; dentro de la escuela, a través del gobierno escolar y las instancias de deliberación colectiva; y en la comunidad extra escolar, a través del aprendizaje servicio, reforzando los vínculos de la escuela con la comunidad (Espínola, 2005; Reimers, 2006; Galston, 2006; Osler & Starkey, 2005, 2006; Pagès y Santiesteban, 2007; Wester, 2008).

Las definiciones de competencia ciudadana que contienen los documentos curriculares analizados, abordan varios de los elementos que desde la teoría se han propuesto para el desarrollo de una *educación para la ciudadanía*. El mapa de progreso Democracia y Desarrollo, plantea que la competencia ciudadana que se busca formar, debe articular tres dimensiones: la comprensión de la importancia de la organización política y económica para la vida en sociedad y valoración de la democracia y el desarrollo sustentable; la valoración de los derechos y deberes para la vida en sociedad; y las habilidades sociales y de análisis para convivir y participar en una sociedad plural (MINEDUC, 2010, p.5). Así mismo define que un estudiante que alcanza el nivel máximo de desarrollo de esta competencia, es aquel que:

reconoce desafíos que surgen de la interdependencia entre desarrollo y democracia. Juzga el funcionamiento de la institucionalidad política y económica de Chile, a la luz de los principios de la democracia y el desarrollo. Reconoce su responsabilidad en el perfeccionamiento de la democracia en Chile. Se reconoce como ciudadano responsable y activo en la sociedad. Evalúa propuestas políticas de solución a los problemas de la sociedad contemporánea, considerando su viabilidad y las consecuencias económicas, sociales y ambientales de su aplicación (MINEDUC, 2010, p. 5).

En los Guiones Didácticos, por su parte, se define la competencia ciudadana a partir de la propuesta de Reimers (2005), quien establece que para participar democráticamente se requiere de competencias que cuenten con:

Habilidades y disposiciones que permitan pensar por cuenta propia y en forma crítica, comunicarse adecuadamente, tener acceso y utilizar el conocimiento 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 (MINEDUC, 2013c, p. 35).

A partir de estas conceptualizaciones de las competencias ciudadanas y de los elementos característicos que se han establecido desde la teoría para la *educación para la ciudadanía*, se han definido nueve categorías - *conocimientos institucionales, participación activa, sentido de pertenencia, valoración de la democracia, cultura de los derechos humanos, comprensión del presente, conciencia ambiental, pensamiento crítico y experiencia democrática en la escuela*- para analizar las tres propuestas curriculares, y determinar hasta qué punto permiten efectivamente el desarrollo de la formación ciudadana desde una *educación para la ciudadanía*.

a. La participación activa

La participación activa y responsable de los ciudadanos es uno de los principales objetivos de la educación para la ciudadanía. Lo que este modelo educativo entiende por participación activa, supera los límites de la participación política que tradicionalmente se han relacionado al ejercicio ciudadano. En primer lugar, porque incorpora espacios de participación social y cultural que se vinculan a niveles más locales, propios de las comunidades de origen. Y en segundo lugar, porque promueve la preocupación por problemáticas de nivel planetario, que exigen una participación activa a nivel global (Banks, 2008; Faulks, 2006; Osler, 2011). Sin embargo, reconoce que dadas las características del mundo actual, el ejercicio político solo se puede ejercer dentro de los límites de las comunidades políticas reconocidas y no a nivel global²⁴.

Al analizar las propuestas curriculares a partir de esta visión ampliada de la participación ciudadana, se puede apreciar que, a medida que se ha avanzado en las propuestas curriculares, se ha ido ampliando la concepción de participación ciudadana al incorporar de manera cada vez más explícita, la participación social y económica de la ciudadanía, y las múltiples dimensiones en la que se puede ejercer la participación: local, regional, nacional y global. Sin embargo, pese a estos esfuerzos, se puede apreciar que la dimensión cultural está prácticamente ausente del ejercicio ciudadano propuesto, y que el énfasis sigue estando

²⁴ La literatura y el debate teórico reconoce que dentro de estas comunidades políticas se encuentra la Unión Europea, única comunidad supranacional que ha logrado establecer espacios concretos de participación política para los ciudadanos, fuera de los límites de los estados que la conforman.

en el aspecto político de la participación ciudadana.

El Marco Curricular aborda la participación activa desde la dimensión política y social, pero sin especificar en qué consiste dicha participación. En relación a la participación política, plantea en términos muy genéricos dentro de los contenidos mínimos, las formas de ejercerla, sin hacer ninguna referencia explícita ni al voto, ni a las elecciones ni a la participación en partidos políticos. En lo que respecta a la participación social, también a nivel de contenidos mínimos, se incorporan las instituciones locales de carácter no gubernamental, tanto culturales como económicas, en las que los ciudadanos habitualmente participan, pero se abordan desde una perspectiva institucional, y no en relación a su dimensión participativa.

Tabla N° 26: La participación activa en el Marco Curricular

Dimensión política	Dimensión social
Conformación de los poderes públicos regionales y formas de participación política de la ciudadanía (MINEDUC, 1998, p.102)	Instituciones del gobierno regional; instituciones existentes en la localidad: culturales y económicas, públicas y privadas; sociales no gubernamentales (sindicatos, clubes, organizaciones de mujeres, juntas de vecinos, etc.). (MINEDUC, 1998, p.102)

Pese a esta falta de claridad en las referencias a la participación ciudadana, si se destaca la importancia de la reflexión ciudadana en torno a los problemas actuales, tanto a nivel comunitario como a nivel global, y en atención a desafíos de carácter social y económico, como la pobreza, el crecimiento demográfico y la violencia (MINEDUC, 1998, p. 101-103). Por ello, se promueve a nivel de objetivos y contenido el desarrollo de habilidades de reflexión crítica en torno a problemas sociales, de formulación y defensa de posiciones propias y de discusión de alternativas de solución. (MINEDUC, 1998, p.99).

Tabla N° 27: La participación activa en el Ajuste Curricular

Dimensión política	Dimensión social
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. (MINEDUC, 2009b, p.37)	Caracterización de distintas formas de participación de la comunidad en el país, la región y en la comuna, en organizaciones no gubernamentales con fines sociales, políticos, culturales y espirituales (MINEDUC, 2009b, p.37)

El Ajuste Curricular, también aborda la participación ciudadana desde las dimensiones política y social, pero explicita las características de dicha participación. En el caso de la

participación política se hace directa alusión al ejercicio del sufragio en los procesos electorales y a la participación en los partidos políticos. En relación a la participación social, aunque no se especifica qué organizaciones no gubernamentales deben ser estudiadas, si se plantea que estas deben ser abordadas como espacios de participación ciudadana a nivel comunitario.

En lo que respecta al análisis, reflexión y búsqueda de soluciones a los problemas sociales, en el Ajuste se promueve el análisis local y nacional frente a problemas de carácter global, enfatizando en problemáticas de carácter económico y ambiental, vinculadas a la pobreza, el desarrollo sustentable, la contaminación y el calentamiento global (MINEDUC, 2009b, p. 29;37). Además, incorpora nuevas temáticas referidas, por un lado, a los desafíos políticos de la sociedad globalizada, como la decreciente participación ciudadana y las presiones de las organizaciones supranacionales a la soberanía nacional (MINEDUC, 2009b, p.37), y por otro, a la dimensión cultural de la ciudadanía, abordando los desafíos presentados por la multiculturalidad y la tensión entre homogenización e identidades locales (MINEDUC, 2009b, p. 29).

Las Bases Curriculares, por su parte, parecieran hacer una alusión más indirecta a la participación ciudadana, probablemente porque aún es una propuesta curricular inconclusa, que no ha incorporado unidades temáticas orientadas de manera exclusiva a la formación ciudadana. Por ello, sus referencias a la participación ciudadana son muy genéricas, aunque sigue destacando las dimensiones política y social de la ciudadanía:

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 (MINEDUC, 2013b, p. 5).

b. El sentido de pertenencia comunitario

El sentido de pertenencia a una o múltiples comunidades, es considerado como uno de los elementos claves dentro de la educación para la ciudadanía, ya que la identificación con una comunidad es fundamental para alcanzar el compromiso comunitario que motivará la participación activa y responsable. En este sentido, el tipo de comunidad que se asume en el currículo, y el tipo de identidad que se promueve desarrollar, influye de manera directa en el alcance del compromiso ciudadano que se puede promover.

En el apartado anterior, se identificó que pese a las propuestas curriculares reconocen distintos niveles de pertenencia comunitaria y distintos niveles de identidades, tiende a predominar una visión nacionalista tanto de la comunidad política como de la identidad, lo que limita el desarrollo de identidades escalonadas. Sin embargo, a medida que han ido cambiando las propuestas curriculares, la importancia que se ha dado al desarrollo de la conciencia global, ha incrementado la necesidad de equilibrar el desarrollo del compromiso con la comunidad nacional, con la promoción de una conciencia comunitaria que excede sus límites y que exige un compromiso con múltiples comunidades, tanto a nivel local, como a escala supranacional y global.

Tabla N° 28: El sentido de pertenencia comunitario en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998/ Ajuste Curricular 2009	Programa de Formación Ciudadana 2007	Bases Curriculares 2013
Desarrollen el sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, desde su localidad hasta la humanidad. (MINEDUC, 1998, p.99)	Por tanto se espera que los estudiantes desarrollen (...) un sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, desde su localidad hasta la humanidad, valorando su identidad social y su pertenencia a la comunidad nacional (MINEDUC, 2009b, p. 2)	Demostrar interés por conocer el pasado de la humanidad y el de su propia cultura, y valorar el conocimiento histórico como una forma de comprender el presente y desarrollar lazos de pertenencia con la sociedad en sus múltiples dimensiones (familia, localidad, región, país, humanidad, etc.). (MINEDUC, 2013b, p.12)

c. Los conocimientos institucionales

Los conocimientos referidos a la organización institucional y gubernamental de las comunidades políticas de las que se forma parte, son probablemente uno de los elementos más antiguos y propios de la formación ciudadana. En el modelo tradicional de educación cívica, prácticamente todo se centraba en asegurar que los futuros ciudadanos adquirieran dichos conocimientos como requisito para ser buenos ciudadanos y ejercer plenamente la ciudadanía. Si bien la *educación para la democracia* exige ampliar las dimensiones desde las que deben ser formados los futuros ciudadanos, sigue reconociendo que los conocimientos sobre la institucionalidad democrática, a partir de la cual se conforman las comunidades políticas, son claves para el desarrollo de los ciudadanos activos y comprometidos que necesita.

En los tres cuerpos curriculares examinados, este tipo de conocimientos es el que se presenta con mayor claridad. Si bien, a medida que se han producido los cambios curriculares estos se han ido ampliando y delimitando con mayor detalle, ocupan un lugar

central en el currículo de formación ciudadana. De hecho, el análisis cuantitativo ha evidenciado que el ámbito vinculado a la institucionalidad, es el segundo en el número de referencias que se registra en las tres propuestas curriculares.

El Marco Curricular organiza los contenidos referidos a la institucionalidad democrática en torno a tres ejes, analizados desde la forma en que se establecen en la constitución política: los conceptos propios de la ciencia política, los derechos y los deberes ciudadanos y la organización estatal y gubernamental, tanto a nivel nacional como regional: “Conocer la institucionalidad política regional y nacional, los derechos y deberes ciudadanos contenidos en la Constitución Política del Estado de Chile y manejar algunos conceptos básicos de ciencia política” (MINEDUC, 1998:101).

La forma en que se abordan estos conocimientos en el Marco Curricular, se distancia de la finalidad de la educación para la ciudadanía de desarrollar no solo conocimientos, sino también habilidades y actitudes. De hecho a nivel de objetivos fundamentales, el desarrollo de conocimientos está separado de los objetivos relacionados al desarrollo de habilidades ciudadanas y actitudes democráticas, que se abordan en relación a la valoración del sistema democrático.

Tabla N° 29: Contenidos de Institucionalidad Política en el Marco Curricular

Contenidos Mínimos Institucionalidad política

- a. Instituciones del gobierno regional; instituciones existentes en la localidad: culturales y económicas, públicas y privadas; sociales no gubernamentales (sindicatos, clubes, organizaciones de mujeres, juntas de vecinos, etc.).
- b. Conformación de los poderes públicos regionales y formas de participación política de la ciudadanía.
- c. La regionalización en una institucionalidad unitaria; organización política del Estado: poderes públicos, derechos y deberes ciudadanos.
- d. Conceptos de soberanía y representación política democrática.
- e. Conceptos de nación, Estado, gobierno y régimen político.
- f. Diseño y realización de un proyecto grupal de acción social comunitaria.

(MINEDUC, 1998, p.100.)

La propuesta del Marco Curricular, se ve ampliada y profundizada en el Ajuste. En primer lugar, porque modifica los ejes desde los que se abordan los conocimientos institucionales. Por un lado se presentan los elementos del Estado de Derecho establecidos en la Constitución Política, abordando los derechos y deberes ciudadanos, las características de la organización gubernamental y estatal, la división de los poderes del Estado y las instituciones de control que en ella se establecen. Pero además, los conocimientos institucionales se asumen desde otros ejes: las responsabilidades ciudadanas, los espacios de ejercicio de la ciudadanía, los mecanismos de acceso a la justicia y las

limitaciones y riesgos que enfrenta el sistema democrático

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 (MINEDUC, 2009b, p. 37).

En segundo lugar, amplía la propuesta del Marco Curricular, porque los contenidos institucionales son vinculados directamente al desarrollo de habilidades y actitudes, tanto a nivel de objetivos como de contenidos mínimos, aproximándose al tipo de formación que exige una *educación para la ciudadanía*:

Tabla N° 30: Objetivos vinculados a Institucionalidad Política en el Ajuste Curricular

Objetivos Fundamentales

1. 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.
2. Comprender la importancia del acceso a la justicia para el resguardo de los derechos de las personas y para la convivencia ciudadana.
3. Asumirse como miembros de una sociedad de la cual todos somos responsables de su bienestar.
4. Comprender la importancia de la participación para el funcionamiento del sistema político y la profundización de la democracia.
5. Evaluar las principales limitaciones y amenazas que enfrenta la organización democrática en la actualidad.
6. Sensibilizarse respecto a los problemas que afectan a la sociedad nacional y comprometerse en la búsqueda de soluciones.

(MINEDUC, 2009b, p.36)

Las Bases Curriculares, por su parte, pese a no contar con unidades temáticas vinculadas de manera directa a la formación ciudadana, a través del Eje de Formación Ciudadana, ha hecho un doble aporte al análisis de los conocimientos institucionales.

Por un lado, ha permitido explicitar la forma en que los contenidos historiográficos pueden contribuir al desarrollo de los conocimientos y habilidades propios de la formación ciudadana, definiendo para cada uno de los niveles escolares, qué aspectos de dichos contenidos se relaciona con los conocimientos institucionales. Aunque no se puede desconocer que tanto el Marco como el Ajuste Curricular proponen un análisis de la evolución del sistema democrático y de los derechos y deberes ciudadanos, la relación con la formación ciudadana no es explícita, y esta solo se pone de manifiesto a partir de la propuesta de las Bases Curriculares.

Tabla N° 31: Ordenadores Temáticos Eje Formación Ciudadana Bases Curriculares 7° Básico

Formación ciudadana: el legado del mundo antiguo

- 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.
- Comparar los conceptos de ciudadanía, democracia, derecho, república, municipio y gremio del mundo clásico y medieval, con la sociedad contemporánea.
- Reconocer el valor de la diversidad como una forma de enriquecer culturalmente a las sociedades, identificando, a modo de ejemplo, los aportes que las distintas culturas existentes en el mundo antiguo y medieval (árabes, judeo cristianos, germanos, eslavos, etc.) hicieron a las sociedades europeas, considerando el lenguaje, la religión y las ciencias, entre otros.
- Reconocer distintas formas de convivencia y conflicto entre culturas en las civilizaciones estudiadas, y debatir sobre la importancia que tienen el respeto, la tolerancia y las estrategias de resolución pacífica de conflictos, entre otros, para la convivencia entre distintos pueblos y culturas.

(MINEDUC, 2013b, p.16-17)

Por otra parte, las Bases son un aporte, porque han continuado profundizando el camino hacia la formación de las competencias ciudadanas, presentando las temáticas a trabajar a partir de una relación explícita entre conocimientos, habilidades y actitudes.

Tabla N° 32: Ordenadores Temáticos Eje Formación Ciudadana Bases Curriculares 2° medio

Formación ciudadana: Los Derechos Humanos y el Estado de Derecho como fundamentos de nuestra vida en sociedad

- Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección.
- 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.
- Analizar y debatir sobre los desafíos pendientes para el país, por ejemplo, reducir la pobreza y la desigualdad, garantizar los derechos de los grupos discriminados, lograr un desarrollo sustentable, perfeccionar el sistema político y fortalecer la relación con los países vecinos, y reconocer los deberes del Estado y la responsabilidad de todos los miembros de la sociedad para avanzar en ellos.
- 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, género, orientación sexual o discapacidad, entre otras.

(MINEDUC, 2013b, p. 32 – 33)

d. La valoración de la democracia

La valoración de la democracia es una dimensión de la educación para la ciudadanía que se vincula con los conocimientos institucionales, pero que va más allá de ellos, orientado al desarrollo de valores y actitudes que permitan reconocer las características de dicho sistema, no solo para participar activamente en él, sino también para que dicha participación se desarrolle reconociendo a la democracia como el sistema de gobierno que asegura de mejor manera, la convivencia pacífica entre los miembros de la comunidad política. En ese sentido, la valoración de la democracia implica reconocer que el sistema

democrático es necesario para construir una sociedad justa, en que se promuevan y respeten los derechos de todas las personas sin distinción, y valorar la resolución pacífica de los conflictos para asegurar una convivencia armónica dentro de la comunidad.

En las tres propuestas curriculares analizadas, se promueve la valoración de la democracia como sistema de gobierno y como forma de convivencia social, pero con distintos grados de profundidad. En el Marco Curricular, la valoración de la democracia se promueve en términos generales. Se destaca que la democracia como sistema de organización política, permite asumir la pluralidad que caracteriza a la sociedad, y estimula el desarrollo del compromiso con el ejercicio de deberes y derechos, que se requiere para asegurar la búsqueda del bien común.

Tabla N° 33: La valoración de la democracia en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009	Bases Curriculares 2013
<p>Valorar la organización política democrática y pluralista y comprometerse con el ejercicio de los deberes y derechos que ella implica, valorando la búsqueda conjunta del bien común. (MINEDUC, 1998, p.101)</p> <p>Comprender y valorar normas que regulan la convivencia de los grupos humanos, el diálogo y las formas democráticas como mecanismos de resolución de conflictos. (MINEDUC, 199, p.141)</p>	<p>Comprender la importancia de la participación para el funcionamiento del sistema político y la profundización de la democracia. (MINEDUC, 2009b, p.36)</p> <p>Evaluar las principales limitaciones y amenazas que enfrenta la organización democrática en la actualidad. (MINEDUC, 2009b, p.36)</p> <p>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. (MINEDUC, 2009b, p.36)</p>	<p>Se espera que los estudiantes comprendan que la democracia es un sistema político y social en constante elaboración, susceptible de avances y de retrocesos, tanto a nivel internacional como nacional (...) que comprendan que la democracia se construye a diario y que así como es perfectible, está expuesta a diversas situaciones que la ponen en riesgo. (MINEDUC, 2013b, p.5)</p> <p>Demostrar valoración por la democracia, reconociendo la importancia de ser ciudadanos activos, solidarios y responsables, conscientes y comprometidos con el ejercicio de sus derechos y deberes. (MINEDUC, 2013b, p.12)</p> <p>Demostrar valoración por la vida en sociedad, a través del compromiso activo con la convivencia pacífica, el bien común, la igualdad de hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de todas las personas. (MINEDUC, 2013b, p.12)</p>

Esta propuesta del Marco, se ve ampliada y profundizada en el Ajuste, pero sobre todo en las Bases Curriculares. En el Ajuste, la democracia se aborda como un todo, vinculando la dimensión institucional con la convivencia. Se plantea que es la propia organización democrática, fundamentada en la existencia de un Estado de Derecho, la que genera los espacios para la participación ciudadana y permite organizar la convivencia social y política. Además, agrega una nueva perspectiva para promover la valoración de la democracia: su fragilidad. El Ajuste promueve la reflexión en torno a las limitaciones y amenazas que enfrenta la democracia, como una forma de fortalecer el compromiso ciudadano con el cuidado de la institucionalidad democrática, a través de la participación

activa y responsable.

Las Bases Curriculares amplían aún más esta nueva perspectiva. Junto con destacar la valoración de la democracia y su relación con el ejercicio activo de la ciudadanía, enfatiza en la fragilidad del sistema democrático, al presentarlo como un sistema que está en permanente proceso de construcción y renovación, y por ello exige una acción permanente de los ciudadanos tanto para perfeccionarla, como para protegerla de los riesgos que la acechan. En relación a este último punto, las Bases Curriculares presentan un importante avance, ya que explicitan cómo abordar la evolución y los riesgos que ha enfrentado la democracia a lo largo del tiempo, en el tratamiento de los contenidos propiamente históricos, permitiendo que los estudiantes aprendan cómo se ha destruido el sistema democrático frente a ciertas coyunturas históricas, como el avance de los totalitarismos y del quiebre democrático que afectó a Chile en 1973.

Analizar el ambiente de crisis a inicios de la década del '70, considerando aspectos como la polarización social y política, la retórica de la violencia, la desvalorización de la institucionalidad democrática, los conflictos en torno a la reforma agraria, las estatizaciones y expropiaciones, la crisis económica y la hiperinflación, la movilización social, la intervención extranjera y el rol de las Fuerzas Armadas (MINEDUC, 2013c, p. 31).

En lo que respecta a la valoración de la convivencia democrática, se sigue la misma línea presentada en los currículos anteriores, aunque se especifican aún más cuáles son los elementos que aseguran una convivencia democrática, sumando a la necesidad de contar con ciudadanos comprometidos con la búsqueda del bien común y la convivencia pacífica, el compromiso con la igualdad entre hombres y mujeres y el respeto a los derechos fundamentales de las personas.

e. La cultura de los Derechos Humanos

La valoración, promoción y respeto a los derechos humanos se ha transformado en uno de los elementos clave de las competencias ciudadanas que se buscan formar, tanto a nivel nacional como internacional (Pagès, 2011; MINEDUC, 2013c), debido a que se propone que la cultura de los derechos humanos permite la formación de ciudadanos que cuenten con una conciencia global y un compromiso con la comunidad humana, que exceda los límites de las comunidades nacionales, étnicas o religiosas a las que pertenecen (Hung,

2012; Nussbaum, 1995). Es por ello que, una *educación para la ciudadanía* que exige el desarrollo de un compromiso ciudadano de carácter global, se sustenta en la cultura de los derechos humanos.

En Chile, la temática de los derechos humanos también ha adquirido una gran relevancia, especialmente por los eventos que han marcado su historia reciente. La violación organizada y sistemática de los derechos humanos durante la dictadura, ha hecho necesario desarrollar una educación que destaque la importancia de su valoración y respeto. De hecho el informe de la Comisión de Formación Ciudadana (MINEDUC, 2004), plantea que uno de los fundamentos sobre los que se debe organizar la educación ciudadana, es la convicción de que la escuela es la institución que debe asegurarse de que las nuevas generaciones comprendan la importancia que tienen los derechos humanos para el desarrollo de un sistema democrático, promoviendo su conocimiento, valoración y respeto:

La historia reciente de nuestro país ha puesto de manifiesto, de manera especialmente dolorosa, cuán frágiles y, a la vez, cuán importantes son los derechos humanos. Ellos representan los bienes más básicos que la comunidad política debe reconocer a todas las personas. Expresan la lealtad final que se deben entre sí los miembros de una sociedad democrática y constituyen un principio definitivo y absoluto que nada justifica transgredir. En la promoción de esos derechos la educación posee una función irremplazable. A ella le corresponde transmitir a las nuevas generaciones qué principios constituyen la base de toda acción legítima. Por eso, la promoción de una conciencia alerta acerca de la importancia de los derechos humanos y del lugar que les corresponde en la comunidad política, ha de ser uno de los objetivos permanentes de toda tarea educativa (MINEDUC, 2004, p. 55).

A partir de estos antecedentes, se entiende que la cultura de los derechos humanos ocupe un lugar fundamenta en la propuesta curricular de formación ciudadana. Ya el análisis cuantitativo ha evidenciado que la categoría *Derechos Humanos*, es después de *Democracia*, el principio que más presencia tiene en las tres propuestas curriculares analizadas. El análisis cualitativo, por su parte, ha permitido apreciar que los derechos humanos no solo son un contenido vinculado a la formación ciudadana, sino que representan uno de los principios sobre los que se elabora la propuesta curricular en su conjunto. Por esta razón, en las tres propuestas curriculares, los derechos humanos se encuentran presentes en la definición de todas las asignaturas y constituyen la base de los Objetivos Fundamentales Transversales.

Tabla N° 34: La cultura de los Derechos Humanos en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Bases Curriculares 2013
El marco curricular se basa en los principios de la Constitución Política, en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza y en el ordenamiento jurídico de la Nación, así como en la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y que está presente en las grandes tradiciones espirituales del país (MINEDUC, 1998, p. 2).	Las Bases Curriculares mantienen los principios rectores de la Constitución Política y la concepción antropológica y ética que orienta la Declaración Universal de los Derechos Humanos presente en las grandes tradiciones del país (MINEDUC, 2013b, p.11).

En lo que respecta a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los derechos humanos son abordados no solo como conocimiento, sino también desde la perspectiva de los valores y las actitudes, orientando la educación ciudadana hacia la formación de sujetos que ejerzan su ciudadanía desde la cultura de los derechos humanos, es decir, reconociendo y valorando su universalidad sin ningún tipo de distinción, y promoviendo su respeto y defensa. Sin embargo, hay diferencias importantes en la forma que cada uno de las propuestas curriculares los abordan.

En el Marco Curricular, pese a establecer que la Declaración Universal de los Derechos Humanos es uno de los principios sobre los que se sostiene la propuesta curricular, en su propuesta para la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las referencias a ellos son muy limitadas. Se establece que uno de los objetivos claves de este sector de aprendizaje es formar ciudadanos que “valoren el respeto a los Derechos Humanos” (MINEDUC, 1998, p. 99), pero solo se incorporan a nivel de contenidos mínimos, como marco que establece cuáles son los derechos y deberes de las personas (MINEDUC, 1996, p. 142), y en relación a los tratados internacionales que se han firmado para promoverlos (MINEDUC, 1998, p.123).

El Ajuste Curricular, por su parte, amplía considerablemente la propuesta del Marco Curricular, enfatizando la importancia de los derechos humanos, no solo en los objetivos y contenidos vinculados de manera directa a la formación ciudadana, sino también en los objetivos y contenidos históricos. El Ajuste promueve el análisis de los principios filosóficos y políticos sobre los que se sustentan, el contexto histórico en el que se enmarca la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y las violaciones que los afectaron tanto a nivel internacional como nacional, durante la segunda mitad del siglo XX. En relación a los contenidos propios de la formación ciudadana, se destaca la relación que existe entre el estado de derecho y los derechos humanos, entre el acceso a la justicia y la

protección de los derechos de las personas, y los mecanismos a través de los cuáles Chile se ha comprometido para promoverlos y defenderlos los Derechos Humanos.

Tabla N° 35: Los Derechos humanos en el Ajuste Curricular

Perspectiva Histórica	Perspectiva Ciudadana
<p>Reconocer la influencia de los ideales de la Ilustración en la actual valoración de la democracia y los derechos humanos. (MINEDUC, 2009b, p.24)</p> <p>Reconocimiento de los efectos de la derrota de las potencias del Eje en la valoración de la democracia y los derechos humanos, y en la creación de la Organización de las Naciones Unidas y la Declaración Universal de Derechos Humanos como marco regulador del orden internacional. (MINEDUC, 2009b, p.28)</p> <p>Descripción de los principales procesos económicos y políticos de fines de siglo: (...) terrorismo de Estado y violación de los DDHH en América Latina y en otras regiones. (MINEDUC, 2009b, p.28)</p> <p>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(...)(MINEDUC, 2009b, , p.34)</p>	<p>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. (MINEDUC, 2009b, p.37)</p> <p>Comprender la importancia del acceso a la justicia para el resguardo de los derechos de las personas y para la convivencia ciudadana. (MINEDUC, 2009b, p.37)</p> <p>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. (MINEDUC, 2009b, p.37)</p>

Las Bases Curriculares, por su parte, también abordan los derechos humanos desde las perspectivas ciudadana e histórica, pero a diferencia de las dos propuestas curriculares anteriores, es mucho más explícita en su intención de desarrollar una formación ciudadana fundamentada en la cultura de los derechos humanos. En primer lugar, declara que la propuesta curricular para el ciclo de secundaria busca formar personas que “desarrollen y practiquen una conciencia ética basada en los Derechos Humanos” (MINEDUC, 2013b, p.3). Para ello, dentro de las competencias ciudadanas que pretende formar, se promueve por una parte, que “los estudiantes conozcan los Derechos Humanos y los principios sobre los cuales se sustentan, y que se reconozcan a ellos mismos como sujetos de derecho” (MINEDUC, 2013b, p.5), y por otra parte, impulsa el desarrollo de una actitud comprometida y respetuosa con los derechos humanos, sin ningún tipo de distinción, presentando los posibles ámbitos de discriminación con mucho más detalle que en las propuestas anteriores, e incorporando ámbitos que no habían sido considerados previamente como la nacionalidad, la participación en organizaciones gremiales o sindicales, la orientación sexual y el estado civil, y las enfermedades o discapacidades.

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, 2013c, p.11).

Por otra parte, se amplían las perspectivas desde la que se abordan los derechos humanos. Históricamente, además de incorporar los principios ideológicos sobre los que se sustentan, el contexto histórico en el que surgen y la forma en que se respetaron o violaron a lo largo del siglo XX, se amplía el análisis de otros periodos históricos a la luz de los derechos humanos, como por ejemplo, el debate sobre los alcances de la conquista de América y como esta impacta en la situación de los derechos humanos en la actualidad, y la importancia que se le ha dado a la reivindicación de los derechos humanos durante la transición a la democracia.

Tabla N° 36: Los Derechos humanos en las Bases Curriculares

Perspectiva Histórica	Perspectiva Ciudadana
<p>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 (...)(MINEDUC, 2013b, p.32)</p> <p>Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección. (MINEDUC, 2013, p.32)</p>	<p>Contrastar las distintas posturas que surgieron en el debate sobre la legitimidad de la conquista durante el siglo XVI, y fundamentar la relevancia de este debate para la concepción de los Derechos Humanos en la actualidad. (MINEDUC, 2013, p.20)</p> <p>Explicar el concepto de Derechos del Hombre y del Ciudadano difundido en el marco de la Ilustración y la Revolución Francesa, y reconocer su vigencia actual en los Derechos Humanos. (MINEDUC, 2013, p., p.21)</p> <p>Evaluar las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial, considerando (...) la creación de un nuevo marco regulador de las relaciones internacionales reflejado en la ONU y en la Declaración Universal de Derechos Humanos. (MINEDUC, 2013b, p.30)</p> <p>Explicar que durante la dictadura militar se suprimió el Estado de Derecho y se violaron sistemáticamente los Derechos Humanos, reconociendo que hubo instituciones civiles y religiosas que procuraron la defensa de las víctimas. (MINEDUC, 2013b, p.32)</p> <p>Analizar la transición a la democracia como un proceso marcado por (...) la reivindicación de los Derechos Humanos mediante diversas políticas de reparación. (MINEDUC, 2013, p., p.32)</p>

Desde la perspectiva ciudadana, además de seguir destacando que los derechos humanos son un elemento clave del estado de derecho, proponen el análisis tanto de su conceptualización y caracterización, como de las organizaciones y los mecanismos de defensa y promoción que existen a nivel nacional e internacional, siendo la primera propuesta curricular que presenta de manera tan explícita su análisis dentro de los ordenadores temáticos de prescripción obligatoria.

Sin embargo, pese a la relevancia cada vez más creciente que han ido adquiriendo los derechos humanos, se puede concluir que estos se asumen desde una perspectiva patriótica, pero no desde una perspectiva cosmopolita o global. La cultura de los derechos humanos se asume como una virtud cívica, que pese a destacar la necesidad de reconocer su

universalidad y promover el reconocimiento de que todos los seres humanos gozan de dichos derechos y por ello hay que respetarlos a todos sin distinción, no se explicita la relación que se propone desde las visiones cosmopolitas y globales, entre derechos humanos y ciudadanía global. De hecho el concepto no se aborda, y la perspectiva ciudadana, aún en relación a los derechos humanos, sigue estando limitada a los márgenes establecidos por la comunidad política.

f. La comprensión del presente

La comprensión de la sociedad actual, de la forma en que históricamente ha llegado a constituirse y las problemáticas y desafíos que la caracterizan, se considera como uno de los elementos claves de las competencias ciudadanas que se deben desarrollar para que los ciudadanos participen activa y responsablemente (Kerr, 2002; Pagès, 2011). En por ello que los currículos asociados a una *educación para la ciudadanía*, presentan un marcado énfasis en el estudio de la historia contemporánea, especialmente de los hechos más relevantes ocurridos a nivel nacional e internacional durante el siglo XX, considerándolos como el escenario que permite comprender la conformación del mundo actual (Kerr, 2002).

Tabla N° 37: La comprensión del presente en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009	Bases Curriculares 2013
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 (...)ayudarles a entender su contexto social y el mundo contemporáneo, reflexionar sobre el curso de los acontecimientos (MINEDUC, 1998, p. 97)	Esta propuesta curricular busca que los estudiantes perciban que la Historia, la Geografía y las Ciencias Sociales que componen este sector de aprendizaje, no constituyen un saber lejano y desvinculado de su mundo. Por el contrario, estas disciplinas les ofrecen un conjunto de aproximaciones conceptuales y habilidades relevantes que les pueden ayudar a comprender mejor sus vidas, razonar y discernir sus opciones y trazar planes a futuro, a la vez que pueden ayudarles a entender su contexto social y el mundo contemporáneo, reflexionar sobre el curso de los acontecimientos y sentirse motivados a participar activa y responsablemente en diversos niveles en la sociedad. (MINEDUC, 2009b, p.2)	Las Bases Curriculares del presente ciclo de formación general buscan contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico. Asimismo, personas con las herramientas para comprender mejor su presente, establecer conexiones con el pasado y trazar planes a futuro. Al mismo tiempo, se espera entregar conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer como ciudadanos activos y respetuosos de los principios en los que se funda la democracia (...). (MINEDUC, 2013b, p. 3)

Este énfasis en la historia contemporánea y en las características de la sociedad actual, está presente en los tres cuerpos curriculares analizados. De hecho, en cada uno de ellos se

plantea que la principal finalidad del sector de historia, geografía y ciencias sociales, es conseguir que los estudiantes logren comprender su entorno y la sociedad en la que viven, para que puedan actuar en ella de manera responsable y activa. Como consecuencia se puede apreciar, tanto en términos cuantitativos como cualitativos, una marcada orientación hacia los procesos históricos ocurridos durante el siglo XX y hacia las características económicas, sociales, culturales y políticas del mundo actual.

En las tres propuestas curriculares, hay niveles completos que se han vinculado a estas temáticas. Es más, para el estudio del siglo XX y las características del mundo actual, se destina la misma cantidad de tiempo curricular que el que se emplea para la cobertura de toda la historia universal, desde la aparición del ser humano hasta los procesos revolucionarios del siglo XIX. Lo mismo ocurre con la Historia de Chile. Tanto en el Ajuste como en las Bases Curriculares, el tiempo que se dedica al siglo XX chileno, es el mismo que se utiliza para estudiar la evolución histórica de los cuatrocientos años precedentes. En lo que respecta al estudio de la sociedad actual, se promueve su comprensión a partir del carácter global que la caracteriza y del análisis de sus principales problemáticas.

Tabla N° 38: El análisis de la sociedad actual en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009	Bases Curriculares 2013
La sociedad contemporánea: análisis de algunos de sus principales rasgos, tales como la masificación y democratización, la transformación en la inserción social de las mujeres, la creciente autonomía de los jóvenes, el derrumbe de las utopías sociales y el fortalecimiento de la religiosidad. (MINEDUC, 1998, p.111) Conocer y analizar, desde diversas perspectivas, algunas de las principales características de la sociedad contemporánea, comprendiendo su multicausalidad. (MINEDUC, 1998, p.110)	Comprender que las transformaciones demográficas contemporáneas plantean desafíos económico-sociales, culturales, políticos y éticos. (MINEDUC 2009b, p.27) Caracterización de la sociedad de la información: instantaneidad, simultaneidad, abundancia y generación de información para y por los ciudadanos. (MINEDUC 2009b, p.27) 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. (MINEDUC 2009b, p.37)	Analizar la sociedad chilena posterior a la recuperación de la democracia, considerando la estructura social, la disponibilidad y el acceso a bienes, la infraestructura, los medios y las tecnologías de comunicación, el sistema educacional, el mercado del trabajo y la demanda de derechos de grupos históricamente discriminados, entre otros. (MINEDUC, 2013b, p.32)

Por otro lado, es importante destacar que además de enfatizar la historia contemporánea y el análisis de la sociedad actual, los currículos analizados adhieren a una visión interpretativa de la historia, que promueve el estudio del pasado para lograr una mayor comprensión del presente y de la realidad social (Bloch, 2001; Thompson, 2002). Las tres

propuestas curriculares destacan la necesidad de relacionar los contenidos históricos, independiente del periodo al que pertenezcan, con la comprensión de las características que presenta la sociedad actual. Sin embargo, este esfuerzo de relacionar ambas dimensiones, carece de sistematicidad. Pese a que hay contenidos como el legado de la cultura grecorromana, el impacto de la conquista en el devenir de los pueblos originarios o los ideales de los filósofos ilustrado, que se analizan explicitando el aporte que significan para comprender el presente, hay otros contenidos históricos que se presentan en sí mismo, sin establecer ninguna relación explícita con la comprensión del presente. Además, cabe señalar, que la claridad con la que se presenta la relación de los contenidos destacados con la comprensión del presente, se ha ido ampliando y profundizando, en las nuevas propuestas curriculares.

Tabla N° 39: Comprensión de la sociedad actual a partir de los contenidos históricos

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009	Bases Curriculares 2013
<p>Manejar una visión de conjunto de la historia del mundo occidental que permita una mejor comprensión del presente y su historicidad. (MINEDUC, 1998, p.107)</p> <p>Conocer los grandes procesos históricos mundiales de la segunda mitad del siglo XX, como antecedente de la conformación del orden mundial actual, reconociendo que la sociedad contemporánea es fruto de procesos históricos. (MINEDUC, 1998, p.110)</p>	<p>Reconocer el legado cultural y político del mundo clásico en el mundo contemporáneo. (MINEDUC 2009b, p.20)</p> <p>Comprender que en el siglo XX la conciencia de la humanidad se ve impactada por el trauma de las guerras mundiales, los genocidios y los totalitarismos y valorar los esfuerzos de la humanidad por construir a lo largo del siglo XX un mundo de paz, igualdad y bienestar social. (MINEDUC 2009b, p.36)</p>	<p>Analizar, (...) la Antigüedad clásica, (...) y la influencia de esta cultura en diversos aspectos de las sociedades del presente (por ejemplo, escritura alfabética, filosofía, ciencias, historia, noción de sujeto de derecho, relaciones de género, ideal de belleza, deporte, teatro, poesía y artes, entre otros). (MINEDUC, 2013b, p.15)</p> <p>Evaluar las principales transformaciones y desafíos que generó la independencia de Chile (...) y fundamentar la relevancia de estas transformaciones para el Chile de la actualidad. (MINEDUC, 2013b, p.22)</p>

g. La conciencia ambiental

La preocupación por los problemas medioambientales se ha transformado en una de las principales temáticas de la *educación para la ciudadanía*, en atención a la gravedad y extensión que estos presentan en la actualidad, y a la necesidad de promover un compromiso con el desarrollo sustentable para poder enfrentar dichas problemáticas. De hecho, tal ha sido la importancia que esta temática ha adquirido, que en Chile, desde el Ministerio de Educación, el año 2012, se elaboró una propuesta educativa que busca promover el compromiso con la sustentabilidad a través de los objetivos fundamentales transversales (MINEDUC, 2012), para formar ciudadanos capaces de asumir, individual y colectivamente, la responsabilidad de crear y disfrutar de una sociedad sustentable

(MINEDUC, 2012). Esta propuesta además, se ha relacionado directamente con la formación ciudadana, a través de los Guiones Didácticos, donde se plantea como una de las dimensiones fundamentales de las competencias ciudadanas:

La Formación Ciudadana aporta a la enseñanza del Medio Ambiente en cuanto posibilita la formación integral de los/as estudiantes a partir de procesos de la enseñanza y del aprendizaje que promueven la tolerancia, el respeto y el uso sustentable de los recursos que el entorno ofrece para el desarrollo de la vida, lo que está en sintonía con que los/as estudiantes, en el futuro, sean actores vitales a la hora de defender y cuidar el entorno que les rodea, participando activamente en los canales que la sociedad civil va generando. De este modo, tanto la sustentabilidad como la idea de ciudadanía responsable se encuentran íntimamente relacionadas con la generación de responsabilidades individuales y colectivas para la conservación del medio ambiente (MINEDUC, 2013c, p. 17).

Al analizar las propuestas curriculares, se puede apreciar que las tres establecen dentro de los objetivos fundamentales de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, el desarrollo de una conciencia ambiental que permita a los estudiantes comprender que las acciones humanas tiene un impacto en el medio ambiente, lo que exige asumir responsabilidades con el espacio que se habita.

Sin embargo, la forma de abordar la problemática va a pasar de la responsabilidad ecológica con los equilibrios ambientales planteada en el Marco Curricular, al compromiso con el desarrollo sustentable propuesto en el Ajuste y las Bases Curriculares. Es decir, en términos conceptuales, se propone abordar la problemática ambiental desde una perspectiva más compleja que, además de abordar la dimensión geográfica, integre la dimensión social y económica que está vinculada

Tabla N° 40: La conciencia ambiental en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009	Bases Curriculares 2013
El currículo del sector Historia y Ciencias Sociales está orientado a que los estudiantes (...) se sensibilicen respecto del impacto provocado por la acción humana sobre el entorno, propendiendo a generar una actitud de responsabilidad ecológica y respeto hacia los equilibrios ambientales. (MINEDUC, 1998, p.99)	Este sector también se propone que los estudiantes desarrollen (...) la sensibilidad respecto del impacto provocado por la acción humana sobre el entorno, propenderá a fortalecer una actitud responsable de modo que sus acciones contribuyan al desarrollo sustentable del país y del planeta (MINEDUC, 2009b, p.2)	Se espera que el estudiante desarrolle actitudes de cuidado y responsabilidad con el espacio que habita, comprendiendo que lograr un desarrollo sustentable es un desafío que nos compete a todos (Estado – sociedad – individuos). (MINEDUC, 2013b, p.5)

Este cambio en la forma de conceptualizar el desarrollo de la conciencia ambiental,

también ha ampliado las perspectivas desde las que se aborda la educación ambiental. Mientras el Marco Curricular presentaba una propuesta general para el análisis de las problemáticas ambientales, sin especificar cuáles debían abordarse, el Ajuste y las Bases Curriculares, han ampliado este análisis detallando dichas problemáticas y relacionándolas con los desafíos que representa el desarrollo sustentable.

Tabla N° 41: Las dimensiones de la conciencia ambiental en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009	Bases Curriculares 2013
Entender la complejidad de algunos de los grandes problemas sociales del mundo contemporáneo, como (...) el deterioro medio ambiental; comprender que su resolución no es simple y que implica la acción conjunta de diversos actores sociales; valorar (...) la importancia del cuidado del medio ambiente (MINEDUC, 1998, p.110)	Descripción de los problemas asociados a las grandes ciudades, tales como (...) la generación de residuos sólidos y líquidos, la contaminación atmosférica, acústica e hídrica y la segregación socio-espacial. (MINEDUC, 2009b, p.28) 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 (...) amenaza de las pandemias; la pobreza y discriminación. (MINEDUC, 2009b, p.37)	Aplicar el concepto de desarrollo para analizar diversos aspectos de las regiones en Chile, considerando (...) el desarrollo sustentable. (MINEDUC, 2013, p.22) Analizar el impacto del proceso de industrialización en el medio ambiente y su proyección en el presente, y relacionarlo con el debate actual en torno a la necesidad de lograr un desarrollo sostenible. (MINEDUC, 2013b, p.27)

Aunque se debe reconocer que en términos cuantitativos esta dimensión de la formación ciudadana es bastante marginal, ya que solo bordea el 5% de los objetivos y contenidos vinculados a la formación ciudadana, sí se puede destacar que las nuevas propuestas curriculares han recogido las principales preocupaciones que se encuentran en el debate internacional sobre el cuidado del medioambiente, lo que se ha traducido en una renovación conceptual que exige abordar la problemática desde una perspectiva cada vez más compleja. No obstante, se hace necesario explicitar aún más que dicha complejidad exige establecer una vinculación directa con las dimensiones sociales y políticas relacionadas al desarrollo sustentable, porque las unidades temáticas dentro de las cuales se aborda, tiende a relacionarlo casi de manera exclusiva con una visión de carácter económico, especialmente en las Bases Curriculares.

h. El pensamiento crítico

El desarrollo de habilidades de pensamiento crítico es uno de los elementos claves de las competencias ciudadanas, ya que pensar en forma autónoma y crítica para tomar decisiones informadas, es una condición clave para poder ejercer una ciudadanía activa y responsable (Pagès, 2009b). En atención a esta importancia, las tres propuestas curriculares plantean

que una de las principales funciones de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, es precisamente desarrollar las habilidades de pensamiento crítico como base del ejercicio ciudadano.

Tabla N° 42: El pensamiento crítico en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009	Bases Curriculares 2013
El sector de Historia y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en los estudiantes conocimientos, habilidades y disposiciones que les (...) orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de principios de solidaridad, cuidado del medio ambiente, pluralismo, y valoración de la democracia y de la identidad nacional. (MINEDUC, 1998, p.97)	El sector Historia, Geografía y Ciencias Sociales tiene por propósito desarrollar en los alumnos y alumnas conocimientos, habilidades y disposiciones que les (...) orienten a actuar crítica y responsablemente en la sociedad, sobre la base de los principios de solidaridad, pluralismo, cuidado del medio ambiente, valoración de la democracia y de la identidad nacional. (MINEDUC, 2009b, p.2)	Las Bases Curriculares del presente ciclo de formación general buscan contribuir a la formación de personas capaces de analizar realidades complejas y de desarrollar visiones propias fundadas en un pensamiento riguroso y crítico. (MINEDUC, 2013b, p.2)

No obstante la importancia asignada al pensamiento crítico, las propuestas curriculares presentan diferencias en relación a cuán explícitas son al establecer qué implica desarrollar un pensamiento crítico, siendo una dimensión que se ha ido delimitando y aclarando cada vez más. El Marco Curricular establece como uno de sus objetivos transversales, el desarrollo de habilidades vinculadas al pensamiento crítico, como la selección, organización y análisis de información, la identificación, investigación y análisis de problemáticas sociales, y la reflexión crítica frente a dichas problemáticas, para determinar una posición propia y proponer soluciones. Sin embargo, esta propuesta se presenta en términos muy generales, vinculando de manera aleatoria y en algunos casos implícita, el desarrollo de dichas habilidades a determinados objetivos y contenidos. Por ello, hay niveles y contenidos en que se aprecia claramente cómo la propuesta curricular potencia el desarrollo de estas habilidades, pero en otros casos, esta relación está ausente.

Tabla N° 43: Habilidades de Pensamiento Crítico en el Ajuste Curricular

Ejemplos de habilidades relacionadas al pensamiento crítico

- Indagar sobre temas del nivel seleccionando fuentes pertinentes y justificando su elección.
- Integración de información de diversas fuentes para indagar procesos y problemas sociales relacionados con los contenidos del nivel, considerando las relaciones de influencia entre las dimensiones geográfica, económica, social, política y cultural
- Evaluar críticamente diagnósticos y propuestas de solución a los principales problemas vinculados con la democracia y el desarrollo sustentable.

Esta falencia del Marco Curricular, trata de ser superada en el Ajuste, al integrar de

manera sistemática, el desarrollo de estas habilidades. Es por ello, que en todos los niveles, la definición de los contenidos mínimos incorpora una unidad de carácter transversal, en que se estimula el desarrollo de habilidades de indagación sobre las temáticas, procesos históricos o problemáticas sociales abordadas en el nivel; habilidades de selección, análisis e integración de información proveniente de distintas fuentes y perspectivas; y habilidades de evaluación y reflexión crítica de los procesos y problemáticas sociales analizadas, y de las distintas posiciones y soluciones propuestas.

Las Bases Curriculares, por su parte, representan un importante avance en la delimitación de las habilidades que se busca desarrollar en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, organizándolas en cuatro grupos, uno de los cuales agrupa a las habilidades de pensamiento crítico. Las Bases establecen qué entienden por pensamiento crítico, en una conceptualización muy similar a la definida desde la concepción de las competencias ciudadanas (Pagès, 2009b; Reimers, 2005):

Pensar críticamente implica una actitud flexible y cuestionadora, interesada por indagar en las razones de los fenómenos, en profundizar en el conocimiento, y en el deseo de 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 (MINEDUC 2013b, p. 10).

A partir de esta definición y delimitación del pensamiento crítico, las bases definen para cada uno de los niveles de secundaria, las habilidades que deben incorporarse para lograr su desarrollo:

Tabla N° 44: Habilidades de Pensamiento Crítico en las Bases Curriculares

Aplicar habilidades de pensamiento crítico tales como:

- formular preguntas significativas para comprender y profundizar los temas estudiados en el nivel
 - inferir y elaborar conclusiones respecto a los temas del nivel
 - cuestionar simplificaciones y prejuicios
 - argumentar sus opiniones en base a evidencia
 - comparar críticamente distintos puntos de vista
 - analizar puntos de vista e identificar sesgos
 - evaluar críticamente las diversas alternativas de solución a un problema
 - comparar y contrastar procesos y fenómenos históricos y geográficos
 - analizar la multicausalidad de los procesos históricos y geográficos
 - evaluar rigurosamente información cuantitativa
-

Sin embargo, las habilidades consideradas no logran cubrir todas las aristas destacadas

por la misma definición de pensamiento crítico, ni abarcar todas las dimensiones del pensamiento crítico que se promovían en el Ajuste Curricular. Esto se debe a que parte de dichas habilidades fueron agrupadas en otra categoría denominada Análisis y trabajo con fuentes de información, entre las cuales se incorporan las habilidades relacionadas a la selección, clasificación y análisis de información proveniente de distintas fuentes y perspectivas, necesarias para comprender los problemas sociales en toda su complejidad, proponer soluciones y tomar decisiones críticas e informadas para el ejercicio ciudadano (MINEDUC, 2013b, p.9).

Tabla N° 45: Habilidades de Análisis y Trabajo con Fuentes en las Bases Curriculares

Habilidades de Análisis y Trabajo con fuentes

- Seleccionar fuentes de información, considerando: la confiabilidad de la fuente (autor, origen o contexto, intención, validez de los datos); la relevancia y valor de la información; el uso de diversas fuentes para obtener información que permita enriquecer y profundizar el análisis.
 - Analizar y evaluar críticamente la información de diversas fuentes para utilizarla como evidencia en argumentaciones sobre temas del nivel.
 - Comparar distintas interpretaciones historiográficas y geográficas sobre los temas estudiados en el nivel.
 - Investigar sobre temas del nivel, considerando los siguientes elementos: definición de un problema y/o pregunta de investigación; elaboración y fundamentación de hipótesis; planificación de la investigación sobre la base de la revisión y selección de la información obtenida de fuentes.
-

Más allá del avance que representan las Bases Curriculares en cuanto a la definición de lo que se entiende por pensamiento crítico, y la delimitación de las habilidades que deben desarrollarse para alcanzar esta competencia, la propuesta curricular adolece de presentar explícitamente cómo relacionar el desarrollo de estas habilidades con los contenidos propuestos. Esta falta de vinculación, que puede ser interpretada como un espacio de flexibilidad y creatividad, corre el riesgo de orientar el trabajo pedagógico hacia lo que está definido de manera concreta, es decir, los ordenadores temáticos, haciendo que el desarrollo de habilidades, más general y transversal, pueda quedar en un segundo plano.

i. La participación en la escuela

La experiencia de participación ciudadana en la escuela es uno de los elementos claves de la *educación para la ciudadanía*, ya que tal como se ha propuesto en los apartados anteriores, la escuela es uno de los escenarios más propicios para el desarrollo de las competencias ciudadanas y para el ejercicio de la ciudadanía. Dicha experiencia escolar está directamente relacionadas con el currículo, y las oportunidades que ofrece para la

deliberación, el debate y la reflexión sobre problemáticas actuales y contingentes, para la participación en el gobierno escolar y para las experiencias de aprendizaje servicio. Las oportunidades de experimentar una participación democrática dentro de la sala de clases, se analizará en el próximo apartado, en relación a las propuestas pedagógicas contenidas en el currículo. En lo que respecta a las oportunidades para deliberar, debatir y reflexionar sobre temas contingentes, el análisis de los cuerpos curriculares ha permitido apreciar que está presente en las tres propuestas curriculares, aunque no necesariamente relacionados entre sí. Es decir, hay espacios para generar debates y espacios para reflexionar sobre temáticas contingentes, pero estos no necesariamente están vinculados.

El Marco Curricular ofrece varias instancias para implementar estas dimensiones de la experiencia escolar, proponiendo para cada uno de los niveles de secundaria el desarrollo de al menos un debate en relación a temáticas histórica de carácter controversial, como la Revolución Francesa y la Conquista de América (MINEDUC, 1998, p. 120, 118) y a problemáticas contingentes vinculadas a la formación ciudadana, como por ejemplo los conceptos de ciudadanía, democracia, tiranía y política (MINEDUC, 1998, p. 119). Así mismo, propone objetivos vinculados a reconocer la diversidad de visiones que existen sobre los problemas sociales, como la pobreza, la contaminación ambiental, la violencia o el narcotráfico, respetando el derecho de plantear y debatir diferentes puntos de vista (MINEDUC, 1998, p.101). Por último, promueve la reflexión sobre problemáticas sociales que se registren a nivel local, dentro de la región en la que los estudiantes habitan.

En el Ajuste Curricular, sin embargo, todos los espacios de debate que se proponían en el Marco Curricular desaparecen. Aún cuando la definición general del sector destaca la importancia de los debates, no hay propuestas concretas sobre las temáticas entorno a las cuales se podría debatir. En lo que respecta al análisis sobre temas contingentes, se promueve la indagación de problemáticas sociales que se presentan a distintas escalas, desde lo local a lo global, dejando abierta la posibilidad de definir las temáticas a tratar (MINEDUC, 2009b, p. 37), y la reflexión crítica sobre las problemáticas contingentes que se presentan a nivel nacional, como la desigualdad, la pobreza, las demandas de las minorías, la violencia y el desarrollo sustentable. (MINEDUC, 2009b, p. 37).

Las Bases Curriculares, por su parte, vuelven a destacar de manera concreta la importancia de la deliberación y el debate, desde dos perspectivas. En primer lugar, se

considera que la deliberación y el debate son habilidades de comunicación que deben ser trabajadas como objetivos de aprendizaje en todos los niveles de la educación secundaria: “Participar en conversaciones grupales y debates, expresando opiniones fundamentadas mediante fuentes, respetando puntos de vista y formulando preguntas relacionadas con el tema” (MINEDUC, 2013b).

En segundo lugar, al igual que en el Marco Curricular, se proponen debates concretos en torno a determinadas situaciones históricas que se vinculan con temáticas contingentes como, por ejemplo, el debate sobre la conquista de América y su relación con el debate actual sobre los Derechos Humanos (MINEDUC, 2013b, p.26), y el impacto de la Revolución Industrial en el medio ambiente en relación al actual debate sobre la forma de lograr el desarrollo sostenible (MINEDUC, 2013b, p.27).

En lo que se refiere a la reflexión crítica sobre determinadas problemáticas contingentes, al menos en los niveles ya propuestos, no hay referencias concretas. Pese a que se destaca la necesidad de desarrollar habilidades que permitan a los estudiantes evaluar críticamente distintas opciones para solucionar los problemas que enfrenta la sociedad, a diferencia de lo que ocurre en el Marco y en el Ajuste, en los ordenadores temáticos propuestos, no se considera la reflexión sobre dichos problemas, no se especifican el tipo de problemática que podría ser abordada, y tampoco se da espacio a que los estudiantes investiguen problemas sociales de su interés.

En síntesis, se puede apreciar que la promoción de la deliberación, el debate y la reflexión crítica sobre problemáticas contingentes, aunque ha sido considerada en los currículos de formación ciudadana, se ha abordado de forma irregular, dificultando la consolidación de esta dimensión de la experiencia escolar como un ejercicio de ciudadanía.

La promoción de instancias que permitan la vinculación con la comunidad extra escolar a través de experiencias de aprendizaje servicio, es decir, de acciones comunitarias orientadas a prestar un servicio a la comunidad que contribuya a enfrentar o solucionar las problemáticas que la afectan, ha sido considerada solo por el Marco y el Ajuste Curricular. En ambos currículos, dentro de las unidades vinculadas directamente con la formación ciudadana, se propone la realización de un proyecto de acción comunitario, aunque se aborda con distintos grados de profundidad. Mientras el Marco no especifica en qué debe consistir dicho proyecto, ni cómo llevarlo a la práctica, el Ajuste sí establece que debe

tratarse de un problema de interés social, fijando las distintas instancias para su elaboración y ejecución.

Tabla N° 46: Proyectos de Acción Comunitaria en las propuestas curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009
Diseño y realización de un proyecto grupal de acción social comunitaria (MINEDUC, 1998, p.103)	Diseño y ejecución de un proyecto grupal de acción social que responda a un problema de interés, que considere la identificación de un problema, un diagnóstico que contemple las distintas visiones de los actores involucrados y un plan de acción, utilizando métodos y conceptos de las ciencias sociales (MINEDUC, 2009b, p.37)

No obstante, esta es la única instancia que se propone para que los estudiantes pueden actuar de manera concreta en la comunidad. Además, pese a que este tipo de acciones pueden definirse como aprendizaje servicio, este concepto está completamente ausente de las propuestas curriculares. Ni siquiera las Bases Curriculares, que en muchos aspectos ha representado un avance importante en la delimitación de la definición y los componentes de la formación ciudadana, ha incorporado esta dimensión formativa. Es más, al menos en los niveles que ya se encuentran planificados, ni siquiera ha considerado la realización de los proyectos comunitarios considerados en las propuestas curriculares precedentes. Solo el programa de Formación Ciudadana, plantea que los proyectos de acción comunitaria deberían orientarse desde el aprendizaje servicio y el voluntariado para contribuir a la formación de los futuros ciudadanos (MINEDUC, 2007, p. 23).

Finalmente, en lo que respecta a la participación en el gobierno escolar, lo primero que se puede destacar es que en Chile las instancias de gobierno escolar que se han definido son dos: el Centro de Alumnos y el Consejo de Curso. El Centro de Alumnos es una organización restablecida después de la Dictadura, de manera externa al currículo, a través del Decreto 524 de 1990, con la finalidad de representar y organizar los intereses del estudiantado dentro de la comunidad escolar. El Consejo de Curso, por su parte, es una instancia incorporada por el Marco Curricular como una de las actividades a las que se debe entregar obligatoriamente horas lectivas, para que los estudiantes planifiquen y adopten decisiones “destinadas a ejecutar acciones y proyectos escolares y extra-escolares, que beneficien el desarrollo integral de los miembros del grupo y en especial sus capacidades sociales, cooperativas y cívicas”. (MINEDUC, 1998, p.26). El Consejo de Curso se considera uno de los elementos de la formación general dentro de la propuesta curricular, y

se concibe como un espacio de ejercicio ciudadano dentro de la escuela, promoviendo que a través del diálogo, la negociación y la acción colectiva, los estudiantes experimenten lo que significa desarrollar el sentido de pertenencia comunitario, responsabilizarse por las acciones desarrolladas dentro de la comunidad, y participar en acciones de interés colectivo. (MINEDUC, 1998). Esta propuesta que se detalla en el Marco Curricular, y en torno a la cual el Ministerio de Educación ha creado documentación propia, ha sido incorporado tanto en el Ajuste como en las Bases Curriculares, pero solo como una “asignatura” más.

El Programa de Formación Ciudadana (2007) aborda la importancia de la participación democrática en el espacio escolar, definiendo entre los elementos de la cultura escolar que contribuyen a la formación ciudadana, la participación en las organizaciones estudiantiles como el centro de alumnos y las directivas de curso, la realización de elecciones democráticas para determinar a los representantes que participaran en dichas organizaciones y la promoción de la participación de los estudiantes en el Consejo Escolar.

Tabla N° 47: Participación escolar en el Programa de Formación Ciudadana

La formación ciudadana se promueve en la cultura escolar cuando:

- Se desarrollan elecciones democráticas de directivas de curso y representantes del Centro de Alumnos.
- Se promueve y favorece la participación en organizaciones estudiantiles representativas: directivas de curso; centro de alumnos.
- Se asegura la participación y representación de los estudiantes en los Consejos Escolares.
- Se desarrollan proyectos en la comunidad: “Aprendizaje servicio”, Voluntariado, Acción social, etc.
- Los alumnos y alumnas participan en debates estudiantiles públicos.
- Se promueve y favorece un clima escolar democrático.
- Se practica la resolución pacífica de conflictos a nivel de todos los estamentos.
- Existen espacios y canales abiertos para la comunicación y planteamiento de ideas y propuestas de los estudiantes.

(MINEDUC, 2007, p.23)

Sin embargo, ninguna de las propuestas curriculares analizadas, ni el programa de formación ciudadana, vincula el currículo de historia, geografía y ciencias sociales con la participación en las instancias del gobierno escolar. Los objetivos de formativos que se relacionan con estas instancias de participación, están incorporados en los Objetivos Fundamentales Transversales, pero no hay alusión alguna en los contenidos propios de la formación ciudadana que se han incorporado al currículo de historia.

1.2.2 Las Orientaciones pedagógicas del Currículo de Formación Ciudadana

El análisis de las orientaciones pedagógicas vinculadas a la propuestas curricular de formación ciudadana, se ha realizado a partir de dos ejes de análisis: en enfoque didáctico y el estilo pedagógico. El *Enfoque Didáctico* aborda el paradigma constructivista desde el que se propone asumir la formación ciudadana, definiendo las características del proceso de enseñanza y aprendizaje, y las estrategias metodológicas a partir de las cuales se debería desarrollar la interacción educativa. El segundo eje, denominado *Estilo Pedagógico*, está referido a la perspectiva desde la que el docente debería asumir su labor pedagógica para poder llevar a la práctica una educación para la ciudadanía, desde un currículo por competencias y desde un enfoque didáctico constructivista.

Tabla N° 48: Dimensiones, Categorías y Subcategorías Analíticas de las Orientaciones Pedagógicas del Currículo de Educación Ciudadana

	Categorías	Subcategorías
Orientaciones Pedagógicas	Enfoque Didáctico	Foco en el aprendizaje
		Aprendizaje Activo
		Metodologías activas
	Estilo Pedagógico	Foco en las competencias
		Estrategias contextualizadas
		Múltiples perspectivas
		Clima de aula democrático

1.2.2.i El Enfoque Didáctico

El objetivo de desarrollar un currículo por competencias, ha sido acompañado desde el inicio de la Reforma Curricular, por la propuesta de un enfoque didáctico que efectivamente contribuya al desarrollo de aprendizajes integrales, es decir, que impliquen el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes. Si bien en ninguna de las propuestas curriculares analizadas y prácticamente en ninguno de los documentos curriculares revisados, se habla explícitamente de asumir un enfoque constructivista, la definición del enfoque pedagógico, permite identificarlo con él. El Marco Curricular establecía que:

los OF-CMO (Objetivos Fundamentales – Contenidos Mínimos Obligatorios) de la Educación Media se sustentan en el principio de que el aprendizaje debe lograrse en una nueva forma de trabajo pedagógico, que tiene por centro la actividad de los alumnos, sus características, y sus conocimientos y experiencias previas (MINEDUC, 1998, p. 4).

El énfasis en el aprendizaje, junto al rol protagónico que se asigna a la actividad del estudiante y a sus conocimientos previos para alcanzar los aprendizajes esperados, a la luz de las propuestas teóricas del constructivismo (Baquero, 1997; Carretero, 1993; Rosas y Sebastian, 2001; Vigotsky, 2001), permiten concluir que es el enfoque didáctico que se privilegia en esta propuesta curricular.

Si bien el Ajuste y las Bases tampoco definen de manera explícita que el enfoque didáctico en el que fundamentan su propuesta sea el constructivista, amplían su relación con él al profundizar cada vez más el foco en los aprendizajes. El Ajuste Curricular establece la centralidad del aprendizaje en las propuestas programáticas, definiéndolos Aprendizajes Esperados que deben ser cotejados a partir de una serie de indicadores de logro, que deberían promoverse con actividades de trabajo concebidas como “experiencias de aprendizaje” (MINEDUC, 2009a). Las Bases Curriculares, por su parte, enfatizan aún más la centralidad del aprendizaje, reemplazando los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos por Objetivos de Aprendizaje (MINEDUC, 2013a). Además, pese a no definir como constructivista el enfoque didáctico desde el que se construye la propuesta, sí destaca que el conocimiento es una construcción que permitirá al estudiante su inserción activa en la sociedad: “Estas bases permiten, mediante la selección y la definición cuidadosa de aprendizajes esenciales, la construcción paulatina de conocimientos y habilidades que permitirán al alumno comprender mejor su experiencia diaria y el entorno en que vive” (MINEDUC, 2013a, p.17).

Es importante destacar que este cambio en el enfoque didáctico y la centralidad adquirida por el aprendizaje, no es una condición que se haya pensado de manera exclusiva para la formación ciudadana, sino que es un cambio general que se aplica a todas las asignaturas del currículo. En relación a la formación ciudadana, los Guiones Didácticos son el único documento curricular en que se define explícitamente que el enfoque didáctico a implementar debe ser el constructivismo, como requisito fundamental para asegurar el cambio de modelo educativo, desde la educación cívica a una *educación para la ciudadanía*:

El cambio de paradigma de Educación Cívica a Formación Ciudadana se concibe a la par y en conjunto con la serie de cambios que impulsó el constructivismo en las prácticas docentes. De este modo, el nuevo paradigma no es solo un nuevo discurso con temas actualizados, sino que es sobre todo una propuesta integral de conocimientos,

habilidades y actitudes que se encuentra enfocada en el logro de aprendizajes en los/as estudiantes (MINEDUC, 2013c, p. 30).

Más allá de la claridad o no con que se ha denominado al enfoque didáctico que se ha adoptado desde la entrada en vigencia de la Reforma Curricular, es importante destacar que dicho enfoque además de centrarse en el aprendizaje, exige que éste sea construido de manera activa, a partir de experiencias que le otorguen un rol protagónico a los estudiantes para que logren construir aprendizajes significativos, por ello, requiere de la implementación de estrategias didácticas que se centren en la actividad de los estudiantes.

Para la formación ciudadana el desarrollo de *aprendizajes activos* es fundamental. Tanto el Informe de la Comisión de Formación Ciudadana como los Guiones Didácticos, dan cuenta de estas propuestas teóricas (I. Davies & Issit, 2005; Kerr, 2002; Osler & Starkey 2001, Suarez, 2008), reconociendo que es muy difícil formar ciudadanos activos, si la experiencia de aprendizaje sobre la ciudadanía ha sido pasiva (MINEDUC, 2004; 2013c). Por ello promueven la implementación de estrategias que combinen la enseñanza formal con el desarrollo de *metodologías activas* como la discusión de temáticas de interés social y político, y la reflexión sobre las experiencias de aprendizaje (MINEDUC, 2013). Tanto el Marco como el Ajuste Curricular abordan esta necesidad, planteando que:

Esta propuesta curricular exige estrategias metodológicas que impulsen un aprendizaje activo de los estudiantes, fomentando su curiosidad, su habilidad de búsqueda y organización de la información, su habilidad de juicio autónomo y de resolución de problemas, a través de la 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 y elaboración de un pensamiento propio (MINEDUC, 2009b, p.3).

A partir del análisis de las propuestas y los documentos curriculares examinados, se puede apreciar que entre las metodologías activas que se sugieren, se aborda gran parte de las estrategias propuestas desde la teoría para el desarrollo de la *educación para la ciudadanía*. Las propuestas curriculares, destacan entre estas metodologías activas, las actividades de indagación para la resolución de problemas, los debates y los trabajos en equipo. Pero a esta propuesta, se han sumado las sugerencias contenidas en los documentos curriculares de apoyo a la formación ciudadana (MINEDUC, 1998; 2009). El Programa de Formación Ciudadana, ha incorporado entre estas *metodologías activas*, actividades

comunitarias como el aprendizaje servicio y el voluntariado, y la participación activa en las organizaciones estudiantiles que se desarrollan dentro de la escuela (MINEDUC, 2007). Los Guiones Didácticos, por su parte, destacan la necesidad de incorporar la reflexión sobre temáticas contingentes de orden social y político (MINEDUC, 2013c). No obstante, y tal como se planteó al principio de este apartado, las propuestas sobre la implementación de estas metodologías orientadas al desarrollo de un aprendizaje activo, han sido efectivamente consignadas en los programas de estudio, pero a modo de sugerencia, dejando a criterio de los profesores las condiciones bajo las cuáles deberían ser implementadas en el aula.

1.2.2.ii El Estilo Pedagógico

La implementación de un currículo por competencias a partir de un enfoque didáctico constructivista, para formar estudiantes que cuenten con conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para un ejercicio activo de la ciudadanía, exige una renovación del estilo pedagógico. El Marco Curricular establecía que:

Centrar el trabajo pedagógico en el aprendizaje más que en la enseñanza exige, adicionalmente, desarrollar estrategias pedagógicas diferenciadas y adaptadas a los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los alumnos y reorientar el trabajo escolar desde su forma actual, predominantemente lectiva, a otra en que esta práctica, necesaria y eficiente en relación a contextos y propósitos determinados, sea adecuadamente complementada y enriquecida con actividades de indagación y de creación por parte de los alumnos, tanto en forma individual como colaborativamente (MINEDUC, 1998, p.4).

Tabla N° 49: Prácticas docentes para promover la Educación Ciudadana

-
- Fomentan en sus estudiantes el desarrollo de un pensamiento crítico e independiente.
 - Enfatizan los procesos conscientes al abordar contenidos: analizar, demostrar, argumentar.
 - Enseñan la toma de perspectivas diferentes frente a los conceptos y a los hechos (distinción entre hechos y juicios de la realidad).
 - Promueven en sus alumnos la distinción entre hechos concretos y los juicios valóricos que se puedan tener al respecto.
 - Fomentan el trabajo en equipo, colaborativo.
 - Incorporan metodologías orientadas a la discusión grupal.
 - Plantean ejercicios y prácticas pertinentes y significativas para los estudiantes, vinculados a su “aquí y ahora”.
 - Promueven la resolución de problemas y el análisis de casos concretos. Promueven un clima y una cultura democrática en el aula.
 - Utilizan una gran variedad de materiales de aprendizaje –incluyendo fuentes que no sean textos escolares, por ejemplo: mensajes de los medios de comunicación, discursos de personalidades públicas, etc.

(MINEDUC, 2007, p.23)

La propuesta didáctica contenida en el currículo, exige al docente adoptar un estilo

pedagógico que ponga en práctica una nueva forma de trabajo, focalizada en el aprendizaje, centrada en sus estudiantes, considerando sus cualidades y necesidades, y caracterizada por la diversificación de metodologías, entre las que deben predominar aquellas que priorizan el rol activo del estudiante. Sin embargo, más allá de la cita anterior, las propuestas curriculares no abordan la forma de asumir este cambio. En este contexto, el programa de Formación Ciudadana, ha representado un importante avance en la definición de este nuevo estilo pedagógico, al establecer las características que debe presentar el docente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para favorecer la formación ciudadana:

La propuesta del programa de Formación Ciudadana y las orientaciones de los Guiones Didácticos, analizados a partir de las propuestas teóricas, han permitido identificar que la formación ciudadana que se ha buscado implementar en Chile, requiere un estilo pedagógico que presente las siguientes características: debe estar focalizado en el desarrollo de competencias; debe implementar estrategias contextualizadas; debe abordar su tarea integrando múltiples perspectivas; y debe promover el desarrollo de un clima de aula democrático.

a. El foco en el desarrollo de competencias

La educación para la ciudadanía exige a los profesores renovar su estilo pedagógico, superando la centralidad que ocupaba el estudio de los hechos históricos, para promover el desarrollo de competencias, dentro de las cuales, el conocimiento y comprensión de dichos acontecimientos es solo un elemento más, y muchas veces no el primordial.

El programa de Formación Ciudadana, destaca que el trabajo de los profesores para promover la formación ciudadana, debe asegurar el desarrollo de competencias que contribuyan al desarrollo de ciudadanos activos. No solo debe entregar determinados contenidos, sino que debe promover en sus estudiantes el desarrollo de habilidades superiores de análisis, demostración y argumentación, que les permita alcanzar un pensamiento crítico a través del cual puedan diferenciar los hechos de los juicios, evaluar las distintas posiciones frente a las problemáticas abordadas y elaborar una posición propia y argumentada frente a ellos.

En esta misma línea, el Ajuste Curricular destaca que el trabajo docente debe superar la orientación memorística que tradicionalmente se ha vinculado a la enseñanza de la historia,

e ir más allá del simple conocimiento de los hechos, promoviendo la comprensión de los procesos estudiados (MINEDUC, 2009b, p.3).

Los Guiones Didácticos, por su parte, plantean que el trabajo de los docentes se debe enfocar de igual forma en el conocimiento y comprensión de determinados procesos históricos y problemáticas sociales, como en el desarrollo de las habilidades, aptitudes, valores y disposiciones que le permitirá a los estudiantes participar activamente y hacerse cargo de las responsabilidades que les compete como miembros de la sociedad. (MINEDUC, 2013c).

b. La implementación de estrategias contextualizadas

La finalidad de implementar un estilo pedagógico orientado al desarrollo de competencias que promuevan el compromiso ciudadano de los estudiantes, exige no solo la implementación de metodologías activas para promover el aprendizaje de conocimientos, habilidades y actitudes, sino que además exige que dichas metodologías se implementen de manera contextualizada. Ya el Marco Curricular planteaba que el asumir un enfoque centrado en el aprendizaje de los estudiantes, exigía desarrollar estrategias diferenciadas, que consideraran por una parte, los conocimientos previos de los estudiantes, y por otro lado, tomara en cuenta los distintos ritmos y estilos de aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 1998).

Sin embargo, la necesidad de implementar estrategias contextualizadas, también se relaciona con la importancia de considerar el contexto en el que se desenvuelven los estudiantes. Así lo destaca el informe de la Comisión de Formación Ciudadana, al plantear para desarrollar el compromiso político y social que la ciudadanía activa requiere, se debe promover la comprensión de la sociedad y del mundo en el que se vive, desde el propio contexto de los estudiantes.

Será mejor aprendido y más efectivo, cuanto más explícitamente se relacione con la vida de los alumnos y sus percepciones de la política y el funcionamiento de la sociedad, no para quedarse en tales percepciones o “sentido común”, sino, justamente, para trascenderlos (MINEDUC, 2004, p.62).

El programa de Formación Ciudadana tomando esta sugerencia de la Comisión, define como uno de los elementos claves del estilo pedagógico para la formación ciudadana, que

las estrategias implementadas por los docentes estén contextualizadas al “aquí y ahora” para asegurar que dichas experiencias sean pertinentes y significativas.

c. La Multiplicidad de Perspectivas

El acercamiento crítico a las múltiples perspectivas que existen sobre las problemáticas sociales, es uno de los elementos del estilo pedagógico que más presencia tiene en las propuestas curriculares. Tanto el Marco como el Ajuste y las Bases Curriculares, incorporan en sus planteamientos, la necesidad de que la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, aborde las diferentes perspectivas desde las que se deben analizar los hechos sociales.

Tabla N° 50: La Interdisciplinariedad en las Propuestas Curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009	Bases Curriculares 2013
Para el logro de este propósito formativo es fundamental una enseñanza integrada de las disciplinas sociales. Por esto, este sector no se organiza por ejes, sino que, en la secuencia curricular, se promueve un diálogo transversal y continuo entre la perspectiva histórica y la reflexión sobre el espacio geográfico, la organización política y económica. Se busca que los estudiantes perciban que estos saberes no constituyen un conocimiento lejano y desvinculado de su mundo, sino que les permiten comprender de mejor forma la sociedad de la cual forman parte. (MINEDUC, 1998, p.18)	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. Esto se hace especialmente evidente en los objetivos de formación ciudadana que se vinculan con las múltiples disciplinas que estructuran este sector. (MINEDUC, 2009b, p.3)	En este enfoque de diálogo transversal y continuo entre las disciplinas, la perspectiva cronológica de la historia asume un rol preponderante a partir de la cual se estructuran los contenidos y se analizan las sociedades humanas en el tiempo, pudiendo integrar, a partir del relato cronológico, las distintas aproximaciones disciplinares para analizar la realidad social del pasado y del presente. (MINEDUC, 2013b, p.4)

Esta multiplicidad de perspectivas, se asume desde dos dimensiones. En primer lugar, las tres propuestas curriculares proponen un análisis interdisciplinario de la realidad social, es decir, abordarla al mismo tiempo desde la perspectiva de la historia, la geografía, la economía y las ciencias sociales. Es más, el Ajuste Curricular destaca que esta transversalidad disciplinaria es especialmente relevante en la formación ciudadana, dado el aporte que significa para la comprensión de la vida en sociedad en toda su complejidad.

La segunda dimensión, hace referencia a abordar las problemáticas sociales desde los distintos puntos de vista que existen sobre ellos. El Marco y el Ajuste Curricular destacan la necesidad de considerar y legitimar distintos puntos de vista como un requisito básico para el desarrollo de una sociedad pluralista, y para evitar una enseñanza sesgada de estas

disciplinas. Por ello proponen el trabajo con distintos tipos de interpretaciones y fuentes (MINEDUC, 1998, p. 100; 2009, p.4).

Tabla N° 51: La Diversidad de Perspectivas en las Propuestas Curriculares

Marco Curricular 1998	Ajuste Curricular 2009	Bases Curriculares 2013
Un supuesto en la base de la propuesta es que la mejor manera de contrarrestar el riesgo de una enseñanza sesgada de la Historia y las Ciencias Sociales es abordar los temas de este sector revisando distintas fuentes e interpretaciones y fomentando el valor de las evidencias. (MINEDUC, 1998, p.100)	Un supuesto básico de esta propuesta curricular es que la mejor manera de contrarrestar el riesgo de una enseñanza sesgada de la historia, la geografía y de las ciencias sociales es abordar los temas de este sector revisando distintas fuentes (iconográficas, materiales y textuales) e interpretaciones y fomentando el valor de las evidencias. (MINEDUC, 2009b, p.4)	Se espera que los alumnos continúen relacionándose y comprendiendo uno de los supuestos básicos del quehacer de la historia, la geografía y las ciencias sociales, que es su carácter interpretativo. Para esto, es fundamental que no obstante reconozcan la diversidad de visiones que pueden existir para aproximarse a la realidad social, que comprendan que la validez de las interpretaciones está, sujeta a distintos criterios que buscan evitar el relativismo y promover una opinión rigurosa e informada (MINEDUC, 2013b, p.6)

Las Bases Curriculares, por su parte, además de destacar la necesidad de reconocer los sesgos que hay detrás de las distintas interpretaciones que coexisten, enfatizan en la necesidad de promover la capacidad de análisis de esta multiplicidad de interpretaciones, como uno de los componentes del pensamiento crítico que les permitirá evaluar las distintas opciones que cada una de estas interpretaciones ofrecen, y optar por una de ellas de forma argumentada.

d. La promoción de un clima de aula democrático

Finalmente, entre las principales características que debería tener el estilo pedagógico que se requiere para una educación para la ciudadanía, está el desarrollo de un proceso de enseñanza aprendizaje democrático. Tal como se analizó en los apartados anteriores, desde la teoría se ha relevado la importancia que tiene la experiencia escolar en el desarrollo del compromiso democrático (Callahan, et al., 2010; Dobozy, 2007; Isaac, et al., 2011). Esto quiere decir que si la implementación de metodologías activas para la formación ciudadana no se acompaña del desarrollo de un clima y una cultura democrática dentro del aula, no tendrá el impacto que se espera en el desarrollo del compromiso y de las actitudes democráticas de carácter activo y responsable que se busca formar. Sin embargo, pese a la importancia que la experiencia tiene en la formación ciudadana, es una dimensión que no se considera en ninguna de las propuestas curriculares analizadas. Solo el Programa de Formación Ciudadana, incorpora esta dimensión, en las sugerencias que plantea al trabajo

docente. Esta propuesta programática, además de destacar entre las prácticas docentes y los elementos de la cultura escolar, el desarrollo de un clima y de una cultura democrática tanto en la escuela como en el aula, establecen de manera directa y explícita que la pedagogía que se desarrolla en el aula, puede marcar la diferencia entre el éxito o el fracaso de la propuesta formativa:

Las pedagogía de aula, es decir, las acciones, formas de organizar la clase y conductas que el docente favorezca o promueva en el desarrollo de los contenidos con sus alumnos y alumnas, requieren de una coherencia entre el discurso y la práctica (...) Las opciones metodológicas nunca son neutrales, ni “puras”. Siempre cargan de un sentido, el cual si está en concordancia con el mensaje verbal que el docente está entregando a sus estudiantes favorece un aprendizaje más significativo y profundo de ellos (MINEDUC, 2007, p. 22).

El programa agrega que las metodologías que los profesores ponen en práctica para lograr aprendizajes sobre la valoración de la democracia, los derechos humanos o la resolución pacífica de conflictos es tan trascendental como los objetivos y contenidos de la propuesta curricular, y por ello es fundamental que exista coherencia entre las exigencias formativas establecidas por el currículo, el discurso docente y las prácticas que desarrollan en el aula. En ese sentido, si los profesores realmente quieren promover la formación de sus estudiantes como ciudadanos activos, deben procurar que sus clases se estructuren a partir de:

un clima de debate abierto en el aula, la confianza en la participación escolar y el aprendizaje en la escuela sobre la importancia de encontrar soluciones a los problemas de la comunidad se vinculaban a las expectativas de los estudiantes de participar en las actividades de movimientos políticos y sociales al llegar a la edad adulta (MINEDUC, 2007, p. 22).

Promover una formación ciudadana desde una *educación para la ciudadanía* y desde una propuesta curricular orientada hacia el desarrollo de competencias, implica que el logro de los aprendizajes esperados requiere de un estilo pedagógico que no solo se comprometa con la cobertura de los objetivos y contenidos propuestos en el currículo, sino que haga carne dichos objetivos formativos. Es decir, que construya experiencias de aula que en sí mismas se constituyan como un espacio de aprendizaje, permitiendo que los estudiantes logren experimentar de manera concreta dentro del aula, qué significa ser un ciudadano

activo y responsable en una comunidad democrática. Se debe además, promover los derechos de todas las personas sin ningún tipo de discriminación, lo que exige asumir las responsabilidades con todos los miembros de la comunidad , respetando y valorando la diversidad y el pluralismo que caracteriza a todos los grupos humanos.

2. SIGNIFICACIONES CIUDADANAS Y PEDAGÓGICAS DE LOS PROFESORES DE HISTORIA: LOS SENTIDOS DETRÁS DE LA EXPERIENCIA DE FORMAR CIUDADANÍA

Aproximarse a las significaciones de los profesores de historia, geografía y ciencias sociales, implica acceder a la forma en que el sujeto experimenta la realidad y da sentido a dicha experiencia. La clave de estas significaciones es su origen social, que se instituye simbólicamente a través del lenguaje. Por ello, para poder comprender las significaciones ciudadanas y pedagógicas desde las que los profesores han implementado los procesos educativos orientados a desarrollar la formación ciudadana en Chile durante los últimos años, se ha desarrollado un análisis comprensivo e interpretativo de su discurso, recogido en los grupos de discusión, las entrevistas en profundidad y los relatos de vida, a partir del modelo de análisis hermenéutico fenomenológico propuesto por Lindseth & Norberg (2004). A continuación se presenta el análisis desarrollado, y desde el cual se ha buscado comprender la experiencia-de-ser-profesores-de-formación-ciudadana, para poder interpretar el sentido que han dado a dichas experiencias, y a través del sentido acceder al imaginario social desde el que significan las opciones ciudadanas y pedagógicas sobre las que se construye el proceso educativo orientado a la ciudadanía.

2.2. La Comprensión *Naïve* de las Significaciones Ciudadanas y Pedagógicas de los Profesores de Historia

La primera aproximación al discurso de los profesores de historia, geografía y ciencias sociales, permitió comprender que formar ciudadanía no ha sido una tarea fácil. Ha sido una experiencia marcada por la tensión entre el deber ser y lo que realmente se es, y por la

falta de claridad con la que dicha tarea se ha propuesto tanto a nivel ministerial, como dentro de cada una de las comunidades educativas a las que pertenecen los profesores.

En primer lugar, en lo que respecta a las significaciones ciudadanas, los profesores sienten que existe una brecha entre lo que debería ser un buen ciudadano y el tipo de ciudadano que ellos son. Sienten que su ejercicio ciudadano está marcado por la historia reciente de Chile, por ser los herederos de los traumas de la dictadura, lo que ha limitado su ejercicio ciudadano a los espacios electorales, y los han alejado de la movilización social y las discusiones sobre los grandes problemas que afectan al país. El temor por perder la democracia recuperada, los ha llevado a aceptar el sistema neoliberal sin grandes cuestionamientos, y a ver con recelo la actitud activa y confrontacional que han adoptado las generaciones más jóvenes durante los últimos años. Se sienten individualistas, reconocen que la mayoría de las veces están más preocupados de sus propios intereses, que del bienestar de la comunidad, pese a que creen que la búsqueda del bien común debería ser la finalidad de cualquier ciudadano democrático.

En lo que respecta a los profesores más jóvenes, aunque se sienten más cercanos al movimiento estudiantil, porque fueron parte de los movimientos del año 2002, de la revolución pingüina del año 2006 y del estallido universitario del 2011, también reconocen que “hacerse adultos”, los ha alejado de la calle, y los ha hecho entrar en la lógica individualista del sistema.

La brecha generacional que se producen entre los profesores, también influye la forma en que dan sentido a la participación ciudadana de los estudiantes. Mientras los profesores más jóvenes sienten que el movimiento estudiantil significa un profundo cuestionamientos al modelo neoliberal imperante, que está erosionando sus bases con las demandas por una educación gratuita y de calidad, los profesores con más experiencia, sienten que pese a ser una participación activa y política, en el fondo, sigue siendo una participación motivada desde los intereses individuales de movilidad social, y no una lucha inspirada en ideales colectivos, que pongan la búsqueda del bien común por sobre los intereses particulares.

En lo que respecta a la Educación Ciudadana, los profesores le dan sentido desde dos perspectivas diferentes, las que no necesariamente están relacionadas a los años de experiencia. Para un grupo de profesores, la educación ciudadana significa alfabetización política, es decir, debe orientarse hacia el conocimiento del sistema político para promover

la participación político electoral, elemento clave para asegurar la supervivencia del sistema democrático. Para el otro grupo de profesores, la educación ciudadana significa formación para la convivencia social, es decir, debe enseñar a convivir democráticamente con los otros, y prepara para una participación activa en distintos ámbitos de la vida social, no solo para la participación político electoral.

Sin embargo, pese a estas diferencias, todos los profesores plantean que desde la implementación de la reforma curricular en la década de los '90, la formación ciudadana ha sido prácticamente inexistente. Sienten, por una parte, que ello se debe a las características jerárquicas y poco democráticas de las instituciones educativas, pero también sienten que el currículo ha sido el gran responsable de esta invisibilización, debido a que el carácter transversal asignado a la formación ciudadana le quitó protagonismo y claridad sobre la forma en que debe ser abordada, determinando que no hubiesen responsables directos de ella, lo que ha derivado en su desaparición. Sienten que la educación ciudadana, que hasta antes de la reforma contaba con una asignatura propia que se impartía a lo largo de todo un año, quedó reducida a un mes dentro de la asignatura de historia. Aunque consideran que el modelo de educación cívica que existía antes de la reforma era insuficiente, y comparten la necesidad de un modelo de formación ciudadana más amplio y enfocado en la participación, no sienten que el currículo dé los espacios, las herramientas y las oportunidades concretas para poder desarrollar dicho tipo de formación. Piensan que esta falta de claridad en el currículo, ha dejado a la formación ciudadana a merced del criterio del profesor, es decir, que la omisión o implementación de la educación ciudadana, y las características que esta presente, dependen de los intereses del profesor, y del grado de libertad con el que éste cuente para actuar dentro del espacio educativo.

Por último, consideran que los cambios curriculares que se han producido durante los últimos años, solo han empeorado la situación, no solo porque han empobrecido el currículo de formación ciudadana y han profundizado su invisibilidad, sino porque además, han ampliado la sensación de incertidumbre en la que trabajan los profesores. La superposición de currículos y la falta de programas y de orientaciones curriculares, los ha hecho sentir que trabajan sobre la marcha, improvisando, sin tener referentes claros para evaluar la pertinencia del trabajo que están desarrollando.

Con respecto a la importancia que se le ha asignado a la asignatura de historia,

geografía y ciencias sociales en la formación ciudadana, pese a que sienten que es injusto que se les adjudique tanta responsabilidad en la formación de los futuros ciudadanos, consideran que hay razones suficientes para dicha vinculación, no solo porque tradicionalmente la historia ha jugado ese rol, sino también porque creen que a través de su orientación hacia la comprensión del presente, entrega las herramientas conceptuales y estimula el desarrollo de las competencias que se requieren para ser un buen ciudadano. Además, sienten que el profesor de historia es el más idóneo para desarrollar esta tarea, porque consideran su interés por la historia como sinónimo de conciencia social y compromiso ciudadano.

Finalmente, en lo referente al enfoque didáctico desde el que se desarrolla la formación ciudadana, los profesores manifiestan una tensión entre la forma en que debería llevarse a la práctica y la forma en que realmente se implementa. Ellos dicen creer que la formación ciudadana se debería promover a través de un clima de aula democrático y de metodologías activas, en que los estudiantes sean los protagonistas. Sin embargo, reconocen que en la práctica, las clases siguen siendo tradicionales, los profesores siguen siendo autoritarios y la cultura escolar, en lugar de promover los espacios formativos, los limita, por su carácter jerárquico y poco democrático y por su preocupación permanente por los resultados en las evaluaciones estandarizadas.

A partir de esta aproximación comprensiva, se profundizó el análisis del discurso docente, desarrollando un análisis temático que ha permitido ampliar y corregir la interpretación sobre las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia, desde las que han desarrollado la tarea de formar ciudadanía.

2.3. Análisis Estructural Temático de las Significaciones Ciudadanas y Pedagógicas

La segunda etapa de análisis, consistió en la identificación y formulación de temas que representan las significaciones que los profesores le han dado a sus experiencias (Lindseth & Norberg, 2004). Este análisis temático, se ha organizado en dos ejes, en cada uno de los cuales se han identificado temas y sub-temas desde los que se ha estructurado el análisis. El primer eje, corresponde a las *significaciones ciudadanas*, que aborda el sentido que los docentes han dado a la experiencia de ser ciudadano y a la experiencia de desarrollar la

formación ciudadana. El segundo eje, corresponde a las *significaciones pedagógicas*, que dan cuenta de la forma en que los profesores significan el currículo de formación ciudadana, las condiciones epistemológicas de la disciplina histórica que la vinculan a la formación ciudadana y el enfoque didáctico desde el que dicha educación se ha implementado.

2.3.1. Las Significaciones Ciudadanas de los Profesores

El eje sobre las significaciones ciudadanas de los profesores de historia, se ha dividido en dos dimensiones: *la significación de la ciudadanía* y *la significación de la formación ciudadana*, para cada una de las cuales, se han identificados los temas y subtemas que se presentan en la siguiente Tabla.

Tabla N° 52. Las significaciones ciudadanas de los profesores de historia

Dimensión	Tema	Sub - tema
Significación de la Ciudadanía	Ser ciudadano en la sociedad actual	Estar marcado por la dictadura
		Ser un consumidor más que un ciudadano
		Estar limitado a los espacios institucionales de participación
		Ser un individuo que disocia lo social de lo político
	Ser ciudadano según los jóvenes	Ser políticamente activo
		Ser confrontacional
		Ser un ciudadano sin miedos
		Ser un ciudadano poco formado e instrumentalizado
		Ser un ciudadano con un discurso contradictorio
	Significación de la Formación Ciudadana	La Escuela es un espacio de Formación Ciudadana
Es un espacio que está siendo desaprovechado		
La formación ciudadana ha sido poco efectiva		Es abordada desde distintas perspectivas
		Ser orientada hacia el compromiso comunitario
		Está relacionada a la cultura escolar

2.3.1.1. La Significación de la Ciudadanía

La dimensión referida a las significaciones de los profesores de historia, geografía y ciencias sociales, sobre lo que implica ser ciudadano y las experiencias que ellos han tenido como ciudadanos, presenta dos temas: *ser ciudadano en la sociedad actual* y *ser ciudadano según los jóvenes*.

a. Ser ciudadano en la sociedad actual

Este tema está formado por cuatro sub-temas que expresan lo que ha significado para los profesores la experiencia de ser ciudadano, desde el retorno a la democracia: *estar marcado por la dictadura, estar limitado a los espacios institucionales de participación, ser un individuo que disocia lo ciudadano de lo político y ser un consumidor más que un ciudadano*

- Estar marcado por la dictadura

Ser un ciudadano adulto en la sociedad actual, implica para los profesores ser “un ciudadano a medias”, ser un ciudadano limitado por los temores de haber tenido que experimentar los años de la dictadura y los años de la transición a la democracia. Los profesores sienten que estas experiencias no les ha permitido contar con las herramientas suficientes para poder ejercer en plenitud la tarea de formar ciudadanía:

Hay que hacer alusión a los que enseñan, y haciendo alusión a los que enseñan, los que se formaron para poder hacer formación ciudadana, son hijos de la dictadura. Entonces, vivimos en un momento histórico en el que no teníamos conceptos como democracia, participación. Entonces, difícilmente los podés transmitir después, porque no lo has vivido (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 17 años de experiencia).

A las marcas dejadas por la dictadura, se suma la experiencia de un periodo de transición a la democracia, que no cumplió con las expectativas de revitalizar la participación ciudadana. A diferencia de lo que los profesores creían, volver a la democracia no significó impulsar una ciudadanía más activa, sino que por el contrario, sienten que durante la década de los noventa, los espacios de participación social fueron desapareciendo, siendo incluso menores a los que se tenían durante los años finales de la dictadura:

Los conceptos quedaban un mundo atrás porque teníamos plena dictadura militar, entonces no se llevaba la práctica, era imposible hacer hasta un centro de alumnos, entonces y con digamos con la reforma, yo pensé que de algún modo iba a haber más vida ciudadana, pero fue todo repeler, digamos, hasta las juntas de vecinos murieron (Profesor, Colegio Particular Pagado, 25 años de experiencia).

Había más vida en la junta de vecinos en la época de Pinochet que después del período de la Concertación, en la realidad donde yo me desenvolvía, entonces era como incoherente (Profesor, Colegio Municipal, 30 años de experiencia).

Las consecuencias de estas experiencias de represión y de desmovilización, ha generado según los profesores, una generación que ve con temor el conflicto, las diferencias de opinión, y por ello considera que aquellos que opinan distinto a la mayoría son “confrontacionales”. Los profesores, especialmente los de más edad, sienten que pertenecen a una generación que tiene miedo a opinar, que tiene miedo a criticar y que tienen miedo a pensar distinto a la mayoría: “Somos de una generación que mira con bastante miedo lo que es el tener una opinión, el pensar distinto, el reírse de otro, y le tiene miedo a la movilización” (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 15 años de experiencia).

Las marcas dejadas por la experiencia de la dictadura, se manifiestan en la sensación de estar limitados para formar a los futuros ciudadanos y en el temor a que las características que ha presentado el movimiento social durante los últimos años, especialmente el estudiantil, pueda volver a producir una crisis que desemboque en una nueva dictadura. Los profesores, especialmente aquellos que tienen más años de experiencia, sienten que el carácter confrontacional, crítico y alejado de la institucionalidad vigente, puede transformarse en una verdadera amenaza para la estabilidad democrática:

Yo a mi hijo, que hoy día es un secundario que pasó a segundo medio, le digo ‘cuídate, cuídate mira que no es un señor que sale en un documental, este señor está en la esquina, está dentro de nosotros, falta la oportunidad, falta el minuto en que no podamos salir de este conflicto, alguien nos va a venir a salvar’. Cuando digamos ‘esto no tiene vuelta, esto no tiene solución’, cuando nos enfrentemos, cuando estemos en plena democracia, porque podemos reclamar, porque podemos... y en ese minuto cuando digamos ‘oye y aquí nadie lo resuelve...’ Va a llegar alguien a resolvernos el problema y ese va a ser un dictador, y alguien va a perder y alguien va a ganar no sabemos quien, yo no quiero de nuevo eso. ‘Cuídate, piénsalo bien’. (Caso de Estudio N°1).

Más allá de los temores y de la desilusión que dejaron las experiencias vividas en los ochenta y los noventa, los profesores que participaron activamente en el proceso de recuperación de la democracia, se sienten orgullosos de haber sido parte de proceso, valoran la sociedad que han construido y se sienten comprometidos con el cuidado del sistema que se ha formado:

Nosotros miramos lo que hicimos y lo que nos costó hacerlo, ellos [los jóvenes] no tienen por qué haber vivido, los 90 con Pinochet de comandante en jefe, y después de senador, no tienen por qué saber esas cosas, no tienen por qué... el “boinazo”,

que nosotros lo vimos en vivo, frente a La Moneda, cuando estaban los tipos pintados de negro y nos revisaban el bolso cuando íbamos a la universidad. Entonces... estaba tirado en el pasto cuando cayó el muro de Berlín entonces... yo siento que lo que hicimos, yo me siento muy orgulloso de la democracia que construimos, yo soy un republicano, soy un... yo adhiero al proyecto que tuvo la Concertación, entonces yo me siento muy orgulloso de lo pasos que di, consciente sí de lo que no se hizo, crítico en muchas cosas (Caso de Estudio N°1).

- **Ser un consumidor más que un ciudadano**

Los profesores sienten que además de haber formado su experiencia ciudadana en un contexto histórico que limitó y truncó su desarrollo, forman parte de una generación que ha experimentado un profundo cambio en el modelo social, que se ha orientado más hacia la formación de consumidores activos, que de ciudadanos comprometidos. Los profesores sienten que forman parte de una generación de individuos más que de sujetos sociales, como consecuencia de un modelo neoliberal que ha tendido a imponer los intereses privados e individuales, por sobre el bien común y el sentido comunitario.

Hoy día tiende a haber una... se me fue la palabra, pero como una exacerbación de todo lo que es el mundo privado. Hemos perdido espacios público de discusión, de encuentro. En algún momento fue la escuela, las escuelas eran abiertas. Yo no sé, uno iba de repente a cualquier hora, eran espacios bastante de encuentro; las plazas (...) muchos lugares en los que convergían las personas y no solo para transitar o para desplazarse o para comprar, sino que habían instancias que ponderaban este espacio de participación y de generar vínculos (...) Trata por ejemplo de explicarle a un niño pequeño qué es el ágora. ¡No tienes cómo ejemplificarlo! Finalmente algunos te levantan la mano y te dicen '¿es como el mall?' (Caso de Estudio N° 2).

Los profesores se sienten parte del sistema neoliberal que ha transformado completamente el funcionamiento social, que ha dado origen a una sociedad de mercado en que los espacios de relación comunitaria han desaparecido, y lo que se promueve es el consumo para satisfacer los intereses individuales, y no el compromiso con los otros para superar los problemas que afectan a la comunidad.

El neoliberalismo necesita una sociedad de mercado, no solo una economía de mercado, necesita que las conductas sociales tiendan a que las respuestas de las personas sean individualistas y estén centradas en esa dimensión, a que se evite, dentro de lo posible, la acción colectiva, la asociatividad, la colaboración. El proyecto neoliberal trató de insertar en el sentido común que los problemas los tenemos que resolver solos, en la

medida de nuestras propias posibilidades económicas, endeudándonos, salvándonos solos y pegando codazos para ver si le ganamos al del al lado (Caso de Estudio N°3).

En esta misma línea, sienten que en la sociedad actual se ha impuesto una lógica económica que no solo está definiendo las conductas individuales, sino que se ha impuesto también a las lógicas políticas y a las orientaciones educativas:

Por ejemplo, no es casualidad que tengamos... cuando se hicieron estos mapas de progreso, los mapas de progreso eran cuatro y terminaron tres, y no es extraño entender que el mapa de progreso de formación ciudadana quedó con economía. Eso no es casual, eso tiene una mirada... porque yo creo que hay un tema del consumo, yo creo que hay una intencionalidad de priorizar la economía sobre la política y no al revés. No creo que sean las decisiones ideológicas las que transformen la economía, sino que es la realidad económica la que transforma la realidad política (Caso de Estudio N°1).

Pese a que los profesores creen que ser ciudadano implica “hacerse responsable de la comunidad”, “cuestionarse de qué manera uno puede contribuir a su bienestar”, sienten que en la actualidad, el sistema educativo, como reflejo del sistema económico y político imperante, los ha transformado más que en ciudadanos, en “consumidores”, en individuos “preocupados de sus propios intereses, y no del bien común”.

Debería haber un discurso comunitario, enfrentando el conflicto, no como una cuestión funcional – individual. Yo creo que la educación sigue siendo funcional – individual y todos nos hemos ido como adaptando y diciendo que no, porque todos decimos que no, que no es así, pero al final todos de una u otra manera somos funcionales e individuales (Caso de Estudio N°2).

En síntesis, sienten que tras el retorno a la democracia se pasó de una ciudadanía de orientación nacionalista a una ciudadanía concebida desde la lógica del consumo, enfocada en contar con consumidores activos, más conscientes de sus derechos que de sus responsabilidades, y que exigen la satisfacción inmediata de sus necesidades, tal y como pueden comprar en un mall:

Entonces transitamos de una ciudadanía funcionalista al Estado, esa que nos enseñaba a amar a la patria, a cantar el himno, a una completamente despolitizada, que es lo que se ha trabajado desde los noventa en adelante, a una ciudadanía muy funcional al mercado donde el ciudadano está descomprometido de sus propias demandas, (...) exige derechos, pero no es capaz de comprometerse con el cumplimiento de ciertos deberes,

claro, porque su forma de ser ciudadano también es la forma con la que consumen en el mall, su forma de exigir, es la forma en la que uno le hace la pataleta a la vendedora cuando un producto no está disponible (Caso de Estudio N°3).

- **Ser un individuo que disocia lo ciudadano de lo político**

El correlato político de esta transformación ciudadana, ha provocado en los profesores la sensación de ser parte de una generación despolitizada, que ha ido distanciando cada vez más, lo ciudadano de lo político. Hoy día, la sociedad se percibe como un espacio en que los intereses ciudadanos no tiene nada que ver con el compromiso político, y se aprecia que las comunidades ven a lo político como algo negativo, nocivo para sus propios intereses:

Pero hoy día, cada vez que aparece el tema, automáticamente tratamos de separar lo ciudadano de lo político, como si ser ciudadano fuera una cosa buena onda, la comunidad ecológica de Peñalolén, y la política es, automáticamente, algo que hay que descartar porque es algo pervertido, algo donde las personas se venden... y no po'. Si se trata de tener mejores ciudadanos que puedan influir en la sociedad, la única forma de incidir, es política, y es política desde la Junta de Vecinos, hasta el Estado; es política desde votar hasta ponerse de acuerdo con la vecina (Caso de Estudio N°3).

Para los profesores, la participación político electoral y la representatividad, que corresponden a la dimensión político institucional de la ciudadanía, es “fundamental para cuidar el estado de derecho y es un instrumento de cambio”, por ello no lo consideran solo como un derecho, sino como una obligación ciudadana, y son críticos del carácter voluntario que se le ha asignado al voto, asumiéndolo como una manifestación más de la orientación individualista que tiene el modelo neoliberal

El participar, claro, es un deber, pero también es un derecho, un derecho que sobre todo a las mujeres nos costó mucho adquirir y siento que de alguna manera no se pensó bien el proyecto de votación. Yo creo que habría que haber modernizado el sistema electoral pero nunca dejar darlo en la participación en este caso de la política formal en el sufragio como voluntario. O sea creo que ahí hay un error que tiene que ver con la tendencia neoliberal que en el fondo te va marcando más hacia una individualidad que a un sentido de pertenencia y de comunidad (Caso de Estudio N° 2).

Más allá de la importancia que le asignan a la participación electoral, su concepción de la participación ciudadana, no se limita a ella. Los profesores consideran que toda actividad ciudadana orientada al bien común y a resolver los problemas que enfrenta la

comunidad, ya sea local o nacional, son instancias de participación activa y tienen una dimensión política

Para mí la ciudadanía tiene que ver con el desarrollo de una actitud participativa en la construcción de... de la sociedad concreta que a mí me toca, y cuando digo sociedad no solo quiero decir el todo social, los grandes problemas, quiero decir, entornos inmediatos, que yo me reconozca como parte de núcleos sociales con mi familia, con mis compañeros de curso, con mis vecinos, y que dentro de esos espacios, eh... acciones como el diálogo, ponernos de acuerdo, vayan siendo mecanismos validados para la resolución de problemas (...) no sólo en términos conflictivos, sirve para resolver conflictos, pero sirve también para mejorar la vida de las personas en todo el sentido de las cosas (Caso de Estudio 3).

La ciudadanía es tan amplia que va desde 'cómo yo me comporto con la persona que no conozco en el metro', hasta 'cómo resuelvo un conflicto laboralmente', de... "cómo yo logro comprender lo que ocurre a nivel nacional, de entender qué significa el Contralor de la República diga que la corrupción llegó (Caso de Estudio N°4).

En el contexto de esta concepción amplia de la ciudadanía, los profesores ven de manera crítica el distanciamiento que se ha producido entre las instancias de participación social y las instancias de participación política, porque sienten que este distanciamiento evita asumir precisamente, que la forma en que las demandas sociales pueden llegar a transformarse en políticas públicas, es a través de los espacios que institucionalmente se han establecido para ello:

Desde una perspectiva muy tradicional de... de... la política y las ciencias sociales, tendemos a separar el campo de lo social y de lo político como si fueran territorios opuestos, como que los que hacen la pega social no se pueden contaminar con la política y los que hacen la política no pueden admitir la validez de lo que se dice desde lo social, y ahí... construimos una muralla en terrenos que en el fondo, están tremendamente involucrados (Caso de Estudio N°3).

Los profesores sienten que este distanciamiento entre lo político y lo social, se ha visto potenciada por las transformaciones sociales impulsadas por la dictadura y se ha traducido en una limitación de la forma de concebir la participación ciudadana:

Lo que aportó 1973 es un proyecto radical de transformación social en Chile, que desde la economía, desde la política, pero especialmente desde el sentido común ha hecho que esta disociación entre lo político y social, se consolide más allá de lo racional, y que lo

incorporemos a las lógicas vitales más elementales. ¡Ya!, que la mamá se enoja cuando se habla de política, porque ‘esos temas no son para la mesa’, que la Constitución literalmente lo dice: “los grupos intermedios no se pueden contaminar con la política y la política no puede intervenir en las áreas de acción de estos grupos intermedios (Caso de Estudio N°3).

Como consecuencia de esta despolitización de los intereses sociales, los profesores sienten que la visión de la política se ha hecho cada vez más negativa, expandiendo en la sociedad una creciente crítica hacia los partidos políticos y hacia los espacios institucionales de decisión política, especialmente en lo que respecta a la necesidad de negociar y llegar a acuerdos para solucionar los temas de interés público. Pese a que la mayoría de ellos comparten dicha crítica, especialmente en lo que respecta a la actuación que los partidos políticos han tenido en el último tiempo, reconocen que las instancias institucionalmente establecidas deben ser el espacio para llevar a cabo las transformaciones sociales, sin que ello implique la desestabilización del sistema democrático.

No obstante el tipo de ciudadanía que los profesores consideran como “correcto”, reconocen que ellos mismos han caído en esta lógica de la despolitización, y sienten que su participación ciudadana es cada vez más limitada, que se han alejado de la movilización social y de la participación comunitaria, para restringirse a los espacios de participación electoral y “a los espacios de lucha gremial, que responde a sus intereses laborales”, aunque ello implique perjudicar a sus estudiantes al dejarlas sin clases.

Yo me siento parte de una generación que tiende en estos momentos a no involucrarse mucho en nada, que cayó en este pecado de la adultez, de que ya no se tiene tiempo para más compromisos y de que el compromiso lo vemos en otros campos (...) y restringimos la ciudadanía al ejercicio del derecho a voto, que para mi esa es una dimensión formal e institucionalizada de la ciudadanía (Caso de Estudio N°3).

Y cuando nos ponemos ciudadanos nos preocupamos de nosotros, de nuestros temas gremiales, entonces nuestros palos son por la carrera docente, pero no por los cambios que se necesitan en el sistema (Caso de Estudio N°1).

b. Ser ciudadano según los jóvenes

Este tema, da cuenta de cómo los profesores han experimentado y significado la ciudadanía de las generaciones más jóvenes, especialmente de sus estudiantes, a través de los siguientes sub-temas: *Ser políticamente activo*, *Ser confrontacional*, *Ser un ciudadano*

sin miedos, Ser un ciudadano poco formado e instrumentalizado y Ser un ciudadano con un discurso contradictorio.

Es importante destacar que la mayoría de los profesores que participaron en la investigación, han experimentado la ciudadanía juvenil como espectadores, desde su posición de profesores o de futuros profesores. Sin embargo, hay un pequeño grupo, entre ellos uno de los casos de estudio, que experimentó la participación en el movimiento estudiantil, por lo que es un tema en el que se han registrado algunas diferencias en las significaciones de los profesores.

- Ser políticamente activo

Los profesores sienten que los estudiantes son ciudadanos políticamente activos. De hecho, varios de los docentes que participaron en los grupos de discusión, consideran que son “los ciudadanos más activos que tenemos”, pese a que ellos mismos se nieguen a reconocer el carácter político de su movilización: “Ellos son absolutamente un movimiento, les guste o no, político, que tiene un contenido político, que tienen una propuesta política interesante” (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 16 años de experiencia).

No obstante, al mismo tiempo sienten que el tipo de participación política que los caracteriza, se desarrolla desde una “lógica distinta a la que ellos conocen y practican y a la que se pretende enseñar en la escuela”. Consideran que es una participación “más directa”, que no cree en la representatividad ni en las estructuras directivas, que “se organiza de manera temporal y puntual a través de las redes sociales”, y que “sustenta su fuerza en la cantidad de personas que puede movilizar.” Sienten que es una participación que responde a la época en la que se han formado, un periodo democrático y de masificación en el acceso a la tecnología, que les ha permitido experimentar formas distintas de relación social.

Las dinámicas actuales sobre estos muchachos que han sido criados en democracia, bajo la reforma y bajo un sistema en el que ellos siempre han participado de manera directa en la toma de decisiones, porque en sus concejos de curso, ellos actúan en una democracia directa (Profesor, Colegio Municipal, 7 años de experiencia).

Creo también, que es súper relevante que para los muchachos quizás es más válido hoy día, hacer un grupo en Facebook (...) donde se organizan, se coordinan sin respetar necesariamente ni estar supeditado a lo que dice una estructura... monolítica central (Profesora, Colegio Particular, 9 años de experiencia).

Yo creo que ahora los chiquillos... son capaces de... primero como de mover... mucha gente, muchísima gente... que es un movimiento... que plantea, en las formas de actuar que se atreven. Yo siento que es algo que... los más viejos y que incluso nosotros que generacionalmente tampoco somos tan alejados, no hacemos... O sea el atreverse a salir a la calle y no se y lograr reunir a más de cien mil personas (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 5 años de experiencia).

Los profesores más jóvenes, que han participado del movimiento estudiantil ya sea en su periodo escolar o en el proceso de formación profesional en la universidad, sienten que el movimiento estudiantil tiene las cosas cada vez más claras, que a medida que los estallidos sociales se han ido acumulando, los jóvenes se han ido empoderando cada vez más, tomando conciencia del carácter político de sus demandas, y elaborando propuestas que han avanzado desde la solución de problemáticas concretas de la experiencia escolar, hacia propuestas que buscan transformar las estructuras del modelo vigente, impactando de manera directa en el sentido común de desmovilización e individualismo impuesto por el modelo neoliberal

A mi me gusta mucho esta idea de que el movimiento del 2001, era tremendamente inmaduro en términos políticos, ... pero estallido tras estallido, el movimiento estudiantil, los temas digamos más profundos de la política, se han ido apropiando del debate estudiantil y eso muestra grados de madurez. O sea, si esto de verdad es un movimiento social, yo creo que ahí, en el largo plazo, hay elementos bien interesantes para probar eso. El 2001 el tema eran las micros, dentro de las escuelas era el pelo, cuestionar el uniforme. Uno podría decir, y mucha gente lo criticaba en ese tiempo, la gente que era más... eh... sobreideologizada, como que esos temas eran superficiales..., pero permitieron en ese tiempo asociatividad, que es lo que el programa de cívica no enseñaba, y ya eso quedó ahí. El estallido del 2006 ya cuestionaba una ley orgánica constitucional, y eso es un tema estructural, ya. Palo en la cabeza, el movimiento fracasa, se ve limitado de hacer realidad sus aspiraciones, pum, el estallido del 2011 tiene una mayor madurez nuevamente, está mucho mejor preparado y está mucho más apropiado de las cosas que quiere transformar del país (Caso de Estudio N°3).

Los profesores, la mayoría de ellos con más años de experiencia, sienten que estas aspiraciones de transformación social existen, pero no son compartidas por todos los estudiantes. Al mismo tiempo que reconocen que hay un movimiento estudiantil muy activo en términos políticos, que busca la transformación social, sienten que hay un grupo de estudiantes apáticos frente a estos movimientos sociales, que no se suman, no participan, y se mantienen al margen.

Hay un grupo de alumnas que está muy molesta con lo que está pasando porque quiere aprender, quiere desvincularse de lo que está pasando en el medio y que esta sea una especie de oasis y burbuja que solo se centra en el aprender. Y otra quiere que la escuela sea un instrumento de transformación de la realidad y no le importa el aprender, porque esto es lo importante, lo que está pasando en la realidad (Caso de Estudio N°1).

Pese a que no sienten que las aspiraciones de participar sean universales, concuerdan con los profesores jóvenes en sentir que la participación de los jóvenes nace de una aspiración a transformar las estructuras sociales, a cambiar un modelo que nos los satisface, y que la generación adulta se empeña en cuidar y mejorar, porque lo valora y teme las consecuencias que puede tener si se intenta cambiarlo.

De repente yo pienso, no se, que... son cabros que... no se, no se si es que hay una razón lógica... o algún fundamento pero que... nacieron del sistema y... y fueron uno, y fue dos y fue tres y lograron levantar un país completo. Yo siento que tal vez puede ser que... pero yo siento que el sistema está en una crisis, en un punto en que “ya no más”, y los que se atrevieron a decir “no más”, fueron ellos (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 5 años de experiencia).

Ellos (los jóvenes) miran lo que no hicimos y a mi me parece muy bueno que miren lo que no hicimos porque hay cosas que no hicimos Entonces el estudiante quiere, legítimamente, mejorar, hacer un paso... yo entiendo que algunos quieren de verdad un sistema social de mercado o social demócrata, otros quieren un sistema mas socialista, para allá va lo que quieren los estudiantes. No sé, quieren más Estado, quieren más... yo siento que eso está bien, es legítimo, pero nosotros queremos que lo que hemos construido no se rompa y que se enriquezca, que mejore (Profesor, Liceo Municipal, 20 años de experiencia).

- **Ser confrontacional**

Además de reconocer una participación ciudadana políticamente activa en los jóvenes, los profesores sienten que esta participación se caracteriza principalmente por su carácter confrontacional, que hace de la protesta el camino más válido para manifestar su descontento, que rechaza el diálogo y la búsqueda de acuerdos para responder a sus demandas, y que busca soluciones fuera de la institucionalidad vigente, porque no confía en ella ni en las autoridades políticas.

El problema de nuestros jóvenes es que, son bien politizados, pero son politizados como de una forma como más radical, entonces... No hay preocupación por mantener una

instancia de diálogo con las autoridades (Profesor, Lico Municipal, 10 años de experiencia).

El movimiento ciudadano.... lo están ligando a una explosión más de rebeldía y de protesta, que a un concepto de ... establecer discusiones (Profesor, Colegio Particular Pagado, 11 años de experiencia).

Me parece que el movimiento estudiantil recoge mucho esos resabios, esos restitos que fueron quedando en la educación, el que yo me tengo que enfrentar en una lucha de poder, no en un espacio de construcción. Entonces a la formación ciudadana, le salió un poco el tiro por la culata, jóvenes que se oponen y que no proponen, y donde la crítica ya es endémica, pero no es constructiva (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 9 años de experiencia).

Los profesores sienten que los estudiantes son intransigentes, que quieren soluciones inmediatas, no quieren dar espacio ni al diálogo ni a la negociación, porque provienen de una generación que lo ha tenido todo de forma inmediata, y quieren que sus demandas políticas y sociales se solucionen de la misma manera. Es por ello que sienten que los estudiantes rechazan el diálogo, y que consideran a todo aquel que negocia con las autoridades, como un traidor.

El discurso político por ahí, como que ... lo quiero todo, lo quiero ahora, no quiero aceptar algo que dilate el cuento, dialogar un poquito no más, ‘dialogo en la medida en que tú me concedas’. Entonces, creo que la falla de fondo no es la expresión política de los muchachos, sino la formación que tienen. En ese sentido creo que hay varias debilidades y que... no se si sea solo culpa nuestra, hay un espíritu de la época en que ellos viven... Entonces, el joven que logra dialogar, ese centro de alumnos que a lo mejor logra llegar a un punto de conversación con dirección, es ‘vendido’ (Caso de Estudio N°2).

Los profesores consideran que en los jóvenes hay un sentimiento de “marginalidad del sistema”, de sentirse fuera de los espacios de toma de decisión, que los ha llevado a interpretar que la única forma de ser escuchados y llamar la atención de las autoridades, es a través de manifestaciones masivas y muchas veces, violentas. Los docente sienten además, que esta situación se ha visto profundizada, porque los resultados de las manifestaciones de la década del 2000, no fueron los esperados. Los cambios políticos impulsados por las autoridades políticas, tanto gubernamentales como parlamentarias, no cumplieron con las expectativas del movimiento pingüino del año 2006, por eso piensan

que los estallidos posteriores, se han posicionado de forma cada vez más distante de los espacios institucionales de participación. No votan porque no creerían que participar de los procesos electorales sirva de algo, y se han mostrado cada vez más escépticos de las posibilidades de cambio que pueden ofrecer las autoridades políticas.

Los movimientos generan ehhh... conductas desde la autonomía y desde lo extra institucional... O sea, ejemplo concreto, dirigentes estudiantiles que llegan al congreso, más que ser una oportunidad para que los discursos que los movimientos han ido generando y madurando tengan factibilidad de materializarse en la esfera de la política real, pareciera que... que es como algo... pecaminoso, ya, o sea son traidores, y son traidores porque se institucionalizaron y ahí hay una ceguera tanto en los que creen en la política de base, en tanto está despolitizada, y aún más desde la institución quienes no admiten eso otro (Caso de Estudio N°3).

Ellos lo entienden desde abajo, no lo entienden desde arriba, por eso en algunas partes se dice que emmm... “yo no pesco el voto”, por ejemplo, o... cuando dice “ya nos traicionaron y mintieron más de una vez”, “el voto no soluciona nada” (Caso de Estudio N°4).

- **Ser un ciudadano sin miedos**

El carácter confrontacional que tiene la participación de los jóvenes se vincula, según los profesores, con el hecho de que los jóvenes pertenecen a una generación libre de miedos.

Estos jóvenes no tienen miedo, no tienen miedo a decir cualquier cosa, te pueden decir que tu clase estuvo mala, a decir si algo no les gustó (Profesor, Colegio Municipal, 12 años de experiencia).

Los chiquillos salen a la calle como salir a cualquier parte... sienten esa potencia de la libertad (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 4 años de experiencia).

Los profesores sienten que el hecho de que los jóvenes hayan nacido y crecido en democracia y que no hayan tenido la experiencia de la dictadura, los ha convertido en ciudadanos que no tienen miedos, que tienen la convicción de que pueden decir lo que quieran, que pueden manifestarse libremente porque no les va a pasar nada, no los van a detener ni los van a reprimir, lo que les hace sentir una libertad que la generación adulta, a la que pertenecen los profesores, no ha sentido que tiene.

Yo creo que la ciudadanía que viven los jóvenes, a mí me parece que es una

ciudadanía... a ver, fundamentalmente, siento que ellos no tienen la palabra 'cuídate', que tengo yo. Ellos, a Dios gracias, no tienen la experiencia de una dictadura, y no tienen por qué tenerla y espero que no la tengan nunca, y por lo tanto ellos sienten que lo que yo valoro, no tienen por qué valorarlo (Caso de Estudio N°1).

Es que yo creo que partió sabiendo que si son varios, no va a haber ningún tipo de represalias hacia ellos... Entonces... es que no hay un miedo a lo que me va a pasar, si me van a llevar detenido, nada po', nada pasa tampoco, y si pasa, ya al rato está de nuevo libre. Entonces no... yo creo que también... eso les ayuda a... a poder salir y manifestarse (Caso de Estudio N°2).

- **Ser un ciudadano poco formado e instrumentalizado**

Los profesores sienten que los jóvenes son ciudadanos activos y en términos generales, valoran su participación y consideran válidos los espacios de participación que han creado durante los últimos años:

El protagonismo de los chicos es muy válido a partir de su experiencia, a partir de lo que está pasando y a partir del interés que tienen los chicos, sobre todo adolescentes, que sienten la necesidad de descubrir y por qué no también, como lo que está pasando, realizar cosas. En el fondo levantarse ellos frente a una situación que no les conviene (Caso de estudio N°4).

Sin embargo, al mismo tiempo sienten que esta participación, la mayoría de las veces, se hace desde la falta de información y sin una clara conciencia ciudadana de lo que implica manifestarse y participar en una marcha o en una toma. Sienten que entre los jóvenes hay una gran diversidad de intereses conviviendo, y que son solo unos pocos los que participan de manera consciente y con fundamentos políticos e ideológicos claros. Consideran que la mayor parte de los estudiantes se suma a estas manifestaciones porque es "entretenido", porque hay que "seguir a la marea", porque "es parte de la experiencia de ser estudiantes", pero carecen de una clara conciencia de lo que implica participar y de los fundamentos políticos que hay detrás de sus demandas:

Pero del 100% de niños que son arrastrados, que están ahí marchando, ¿serán conscientes el 8%, el 7%?" (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 8 años de experiencia).

Porque en el fondo, lo que yo quiero es caminar por la calle, eso quiero yo, yo quiero caminar y gritar por la calle, quiero protestar, entonces eso es lo que yo quiero, la aventura juvenil (Profesor, Colegio Municipal, 20 años de experiencia).

Esta falta de conciencia sobre los alcances reales que tienen sus demandas y su participación, ha tenido según los profesores, dos consecuencias. En primer lugar, ha derivado en una naturalización de sus mecanismos de participación. Los profesores sienten que las marchas y las tomas, que en sus orígenes se constituyeron como espacios válidos de presión para lograr que sus demandas fuesen consideradas como temas de interés público y se posicionaran en la agenda política, han ido perdiendo fuerza y sentido. Se han transformado en una práctica cotidiana, especialmente en los liceos emblemáticos, respondiendo en muchas ocasiones, a intereses prácticos que no se vinculan con demandas sociales o políticas claras:

Yo creo que sí partió como un legítimo, una legítima aspiración, pero con el tiempo se ha ido naturalizando. Entonces, lo que era un... por lo menos a nivel secundario, lo que era una aspiración de los propios estudiantes, que estaban buscando sus formas, y que la toma surgió como un método para evitar que se lo llevaran preso, porque en el 2006, me acuerdo yo, que hicieron como toques de queda de estudiantes, donde no había ningún estudiante en la calle, entonces ellos entendieron que la escuela era como el 'fortín'. Pero el último año fue para ver el mundial, o es por descansar de las pruebas coeficiente dos, entonces uno sabe que después de las pruebas coeficiente dos viene la toma, un par de semanas para darse un feriado, que los estudiantes votan eso. Entonces, yo siento que se ha ido normalizando, y yo no sé qué vendrá en esto, para cuando de verdad sea cierto, cuando yo tenga un problema, pero yo ya me pare, yo me paro todos los años, yo me tomo todos los años el colegio, entonces ¿ahora qué haré para que la prensa me tome en cuenta, para que se entienda que es un problema cierto? Porque ya tomarse el colegio no es noticia. Todos sabemos que los liceos emblemáticos todos los años tienen toma, y que los estudiantes que vienen aquí... por ejemplo las niñas de séptimo quieren tomarse el colegio, porque es como... el bautizo de guerra, porque son niñas también (Caso de Estudio N°1).

La segunda consecuencia de la falta de formación y conciencia ciudadana de la que adolecen los estudiantes, ha sido la "instrumentación" del movimiento estudiantil por una minoría de jóvenes que participa activamente dentro de organizaciones políticas, y que cuentan con una clara conciencia de los fundamentos ideológicos que están detrás de las demandas estudiantiles, que la mayoría de los estudiantes repite, pero no comprende.

Esa conciencia, yo creo que tan extendida no está mmm... el papel de conductores de esos movimientos lo tienen grupos que siempre son selectos, que siempre son más engrupidos del resto, que por algo se consideran vanguardias (Caso de Estudio N°3).

Hay una elite de estudiantes bien politizados, por lo menos en estas escuelas, que tienen un discurso, pero que muchas veces instrumentalizan también a sus compañeras (Caso de Estudio N°1).

Estas “elites” bien informadas, son para los profesores quiénes dirigen al movimiento estudiantil, e instrumentalizan a sus compañeros para lograr la movilización de la mayor cantidad de gente posible y lograr un impacto mediático mayor, sin importar si están realmente comprometidos con la causa, si tienen clara conciencia de lo que se está demandando o si simplemente se quiere ir a “tontear” o “hacer desmanes”.

Este grupo pequeño, ellos tienen conciencia de la diversidad, de las motivaciones, pero también desde su punto de vista, el objetivo, hay un objetivo, entonces necesitamos sumar a todo el mundo, a la mayor cantidad entonces si él va por acompañar a la polola, o si quiere perder clases o si quiere tirar una piedra, que vaya (Caso de Estudio N°4).

Además, los profesores sienten que también han sido instrumentalizados por ciertas organizaciones políticas que ven el potencial de cambio social que tiene el movimiento estudiantil, y con la intencionalidad de aprovechar este capital político para sus propios intereses, los han transformado en “héroes”, pero sin procurar que los jóvenes desarrollen una verdadera conciencia sobre los alcances que sus demandas van a significar en la práctica.

Yo creo que se les ha instrumentalizado, como que todo el mundo los trata bien por decirlo, porque efectivamente de una u otra manera, los estudiantes son un grupo muy potente en términos de tomar decisiones educativas, encuentro que son el grupo más importante para tomar decisiones educativas... Yo creo que se le ha glorificado porque se les ha instrumentalizado, esa es mi mirada, y no se ha discutido con ellos hasta qué punto lo que yo estoy pidiendo es un deseo, más que un derecho, hasta qué punto yo quiero que esto cambie, que es lo que paso con el ranking, que es lo que paso con la selección, ¿hasta qué punto yo quiero que cambie? ¿hasta qué punto yo me he puesto seriamente a pensar qué pasaría si mis deseos se cumplen? (Caso de Estudio N°1).

Finalmente, se puede destacar que los profesores sienten que en relación al desarrollo de esta conciencia ciudadana, hay un factor sociocultural muy importante.

Yo creo que el movimiento estudiantil es una parte de la comunidad, si tú me preguntas, no representa a toda la sociedad, es la clase media la que está metida en el movimiento

estudiantil. Hay otro sector de la población que será el 7% o el 6% que tiene un acceso a la educación, que tiene acceso en el fondo a todos los beneficios que tiene el neoliberalismo y que los disfrutan y no se cuestionan si es gratis o no es gratis porque ellos tienen los medios para pagar... Entonces los que no tienen para estudiar, es la clase media. Por lo tanto, la clase media es en el fondo la que recoge estas demandas educacionales y que de alguna manera, yo no sé si son transversales a toda la sociedad, yo pongo mis dudas en eso porque es la clase media en el fondo la que despierta este movimiento social, entonces yo no sé si es representativo de la sociedad (Caso de Estudio N°2).

Los profesores sienten que la pertenencia a un determinado tipo de establecimiento educacional, influye en el grado de conciencia y de compromiso con el que los estudiantes enfrentan su participación en el movimiento estudiantil. Los profesores de los establecimientos particulares pagados, sienten que sus estudiantes no se interesan por las problemáticas que plantea este movimiento, ya que están más preocupados de lo que ocurre dentro de su “burbuja”, dentro de sus propias comunidades, y en relación a temas triviales que no se vinculan a los intereses del resto del estudiantado

En el colegio... el centro de alumnos es una instancia en la que se discuten temas triviales, se asume que su deber es poner jabón en el baño, que el confort, es decir, nada que sea de peso (Profesora, Colegio Particular Pagado, 12 años de experiencia).

Hay toda una crítica como súper potente. Lo que pasó ahí, porque los niños exigieron, fue como diez minutos que se convirtió cuarenta minutos, para discutir el asunto sobre las listas y a cada lista presentó su propuesta. Y ya ‘ahora vamos hacer la ronda de preguntas’ y un niño levanta la mano y dice ‘yo quiero hacerles una pregunta’, toda la asamblea escuchando entonces, ‘sí, quiero saber por qué no están incorporando la mayonesa en la propuesta que’...y fue así como que ahí claro todos quedamos y dijimos ¿qué está pasando? (Profesor, Colegio Particular Pagado, 8 años de experiencia).

Pa’ mí es difícil formar un cívica con este sistema educacional donde estos chicos son segregados cada vez más, donde no conocen realidades o están en un curso con la gente... todo el día con la misma persona las mismas edades (Profesor, Colegio Particular Pagado, 15 años de experiencia).

Los profesores de los establecimientos particulares subvencionados, presentan una mayor diversidad de experiencias, pero comparten la sensación de que solo una minoría del estudiantado está realmente consciente del trasfondo político que tiene la movilización estudiantil. En esta realidad escolar, los profesores también sienten que las condiciones

socioeconómicas de sus estudiantes tienen un impacto en la participación que ellos desarrollan. Los profesores que se desempeñan en establecimientos con bajos índices de vulnerabilidad, sienten que los estudiantes son más bien apáticos, no solo porque no se suman a las manifestaciones estudiantiles, sino que además se interesan poco por participar dentro de sus propias comunidades educativas.

A mí me da mucha vuelta el tema de que los cuartos que tienen que ver esto, se hagan cargo de los problemas de apatía que a veces hay entorno a la generación del centro de alumnos año a año. En el colegio, por dos años los últimos cuatro, ha habido plebiscito para ratificar una sola lista, entonces pucha cómo ellos se hacen cargo de eso (Profesor, Colegio Particular Subvencionado, 7 años de experiencia).

Quizás no los de mi colegio puntualmente, los de mi colegio no tienden a involucrarse mucho, ahí quizás tengamos que hacer una autocrítica nosotros o la cosa no depende derechamente tanto de nosotros tampoco (Caso de Estudio N°3).

No se cómo funciona... a nivel colegio, nivel socioeconómico, no se, pero no es general, porque hay colegios en que yo siento que están muy empoderados y entienden lo que es un comité de convivencia escolar, otro comité de bullying, participan en el centro de alumnos, pero en otros colegios, el nuestro en particular... tienen el espacio, incluso tiene las instancias, etc., pero... pero quizás falta conocer o aprender un poco más, para poder aprovecharlos bien (Caso de Estudio N°4).

Los profesores de establecimientos particulares subvencionados, al igual que los profesores de establecimientos municipales ubicados en comunas periféricas y con altos índices de vulnerabilidad, sienten que sus estudiantes pese a que participan en los movimientos estudiantiles, lo hacen sin una clara conciencia de lo que implica dicha participación, haciendo mucho más evidente en su caso, la instrumentalización que las elites informadas hacen de ellos, elites que no necesariamente pertenecen a los mismos establecimientos, sino que provienen principalmente de los liceos emblemáticos.

Yo trabajo en La Pintana, cuando uno tiene estas conversaciones con los niños en los electivos, son muy pocos lo que tienen conciencia de que al momento de ejercer la formación ciudadana o discutir sobre la necesidad de una nueva constitución, o hablar de otros temas (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 8 años de experiencia).

No tienen el discurso, sino que ellos lo viven desde otra forma. No quiero decir desde la ignorancia ni nada, pero su forma de vida y el barrio donde vienen, probablemente les hacen pensar de que ellos no tienen ninguna posibilidad de hacer un cambio (Profesor,

Colegio Municipal, 15 años de experiencia).

Pero hay que tratar de re encantarlos, de lograr que participen más, pero ellos tienen una pobreza cultural muy grande (Profesor, Colegio Municipal, 6 años de experiencia).

En lo que respecta a los profesores de los liceos municipales emblemáticos, sienten que sus estudiantes ocupan una posición especial en relación al resto del estudiantado, porque pertenecen a un grupo privilegiado, que accede a una educación cuya misión es transformarlos en jóvenes conscientes. Consideran que sus estudiantes tienen ventajas socioculturales que están dadas por la forma en que la familia se compromete con su educación para lograr que tengan acceso a oportunidades y experiencias que en los liceos de las comunas periféricas no podrían tener. Sienten que pese a haber diferencias entre las estudiantes, y a que también se replica el modelo de la elite que dirige y una masa de estudiantes que sigue, el porcentaje de alumnas informadas y conscientes es mucho mayor y tiene una actitud mucho más activa y comprometida que en el resto de los establecimientos escolares.

En el Instituto Nacional, donde los estudiantes sí lo conocían porque habían otras intención, porque efectivamente en una... elección del centro de alumnos, iban a apoyados por partidos los cabros, entonces eran cabros que manejaban el reglamento, y las elecciones eran todo un cuento bien simpático, pero era una realidad súper particular (Profesor, Colegio Municipal, 7 años de experiencia).

Nuestras estudiantes, yo creo que están en mejor pie que la inmensa mayoría de los estudiantes de Chile, tienen, al menos entienden que eso es un tema; y lo discuten, y lo reflexionan... yo creo que aquí hay como una estudiante ciudadana mucho más consciente en ese concepto que la inmensa mayoría de los colegios, por ejemplo en la educación subvencionada, es muy raro que se de... no se estimula, acá se estimula, se discute el espacio (Caso de Estudio N°1).

- **Ser un ciudadano con un discurso contradictorio**

Los profesores sienten que la falta de conciencia ciudadana desde la que participan los jóvenes, permite entender otra de las características de su participación: la contradicción en su discurso. Los profesores consideran que los estudiantes no tiene claridad sobre lo que realmente significa tomar una u otra postura política, y defienden consignas que muchas veces son contraproducentes entre sí:

Los niños ahí evidentemente no tienen mucho manejo, no tienen claramente definido un relato ideológico en sus cabezas, que yo creo que todo el mundo lo tiene, pero en ellos es confuso (Caso de Estudio N°3).

Aquí alumnas con discurso socialista, salieron a marchar a favor de la pastilla del día después; yo decía: ‘sí está bien, tú puedes decir que el cuerpo es tuyo, pero esto es liberal, o sea, tú no puedes decir que es un discurso colectivo el decir que el cuerpo es mío... no, o sea ahí tú tienes una contradicción (Caso de Estudio N°1).

Los profesores consideran que en términos discursivos, los estudiantes son muy partidarios de ampliar los espacios democráticos, de criticar el sistema político porque limita los espacios de participación, pero en sus formas de actuar y organizarse, replican los mismos modelos autoritarios que critican:

Yo creo que hay un tema bien interesante de ver, el tema de la participación, porque ellos reproducen formas que rechazan... formas autoritarias, práctica de información, el imponerse, de hecho, por la fuerza. Aquí no es física, pero sí es verbal, sí es la sanción social, el ‘¿por qué no estás afuera de la sala?’. Entre ellos no existe ese respeto a la diversidad, a la pluriperspectiva (Caso de Estudio N°1).

Los profesores sienten que los estudiantes, pese a tener un discurso que se dice contestatario, socialista y en algunos casos extremos, anarquista, sus conductas son de carácter “liberal”. Aunque los estudiantes critican el modelo de mercado que existe y luchan por una educación pública, gratuita y de calidad, la forma en que se comportan, demuestra que los principios liberales están “naturalizados en ellos”.

Yo creo que nuestros estudiantes son estudiantes liberales, aunque quieran ser socialistas; yo creo que la realidad los ha convertido en estudiantes liberales que buscan su beneficio particular (Caso de Estudio N°1).

La reacción que tuvieron los estudiantes de los liceos emblemáticos frente a la medida del ranking de notas de enseñanza media, y que terminó en una fuga masiva de los estudiantes hacia liceos periféricos, para no perder puntaje y ver su proyecto personal alterado, es una de las tantas manifestaciones que demuestran, a juicio de los profesores, el carácter liberal de los estudiantes. Los profesores consideran ellos hacen demandas orientadas a una mayor igualdad social, pero sin reflexionar cuáles serán las consecuencias

que esas medidas tendrán en términos prácticos, y por ello reaccionan liberalmente, cuando ven que las mismas medidas por las que han luchado en las calles, afectan sus intereses personales.

Es contradictorio o sea, no al lucro pero sí a mi lucro, yo no quiero que lucren conmigo pero sí voy a lucrar... yo si quiero un mundo donde seamos todos iguales y me voy del colegio para tener un mejor NEM (Caso de Estudio N°1).

Los profesores sienten que los estudiantes son individualistas, que están naturalizados por la lógica competitiva y exitista. No están dispuestos a “compartir sus bienes”, no tienen una clara conciencia de lo colectivo, de lo comunitario, sino que aspiran a una sociedad que les permita acceder a los beneficios del mercado, que les permita “hacerse ricos”, y cambiar sus condiciones de vida.

Yo creo falta pensar en colectivo, creo que son muy...estudiantes, muy individualistas. O sea, que compartir una visión de mundo acá en la cual la competencia es dura, el desarrollo del éxito es duro y no tienen un interés como voluntario (Caso de Estudio N°2).

A ver... he hecho experiencias en términos pedagógicos y así son todos iguales... ‘tomemos la prueba coeficiente dos, sumemos todas las notas y saquemos el promedio del curso y pongamos la nota igual a todas, en promedio. Si ella se sacó un siete y la otra se sacó un dos, la nota promedio es un cinco... todas un cinco ¿Y cuál fue la reacción? ‘No porque yo estudié más, ella es floja’. Entonces ¿en qué quedó la discriminación, en qué quedó que los pobres no son flojos, sino que les cuesta más porque han tenido menos oportunidades? (...) Pero a la hora de repartir la nota, no. Y la nota me enriquece en la escuela, la nota es la moneda de cambio; por la nota se venden, por la nota se compran, por la nota roban, que es copiar... la nota es su dinero, pero no están dispuestas a repartirla (Caso de Estudio N°1).

Nosotros hicimos una investigación bien bonita años atrás en geografía, que se llamaba “de mi población odiada a la comuna soñada”, así lo pusimos al final porque en el fondo todas se querían ir de donde vivían, y todas, la gran mayoría quería vivir en Santiago, Providencia, Las Condes, Vitacura, Lo Barnechea y un barrio que no recuerdo cual era, un barrio rico... es La dehesa, pero La Dehesa era comuna, eso era lo interesante, que La Dehesa la ponían como comuna... Entonces, hicimos el mapa del imaginario, era geografía de la percepción, que hicimos una investigación con los profesores y nos quedó claro que nosotros estamos educando para que desde aquí lleguen acá ... porque lo que ellas quieren es ser ricas (Caso de Estudio N°1).

En esta misma línea, los profesores consideran que la centralidad que tienen los derechos en el movimiento estudiantil, es otro síntoma del carácter liberal e individualista que los caracteriza. Consideran que los jóvenes tienen gran claridad con respecto a sus derechos y los defienden con vehemencia, reclaman por mayores espacios de libertad y reclaman en contra de las instituciones y autoridades que los limitan, pero no reconocen las responsabilidades que el ejercicio de dichos derechos implica, ni el compromiso comunitario que está relacionado con el acceso a mayores espacios de participación.

Ahora lo que sí, que en derecho, los derechos los tienen más que claros, pero los deberes... ¡no los asumen! (Profesora, Colegio Particular Pagado, 3 años de experiencia).

Porque los chiquillos hoy día toman decisiones, pero otros se hacen responsables de sus decisiones y sus consecuencias. Y es increíble (Profesor, Colegio Particular Subvencionado, 30 años de experiencia).

En cierta medida hoy día los jóvenes carecen de esa responsabilidad no solo en el ámbito de la ciudadanía sino que en muchos otros ámbitos. O sea ellos son muy buenos para exigir derechos como consumidor como en esta cosa de que el cliente siempre tiene la razón, pero son muy malos para asumir responsabilidades (Caso de Estudio N°2).

Los profesores sienten que la participación activa está vinculada directamente con la defensa de sus derechos, pero que la disposición a participar por otros, o en beneficio de la comunidad, es mucho menor, situación que no hace más que reflejar la sociedad individualista y sin sentido comunitario en la que nacieron y han crecido.

Entonces cuando tú quieres realizar un proyecto comunitario como ir a darle comida a los abuelitos de Peñalolén, son súper pocos los que participan porque el bien deja de ser individual sino que pasa a ser más bien un bien comunitario, o cuando hay que ir a pintar una sala, como que ahí se diluye el consiente que hay que construir comunidad... Pero a la hora de los quiubos (sic), de la participación, no hay participación, no hay quórum porque tampoco te trae beneficios individuales, por qué yo creo que nuestros estudiantes son reflejo de lo que es hoy día una sociedad totalmente individualista y sin sentido comunitario (Caso de Estudio N°2).

Sin embargo, para un grupo de profesores jóvenes, que formaron parte tanto en su etapa escolar como universitaria, de los movimientos estudiantiles, el sentido que tienen estos movimientos, es distinto. Más allá de las inconsistencias que caracterizan el discurso

juvenil, que ellos también reconocen, estos profesores sienten que el movimiento estudiantil ha representado un verdadero cuestionamiento a las bases del sistema neoliberal, a través de un discurso que reivindica la importancia del estado y de la educación pública. Sienten que el gran aporte del movimiento estudiantil ha estado en romper el sentido común que había sido naturalizado por las estructuras neoliberales, para mostrarle a la sociedad en su conjunto, que pueden existir alternativas al modelo social que comenzó a construirse en dictadura:

El lema educación gratuita y de calidad, es un lema que apunta a una de las raíces de ese proyecto neoliberal que se instauró en Chile. La idea de que la educación pueda ser universal, es propia de otros constructos ideológicos ya sea de una visión radicalmente socialista, o también es parte de las visiones más... eh... propia de las diferentes versiones de los estados de bienestar (...) Pero más allá de eso, para mí es un cuestionamiento ideológico potente, súper potente que ha ido alterando el sentido común... Estos temas... se han internalizado, han cuestionado estos rollos individualizante, se ha admitido la acción colectiva como herramienta de transformación, se ha cuestionado la intromisión del mercado en esferas esenciales de la vida casi como un valor. Todo eso es un fenómeno político que a mí me parece tremendamente trascendente, y hace hasta que los partidos tradicionales muchas veces no sean capaces de administrar eso. Siento que ahí los ciudadanos que han trabajado desde el 2000 en adelante han hecho una pega a lo mejor no tan consciente, pero que ha sido embrionaria de construcción cultural de una sociedad diferente, sin ideologías sistematizadas, sin un norte, sin una sociedad a la que copiarle, a lo mejor no va a pasar nada con esas ideas, pero la cosa va más allá de la organización (Caso de Estudio N°3).

2.3.1.2. La Significación de la Formación Ciudadana

La segunda dimensión que conforma el eje sobre las significaciones ciudadanas, aborda las temáticas referidas a las significaciones de los profesores de historia, geografía y ciencias sociales, sobre la experiencia de la educación ciudadana que se imparte en la escuela. Esta dimensión se ha dividido en dos temáticas: *la escuela es un espacio de formación ciudadana y la formación ciudadana ha sido poco efectiva.*

a. La escuela es un espacio de Formación ciudadana

Este tema da cuenta de cómo los profesores experimentan el espacio escolar como una instancia de formación ciudadana, desde dos sub-temas: *es un espacio de participación ciudadana y es un espacio que está siendo desaprovechado.*

- **Es un espacio de participación ciudadana**

Los profesores consideran que la escuela como institución, “tiene entre sus fines principales la formación de ciudadanos”, especialmente porque sienten que la experiencia escolar en sí misma, “es un espacio de formación ciudadana”, si se generan instancias de participación y discusión.

La escuela es una instancia en la que existe participación, en la que existe respeto, en que se vive la democracia... En la medida en que no se den espacios donde haya participación, donde haya discusión, en que haya a nivel... en los distintos ámbitos, es difícil que podamos formarlos (Profesor, Colegio Particular Pagado, 16 años de experiencia).

Dentro de las instancias de participación ciudadana que la escuela ofrece, los profesores sienten que hay dos espacios especialmente importantes. El primero, es “la sala de clases”, y el carácter desde el que el docente aborda el proceso de enseñanza aprendizaje. El otro espacio corresponde a la participación en el Centro de Estudiantes, que es la instancia dentro de la escuela, que les permite la elección de representantes y la participación en la toma de decisiones.

Yo siento que se está aprendiendo formación ciudadana al momento en que la gente participa en instancia extra-programáticas al colegio. Saben como participar en el Centro de Alumnos, saben como funciona la dinámica. Tal como te contaban mis colegas, cuando hicimos la simulación de la elección presidencial, vieron la franja, opinaron, salían comentándola (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 10 años de experiencia).

Por ello, sienten que la escuela debe ser más que solo un lugar en el que los estudiantes aprenden determinados contenidos, generando los espacios para que los estudiantes puedan practicar formas de participación política y comunitaria similares a las que desarrollarán fuera de la escuela. La escuela para ellos debe ser en sí misma, un espacio de ejercitación para los estudiantes, y no puede ser reducida a ser el medio en el que otros intereses políticos interfieren, para dirigir la participación de los estudiantes:

Si estamos... ¿que bueno que participen en la comunidad ecológica, y en el club deportivo!, mientras en la escuela están aquí sentados y nada más. No, tiene que vivir la experiencia, tienen que aprender y practicar dentro de la escuela” (Caso de Estudio N°4).

Nosotros no queremos que sea una escuela que sea como un instrumento de otros, que sea como una especie de megáfono de lo que la sociedad no puede hacer y tampoco una escuela centrada solo en aprender conceptos escolares que no tengan más validez que en la escuela. Queremos una escuela intermedia donde se participe, pero a partir de la propia escuela (Caso de Estudio N°1).

- **Es un espacio que está siendo desaprovechado**

Pese a la importancia que los profesores le asignan a la escuela para la formación ciudadana, también sienten que es un espacio formativo muy subvalorado y desaprovechado durante los últimos años. Creen que la escuela como comunidad, debería desarrollar un proceso formativo orientado hacia la formación ciudadana, sin embargo, los últimos años y pese al escenario de movilización social que han experimentado los estudiantes, la escuela no se ha hecho cargo de esta tarea, y ha dejado a los jóvenes solos, autoformándose, o formándose con sus pares, evitando la tarea formativa que tiene la escuela

La escuela debería ser entendida como un espacio de participación ciudadana porque efectivamente lo es, y si uno no la educa pierde el momento de... pierde la jerarquía, pierde el mundo adulto y los estudiantes se forman entre pares y la formación entre pares, a mi juicio por lo menos, no es una buena formación ciudadana... O sea, esta bien en términos de generar identidad colectiva, pero tiene que haber adultos que tengan la conciencia de temporalidad mas larga, además tiene que haber un encargo, que es el encargo que tendría que ser del estado, el que dice 'mira nosotros queremos tener este tipo de ciudadanos' (Caso de Estudio N°1).

Entre las razones que los profesores identifican para decir que la oportunidad formativa que ofrece la escuela está siendo desaprovechada, se encuentra por un lado, la convicción de que la escuela está siendo un reflejo de la pérdida de espacios públicos que caracteriza al sistema. Los profesores sienten que la escuela ha dejado de ser un espacio público a través del cual se pueda orientar la formación ciudadana.

Yo creo que hay una pérdida de espacio públicos que la escuela es un reflejo, no sé si la causante, digamos, pero está en ese ambiente. Yo creo que eso también nos habla un poco del modelo (...). Hoy día se han perdido espacios de reuniones de profes, de conversación entre profesores de distintas escuelas, de profesores y estudiantes dentro de las mismas escuelas (Profesora, Colegio Particular Pagado, 13 años de experiencia).

Por otro lado, los profesores sienten que la misma cultura escolar, que se caracteriza por ser coercitiva y no democrática, ha limitado los espacios de participación de los estudiantes, y por tanto, las experiencias formativas que la institución escolar puede ofrecer.

Porque mucho hablamos de democracia en la escuela, pero la escuela no es democrática. De hecho, es como... a veces son dictaduras en las salas de clases, a veces son totalitaristas en las mismas salas de clases, entonces cada profesor tiene su parcela. Si tú intentas hacer formación ciudadana... en una escuela que no te permite la práctica de la formación ciudadana, tienes poco asidero (Caso de Estudio N°2).

Los profesores sienten que la actitud de las escuelas frente a las movilizaciones estudiantiles, son un ejemplo de este carácter poco democrático. Las instituciones escolares tienden a mirar con temor la movilización, y tratan por todos los medios de evitar que se “politicen”, incluso censurando abiertamente las temáticas vinculadas a la participación política.

Más de una persona en una entrevista me decía, lo primero que pedimos es que a los niños no le hablen de política... También estamos hablando de símbolos de poder que se instauran en este colegio, que quieren formación de ciudadanos y también papás que son políticos y ahí estamos hablando de políticos conocidos que salen en la tele y tampoco quieren que a su hijo se les diga cosas o que sobre...se les sobreexponga el caso..., o sea ahí uno también tiene que tener tanto cuidado y decís pucha pa’ donde voy (Profesor, Colegio Particular Pagado, 8 años de experiencia).

En esta misma línea, los profesores sienten que la escuela más que promover o guiar la participación de los estudiantes, busca contenerlos, esperando que el vendaval de la movilización no impacte o impacte lo menos posible en los establecimientos. Por tanto, más que formación, lo que la escuela ha desarrollado han sido políticas de contención.

En las escuelas abordar este tipo de temáticas, siempre implica una dificultad y que es la dificultad de ver a la escuela como un espacio de contención de los desbordes de los movimientos y no como un espacio donde... los alumnos puedan efectivamente aprender a participar, aprender incluso a movilizarse respetando ciertos canales de ... de ... No se, de ser constructivo, de aportar soluciones, de ver... qué discusión se puede ganar, con quién puedo conversar. Todo eso fue imposible de desarrollar en cierta forma, porque la escuela más bien, ha enfrentado estas dinámicas desde la perspectiva del que ‘ojalá no nos pase tanto’, desde la perspectiva del ‘ojalá no llegue esto aca’.

Entonces la contención que hacen las escuelas, hace que los temas no se aborden (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 9 años de experiencia).

Por otro lado, los profesores sienten que la escuela no ofrece verdaderas oportunidades de experimentar la participación ciudadana. No existe autonomía suficiente para que los profesores generen instancias en que los estudiantes experimenten las diferencias de opinión, a través de discusiones o debates, o para que estimulen el desarrollo de la conciencia comunitaria a través de actividades que les permitan a los jóvenes prestar servicios concretos a la comunidad.

El mayor déficit que tenemos los colegio, que no les damos los espacios de que sean capaces de debatir, de presentar sus ideas y de exigirles, con todas las consecuencias que ello pueda tener, a que fundamente su decisión, porque “mi posición frente a lo que tú me estás pidiendo es esta, esta y esta, rebátemelo (Caso de Estudio N°4).

Planteé una actividad este año en el colegio, o sea el año pasado y tampoco fue como recibida así como para hacer un proyecto de intervención comunitaria que se supone que eso se debería llegar a hacer, en el fondo, porque la participación ciudadana es mucho más que una participación política. Y me dijeron que no en el colegio, y ‘tú lo puedes enfocar, nosotros tenemos un departamento de pastoral donde lo podrías enfocar por ese lado’, pero que no porque es mucho trabajo, que nadie lo quiere asumir y cómo lo vamos a evaluar, y que los chiquillos tiene que salir, es complejo (Caso de Estudio N°2).

Así mismo, los profesores sienten que incluso los espacios de participación institucionalmente establecidos, como los Centros de Alumnos, no son verdades instancias de participación, o porque los estudiantes no están lo suficientemente informados sobre las posibilidades de acción que estos espacios ofrecen, o porque derechamente están intervenidos por las autoridades del establecimiento. Como consecuencia, los profesores sienten que esta poca relevancia que la misma institución educativa le da al organismo de representación escolar que los estudiantes tienen, explica el poco interés que los jóvenes muestran por participar en ellos.

Yo creo que se debe considerar al Centro de Alumnos, debe considerar la participación de los alumnos en la toma de decisiones dentro del establecimiento escolar, partiendo por ahí, que el representante de los alumnos tenga un nivel de importancia destacado, que sea la cara visible, pero la mayoría de las veces no tiene un peso real dentro de la institución escolar (Caso de Estudio N°3).

A mí me gustaría tener un Centro de Alumnos que tuviera estatutos propios y que esos estatutos propios no se los revisase el consejo directivo, o sea que el consejo directivo no tuviese un poder dentro del centro de estudiantes, que lo resta de hacer muchas cosas porque no son autónomos (Caso de Estudio N°2).

Por tanto, es la misma estructura escolar, “anquilosada y coercitiva”, la que estaría impidiendo, de acuerdo a la experiencia de los profesores, que se desarrolle como un verdadero espacio de participación ciudadana, y que por tanto cumpla, la función formativa que la misma sociedad le ha encomendado.

b. La formación ciudadana ha sido difícil de abordar

Este tema refleja las significaciones de los profesores sobre lo que es la formación ciudadana que se debe impartir en la escuela, construidas desde su experiencia como profesores, pero también como estudiantes del sistema escolar. Los sub-temas que componen esta temática son tres: *es abordada desde distintas perspectivas, está sujeta a la cultura escolar, ser orientada hacia el compromiso comunitario.*

- Es abordada desde distintas perspectivas

Lo primero que se puede destacar, es que los profesores sienten que actualmente conviven dos posiciones frente a la formación ciudadana. Para un grupo de profesores, la formación ciudadana debería asumirse como “educación cívica” y orientarse hacia una “alfabetización política” que le permita a los futuros ciudadanos participar de manera activa y responsable, especialmente, en los espacios institucionales. Para otro grupo de profesores, la formación ciudadana debería asumirse como una “educación ciudadana orientada hacia la convivencia social”, es decir, que preparara a los ciudadanos para convivir en una sociedad democrática, asumiendo una participación activa y responsable, tanto en el ámbito político, como en el ámbito social.

Entonces se hace muy difícil poder ejecutar un lenguaje común, ya que en el mismo sistema de profesores de historia hay dos visiones y eso es un poco para que ustedes no lo tomen así, o educación cívica para ver qué profe se va por ahí o formación ciudadana y ver qué profe se va por allá. Existen esas dos visiones en el colegio donde yo trabajo, dentro del departamento de historia, si yo le pregunto a uno de los profesores ‘¿oye, qué es lo que hay que hacer?’ Concesiones. Por supuesto que hay que aprender a votar, requisitos pa’ votar, y ¿qué más?, no eso es. Entonces dentro de nosotros mismos como

profesores existen dos visiones (Profesor, Colegio Particular Subvencionado, 14 años de experiencia).

Yo no se, no estoy en contacto con muchos profesores que estén en la lista, pero de repente por información, que sostienen en información de estas páginas de las redes sociales, no se, cosas en que los docentes comparte material, pucha uno ve lo que está trabajando un colega en otra parte y te das cuenta de que... a veces enfoques contrapuestos mmm... No se mientras algunos quizás están enfatizado en un concepto amplio de ciudadanía, otros están haciendo educación cívica como en los '80 (Caso de Estudio N°3).

Es interesante constatar que de todos los profesores que participaron en la investigación, tanto en los grupos de discusión, como en los estudios de caso, ninguno se identifica con el modelo de educación cívica, aunque tiendan a utilizar los conceptos de educación cívica y educación ciudadana como sinónimos. Reconocen que existe, plantean que hay profesores que la practican, pero ninguno de ellos manifiesta que sea el modelo de formación ciudadano al que adhieren, pese a que es el modelo con el que se formaron cuando ellos eran estudiantes y que es el modelo que se desarrolla en numerosos centros educativos.

Los profesores manifiestan una visión crítica frente a la educación cívica, porque sienten que entrega una visión parcializada de lo que implica ser ciudadano. Primero, porque siguen identificándola con un “modelo ciudadano de carácter nacionalista”, en que la misión de la educación cívica es “formar la identidad nacional y los valores patrióticos”. Y en segundo lugar, porque sienten que limita al ciudadano solo al ámbito político institucional, sin considerar que la noción de ciudadanía ha ido cambiando, y que los ámbitos de acción son mucho más amplios.

Cívica no me gusta, siempre está prestigiado a los político y en la práctica lo que yo he comprobado como estudiante y ahora como profesor, es que la palabra cívica se orienta netamente a una responsabilidad política de aprender procedimientos o características propias del sistema (Profesor, Colegio Particular Subvencionado, 10 años de experiencia).

Y tampoco estoy de acuerdo cuando se dice que falta por volver a establecer de nuevo el concepto de cívica. Yo me acuerdo cuando me hacían cívica en el colegio, era solamente hacer conceptos básicos, era como casi hacer un curso de primer año de derecho. Conceptos... conceptos, conceptos, conceptos y eso era todo (Caso de Estudio N°4).

- Ser orientada hacia el compromiso comunitario

Los profesores consideran que la formación ciudadana debería abordarse desde una educación orientada hacia el desarrollo del compromiso comunitario, hacia la formación de ciudadanos activos y responsables, que participaran tanto en el ámbito político como en el ámbito social, y hacia una experiencia práctica de lo que implica ser ciudadano y convivir con otros dentro de una sociedad democrática.

Aprender a convivir, esa cosa tan sencilla de que ‘ah! saben cabros estamos juntos y vamos a seguir juntos’, así que el tema es cómo interactuamos y cómo construimos sociedad y cómo respetamos, cierto, formas de pensar distinto ... Convivir con el entorno, cuidar, proteger el...medio ambiente de la ciudad, ser responsable con nuestros padres etc. (Profesor, Colegio Particular Pagado, 12 años de experiencia).

Fundamentalmente saber convivir con distintos integrantes de la sociedad. Yo creo que eso es como súper importante, más que aprender de memoria leyes y todo eso, es como una cuestión valórica que hay detrás de todo eso que lleva a una sana convivencia que permite mantener una democracia, por ejemplo (Profesor, Colegio Particular Subvencionado, 10 años de experiencia).

Para ello, los profesores sienten que la educación ciudadana no solo debe abordar los conceptos propios de la alfabetización política, sino que también debe orientarse hacia el desarrollo de experiencias que le permitan a los estudiantes vivir la ciudadanía en la propia escuela, promoviendo que la participación ciudadana sea una dimensión más de su experiencia escolar

Más que un ramo o un contenido, debe haber un espacio de ejercitación de ciudadanía. Creo que sería súper importante que los jóvenes, que todos entendamos que la ciudadanía no es un concepto, sino que es un ejercicio, y cómo ejercicio hay que enseñarlo, desde la práctica (Caso de Estudio N°4).

- Está relacionada a la cultura escolar

Más allá del modelo de formación ciudadana con el que los profesores manifiestan sentirse identificados, sienten que la educación ciudadana depende de las características de la cultura escolar. Es decir, la forma en que se puede o no abordar la formación ciudadana depende de si la escuela es o no democrática, y del tipo de educación ciudadana, que de acuerdo a esa organización, se quiere impulsar.

Mi establecimiento es muy tradicional, muy rígido. Es la escuela clásica de un colegio privado que no son muy..., cómo decirlo...que son más bien conductistas, y en ese caso la educación cívica se enfoca o va enfocada a la formación de ciertos valores, pero que son como los valores de la identidad, el respeto a las personas de...el respeto a los padres, etc. Creo que por ese lado se incentiva mucho en la convivencia entre los alumnos, pero un tema de educación cívica propiamente tal como...no es más allá de eso, de ir a cómo nosotros nos relacionarnos con la sociedad o para o...o transformar incluso la sociedad, eso obviamente no se toca (Profesor, Colegio Particular Pagado, 9 años de experiencia).

En el colegio ...uno de los principales objetivos es la educación ciudadana. Los profesores todas las mañanas comienzan con quince minutos con cada curso que se aborda alguna noticia relevante, nacional o internacional ...se comienza un poco discutiendo qué pasó ayer, qué está pasando, qué pasa con ustedes, Hoy día mismo trabajamos como ...el concepto de las normas, la verdad o de la asamblea constituyente. Siempre está haciendo actividades y se considera como algo transversal, como tú decías al comienzo, todos los profesores están involucrados en ese sentido y se destina tiempo (Profesora, Colegio Particular Pagado, 11 años de experiencia).

2.3.2. Las Significaciones Pedagógicas de los Profesores de Historia

El eje sobre las significaciones ciudadanas de los profesores de historia se ha dividido en tres dimensiones: *las significaciones curriculares, las significaciones epistemológicas y las significaciones didácticas*, para cada una de las cuales, se han identificados los temas y subtemas que se presentan en la siguiente Tabla .

Tabla N° 53. Las Significaciones Pedagógicas de los Profesores de Historia

Dimensión	Tema	Sub - tema
Significaciones Curriculares	El currículo ha sido insuficiente para aplicar la Formación Ciudadana	Las Formación Ciudadana ha sido invisibilizada
		El enfoque curricular ha sido ambiguo
		La propuesta de formación ciudadana ha sido limitada y alejada de la realidad
		El currículo ha estado desvinculado del trabajo docente
Significaciones Epistemológicas	La historia es una disciplina inherente a la Formación Ciudadana	Es una disciplina orientada a la comprensión del presente
		Es una disciplina cuyo rol social es formar ciudadanos
	El profesor de historia es el más idóneo para formar ciudadanía	Está dotado de conciencia ciudadana
		Ser un ejemplo para los jóvenes
Significaciones Didácticas	Las metodologías para formar ciudadanía están cambiando	Estar en una transición entre las metodologías tradicionales y las activas
		Ser innovador y democrático en el aula
	El profesor de Historia está insuficientemente preparado	Está poco formado
		Está determinado por sus concepciones personales
	El enfoque didáctico está limitado	Está sujeto las características de los estudiantes
		Está determinado por las exigencias evaluativas

2.3.2.1. Las Significaciones Curriculares

Esta primera dimensión del eje sobre significaciones pedagógicas, abordada desde el tema *el Currículo ha sido insuficiente para implementar la formación ciudadana*, da cuenta de las significaciones de los profesores de historia, geografía y ciencias sociales, sobre la forma en que han experimentado las propuestas curriculares de formación ciudadana elaboradas en Chile, desde la puesta en marcha de la Reforma Curricular de 1997. Este tema está integrado por cuatro sub-temas: *la formación ciudadana ha sido invisibilizada, el enfoque curricular ha sido ambiguo, la propuesta de formación ciudadana ha sido limitada y alejada de la realidad, y el currículo ha estado desvinculado del trabajo docente.*

- La formación ciudadana ha sido invisibilizada

Los profesores sienten que la estructura transversal que se le ha dado a la formación ciudadana desde la Reforma Curricular del año 1997, que significó la eliminación de la asignatura de Educación Cívica, y la incorporación de la formación ciudadana a los Objetivos Fundamentales Transversales y a la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, se ha traducido, en la práctica, en la “desaparición de la educación ciudadana”.

Cuando se elimina la asignatura de educación cívica, se declara que la educación ciudadana es transversal a la escuela, pero como nadie se hace responsable, nadie se hizo cargo de la educación ciudadana y no pasó nada. O sea, nadie hizo nada, no porque no estuviera, sino porque las escuelas no comprendían lo que tenían que hacer, que algo tenían que hacer (Profesora, Colegio Particular Pagado, 13 años de experiencia).

Pese a que los profesores consideran que las propuestas curriculares incorporan a la formación ciudadana, en la práctica han experimentado que “las propuestas no se implementan”, y que la educación ciudadana ha quedado reducida a las unidades del currículo de historia que aborda explícitamente los contenidos de educación ciudadana, sintiendo que gran parte de lo que antes se trabajaba en una asignatura particular a lo largo de todo un año, ahora solo se trabajaba con suerte, en un par de meses: “El abordaje que se hacía en el Marco, en primero medio antiguo, de los temas políticos, donde un año de educación cívica, se reducía a un mes y medio, dos meses, ya era una baja” (Caso de Estudio N°3).

Los profesores sienten que existen razones para incorporar a la asignatura de historia,

geografía y ciencias sociales los contenidos propios de la formación ciudadana, no sólo porque “tradicionalmente han sido los profesores de historia los encargados de la educación cívica en la escuela”, sino porque es una disciplina que entre sus principales funciones sociales, incorpora la formación de los ciudadanos.

Si uno ve la historia de la humanidad, cómo las personas se han organizado, han resuelto, se han organizado para tener derechos, cómo han sido pasados a llevar y hemos tomado decisiones, es inherente. O sea, es imposible desvincularlo de la asignatura (Profesora, Colegio Municipal, 14 años de experiencia).

Pero si yo siento que el potencial está en historia, a mi sí me parece que es la columna vertebral de la formación ciudadana, porque son los ciudadanos los que han hecho la historia, entonces nosotros no hablamos de fechas, no hablamos de cosas, hablamos de procesos y esos procesos los construimos nosotros como ciudadanos (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 9 años de experiencia).

Sin embargo, al mismo tiempo consideran que no es justo que esta asignatura sea considerada la “columna vertebral de la educación ciudadana”, y se le asigne tal grado de responsabilidad, ya que “la formación ciudadana debería ser una tarea transversal a todas las asignaturas”, una misión de la que todos los profesores son responsables, y con la que todas las asignaturas deberían comprometerse.

Pero en realidad es un todo, no somos solo nosotros, podemos ser la columna, pero la columna no puede andar sin el resto del esqueleto, no puede ser la columna no más (Caso de Estudio N°2).

Yo me quedaría un poco más tranquilo si nos plantearan como un eje articulador, pero esto de columna vertebral es como si dijera ‘si ustedes no están nada resulta’, y se tiene que trabajar con otras áreas como la filosofía, se tiene que trabajar muy de la mano con historia, filosofía y lenguaje (...), porque en el colegio donde yo me formé como profesor íbamos todos así, de la mano y cada cierto tiempo hacíamos trabajos que nos involucraban a todos (Profesor Colegio Particular Subvencionado, 25 años de experiencia).

Creo que es una cuestión que debe ser obligatoriamente interdisciplinario, para todos los demás ramos, o sea siento que de alguna manera, se tienen que generar de alguna manera, actividades pa’ que educación física o arte, no se matemática y física incluso, tengan alguna noción de... de.. de esa ciudadanía (Caso de Estudio N°3).

Pese a la valoración que los docentes hacen de la transversalidad de la educación

ciudadana, reconocen que dicha “transversalidad en la práctica, no se aplica”. La generalidad con la que se plantea el enfoque transversal, hace muy difícil concretarlo, y finalmente queda en nada. Como todos deberían hacerse cargo de él, las responsabilidades se diluyen y finalmente ninguna asignatura, excepto aquellas como Historia, Filosofía y Lenguaje que tienen unidades vinculadas de manera directa y explícita con la educación ciudadana, la incorpora a sus contenidos disciplinarios.

Siento que se va perdiendo más que ganando, porque la transversalidad sirve cuando uno tiene muy claro cómo tiene que hacer la clase, está consciente constantemente de que tiene que hacerlo, pero hay muchos contenidos que son transversales, entonces me quedaría como va primando uno sobre otro, a la larga se pierde, como en la amplitud, por decirlo así, como que se diluye esta idea de estar formando constantemente al ciudadano (Caso de Estudio N°2).

Finalmente queda ... naturalizada, oculta debajo de lo que es el currículo y salvo cuando está muy explícito en una unidad se trabaja, sino es como el remanente que queda a partir de otras situaciones de las que nadie se hace cargo de manera sistemática (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 7 años de experiencia).

En el caso de la asignatura de historia, los profesores sienten que ocurre lo mismo. Si bien consideran que hay una serie de contenidos históricos y geográficos que permitirían desarrollar la educación ciudadana, el exceso de contenidos dificulta un análisis más amplio y profundo, que permita vincularlos con dimensiones concretas de la educación ciudadana.

En primero medio cuando se estudia Segunda Guerra Mundial, nosotros hablamos de lo que es los derechos humanos. En tercero medio cuando hablamos de la dictadura, nos acordamos de la valoración de la democracia, pero no es una práctica permanente, por lo menos bajo lo que existe hoy de 7° a 3° medio, no existe un área que permanentemente tenga un esfuerzo ehh... establecido. La salvedad es 4° medio que está un poquito más orientado (Profesor, Colegio Particular Subvencionado, 7 años de experiencia).

Pero siento que los tiempos y el currículo mismo, los contenidos máximos obligatorios, no te ayudan a poder explicar, a poder darle más información al chiquillo, a que ellos se hagan su propia idea de lo que es la política, que sepan lo importante que ellos son para la sociedad. Entonces, siento que eso falta, el tiempo a lo mejor, mayor distribución de los contenidos, no se, no enseñar los poderes del estado en un puro nivel y no se ¡dos meses! (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 8 años de experiencia).

Además, los profesores sienten que dentro de la asignatura, los contenidos vinculados de manera directa a la formación ciudadana, están considerablemente empobrecidos en

comparación a los contenidos geográficos, y sobre todo a los contenidos historiográficos. En el Marco Curricular, por ejemplo, consideran que a penas se reducía a una de las cuatro unidades a trabajar en primero medio, quedando en un segundo plano, en relación a los contenidos geográficos y económicos que también se abordaban: “¿Qué era lo más pobre? Formación ciudadana. Con respecto a la educación espacial e...histórica, la visión histórica, está empobrecido el eje de la formación ciudadana” (Caso de Estudio N°4).

A todo lo anterior, los profesores suman los constantes y vertiginosos cambios que ha experimentado el currículo durante los últimos siete años, lo que a su juicio, solo se ha traducido en una mayor invisibilización y en un empobrecimiento de la Formación Ciudadana. Los profesores sienten que el Ajuste Curricular había representando un avance en los esfuerzos por hacer más claro y explícito como abordar la educación ciudadana dentro de la asignatura. Se había definido un eje claro y transversal desde primero a cuarto básico, denominado “Convivencia Social”, y si bien esa claridad se diluía entre séptimo básico y tercero medio, en cuarto medio, las unidades propias de educación ciudadana se ampliaban, no sólo en términos temporales, sino también en términos temáticos, entregando una visión más amplia de la ciudadanía. Sin embargo, la superposición de propuestas curriculares y el retraso de la entrada en vigencia de este nuevo cuerpo curricular, significó que hubo una serie de generaciones que no recibieron educación ciudadana: “O en el Ajuste Curricular, sacarlo de primero y dejarlo en la incertidumbre de cuarto, donde hay generaciones que no lo trataron, simplemente... era nuevamente una merma” (Caso de Estudio N°3).

Los profesores sienten que los cambios curriculares realizados tras el retorno a la democracia, en lugar de ampliar la formación ciudadana, en la práctica, terminaron reduciéndola cada vez más. Paradójicamente, sienten que durante la dictadura, cuando ellos se educaron en la escuela, habían espacios de formación más claros y explícitos, que los que han existido durante la democracia, aún cuando los enfoques fuesen diametralmente distintos. Sienten que al menos con el currículo de la dictadura, la educación cívica tenía un espacio claro de desarrollo. Tras el retorno a la democracia, y especialmente durante los últimos años, sienten que la educación ciudadana, pese a estar nominalmente propuesta en el currículo, en la práctica, ha desaparecido.

Yo creo que los cambios que se hicieron... bueno yo estudié en el colegio en plena

época militar, en ese contexto hice mi educación media entre el 78 y el 81, y.... Fue una época difícil... Y después en la universidad también, entre el 82 y e 87, fueron épocas complicadas. Pero a pesar de que era una época complicada, si había, no se, instancias de diálogo... pero desde que yo empecé a trabajar, los cambios que se han introducido en historia, sobre la malla curricular y los programas, si han influenciado, porque esta instancia de discusión en cierta medida desaparecieron (Profesor, Colegio Particular Subvencionado, 27 años de experiencia).

Primero, el desorden brutal en este paso de la educación cívica tradicional a la formación ciudadana da cuenta a lo menos de que hay una intencionalidad a lo menos, de que estas temáticas no se aborden bien. Para mi eso..., no quiero plantearlo en términos paranoicos, no se... como si estuviera Correa con Ponce Lerou planificando esto y después le bajen esa verdad al ministro. Emm... creo que esta desatención, estas transiciones sin claridad han hecho una contribución a que el tema no exista. La propuesta que pasa de una versión limitada e institucionalizada, a una versión un poco más amplia, pero desde la falta de hojas de ruta, desde la falta de programa, desde la falta de materiales para trabajar con el tema, desde la falta de todo. Desde la precariedad que fuerza al profesor a tener que improvisar eso. Ehh... para mi de parte de las políticas educativas de los noventa, particularmente, hay mucho de eso. No puedo juzgar las políticas educativas de los ochenta en particular, pese a que sea la dictadura la que crea esta construcción societal, los programas de construcción cívica durante la dictadura, hasta donde yo entiendo, mantienen ese cariz tradicional que tuvo durante todo el siglo XX, la lógica institucionalizada y bla, bla, bla, bla. Cuando tenía que transformarse esto, que fue en los noventa, y desde los noventa en adelante veo pura confusión no más (Caso de Estudio N°3).

- **El enfoque del currículo ha sido ambiguo**

Además de la percepción de que la estructura curricular ha invisibilizado la formación ciudadana, los profesores sienten que “el enfoque curricular desde el que se ha abordado, es poco claro y ambiguo”, dificultando aún más la apropiación de la formación ciudadana. Los profesores consideran que el currículo “no deja claro qué tipo de ciudadano se quiere formar”, y sienten que esta situación se ha profundizado cada vez más con los cambios curriculares.

Es que falta enfoque... Y sobran los contenidos. Estamos cansados un poco de esto, queremos ya por favor que nos digan bien cuál es el cuento, o sea que el currículo nos diga cómo nos vamos a poner de acuerdo nosotros como sociedad, para preparar a nuestros estudiantes como futuros ciudadanos (Caso de Estudio N°4).

Los profesores sienten que el Marco Curricular tenía un enfoque tradicional, inspirado en una ciudadanía nacionalista y patriótica, que la orientaba hacia la alfabetización política

y hacia una concepción de participación ciudadana que la limitaba al voto. Pero en lo que respecta al Ajuste Curricular, el enfoque se hace más difuso, y sienten que conviven una serie de visiones sobre la ciudadanía, que complejizan aún más la comprensión sobre el tipo de ciudadano se quiere formar, dejando a criterio del profesor las decisiones.

El primero que salió...El Marco... hablaba de conceptos como patria, tenía un sesgo mucho más nacional que el que tenemos hoy día, y si uno lo mira hoy día, uno encuentra dentro de ese currículo [el Ajuste], y eso es lo que a mí no me parece, uno encuentra todo enfoque educativo de formación ciudadana. Uno lo puede encontrar dentro, cualquier profesor, desde el profesor crítico al profesor conservador, el que cree que la formación ciudadana es alfabetización cívica, hasta el que cree que es transformación de la estructura, se encuentra adentro de este currículo, o sea este currículo es sumamente ambiguo en términos de no casarse con ninguna corriente (...) El currículo es tan ambiguo, creo yo, deja espacios tan grandes, que yo puedo hacer lo que quiera (Caso de Estudio N°1).

Los profesores sienten, además, que esta ambigüedad se ha visto profundizada por la gran cantidad de cambios que ha experimentado el currículo en el último tiempo. La puesta en marcha del Ajuste, luego los cambios introducidos a este Ajuste y el aplazamiento de su entrada en vigencia, junto a la elaboración de las Bases Curriculares de manera paralela, ha ampliado la sensación de que no se entiende qué se tienen que hacer, qué tipo de ciudadano se debe formar y de qué manera, dejando todo a la interpretación de cada equipo docente.

Yo siento que hay inestabilidad. O sea, desde que yo salí hasta ahora, prácticamente ha sido ajuste, ajuste y ajuste, no hay claridad. Siento que los colegios, todos van... toman el Ajuste cómo les parece, y no está claro qué es lo que se debe implementar (Caso de Estudio N°4).

La visión del Ajuste Curricular se hace más crítica aún, porque sienten que a diferencia de lo que ocurre con la propuesta desde 1° a 6° básico, niveles en que se define una unidad transversal de Convivencia Social orientada a la formación ciudadana, desde séptimo básico en adelante, que son los niveles donde ellos desarrollan su quehacer profesional, no hay claridad sobre cómo abordar la formación ciudadana. Sienten que el currículo no tienen “continuidad”, y que en la práctica, la educación ciudadana desaparece en estos niveles para ser retomada solo en cuarto medio.

De séptimo a cuarto medio hay una nebulosa y está empobrecido el eje de formación ciudadana, de hecho no hay un ordenamiento claro, de ahí en adelante hay un séptimo, un octavo en que se pierde la contextualización y ya no se vuelve a retomar hasta cuarto medio, donde está un poco más claro (Profesor, colegio Municipal, 8 años de experiencia).

Desde una postura más radical, hay profesores que consideran que la finalidad implícita que hay detrás de la invisibilización y la ambigüedad desde la que se ha asumido la formación ciudadana, corresponde al interés por legitimar el modelo neoliberal e individualista sobre el que se ha construido la sociedad. Una primera señal, es apreciada por los profesores en el interés de relacionar la formación ciudadana con la formación económica, como dos caras de una misma moneda, situación que se plasmaría en el mapa de progreso “Democracia y Desarrollo”, y en los vínculos que las Bases Curriculares establece entre la formación ciudadana y la formación financiera. Pero además, sienten que la falta de claridad con que se ha abordado la formación ciudadana, radica precisamente en profundizar la formación más de individuos que de ciudadanos, generando la sensación de que precisamente lo que se busca es que en la práctica, no exista formación ciudadana.

A mi me suena mucho a lo que decía Tironi de los medios de comunicación a comienzos de los noventa, así como “la mejor política comunicacional es la que no existe”, es como si la mejor política de formación ciudadana para afianzar conductas eh... individualizante en la población, es la formación ciudadana que no existe (Caso de Estudio N°3).

En atención a esta invisibilización y ambigüedad curricular, frente a la posibilidad de restablecer una asignatura independiente de formación ciudadana, los profesores sienten que podría ser un complemento a la actual propuesta de transversalidad. No se muestran partidarios de volver a la antigua modalidad de la educación cívica, porque sienten que pese a establecer claramente cómo y cuándo abordar la educación ciudadana, sólo desarrollaba la alfabetización política desde una visión limitada de la ciudadanía. Por el contrario, son partidarios de mantener la transversalidad, y siente que lo que realmente puede hacer un cambio significativo, es explicitar qué tipo de ciudadanía se quiere formar y entregar orientaciones claras sobre la forma de hacerlo. Si esto no se modifica, establecer una asignatura independiente, podría ser tan inoficioso como la propuesta actual.

- **La propuesta de Formación Ciudadana ha sido limitada y alejada de la realidad**

Además de la sensación de ambigüedad e invisibilización, los profesores tienen una visión negativa de la propuesta de formación ciudadana que se ha desarrollado desde la puesta en marcha de la reforma, porque sienten que la propuesta se ha caracterizado por ofrecer una concepción de la ciudadanía, que la ha alejado y descontextualizado del tipo de ciudadanía que los jóvenes ejercen en la actualidad.

Creo que la educación ciudadana es lo que no debe ser. Es episódica, está desarticulada, desvinculada de la realidad y desvinculada de la forma en que se hace escuela (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 8 años de experiencia).

Entonces siento que, mi punto de vista, yo creo que quizás es un poco crítico, pero que la forma en que se pretende enseñar a hacer política a los jóvenes es muy dispar a la que ellos quieren hacer, y de alguna manera eh... se está imponiendo, se trata de imponer el modelo de ir a votar o... participa acá, pero siento que la lógica es otra para ellos y esa es la que les gusta (Caso de Estudio N°4).

Los profesores sienten que la propuesta curricular ha estado orientada a desarrollar una formación ciudadana “funcional” al Estado, que dote a los estudiantes de los conocimientos para ser buenos ciudadanos, para identificarse con la institucionalidad vigente y para participar dentro de los espacios tradicionalmente establecidos, ofreciendo una visión limitada de la participación que reduce el ejercicio ciudadano al voto.

Yo tengo la sensación de que opera en las lógicas, insisto, de los conceptos tradicionales de supremacía o amor absoluto a la institución... el concepto de patria, por otro lado, así, apegado al currículo. Sobre eso se trata de construir que tú eres ciudadano y tienes que participar para contribuir a la patria y respetar la institución. Es muy reducido a que encuentres la forma... que socialmente también está... ultra validada, y que tú no reconoces más participación ciudadana, y todas las otras formas de participar... como si fuera algo que estuviera al margen de la ley. Siento que el currículo reduce mucho la participación ciudadana (Caso de Estudio N°2).

O sea lo que se pretende enseñar es, por un lado, una lógica partidista, piramidal, de llamar al voto y es muy insitucionalizada. Los chiquillos salen de 4° medio, con la idea de ‘yo puedo participar en mi ciudad y ser ciudadano solamente a través del voto’ (Profesor, Colegio Municipal, 6 años de experiencia).

Los profesores sienten que en los últimos años, los jóvenes no han recibido formación

política, que el currículo enfatiza mucho en el respeto a la democracia y en la participación electoral, pero no ha fomentado que los estudiantes entiendan cómo funciona el juego político en democracia, no les ha enseñado cuál es la funcionalidad de los partidos ni la importancia que tiene la negociación y la búsqueda de acuerdos.

Yo nunca he entendido por qué nunca se enseñó en la formación ciudadana política, a negociar, porque no se les enseña, “mira, la política también tiene que ver con negociar”, se llegan a acuerdos, este cargo lo obtiene porque negoció con este otro, pero nunca se les ha enseñado a negociar. La política tiene cientos de negocios diarios, o sea todo político negocia, pero eso no se enseña (Profesor, Colegio Particular Subvencionado, 5 años de experiencia).

Los profesores más jóvenes, que se formaron con el currículo de la reforma a fines de los noventa y principios de la década del dos mil, manifiestan haber experimentado una formación ciudadana que fluctuaba entre los conocimientos institucionalizados que fomentaban el voto, y una participación ciudadana de carácter exclusivamente social y apolítica.

Yo me acuerdo cuando yo era estudiante, por ejemplo, y como yo participaba mucho en el centro de alumnos, nos invitaban a jornadas del Ministerio sobre distintas temáticas involucradas con este asunto de la ciudadanía, y era pasar de la fomedad (sic) de la ley a una participación ciudadana súper despolitizada, sin incorporar la participación de las personas en la construcción de la sociedad, como reduciendo todo a... una arreglemos la plaza. No se, ‘juntémonos con los cabros en buena onda y no nos droguemos’, cosas que, que no les permitía a los jóvenes noventeros, y entiendo que no ha cambiado de ahí en adelante, eh... que se apropiaran de verdad de su entorno social, que lo problematizaran y que a través de la acción colectiva pudieran resolver problemas relevantes (Caso de Estudio N°3).

Sienten además, que esto ha repercutido en la formación de la conciencia comunitaria de los estudiantes. Sienten que el currículo ha enfatizado que los estudiantes “tomen conciencia de su condición de sujeto de derechos”, pero no han fortalecido el desarrollo de las responsabilidades y del compromiso con la comunidad, favoreciendo más la formación de individuos, que de sujetos sociales.

Yo creo que ... se nos coartó en cierta manera el sentido de pertenencia a una comunidad, por el temor que venía de la dictadura, tú le temías al otro, no sabías quién

era el otro, o de qué te podría acusar. Por eso se promovió un modelo de mejor me quedo en mi casa y cada uno en el fondo se salva el chanco y nada po'. Entonces de alguna manera la formación ciudadana poco potente, poco clara, tímida, mal planteada de alguna manera ha contribuido a profundizar el individualismo (Caso de Estudio N°1).

En general, los profesores sienten que la educación ciudadana ha sido insuficiente, ha estado cargada de “omisiones y sesgos”, que la han dado un carácter apolítico y que ha limitado la capacidad de los profesores de formar a los estudiantes como actores sociales comprometidos con su comunidad y con la búsqueda de soluciones dialogadas y constructivas, capaces de problematizar sus desafíos cotidianos, y de entender que eso implica una reflexión política. En ese sentido, los profesores sienten que la educación ciudadana, limitada y poco potente, es una de las principales responsables del carácter confrontacional y al margen de la institucionalidad que tiene el movimiento estudiantil:

Hay una falta de abordar las temáticas políticas y ciudadanas y eso habría repercutido en que los movimientos generaran... conductas desde la autonomía, desde lo autogestionado, desde lo horizontal y desde lo extra institucional, porque es un discurso recurrente. Los movimientos sociales recientes... desde mi impresión, son producto de la falta de un abordaje real de la dimensión política en el currículo educativo que se había implementado en los noventa. Yo creo que la educación formal tienen mucho que ver con lo que pasó y lo que está ocurriendo con el movimiento estudiantil... tiene mucha responsabilidad en sus omisiones y en sus visiones muchas veces segregadas (Caso de Estudio N°3).

Y en eso, me parece que el movimiento estudiantil, recoge mucho esos resabios, esos restitos que fueron quedando en la educación, el que yo me tengo que enfrentar en una lucha de poder, no en un espacio de construcción. Entonces a la formación ciudadana, le salió un poco el tiro por la culata, jóvenes que se oponen y que no proponen, y donde la crítica ya es endémica, pero no es constructiva (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 9 años de experiencia).

- **El currículo ha estado desvinculado del trabajo docente**

Los profesores sienten que además de todas estas críticas al currículo, la apropiación de estas propuestas ha sido difícil porque no se han constituido en un verdadero apoyo al trabajo docente. La inestabilidad de las propuestas, que los profesores sienten que cambian con cada nuevo gobierno, la falta de recursos curriculares suficientes para alcanzar los objetivos establecidos y la marginación que han sentido del proceso de elaboración

curricular, han generado en los docentes la sensación de estar “trabajando permanentemente en la incertidumbre”.

Los profesores sienten que su participación en la elaboración curricular ha sido muy limitada o derechamente inexistente. Pese a que el currículo de historia, geografía y ciencias sociales, dentro del cual se inserta la propuesta de formación ciudadana que deben desarrollar está bajo la lupa de todos los sectores sociales, y los profesores sienten que, aunque son ellos quienes deben llevarlo a la práctica, su opinión es una de las que menos se toma en cuenta.

Si lo conectan con el tema de la discusión curricular, o sea entre las quejas actuales aparecen las quejas por la falta de participación, ‘no nos preguntaron, no nos invitaron a pensar esto, no nos preguntaron la opinión’, y ... pucha si bien, a muchos les daría flojera opinar cuando llegue la hora concreta en que a uno le preguntan, bueno yo se que... sería bueno que la educación tuviera de manera permanente esos espacios como bien habilitados, que uno pudiera permanentemente opinar (Caso de Estudio N°3).

Uno entiende que hay un discurso ahí y yo creo que el discurso que está dentro del currículo, el que a mi me parece que es cuestionable desde el currículo; primero que el último que tenemos [las Bases] se construyó sin participación ciudadana. Eso me parece que es una contradicción en sí misma, tener un currículo de participación ciudadana, donde su construcción, creo yo, que es uno de los menos participativos. El anterior [el Ajuste] uno le puede tener todas las críticas, ¿Cómo se hizo?, con encuestas... y uno sentía que estaban legitimando, pero yo soy testigo que las pocas muestras que se hicieron fueron muy críticas a lo que se estaba haciendo y salieron iguales a las etapas previas. A nosotros nos tocó participar como colegio, el departamento participó dentro de las últimas observaciones, y lo que salió fue casi exactamente lo que estaba, y a pesar de que el conglomerado de profesores que participó de la muestra estaban todos críticos a lo que se estaba haciendo (Caso de Estudio N°1).

Además de la marginación en la determinación de las responsabilidades formativas que el currículo les asigna, los profesores sienten que la inestabilidad que ha caracterizado al currículo durante los últimos años ha dificultado aún más la apropiación curricular, ya que los cambios han sido tan “vertiginosos y radicales”, que no les ha dado tiempo para procesar los cambios, y poder reflexionar sobre lo que implican dichos cambios y poder adaptarse de mejor manera. Todo ello ha derivado en una adaptación irreflexiva, en la que más que cuestionarse cuáles son los cambios de enfoque que hay detrás de las nuevas propuestas curriculares, los profesores se limitan a identificar qué contenidos cambiaron y

en qué niveles se deben trabajar ahora.

Pero, ha habido... estos cambios fueron tan radicales en un periodo tan corto, que yo creo que los profesores no alcanzaron a comprender el Ajuste, y todavía no alcanzaron a comprender las Bases y quién sabe si las van a comprender antes de que cambien las Bases nuevamente (Caso de Estudio N°2).

Si uno compara lo que ocurre con profesoras que llevan más tiempo, me he dado cuenta de que no les afecta tanto los cambios, solo le afecta a nivel de contenido, porque estos cambios tan rápidos... han impedido que se apropien de lo que son verdaderamente los objetivos a enseñar. Entonces nos quedamos con que el profesor refunfuña porque le cambiaron los contenidos solamente, entonces en ningún momento hay tiempo para que se plantee una reflexión sobre lo que el cambio implica, para que lo problematice (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 8 años de experiencia).

A todo lo anterior se suma la sensación de que el currículo no le da a los profesores las herramientas para enfrentar dichas responsabilidades. No solo porque “no establece desde qué enfoque y de qué manera formar a los ciudadanos”, sino porque además, no pone a su disposición recursos programáticos que les de indicaciones concretas sobre cómo desarrollar la tarea pedagógica orientada a la formación ciudadana. Desde la entrada en vigencia del Ajuste Curricular, los profesores plantean que la implementación se ha hecho a ciegas, ya que además de la vertiginosidad de los cambios, no ha existido un programa de estudio que guíe la nueva propuesta curricular para cuarto medio²⁵, dejando su implementación a la “imaginación” y “criterio” del profesor.

En el cambio que se está viviendo ahora en donde no hay programa en cuarto medio, en donde hay un texto de estudio vagamente confeccionado también en este cambio de gobierno, entonces está en la nebulosa ¿cuándo va a salir el famoso programa o las bases...claras? El docente queda a la deriva, a la deriva de qué quieren, qué visión tiene por decirlo así la política educativa mirada en los jóvenes de cuarto medio para lograr cierta habilidad ... habilidad, valores, destrezas o procedimientos, eso queda vago (Profesor, Colegio Municipal, 15 años de experiencia).

En la medida en que ni siquiera hay programa del año en que se trata esto, no es nada explícito ya... En los últimos años nos tenemos que imaginar esto, y la palabra imaginación es bien bonita en algunos contexto, pero en este eh... simplemente da cuenta de un vacío. Yo me atrevería a decir también que de una irresponsabilidad

²⁵ El programa de cuarto medio se publicó en marzo de 2015, después de realizados los grupos de discusión y las entrevistas. Sin embargo, la tercera entrevista, en que se presentó a los casos de estudio, el análisis de su discurso, se desarrollaron durante el mes de mayo de 2015, y no estaban al tanto de que ese programa ya se encuentra publicado,

también de parte del Ministerio en general, da ciertos lineamientos, pero que ni siquiera es una carta de navegación que haya que seguir (Caso de Estudio N°3).

Te obliga a ir a funcionando sobre la marcha, y con eso pierdes el sentido, pierdes la visión de lo que estoy haciendo, dónde estoy y dónde quiero llegar y en la mitad te cambian todo. Entonces al final tú terminas dependiendo del buen criterio de profesor, ya... y del sentido común como para tratar de enfocarlo de la mejor manera posible y no siempre se cuenta con eso, o sea de repente hay docentes que tienen más criterio o mejor criterio que otros (Caso de Estudio N°2).

2.3.2.2. Las Significaciones Epistemológicas

La dimensión referida a las significaciones de los profesores de historia, geografía y ciencias sociales, sobre el conocimiento histórico y su relación con la formación ciudadana. presenta dos temas: *la historia es una disciplina inherente a la formación ciudadana* y *el profesor de historia es el más idóneo para formar ciudadanía*.

a. La historia es una disciplina inherente a la Formación Ciudadana

Este tema está formado por dos sub-temas que expresan la forma en que los profesores conciben el conocimiento histórico y han experimentado su relación con la formación de ciudadanos: *es una disciplina orientada a la comprensión del presente* y *es una disciplina cuyo rol social es formar ciudadanos*.

- Es una disciplina orientada a la comprensión del presente

Este sub-tema refleja las significaciones de los profesores de historia en relación a sus concepciones epistemológicas, construidas a partir de lo que ha sido su experiencia del conocimiento histórico como profesores de la asignatura. En este sentido, lo primero que se puede destacar, es que los profesores sienten que ellos hace mucho que dejaron atrás la visión positivista que reducía a la historia a una suma de fechas y personajes. Pese a que reconocen que muchas veces “los textos de estudio” siguen reproduciendo esta forma de concebir la disciplina histórica, en la actualidad el que es considerado un buen profesor de historia no es aquel que se limita a repetir una lista de datos y personajes, sino aquel que orienta el aprendizaje de los estudiantes hacia la comprensión del presente.

Porque historia no es solamente como... bueno nosotros somos profes de historia y

decimos que ... tratamos de romper continuamente la idea de que historia es solo fechas y datos (Caso de Estudio N°1).

Creo que ya abandonamos un poco, con harta esperanza veo, ese profesor positivista que entraba 'los datos, las fechas y nos vamos'. Un buen profesor de historia ahora es considerado como un profesor que enseña desde la catástrofe en el norte hasta la situación que está pasando en el caso Caval, algo de enseñanza tiene que sacar como ciudadano. Creo que por eso se enseña historia en los colegios (Caso de Estudio N°4).

Los profesores sienten que el conocimiento histórico tiene la finalidad de aproximarse a aquellos procesos del pasado que tienen sentido para comprender el presente, permitiendo a los estudiantes acercarse a situaciones políticas y sociales que les permitan comprender cómo se ha llegado a constituir la sociedad de la que ellos forman parte.

La enseñanza de la historia básicamente tiene que ver con el recordar y hacer presente ciertos acontecimientos que a la sociedad le causan cierto sentido (...)tiene que ver con ciertos procesos que a nosotros como sociedad nos hacen sentido y son importantes. Porque cuando uno sabe lo que ha vivido Chile, estoy hablando en el pasado reciente o ya en la década de los treinta con la dictadura de Ibáñez y todos los procesos políticos que nosotros hemos tenido, yo siento que causa cierto sentido. O sea, por ejemplo, hoy día en la clase de los terceros medios estaba viendo el tema del populismo, entonces yo les decía que venía una crisis económica, una crisis social y esto reventaba en una crisis política con el descrédito de los radicales y la irrupción de Carlos Ibáñez del Campo.... Entonces como que los cabros hacían clic que cuando no hay una ciudadanía empoderada, claro po', la crisis política después puede dar paso a cualquier tipo de gobierno ¿ya? Entonces yo creo que sí es importante conocer ciertos procesos políticos, no es que tú tengas una bola de cristal, pero que te permita una comprensión mucho más, yo creo, profunda de los procesos que vamos viviendo (Caso de Estudio N°2).

Los profesores sienten que la historia debe entregar las herramientas necesarias para que los estudiantes sean "capaces de leer el diario y entender lo que dice", es decir, que logren comprender qué está pasando en la contingencia, por qué se producen tales situaciones, cuáles son las visiones e intereses involucrados, y cuáles podrían ser las posibles consecuencias, para que logren tomar decisiones atinentes que les permitan actuar de manera activa y responsable en beneficio de la comunidad.

Yo creo que los alumnos debiesen solamente entender que la historia sólo sirve para leer el diario, y ahí tenemos el concepto de ciudadanía completo. O sea que el alumno tome el diario, lea y sepa por qué ocurrió este tema de la corrupción, o que más menos tengan algún antecedente, o sepan buscar para poder tomar decisiones concretas sobre cómo

reaccionar frente al tema (Caso de Estudio N°4).

A mi siempre me da hartas vueltas esto que decían algunos didactas, no se cuál en particular, si Carretero o esa gente española, que yo la verdad no los leí mucho, pero... pero por ahí me quedó como muletilla, esto de que buena parte de las habilidades que forma la disciplina tienen que ver básicamente con que el adulto formado en esas habilidades sepa leer el diario y sepa entenderlo, sepa comprender lo que pasa en su sociedad (Caso de Estudio N°3).

- **Es una disciplina cuyo rol social es la formación de ciudadanos**

Los profesores consideran que la orientación del conocimiento histórico hacia la comprensión del presente, es la primera razón que justifica la inherencia que tiene la historia para la formación ciudadana. Los profesores sienten que precisamente es la función social de contribuir a la formación ciudadana es la que le da sentido a la historia.

A ver, yo comparto la idea de que la historia debe formar ciudadanía y creo que es la única forma de encontrarle un sentido que vaya más allá de un gusto medio fetichista por el estudio del pasado, que quizás los cultores de la historia tenemos ... O sea que uno vibre con un libro viejo o con escuchar una experiencia de un abuelo... es a lo mejor emocionalmente útil para uno, pero no es socialmente útil. Así que yo suscribo esa tarea, tal y como está planteada con todo lo fome que puede ser para la gente que no le gusta ... todos tienen que asumir un rol con respecto a los problemas de su época y a mi me parece que es correcto que la historia asuma ese rol (Caso de Estudio N°3).

Sin embargo, pese a que esta concepción es compartida por la mayoría de los profesores que participó de la investigación, hay un par de profesores que considera que pese al aporte que la historia puede hacer a la formación ciudadana, la disciplina histórica y la formación ciudadana, no tienen nada que ver la una con la otra, porque están referidas a procesos totalmente distintos. Mientras la historia se preocupa por el estudio de los hechos del pasado, la formación ciudadana se refiere a la actuación de los ciudadanos en el presente.

Desde la sinceridad absoluta, me parece que son dos ramas que más allá de tener un espíritu común, no son homologables. (...). Entonces, ... una cosa es estar haciendo un análisis histórico sobre una época determinada, investigarla, llegar a una comprensión del sujeto histórico, y otra cosa es ver qué es lo que está pasando en mi barrio, en mi país... de qué manera yo tengo que ir a votar. Son temas, son carriles aparte, aunque uno tiene que servir al otro... pero son carriles aparte, o sea, claramente ... no se... pueden haber elementos en común, pero así buscar la justificación de por qué nosotros... como concedores de la historia, debemos emparentarla con la formación ciudadana, creo que

no ... Si esa es la forma de buscar la justificación, creo que no... hay un problema de fondo porque son dos variables distintas (Profesor, Colegio Municipal, 7 años de experiencia).

Más allá de estas posturas contrapuestas, la mayoría de los profesores reconocen que la forma en que esta función social se ha abordado, ha ido cambiando a lo largo del tiempo, y así como sienten que superaron la visión positivista del conocimiento histórico, también sienten que han superado la visión nacionalista con la que se vinculaba el conocimiento histórico para formar la ciudadanía: “O sea, si en algún momento a los que gobernaban les interesaba... que este trabajo enfatizara en la adopción de valores patrióticos, en la adhesión de la persona a la nación..., enmarcado en ese contexto, yo no lo habría compartido tanto” (Caso de Estudio N°3).

En la actualidad, la mayoría de los profesores sienten que la visión sobre la función formadora de ciudadanía que prima, está relacionada con la idea de que el conocimiento histórico debe “empoderar” a los estudiantes a través del desarrollo de la conciencia de su condición de sujetos históricos, como requisito básico para entender que el conocimiento del pasado y la comprensión del presente, son la base para construir el futuro de la comunidad a la que se pertenecen.

A mi me parece que es la asignatura que puede empoderar a la ciudadanía misma, es la historia, por esta conciencia histórica, por esta labor de sujeto histórico, porque le hace sentido al final de cuentas. Entonces, en este empoderamiento, este concepto a mi me parece que es clave en historia, porque cómo una persona, no un alumno, una persona, se puede sentir empoderado, puede sentir el poder de diseñar lo que viene, es solo siendo sujeto histórico, es solo si comprende que su acción sola y en comunidad va a tener repercusiones positivas y negativas. Cuando yo entiendo que soy plural, que yo tengo un pasado, un presente y un futuro por delante, y logro hacer esa conexión, a mi me parece que las personas se van empoderando (Caso de Estudio N°2).

Los profesores consideran que la disciplina histórica es probablemente la asignatura que está mejor posicionada para formar la ciudadanía, ya que presenta una serie de condiciones que contribuyen de manera directa a esta tarea.

Es que es verdad, los profesores de Química, Biología, Matemática, etc., tienen que formar personas que se formen para el otro, y ahí yo creo que es esencial, pero si yo siento que el potencial está en historia, a mi sí me parece que es la columna vertebral de

la formación ciudadana, porque son los ciudadanos los que han hecho la historia, entonces nosotros no hablamos de fechas, no hablamos de cosas, hablamos de procesos y esos procesos los construimos nosotros como ciudadanos (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 9 años de experiencia).

En primer lugar, el conocimiento histórico es clave para el desarrollo de la memoria, elemento clave para desarrollar la identidad y el sentido de pertenencia comunitario que cualquier ciudadano que quiera participar de manera activa, necesita para orientar sus acciones ciudadanas.

Me gusta más esa idea que tiene que ver con formar la memoria para entregarle herramientas de experiencia social al ciudadano, para que haga la pega, llega a ser sujeto en la medida de que se apropia, dentro de lo que piensa, de los problemas de su época. Se asocia, o actúa individualmente, pero se hace cargo de sus sociedad (Caso de Estudio N°3).

Hay cosas que hoy día ocurren y que no se están rescatando en la sala de clases, y si tu espacio, la historia da eso para recoger, para mirar en el tiempo. Yo creo que uno también... es bonito ejercicio, darte cuenta de que hay algunas temáticas y problemáticas que se repiten a lo largo de la historia, que las personas le han dado distintas respuestas o similares, no sé, que hay cosas en las que se ha progresado (Caso de Estudio N°4).

En segundo lugar, los profesores consideran que las múltiples perspectivas desde las que se puede abordar el conocimiento histórico y el concepto de verdad relativa desde el que se construye, son un aporte a la formación ciudadana. Sienten que al dar espacio a las distintas visiones que conviven sobre los hechos y procesos sociales, políticos, económicos y culturales, se hace un aporte fundamental al desarrollo del respeto y la valoración a la diversidad y el pluralismo, cualidades que los profesores consideran claves para la formación de un ciudadano democrático.

Una vez apliqué, lo hice a propósito en verdad, una actividad que hicimos en el electivo y era como... interpretar qué entendía un medio de comunicación por una marcha y otro medio de comunicación por otra marcha. Entonces por ejemplo, no se po', analizamos La Nación, y mostraba cuál era el objetivo de la marcha, en qué se había basado, etc., y veíamos quizás otro diario, que era no se, La Tercera o El Mercurio, y decía que al final la marcha había sido solo desmanes y encapuchados. Entonces cómo entendemos..., desde distintas perspectivas (Profesor, Colegio Particular Subvencionado, 7 años de experiencia).

En términos metodológicos la historia permite el trabajo de fuentes que hace efectivamente ver que las miradas cambian en el tiempo y en el espacio, que uno puede tener diferentes miradas o, frente al mismo hecho, diferentes perspectivas, que en el tiempo cambia esa perspectiva (Caso de Estudio N°2).

Entonces uno puede tener una mirada histórica, puede tener una mirada espacial, una mirada temporal, y que eso permite, por ejemplo, experimentar el tema de la diversidad, el tema de la relatividad de la verdad, de la construcción de la verdad (Caso de Estudio N°1).

En tercer lugar, los profesores sienten que la historia es una disciplina que facilita los puentes con las otras ciencias sociales, como la geografía, la antropología y la sociología, ampliando las oportunidades de los estudiantes de profundizar en la comprensión del presente y los desafíos que representa, desde el aporte de las diversas disciplinas sociales.

La historia, además, introduce otras áreas de las ciencias sociales como la antropología, como la ciencia política, que permiten una mirada pluriperspectiva. Entonces uno puede hacer una mirada, por ejemplo, desde el espacio, pero ver las formas de poder dentro del espacio, uno puede ver las transformaciones temporales que se han dado dentro de ese espacio (Caso de Estudio N°1).

Creo que la asignatura de historia, así como está concebida... en las últimas décadas, intenta trabajar desde esa interdisciplinaridad. Esto no es pura historia esto es... historia, economía, geografía, podemos trabajar desde esas distintas aristas (Caso de Estudio N°3).

Por último, sienten que la forma en que se construye el conocimiento histórico, brinda una serie de oportunidades para desarrollar habilidades superiores que contribuyan al desarrollo del pensamiento crítico, con el que todo ciudadano activo y responsable debe contar.

Yo creo que el trabajo que hacemos en relación al análisis crítico de fuente... en relación a formar una dimensión intertemporal, que las personas sepan situarse en su presente, pero relacionar su presente con la herencia heredada, que sepan proyectar el presente hacia el futuro. Creo que son cosas que se trabajan con los niños, que se han enfatizado en los últimos años y que son dimensiones que un ciudadano debería tener formadas para cumplir en su rol (Caso de Estudio N°1).

b. El profesor de historia es el más idóneo para formar ciudadanía

Este tema está referido a la experiencia de los profesores como formadores de ciudadanos y las significaciones sobre dicha experiencia, que los hace sentirse como los profesionales de la educación más idóneos para desarrollar esta tarea, abordándolo desde dos sub-temas: *estar dotados de conciencia ciudadana y ser un ejemplo para los jóvenes*.

- Estar dotados de conciencia ciudadana

Pese a que los profesores de historia consideran que no es justo que se les adjudique solo a ellos la responsabilidad de formar ciudadanía, porque eso debería ser una actividad transversal a toda la comunidad escolar, al mismo tiempo sienten que son los profesores que están más capacitados para llevar adelante la tarea. Esta sensación no solo responde al hecho de que históricamente han sido los profesores de historia los que se han encargado de la formación ciudadana, ya sea a través de la asignatura de historia o impartiendo la antigua asignatura de educación cívica, sino que se debe principalmente, a que ellos sienten que sólo por el hecho de dedicarse a la historia, de interesarse por el estudio del devenir humano en el tiempo y de comprender cómo se ha ido conformando la sociedad actual, los profesores de historia cuentan con una conciencia ciudadana y un compromiso social que los posiciona de mejor forma para formar a los ciudadanos.

Yo le doy el valor a las ciencias sociales desde el tema conceptual y desde la experiencia docente, o sea yo creo que los profesores de ciencias sociales siempre se han parado como ciudadanos (Caso de Estudio N°1).

Las características del profesor de historia, o sea, generalmente es una persona que está muy preocupada de la realidad social, es una persona que le gusta leer de política, entonces de una u otra manera uno es... Tenemos como internalizado todo aquello y al momento de dar la clase, yo no me imagino claro, que un profesor vaya pasar el contenido que está ahí solamente, uno siempre le trata de dar este enfoque donde al chiquillo se le abra la mente, que tenga conciencia de cuál es su rol como ciudadano, que no es solamente un espectador de la historia sino que al contrario puede ser un protagonista, que es un protagonista (Profesora, Colegio Particular Pagado, 12 años de experiencia).

Pero creo que, en mi caso personal, los profesores de historia tenemos una función social que cumplir ya, y esa función social es básicamente poder dotar de un concepto que pensamos que viene inherente a la condición humana, pero no es así, que es la ciudadanía. Y al mismo tiempo siento que debiese haber un filtro antes de entrar a

estudiar historia, y ese filtro es cuánto es el compromiso que tiene esta persona con la sociedad. Siento que es súper importante qué compromiso tiene con la sociedad. Porque al final de cuentas, es un tema de compromiso, es el tema de mi compromiso, de cómo yo quiero formar ciudadanos, porque de lo contrario, yo entrego mi concepto, clases muy entretenidas, pero ¿dónde está ese nexo? ¿Cómo le saco partido a un pequeño ciudadano democrático que está ahí, que hay que ayudar, que hay que formar y que hay que preparar para la sociedad? (Caso de Estudio N°4).

En relación a esta conciencia ciudadana y a este compromiso social, los profesores de historia sienten que la función social que deben desarrollar es precisamente formar ciudadanos. No pueden limitarse a entregar contenidos, sino que deben ir más allá, y orientar esos contenidos al desarrollo de ciudadanos críticos y activos, comprometidos con su sociedad.

Yo encuentro que es fundamental porque en el fondo uno está educando, independiente digamos que todos estamos preocupados de la PSU y todo el cuento, yo creo que uno éticamente no está formando solamente para eso. Tú estás formando para que un chiquillo salga a la sociedad y se inserte en ella, pero no como, desde mi punto de vista, como un ente que va a vivir, asumir todo, no. Para mi es importante formar una persona crítica, una persona que medite, una persona que tome decisiones, que sea un aporte también, entonces lógicamente que se tiene que formar en esa área, en la ciudadanía (Caso de Estudio N°2).

Nosotros estamos formando ciudadanos, finalmente, no estamos enseñando un contenido histórico, sino que estamos preparando para vivir en la sociedad, para poder desenvolverse, para poder defender sus derechos, para manifestar sus derechos, explicarle también que hay deberes que quieren cumplir, cierto y yo en lo personal considero que es tremendamente importante en la formación cívica en la población (Profesor, Colegio Municipal, 11 años de experiencia).

Finalmente, sienten que esta responsabilidad social también se fundamenta en el hecho de que de todos los profesores, son los mejor preparados para formar ciudadanía. Pese, a que adolecen de serias falencias formativas, solo por el hecho de conocer los procesos históricos, tienen conocimientos políticos y sociales que les permite contar con herramientas para la formación ciudadana, que el resto de los docentes no tiene.

Yo creo que los profesores de historia tenemos el protagonismo en esa línea, o sea si los profesores historia no lo hacemos, yo no quiero que lo haga un profe de arte no quiero que lo haga un profe de matemáticas, quiero que lo haga uno de historia porque encuentro que somos los mejores preparados para hacerlo... En nuestra formación de

pregrado, aunque no tuvimos un curso de formación ciudadana con nombre y apellido, pero sí conocemos de formas políticas, de lo que pasa cuando se quiebra un sistema, cuando se cambia una constitución, no sé...muchas, yo creo que tenemos un rol protagónico (Profesor, Colegio Particular Subvencionado, 14 años de experiencia).

- **Ser un ejemplo para los jóvenes**

Los profesores sienten que una de las exigencias que implica este compromiso con la formación ciudadana, es “ser un ejemplo” para los jóvenes, es decir, para formar ciudadanos, el profesor debería asumirse como un ciudadano y ser un ejemplo de ciudadano, empezando por “ser democrático en el aula”.

Entonces corremos el riesgo de que la historia se puede ver como algo que explica el presente y punto. Pero los profesores de historia en eso, siento yo que tenemos que tener cuidado, que estemos en el sistema que estemos, nosotros tenemos que empoderar, y en ese empoderar no es tirar panfleto político, no es decir que se tiene que actuar así o asá, porque de hecho tenemos que ser un ejemplo, tenemos que darle la posibilidad de opinar al chiquillo de izquierda, al chiquillo ecológico, qué se yo, de empoderarse de su postura y de plantearse ciertas cosas que él quiere para el futuro... Y a respetar esos empoderamientos juntos, nosotros también, aunque no estemos de acuerdo (Caso de Estudio N°2).

Sin embargo, los profesores sienten que ser un ejemplo no es fácil, porque siempre está la duda sobre “hasta dónde yo tengo que sincerarme con mis estudiantes”, hasta dónde tengo que transparentarme, sólo asumirme como ciudadano o debo asumirme también como un sujeto político, y mostrar los valores y orientaciones políticas a partir de las cuáles desarrollo mi quehacer profesional. Este punto está lejos de estar cerrado, y pese a que todos reconocen que es importante posicionarse como ciudadano, no hay consenso sobre cuánto se debe revelar a los estudiantes. Algunos creen que hay que ser totalmente transparentes, mientras otros creen que esto se debe limitar para no derivar en la manipulación de los estudiantes.

El tema es un problema también porque nosotros los profesores nos cuesta resignificar y asumarnos como ciudadanos en la escuela y eso también como escuela hay que discutirlo porque ¿hasta qué punto yo me revelo con mis estudiantes? ¿Hasta qué punto mis estudiantes pueden decodificar quién soy yo? Porque también tienen que aprender que no están aprendiendo con alguien neutro, sino que yo llevo a la sala mis valores, llevo a la sala mis visiones. Entonces nosotros como profesores debemos discutir el punto y ahí... todo eso cuesta, yo creo que todo eso es bien complejo, pero hay que hacerlo

(Caso de Estudio N°1).

Yo siento que tú como profe de historia tú tienes el deber de plantearte también como una persona política ... O sea, que tú puedas responder sí los chiquillos te preguntan no se, 'profe y usted, ¿cree en la democracia?' y '¿usted por quién va a votar?'. O sea pa' mi, el profe que 'no, es que eso es parte de mi vida privada', y que no puede responder, no, no va conmigo. Uno tiene que asumir una postura, no puede ser neutral. Quizás ese es como un paradigma antiguo que se tenía, de que el profesor de historia no tenía que opinar, y uno dependiendo de la postura política que tenga, lo hace más o menos, puede ser más evidente o puede ser menos evidente. Pero... sí... me ha tocado el caso en que te preguntan '¿profe usted es o no es tanto?', y yo creo que debe declararse, porque eso te transparenta un poco más con los alumnos, te hace sentir como más cercano a ellos también (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 7 años de experiencia).

En lo que sí hay consenso entre los profesores, es en el hecho de que el profesor debe ser un ejemplo en relación a la construcción del discurso ideológico. Los profesores sienten que parte de su deber como formadores, es guiar a los estudiantes en la construcción de un discurso ideológico coherente, ayudándolos a reflexionar sobre las relaciones y contradicciones que hay entre los ideales que defienden y sus acciones, y esa tarea debe desarrollarse no solo en términos conceptuales, sino también a través de una actitud coherente por parte del docente. Es decir, sienten que el profesor debe ser un ejemplo actuando en coherencia con su discurso.

¿Quién puede presentar, quién puede poner la mirada a esa contradicción? ¿Quién puede colocar en la sala de clases...? 'Mira, esta acción con este discurso no es coherente' o hasta qué punto es coherente, o cómo lo podemos armar, ¿quién puede hacer un conflicto conceptual y cambiar el mapa de conceptos que usted tiene? Pero también cuestionar, ¿quién puede hacer reflexionar sobre el mundo valórico? Yo creo que ahí está la formación ciudadana, un tema que va más por lo conceptual, por lo valórico y por las acciones. Yo creo que quién puede hacerlo es el profesor, con su ejemplo, hablando de democracia y siendo democrático en la sala (Caso de Estudio N°1).

2.3.2.3. Las Significaciones Didácticas

La última dimensión de las significaciones pedagógicas, está referida a las significaciones de los profesores de historia, geografía y ciencias sociales, sobre las experiencias didácticas a través de las cuales han puesto en práctica la formación ciudadana. Este tema está compuesto por tres subtemas: *las metodologías para formar*

ciudadanía están cambiando, el profesor de historia está insuficientemente preparado para la educación ciudadana y el enfoque didáctico está limitado.

a. Las metodologías para formar ciudadanía están cambiando

Esta temática está referida a la forma en que los profesores significan las metodologías a través de las cuales han experimentado la tarea de formar ciudadanos, y se aborda a partir de los siguientes subtemas: *estar en una transición entre las metodologías tradicionales y las metodologías activas, ser innovador y democrático en el aula.*

Es importante señalar que la implementación de la educación ciudadana ha sido una experiencia que los profesores han desarrollado, principalmente, en los espacios curriculares que lo exigen de manera explícita, es decir, a través de aquellas unidades curriculares de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales que abordan de manera directa los contenidos de educación ciudadana: en primero medio en el Marco Curricular y en cuarto medio en el Ajuste Curricular. Aunque los profesores reconocen que el currículo da muchas opciones de trabajar la formación ciudadana a partir de los contenidos históricos, reconocen que estas oportunidades no son utilizadas de manera sistemática. Es por ello, que la mayor parte de las experiencias que relatan, están vinculadas a la implementación de la educación ciudadana en los niveles señalados.

- Estar en una transición entre las metodologías tradicionales y las metodologías activas

Los profesores reconocen que pese a creer que la formación ciudadana debe desarrollarse a partir de metodologías activas, que le permitan a los estudiantes ser los protagonistas de la acción, en la práctica, han tendido a predominar las metodologías tradicionales de trabajo, especialmente en relación a aquellos contenidos de carácter conceptual vinculados a la Constitución y al funcionamiento institucional del sistema político.

Respecto a lo primero, la verdad es que el enfoque tiende a lo tradicional, o sea, la verdad es que no se me ocurre otra forma de conocer la Constitución que leyéndola y haciendo síntesis de cosas que no son tan interpretables ya, por ahí algo de problematización se puede hacer, pero no cuando yo describo funciones de un cargo. Y es algo que tenemos que ver (...) más allá del trabajo en clase con el documento y con la

constitución misma, no veo mucha posibilidad de hacer algo más, no se, puede que hayan otras formas, pero no se me ocurre cómo (Caso de Estudio N°3).

Sin embargo, también sienten que los cambios introducidos en el Ajuste Curricular, y la ampliación de los temas y las perspectivas para abordar la participación ciudadana, han estimulado la implementación de metodologías activas, que han dado un rol más protagónico a los estudiantes y han facilitado la vinculación de los contenidos con sus propios intereses.

Cuando trabajamos participación, yo creo que se abre un poco más el campo. Por ejemplo, el año pasado, cuando teníamos que ver democracia, cuando teníamos que ver participación y no se... cuando las sugerencias tradicionales planteaban que los chiquillos disertaran sobre los partidos políticos, yo les pedí que organizaran partidos políticos. Que los organizaran y les reglamentaba un poquito la cosa, y eso los forzaba a que leyeran un poquito sobre reglas de organización de un partido político, y los obligaba a que la organización de esos partidos admitiera cierta coherencia entre ideas que sintonizan con ciertos postulados y otras que no. En esa actividad era donde ellos entendían que ciertas ideas económicas son incompatibles con la preocupación ambiental, que ciertas ideas sociales son interpretables, no se, que todo el mundo puede hablar de bien común, pero que eso puede hablar de distintas claves interpretativas desde distintas posiciones ideológicas. Hizo que por lo menos emm... terminaran la unidad clarificando un poquito lo que pensaban, entendiendo que hay ciertas posiciones donde hay ciertas ideas asociadas y que solo ahí tienen coherencia eh... y a través de eso... yo siento que entendieron bastante bien cómo funciona el sistema de partidos, entendieron bastante bien qué es lo que piensa cada sector y resultó... A la larga terminaron haciendo cosas re chistosas. Hicieron una franja electoral ... lo pasaron bien y clarificaron ideas (Caso de Estudio N°3).

Los profesores sienten que deberían desarrollar actividades más dinámicas, donde los estudiantes puedan participar activamente. Sienten que no se puede formar ciudadanos activos, encerrados en cuatro paredes, que es necesario sacarlos de la sala, incluso sacarlos de la escuela, para que puedan entrar en contacto con la realidad, con sus comunidades y puedan experimentar durante su proceso formativo qué significa ser un ciudadano activo y responsable.

Cuando uno habla de participar, de opinar, ellos se mueven, les encanta el tema, y les gusta opinar (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 18 años de experiencia).

Lo que me gustaría implementar a mí, es lograr una salida a terreno, de lograr la

formación ciudadana, como preparar un proyecto donde ellos participen activamente, que lleven su bitácora, con monitores guiados, donde ellos trabajen en conjunto, yo creo que sería lo principal en este ramo, lograr que salgan (Profesor, Colegio Municipal, 8 años de experiencia).

Yo creo que las clases de historia no debieran hacerse en aula, encerrados, deberían salir. Porque por ejemplo, si yo estoy en matemáticas y tomo la calculadora y sumo uno más uno, me va a dar dos, ahí yo estoy ejercitando, pero ¿cómo ejercito la ciudadanía? La tengo que ejercitar afuera, en las calles, conversando con las personas. Ahí yo formo, ahí yo estoy formando un ciudadano. Que el profesor de historia se atreva de una u otra manera, a salir a la calle. Yo los sacaría afuera, a la calle, a los edificios, a la gente, para poder ejercitar con ellos modelos y propuestas concretas de situaciones concretas, que les ocurren entre los ciudadanos. Entonces siento que muchas veces, uno intenta utilizar estrategias innovadoras en el aula, y hacemos cosas por el estilo, pero no siento que exista una conciencia de que en el fondo, la ciudadanía la podemos ejercitar concretamente (Caso de Estudio N°4).

Los profesores sienten que para poder desarrollar estas metodologías activas y al mismo tiempo, cumplir con las exigencias curriculares, uno de los principales desafíos es superar la centralidad que tiene el trabajo con los contenidos conceptuales, ya que sienten que la visión desde la que siempre se ha tendido a abordar la educación ciudadana, ha sido más teórica que práctica, es decir, “enseñar a los estudiantes los conceptos ciudadanos, pero no enseñarles a cómo vivirlos”. Sienten que su tarea, en ocasiones abrumadora, consiste en encontrar un justo equilibrio entre los conocimientos teóricos que los estudiantes deben manejar, y las experiencias prácticas que les permitan a los estudiantes darle sentido a dichos contenidos y entender por qué son importantes para el ejercicio ciudadano, ya que de lo contrario, la teoría se transforma en “una lata, que solo desmotiva a los estudiantes”.

Pasa que ya te dicen ‘Oh! Profesora, tienes que hacer una actividad súper divertida, porque si no es tan divertida, yo no me motivo tanto ya’, y está bien. Pero al mismo tiempo viene el director y dice ya, tienes que pasar todos los contenidos y pruebas todos los meses y todos los contenidos... infinidad de contenidos y tienes que hacer al mismo tiempo una actividad y a todo tiene que ser lúdico, entonces es como abrumador (Profesora, Colegio Particular Pagado).

Hay dos componentes fundamentales. El primero, que tiene que haber una capacidad de conceptualización y exigir a la gente que de alguna u otra manera, logre sintetizar ideas, creo que eso es lo primero. Entonces los estudiantes tienen por una lado, una formación conceptual clara y al mismo tiempo, un campo de ejercitación porque yo creo que la ciudadanía, no debieran formarse en aula, encerrados, deberían salir. Creo que para eso la metodología es súper simple: concepto y ejercitación (Caso de Estudio N°4).

Una de las dimensiones que los profesores consideran clave para lograr este equilibrio entre teoría y práctica, es vincular los contenidos con los temas de interés de los estudiantes, con las problemáticas que enfrentan en su cotidianidad

O sea, si no los tomamos como una materia a estudiar, como una materia para que los chiquillos lo relacionen con su propia vida, perdemos la oportunidad de entregarles herramientas para algo que sí van a hacer, que es ser ciudadanos. Ahí sí soy fatalista... y pueden hacer algo peor... así que mejor que tengan herramientas (Caso de Estudio N°2). En la forma de enseñar es necesario contextualizar más, porque yo siento que cuando uno contextualiza y a ellos les toca el tema, ya los prende (...) Por ejemplo, cuando uno habla del tema del respeto a las leyes y la participación, generalmente los chicos te discuten con problemas que son de planificación urbana, ‘ah profe, las antenas celulares’, etc. Y esto es porque, porque por ejemplo estuvo de moda este programa “Por qué en mi jardín”, que lo veían. Entonces, ellos recién ahí se dan cuenta de que hay una construcción que es dañina para la población y que uno puede hacer algo, pero eso no está dentro del currículo, entonces no lo ves... no ...no forma parte de eso, es un conocimiento que la población generalmente se entera en la práctica y no dentro del colegio y por eso hay que incorporarlo. Y a partir de su experiencia (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 8 años de experiencia).

Los profesores sienten que lograr el desarrollo de metodologías que permitan una participación activa y que estimule el desarrollo de aprendizajes significativos, muchas veces no tiene que ver con contar con la mayor cantidad de recursos tecnológicos, ni “hacer cosas entretenidas”, sino que se debe dar el espacios para que los estudiantes puedan opinar e incorporar sus propias experiencias, para que desde ellas le den sentido a los contenidos que deben trabajar. En este sentido, los profesores sienten que la clave de las metodologías activas radica en incorporar los intereses y experiencias de los estudiantes, aún cuando el escenario sea tan simple como una exposición del profesor y el desarrollo de una reflexión socializada.

Una clase significativa, pues no tiene por qué tener su valor en la construcción de material didáctico o uso de equipos, sino por el contrario puede ser una clase expositiva dialogada. Porque... su valor radica en la relación entre el viaje desde la opinión superficial a la profunda, desde el área lejana al área cercana, generando un cuestionamiento real, que permite que el contenido termine siendo un medio para analizar sus propias contradicciones y su necesidad de reflexionar más profundamente sobre sus valores y creencias, que les permita ser empáticas con personajes no-vividos por ellas, pero que le alumbran las posibilidades de realidad futura en estos momentos de cambio, donde la estudiante se siente protagonista de los hechos (Caso de Estudio N°1).

- **Ser innovador y democrático en el aula.**

Los profesores sienten que lograr la superación de las metodologías tradicionales y la implementación permanente de las metodologías activas, ya no solo como “la clase entretenida”, sino como una metodología de trabajo permanente, requiere un compromiso con la innovación. Los profesores sienten que deben ser innovadores, especialmente, porque consideran que las mejores clases de formación ciudadana que han tenido, son aquellas en que innovaron, en que superaron los temores a romper los límites, y desestructuraron los espacios tradicionales para desarrollar las clases.

Yo creo que los momentos más felices que he tenido como clases, son las más desestructuradas, donde los alumnos en el fondo han dicho ‘oye esta clase me gustó, es lo que siempre quise hacer, y nunca me lo habían permitido’. Que hablan, tan simple como eso, dar su opinión, sin temor a equivocarse. Son las clases más ricas. Pero para eso hay que atreverse a... desestructurar la sala de clases, desestructurarse un poco... hay que hacerlo... Yo me imaginaba mirando esta sala... Es rica esta sala, o sea podís trabajar pa’ ese lao’, pa’ este lao’, no se si un día querís, podís dar vuelta todo... Y desestructurar los esquemas de una sala de clases, también es válido para tratar este tema de la participación (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 18 años de experiencia).

Yo creo que tenemos que innovar, porque otro elemento que estamos experimentando y que vamos a ver cómo resulta, que tiene que ver con los procedimientos, vamos a tratar de ver cómo funciona, por ejemplo, que sea intencionado el trabajo cooperativo, que sea intencionada la discusión socializada, para ver cómo ciertos procedimientos de la clase pueden ayudar, y eso solo se logra si nos atrevemos a innovar (Caso de Estudio N°1).

Al mismo tiempo, sienten que la base de cualquier formación ciudadana que esté orientada a desarrollar ciudadanos activos, requiere de un profesor democrático. Los profesores sienten que para poder trabajar el concepto de democracia y formar ciudadanos democráticos, “la democracia se debe practicar desde el aula”, ya que no se puede formar actitudes democráticas desde un aula que es autoritaria. Sin embargo, reconocen que en la práctica, la mayoría de las veces, esto no se cumple. Los profesores siguen siendo autoritarios y siguen centrando las clases en transmisión de saberes, sin permitirle a los estudiantes manifestar sus opiniones. Es más, sienten que muchas veces los profesores no dejan opinar a los estudiantes, por temor a que les rebatan sus ideas.

Porque resulta que, nosotros formamos ciudadanos, hablamos de la importancia de tener

opinión, chiquillos, “¿Cómo ustedes no saben no tienen opinión?”, pero en los 45 minutos de clase hablamos nosotros, mostramos los power point y lea la guía, sin espacios concretos de participación (Caso de Estudio N°2).

Ahora el desafío es de los profes... y hay algunos profes que quieren seguir estando cómodos, y que no dan espacios para que el alumno esté en contraposición con el profesor, son muy pocos los profesores que se dan esa licencia, ‘ya, debate, quiero que estés en contra mía’. Eso no siempre se da la verdad (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 7 años de experiencia).

Los profesores sienten que las principales experiencias de ejercicio democrático que han podido desarrollar en el aula, están vinculadas al establecimiento consensuado de las normas de trabajo y conducta dentro de ella. Sienten que la convivencia y la participación de los estudiantes ha mejorado mucho, cuando se negocian y consensuan entre todos y el profesor, dichas normas, y el profesor es el primero en dar el ejemplo respetándolas.

Pero lo que favorece, lo que me ha resultado bastante es como... esto de que los acuerdos tomados en clase, en el desarrollo de una clase, el profesor sea capaz de cumplirlos: ‘les parece que la actividad la vamos a hacer a tal hora y de tal manera’ (...) En la medida que se cumple, ellos van entendiendo la dinámica de la política, que el acuerdo funciona y una vez que el acuerdo funciona, como que lo adquieren y esto después se exige. Entonces ellos entienden así, casi... yo siento que casi no perciben que están aprendiendo eso, de que cuando se toma un acuerdo a nivel curso, a nivel grupal con el profesor incluido, etc., emm... se consiguen cosas, y en ese sentido yo creo que a ellos les gusta, yo creo que a mi me ha funcionado por lo menos, no se que tan innovador es, a lo mejor es muy antiguo, pero... eso funciona, creo yo (Caso de Estudio N°2).

Los profesores sienten que las metodologías activas, la innovación y un ejercicio docente democrático es clave para lograr la formación de ciudadanos, pero reconocen que estas todavía son aspiraciones que poco a poco se están extendiendo, y que en la práctica aún siguen predominando las metodologías tradicionales, centradas en lo teórico y en el quehacer del profesor.

b. El profesor de historia está insuficientemente preparado

Este tema aborda las significaciones de los profesores sobre el grado de preparación con el que cuentan para desarrollar la formación ciudadana, desde dos subtemas: *estar poco formado y estar determinado por sus concepciones personales*

- **Estar poco formado**

Pese a que los profesores de historia sienten que son lo más capacitados para desarrollar la formación ciudadana, por el compromiso social que los caracteriza y por el tipo de saberes propios de la disciplina histórica, al mismo tiempo sienten que no tienen la formación, ni a nivel conceptual ni a nivel didáctico, para poder desarrollar la tarea de educar a los ciudadanos que se les ha encomendado. En primer lugar, porque su experiencia de formación inicial docente careció de la preparación adecuada para enfrentar dichos desafíos. Sienten que la formación ciudadana “es el eje pariente pobre de la formación inicial” de los profesores de historia. Los profesores sienten que están certificados para enseñar historia y geografía, pero no ciudadanía, ya que la mayoría de ellos tuvo solo un curso vinculado a los contenidos propios de la educación ciudadana, y hay un porcentaje no menor, que no tuvo ninguna instancia formativa.

Porque en realidad en la universidad no hay ningún ramo de educación ciudadana, nada y por eso estoy en pleno problema yo, en decir cómo hago las clases, ¿cómo hago esto? Porque llega a ser latero, digo los requisitos para ser senador, ¡es como latero! Entonces si no nos enseñaron en la universidad ni siquiera formas como enseñarlo, ¿cómo lo hacemos! (Profesor, colegio Particular Subvencionado, 8 años de experiencia).

Los profesores sienten que además de la escases de cursos sobre el tema, la orientación que estos cursos tenía era exclusivamente teórica, cursos más bien de derecho, que abordaba ciertas dimensiones de la ciudadanía desde una perspectiva conceptual. Ninguno de los profesores experimentó una formación inicial que lo preparará en términos didácticos para enfrentar la formación ciudadana, ningún curso les entregó las herramientas metodológicas para poder implementar las propuestas curriculares.

Yo lo más cercano a ciudadanía que tuve en el Peda, fue un ramo de derecho, y que es toda la parte dura, institucional, que es una dimensión de esto, pero todo lo que se refiere a participación, no, de eso no vimos nada (Caso de Estudio N°3).

Creo que ahí estamos como débil... creo que con el perdón de mis colegas, la universidad nos preparo para investigar, para recopilar información y todo lo demás, no hay problema con eso, el problema está en la implementación de esto en el aula (Profesor, Colegio Municipal, 14 años de experiencia).

Yo creo que la formación docente no está... a nivel universitario, no se si alguno de los

que está en esta mesa, tuvo cursos para aprender a enseñar currículo, que es distinto de aprender de política, pero algo así como didáctica de la política y que el profesor sepa seleccionar cuáles son los mejores textos o las mejores recursos o formas para hacer que los chiquillos sepan de política o participen en política, yo creo que no, yo no conozco ningún curso... No se si alguno de ustedes estuvieron en algún curso que les enseñara a hacer eso (Profesor, Colegio Particular Subvencionado, 11 años de experiencia).

Por ello, los profesores sienten que se han tenido que ir formando sobre la marcha, de manera autodidacta a través de la experiencia, por medio de la lógica del ensayo y error para poder llevar a la práctica la propuesta contenida en el currículo.

Entonces tienes que irte formando en la marcha, así un momento, y formándose en la marcha y para el resto van saliendo nuevas temáticas, nuevas propuestas y como que uno se siente casi como internada y miles de posibilidades y tenís que ponerte al día y de esas miles de posibilidades, ahora ¿cuál es la que me va servir a mí? (Profesora, Colegio Particular Pagado, 15 años de experiencia).

A esta falta de formación se suman las amplias exigencias que el currículo hace a los profesores. La amplitud y diversidad de contenidos que incorporan la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, le exige al profesor el dominio de muchas áreas del saber, como la antropología, la sociología, las ciencias políticas y la economía, para las cuales el profesor no cuenta con la preparación adecuada.

Evidentemente la formación inicial debería potenciar las herramientas que el docente maneja para de verdad trabajar desde distintas aristas. O sea, de ciencias sociales no son muchas las herramientas, no se, de sociología, antropología que manejamos. Si se fortaleciera ese campo, podríamos hacer la pega desde distintas miradas (Caso de Estudio N°3).

Porque a nosotros en el currículo se nos está pidiendo tanta cosa, se nos pide como hacer una fusión entre que sepas mucho de (...) ¡¡Si es que hay que saber desde el origen del hombre, Roma, Grecia! Tienen que saber todo y los cabros no se van aprender todo (...) Y al mismo tiempo tiene que ser un hombre globalizado, entonces por eso en cuarto medio... la globalización, en primero medio, también... Y globalización tiene que ver con eso, tiene que ver mucho con economía, con relaciones internacionales, con... derecho internacional (Profesora, Colegio Particular Pagado, 12 años de experiencia).

A todo lo anterior, se suma la sensación de que a nivel de las políticas públicas, tampoco les importa mucho esta falta de formación. Sienten que el MINEDUC no se asegura de que

a los profesores se los forme de manera adecuada para responder a las exigencias curriculares, sienten que las capacitaciones impulsadas en temas de formación ciudadana son muy pocas y tienen una cobertura limitada, en comparación al énfasis que se le da a las asignaturas troncales como lenguaje y matemáticas.

O sea, el Ministerio te está pidiendo algo, pero el Ministerio tampoco se está asegurando de que a estos profesores que van a dar este contenido, lo estén recibiendo (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 8 años de experiencia).

En términos generales, como área, es una de las más... desatendidas por parte el Ministerio, porque efectivamente ahora hay todo un sistema escolar orientado hacia las matemáticas y el inglés (...) Si hay que capacitar gente, primero se capacita a lenguaje y matemáticas (Profesora, Colegio Municipal, 12 años de experiencia).

A nivel de capacitación he visto algunas, algunas capacitaciones que son de formación ciudadana, para enseñar formación ciudadana (...) la del CEPEIP yo la vi, entonces ahí quizás sí... ahora... cuánto de ese universo de profesores asistirá, aprenderá y la aplicará, no se, es un misterio también (Caso de Estudio N°3).

- **Estar determinado por sus concepciones personales**

Además de las falencias formativas, los profesores sienten que la preparación para enfrentar las exigencias curriculares y didácticas, también dependen de sus motivaciones, creencias, valores e intereses personales.

Muchos de nosotros quizás ya tenemos la práctica, podemos conocer cómo opera y podemos tener este interés en que el alumno pueda mejorar las condiciones en que va a participar, pero hay un gran porcentaje de profesores que no tienen ese interés y los alumnos pierden porque no está ese interés por estimularlos (Caso de Estudio N°2).

Yo tengo mi mirada, yo creo en la colaboración, yo sigo la idea del reconocimiento del otro, ese es mí... y que tiene un sesgo, otros creen en el conflicto, que tiene el otro sesgo. Todos estos creen en la funcionalidad y eso tiene otro sesgo, entonces... a mí me gusta Maturana, otros siguen a ... esta francesa que plantea la Teoría del Conflicto, esta neomarxista, marciana le dicen, entonces ahí tenemos miradas distintas (Caso de Estudio N°1).

Los profesores sienten que la forma en que el docente asume su labor pedagógica es clave para entender la perspectiva, profundidad y metodologías a partir de las cuales desarrollará la formación ciudadana, y desde esta perspectiva, sienten que la mayoría de los profesores todavía está centrado en los contenidos de carácter historiográfico. Por ello,

frente a los cambios curriculares, más que preocuparse de reflexionar sobre el enfoque que hay detrás, o cómo se equilibran las distintas disciplinas dentro de la asignatura, están más preocupado de identificar qué contenidos de historia cambiaron y qué contenidos deberá trabajar en cada nivel. En este sentido, entienden la visión que algunos profesores tienen de que la propuesta del Ajuste para cuarto medio “no tiene contenidos”.

La percepción de grupo de mis colegas es que el currículo de cuarto medio no tiene contenidos. Frase textual: ‘¿por qué no tiene contenido?’ Porque casi no hay... historia no hay, geografía hay muy poquito y el resto es puro bla bla. La percepción que tienen es que cuarto medio es un poco relleno, ¿hasta qué punto tienen sentido? Muchos creemos que es importante ya que los chiquillos antes de votar, de ser ciudadanos con derechos y todo, tienen que conocer algunas cosas, pero algunos creen que eso podrían hacerlo, no sé, ¡en cinco clases! Entonces, la posición general es, ¿por qué mejor no se aprovecha el tiempo en otras cosas, en repasar para la PSU, por ejemplo? (Caso de Estudio N°2).

En relación a lo anterior, los profesores sienten que sus propios intereses determinan la selección de contenidos que se realiza y la forma en que ellos se abordan, perdiendo por este motivo, la oportunidad de ampliar los espacios desde los que se puede desarrollar la formación ciudadana.

¡Cuántas veces a partir del mismo contenido! Cuántas veces hemos pasado contenidos que están cargados de formación ciudadana, y los pasamos por encima, o a la rápida, o dándole más énfasis a otras cosas como lo económico. Pero por ejemplo, en la formación de partidos políticos yo lo admito, para mi es una lata, y la clase también termina siendo una lata (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 8 años de experiencia).

Por otro lado, los profesores también reconocen que sus propios temores y aprensiones, determinan su práctica pedagógica. Muchos de ellos manifiestan temor a innovar, porque la propuesta puede ser un desastre, puede alterar el normal funcionamiento de la escuela y puede significar una mala evaluación o un llamado de atención de los directivos o superiores.

Sí, yo creo que ahí nos falta perder el miedo a justificar las cosas novedosas que se nos puedan ocurrir, porque en el fondo, nada nuevo es una ocurrencia del momento. Yo creo que uno piensa harto las cosas, por algo llega a sentir temor. Por eso yo creo que ese

pensar genera temor, pero uno tiene que justificar su accionar, tiene que pelearlo. Pero muchas veces el miedo al error nos paraliza” (Caso de Estudio N°3).

c. El desarrollo didáctico está limitado

Finalmente, el último tema de la dimensión sobre las significaciones pedagógicas, aborda las limitaciones que los profesores han experimentado a la hora de poner en práctica su propuesta didáctica. Estas limitaciones se han agrupado en dos sub-temas: *está sujeto a las características de los estudiantes* y *está determinado por las exigencias evaluativas*.

- Está sujeto a las características de los estudiantes

Los profesores sienten que gran parte de los factores que se relacionan con las posibilidades y limitaciones que tiene el desarrollo didáctico de la formación ciudadana, están vinculados a las características tanto cognitivas como socioculturales que presentan sus estudiantes.

En relación a las características cognitivas, los profesores valoran positivamente el cambio propuesto por el Ajuste Curricular, en relación a abordar los contenidos propios de la formación ciudadana en cuarto medio, y no en primero medio como lo hacía el Marco Curricular.

Ahora, desde mi experiencia, creo que en los primeros medios costaba mucho teorizar ciertas cosas porque son muy abstractas, y en cuarto medio ellos tienen un mayor sentido de lo que es lo teórico, pueden dimensionar más, son mucho más críticos (Caso de Estudio N°2).

Los profesores sienten que trabajar los contenidos propios de la educación ciudadana en primero medio, era muy difícil debido a que los estudiantes no tenían la madurez para comprender y apropiarse de conceptos tan complejos y abstractos, además de que aún se encontraban muy distantes de poder llevar a la práctica todas las dimensiones del ejercicio ciudadano. En cambio, sienten que en cuarto medio el proceso formativo es mucho más pertinente, no solo porque los jóvenes ya están en condiciones de ejercer una ciudadanía plena, sino sobre todo porque poseen una mayor capacidad crítica, están más receptivos frente a los contenidos, incluso conceptuales, porque ya tienen la madurez para comprender que necesitan tener esos conocimientos para poder participar y para poder rendir una mejor PSU, y porque los años de juventud, ya les ha permitido formarse una propia opinión frente

a los temas de interés político y social que deben discutirse en la asignatura.

Estoy muy satisfecho del primer semestre de cuarto medio, muy satisfecho, ya que construir aprendizaje en cuarto medio puede durar mucho...mucho...mucho. Una parte del concepto, ahí empieza a armar, empieza a llevarlo a la dimensión práctica y... los cabros a los diecisiete años tienen mucha dinámica, tienen posiciones que permiten desarrollar debates que son verdaderos debates. O sea personalmente, yo lo paso bien haciendo esta práctica en cuarto medio (Profesor, Colegio Particular Pagado, 9 años de experiencia).

Por lo menos, a mi me pareció súper... positivo, porque los chiquillos están efectivamente en una capacidad crítica bastante importante. O sea, tienen mayores elementos experienciales... reconocimientos que les permiten acercarse de buena manera al..., o sea a lo que se tiene que tratar... A ellos sí les interesaba, porque efectivamente era... ya tenían una posición clara frente a temas, no se, desde el aborto, la educación gratuita, no se, la defensa de los espacios públicos. Ellos tenían una idea súper clara y responsabilizan también a determinados sectores políticos, y a esa altura saben quién fue el responsable de Transantiago, o quién fue el que les ofreció parque por autopistas, entonces ya van adoptando algunas posturas respecto a su propia experiencia vital, entonces eso... los acerca de mejor manera a lo que es la propuesta del Ajuste (Caso de Estudio N°4).

En lo que respecta a las características socioculturales de los estudiantes, las alusiones de los profesores son escasas. Si bien hay algunos de ellos que sienten que las experiencias vinculadas al origen socioeconómico de los estudiantes, y el capital cultural al que estas experiencias les permitirán acceder, puede dificultar el logro de los aprendizajes vinculados a la educación ciudadana, la relación que establecen con las propuestas didácticas son escasas.

En el caso de los profesores de establecimientos municipales y particulares subvencionados con altos índices de vulnerabilidad, sienten que el bajo capital cultural que los caracteriza, implica importantes desafíos didácticos, ya que los conocimientos previos de los estudiantes son escasos, y obliga a los profesores a presentar propuestas pedagógicas que comiencen en saberes básicos, antes de poder implementar metodologías activas.

A veces hay un bajo capital cultural, entonces, a veces enfrentarlos a un tema como la participación, es difícil. Uno está hablando y uno cree que están entendiendo, pero resulta que uno está casi hablando en chino mandarín, porque no han tenido experiencias que les permitan relacionar los conceptos que se están trabajando. Entonces uno tiene que volver, en el fondo, partir desde lo más básico, definir qué es un derecho y una

responsabilidad, para después ir avanzando hacia la comprensión de los espacios de participación (Profesor, Colegio Municipal, 12 años de experiencia).

En el caso de los profesores que trabajan en establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados, con estudiantes que cuentan con una mejor condición socioeconómica, sienten que el principal problema ya no es la falta de saberes previos, porque cuentan con un capital cultural más amplio. Los principales problemas para desarrollar un enfoque didáctico activo, orientado hacia la formación teórico y práctica de la ciudadanía, están vinculados al individualismo que los caracteriza, y que los lleva a estar mucho más preocupados de la PSU y de su futuro profesional, que de la participación activa en sus comunidades.

Hoy día, yo veo mi comunidad escolar y no sé por qué, a mí que me tocan los niveles superiores, tercero y cuarto medio, y están súper abocados en lo que es la PSU... La formación ciudadana en la práctica se dificulta mucho, porque las experiencias personales que tienen nuestros estudiantes, están centradas en su futuro profesional, no en el compromiso comunitario, porque... la formación que ellos han tenido en el hogar, es individualista y exitista (Caso de Estudio N°2).

- **Está determinado por las exigencias evaluativas**

Los profesores sienten que otro de los factores que condiciona las posibilidades de la educación ciudadana, es la importancia que tienen para las escuelas, las instancias de evaluación, especialmente las evaluaciones estandarizadas externas, como el SIMCE y la PSU. En este sentido, los profesores sienten que muchas veces más que el currículo, lo que determina qué contenidos tratar y a través de qué metodologías desarrollarlos, es la evaluación.

El tema no es el currículo, yo creo que el tema es la evaluación. Yo creo que en la cultura escolar, la evaluación construye currículo y no al revés. Entonces dime qué te evaluaré y te diré qué te enseñaré. Si yo no tuviera la meta de la PSU, en el fondo, podría instalarme como quisiera. Yo creo que es la PSU y es el SIMCE lo que a nosotros nos coartan... nos orientan, delimitan y nos crean el currículo. Mientras la PSU no tocó el tema de la mujer, nosotros no enseñamos la mujer. Siempre es un riesgo el introducir otras áreas que no estén en la PSU, porque nosotros necesitamos tener buenos resultados y no por una cuestión de fama personal ni institucional, sino porque es la vía de ascenso social que tienen nuestras alumnas para poder mejorar su calidad de vida y poder aportar (Caso de Estudio N°1).

Los profesores sienten que la evaluación ocupa hoy un lugar clave en la experiencia educativa, no solo porque de ellas dependen el futuro profesional de los estudiantes, sino porque los resultados obtenidos están directamente vinculados a sus evaluaciones profesionales, e indirectamente a sus remuneraciones. Por ello, los profesores sienten que gran parte de su trabajo está al servicio de estas evaluaciones, y por ello la cobertura curricular y el aprendizaje de los conceptos claves, tiende a adquirir más presencia y relevancia, que las experiencias prácticas orientadas a formar una ciudadanía activa.

¿Qué es lo que se le pide al profesor? Que se pasen los contenidos y que luego, cuando venga la prueba de nivel o venga el SIMCE o la PSU, o lo que sea, que el contenido haya sido pasado y haya sido entendido... y que de resultados. Pero no que el niño haya tomado consciencia de que él es partícipe al estar en un club deportivo, al crear un centro de alumnos, al utilizar... o sea, al crear la directiva de un curso, pero no se da el espacio (Profesora, Colegio Particular Subvencionado, 9 años de experiencia).

Quizás uno podría jugar a hacer la propuesta de aplicar unos objetivos de formación ciudadana así como transversales. Pero ¿en qué momento uno lo aplica! Sabiendo que al final tenemos SIMCE que nos acogota por acá, que tenemos una PSU que también nos exige resultados, tenemos... tanto o demasiado en juego y lo más probable es que enseñan las formas de... de elección. O sea, cómo se elige un presidente, cómo se elige un senador, un concejal, etc., etc. Por lo tanto, también en 4º medio, cuando uno tiene más posibilidades de hacerlos reflexionar, están supeditados a.. a aprender de esa forma, a aprender el sistema proporcional... Son contenidos tediosos de enseñar y de aprender y por lo tanto ... están ellos sometidos a eso, a aprenderlo así porque también entienden que en la PSU eso se les va a preguntar (Profesor, Colegio Particular Subvencionado, 7 años de experiencia).

Más allá de la evaluación, que los profesores reconocen como necesaria, sienten que es la obsesión de las instituciones educativas por los resultados en estas evaluaciones escritas, y su orientación a hacer evaluaciones del mismo tipo, a modo de preparación, lo que más limita las posibilidades de innovar con estrategias activas, ya que se hace muy difícil desarrollar los contenidos a través de actividades participativas, en que cada estudiantes construye su aprendizaje, ya sea de manera individual o colectiva, a través de la experiencia, y luego tener que evaluar esas experiencias, a través de una prueba escrita con las mismas preguntas para todos.

Los contenidos vinculados a la participación, creo yo, que se prestan más para... para desarrollar procesos un poquito más dinámicos donde ellos se involucren de manera

activa. Lo difícil es cómo eso yo lo termino poniendo en una prueba, porque lo tengo que hacer igual. Es cómo 'haga el trabajo práctico que quiera, sea todo lo didáctico que quiera ser', pero al final, tiene que hacer de igual forma una prueba escrita (Caso de estudio N°3).

En síntesis los profesores sienten que la cultura escolar, además de ser poco democrática, privilegia el logro de resultados en las evaluaciones estandarizadas, dejando en un segundo plano todas aquellas dimensiones formativas que no son medibles en éstas. Como consecuencia, los profesores se sienten, ya sea de manera explícita o implícita, presionados a privilegiar estrategias pedagógicas estandarizadas, al servicio de los resultados, pero no de los aprendizajes significativos de sus estudiantes, situación que en el caso de la educación ciudadana es especialmente perjudicial para el desarrollo de experiencias que contribuyan a la formación de ciudadanos activos, reflexivos y responsables.

A continuación, se presentarán la discusión y conclusiones de la tesis desarrollada, a partir de la tercera y última etapa del análisis hermenéutico fenomenológico desarrollado, el análisis global, el cuál a través de una discusión que vincula los hallazgos de la etapa estructural con los posicionamientos teóricos de esta tesis, busca aportar en la comprensión de las relaciones de sentido que pueden existir entre la forma en que los docentes significan la ciudadanía, el conocimiento histórico, el currículo y la práctica pedagógica orientada a formar ciudadanía, con la participación ciudadana que se desarrolla en la actualidad.

V. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las condiciones desde las que se ha desarrollado la educación ciudadana en Chile durante los últimos años, constituye un fenómeno que para ser comprendido en su globalidad, debe ser abordado desde múltiples aristas. La pregunta generadora de la tesis desarrollada, no buscaba respuestas definitivas, sino una aproximación interpretativa que contribuyera a generar un conocimiento crítico sobre dichas condiciones, desde las significaciones de los profesores de historia y su relación con la paradoja sobre la que se ha constituido el sistema democrático chileno.

En las siguientes páginas, presentaremos en primer lugar, la discusión que busca aportar a la premisa sobre la que se ha constituido el problema de investigación, referida a la relación entre las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia y la paradoja fundacional del sistema democrático. Posteriormente, se sintetizan los aportes desarrollados por esta tesis y las proyecciones de investigación que se abren a partir de ella.

1. DISCUSIÓN

La tesis desarrollada, dado su carácter cualitativo al interior de un paradigma interpretativo, no presenta una hipótesis como tal, pero sí se estructuró a partir de una premisa sobre la que se construyó el problema de investigación: *existe una vinculación entre la paradoja fundacional del sistema democrático chileno y las significaciones ciudadanas y pedagógicas a partir de las cuales los profesores de historia desarrollan la educación ciudadana en la escuela*. A continuación, a partir del análisis global propuesto en el modelo de Lindseth y Norberg, se desarrolla la discusión sobre la complejidad de las condiciones, características y alcances que ha tenido el desarrollo de la educación ciudadana en Chile, desde las significaciones de los profesores de historia. Para ello, se abordará en primer lugar, la propuesta interpretativa sobre las relaciones de sentido entre la paradoja fundacional del actual sistema democrático chileno y las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia. En segundo lugar, se analizarán las disposiciones y condiciones que caracterizan al contexto curricular en el que se implementado la educación ciudadana durante los últimos años, y las relaciones y brechas

de sentido que se han identificado entre dicho contexto y las significaciones de los profesores de historia sobre su experiencia de formar ciudadanía. Finalmente, se abordará el impacto que las significaciones ciudadanas y pedagógicas han tenido en la concepción e implementación de la educación ciudadana.

1.1 El Contexto Político en el que se ha implementado la Formación Ciudadana

El impacto de la paradoja fundacional en la democracia chilena, la igual que en el resto de occidente, ha dado origen a un sistema político que pese a promover una educación orientada a impulsar una participación ciudadana crítica y activa, se ha caracterizado por limitar los espacios de participación en la toma de decisiones políticas, al acto de sufragar para elegir representantes. Al mismo tiempo, abre espacios para que los individuos se conviertan en consumidores económicamente activos, gozando de libertad y poder para participar en el sistema económico y tomar decisiones que impactan directamente en su calidad de vida. Es decir, la paradoja fundacional sobre la que se habría constituido el sistema democrático chileno busca, al mismo tiempo, promover un sistema formado por ciudadanos activos, participativos, críticos y responsables, y una sociedad de mercado fundamentada en una lógica neoliberal cuya finalidad es promover la competencia y el individualismo, imponiendo los espacios privados a los espacios públicos y debilitando los lazos sociales. Esto se ha traducido en la formación de consumidores activos que ejercen una ciudadanía pasiva, en lugar de formar a los ciudadanos activos que el sistema discursivamente promueve.

La interpretación de la crisis de representatividad y legitimidad que caracteriza al sistema político chileno en la actualidad, desde la perspectiva de la paradoja fundacional, ofrece una aproximación que permite ampliar su comprensión. Esta propuesta interpretativa plantea que las democracias occidentales, entre las que se encuentra la chilena, se han constituido desde la combinación de dos ideales contemporáneos, pero contrapuestos: el ideal ilustrado, orientado hacia el desarrollo de sociedades autónomas en las que los ciudadanos tienen libertad de acción para determinar el tipo de institucionalidad desde el que organizarán a la sociedad; y el ideal capitalista, que promueve una organización social fundamentada en el ideal de mercado, privilegiando la libertad de elección de los

individuos, por sobre la libertad de acción.

Si bien, desde esta perspectiva, las democracias occidentales desde sus orígenes han funcionado sobre esta tensión entre ambos ideales (Habermas, 1998), las transformaciones impulsadas por la globalización y la mundialización de la economía a partir de las propuestas neoliberales, ha inclinado la balanza hacia la imposición del ideal capitalista, transformando a las democracias occidentales, en democracias de baja intensidad, que homogenizan las relaciones ciudadanas con el estado a su vinculación con el mercado (Cornejo, et al., 2007), fomentando el desarrollo de ciudadanos que participan desde la lógica del consumo: solo cuando les conviene para satisfacer sus intereses individuales, ya sea en los procesos electorales, o en la movilizaciones sociales.

La comprensión de la crisis que experimenta la democracia chilena desde la paradoja fundacional, se amplía aún más, abordando dicha paradoja desde la Teoría de los Imaginarios Sociales, ya que permite aproximarse a esta crisis desde la propia lógica sobre la que se ha construido: un sistema organizado como sistema burócrata capitalista, con una democracia representativa y restringida y la mercantilización del espacio público y privado. Además, este sistema se estaría constituyendo desde un imaginario social que ha ido erosionando sus cimientos y ha contribuido a la crisis de legitimidad y representatividad que enfrenta en la actualidad.

Desde la Teoría de los Imaginarios Sociales, se sugiere que tanto el sistema como sus ciudadanos se están desarrollando a partir de un imaginario social des-subjetivado, es decir, de un imaginario colonizado por un ideal capitalista exacerbado, que ha llevado a negar las condiciones básicas de la subjetividad humana: la intersubjetividad y la historicidad. Este imaginario se relacionaría, como lo plantea Castoriadis (2005), con el desarrollo de una sociedad dualizada y atomizada. Dualizada porque separa la esfera política de la esfera social dividiendo a la sociedad en dos grupos: el de los que puede participar de la lógica de mercado y aquellos que están marginados porque no pueden consumir; entre aquellos que participan de la toma de decisiones políticas y los que se encuentran marginados de ella, quienes tradicionalmente tienden a coincidir. Y atomizada, porque el metarrelato del paraíso individualista que construye la lógica capitalista, rompe los vínculos sociales y acaba con los ideales colectivos. Tal como lo plantean Arendt (2003) y Bauman (2007), el *ágora* ha sido absorbida por el *oikos*, es decir, la esfera pública ha sido completamente

colonizada por los intereses privados, imponiendo el bienestar individual por sobre el bien común.

En el caso de Chile, los efectos de la paradoja fundacional y del imaginario capitalista y des-subjetivado desde el que se desarrolla en la actualidad, se ha visto exacerbado por las características de su historia reciente. El descontento que manifiesta la ciudadanía con el sistema democrático vigente, y que se evidencia no solo en la baja participación electoral, sino también en los bajos niveles de confianza en las instituciones básicas del sistema democrático (gobierno, congreso, parlamentarios, poder judicial), se relaciona con el tipo de sociedad que se ha construido desde los años de la dictadura. Las profundas transformaciones sociales impulsadas por las políticas neoliberales, sumadas a una transición a la democracia que no cumplió con las expectativas generadas, porque al mismo tiempo que reestablecía la institucionalidad democrática, transformando a Chile en uno de los sistemas más estables y admirados del mundo, limitaba los espacios de participación ciudadana, validando solo las instancias institucionales de participación. En relación a esto, se promovió un distanciamiento entre la esfera de la toma de decisiones políticas y la esfera de la participación y la movilización social. La etiqueta de haber sido el laboratorio del experimento neoliberal durante la dictadura, y el establecimiento de un sistema democrático limitado a las cúpulas de poder y distanciado de la ciudadanía, permite comprender que pese a compartir la raíz y las características del problema, la crisis de representatividad y legitimidad en Chile, presenta sus propias particularidades, las que nos posicionan en la actualidad, como el país con los mayores porcentajes de abstención electoral en el mundo (INFOBAE, 2014).

El sistema burócrata capitalista que se relaciona con la paradoja fundacional, ha dado origen no al sujeto social, sino al individuo individualizado y privatizado que da sentido a su experiencia de-ser-en-el-mundo, desde una subjetividad des-subjetivada. Castoriadis (1998) plantea que la subjetividad promovida por este imaginario social, no asume que cada sujeto es en sí mismo social, que solo existe y se constituye en un contexto intersubjetivo, y además omite el hecho de que todo ser humano habita en un momento y espacio determinado, que forma parte de un continuo conectado con el pasado y el futuro, y que impone una serie de responsabilidades y compromisos con la comunidad. Desde esta perspectiva, la subjetividad des-subjetivada erosiona la acción social y la conciencia de un

“nosotros”, que de acuerdo a Lechner (2002), es básica para dar coherencia al sistema democrático y crear una cohesión social en torno a él.

El problema para enfrentar esta crisis, siguiendo con la propuesta de los imaginarios sociales, está relacionado con el hecho de que la imposición del imaginario capitalista, ha transformado a la sociedad chilena en una sociedad heterónoma, es decir, en una sociedad que asume el origen de la institucionalidad vigente como algo externo a la comunidad, y no como su propia creación. Hoy predomina la visión de que el sistema vigente es algo que se impuso durante la dictadura y con lo que se ha tenido que cargar sin poder cambiarlo, lo que implica desconocer que son las decisiones tomadas en el mismo seno de esta sociedad tras el restablecimiento de la democracia, las que no solo han mantenido el modelo institucional creado por la dictadura, sino que además, lo han profundizado.

En este sentido, como lo plantea Castoriadis (1998), la sociedad chilena como sociedad heterónoma, tiende a ocultar dicha creación, imponiendo una clausura de sentido que no permite cuestionarla, ya que todas las preguntas pueden hallar respuesta dentro de la red de significaciones imaginarias existentes, y las que no tienen respuesta, o no se plantean porque son psíquicamente imposibles o porque son censuradas y sancionadas por poner en riesgo la estabilidad de un sistema naturalizado, concebido como algo externo y previamente establecido, y por tanto inmodificable por la acción humana.

El discurso de los profesores de historia es un claro ejemplo de esta situación: da cuenta de una visión crítica y negativa sobre el sistema, reconocen cómo este sistema los ha aproximado más hacia el consumidor como ciudadano pasivo, que hacia el ciudadano activo, pero sin asumir la responsabilidad que a cada uno de ellos les compete en la constitución de dicho sistema. En primer lugar, porque plantean que la crisis del sistema democrático es responsabilidad del sistema, pero no asumen la forma en que ellos mismos como ciudadanos, han contribuido a perpetuar las debilidades que el sistema presenta. Por otra parte, al momento de plantear los problemas que han experimentado en la implementación de la educación ciudadana, son capaces de articular una visión bastante crítica hacia el currículo, las instancias de formación inicial docente y las características de las instituciones escolares, pero es mucho menor su reflexión crítica sobre la forma en que sus propias decisiones pedagógicas han dificultado la apropiación de la nueva propuesta de formación ciudadana y han contribuido a las falencias formativas que ellos mismos

denuncian.

Desde los planteamientos de Castoriadis (1995) sobre la imposición del imaginario capitalista y del sistema burócrata capitalistas al que ha dado origen, se podría interpretar que su efecto en la sociedad chilena, ha atrofiado su autonomía, limitando su capacidad de cuestionar la propia institucionalidad a la que ha dado origen. Las leyes de mercado sobre las que funcionan la sociedad chilena, son asumidas como un conjunto de leyes extra sociales que no pueden ser modificadas sin desatar una serie de males que terminarían por destruir a la misma sociedad (Bauman, 2009). La naturalización de las instituciones, no solo ha significado un distanciamiento entre el poder y la política, al asumir que la des-subjetivación de la política y la limitación de la participación ciudadana, “deben” ser así (Lechner, 2002), sino que además, han generado el distanciamiento entre lo político y las instituciones que tradicionalmente han estado a cargo del poder (Bauman, 2009). Hoy lo político no puede “tocar” a la economía porque hacerlo significa correr el riesgo de la desestructuración, la crisis y el derrocamiento (Castoriadis 1998). La radicalidad del imaginario capitalista desde el que se ha constituido el sistema, se ha traducido en una transformación profunda de las estructuras de la sociedad chilena, ya que, como lo plantea Bauman (2007), no es solo la política lo que está desapareciendo, sino también lo político, confiando en que la mano “invisible” del mercado entregue la solución a la crisis que su misma lógica ha desatado.

1.2 Las Significaciones de los Profesores de Historia construidas desde un Imaginario Social tensionado por la Paradoja Fundacional

Las significaciones ciudadanas y pedagógicas de los profesores de historia, presentes en los temas y subtemas analizados, han permitido comprender que su tarea de formación ciudadana está en una permanente tensión entre el deber ser y lo que realmente es. Esta situación que podría vincular con la tensión que Habermas (1998) ha identificado en las democracias liberales durante las últimas décadas, entre el desarrollo de una democracia participativa y las lógicas capitalistas que han invadido todas las esferas de la sociedad.

Las significaciones de los profesores de historia se estarían construyendo desde un imaginario social en tensión, en el que pugnan por imponerse dos concepciones

contrapuestas de la sociedad: el ideal ilustrado y el ideal capitalista (Castoriadis, 1995). Los profesores sienten que sus experiencias están marcadas por una distancia entre lo que ellos piensan que debería ser un buen ciudadano y la formación ciudadana orientada a formar ciudadanos democráticos, y lo que realmente ocurre en la práctica, es decir, el tipo de ciudadano que finalmente ellos mismos son, el tipo de ciudadano que están formando en la escuela y los mecanismos a través de los cuales están llevando a cabo esta tarea. Los profesores conciben al buen ciudadano y a la educación ciudadana desde lo que Castoriadis (1999) y Fernández et al. (2007) denominan el ideal ilustrado, que promueve la participación activa y crítica de los ciudadanos para establecer reflexiva y racionalmente la institucionalidad desde la que quieren organizar su sociedad. Sin embargo, sienten que ellos como ciudadanos actúan y forman a sus estudiantes desde el ideal de mercado, que como plantea Bauman (2009), promueve el desarrollo de individuos más preocupados de la productividad y el consumo, que de la participación política.

El sentido que los profesores dan a su tarea de formar ciudadanía, estaría reflejando la tensión que produce un imaginario social en transición, producto de la colonización del ideal capitalista, que se ha exacerbado por las lógicas neoliberales y de mundialización de la economía que han caracterizado a la sociedad durante las últimas décadas. Probablemente, esta tensión del imaginario desde el que significan los profesores se puede comprender, a partir de las características de la disciplina a la que se dedican: la historia. La historia, asumida desde una epistemología comprensiva e interpretativa, concibe a los seres humanos desde el ideal ilustrado, como sujetos históricos que forman parte de un continuo que desde el presente, los conecta con el pasado y el futuro, distanciándose, al menos en esta dimensión, de la radicalización neoliberal que, como lo plantea Castoriadis (1999), ha llevado a negar su historicidad y su carácter social.

Las significaciones epistemológicas de los profesores con respecto a la disciplina histórica, corresponden a una visión renovada del conocimiento historiográfico. Pese a que ningún profesor utiliza estos conceptos de manera explícita para definir cómo conciben el conocimiento histórico, si destacan que para ellos la visión positivista ha sido superada, ya que la historia es mucho más que la descripción y explicación de una serie de hechos y personajes. Los profesores manifiestan que su finalidad es entregar los saberes y desarrollar las habilidades que permitan comprender el presente, para poder proyectar el futuro,

tomando decisiones a partir de las experiencias del ser humano en el pasado. En este sentido, las significaciones epistemológica de los profesores de historia, se identifican con la visión historiográfica impulsada por la escuela de los *Annales* y las corrientes críticas que la siguieron (Bloch 2001, Burgière, 2009, Thompson, 2002). Tal como lo plantea Ricoeur (1990), esta nueva visión asume que el conocimiento histórico es un proceso inacabado y en permanente construcción, debido a su doble carácter subjetivo, otorgado por las perspectivas de los sujetos históricos que legaron los vestigios o fuentes que permiten la aproximación al pasado, y por la perspectiva del historiador que se aproxima a ese pasado para poder comprender el presente, determinada por el contexto histórico del cual el historiador proviene.

Las significaciones epistemológicas de los profesores de historia, se puede apreciar también en cómo conciben la función social del conocimiento histórico. Sienten que su sentido radica en el aporte que hace a la formación de ciudadanos capaces de comprender su realidad, para poder actuar de manera activa en ella. Sienten que la historia permite a los estudiantes reconocerse cómo sujetos históricos, preocupados por entender los procesos que han dado origen a la sociedad en la que viven, para poder decidir de qué forma podrán construir el futuro de dicha comunidad. Desde esta perspectiva además, rechazan la función social que limitaba al conocimiento histórico a la formación de la identidad nacional, porque sienten que la historia debe hacer mucho más que eso, que debe empoderar a los estudiantes como sujetos históricos para que se transformen en ciudadanos activos, lo que se relaciona con la propuesta de las corrientes hermenéuticas desarrolladas por historiadores como Eley (2008) y Hobsbawm (1998).

Es desde esta significación que los profesores de historia le dan al conocimiento historiográfico, que se puede comprender la presencia que la visión ilustrada tiene en su imaginario social. Dedicarse a la historia para los profesores, no solamente responde a la satisfacción de un interés personal, sino que se relaciona con el hecho de poseer una conciencia social que los diferencia de los docentes de otras asignaturas. Los profesores de historia sienten que la aproximación al pasado para comprender el presente, tiene por misión que los estudiantes logren desarrollar la memoria histórica; valoren la lucha social y política que otros han dado para que ellos disfruten de los beneficios que tienen en la actualidad; y aprendan del pasado los errores que han debilitado a los sistemas

democráticos, para que no los vuelvan a cometer en el futuro. Es decir, sienten que tienen un compromiso social con la formación de ciudadanos democráticos, y que es precisamente esta función la que da sentido a su quehacer, la que orienta su trabajo hacia la construcción de sociedades más democráticas y más participativas, para evitar el regreso de gobiernos de carácter autoritario.

En lo que respecta a sus significaciones ciudadanas, en términos conceptuales, se relacionan fundamentalmente con el debate entre las dimensiones individual y colectiva de la ciudadanía. En su discurso, la ciudadanía se debate entre las visiones liberal, cívico republicana y comunitarista, estando prácticamente ausentes las alusiones a los debates entre las concepciones cosmopolitas y patriotas, y las visiones multicultural o global de la ciudadanía.

Para los profesores, la ciudadanía ideal puede identificarse con las propuestas comunitaristas y cívico republicanas. En primer lugar, tienen una visión maximalista de la ciudadanía, porque consideran que es más que un estatus legal. Creen que es una acción que se debe desarrollar desde el ejercicio de los derechos, pero asumiendo también las responsabilidades que impone la convivencia social. Además, debe promover una participación amplia, no solo a nivel institucional, sino también comunitario. Desde esta perspectiva, su concepción ciudadana se identifica con el comunitarismo. Sin embargo, al enfatizar en la necesidad de que esta participación se desarrolle dentro de los espacios establecidos por la institucionalidad política para asegurar la estabilidad del sistema democrático, destacan la relevancia de la comunidad política, identificándose con la concepción cívico republicana de la ciudadanía. De hecho, es en relación a esta visión, que muestran sus mayores aprehensiones con respecto al tipo de ciudadanía que desarrollan los jóvenes, ya que ven su carácter confrontacional y desinstitucionalizado, como una amenaza que debilita el compromiso con la comunidad política y con ello, los cimientos del sistema democrático, que al menos los profesores con más años de experiencia, valoran profundamente por todo lo que costó recuperarla.

Las significaciones ciudadanas de los profesores de historia, sin embargo, están tensionadas entre lo que creen debe ser un buen ciudadano, y el tipo de ciudadano que son. Por un lado, plantean una concepción activa, amplia y participativa de la ciudadanía, pero al mismo tiempo plantean críticamente, que su ciudadanía no responde a ese ideal. Los

profesores reconocen que a medida que se “han hecho adultos”, su compromiso ciudadano se ha ido debilitando, se han alejado de los espacios de participación políticos o sociales de los que alguna vez formaron parte, e incluso, en algunas situaciones más extremas, han llegado hasta cortar los vínculos con sus comunidades más cercanas. Sienten que están cada vez más preocupados por satisfacer sus intereses individuales, incluso en sus organizaciones gremiales, más enfocadas en la lucha por sus condiciones laborales, que en una educación de mejor calidad, estando incluso dispuestos a parar sus actividades todo el tiempo que sea necesario para lograr sus objetivos, aunque eso signifique perjudicar el proceso formativo de sus estudiantes.

Esta capacidad crítica de asumir la distancia que existe entre lo que deberían ser y lo que son, podría responder a los elementos ilustrados que están presentes en el imaginario social. Sin embargo, reconocen que a la hora de dar sentido a sus acciones, el carácter neoliberal de la sociedad en la que les ha tocado vivir durante los últimos 35 años, ha dejado profundas huellas en ellos. En síntesis, lo que la narración de los profesores permite interpretar, es que más que una ciudadanía comunitaria o republicana, están desarrollando una ciudadanía liberal, centrada en los derechos individuales, alejada de los compromisos sociales y limitada al ejercicio electoral. Pese a que valoran a la comunidad política y consideran que para la sobrevivencia del sistema democrático, es fundamental la participación en los espacios institucionales sobre los que ésta se legitima, sienten que su participación en dichos espacios se reduce cada vez más solo a depositar el voto, sin tener una participación activa en otras instancias de participación política. Así mismo, sienten que su participación a nivel comunitario también ha ido desapareciendo, mostrándose más interesados por la satisfacción de sus intereses individuales, que por el compromiso en la búsqueda de soluciones a las problemáticas que se enfrentan no solo a nivel nacional, sino también a nivel de sus comunidades más cercanas. Hay profesores que llegan a reconocer que no conocen a sus vecinos, y que no sienten compromiso ni siquiera con la comunidad en la que viven cotidianamente.

Hoy día tiende a haber una... se me fue la palabra, pero como una exacerbación de todo lo que es el mundo privado. Hemos perdido espacios público de discusión, de encuentro. En algún momento fue la escuela, las escuelas eran abiertas. Yo no sé, uno iba de repente a cualquier hora, eran espacios bastante de encuentro; las plazas (...) muchos lugares en los que convergían las personas y no solo para transitar o para desplazarse o

para comprar, sino que habían instancias que ponderaban este espacio de participación y de generar vínculos (...) Trata por ejemplo de explicarle a un niño pequeño qué es el ágora. ¡No tienes cómo ejemplificarlo! Finalmente algunos te levantan la mano y te dicen ‘¿es como el mall? (Caso de Estudio N° 2)

La interpretación de la forma en que los profesores significan su experiencia ciudadana, ha mostrado que el sentido que dan a dicha experiencia, presenta continuidades con las características de la paradoja fundacional sobre la que se ha constituido el actual sistema democrático, y la democracia de baja intensidad que se ha consolidado en Chile durante los últimos años. Al igual que la paradoja fundacional, que muestra dos visiones contrapuestas de la sociedad, la ilustrada y la capitalista, el imaginario social desde el cual los profesores dan sentido a sus experiencias, también está tensionado entre estas dos visiones. La presencia de la visión ilustrada en el imaginario social desde el cual los profesores significan, está relacionada con el saber que la disciplina histórica les ha aportado y con el compromiso social de formar ciudadanos que tiene esta disciplina. La visión capitalista, por su parte, se ha ido naturalizando en ellos a través de la imposición que ha tenido la lógica neoliberal en todas las esferas de la sociedad que les ha tocado vivir.

Los profesores sienten que contra todo lo esperado, el sistema democrático que se construyó desde 1990 en adelante, en lugar de fortalecer la participación ciudadana, profundizó el modelo neoliberal, consolidando la formación de una sociedad de mercado en que la lógica económica se ha ido imponiendo cada vez más sobre la lógica política. Los espacios públicos han ido desapareciendo a la par que se imponen los espacios privados, dando un sentido individualista a la sociedad, que lleva a los sujetos a buscar la satisfacción de sus intereses particulares, debilitando los lazos sociales. Sienten que las estructuras neoliberales se han naturalizado en la sociedad en general y en ellos en forma particular, y los han transformado más en consumidores que en ciudadanos.

Así mismo, los profesores destacan cómo este modelo democrático se ha caracterizado por el distanciamiento de la esfera política y de la esfera social, generando una enorme brecha entre las demandas planteadas por los movimientos sociales y la clase política encargada de elaborar las políticas públicas. Hay algunos profesores que incluso llegan a mirar con una especie de nostalgia la participación ciudadana desarrollada durante los años de la dictadura, llegando a afirmar que había más espacios de participación social y comunitaria durante sus últimos años, que una vez restablecida la democracia. Esta idea,

parece desconocer que a diferencia de lo que ocurría en la dictadura, el regreso a la democracia significó recuperar el estado de derecho, y por tanto, contar con una clara división de los poderes del estado y con instancias periódicas de elección democrática de los representantes. Sin embargo, se puede relacionar con el carácter pactado entre cúpulas de poder que tuvo la transición a la democracia, lo que significó la desaparición paulatina de todas aquellas agrupaciones sociales y comunitarias que surgieron durante la dictadura para combatirla y volver a la democracia. Los movimientos sociales que se desarrollaron en Chile durante los ochenta, desaparecieron, no tuvieron espacio en la toma de decisiones desde las que se reconstruyó el sistema democrático, y efectivamente nada de esa magnitud de participación social se ha vuelto a organizar. Los movimientos estudiantiles que se han desarrollado en Chile desde el año 2006, son los que más se han acercado a ese modelo de participación, que los profesores con más años de experiencia, tienden a significar con nostalgia (Garcés, 2012; Salazar, 2011).

1.3 La Mirada Crítica sobre la Participación Ciudadana de los Jóvenes

Los profesores consideran que los efectos del modelo social que se ha impuesto, no solo los ha transformado a ellos en personas individualistas, sino que su efecto más profundo se puede evidenciar en las generaciones más jóvenes, que han nacido y se han criado en un sistema democrático en el que las lógicas de mercado están completamente naturalizadas. Los profesores destacan que los jóvenes ejercen su ciudadanía desde la lógica del consumo: centrada en los derechos y en exigir la satisfacción de sus demandas de manera confrontacional e inmediata, rechazando cualquier instancia de diálogo que “dilata” el cumplimiento de sus objetivos. Es decir, y de acuerdo a los mismos conceptos utilizados por los profesores, los jóvenes estarían demandando derechos bajo la misma lógica que compran en el mall.

Entonces transitamos [a una ciudadanía] completamente despolitizada, que es lo que se ha trabajado desde los noventa en adelante, a una ciudadanía muy funcional al mercado donde el ciudadano está descomprometido de sus propias demandas, (...) exige derechos, pero no es capaz de comprometerse con el cumplimiento de ciertos deberes, claro, porque su forma de ser ciudadano también es la forma con la que consumen en el mall, su forma de exigir es la forma en la que uno le hace la pataleta a la vendedora cuando un producto no está disponible (Caso de Estudio N°3).

Desde el sentido que los profesores le dan a la ciudadanía de las generaciones más jóvenes, se puede interpretar que el imaginario social desde el que los jóvenes estarían significando su experiencia-de-ser-en-el-mundo, sería el imaginario capitalista des-subjetivado. Esto quiere decir que, producto de la exacerbación del ideal capitalista, se estaría dando origen a individuos individualizados y privatizados, que no asumen las dimensiones básicas de toda subjetividad: la intersubjetividad y la historicidad.

Reconocerían en los estudiantes la dualización de la sociedad, por la distinción radical que establecen entre lo social y lo político, reflejada en una activa participación a nivel local y en movimientos sociales de carácter masivo, pero abiertamente distanciada de la esfera política y de las instancias institucionalizadas de participación. Es especialmente destacable para los profesores, la forma en que los estudiantes rechazan las instancias de diálogo y negociación con el poder político, y tachan de traidores a quienes optan por estos mecanismos o por la institucionalización para dar respuesta a las demandas sociales, como ha ocurrido con los antiguos dirigentes estudiantiles que hoy ocupan escaños en la Cámara de Diputados.

De la misma forma, identificarían en la participación de los jóvenes, la atomización de la sociedad. Los profesores observan que la lógica individualista está naturalizada en las conductas de los jóvenes, y que pese a levantar un discurso que destaca la importancia de lo comunitario y que reivindica principios socialistas orientados a fortalecer el estado, sus acciones demuestran el carácter liberal e individualista que está naturalizado en ellos, ya que cuando se trata de actuar en beneficio de otro, o cuando se trata de perder parte de los beneficios personales para el bienestar de la mayoría, los jóvenes tienden a restarse y a seguir privilegiando los intereses particulares. Es lo que los profesores han observado en torno a las manifestaciones en contra del ranking de notas de enseñanza media, en contra del fin a la selección en los establecimientos emblemáticos y en la actitud que muchas veces manifiestan al no querer sacrificar su tiempo en acciones al servicio de la comunidad, si en ese mismo espacio, pueden seguir preparando la PSU.

1.4 El Impacto de las Diferencias Socioculturales en la Experiencia Pedagógica

Los profesores sienten que las características socioculturales de los estudiantes, tienen incidencia en el tipo de participación ciudadana que ejercen. Consideran que dependiendo del tipo de establecimiento en el que estudian, las actitudes pueden ser de mayor o menor compromiso. En el caso de los establecimientos particulares pagados, sienten que los estudiantes de este tipo de establecimientos tienden a manifestar actitudes de mayor indiferencia, porque sienten que las demandas que impulsa el movimiento estudiantil, son ajenas a su realidad, porque ellos no tienen problemas para pagar por la educación, tienen la certeza de que accederán a la educación superior, y la PSU es su gran preocupación. En el fondo, pertenecen al grupo que accede a los beneficios del mercado, cuenta con un amplio capital cultural, y aunque pueden solidarizar con el movimiento estudiantil, no se siente parte de él.

En lo que respecta a los establecimientos municipales y particulares subvencionados vinculados a los sectores más vulnerables, sienten que la actitud de la mayoría de los estudiantes es de indiferencia frente a lo que se demanda, porque sus preocupaciones están más relacionadas a la inserción laboral y no a la prosecución de estudios, y además provienen de contextos sociales y familiares con experiencias muy distantes de las instancias de participación política y de la toma de decisiones. Como consecuencia, su capital cultural es bajo y sus conocimientos sobre la institucionalidad y las instancias de participación son prácticamente inexistentes. Por ello, los estudiantes que participan en el movimiento estudiantil lo hacen por seguir a la masa, para entretenerse o para ir a destruir los símbolos de todos aquellos beneficios del mercado a los que nunca han tenido acceso.

Finalmente, sienten que detrás del movimiento estudiantil están los estudiantes de clase media que asisten principalmente a los liceos emblemáticos, quienes desarrollan una participación más activa y consciente, porque están cansados de los esfuerzo y sacrificios que tienen que hacer para acceder a los beneficios del mercado. Son estudiantes que saben que pueden acceder a la educación superior, pero a costa del endeudamiento de sus familias, y por ello se movilizan para cambiar la situación.

Las percepciones que los profesores tienen sobre la relación entre las condiciones socioculturales de los estudiantes y las características de su participación ciudadana, se

relaciona con la propuesta de Bourdieu (2005) y Wacquant (2005), de que la capacidad de enunciar la expresión propiamente política que se necesita para participar del campo del poder, no puede separarse de las condiciones sociales que la generan, es decir, que el desarrollo de las competencias ciudadanas, depende de las posibilidades sociales, económicas y culturales que permite la posición social. La experiencia de los profesores estaría dando cuenta de una realidad que ha sido ampliamente evidenciada, no solo en Chile, sino en toda Latinoamérica, de que los jóvenes provenientes de los sectores menos privilegiados de la sociedad, son los que presentan los mayores índices de marginación política y social (Castillo, Miranda & Bonhomme, 2015; Espínola, 2005; PNUD, 2014, 2015; Yarza, 2005). Aún cuando los estudiantes provenientes de los sectores más acomodados se muestren indiferentes frente a las demandas del movimiento estudiantil, presentan los mayores índices de participación en los procesos electorales y en otro tipo de organizaciones sociales.

Sin embargo, pese a que los profesores reconocen estas diferencias socioeconómicas en la participación de los estudiantes, los nexos que establecen entre dichas diferencias y los desafíos que implican en términos pedagógicos para fomentar la formación ciudadana, son prácticamente nulos. Solo algunos de ellos reconocen que se las deben ingeniar para motivar a sus estudiantes con la educación ciudadana, ya sea porque su cultura política es tan baja, que deben comenzar desde lo más básico para lograr aprendizajes; o por qué sus experiencias de vida son tan individualistas, que se deben crear estrategias que logren motivarlos con acciones que implican un compromiso comunitario. No obstante, esto no se vincula a la necesidad de asumir como lo propone Bernstein (1977), que las prácticas pedagógicas son dispositivos de transmisión cultural de la distribución del poder y que por lo tanto, en sus manos está revertir las diferencias desde las que los estudiantes se enfrentan al desarrollo de las competencias ciudadanas.

Pese a la segregación que caracteriza al sistema educativo y a la desigualdad política y social que caracteriza a la sociedad en el Chile actual, la mayoría de los profesores no consideran las diferencias socioculturales que sus estudiantes presentan a la hora de tomar decisiones pedagógicas. Aún cuando consideran que las experiencias pedagógicas deberían ser de carácter democrático y estar centrada en el aprendizaje de los estudiantes, desde sus propias experiencias, dichas propuestas se construyen desde concepciones más

psicopedagógicas que sociológicas. Es decir, desde la idealidad de los profesores, el cambio que se debería impulsar en la educación ciudadana está enfocado desde el paso del enfoque didáctico magistrocéntrico a uno socio-constructivista, pero no se alude a la necesidad de hacer cambios en el dispositivo pedagógico, que permita el desarrollo de la Pedagogía Racional, propuesta por Bourdieu (1998; 2008), o de la Pedagogía Visible Radical, propuesta por Bernstein (1977). Para ellos, la idea de hacer clases más democráticas se relaciona con crear espacios de acción y participación para los estudiantes, y no a la necesidad de organizar el proceso educativo de acuerdo a las necesidades de cada una de las posiciones sociales. Es más, los profesores de los establecimientos con mayores índices de vulnerabilidad reconocen las dificultades de formar ciudadanía en dichos contextos, pero no reflexionan sobre las exigencias pedagógicas que implica asumir las desventajas desde las que se forman sus estudiantes.

1.5 El Contexto Curricular desde el que se ha implementado la Formación Ciudadana

El análisis de las disposiciones y condiciones establecidas en las propuestas curriculares, ha permitido aproximarse a las posibilidades y limitaciones que se han ofrecido a los profesores de historia para asumir la tarea de educación ciudadana en Chile. En términos de estructura, la propuesta curricular se ha caracterizado por una evolución en la que cada nueva propuesta curricular ha enfatizado en hacer más visible la formación ciudadana, delimitando con mayor precisión cómo, cuándo y dónde abordarla.

La propuesta curricular de formación ciudadana desarrollada durante los últimos veinte años, se sustenta en un modelo de educación ciudadana que busca superar los límites de la antigua educación cívica, enfocándose en una “educación para la ciudadanía” que a través del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes, forme a los ciudadanos activos, participativos y responsables que se necesitan para fortalecer la democracia recientemente recuperada, y enfrentar los desafíos de la sociedad globalizada.

La modalidad adoptada desde la reforma curricular ha sido de carácter mixto, combinando la aproximación transversal de los Objetivos Fundamentales Transversales, con la integración de sus objetivos y contenidos, principalmente, en la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales. Sin embargo, su implementación no ha sido fácil, ya

que las orientaciones que contiene la propuesta original planteada en el Marco Curricular, se caracterizaron por su generalidad y falta de claridad.

El análisis de la propuesta curricular del Marco para la asignatura de historia y ciencias sociales, ha permitido verificar que en potencia, existían una serie de objetivos y contenidos que permitían el desarrollo de la educación ciudadana. Sin embargo, como esta relación no se establecía de manera explícita, en la práctica significó que la formación ciudadana quedara reducida a la unidad temática de primero medio que se refería de manera directa a sus contenidos.

Esta situación, evidenciada por la Comisión de Formación Ciudadana (2004), ha tratado de ser superada en las propuestas curriculares posteriores, el Ajuste de 2009 y las Bases Curriculares de 2013, y a través de la elaboración de una serie de recursos curriculares orientados a explicitar a través de qué contenidos históricos y geográficos, se podría potenciar la formación ciudadana. A esta finalidad responde el Programa de Formación Ciudadana de 2007 y el Mapa de Progreso, Democracia y Desarrollo de 2010. Sin embargo, la vigencia de estos recursos curriculares fue solo de un par de años, y rápidamente dejaron de significar un aporte concreto para abordar la tarea formativa. El único recurso elaborado en este contexto que se encuentra vigente en la actualidad son los Guiones Didácticos para la Formación Ciudadana (2013), cuya finalidad es apoyar la implementación del Ajuste Curricular.

En lo que respecta a las nuevas propuestas curriculares, si bien el Ajuste significó importantes avances en la ampliación de la diversidad y profundidad de las temáticas a abordar, sigue presentando debilidades en relación a la forma de incorporar los contenidos de formación ciudadana desde 7° básico a 3° medio, niveles en los que no se incorporan unidades temáticas vinculadas de manera directa a sus objetivos y contenidos.

Las Bases Curriculares, por su parte, ha delimitado por primera vez de manera explícita la posición de la educación ciudadana dentro de la asignatura, al definir a la Formación Ciudadana, como uno de sus ejes transversales desde primero básico a segundo medio, identificando qué temáticas del nivel deben vincularse de manera directa con ella. Sin embargo, en la actualidad, esta propuesta curricular está vigente solo hasta sexto básico, por lo que aún no ha incidido en la implementación de la educación ciudadana para los niveles de secundaria.

En lo que respecta a la concepción de ciudadanía sobre la que se han construido las propuestas curriculares, en ninguna de ellas se presenta de manera explícita. Los documentos oficiales hablan del desarrollo de una ciudadanía activa y democrática, pero no definen qué se entiende por ello, ni cuáles son los fundamentos teóricos que hay detrás. Esta aproximación sólo se explicita en el Informe de la Comisión de Formación Ciudadana (2004), documento que establece que el modelo de ciudadanía a desarrollar responde a una síntesis de los aportes de tres propuestas teóricas: la liberal, la comunitaria y la republicana. Desde esta perspectiva, la propuesta curricular de formación ciudadana se ha estructurado sobre una concepción maximalista de la ciudadanía, ya que el tipo de ciudadano que se busca desarrollar, corresponde a un sujeto de derechos, que asume sus responsabilidades y compromisos comunitarios, tanto a nivel social, participando activamente en la búsqueda de soluciones a los problemas de la comunidad; como a nivel político, participando activamente en las instancias electorales y representativas creadas por la comunidad política, para asegurar el óptimo funcionamiento del sistema democrático. Además, se propone que este ciudadano debe formarse a partir de una cultura de los derechos humanos, que le permita comprometerse con su respeto, defensa y promoción tanto a nivel local, como nacional e internacional, y valorar desde esta lógica, la diversidad que caracteriza a la sociedad actual.

El análisis de contenido cuantitativo y cualitativo desarrollado, ha permitido corroborar que gran parte de estos elementos están presentes en las propuestas curriculares. Es más, hay ciertos temas abordados desde el currículo, que incorporan dimensiones ciudadanas que hacen eco de las situaciones políticas, culturales y económicas consideradas por las concepciones multicultural y global de la ciudadanía, en atención a los desafíos que la globalización ha impuesto al ejercicio ciudadano. En este sentido, destaca la importancia que se le da en las propuestas curriculares al respeto y valoración de la diversidad cultural, y al desarrollo de una conciencia ecológica desde el principio de desarrollo sustentable. No obstante, más allá de esta relación con las ideas de ciudadanía, las diferentes concepciones que se han tratado de articular, ha derivado en que los objetivos y contenidos curriculares propuestos, presenten una serie de contradicciones que dificultan comprender el tipo de ciudadanía que se quiere desarrollar.

En primer lugar, los aportes de cada una de estas posiciones teóricas de la ciudadanía, no

están igualmente equilibrados. Los derechos tienden a tener una presencia mayor a las responsabilidades ciudadanas, y tienden además, a ser abordados especialmente desde la perspectiva liberal, predominando los derechos civiles y políticos, mientras las alusiones a los derechos sociales son prácticamente nulas.

En segundo lugar, pese que se destaca la importancia ciudadana en distintos tipos de comunidades, las dimensiones relacionadas a la participación política institucionalizada presenta una cobertura mucho más amplia, que la participación social y comunitaria.

En tercer lugar, pese a la importancia que se le da al reconocimientos, valoración y respeto a la diversidad cultural, al mismo tiempo, se destaca la necesidad de desarrollar la identidad nacional, lo que tal como se abordó en el análisis teórico sobre las distintas concepciones de la ciudadanía, es en sí mismo un contrasentido. Aunque se destaca la importancia de desarrollar un sentido de pertenencia a distintos tipos de comunidades, tanto a nivel local como a nivel global, se sigue priorizando el compromiso con la comunidad nacional. Esta idea de comunidad nacional, en muchas ocasiones es abordada desde un punto de vista cultural, que la relaciona más al concepto de estado-nación, que al de una comunidad política que da espacio a la diversidad cultural, como se promueve desde la perspectiva cívico republicana.

Por último, la importancia asignada al desarrollo de una ciudadanía activa, participativa y crítica, se ve limitada por la preponderancia del trabajo de conceptos y de contenidos institucionales orientados hacia la alfabetización política, en comparación a las oportunidades que se ofrecen para que los estudiantes efectivamente puedan realizar acciones ciudadanas. Son escasas las instancias de debate, de análisis y búsqueda de soluciones a problemas sociales, y de elaboración de proyectos de acción comunitaria. Así mismo, desde el currículo tampoco se proponen espacios concretos de participación y toma de decisiones dentro de la institución educativa, que permitan a los estudiantes acceder a una experiencia pedagógica en la que ejerzan la ciudadanía. El currículo está orientado para los “futuros ciudadanos”, y no para incentivar la experiencia de ciudadanía que los jóvenes pueden ejercer durante su periodo de formación escolar.

Más allá de las dificultades para implementar la nueva estructura curricular de la formación ciudadana, se debe destacar que las propuestas analizadas efectivamente brindan oportunidades concretas para desarrollar a los ciudadanos activos, críticos y participativos

que la sociedad democrática necesita, y promueven además el desarrollo de las competencias ciudadanas que se necesitan para enfrentar los desafíos propios de un mundo globalizado. Por su puesto, aún es necesario hacer avances importantes que permitan superar las debilidades que adolecen las propuestas vigentes. En primer lugar, adoptar una postura clara sobre las contradicciones destacadas. Si bien es difícil que en una sociedad democrática y pluralista, se pueda ofrecer una visión unitaria sobre la ciudadanía, es necesario entregar orientaciones claras a los docentes sobre las razones en las que se sustentan estas aparentes contradicciones, explicitando en las mismas propuestas curriculares cuáles son los principios desde los cuales se define la ciudadanía y el tipo de ciudadano que se quiere formar. En esta misma línea, se hace necesario explicitar aún más la forma de abordar la transversalidad de la formación ciudadana y la forma de integrarla a los contenidos disciplinarios de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales. Las Bases Curriculares y su definición del eje de Formación Ciudadana representan un gran avance en este sentido, pero aún falta planificar dos niveles y esperar a ver la propuesta formativa que tendrá la asignatura de formación ciudadana que se quiere implementar en 3° y 4° medio, en el marco el Plan Nacional de Formación Ciudadana y Derechos Humanos. Finalmente, una dimensión que sí es necesario abordar con urgencia para poder potenciar las oportunidades que brinda el currículo, es visibilizar los vínculos entre los objetivos de formación ciudadana y los espacios concretos de participación ciudadana en la institución escolar, promoviendo un mayor equilibrio entre los contenidos conceptuales que se deben desarrollar, con la planificación de experiencias prácticas que permitan a los estudiantes vivenciar en la escuela lo que significa una ciudadanía activa.

1.6 Las Limitaciones de la Educación Ciudadana

En lo que respecta a las características que ha adoptado la participación ciudadana de los jóvenes en general, los profesores sienten que el tipo de educación ciudadana promovida en el sistema escolar durante los últimos veinte años, tiene una gran responsabilidad. El sentido que los profesores han dado a la experiencia de formar ciudadanía durante este periodo, ha sido la inexistencia de una educación ciudadana clara. Sienten que han experimentado una propuesta formativa ambigua e invisibilizada, que ha sido dejada a su criterio, aunque no están lo suficientemente preparados y no cuentan con las herramientas

curriculares necesarias para implementar pedagógicamente esta tarea.

Los profesores consideran que la propuesta curricular para abordar la educación ciudadana, ha sido la principal responsable de la invisibilización en la que ha quedado. Aunque comparten la idea de que la formación ciudadana es una tarea vinculada a toda la experiencia educativa y a todos los subsectores, sienten que la transversalidad propuesta en el currículo se ha planteado en términos muy generales, sin entregar sugerencias concretas sobre cómo implementarla, y sin establecer responsabilidades claras sobre quién debe asumir esta tarea. En la práctica, para los profesores, la formación ciudadana ha quedado reducida a las unidades del currículo de historia que están directamente vinculadas a los objetivos y contenidos de la educación ciudadana, las cuales además no han sido las más idóneas.

En el caso de la propuesta del Marco Curricular, los profesores sienten que la unidad programada para primero medio, presentaba serias falencias. En primer lugar, era una unidad marginal dentro de la propuestas de objetivos para el año escolar, que quedaba reducida a un mes de trabajo entre los amplios contenidos de geografía y economía que también debían ser abordados. En segundo lugar, era una propuesta poco clara sobre el tipo de ciudadanía que se debía formar. La unidad estaba orientada fundamentalmente a la alfabetización política, de hecho, para muchos profesores era una síntesis de la antigua asignatura de educación cívica. La forma en que se planteaban los objetivos y contenidos, abordaba la formación ciudadana desde una perspectiva centrada en los conocimientos sobre la institucionalidad chilena, y en la promoción de una visión limitada de la ciudadanía al estatus legal y a la participación electoral. Es decir, de acuerdo a lo planteado por los profesores, ofrecía una visión liberal y nacionalista de la ciudadanía, pese a que en términos generales, el currículo llamaba al mismo tiempo a formar una ciudadanía activa, participativa, crítica y respetuosa de la diversidad. Por último, los profesores sienten que la posición de esta unidad en la progresión curricular, no era la más adecuada, porque no consideraba las características de los estudiantes. En primero medio su desarrollo cognitivo y moral no era el más adecuado para abordar temas tan abstractos y profundos, y además, los estudiantes no eran capaces de identificarse con ellos porque veían la propuesta de ciudadanía como algo lejano, como una realidad que recién iban a poder experimentar cuando salieran del colegio, tuvieran 18 años y pudieran ser “ciudadanos con derechos a

voto”. La propuesta curricular estaba orientada para los futuros ciudadanos, y no para jóvenes que podían ya ser ciudadanos desde otras dimensiones de la participación ciudadana.

En el caso de la propuesta del Ajuste Curricular, los profesores valoran los cambios introducidos. Sienten que fue un acierto trasladar de primero a cuarto medio las unidades relacionadas directamente con la educación ciudadana, ya que a esa edad los estudiantes están más maduros, ya tienen opiniones formadas y además se sienten más cercanos al ejercicio pleno de la ciudadanía. Es decir, a los 17 años tienen desarrolladas las capacidades cognitivas y morales que les permiten trabajar en toda su complejidad los contenidos propuestos. Así mismo, consideran que el aumento de una a tres unidades de educación ciudadana también fue un aporte, especialmente porque amplió la visión de la propuesta del Marco, al incorporar el trabajo con otras formas de participación ciudadana.

Sin embargo, pese a los avances que se reconocen, los profesores consideran que la propuesta no ha permitido una mayor visibilización de la educación ciudadana. En primer lugar, porque sienten que la ambigüedad sobre el tipo de ciudadanía que se quiere formar, se mantiene. Los profesores consideran que en esta nueva propuesta curricular, aunque no se manifiesta de manera explícita, se abordan perspectivas de la ciudadanía, que resultan contradictorias. Por ejemplo, se enfatiza mucho en la importancia de que los estudiantes se asuman como sujetos de derecho, pero también deben asumir las responsabilidades comunitarias; se amplía el análisis de distintas formas de participación ciudadana, pero se sigue enfatizando en la participación de carácter electoral, presentando como anecdóticos los espacios de participación comunitaria.

A la falta de claridad en el enfoque sobre el tipo de ciudadanía a formar, los profesores sienten que la inestabilidad que ha caracterizado al currículo durante los últimos años y que se tradujo en un retraso de la entrada en vigencia del Ajuste Curricular, significó que, pese a existir una nueva propuesta que ampliaba a lo trabajado en el Marco, el desfase de cuatro años para que se hiciese efectiva, la suprimió por completo, dejando a varias generaciones sin formación ciudadana. A esto se sumó el hecho de que la entrada en vigencia del Ajuste Curricular, que se concretó el año 2014, lo hizo sin contar con los recursos necesarios para apoyar la apropiación de la nueva propuesta curricular. Los profesores sienten que el no contar con un programa de estudio que diera lineamientos claros sobre la forma de abordar

la nueva propuesta, los hacía trabajar en la más absoluta incertidumbre, desde lo que ellos creían que era correcto, dejando a merced de la preparación y de los intereses del docente el tipo educación ciudadana ha desarrollar. Los profesores sienten que el único recurso curricular que tenían disponible era el texto de estudio, que representaba la interpretación curricular de una editorial, pero no la propuesta oficial. Muchos de ellos, ni siquiera conocían de la existencia de los Guiones Didácticos para la formación ciudadana.

Las Bases Curriculares, por su parte, no son abordadas por los profesores de manera directa, ya que no han experimentado su implementación y algunos de ellos ni siquiera las conocen. Las únicas alusiones que hacen, están relacionadas a lo que ha ocurrido entre primero y sexto básico, y a la falta de participación desde la que sienten que fueron elaboradas.

En lo que respecta a las propuestas curriculares en general, los profesores sienten que en relación a la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales, ofrecen múltiples oportunidades para desarrollar la formación ciudadana de manera integrada a los contenidos historiográficos. Sin embargo, sus narraciones reconocen que no existe un trabajo sistemático para lograrlo. Primero, porque el currículo no es lo suficientemente explícito para establecer dichas relaciones. En segundo lugar, porque el exceso de contenidos que caracteriza a las propuestas curriculares de esta disciplina, dificulta establecer las relaciones con la formación ciudadana. Y por último, porque dichas relaciones, al no estar exigidas de manera explícita, dejan a criterio e intereses del profesor el visibilizar dichos nexos. Si el profesor tiene un compromiso explícito con la formación ciudadana, se esfuerza por establecer dichas relaciones.

Por otro lado, los profesores plantean que el desarrollo de la formación ciudadana también se ha visto limitada por la insuficiente formación con la que cuentan para asumir esta tarea. Los profesores sienten que la formación inicial docente no les entregó las herramientas necesarias para responder a las exigencias curriculares. Consideran que su formación conceptual y sobre todo didáctica para desarrollar la educación ciudadana, es muy débil y por ello la forma en que la implementan, se ha ido aprendiendo en la práctica, a través de un proceso de autoformación y de la lógica de ensayo y error; o a partir de las propias experiencias de educación ciudadana que han tenido en su formación escolar y universitaria. Desde esta perspectiva se entiende porque el debate sobre la formación

ciudadana del que da cuenta el discurso de los profesores, solo se mueve entre la educación cívica y la educación ciudadana, modelos a los que han tenido acceso desde su experiencia como estudiantes, en el caso de la primera, y desde las propuestas curriculares como profesores, en el caso de la segunda. Su discurso no da cuenta de los múltiples debates que existen entre los distintos tipos de educación ciudadana que conviven en la actualidad, siguiendo una tendencia que se presenta en gran parte de los países latinoamericanos (Reimers, 2005).

Pese a que los profesores dicen sentirse más identificados con la educación ciudadana que con la educación cívica, reconocen que como consecuencia de sus características formativas, en sus prácticas pedagógicas tienden a primar metodologías tradicionales, especialmente en lo que respecta al trabajo de los contenidos conceptuales, porque sus experiencias no les permiten imaginar una manera diferente de hacerlo. El enfoque didáctico de los profesores para desarrollar la formación ciudadana, sigue siendo magistrocéntrico, centrándose en la acción del profesor y el trabajo con los documentos oficiales, como la Constitución, para poder lograr los objetivos vinculados a los conocimientos institucionales. Aunque algunos plantean que han experimentado con metodologías vinculadas al enfoque socio-constructivista, también reconocen que estas prácticas aún son aisladas y se han implementado de manera emergente, sin una planificación reflexiva sobre el cambio de enfoque didáctico que ello implica.

Finalmente, los profesores sienten que la implementación de la educación ciudadana, se ha visto limitada por las características de la cultura escolar que predomina en las instituciones educativas. Sienten que las escuelas, lejos de ser instituciones democráticas que promuevan la ejercitación de la ciudadanía, son espacios autoritarios y jerárquicos que limitan las oportunidades de participación y expresión tanto de estudiantes como de profesores. Las escuelas, en lugar de cumplir con la misión de formar ciudadanos democráticos, activos, participativos y responsables, se han desligado de esta tarea, dejando que los estudiantes se formen solos, con la errónea convicción de que al no abordar estas temáticas se mantendrán a salvo de las paralizaciones y tomas.

A este carácter antidemocrático, se suma la creciente preocupación por las evaluaciones estandarizadas, es decir, SIMCE y PSU. Los profesores sienten que la flexibilidad de las escuelas frente a los temas que se pueden abordar y a la innovación en las metodologías y

las formas de evaluación, está limitada por estas mediciones. Todo aquello que no esté directamente relacionado con los objetivos y contenidos que mide el SIMCE o la PSU, son considerados poco importantes, aunque estén presentes en el currículo. Por esta razón, los profesores creen que la falta de claridad del currículo sobre cómo debe abordarse transversalmente la formación ciudadana, y la escasa presencia que esta tiene en las evaluaciones estandarizadas, ha contribuido a mantener el carácter autoritario de la escuela, y no ha presionado para tenga que renovarse y avanzar hacia el desarrollo de una cultura más democrática y al servicio de la formación ciudadana.

1.7 Las Brechas entre el Contexto Curricular y las Significaciones de los Profesores

Las significaciones de los profesores con respecto a las propuestas curriculares tienden a ser bastante críticas. Si bien están de acuerdo con el carácter transversal que se le ha dado a su estructura, porque consideran que es la forma más adecuada para abordarla, sienten que las características de las propuestas curriculares han dificultado más que facilitado el desarrollo de la educación ciudadana. Primero, porque consideran que la falta de claridad sobre la forma concreta en que se debe abordar la transversalidad, ha terminado por invisibilizarla. Así mismo, sienten que la ambigüedad y contradicciones sobre el tipo de ciudadanía a formar, ha dificultado su implementación dejando a criterio de profesor la decisión sobre las dimensiones ciudadanas a promover. Y por último, sienten que el énfasis que el currículo hace en la alfabetización política y en la participación ciudadana institucionalizada, sumado al énfasis que se le da a los derechos, le ha impreso un carácter despolitizado que ha contribuido a que las generaciones más jóvenes desarrollen una participación que rechaza y desconfía de la institucionalidad vigente, y se mantiene al margen de los espacios de participación sobre los que se sostiene la legitimidad del sistema democrático, como por ejemplo, las instancias de participación electoral.

Los profesores consideran que todas estas debilidades se han traducido en la práctica, en la inexistencia de la educación ciudadana, llegando incluso a afirmar que durante la dictadura, aunque limitada, la propuesta formativa era al menos, mucho más clara y evidente. En esta misma línea, consideran que los cambios introducidos desde la reforma curricular, no han sido suficientes para asegurar la formación de ciudadanos activos,

participativos y democráticos, lo que sumado a los contantes y vertiginosos cambios que ha experimentado el currículo durante los últimos seis años, y que se ha caracterizado por la superposición del Ajuste y las Bases Curriculares, ha profundizado aún más su invisibilización.

Se debe destacar que parte de estas significaciones están vinculadas a falencias que el currículo efectivamente presenta, especialmente con las dificultades que ha debido enfrentar el trabajo docente debido a la superposición del Ajuste y las Bases y a la falta de recursos curriculares que está relacionado. Sin embargo, muchas de estas significaciones también permiten comprender que existe una brecha entre los avances curriculares que se han hecho durante los últimos años, y la forma en que los profesores dan sentido a su experiencia. Los planteamientos de los docentes que destacan cómo las nuevas propuestas curriculares se han construido desde un modelo que responde más bien a la intención premeditada de formar consumidores y no ciudadanos, considerando que la han invisibilizado y empobrecido hasta el punto de plantear que la propuesta formativa de la dictadura era una oportunidad formativa más clara que la actual, implica una falta de reconocimiento de los esfuerzos y avances que se han hecho desde la reforma de 1997, por impulsar una educación para la ciudadanía democrática.

Esta falta de reconocimiento, se puede comprender desde el desconocimiento que los profesores presentan en relación a las nuevas propuestas curriculares y los alcances que tienen los cambios propuestos. Un alto porcentaje de los profesores que participaron como sujetos de estudio de la investigación desarrollada, declaran no conocer en qué consiste la propuesta de las Bases Curriculares, porque es un currículo que no está vigente, y por ello, no son conscientes de que dicha propuesta ha definido un eje transversal de Formación Ciudadana desde 1° básico a 2° medio. En esta misma línea, solo uno de los cuatro casos de estudio, conocía los Guiones Didácticos para la Formación Ciudadana y los había utilizado en sus prácticas pedagógicas. Finalmente, dos de los casos de estudio eran profesores de 4° medio y estaban implementando la propuesta del Ajuste Curricular, sin embargo, no sabían que desde marzo de 2015 ya se encontraba disponible el programa de estudio para este nivel, y por ello seguían creyendo que la implementación de esta propuesta solo contaba con el libro de texto del estudiante como apoyo al docente.

Este desconocimiento de los recursos curriculares, se ve profundizado por la falta de reflexión que se evidencia en su discurso sobre los alcances que tienen las nuevas propuestas. Gran parte de las críticas de los profesores a las propuestas curriculares se fundamentan en la cantidad de contenidos a trabajar y el tiempo lectivo que se les asigna. Por ello consideran, al comparar la Educación Cívica que existía en la dictadura con la unidad de Organización Política que proponía el Marco Curricular en 1º medio, que la propuesta de la dictadura era mucho más clara, ya que le dedicaba un año a los mismos contenidos que en el nuevo currículo solo se trabajaban en un mes. La orientación de ambas propuestas, frente a este escenario, pasaba a un segundo plano. En esta misma línea, valoran el Ajuste Curricular, destacando la ampliación de las unidades temáticas de una a tres, pero son mucho menores las alusiones a la ampliación que dichas unidades presentan en el enfoque de la formación ciudadana.

Aunque hay profesores que abordan las diferencias de enfoque que se presentan en las distintas propuestas curriculares, la visión crítica desde la que abordan sus significaciones ciudadanas y didácticas, no se extiende hacia sus significaciones curriculares. El reconocimiento de los profesores de la tensión que experimentan sobre cómo formar y ejercer la ciudadanía, tiende a vincularla con las dificultades que se han experimentado en la implementación de las nuevas propuestas curriculares, tanto con las falencias del currículum como con la falta de recursos pedagógicos para abordarlas. Sin embargo, no hay una reflexión crítica sobre los fundamentos personales que explican las dificultades que se han experimentado en la apropiación de las nuevas propuestas y en el cambio de mentalidad que estas exigen.

Los profesores reconocen que sus experiencias formativas han sido débiles, pero no asumen que dichas experiencias han provocado una naturalización de los modelos tradicionales de educación, lo que les ha dificultado apropiarse de las nuevas exigencias curriculares centradas en el aprendizaje de los estudiantes, y en el desarrollo de competencias. Siguen asumiendo su tarea pedagógica desde una lógica tradicional de la enseñanza de la historia, centrada en los contenidos, porque eso es lo que su propia experiencia escolar y su formación inicial docente han estimulado. Pero no lo reconocen, los responsables siempre son externos al docente, sin asumir que sus propias orientaciones

e intereses, también tienen un importante grado de responsabilidad en las dificultades que ha experimentado la formación ciudadana.

Algunos profesores, reconocen que en lo primero que se fijan una vez que enfrentan una nueva propuesta curricular, son los contenidos que tendrán que trabajar y los niveles en los que estos se encuentran, pero sin asumir que eso responde a una posición pedagógica centrada en el contenido. Para la mayoría de los profesores, aquellas propuestas donde los contenidos conceptuales se ven disminuidos para dar cabida al desarrollo de habilidades, actitudes o valores, exigen una menor dedicación de tiempo, se consideran propuestas curriculares “sin contenido”, y por tanto se asumen como dimensiones curriculares menos valoradas o invisibilizadas, sin asumir que el propio juicio personal que hacen de dichas propuestas, está contribuyendo a la invisibilización que ellos mismos denuncian. En estos mismos términos lo plantea uno de nuestros casos de estudio:

La percepción de grupo de mis colegas es que el currículo de cuarto medio no tiene contenidos. Frase textual ‘¿Por qué no tiene contenido?’ Porque casi no hay... historia no hay, geografía hay muy poquito y el resto es puro bla bla. La percepción que tienen es que cuarto medio es un poco relleno, ¿hasta qué punto tienen sentido? Muchos creemos que es importante ya que los chiquillos antes de votar, de ser ciudadanos con derechos y todo, tienen que conocer algunas cosas, pero algunos creen que eso podrían hacerlo, no sé, ¡en cinco clases! (Caso de Estudio N°2).

Si bien el análisis curricular desarrollado nos ha permitido identificar varias falencias y debilidades que han dificultado su implementación, también nos ha permitido comprender que algunas de las críticas planteadas por los profesores más que responder a estas falencias, se relacionan a su desconocimiento sobre los avances que estas propuestas han experimentado para potenciar la formación ciudadana, y se vinculan a las mismas posiciones desde las que significan las propuestas curriculares. La implementación de la nueva propuesta de formación ciudadana sin duda se ha visto perjudicada por el contexto político y curricular, pero también se ha visto afectada por las características de los docentes, y por las significaciones desde las que le dan sentido a sus experiencias formativas. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurre con los efectos del contexto político y curricular, los profesores parecen tener menos conciencia sobre la influencia que sus significaciones personales tienen en la implementación de la formación ciudadana que se ha desarrollado durante los últimos veinte años. Por eso llegan incluso a afirmar que en la

dictadura había más instancias formativas que en el presente. En ese significado, lo que está primando es la visión tradicional y contenidista que valora positivamente que la forma de abordar la educación ciudadana estuviera acotada de manera clara, aunque la visión propuesta se distanciara considerablemente de lo que exige la educación para la democracia.

Varias de las significaciones planteadas por los profesores no se condice con lo que muestra el análisis de contenido curricular desarrollado en esta tesis. Por ejemplo, la idea de que la formación ciudadana solo está centrada en promover la alfabetización política y una participación política centrada exclusivamente en el voto, no tiene asidero en lo que muestran las propuestas curriculares. El ámbito que más se enfatiza en los currículos, corresponde al de la participación ciudadana, mientras la institucionalidad queda en tercer lugar. En lo que respecta al voto, es una de las categorías con menos presencia en las propuestas curriculares, siendo además abordada desde una perspectiva histórica y no como un deber y derecho ciudadano. Por último, cabe destacar que gran parte de las orientaciones formativas que están presentes al currículum, están vinculadas al desarrollo de las competencias de pensamiento crítico que todo ciudadano necesita. Entonces cabe preguntarse, la centralidad que los docentes identifican en el currículo en relación a la participación electoral, ¿responde efectivamente a lo que el currículo plantea o es una significación que los profesores han construido desde sus propias experiencias, desde lo que el antiguo currículo enfatizaba o desde lo que ellos creen es la formación ciudadana? Sobre esta dimensión, no hay reflexiones críticas por parte del docentes, sino más bien falta de conocimiento y análisis sobre lo que está efectivamente planteando el currículo.

En síntesis, los profesores tienden a desconocer que las prescripciones curriculares son el marco desde el que se debe desarrollar el proceso educativo, pero que el currículum vivido responde en gran medida a los intereses y orientaciones docentes. Finalmente, la última decisión en todo proceso educativo, siempre la tiene el profesor, siendo él quien debe determinar hasta qué punto se pueden aprovechar las oportunidades que brinda el currículum.

1.8 La necesidad de renovar la experiencia pedagógica

El análisis de las significaciones de los profesores, ha permitido apreciar que en ellas

existe una relación entre la transformación del sistema político chileno en una burocracia capitalista, y el tipo de educación ciudadana promovida en el sistema escolar durante los últimos veinte años. Los profesores sienten que ya sea de forma consciente, o simplemente cómo reflejo de la sociedad que la promueve, la educación ciudadana, y su carácter invisible, ambiguo, despolitizado y limitado, más que formar a los ciudadanos críticos y participativos que el sistema político necesita, ha profundizado la formación de los consumidores individualistas, que el modelo económico requiere.

Desde esta perspectiva, nuevamente se puede apreciar la tensión en el imaginario de los profesores, entre lo que ellos consideran que debería ser la formación ciudadana, y lo que finalmente es en la práctica. Para ellos, la educación ciudadana debería orientarse a la formación de ciudadanos democráticos y autónomos, empoderados de su rol como sujetos históricos y capaces de participar de manera activa en la construcción de su sociedad. Esta tarea se debería desarrollar a partir de procesos educativos democráticos que no estén orientados a formar a los futuros ciudadanos, sino que permitan a los estudiantes ejercer la ciudadanía desde su propia experiencia escolar.

Para los profesores, poder llevar a cabo la función social que le da sentido al conocimiento histórico, que es formar ciudadanos activos y responsables, comprometidos con el sistema democrático, implica que la educación ciudadana se debería orientar hacia la convivencia democrática. Los profesores plantean que la educación ciudadana debería promover no sólo la toma de conciencia de los derechos que tiene un ciudadano y el conocimiento de la institucionalidad, sino que sobre todo, debería fomentar el aprendizaje de lo que implica convivir en una sociedad democrática, responsabilizarse por la comunidad de la que se forma parte y comprometerse a actuar activamente en ella, tanto en términos políticos como sociales, para construir un futuro mejor.

Por ello, la formación ciudadana se debería ver potenciada, en primer lugar, por una experiencia pedagógica que permitiera ejercitar la ciudadanía, es decir, por una escuela en que los estudiantes pudieran participar activamente dentro de la comunidad escolar, debatiendo y dando sus opiniones dentro de la sala de clases, creando y ejecutando proyectos de acción social dentro y fuera de la escuela, y tomando decisiones a través del Centro de Alumnos. Además, debería promover experiencias pedagógicas activas, centradas en el hacer de los estudiantes desde sus propios intereses y preocupaciones. Es

decir, los profesores sienten que se debería promover el desarrollo de escuelas democráticas, que estimulen el desarrollo de un enfoque didáctico socio-constructivista, en que los estudiantes construyan su aprendizaje de manera socializada y contextualizada.

Sin embargo, reconocen que sus propias prácticas están muy lejos de ese modelo formativo. La cultura escolar en la que se desenvuelven, marcada por el autoritarismo más que por las relaciones democráticas, y las mismas metodologías de aula que ellos desarrollan, más relacionadas al enfoque didáctico magistrocéntrico, dificultan el desarrollo de los ciudadanos críticos y activos, que toda sociedad democrática necesita.

Los profesores consideran que el modelo de formación ciudadana ha sido un reflejo de la lógica neoliberal sobre la que se ha construido la sociedad que la promueve, aún cuando los principios curriculares tiendan a presentarse desde un discurso vinculado a la visión ilustrada. La falta de un metarrelato claro sobre el tipo de ciudadanía que se quiere formar, ha dejado que cada individuo decida qué tipo de ciudadano quiere ser, olvidando que la ciudadanía no es un asunto privado, sino que es un tema público, un asunto que implica a toda la comunidad, a toda la *polis* (Lechner, 2002). La educación ciudadana, en lugar de promover la crítica autónoma al imaginario social, estaría profundizando la naturalización del imaginario des-subjetivado que existe, contribuyendo a consolidar el modelo social dualizado y atomizado que caracteriza a la sociedad. Como consecuencia, la ciudadanía a la que se ha dado forma se caracteriza por una polaridad. En un extremo los ciudadanos pasivos, que se limitan a participar en los procesos electorales, o que definitivamente no participan en nada. Y en otro extremo, los ciudadanos que participan activamente, pero motivados por sus intereses particulares y no en pos del beneficio de la comunidad; que creen más en la confrontación que en la búsqueda dialogada de soluciones, y que confía más en las presiones que la movilización callejera puede tener a la hora de impulsar los cambios buscados, que en la participación electoral y la toma de decisiones en las instituciones gubernamentales que se han definido para ello. Para los profesores, la educación ciudadana, más que formar a los ciudadanos críticos y participativos que el sistema político necesita, ha profundizado la formación de consumidores individualistas, que el modelo económico requiere, contribuyendo a profundizar aún más la crisis de representatividad y legitimidad que vive actualmente el sistema democrático

El ideal de educación ciudadana narrado por los profesores, se relaciona con la propuesta educativa de Castoriadis (1995), quién propone que una sociedad democrática, requiere de una *paideia* democrática, orientada a formar ciudadanos autónomos, que cuenten no solo con la posibilidad de actuar libremente en la construcción de su sociedad, sino que además cuenten con la capacidad crítica de cuestionar tanto al sistema, como al imaginario social desde el que se da sentido a dicho sistema, para poder identificar sus potencialidades y debilidades, y promover las transformaciones sociales que sean necesarias para lograr una sociedad verdaderamente democrática. Para ello, la escuela debe ser en sí misma un espacio que permita a los estudiantes aplicar los procedimientos propios de toda participación política en su sentido más amplio, es decir, desde las acciones a nivel comunitario, hasta las prácticas propias de toda decisión política: votar, legislar, ejecutar leyes y gobernar.

En este sentido, alcanzar la *paideia* democrática propuesta por los profesores, exige una renovación de la experiencia pedagógica en toda su complejidad. Mejorar la claridad en el enfoque e incorporación de la educación ciudadana en las propuestas curriculares es un avance, al igual que la implementación de metodologías didácticas centradas en el aprendizaje, necesidades e intereses de los estudiantes. Sin embargo, su aporte será reducido si no se asume que el espacio escolar es en sí mismo un espacio de ejercicio ciudadano, y como tal, debe constituir una experiencia pedagógica democrática. Una experiencia de aula democrática solo es posible en un ambiente escolar democrático. Por ello, se requiere, sobre todo, hacer cambios en la cultura escolar, cambiar el tipo de relaciones y de convivencia que se desarrolla dentro del espacios educativo, para que se pueda vivir una ciudadanía activa, participativa, crítica y responsable.

Desarrollar una educación ciudadana que contribuya a superar la crisis que vive la institucionalidad democrática en la actualidad, hace necesario transparentar y explicitar la importancia de la formación ciudadana, como primer paso para que los ciudadanos puedan desarrollar la capacidad crítica que permita abrir la brecha que desnaturalice el imaginario social des-subjetivado sobre el que hoy se significa la experiencia de ser-en-el-mundo. Es de esperar que el Plan Nacional de Educación Ciudadana y Derechos Humanos, logre concretar los espacios para impulsar las transformaciones que se necesitan para el desarrollo de una experiencia pedagógica democrática, que sienta las bases para alcanzar la

cohesión social necesaria para fortalecer, transformar y perfeccionar el actual sistema democrático.

2 CONCLUSIONES: LOS APORTES A LA COMPRENSIÓN CRÍTICA SOBRE EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA

El campo de la formación ciudadana en Chile, es bastante joven en comparación a otras áreas de interés educativo y se encuentra en pleno proceso de desarrollo, impulsado por el interés que han despertado en él, las características de la participación ciudadana durante los últimos años, su distanciamiento y marginación de los espacios tradicionales de participación política, especialmente de las instancias electorales, y de la relación que esto tiene con la crisis de representatividad y legitimidad que está experimentando la institucionalidad democrática.

La aproximación interpretativa que se ha ofrecido en las páginas precedentes, se ha construido a partir de solo una de las múltiples dimensiones desde las que se puede abordar el complejo proceso de implementación y desarrollo que ha caracterizado a la educación ciudadana en Chile durante los últimos veinte años. La opción por las significaciones desde las cuales los profesores de historia ponen en práctica la tarea de formar ciudadanía en la escuela, respondió precisamente a que es una de las dimensiones que menos desarrollo ha tenido, dentro de este campo de investigación. Los principales aportes se han hecho en relación al cambio estructural que ha presentado la educación ciudadana y a las prácticas desarrolladas por los profesores, y su relación con las propuestas curriculares. Pero son escasos los estudios que se han preocupado de comprender los fundamentos a partir de los cuales, los profesores desarrollan el proceso reflexivo que da origen a sus prácticas pedagógicas. Es por ello que, aunque parcial, la perspectiva analítica que ofrece esta tesis busca hacer un aporte en un área que hasta el momento se encuentra bastante difusa. A continuación, se sintetizan los aportes de esta tesis para ampliar la comprensión del fenómeno de la educación ciudadana, ofreciendo propuestas que permitan elaborar políticas públicas orientadas a superar las falencias que ha experimentado la implementación de la propuesta de formación ciudadana.

Centrar la aproximación a la formación ciudadana desde los profesores de historia, ha contribuido a relevar la importancia que tiene el profesor en el éxito o fracaso de la implementación de las propuestas curriculares, especialmente en un escenario que ha tendido más a marginarlos que a incorporarlos en la elaboración de dichas propuestas. Además, ha contribuido a comprender que la formación con la que cuentan los profesores para enfrentar las exigencias curriculares son claves a la hora de implementar estas propuestas, evidenciando que en lo que respecta a la educación ciudadana, la formación inicial docente y la formación continua han sido insuficientes. Los profesores no se sienten lo suficientemente preparados para asumir las exigencias curriculares, especialmente en la dimensión didáctica, reconociendo que se han ido autoformando en la práctica e inspirados en sus propias experiencias formativas, las que distan bastantes de la concepción y objetivos de la formación ciudadana propuestas por los currículos.

Por esta razón es de vital importancia que desde las políticas públicas, y en el contexto de los Convenios de Desempeño a través de cuales el MINEDUC está impulsando la reforma y actualización de los programas de Formación Inicial Docente, se promueva el desarrollo de programas que incorporen la formación ciudadana para los futuros profesores. Estos programas formativos deberían incorporar dimensiones conceptuales y didácticas y si bien deberían tener como primera prioridad a los profesores de historia, geografía y ciencias sociales, por ser los principales responsables de la educación ciudadana, también debería incorporarse en los programas formativos de todas las demás especialidades, considerando que en el contexto del Plan Nacional de Formación Ciudadana, la transversalidad de la formación ciudadana deberá hacerse efectiva, y por tanto todos los profesores, de las distintas asignaturas, deberán asumir esta tarea.

En segundo lugar, el análisis de contenido de las propuestas curriculares, y su relación con las significaciones curriculares de los profesores de historia, ha permitido identificar los énfasis temáticos que los caracteriza, y los fundamentos teóricos y pedagógicos sobre los cuales estos se estructuran. En este sentido, ha aportado a la comprensión de las limitaciones y posibilidades que ofrece el currículo al trabajo docente, al sistematizar las fortalezas y debilidades que dichas propuestas presentan, al establecer las condiciones que han contribuido a quitarle relevancia y a hacer invisible la educación ciudadana, y reconocer la necesidad de aclarar y transparentar los enfoques desde los que se pretende

formar ciudadanía. Sería muy pertinente que este análisis fuese considerado tanto en el diseño curricular de la nueva asignatura de Educación Ciudadana que se quiere implementar, como en los recursos curriculares que se pondrán a disposición de los establecimientos educacionales para diseñar y poner en marcha, su plan de formación ciudadana. Desde esta perspectiva, de especial importancia es visibilizar los vínculos entre los objetivos de formación ciudadana y el establecimiento de espacios concretos de participación ciudadana dentro de la escuela, promoviendo un mayor equilibrio entre los contenidos conceptuales y las experiencias prácticas que se pueden desarrollar, por ejemplo, a través de un programa de Aprendizaje Servicio.

En tercer lugar, al relacionar las significaciones de los profesores con la paradoja fundacional del sistema democrático, se ha contribuido a comprender que el proceso educativo no debiera abordarse al margen de las características de la sociedad que le da origen. Tanto en términos curriculares, como en relación a las significaciones de los profesores, las características del sistema democrático que se ha construido tras el regreso a la democracia están presentes. En este aspecto se destaca que es imposible separar lo social de lo político, y exigiendo asumir que la educación es el camino que las sociedades tienen para seguir reproduciendo las desigualdades del sistema, o para desarrollar la autonomía y la capacidad crítica que impulsará los cambios necesarios para superarlas.

En relación a este último punto, la continuidad entre las significaciones de los profesores y la paradoja fundacional, ha permitido comprender la tensión entre el ser y el deber ser desde la cual los profesores desarrollan su quehacer. Los profesores creen que deben desarrollar un tipo de formación ciudadana, pero reconocen que lo que ponen en práctica es algo muy distinto, responsabilizando a la ambigüedad y limitaciones curriculares, a las condiciones culturales de la institución educativa y al tipo de ciudadanía que tanto ellos como sus estudiantes experimentan. Esto ha permitido comprender que para poder impulsar una educación ciudadana que contribuya a enfrentar la crisis que presenta el sistema democrático, y que logre perfeccionar el sistema y formar ciudadanos activos, participativos, críticos y responsables como declara la propuesta formativa plasmada en los currículos, se debe promover una renovación de la experiencia pedagógica. Es decir, los cambios que se deben impulsar, no se limitan a establecer una asignatura independiente, a abordar determinados contenidos curriculares o poner en práctica metodologías concebidas

desde un enfoque socio-constructivistas. Todas estas modificaciones son necesarias, pero serán insuficientes si lo que no se renueva es la experiencia pedagógica, es decir, si no se desarrolla una experiencia de ciudadanía democrática en la escuela, dentro de una institucionalidad educativa que se organiza desde una cultura democrática, que permite a los estudiantes comprometerse con su comunidad educativa, tanto dentro como fuera del espacio escolar. Para ello se deben promover acciones concretas de opinión, participación, búsqueda de soluciones a los problemas que la afectan, y toma de decisiones que les permita tener un impacto directo en la convivencia escolar, que les permita experimentar la importancia del diálogo y el acuerdo y comprender y valorar la importancia de la representación en un sistema democrático. Esto implica desarrollar una experiencia pedagógica desde la *paideia* democrática, estimulando el desarrollo de una cultura escolar y de una convivencia escolar democrática, que asuma a los estudiantes como ciudadanos y no como futuros ciudadanos, promoviendo una experiencia educativa en la que puedan experimentar qué significa ser ciudadanos en una sociedad democrática.

En este sentido, el Plan Nacional de Formación Ciudadana y Derechos Humanos, constituye una oportunidad única para impulsar la transformación del modelo educativo a partir de la *paideia democrática*, integrando cambios a nivel de la formación inicial docente, de las propuestas curriculares, y los que es más trascendental, a nivel de la cultura escolar.

La investigación desarrollada, más que respuestas, nos ha entregado una aproximación interpretativa que ha generado una serie de nuevas preguntas con respecto a la educación ciudadana que se ha desarrollado en Chile durante los últimos años. Los temas que han emergido durante la investigación, han demostrado que lejos de ser un fenómeno agotado, la formación ciudadana es un campo académico que recién está comenzando a desarrollarse, y sobre el cual aún se necesita generar conocimiento para poder comprenderlo en toda su complejidad.

En ese sentido, surgen nuevas interrogantes sobre las que es necesario profundizar. En primer lugar, la relación entre clima escolar y formación ciudadana, y las posibilidades/limitaciones que las orientaciones sobre la convivencia escolar puedan significar para contribuir a la construcción de culturas escolares democráticas.

En segundo lugar, se hace necesario profundizar en las características de la formación inicial docente, especialmente en la presencia/ausencia que tiene la formación ciudadana en los planes de formación y en los estándares profesionales, para poder entregar información que permita superar las carencias formativas que manifiestan los profesores.

Y por último, sería relevante profundizar en la relación que existe entre las prácticas desarrolladas por los profesores para implementar la educación ciudadana y las características socioculturales de los estudiantes. Si bien es una temática considerada en esta tesis, la poca relevancia que le dan los profesores a la hora de tomar decisiones pedagógicas, es una invitación a profundizar cuánto pesa esta dimensión del proceso pedagógico en la propuesta didáctica desarrollada por los profesores, especialmente en un sistema educativo tan segregado y desigual, como es el chileno.

VI. BIBLIOGRAFÍA

- Allan, A. & Charles, C. (2015). Preparing for the life in the global village: producing global citizen subjects in UK school. *Research papers in Education*, 30(1). Pp. 25 - 43.
- Alonso, L. E. (1999). Sujeto y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis. Pp. 225 - 240.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós Educador.
- Alviar, T., Randall, J. D., Usher, E. L., & Engelhard, G. (2008). Teaching civic topics in four societies: Examining national context and teacher confidence. *Journal of Educational Research*, 101(3), Pp.177 - 187.
- Alviar, T., Ho, L.Ch, Sim, J., Yap, P.S. (2012). The ecologies of civic competence: students perceptions from one Singapore school. *Asia Pacific Journal of Education*, 32 (4), Pp. 473 - 488.
- André, Y. (1998). World and territory: history and geography for learning to live together. *Prospects*, vol. XXVIII, no. 2, June 1998 , XXVIII (2), Pp. 205 - 208.
- Andrews, R., McGlynn, C., & Mycock, A. (2009). Students' attitudes towards history: does self-identity matter? *Educational Research*, Vol.51, N°3 , Pp. 365 - 377
- Angus, L. (2015). School choice: neoliberal education policy and imagined futures. *British Journal of Sociology of Education*. 36(3), Pp. 395 - 413.
- Appiah, A. (1995). De la aldea al Estado del mundo. In M. Nussbaum, R. Rorty, Rusconi, & M. Viroli, *Cosmopolitas o patriotas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Pp. 45 - 50.
- Apple, M., & Beane, J. (1999). *Democratic schools: lessons from the chalk face*. Buckingham: Open University Press.
- Appleby, Joyce (2005). "The Power of History." En Appleby, J. *A Restless Past: History and the American Public*. Lanham: Rowman & Littlefield Publisher. Pp. 133 - 151.
- Aranguren, C. (2005). Teoría y Praxis en la Enseñanza de la Historia: una relación epistemológica. *Educere, Artículos Arbitrados* , 9 (28), Pp. 61 - 65.
- Araneda, A., Parada, M. y Vásquez, A. (2008). *Investigación cualitativa en educación y pedagogía*. Concepción: Editorial Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Arendt, H. (2003). *La condición Humana*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Aristóteles. (2005). *Política*. Madrid: Itsmo
- Ariza, A. (2007). Democracias, ciudadanía y formación ciudadana. *Revista de Estudios Sociales* (27), Pp. 150 - 163.
- Arthur, J., Davies, I., Wrenn, A., Hyden, T., & Kerr, D. (2001). *Citizenship through Secondary History*. Londres: Routledge .
- Bacarlett, M.L. & Pérez, A. (2014). La comunidad aporética: tensiones entre la política y lo político. *Andamios, Revista de Investigación Social*, 11 (24), Pp.35 - 58.

- Baeza, M. A. (2003). *Imaginarios Sociales. Apuntes para la discusión teórica y metodológica*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- Bailly, A. (1998). Education for new form of citizenship through history and geography: a theoretical approach. *Prospects*, 27(2) Pp.195 - 201.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), Pp. 129-139.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Bara, F., Mellen, T., Buxarrais, M.R. (2014). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso. *University and Knowledge Society Journal* , 11(3), Pp. 22-32.
- Barber, M., & Moursehd, M. (2008). *Como hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Preal.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía*. Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F., Gil, F. y Jover, G. (1999). *La Escuela de la ciudadanía*. Bilbao: Desclée.
- Bardin, L. (1996). *Análisis de Contenido*. Madrid: Akal.
- Barkhuizen, G. & Wette, R. (2008). Narrative frames for investigating the experiences of language teachers. *System*, 36, Pp. 372 – 387.
- Barrue, C. & Albe, V. (2013). Citizenship education and socioscientific issues: implicit concept of citizenship in the curriculum, views of French middle school teachers. *Science & Education*, 22, Pp.1089 - 1114.
- Baudrillard, J. (1968). *El sistema de los objetos*. México: Letra E.
- Bauman, Z. (2007a). *La Modernidad Líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. (2007b). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2009). *En busca de la política*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Belanger, E. (2001). How Now? Historical Thinking, Reflective Teaching, and the Next Generation of History Teachers . *The Journal of American History* , Pp. 1079 - 1088.
- Bellinger, P. y Arce, M. (2011). Protest and Democracy in Latin America's Market Era. *Political Research Quaterly*, 64(3), Pp. 688 - 704.
- Benejam, P. (2002). Didáctica y construcción del conocimiento social en la escuela. *Pensamiento Educativo* , 30 (1), Pp. 61 - 74.
- Benejam, P. (2002). Las oportunidades de identificar conceptos claves que guíen la propuesta curricular de Ciencias Sociales. En Varios autores: *Las ciencias sociales: concepciones y procedimientos*. Barcelona: Grao. Pp. 11-19.
- Benejam, P. y Pagès, J. (1997). *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la educación secundaria*. Barcelona: ICE- Horsori.
- Berliner, D. (2013). Inequality, poverty and the socialization of America's youth for the responsibilities of Citizenship. *Theory into Practice*, 52, Pp. 203 - 209.
- Bernstein, B. (1975). Clases sociales y pedagogías: visibles e invisibles. Traducción de Mario Díaz.

- Bernstein, B. (1977). Hacia una teoría de las transmisiones educativas. En B. Bernstein, *Clases, Códigos y Control*. Madrid: Akal, Universitaria.
- Bernstein, B. (1988). Modalidades pedagógicas visibles e invisibles. En C. Cox, *Poder, educación y conciencia* (Pp. 61-98). Santiago: CIDE.
- Bernstein, B. (1998). Conocimiento oficial e identidades pedagógicas: la política de recontextualización, en B. Bernstein (Ed.) *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Barcelona: Morata.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Rowan and Littlefield
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Belaterra.
- Bloch, M. (2001). *Apología para la historia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M. y Lira, R. (2015). La Educación Escolar de Chile en Acto: Prácticas Docente y expectativas de Participación Política de los Estudiantes. En C. Cox y J.C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC. Pp. 371 - 424.
- Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (1988). *La Distinción*. Madrid: Taurus.
- Bourdieu, P. (2000). Conocimiento Corporal. En P. Bourdieu, *Pascalian Meditations* San Francisco: Stanford University. Traducción de C. Cox.
- Bourdieu, P. (2005). El misterio del ministerio. De las voluntades particulares a la voluntad general. En L. Wacquant (coordinador) *El Misterio del Ministerio*. Barcelona: Gedisa. Pp. 71 - 81.
- Bourdieu, P. (2008). Entrevista sobre educación. En P. Bourdieu, *Capital Cultural, escuela y espacio social*. Buenos Aires: Siglo XXI. Pp. 127 - 151.
- Bourdieu, P. (2009). Prólogo. En P. Bourdieu, *La Nobleza de Estado*. Traducción de Gladys Labadie para curso Bourdieu y Bernstein, Facultad de Educación, PUC.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1995). *La reproducción en educación, la sociedad y la cultura*. Madrid: Populas.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2001). *Los herederos*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1997). *Respuestas: por una antropología reflexiva*.
- Bourne, J. (2004). Framing Talk, Towards a radical Visible Pedagogy. En B. D. J. Muller, *Reading Bernstein, Researching Bernstein*. London: Routledge Falmer.
- Braslavsky, C., Borges, C., Souto Simao, M. y Truong, N. (2008). La competencia histórica como una clave para promover la democracia. En A. Benavot y C. Braslavsky, *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica comparada*. Buenos Aires: Gránica. Pp. 150 - 174.
- Bravo, L., Jiménez, M.S. y Osandón, L. (2013). Formar ciudadanos a través de la Enseñanza de la Historia: una propuesta para el trabajo en el aula. En I. Muñoz y L. Osandón, *La Didáctica de la Historia y la Formación de Ciudadanos en el Mundo Actual*. Santiago: DIBAM. Pp. 361 - 386.
- Brett, P. (2005). Citizenship through History – What Is Good Practice? *International*

- Journal of Historical Teaching and learning research* , 5 (2), Pp. 10 - 26.
- Burgièrè, André (2009). *La Escuela de los Annales. Una Historia Intelectual*. Valencia: PUV.
- Callahan, R. M., Muller, C., & Schiller, K. S. (2010). Preparing the Next Generation for Electoral Engagement: Social Studies and the School Context. *American Journal of Education*, 116(4), Pp. 525-556.
- Campbell, D. (2013). Social Networks and Political Participation. *Annual Review of Political Science*, 16, Pp. 33 - 48.
- Canales, M. y Peinado, A. (1999). Grupos de Discusión. En J. M. Gutiérrez, *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales* Madrid: Síntesis. Pp.287 - 316.
- Cárcamo, H. (2008). Ciudadanía y formación inicial docente: explorando las representaciones sociales de académicos y estudiantes. *Revista de Pedagogía*, 29, Pp. 245 - 268.
- Carreras, M. y Castañeda-Angarita, N. (2014). Who votes in Latin America? A test of three theoretical perspectives. *Comparative Political Studies*, 47(8), Pp.1079 - 1104.
- Carretero, M. (1993). *Constructivismo y educación*. Zaragoza: Editorial Luis Vives
- Carretero, M. (2000). Perspectivas disciplinares, cognitivas y didácticas en la Enseñanza de las Ciencias Sociales y de la Historia. En M. Carretero, *Construir y Enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*. Zaragoza: Aprendizaje Visor.
- Carretero, M., y Krieger, M. (2004). ¿Forjar patriotas o educar cosmopolitas? El pasado y el presente de la historia escolar en el mundo global,. En M. Carretero, y J. Voss, *Aprender y Pensar la Historia*. Buenos Aires: Amorrortu. Pp. 71-98.
- Carretero, M., y Limón, M. (2000). *Construcción del conocimiento y enseñanza de las Ciencias Sociales y la Historia*. Aprendizaje Visor
- Carrizo, N. (1995). *Recuperar la historia en su valor educativo y social*. Cuyo: EDIUNC.
- Castillo, J.C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2015). Desigualdad Social y Cambios en las Expectativas de Participación Política de los Estudiantes en Chile. En C. Cox y J.C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC. Pp. 459 - 485.
- Castillo, J.C., Miranda, D., Bonhomme, M., Cox, C. y Bascopé, M. (2015). Mitigating the political participation gap from the school: the roles of civic knowledge and classroom climate. *Journal of Youth Studies*, 18(1), Pp. 16 - 35.
- Castle, K. (2006). Autonomy through pedagogical research. *Teaching and Teacher Education*, 22, Pp.1094 – 1003.
- Castoriadis, C. (1986). El campo de lo social histórico. *Estudios*. Revisada en 01/06/2012 http://biblioteca.itam.mx/estudios/estudio/estudio04/sec_3.html
- Castoriadis, C. (1994). *De la autonomía en política: el individuo privatizado*. Revisado 01/06/2012 Magma-net: <http://www.magma-net.com/privatizado.htm>
- Castoriadis, C. (1995). La democracia como procedimiento y como régimen. *La estrategia democrática nella società que cambia*. 01/06/2012 Roma: Datanews.

<http://www.upf.edu/materials/fhuma/etfipo/eticaa/docs/39.pdf>

- Castoriadis, C. (1997). La democracia como procedimiento y como régimen. *Encuentro internacional de estrategia democrática*. Roma.
- Castoriadis, C. (1998). *El ascenso de la Insignificancia*. Madrid: Cátedra.
- Castoriadis, C. (1999). *Figuras de lo Pensable*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2002). *Modo de ser y problemas de conocimiento de lo social histórico*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2004). *Sujeto y verdad en el mundo histórico social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castoriadis, C. (2005). *Escritos Políticos*. Madrid: Catarata.
- Castorina, J. A. (2006). Un encuentro de disciplinas: la historia de las mentalidades y la psicología de las representaciones sociales. En A. R. Mario Carretero, *Enseñanza de la Historia y Memoria Colectiva*. Buenos Aires: Paidós. Pp. 73 - 92.
- Cavallo, A. (2008). *La Historia Oculta del Régimen Militar: Memoria de una época 1973 - 1988*. Santiago: Uqbar.
- Cavieres, E. (2014). Teacher's experiences and teaching civic engagement beyond self-regarding individualism. *Teaching and teacher education*, 42, Pp. 1-10.
- CERC-MORI (2015) *Barómetro de la Política 2015*. Santiago: CERC.
- Cerda, A. M., Egaña, M. L., Magendzo, A., Santa Cruz, E., y Vargas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana*. Santiago: LOM - PIIE.
- Cerri, L. F., y de Amezola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las ciencias experimentales y sociales* (24), Pp. 3 - 23.
- Chan, N., Walker, C. & Gleaves, A. (2015). An exploration of students' lived experiences of using smartphones in diverse learning contexts using a hermeneutical phenomenological approach. *Computers & Education*, 82, Pp. 96 - 106.
- Chartier, R. (2007). *La Historia o la lectura del tiempo*. Barcelona: Gedisa.
- Checkoway, B. & Aldana, A., (2012). Four forms of youth civic engagement for diverse democracy. *Children and Youth Services Review*. 35, Pp. 1894 - 1899.
- Clark, T. (1999). Chapter 4. Rethinking Civic Education for the 21st Century. En D. Marsh, *Preparing Our Schools for the 21st Century*. ASCD Yearbook. ASCD Yearbook.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. New York: Routledge.
- Coleman, S. (2014). Citizenship and the speaking subject. *Citizenship studies*, 18 (3-4), Pp. 408 - 422.
- Conner, J., Zaino, K. & Scarola, E. (2012). 'Very powerful voices': The influence of youth organization on Educational Policy in Philadelphia. *Educational Policy*, 27(3), Pp. 560 - 588.
- Consejo Europeo (2004). *Education for Democratic Citizenship Activities 2001 - 2004*.; Strasbourg,: All- European Study on EDC Policies.

- Contreras, G. y Navia, P. (2013). Diferencias generacionales en la participación electoral en Chile, 1988-2010. *Revista de Ciencia Política*, 33(2), Pp. 419 - 441.
- Cornejo, R., González, J., y Caldichoury, J. P. (2007). *Participación e incidencia en las políticas educativas: el caso chileno*. Buenos Aires: Flape.
- Corral, M. (2011). *El Estado de la Democracia en América Latina: un análisis comparado de las actitudes de la elite y los ciudadanos*. Salamanca: PNUD - Instituto de Iberoamérica.
- Costa, P. (2006). *Ciudadanía*. Madrid, España: Marcial Pons.
- Couso, D. y Pintó R. (2009). Análisis del Contenido del discurso cooperativo de los profesores de ciencias en contextos de renovación didáctica. *Enseñanza de las Ciencias*, 27 (1), Pp. 5 – 18.
- Cox, C. (2006). Jóvenes y ciudadanía política en América Latina. Desafíos al Curriculum. . *Prelac*, Pp. 64- 73.
- Cox, C. (2010). *Oportunidades de Aprendizaje escolar de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: SREDECC.
- Cox, C., y García Huidobro, J. E. (1999). La Reforma Educacional Chilena 1990 - 1998. Visión de conjunto *La Reforma Educacional Chilena* (pp. 7-46). Santiago: Editorial Popular.
- Cox, C., Jaramillo, R., y Reimers, F. (2005). *Educación para la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington: Inter-American Development Bank.
- Cox, C., Lira, R., y Gazmuri, R. (2009). Currículos escolares y sus orientaciones sobre historia, sociedad y política: significados para la cohesión social en Latinoamérica. En S. Schwartzman y C. Cox, *Políticas Educativas y Cohesión Social en América Latina*. Bogotá: Uqbar. Pp. 35 - 292.
- Cox, C., Bascope, M., Castillo, J., Miranda, D., Bonhomme, M. (2015). Educación y ciudadanía en América Latina: prioridades de los currículos escolares. En C. Cox y J.C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC. Pp. 321 - 371.
- Cox C. y García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana en Chile 1996 – 2003: tres currículos comparados. En C. Cox y J.C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC. Pp. 283 - 319.
- Cox, C., Mardones, R., Farías, A., García, C. (2015). “Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento”. En *Propuestas para Chile. Concurso de Políticas Públicas 2014*. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile. Pp. 215 – 246.
- Creswell, J. (2009). *Research desing. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Crick, B. (1998). *Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship*. Londres: Qualificaton and Curriculum

Authority.

- Cueto, S. (2009). *La evaluación estandarizada de la educación ciudadana en América Latina: estado de la cuestión y algunas propuestas*. Grupo de análisis para el desarrollo, Grupo de Trabajo sobre Estándares y Evaluación . Santiago: PREAL.
- Cunningham, D. L. (2009). An empirical framework for understanding how teachers conceptualize and cultivate historical empathy in students. *Journal of Curriculum Studies*, vol. 41 , Pp. 679 - 709.
- Cutcliffe, J., Links, P., Harder, H., Balderson, K., Bergmans, Y., Eynan, R., Ambreen M. & Nisenbaum, R. (2012). Understanding the risk of recent discharge. The phenomenological lived experiences - "existencial angst at the prospect of Discharge". *Crisis*, 33(1), Pp. 21 - 29.
- Davidson, S. (2014). Is a hermeneutic phenomenology wide enough? A Ricoeurian reply to Janicaud's Phenomenology "Wide Open". *The Journal of speculative philosophy*, 28(3), Pp. 315 - 326.
- Davies, I. (1999). What has Happened in the Teaching of Politics in Schools in England in the Last Three Decades, and Why? *Oxford Review of Education*, 25 (1 & 2), Pp. 125 - 140.
- Davies, I. (2000). Citizenship and the teaching and learning of history. In J. A. Phillips, *Issues in History Teaching*. Londres: Routledge.
- Davies, I., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education'. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), Pp. 66-89.
- Davies, I., & Issitt, J. (2005). Reflections on citizenship education in Australia, Canada and England. *Comparative Education*, 41(4), Pp. 389-410.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), Pp. 5-25.
- De Groot, I. Goodson, I.F. & Veugelers, W. (2014). Dutch adolescents' narratives about democracy: 'I know what democracy means, but not why means to me'. *Cambridge Journal of Education*. 44 (2), Pp. 271 - 292.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Denzig, N. & Lincoln, Y. (2011): *El campo de la Investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Dewey, J. (1967). *Democracia y Educación*. Buenos Aires: Losada.
- Dobozy, E. (2007). Effective learning of civic skills: democratic schools succeed in nurturing the critical capacities of students. *Educational Studies*, 33(2), Pp. 115-128.
- Down, B., Ditchburn, G., & Lee, L. (2008). Teacher's ideological discourses and the enactment of citizenship education. . *Curriculum perspectives* 28, Pp. 1 - 27.
- Eberle, T. (2010). The phenomenological life-world analysis and the methodology of the social sciences. *Human Studies*, 33, Pp. 123- 139.

- Eley, G. (2008). *Una Línea torcida. De la Historia cultural a la historia de la sociedad*. Valencia: Publicaciones Universitat de Valencia.
- Elliot, A. (2012). New individualist configuration and the social imaginary: Castoriadis and Kristeva. *European Journal of Social Theory*, 15(3), Pp. 349 - 365.
- Espinoza, V., y Madrid, S. (2010). *Trayectoria y eficacia política de los militantes en juventudes políticas. Estudio de la elite política emergente*. Santiago: Intituto de Estudios Avanzados Universidad de Santiago de Chile.
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al curriculum nacional. Documento de trabajo del curso Currículo, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Erekson, K. (2011 Marzo). Putting History Teaching “In Its Place”. *The Journal of American History*, Pp. 1065 - 1078.
- Espínola, V. (2005). Educación ciudadana para los jóvenes en la aldea global. En V. Espíndola, *Educación para la ciudadanía democrática en un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo. Pp. 1 - 20.
- Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education*, 29 (2), Pp. 410-435.
- Fanghanel, J. & Cousin G. (2012). 'Wordly' pedagogy: a way of conceptualizing teaching towards global citizenship. *Teaching in higher education*, 17(1), Pp. 39-50.
- Faulks, K. (2000). *Citizenship*. New York: Key Ideas.
- Faulks, K. (2006). Education for citizenship in England's secondary schools: a critique of current principle and practice. *Journal of Education Policy*, 21(1), Pp. 59-74.
- Fermoso, P. (1989). El modelo fenomenológico de investigación en pedagogía social. *Educar*, 14-15, Pp. 121 – 136.
- Fernández, C., Fernández, P., y Alegre, L. (2007). *Educación para la ciudadanía. Democracia, Capitalismo y Estado de Derecho*. Madrid: Akal.
- Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenological & Practice*, 3(1), Pp. 6 – 25.
- Fishman, G. & Haas, E. (2012). Beyond idealized citizenship education: embodied cognition, metaphors and democracy. *Review of Research in Education*, 36, Pp. 169 - 196.
- Flick, U. (2002). Qualitative Research. State of the art. *Social Science Information*, 41 (1), Pp. 5 – 24.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. La Coruña: Morata.
- Flores, L., y García, C. (2014). Paradojas de la participación juvenil y desafíos de la educación ciudadana en Chile. *Revista Magis*, 13(1), Pp. 31 - 48.
- Friesen, N., Henrikson, C. & Saevi, T. (2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education. Method and Practice*. Boston: Sense Publishers.
- Fulbrook, Mary (2000). *Historical Theory*. London - New York: Routledge.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y Método*. Salamanca: Sígueme.
- Galston, W. (2001). Political Knowledge, political engagement and civic education. *Annual*

- Review of Political Science* , 4, Pp. 217 - 234.
- Galston, W. (2004). Civic education and Political Participation. *PSOnline*, Pp. 263 - 266.
- Garcés, M. (2012). *El despertar de la sociedad. Los movimientos sociales de América Latina y Chile*. Santiago: LOM.
- García, C. (2006). El peso de la memoria en los inicios de la transición a la democracia en Chile 1987-1989. *Historia* , Pp. 431-275.
- García, C., y Flores, L. (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema. Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad . *Estudios Pedagógicos*, 37 (2), Pp. 329 - 344.
- García Huidobro, J. E. (2006). Conflictos y Alianzas en las Reformas Educativas. Siete tesis basadas en la experiencias Chilena. En Martinic, S. *Economía Política de las Reformas Educativas en América Latina*. Santiago: Preal. Pp. 205 - 218.
- García, A., y Jiménez, J. A. (2006). *Los principios científicos Didáctico. Nuevo modelo para la enseñanza de la historia y la geografía*. Granda: EUG.
- Gazmuri, C. (2000). La persistencia de la memoria. Reflexiones de un civil durante la dictadura. Santiago: Ril.
- Geboers, E., Gijssels, F., Admiraal, W., ten Dam, G. (2013), Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9, Pp. 158 - 173.
- Geboers, E., Gijssels, F., Admiraal, W., ten Dam, G. (2014). Typology of student citizenship. *European Journal of Education*. 49 (4), Pp. 514 - 528.
- Gifford, C., Mycock, A. & Murakami, J. (2014). Becoming citizens in late modernity: a global-national comparison of young people in Japan and the U.K. *Citizenship Studies*, 18 (1), Pp. 81 - 98.
- Gills, B. & Gray, K. (2012). People power in the Era of Global Crisis: rebellion, resistance and liberation. *Third World Quarterly*, 33(2), Pp. 205 - 224.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburg: Duquesne University press.
- Giorgi, A. (2008). Difficulties encountered in the application of the phenomenological method in the Social Sciences. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8 (1), Pp. 1 - 9.
- Goetz, J., & Lecompte, D. M. (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación*. Madrid: Morata.
- Goh, M. (2012). Teaching with cultural intelligence: developing multiculturally educated and globally engaged citizens. *Asia Pacific Journal of Education*. 32(4), Pp. 395 - 415.
- Gómez, L. A. (2000). *La enseñanza de la Historia ayer y hoy*. Sevilla: Diada Editores.
- Gómez, J. C. (2008). Ciudadanía y política en una sociedad neoliberal Avanzada, Chile: 1990-2008. *Encuentro PreALAS*. Santiago: Universidad de Chile.
- González, E. (2012). Educación de la cultura política en los manuales escolares de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. *Profesorado, revista de currículo, y formación del profesorado*. 16(2), Pp. 501 - 516.

- González, F. (2007). *Investigación cualitativa y subjetividad. Los procesos de construcción de la información*. México: Mc Graw Hill.
- González, M. C. (1996). *La enseñanza de la historia en el nivel medio. Situación Tendencias e Inoovaciones*. Madrid: Marcial Pons.
- González, M., González, E., Marín, M., y Martínez, C. (2005). La ética intercultural: una herramienta para formar una ciudadanía cosmopolita. *Fronesis*, 12 (1), Pp. 94 - 109.
- Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *The American Journal of Sociology*, Pp. 1360 - 1380.
- Green, A. (2006). Education, Globalization and the Nation State. En H. Lauder, *Education, globalization, and social change*. Oxford: Oxford University Press. Pp. 192 - 197.
- Groenewald, T. (2004). A phenomenological research desing ilustrated. *International Journal of Qualitative Methods*, 3 (1), Pp. 1 - 26.
- Guérin, L.J.F, van der Ploeg, P.A. & Sins, P.H.M. (2013). Citizenship education: the feaseability or a participative approach. *Educational Research*, 55 (4), Pp. 427 - 440.
- Guignon, Ch. (2012). Becoming a person: hermeneutic phenomenology's contribution. *New ideas in Psychology*, 30, Pp. 97 - 106.
- Gutmann, A. (1995). Primero la justicia. En M. Nussbaum, R. Rorty, Rusconi, y M. Viroli, *Cosmopolitas y Patriotas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Pp. 51 - 56.
- Habermas, J. (1998). Ciudadanía e Identidad Nacional: reflexiones sobre el futuro europeo. En J. Habermas, *Facticidad y validez*. Madrid: Trotta. Pp. 619 - 643.
- Haigh, Y., Murcia, K. & Norris, L. (2014). Citizenship, civic education and politics: the education policy context for young Australian citizens. *Journal of Educational Policy*, 29(5), Pp. 598 - 616.
- Hahn, C. (1998). *Becoming political: Comparative perspectives on citizenship education*. Albany, Nueva York: University of New York Press.
- Hahnel, R. (2009). Why the Market subverts Democracy. *American Behavioral Scientist*. 52, (7), Pp. 1006 - 1022.
- Han, C., Janmaat, J., May, T. & Morris, P. (2013) Curriculum Patterns in Citizenship Education. A cross national study. En Janmaat, Duru-Bellat, Green & Mehaut, *The Dynamics and Sicial Outcomes of Educational Systems*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Hamarus, P. & Kaikkonen, P. (2008). School bullying as a creator of pupil peer pressure. *Educational research*, 50 (4), Pp. 333 - 345.
- Haste, H., & Hogan, A. (2006). Beyond conventional civic participation, beyond the moral-political divide: young people and contemporary debates about citizenship. *Journal of Moral Education*, 35(4), Pp. 473-493.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía, una breve historia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Heater, D. (2000). *What is citizenship?* Cambridge: Polity Press.
- Hein, S. & Austin, W. (2001). Empirical and Hermeneutic approaches to Phenomenological

- Research in Psychology: a comparison. *Psychological Methods*, 6(1), Pp. 3 - 17.
- Hernández, X. (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia*. Barcelona: Grao.
- Hernández, E., Robles, M.C. y Martínez, J.B. (2013). Jóvenes interactivos y culturas cívicas: sentido educativo, mediáticos y político del 15M. *Comunicar, Revista Científica de Educomunicación*. 40 (XX), Pp. 59 - 67.
- Hickey, P. (2012). Unlearning to learn: investigating the lived experience of learning English. *English teaching: Practice and Critique*, 11(2), Pp. 145 - 162.
- Hycner, R. (1985). Some guidelines for the phenomenological analysis of interview data. *Human Studies*, 8, Pp.279 – 303.
- Hobsbawn, E. (1998). *Sobre la Historia*. Barcelona: Crítica. Pp. 266 - 276.
- Hooghe, M., Dassonneville, T. & Marien, S. (2015). The impact of Education on the Development of Political Trust: Results from a Five- Year Panel Study among Late Adolescent and Young Adults in Belgium.
- Hoskins, B., Janmaat, J. & Villalba, E. (2012) Learning citizenship through social participation outside and inside school: an international, multilevel study of young people's learning of citizenship. *British Educational Research Journal*, 38(3), Pp. 419 - 446.
- Hung, R. (2012). Being human or being a citizen? Rethinking human rights and citizenship education in the light of Agamben and Merleau-Ponty. *Cambridge Journal of Education*, 42 (1), Pp.37 - 51.
- Huneeus, C. (1999). *El régimen de Pinochet*. Santiago: Catalonia.
- Iaies, G., & Delich, A. (2009). Sistemas Educativos y cohesión social: la reconstrucción de "lo común" en los Estados Nacionales del siglo XXI. En S. S. Cox, *Políticas educativas y cohesión social en América Latina*. Bogotá: Uqbar. Pp. 179 - 234
- Isaac, M. M., Maslowski, R., & van der Werf, G. (2011). Effective civic education: an educational effectiveness model for explaining students' civic knowledge. *School Effectiveness and School Improvement*, 22 (3), Pp.313 - 333.
- Isaac, M. M., Maslowski, R., Creemers, B. & van der Werf, G. (2014). The contribution of schooling to secondary-school students' citizenship outcomes across countries. *School Effectiveness and School Improvement*, 25 (1), Pp.29 - 63.
- INFOBAE (2013). *Elecciones en Chile: con un 58% la abstención volvió a ser la gran protagonista*. Publicación electrónica 13 de diciembre de 2013. Consultada el 20 de julio de 2015. www.infobae.com.
- INFOBAE (2015). *Los diez países del mundo en los que la gente menos quiere votar*. Publicación electrónica 15 de mayo de 2015. Consultada el 20 de julio de 2015. www.infobae.com.
- INJUV (2006). *Documento de Trabajo N°9: Promoción de la participación política y el voto juvenil en Chile*. Santiago: INJUV.
- INJUV. (2010). *VI Encuesta Nacional de la Juventud*. Santiago: INJUV.
- INJUV. (2012). *VII Encuesta Nacional de la Juventud*. Santiago: INJUV.

- Jacobsen, R., Frankenberg, E. & Winchell, S. (2012) Diverse School in a Democracy Society: new ways of understanding to school demographics affect civic and political learning. *American Educational Research Journal*, 49(5), Pp.812 - 843.
- Jodelet, D. (1986). La Representación Social: fenómenos, concepto y teoría. En S. Moscovici, *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós. Pp. 469 - 494.
- Johnson, L. & Morris, P. (2012). Critical Citizenship Education in England and France: a comparative analysis. *Comparative Education*, 48(3), Pp.283 - 301.
- Kahne, J., & Sporte, S. E. (2008). Developing citizens: The impact of civic learning opportunities on students' commitment to civic participation. *American Educational Research Journal*, 45(3), Pp.738-766.
- Kahne, J., Crow, D. & Lee, N-J. (2013). Different pedagogy, Different Politics: High School learning opportunities and youth political engagement. *Political Psychology*, 34(3).
- Kaun, A. (2014). 'I really don't like them!' - Exploring citizen media criticism. *European Journal of Cultural Studies*. 17(5), Pp. 489 - 506.
- Kawashima-Ginsberg, K. & Levine, P. (2014). Diversity in Classrooms: The relationship between Deliberative and associative Opportunities in School and later electoral engagement. *Analyses of Social issues and Public Policy*, 14(1), Pp. 394 - 414.
- Keating, A. (2009). Educating Europe's citizens: moving from national to post-national models of educating for European citizenship. *Citizenship Studies*, 13(2), Pp.135-151.
- Keating, A., Ortloff, D. H., & Philippou, S. (2009). Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), Pp.145-158.
- Kelly, A. (2010). Globalization and education: a review of conflicting perspectives and their effect on policy and professional practice in the UK'. *Globalization, Societies and Education*, 7(1), Pp. 51 - 68.
- Kennedy, K. J. (2007). Student constructions of 'active citizenship': What does participation mean to students? *British Journal of Educational Studies*, 55(3), Pp. 304-324.
- Kerr, D. (1999). Changing the Political Culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. *Oxford Review of Education*, 25 (1-2), Pp. 275 - 284
- Kerr, D. (2002). Citizenship education in the Curriculum: an international review. *The School Field*, 10 , Pp. 5 - 32.
- Kerr, D. (2015). Ciudadanía a Nivel Nacional, Regional e Internacional: una revisión de Enfoques, Investigaciones y Debates. En C. Cox y J.C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC. Pp. 111 - 141.
- Kerr, D., Ireland, E., Lopes, J., Craig, R., & Cleaver, E. (2004). *Making citizenship education real. Citizenship education longitudinal study second annual report*. DfES Research Report 531. Londres: DfES.

- Kirwan, A. & Adasm, J. (2009). Student's views of enquiry-based learning in a continuing professional development module. *Nurse Education Today*, 28, Pp. 448 - 455.
- Kjellin, M. S., Stier, J., Einarson, T., Davies, T., & Asunta, T. (2010). Pupils' voices about citizenship education: comparative case studies in Finland, Sweden and England. *European Journal of Teacher Education*, 33(2), Pp. 201-218.
- Klein, S. (2010). Teaching History in the Netherlands: Teachers' Experiences of a Plurality of Perspectives. *Curriculum Inquiry*, 40, Pp. 614 - 634.
- Knigth, M. & Watson, V. (2014). Toward Participatory Communal Citizenship: Rendering visible the Civic Teaching, Learning and Actions of african Immigrant Youth and Young Adults. *American Educational Research Journal*, 51(3), Pp. 539 - 566.
- Koestenius, C. & Ohrling, K. (2008). The meaning of stress from school children's perspective. *Stress & Health*, 24, Pp. 287 – 293.
- Kornblit, A. L. (2004). Historias y relatos de vida: una herramienta clave en metodologías cualitativas. En A. L. Kornblit, *Metodologías cualitativas en Ciencias Sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos. Pp. 15 - 34.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Kymlicka, W. (1995). *Filosofía política contemporánea. Una introducción*. Barcelona, España: Ariel.
- Kymlicka, W. (2003). *La política Vernácula. Nacionalismo, multiculturalismo y ciudadanía*. Barcelona, España: Paidós.
- Lall, M. (2012). Why education matters: school 'choice' and differing views on citizenship in Pakistan. *Citizenship Studies*, 16(2), Pp. 269 - 286.
- Lanahan B. & Phillips, M. (2014). 'It is like putting fire in the children hands': a comparative case study of pre-service teachers' knowledge of and beliefs about education for democracy in an established and emerging post-conflict democracy. *Compare*, 44(3), Pp. 394 - 415.
- Langton, K., & Jennings, M. K. (1968). Political socialization and the high school civics curriculum in the United States. *The American Political Science Review*, 62(3), Pp. 852-867.
- Larkin, M., Eatough, V. & Osborn, M. (2011). Interpretative phenomenological analysis and embodied, active, situated cognition. *Theory Psychology*, 21, Pp. 318 – 337.
- Laverty, S. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: a comparison of historical and methodological considerations. *Journal of Qualitative Methods*, 2 (3), article 3.
- Lawy, R. (2014). Education beyond socialization: on becoming and being a citizen-subject in everyday life. *Discourse: studies in the Cultural Politics of Education*. 35(4), Pp. 599 - 610.
- Lawy, R., & Biesta, G. (2006). Citizenship-as-practice: The educational implications of an inclusive and relational understanding of citizenship. *British Journal of Educational Studies*, 54(1), Pp. 34-50.

- Lechner, N. (2002). *Las sombras del mañana. La dimensión Subjetiva de la Política*. Santiago: LOM Ediciones.
- Ledman, K. (2015). Navigating historical thinking in a vocational setting: teachers interpreting a history curriculum for students in vocational secondary education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(1), Pp. 77 - 93.
- Leeman, Y. & Wardekker, W. (2013). The contested professionalism of teachers meeting radicalising youth in the classrooms. *International Journal of inclusive Education*, 17 (10), Pp. 1053 - 1066.
- Levy, B. (2013). An empirical exploration of factors are related to adolescents' political efficacy. *Educational Psychology*, 33 (3), Pp. 357 - 390.
- Lewkowicz, I. (2008). *Escuela y Ciudadanía Pedagogía del Aburrido*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Lin, A. (2015). Citizenship education in American school and its role in developing civic engagement: a review of the research. *Educational Review*, 67(1), Pp. 35 - 63.
- Lindseth, A. & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutic method for researching lived experience. *Scand Caring Sciences*, 18, Pp. 145 – 153.
- Llewellyn, K. R., Cook, S. A., & Molina, A. (2010). Civic learning: moving from the apolitical to the socially just. *Journal of Curriculum Studies*, 42(6), Pp. 791-812.
- Lucero, M. (2006). El Discurso Causal en la enseñanza de la Historia. *Campo abierto* , 25 (1), Pp. 88 - 101.
- Luis, A. (2000). *La enseñanza de la historia ayer y hoy : entre la continuidad y el cambio*. Sevilla: Diada.
- Luisoni, P. (2006). Editorial: “Educación para la ciudadanía, globalización y democratización” . *Perspectivas*, 36 (3).
- Luna, E. y Folgueiras, P. (2014). Juventud y participación comunitaria: su potencial como herramienta de aprendizaje. *Curriculum sem Fronteiras*, 14(1), Pp. 123 - 136.
- Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B. (2005). School effectiveness research: from a review of the criticism to recommendation for further development. *School Effectiveness and Scholl Improvement*. Pp. 249-279.
- Macintyre, S., & Simpson, N. (2009). Consensus and division in Australian citizenship education. *Citizenship Studies*, 13(2), Pp. 121-134.
- Magendzo, A., y Toledo, M. (2009). Moral dilemmas in teaching recent history related to the violation of human rights in Chile. *Journal of Moral Education*, 38(4) Pp. 245 - 265.
- Mager, U. & Nowak, P. (2012). Effects of student participation in decision making at the school. Asystematic review and synthesis of empirical research. *Educational Research Review*, 7, Pp. 38 - 61.
- Maggioni, L., Van Sledright, B., & Alexander, P. A. (2009). Walking on the Borders: A Measure of Epistemic Cognition in History. *Journal of Experimental Education*, 77, Pp. 187 - 213.
- Magnette, P. (2005). *Citizenship: the history of an idea*. Colchester, UK: University of

- Essex print center.
- Manning, N. & Edwards, K. (2014), Does civic education for young people increase political participation? A systematic review. *Educational Review*, 66 (1), Pp. 22 - 45.
- Mardones, R.; Cox, C, Farías, A. y García, C. (2015). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento. En *Propuestas para Chile. Concurso de Políticas Públicas 2014* (Pp. 215 - 246). Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marri, A. R. (2005). Building a framework for classroom-based multicultural democratic education: Learning from three skilled teachers. *Teachers College Record*, 107(5), Pp. 1036-1059.
- Marshall, H. (2009). Educating the European citizen in the global age: engaging with the post-national and identifying a research agenda. *Journal of Curriculum Studies*, 41(2), Pp. 247-267.
- Marshall, T. H. (1998). *Ciudadanía y clases sociales*. Madrid: Biblos.
- Martens, A. & Gainous, J. (2013) Civic education and democratic capacity: how do teachers teach and what works? *Social Science Quarterly*, 94(4), Pp. 957 - 976.
- Martínez, L., Silva, C., y Hernández, A. (2010). ¿En qué Ciudadanía creen los Jóvenes? Creencias, Aspiraciones de Ciudadanía y Motivaciones para la Participación Sociopolítica. *Psykhé*, 19(2), Pp. 25 - 37.
- Martínez, N., Urquijo, J., Valls, R., Yague, M., y Crespo, J. C. (2008). El desarrollo del currículo de Historia en Bachillerato y el uso de los textos: la visión del profesorado. En A. C. Rosa María Ávila, *La Didáctica de las Ciencias Sociales en los nuevos planes de estudio*. Jaén: Universidad de Jaén. Pp. 583 - 596.
- McCowan, T. (2009). Towards an understanding of the means-ends relationship in citizenship education. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), Pp. 321-342.
- Mejía, A., y Perafrán, B. (2006). Para acercarse al dragón, para amansarlo, es necesario haberlo amansado primero: una mirada crítica de las competencias ciudadanas. *Revista de Estudios Sociales*, 23, Pp. 23 - 35.
- Mella, O. (2003). *Metodología Cualitativa en Ciencias Sociales y Educación*. Santiago: Editorial Primus.
- Merleau-Ponty, M. (1985). *Fenomenología de la Percepción*. Barcelona: Planeta.
- Metzger, A., Oosterhoff, B., Palmer, C. & Ferri, K. (2014) Dimensions of Citizenship: association among Adolescent' Sociopolitical Values and Civic Judgment. *Political Science & Politics*, 47 (2), Pp. 443 - 448.
- Middaugh, E. & Kahne, J. (2013). New Media as a tool for Civic Learning. *Scientific Journal of Media Education*, 20 (40), Pp. 99 - 107.
- Mihaidilis, P. & Thevenin, B. (2013). Media Literacy as a Core Competency for Engaged Citizenship in Participatory Democracy. *American Behavioral Scientist*, 57(11), Pp. 1611 - 1622.
- MINEDUC (1996). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la*

- Educación Básica*. Santiago: Mineduc.
- MINEDUC. (1998). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media*. Santiago: Mineduc.
- MINEDUC (2007). *Programa de Formación Ciudadana*. Santiago: Mineduc.
- MINEDUC (2009a). Ajuste Curricular. Principales énfasis y modificaciones curriculares para continuar fortaleciendo el aprendizaje de los alumnos y alumnas del país. Santiago: Mineduc.
- MINEDUC (2009b). Propuesta *Ajuste Curricular. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios. Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Mineduc.
- MINEDUC (2010). Mapa de Progreso de Democracia y Desarrollo. Sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Santiago: Mineduc.
- MINEDUC (2012). Transversalidad Educativa – Desarrollo Sustentable. Santiago: Mineduc.
- MINEDUC (2013a). Bases Curriculares 2013. Introducción
- MINEDUC (2013b). Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 7° Básico – 2° medio. Santiago: Mineduc.
- MINEDUC (2013c). Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para Fortalecer La Formación Ciudadana. 7° Básico a 4° medio. Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Santiago: Mineduc.
- Mycock, A. & Tonge, J. (2012). The Party Politics of Youth Citizenship and Democratic Engagement. *Parliamentary Affairs*, 65, Pp. 138 - 161.
- Morin, E. (1998). *Unir los conocimientos*. Madrid: Crítica.
- Morin. (2009). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Buenos Aires: Nueva visión.
- Muñoz, I. (2013). De la 'Historia Tradicional' a la 'Nueva Historia'. En I. Muñoz y L. Osandón, *La Didáctica de la Historia y la Formación de Ciudadanos en el Mundo Actual*. Santiago: DIBAM, Pp. 45 - 86.
- Naval, C. (2000). *Educación ciudadana. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: Eunsa.
- Navarro, P., y Díaz, C. (1999). Análisis de Contenido. En J. M. Gutiérrez, *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis. Pp. 177 - 224.
- Navarro, E. y De Alba, N. (2014). Do we educate citizens in the course of History? *Procedia, Social and Behavioral Sciences*, 16, Pp. 1908 - 1912.
- Navia, P. y Del Pozo, B. (2012). Los efectos de la voluntariedad del voto y de la inscripción automática en Chile. *Estudios Públicos* 127 (Invierno), Pp. 161 - 191.
- Núñez, C. G. (2009). *Imaginario social y política educativa en enseñanza media técnico-profesional*. Tesis Doctoral.
- Niemi, R., & Junn, J. (1998). *Civic Education: What Makes Students Learn*. New Heaven: Yale University Press.
- Nussbaum, M. (1995). Educar ciudadanos del mundo. En M. Nussbaum, R. Rorty, Rusconi,

- y M. Viroli, *Cosmopolitas o patriotas*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Ochman, M. y Cantú, J. (2013). Sistematización y Evaluación de las Competencias Ciudadanas para sociedades democráticas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (56), Pp. 63 - 89.
- Oliva, M. A. (1994). *Hacia una didáctica activa de la Historia en Enseñanza Media a través del contacto con fuentes*. Santiago: Documentos de Estudio, Universidad Católica Blas Cañas.
- Olssen, M. (2004). From the Crick Report to the Parekh Report: multiculturalism, cultural difference, and democracy - the re-visioning of citizenship education. *British Journal of Sociology of Education*, 25(2), Pp. 179-192.
- Olmos, A., Carrillo, A., Martínez R. y Gaytán, M. (2011). Los sentidos construidos por el docente sobre su práctica en la educación ciudadana. El empoderamiento en la escuela secundaria. *Cultura y Educación*, 23(4), Pp. 559 - 574.
- Olssen, M. (2006). Neoliberalism, Globalization, Democracy: Challenges for Education. En H. Laude, *Education, globalization, and social change*. Oxford: Oxford University Press. Pp. 261 - 283
- Osandón, L. (2013). Ajustes Curriculares a la Enseñanza de la Historia: Trayectorias y Proyecciones. En I. Muñoz y L. Osandón, *La Didáctica de la Historia y la Formación de Ciudadanos en el Mundo Actual*. Santiago: DIBAM, Pp. 87 - 115.
- Osler, A. (2011). Teachers interpretations of citizenship education: national identity, cosmopolitans ideals, and political realities. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), Pp. 1 - 24.
- Osler, A., & Starkey, H. (2001). Citizenship education and national identities in France and England: inclusive or exclusive? *Oxford Review of Education*, 27(2), Pp. 287-305.
- Osler, A., & Starkey, H. (2003). Learning for cosmopolitan citizenship: theoretical debates and young people's experiences. *Educational Review*, 55(3), Pp. 243-254.
- Osler, A., & Starkey, H. (2005). Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, 24, Pp. 433 - 466.
- Osler, A., & Starkey, H. (2006). Education for Democratic Citizenship: a review of research, policy and practice 1995-2005. *Research Papers in Education*, Pp. 433 - 466.
- Osman, R. (2009). *The phenomenon of xenophobia as experienced by immigrant learners in inner city schools of Johannesburg*. Pretoria: University of Sudáfrica.
- Otero, A., Santos Rego, M. y Moledo, M. (2009). ¿Qué es lo que importa en educación para la ciudadanía? Evaluación de un cuestionario para profesores. *Teoría de la educación*, 21 (2), Pp. 95-129.
- Oulton, C., Day, V., Dillon, J., & Grace, M. (2004). Controversial issues - teachers' attitudes and practices in the context of citizenship education. *Oxford Review of Education*, 30(4), Pp. 489-507.

- Oxley, L. & Morris, P. (2013). Global Citizenship: a typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*. 61(3), Pp. 301 - 325.
- Pagès, J. (2001). ¿Hacia dónde va la enseñanza de la historia y las ciencias sociales? *ENDOXA: Series filosóficas*, 14, Pp. 261 - 288.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, Pp. 11 - 42.
- Pagès, J. (2007). ¿Qué se debería enseñar de historia hoy en la escuela obligatoria?, ¿qué deberían aprender, y cómo, los niños y las niñas y los y las jóvenes del pasado? . *Revista Escuela de Historia*, 1(6), Pp. 17 - 30.
- Pagès, J. (2009) Competencia Social y Ciudadana, en *Aula de Innovación Educativa*, 187, Pp. 7 – 11.
- Pagès, J. (2013). Las Competencias Ciudadanas, una finalidad de la Enseñanza de la Historia. En I. Muñoz y L. Osandón, *La Didáctica de la Historia y la Formación de Ciudadanos en el Mundo Actual*. Santiago: DIBAM. Pp. 117 - 155.
- Pagès, J., y Santiesteban, A. (2006). La Educación para la ciudadanía hoy. *Wolters kluwer España*
- Pagès, J., y Santiesteban, A. (2007). La Educación Democrática de la ciudadanía: una propuesta conceptual. En R. M. Ávila, *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. España: Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Pp. 353 - 368.
- Peña, C. (2004). *Presentación propuesta Comisión de Formación Ciudadana*. Santiago: MINEDUC.
- Peña, C. (2007). Educación y Ciudadanía. Los problemas subyacentes. *Revista Pensamiento Educativo*, 40 (1), Pp. 31 - 43.
- Peña, C. (2015). Escuela y Vida Cívica. En C. Cox y J.C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC. Pp. 25 - 49.
- Paramo, M. (2011). Psicoterapia para adolescentes y perfil del psicólogo: Análisis de contenido de discursos grupales. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 20 (2), Pp. 133 – 142.
- Pernecky, T. & Jamal, T. (2010). Hermeneutic phenomenology in tourism studies. *Annals of Tourism Reserach*, 37 (4), Pp. 1055 – 1075.
- Persson, M. (2012). Does Type of Education Affect Political Participation? Results from a Panel Survey of Swedish Adolescents. *Scandinavian Political Studies*, 35(3), Pp. 198 - 221.
- Peterson, A. (2009). Civic republicanism and contestatory deliberation: framing pupil discourse within citizenship education. *British Journal of Educational Studies*, 57(1), Pp. 55-69.
- Peterson, A. (2012). The educational limits of Ethical Cosmopolitanism: towards the importance of virtue in Cosmopolitan Education and communities. *British Journal*

- of Educational Studies*, 60(3), Pp. 227 - 242.
- Peterson, A., & Knowles, C. (2009). Active citizenship: a preliminary study into student teacher understandings. *Educational Research*, 51(1), Pp. 39-59.
- Pluckrose, H. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la historia*. Madrid: Morata.
- PNUD. (2002). *Nosotros los Chilenos. Un desafío Cultural*. Santiago: PNUD.
- PNUD. (2004). *La Democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*. Buenos Aires: PNUD.
- PNUD (2014). *Auditoría a la Democracia. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo*. Santiago: PNUD.
- PNUD (2015). *Condicionantes de la Participación electoral en Chile*. Santiago: PNUD.
- Porter, T. (2013). Moral and Political identity and civic involvement in adolescents. *Journal of Moral Education*, 42(2), Pp. 239 - 255.
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovada*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Prats, J. (2001). *Los jóvenes ante el reto europeo*. Barcelona: Fundación "La Caixa".
- Prost, A. (2001). *Doce Lecciones sobre la Historia*. Valencia: Cátedra.
- Puig, M.; Domene, S. y Morales, J.A. (2010). Educación para la ciudadanía, referentes Europeos. *Revista Teoría de la Educación*, 22(2), Pp. 85 - 110.
- Puig, J., Gijón, M., Martín, X. y Rubio, L. (2011). Aprendizaje de Servicio y Educación para la Ciudadanía. *Revista de Educación*, Número extraordinario, Pp. 45 - 67.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon & Shuster.
- Quintelier, E. (2010). The effect of schools on political participation: a multilevel logistic analysis. *Research Papers in Education*, 25(2), Pp. 137-154.
- Quintelier, E. & Hodge, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), Pp. 567 - 589.
- Redón, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), Pp. 233 - 259.
- Ranson, S. (2012). School and civil society: corporate or community governance. *Critical studies in Education*, 53 (1), Pp. 29 - 45.
- Reimers, F. (2005). Educación para la ciudadanía y la democracia: políticas y programas en escuelas secundarias de América Latina y El Caribe. En V. Espínola, *Educación para la Ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Nueva York: Banco Interamericano de Desarrollo. Pp. 65 - 84.
- Reimers, F. (2006). Citizenship, Identity and Education: Examining the public purposes of school in an age of globalization. *Prospects* 36 (3), Pp. 275 - 294.
- Restrepo, J. C. (2006). Estándares básicos en competencias ciudadanas: una aproximación al problema de la formación ciudadana en Colombia. *Papel Político*, 11(1), Pp. 137 - 175.
- Ricoeur, P. (1990). *Historia y Verdad*. Madrid: Encuentro.

- Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la Acción*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Riquelme, A. (1999). ¿Quiénes y por qué "no están ni ahí"? Marginación y automarginación en la democracia transicional. Chile 1988 - 1997. En P. Drake, y I. Jaksic, *El Modelo Chileno*. Santiago: LOM. Pp. 261 - 279.
- Rönstrom, N. (2012). From globalist to cosmopolitan learning: on the reflexive modernization of teacher education. *Ethics & Global Politics*, 5(4), Pp. 193 - 216.
- Rorty, R.(1991). *Contingencia, Ironía y Solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Rorty, R. (1995). La academia patriótica. En M. Nussbaum, R. Rorty, G. Ruscono, y M. Viroli, *Cosmopolitas o Patriotas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Pp. 27 - 31.
- Rosa, A. (2004). Memoria, Historia e Identidad. Una reflexión sobre el papel de la enseñanza de la historia en el desarrollo de la ciudadanía. En M. C. Voss, *Aprender y pensar la historia*. Buenos Aires: Amorrortu. Pp. 47 - 70.
- Rosas, R., y Sebastian, C. (2001). *Piaget, Vigotsky y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Aique.
- Rose, E. (2011). The phenomenology of on-screen Reading: University students' lived experience of digital text. *British Journal of Educational Technology*, 42 (3), Pp. 515 – 526.
- Ruiz, J.I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Salazar, G. (2011). *En el nombre del poder popular constituyente*. Santiago: LOM.
- Sánchez Prieto, S. (1995). *¿Y qué es la historia? Reflexiones epistemológicas para profesores de secundaria*. Madrid: Siglo XXI.
- Sandin, M.P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Santesteban, A. (2004). Formación de la ciudadanía y educación política. En M. I. Vera, *Formación de la ciudadanía : las TICs y los nuevos problemas*. España.
- Santesteban, A., y Pagès, J. (2006). *La educación para la ciudadanía hoy*. Barcelona: Wolters Kluwer España.
- Sarramona, J., y Salomó, M. (1985). *¿Qué es la pedagogía?* Barcelona: CEAC.
- Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Educational Review*, 58(1), Pp. 41-50.
- SERVEL (2014). Cantidades de votantes por grupos etarios en cada sexo por región y totales del país. Elecciones presidencial, parlamentarias y de consejeros regionales 17 de noviembre de 2013. Publicación electrónica, consultada 20 de Julio de 2015. www.servel.cl.
- SERVEL (2014). Cantidades de votantes por grupos etarios en cada sexo por región y totales del país. Elecciones presidencial, segunda vuelta 16 de diciembre de 2013. Publicación electrónica, consultada 20 de Julio de 2015. www.servel.cl.
- Shumer, R., Lam, C. & Laabs, B. (2012). Ensuring good character and civic education: connecting through service learning. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(4), Pp.

430 - 440.

- Schulz, W., Ainley, J., Fraillo, M.J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Initial Findings from the IEA International civis and Citizenship Education Study*. Amsterdam: IEA.
- Sim, J. B. Y. (2008). What does citizenship mean? Social studies teachers' understandings of citizenship in Singapore schools. *Educational Review*, 60(3), Pp. 253-266.
- Smith, J. (2010). Evaluating the contribution on interpretative phenomenological analysis. *Health Psychology Review*, 5(1), Pp. 9 - 27.
- Smith, M. & Graham, B. (2014). Teaching Active Citizenship: a companion to the traditional Political Science Curriculum. *Political Science & Politics*, 47(3), Pp. 703 - 710.
- Sohl, S. & Arensmeier, C. (2015). The school's role in youths' political efficacy: can school provide a compensatory boost to students' political efficacy? *Research Paper In Education*, 30(2), Pp. 133 - 163.
- Somma, N. & Bargsted, M. (2015). La autonomización de la protesta en Chile. En C. Cox y J.C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC. Pp. 207 - 240.
- Starkey, H. (2012). Human rights, cosmopolitanism and utopias: implications for citizenship education. *Cambridge Journal of Education*, 42 (1), Pp. 21 - 35.
- Stavenhagen, R. (2008). Building intercultural citizenship through education: a human rights approach. *European Journal of Education*, 43(2), Pp. 161-179.
- Stevenson, H., & Stiegler, J. (1999). ¿Por qué los escolares de Asia Oriental tienen alto rendimiento académico? *Estudios Públicos*, Pp. 297 - 357.
- Stitzlein, S. (2013). Education for citizenship in for-profit charter school? *Journal of Curriculum Studies*, 45(2), Pp. 251 - 276.
- Suarez, D. (2008). Rewriting citizenship? Civic education in Costa Rica and Argentina. *Comparative Education*, 44(4), Pp. 485-503.
- Suárez, M. (2005). *El Grupo de Discusión. Una herramienta para la investigación cualitativa*. Barcelona: Laertes.
- Sung, Y.K., Park, M. & Choi, I.S. (2013). National construction of global education: a critical review of the national curriculum standars for South Korean global high school. *Asia Pacific Journal of Education*, 14, Pp. 285 - 294.
- Susinos, T. y Ceballos, N. (2012). Voz del alumnado y presencia participativa en la vida escolar. Apuntes para una cartografía de la voz del alumnado en la mejora educativa. *Revista de Educación*, 359, Pp. 24 - 44.
- Taylor, C. (1995). La democracia necesita patriotismo. En M. Nussbaum, R. Rorty, Rusconi, y M. Viroli, *Cosmopolitas y patriotas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Pp. 57 - 60.
- Teichman, J. (2009). Competing Visions of Democracy and Development in the Era of Neoliberalism in Mexico and Chile. *International Political Science Review*, 30(1), Pp. 67 - 87.
- ten Dam, G., & Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching

- strategies. *Learning and Instruction*, 14(4), 359-379.
- Tengelvi, L. (2007). Redescription and refiguration of reality in Ricoeur. *Research in Phenomenology*, 37, Pp. 160 -174.
- Thompson, E. (2002). La lógica de la Historia. En E. Thompson, *Obra Esencial*. Barcelona: Crítica.
- Tiramonti, G. (2003). Después de los '90: agenda de cuestiones educativas. *Cuadernos de pesquisa*, 119, 71 - 83.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo*. Madrid : Anaya.
- Toledo, M. I., y Gazmuri, R. (2009). Obediente memoriones o reflexivos pensantes: teniones entre objetivos identitarios y cognitivos en enseñanza de la historia reciente en Chile en 6° año de enseñanza básica. *Estudios Pedagógicos*, 35 (2), Pp. 155 - 171.
- Tonge, J., Mycock, A. & Jeffery, B. (2012). Does Citizenship Education make young people better-engaged citizen?. *Political Studies*, 60, Pp. 578- 602.
- Torney-Purta, J. (2001). What adolescents know about citizenship and democracy. *Educational Leadership*, 59(4), Pp. 45-50.
- Torney-Purta, J., & Amadeo, J. A. (2003). A cross-national analysis of political and civic involvement among adolescents. *Ps-Political Science & Politics*, 36(2), Pp. 269-274.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Shulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eighth countries. Civic knowledge and engagement al age fourteen*. Amsterdam: IEA.
- Torney Purta, J., Henry Barber, C., & Klandl, W. (2005). How teacher's preparations relates to student's civic knowledge and engagemente in the United State. Análisis from the IEA study. *CIRCLE*.
- Torney Purta, J. & Amadeo, J.A. (2015). El Estudio de la Educación Cívica y Política: Historia e Implicancias para Chile y América Latina. En C. Cox y J.C. Castillo, *Aprendizaje de la ciudadanía. Contenidos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones UC. Pp. 51 - 73.
- Toro, S. (2007). La inscripción electoral de los jóvenes en Chile: Factores de incidencia y aproximaciones al debate. En Arturo Fontaine: *Modernización del Régimen Electoral Chileno*. Santiago: PNUD.
- Torres, C. A. (2006). Democracy, Education and Multiculturalism: dilemmas of Citizenship in a global world. En H. Lauder, *Education, globalization, and social change* (Pp. 537 - 556). Oxford: Oxford University Press.
- Tribó, G. (2005). *Enseñar a pensar históricamente. Los archivos y lAs fuentes documentales en la enseñanza de la historia*. Barcelona: ICE- Horsori.
- Tudball, L. & Forsyth, A. (2009). *Effective practice in civic and citizenship education*. Sydney: Commonwealth of Australia.
- Tutiaux- Guillon, N. (2003). Los fudamentos de una investigación sobre la concepción de las finalidades cívicas y culturales del profesorado de geografía e historia.

- Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 2, Pp. 27 - 35.
- UDP - Feedback (2011). *Encuesta Jóvenes, participación y consumo de medios*. Santiago: UDP.
- Valdivieso, P. (2003). Capital Social, crisis de la democracia y educación ciudadana: la experiencia chilena. *Revista de sociología política*, 21, Pp. 13 - 34.
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience. Human Science for an action sensitive pedagogy*. Albany: Suny.
- Van Manen, M. (2002). *Writing in the Dark. Phenomenological studies in Interpretative inquiry*. Ontario: The Althouse Press.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1 (1), Pp. 11- 30.
- Van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitive and teachers practical knowing-in-action. *Peking University Education Review*. <http://www.maxvanmanen.com/pedagogical-sensitivity-and-teachers-practical-knowing-in-action/>
- Van Sledright, B. (2005). History lessons: Teaching, learning, and testing in US history classrooms. *Journal of Curriculum Studies*, vol 37, Pp. 366 - 370.
- Van Sledright, B. (2002). Confronting history's interpretive paradox while teaching fifth graders to investigate the past. *American Educational Research Journal*, 39, Pp. 1089 - 1115.
- Van Sledright, B. (2008). Narratives of nation-state, historical knowledge, and school history education. En G. Kelly, A. Luke & J. Green, *What Counts as Knowledge in Educational Settings: Disciplinary Knowledge, Assessment, and Curriculum*. SAGE. Pp. 109-146.
- Vansledrigh, B. (2009). Thinking historically. *Journal of Curriculum Studies*, 41(3), Pp. 433 - 438.
- Varela, F. (2002). *El fenómeno de la vida*. Santiago: Dolmen.
- Vigotsky, L. (2001). *Psicología Pedagógica*. Buenos Aires: Aique.
- Villavicencio, S. (2007). Ciudadanía y Civilidad: acerca del derecho a tener derechos. *Colombia Internacional*, 66, Pp. 36 - 51.
- Viroli, M. (1995). La querrela entre cosmopolitas y patriotas. En M. Nussbaum, R. Rorty, Rusconi, y M. Viroli, *Cosmopolitas y patriotas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Wacquant, L. (2005a). Indicaciones sobre Pierre Bourdieu y la política democrática. En L. Wacquant (coordinador), *El misterio del ministerio*. Barcelona: Gedisa. Pp. 23-42.
- Wacquant, L. (2005b). Simbolic Power in the Rule of the "State Nobility". En L. Wacquant, *Pierre Bourdieu and Democratic Politics*. Polity Press. Pp. 133 - 150.
- Walzer, M. (1995). Hay también un cosmopolitismo peligroso. In M. Nussbaum, R. Rorty, Rusconi, y M. Viroli, *Cosmopolitas y patriotas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Pp. 61 - 64.
- Walling, D. R. (2007). The return of civic education. *Phi Delta Kappan*, 89(4), Pp. 285.
- Webb, A (2014) Re-working everyday concepts of civic virtue and ethnic belonging among

- indigenous youth in Chile, *Journal of Youth Studies*, 17:6, Pp. 717-732.
- Wheller-Bell, Q. (2014). Educating the spirit of Activism: A 'Critical' Civic Education. *Educational Policy*, 28(3), Pp. 463 - 486.
- Wester, J. (2008). Dimensiones y retos de una educación para la responsabilidad ciudadana. *Utopía y praxis Latinoamérica* (42), Pp. 55 - 69.
- Westheimer, J., & Kahne, J. (2004). What kind of citizen? The politics of educating for democracy. *American Educational Research Journal*, 41(2), Pp. 237-269.
- Whiteley, P. (2014). Does Citizenship Education work? Evidence from a decade of Citizenship Education Secondary School in England. *Parliamentary Affairs*, 67, Pp. 513 - 535.
- Wood, B. (2014), Participatory Capital: Bourdieu and citizenship education in diverse school communities. *British Journal of Sociology of Education*, 35(4), Pp. 578 - 597.
- Yarza, C. (2005). ¿Ciudadanía postpolítica? El legado liberal y la despolitización. *Opción*, 21 (47), Pp. 138 - 157.
- Zarzuri, R. (2010). Tensiones y desafíos en la participación política juvenil en Chile. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 15 (50), Pp. 103 - 115.