



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES  
ESCUELA DE POSTGRADO

Programa de Magister en Ciencias Sociales Mención Sociología de la  
Modernización

**FORMACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA BÁSICA: UNA  
APROXIMACIÓN A LOS CONOCIMIENTOS CÍVICOS Y CIUDADANOS DE  
JÓVENES ESTUDIANTES**

**Tesis para optar el grado de Magíster en Ciencias Sociales mención Sociología de la  
Modernización**

**AUTORA: IDA PATRICIA TRASLAVIÑA GALLARDO**

**PROFESOR GUÍA: OCTAVIO AVENDAÑO PAVEZ**

**Santiago, Chile  
2016**

*Dedicado a mis queridos padres y compañero de vida*

## **AGRADECIMIENTOS**

Me gustaría agradecer a todos quienes me acompañaron y brindaron su apoyo e ideas para que este proyecto llegara a buen puerto.

A Octavio Avendaño, profesor guía de la investigación, agradezco su compromiso y observaciones.

A los profesores, profesoras y estudiantes de las escuelas que abrieron sus puertas, por compartir sus visiones, experiencias, e inquietudes; y por sostener la creencia de que podemos vivir en una sociedad mejor.

Por último a mis queridas amigas que siempre me han acompañado: a Victoria, quien ha estado en todos los momentos importantes de mi vida y me motivó a finalizar este proyecto; a Denise, quien con su visión aguda y conocimientos del área de la educación, aportó a la coherencia del texto; y a Macarena, mujer de gran valor, con quien compartimos los vaivenes de este periplo.

## TABLA DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN .....	7
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS .....	12
1.1. Objetivos.....	16
1.2. Hipótesis de trabajo .....	17
1.3. Relevancia.....	17
1.4. Abordaje metodológico.....	19
1.4.1. Estructuración de la muestra .....	19
Participantes: .....	21
Muestra para entrevistas individuales semi-estructuradas .....	21
Muestra para grupos focales.....	21
Procedimientos para la selección de la muestra .....	22
1.4.2. Técnicas de producción de información.....	22
1.4.3. Técnica de análisis de información. ....	24
CAPITULO II. ESCUELA Y FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CURRÍCULO EDUCACIONAL: La Política Educativa en Chile.....	26
2.1. Contexto general de la política educacional actual .....	27
2.2. Implicancias y desafíos del cambio de paradigma: de la educación cívica a la formación ciudadana.....	36
CAPITULO III. EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA.....	43
3.1. Formación Ciudadana en el currículo Chileno: La configuración del conocimiento oficial. .....	43
3.1.1. Conceptos curriculares relevantes en formación ciudadana. ....	44
3.1.2. El concepto de competencia como eje central .....	50
3.1.3. El concepto de ciudadanía en el modelo de formación ciudadana.....	56
3.2. La escuela como contexto de socialización política.....	62
3.2.1. Participación y desigualdad política.....	65
3.2.1.1. ¿Titularidad o Membresía?.....	71
3.3. Cultura política y cultura cívica .....	73

CAPITULO IV. ANALISIS DE RESULTADOS: Conocimientos cívicos y ciudadanos de jóvenes estudiantes.....	79
4.1. Contenidos cívicos y ciudadanos presentados por los/as jóvenes.....	80
4.1.1. El conocimiento de los jóvenes en torno a los sistemas cívicos .....	81
El rol de ciudadano.....	81
Derechos y responsabilidades .....	83
La apreciación de los jóvenes acerca de las instituciones del Estado .....	85
4.1.2. Principios cívicos con los que se identifican los jóvenes.....	88
4.1.3. Participación cívica .....	93
4.1.4. Identidades cívicas de los/as jóvenes .....	97
4.2. Creencias, actitudes y expectativas de los jóvenes en la democracia y ciudadanía .....	100
4.3. CONCEPCIONES DEL PROFESORADO .....	107
4.3.1. Concepciones en torno al proceso formativo .....	108
4.3.2. Comprensiones del profesorado acerca de la ciudadanía.....	117
CAPITULO V. CONCLUSIONES.....	123
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	132
ANEXOS.....	137

## **RESUMEN**

El presente estudio pretende realizar una revisión sobre los conocimientos cívicos y ciudadanos que surgen a raíz del proceso formativo de educación ciudadana, en jóvenes de 8° básico de establecimientos de administración municipal. Todo aquello, con la finalidad de analizar si el currículo prescrito en dicha materia promueve una cultura cívica en las escuelas.

En base a un enfoque cualitativo de tipo exploratorio descriptivo, y al modelo propuesto por el estudio internacional sobre educación cívica y formación ciudadana (ICCS, 2009) es que esta investigación se articula conforme a los siguientes ejes: el conocimiento cívico y ciudadano que presentan los estudiantes, las concepciones de ciudadanía -jóvenes y docentes- que se desprenden del proceso formativo, y las pautas de cultura cívica.

Los resultados concluyen que, a pesar de los esfuerzos realizados, las características transversales del currículo dificultan el fortalecimiento de conocimientos, creencias y actitudes hacia lo cívico y ciudadano en los jóvenes, pues éstos tienden a no identificarse con la política formal, al considerarlas propias de las elites, otorgando mayor valor a instancias no tradicionales. Como consecuencia, surgen concepciones de ciudadanía tensionadas que evidencian escasa asimilación de pautas que sugieran una cultura cívica arraigada por parte de los estudiantes.

## INTRODUCCIÓN

La educación juega un papel central en la promoción de la ciudadanía y en el fortalecimiento de la vida democrática. De ahí que la escuela, al poseer un rol cívico, se transforme en un espacio privilegiado, donde se adquiere la primera experiencia en común, se comparten visiones distintas de sociedad, se configura la idea de un “nosotros” como parte integrante de una comunidad y de un cuerpo político, fundamental para la vida cívica (Peña, 2015; Martínez y Cumsille, 2015).

Históricamente la educación ha intentado contribuir en la promoción de los ideales democráticos y cívicos. En este sentido, un hito fundante y significativo, de acuerdo a Ponce de León (2010), fue el surgimiento de la educación pública que, con el advenimiento del régimen republicano en 1830 y la Constitución de 1833, se convirtió en foco de atención preferencial para los gobiernos. Desde este primer impulso, y al amparo del desarrollo del estado-nación, se buscó expandir la escuela, siendo su expresión máxima la promulgación de la Ley de Instrucción Primaria<sup>1</sup> en 1960, donde la institución educativa se constituyó como un sistema público, de carácter gratuito y sostenido bajo la administración del Estado.

Desde aquellos acontecimientos se pueden constatar profundas transformaciones en el devenir educativo, respondiendo consecuentemente a los diversos cambios estructurales y coyunturales experimentados que arremetieron con fuerza para provocar, a juicio de

---

<sup>1</sup> Según afirma Ponce de León (2010), la promulgación de esta ley resultaría un momento legislativo de trascendencia histórica.

Ruiz (2010, p.9), una “mutación de los principios filosóficos de la educación”, cuya implicancia fue pasar desde un ideal ético y político de formación de ciudadanos - basados en los principios de igualdad y libertad- a la utilidad como paradigma central.

Los efectos de los procesos de modernización acelerados, han impactado y provocado una “crisis de los mapas ideológicos e interpretativos” (Lechner, 2000), erosionando la política y la vida cívica. Este escenario de creciente complejidad dio como resultado la emergencia de “nuevas formas de sociabilidad y ciudadanía” (Lechner, 1996) que, a la larga, demandan nuevos requerimientos y exigencias para situar a la formación o educación ciudadana como un tema clave, tanto a nivel nacional como regional.

De acuerdo a los planteamientos de Cox y García (2015), el currículo en formación ciudadana, representa la “definición pública que una sociedad elabora, para dar respuesta a la necesidad de preparar a la nueva generación para la vida democrática y sus requerimientos morales y cognitivos” (p.285). De ahí que ésta adquiera relevancia, sobre todo, al considerar ciertos fenómenos estructurales que determinan su efectiva realización, como los son: la desafección política que experimentan los y las jóvenes<sup>2</sup>, producto de la crisis de legitimidad que presentan los sistemas de partidos y las instituciones (PNUD, 2014) y; la desigualdad política que se expresa a través de las diferencias que existen entre los establecimientos, de distintas características administrativas, en relación al conocimiento cívico que demuestran los estudiantes (Estudio de Educación cívica CIVED (1999); Estudio Internacional sobre Educación

---

<sup>2</sup> De aquí en adelante se hablará de los jóvenes aludiendo a ambos géneros.



Cívica y Formación Ciudadana ICCS (2009)). Principalmente este último aspecto, deja en evidencia la característica reproductiva que posee la educación y, más aún, los desafíos pendientes para lograr una educación ciudadana actualizada y contextualizada que permita consolidar y afianzar una cultura política democrática.

Teniendo en cuenta que el currículo se convierte en la carta de navegación en la que se plasman los ideales y necesidades de una sociedad, este estudio plantea el alcance que tiene la educación ciudadana<sup>3</sup> en el fortalecimiento de la cultura cívica<sup>4</sup> dentro de las escuelas. Para este efecto se analizan a partir del núcleo pedagógico -profesor-contenido-estudiante-, las pautas de orientaciones políticas<sup>5</sup> observadas a la base de los conocimientos cívicos y ciudadanos que presentan jóvenes de 8° básico de escuelas de administración municipal de las comunas de Valparaíso y Santiago Centro.

Metodológicamente, esta investigación se articuló desde un enfoque cualitativo de tipo exploratorio descriptivo. Por lo cual se construyó una matriz de dimensiones (ver

---

<sup>3</sup> En base a la conceptualización propuesta por Cox (2015), se entenderá la educación ciudadana como un proceso de socialización política, que define los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias que los y las estudiantes deben adquirir para la experiencia democrática y cívica.

<sup>4</sup> Teniendo en cuenta que la centralidad de este estudio radica en la cultura cívica, es necesario exponer una distinción: Se entenderá cultura cívica desde la perspectiva de Almond y Verba (1963), quienes sostienen que ésta posee ciertas características, predisposiciones y actitudes positivas y de confianza hacia el sistema político, las cuales promueven el involucramiento hacia la participación y los asuntos públicos; En tanto que la cultura política, refiere a pautas que no necesariamente adhiere a creencias y actitudes positivas hacia el sistema, pero que revelan el funcionamiento de éste.

<sup>5</sup> Según Almond y Verba (1963) las pautas de orientación política comprenden: orientaciones cognitivas, afectivas y evaluativas, cada una de ellas da cuenta de conocimientos, creencias, sentimientos, juicios y opiniones hacia los objetos políticos. Por su parte el estudio ICCS 2009, utiliza una pauta similar para analizar el conocimiento cívico y ciudadano, en la que elaboran dimensiones de contenido, afectivo-conductual y cognitiva. Teniendo en cuenta esta aclaración, es posible sostener que este estudio incorpora la dimensión de contenido, que da cuenta de los conocimientos cívicos y ciudadanos, además de las creencias, actitudes y expectativas (afectivo conductual) que se desprenden de la asimilación del conocimiento en dicha materia.

anexo 1), basada en la propuesta del marco de evaluación sobre formación ciudadana ICCS (2009).

La muestra -de orden estructural- la componen tanto docentes como estudiantes del sector de Historia Geografía y Ciencias Sociales de 8° básico, y los criterios a seguir fueron la representatividad, intencionalidad, saturación y la definición de conceptos. En relación a las técnicas de producción de información, se utilizó de manera diferenciada el grupo focal para el estudiantado y la entrevista individual semiestructurada en profesores. La información producida fue analizada a través del método de análisis de contenido propuesto por Bardin (1996), quien plantea un procedimiento sistemático, organizado en tres fases o polos cronológicos y reglas de codificación específicas.

El segundo apartado de este estudio presenta todos los antecedentes relevantes sobre el currículo de educación ciudadana, tomando en consideración, tanto el contexto sociopolítico como el devenir de las políticas curriculares que impulsaron el cambio desde una concepción *minimalista* (educación cívica tradicional) hacia una concepción *maximalista* (educación ciudadana), exhibiendo sus características e implicancias.

Luego se exponen los principales aportes teóricos que responden a los requerimientos que impone la democracia moderna (Mouffe, 2012), a través del surgimiento de nuevas ciudadanía (Lechner, 1996; 2000) y cómo el rol cívico que ha tenido históricamente la escuela puede o no aportar hacia la ciudadanía como *titularidad* (entendiendo por ello la participación política) o la ciudadanía como *membresía*, (relacionada con la pertenencia a una comunidad política) (Peña, 2015). Asimismo se

abordan los aportes e implicancias de los procesos de socialización política (Cox, 2015) que aspiran al fortalecimiento de una cultura política democrática y de una cultura cívica (Almond y Verba, 1963). Además de las implicancias del currículo y los diversos aportes en esta materia, que oscilan desde un marco comprensivo histórico y sociopolítico - donde se reconocen influencias ideológicas y de poder (Bourdieu y Passeron (1996); Apple (1996); Bernstein (1973)) - hasta dimensiones más específicas y operativas que analizan su aplicabilidad y desarrollo (Cox, 2015; Magendzo, 2009 y; Gimeno, 1995).

El capítulo quinto analiza los resultados obtenidos, presentados en dos secciones: el primero dedicado al conocimiento cívico y ciudadano de los jóvenes y un segundo, que expone las concepciones de los docentes en relación al proceso formativo de educación ciudadana.

Finalmente esta investigación concluye que los conocimientos cívicos y ciudadanos presentados por los jóvenes, además de sus creencias, actitudes y expectativas, no son suficientes para sostener que el modelo de formación ciudadana promueva una cultura cívica en las escuelas, ya que éstos (estudiantes) se distancian tanto del conocimiento prescrito como de las instancias de participación formal, lo que sugiere que la educación en ciudadanía presenta muchos desafíos por resolver y que merecen un análisis y discusión constante.

## **CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS**

La educación cívica y ciudadana se ha transformado en un eje fundamental para conformar una ciudadanía que proyecte y construya un proyecto democrático saludable, justo y equitativo.

A la hora de relacionar la experiencia escolar con la ciudadanía, Peña (2015) pone énfasis en la distinción entre el papel que cumple la escuela en la promoción de la participación activa en las decisiones políticas de una sociedad (titularidad) y la ciudadanía concebida como membresía, vale decir, el sentido de pertenencia de los jóvenes a una misma comunidad política. A su juicio, el sistema escolar ha intentado fortalecer ambas, aun cuando se trate de tareas conceptual y empíricamente diferentes. Sin embargo, a pesar de dicho propósito, ha tenido mayor eficacia simbólica desde el ámbito de la membresía. Esto podría explicar el distanciamiento de los jóvenes hacia formas de participación activa, en términos de involucramiento cívico, y además la dificultad del sistema escolar de configurar espacios para el ejercicio democrático.

Si bien, sostiene Peña (2015), que la escuela se ha concebido como la primera experiencia ciudadana que prepara para la vida cívica y edifica un sentido de colectividad configurada por un “nosotros”, dicha afirmación ha tendido a relativizarse y presentar ciertas dificultades debido a la alta función reproductora de esta institución.

Las reformas educacionales impulsadas desde la década de los noventa, marcadas por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación<sup>6</sup>, tuvieron como fin la democratización del sistema, junto con el intento de paliar las consecuencias de largos años de prescripciones autoritarias. Lo cierto es que, a pesar de todos los esfuerzos y transformaciones curriculares; no se han dado resultados sustanciales, ni los logros esperados. Así lo demuestra la evidencia arrojada por IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement).

En Chile se han realizado dos evaluaciones internacionales para medir los conocimientos cívicos y ciudadanos de los estudiantes, las cuales fueron llevadas a cabo por IEA. Nos referimos al Estudio de Educación Cívica CIVED (1999) y el Estudio Internacional sobre Educación Cívica y Formación Ciudadana ICCS (2009), del cual se desprende el proyecto Sistema Regional de Evaluación de Competencias ciudadanas (SREDECC), en el que se incluyeron varios países latinoamericanos. Ambas investigaciones buscaron evaluar qué tan preparados estaban los jóvenes de cuarto medio y octavo básico para asumir su rol como ciudadanos. La evidencia empírica arrojó, según Redón (2010), que niños, niñas y jóvenes chilenos se encuentran por debajo del promedio en torno al conocimiento vinculado a la dimensión ciudadana;

---

<sup>6</sup> Diálogo nacional, efectuado en 1994, cuyo objetivo fue realizar un análisis sobre la modernización de la educación chilena, convocado por el presidente de la República de ese momento, Eduardo Frei Ruiz-Tagle. Esta comisión fue presidida por José Joaquín Brunner y un grupo de profesionales expertos en el tema de educación. Como resultado esta comisión generó un informe denominado “Los desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI”, en el cual se plasman las directrices que debe seguir la educación en Chile.

ausencia de conocimientos sobre el tema; junto con un progresivo desencantamiento y sensación de cinismo asociado a lo político a medida que se acercan a la juventud.

Sobre lo anterior, resulta interesante destacar que pese a que en la primera evaluación los estudiantes aún se encontraban bajo el currículo impuesto en dictadura, y la segunda fue realizada cuando la nueva prescripción ya estaba implementada (postdictadura); los resultados no fueron muy distintos. Ante esto, Muñoz (2010) afirma que a pesar del cambio paradigmático en el currículo nacional –el paso de educación cívica a formación ciudadana– no se revelan los efectos esperados, poniendo en tela de juicio la efectividad del sistema escolar para promover conocimientos, habilidades y disposiciones sobre dicha materia.

Como ya se ha mencionado en el apartado introductorio, el contexto actual da cuenta de una ciudadanía con una generalizada desafección y un sentimiento de descrédito hacia las instituciones y los partidos, sumado a la creciente desigualdad que no sólo se traduce en términos económicos, sino que también políticos (PNUD, 2014), pues el origen sigue siendo un factor crucial, tanto en el desempeño académico como en las expectativas de participación. Por este motivo, la formación o educación ciudadana se enfrenta hoy a grandes desafíos: En primer lugar, avanzar hacia la igualdad política; y segundo, contribuir a una educación ciudadana efectiva, que fomente el fortalecimiento de una cultura política democrática.

La democracia, según Peña (2015), requiere de un mínimo sentido de comunidad (membresía). De ahí que la escuela se transforme en una institución clave al momento de

construir un nosotros, generando así la función de cohesión social, sin la cual la ciudadanía no sería posible. En este sentido, resulta acertado preguntarse sobre la contribución de la escuela y su currículo a la cultura cívica y de qué manera ésta promueve ciertas orientaciones y conocimientos para que estudiantes puedan involucrarse y participar de manera efectiva en los asuntos ciudadanos. Teniendo en cuenta que los jóvenes son los que experimentan en mayor medida la desafección y la apatía, la cual se podría calificar como una especie de desencantamiento aprendido, se hace necesario reflexionar sobre los vínculos que se generan entre vida cívica (la ciudadanía) y la institución escolar, y sobre cuál es el rol y los propósitos formativos que están cumpliendo las escuelas en esta materia.

Teniendo en cuenta que la política, es el lugar donde se toman decisiones y se debaten ideas y visiones de futuro, se necesita de una ciudadanía empoderada y crítica, pero también de instituciones coherentes a un modelo democrático. Por lo tanto, a la hora de mirar los efectos que provoca la educación en la contribución a una cultura cívica, es de vital importancia observar el currículo en educación ciudadana, cuáles son sus objetivos y qué tipo de ciudadanía promueve. Es por este motivo que el presente estudio busca responder la siguiente interrogante: ¿el proceso formativo en educación ciudadana promueve la apropiación de pautas de orientación política que revelen una cultura cívica, por parte de jóvenes de 8° básico, en establecimientos de administración municipal?

## **1.1. Objetivos**

### **Objetivo General**

Analizar a partir del núcleo pedagógico, -profesor/contenido/estudiante-, los conocimientos cívicos y ciudadanos de jóvenes estudiantes de 8° básico de escuelas de administración municipal.

### **Objetivos Específicos**

- Analizar la dimensión de contenido de los conocimientos cívicos y ciudadanos de jóvenes de 8° básico.
- Analizar la dimensión afectivo-conductual de los conocimientos cívicos y ciudadanos de jóvenes de 8 básico.
- Analizar las concepciones de los/las docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 8° básico que surgen a raíz del proceso formativo de formación ciudadana.



## **1.2. Hipótesis de trabajo**

Este estudio parte del supuesto que la ciudadanía es el principal soporte de la democracia, en el sentido que puede otorgar vigor a la actividad cívica y continuidad al proyecto democrático. Por ello se cree que la contribución de la educación ciudadana al fortalecimiento de la cultura cívica es crucial -aunque no determinante- ya que el proceso formativo aludido puede promover ciertos valores, predisposiciones, creencias y contenidos para habilitar e involucrar a los jóvenes en los asuntos públicos.

Si bien, el currículo en formación ciudadana ha intentado, por casi tres décadas, remediar el déficit en cuanto a las respuestas de los jóvenes en esta temática -por medio del desarrollo de competencias específicas que fortalezcan una cultura democrática- no ha logrado afianzarla. De ahí que la hipótesis que guía este estudio sostenga que este proceso y sus características transversales, deriva en dificultades a la hora de promover conocimientos cívicos y ciudadanos en los jóvenes y por ende la asimilación de pautas que potencien una cultura cívica en las escuelas.

## **1.3. Relevancia**

El proceso de educación ciudadana, que comenzó a gestarse en Chile desde la puesta en marcha de la Reforma Curricular, estuvo orientado al fortalecimiento de una cultura política democrática. Desde esta perspectiva, nace una nueva concepción de ciudadanía, ampliada y acorde a las problemáticas propias de una sociedad globalizada. Este gran desafío, ha sido delegado a la escuela, lugar que tiene como misión crear a “futuros

ciudadanos/as”<sup>7</sup>, quienes, a juicio de García y Flores (2011), deben ser capaces de fortalecer una democracia resquebrajada y de escasa representatividad “en un contexto fragmentado, sin vínculos sociales profundos, y caracterizado por una participación política y económica restringida, donde la gran mayoría, especialmente la más desposeída, está marginada” (p.342).

Pese a todas las reformas curriculares que han acontecido en estas últimas décadas, no se han demostrado cambios significativos. Esto abre un amplio campo hacia nuevas interrogantes o potenciales estudios, ya que evidencia: por una parte, la dificultad de un sistema educativo de construir y brindar espacios para el ejercicio democrático que propicien una ciudadanía activa; y por otra, la incapacidad de un sistema político democrático para afianzar una cultura cívica en las escuelas.

En esta línea, la presente investigación pretende contribuir a la comprensión del currículo en formación ciudadana, a partir del núcleo pedagógico entre estudiantes/contenido/docentes, con la finalidad de reconocer la apropiación del aprendizaje de la ciudadanía y la cultura cívica en los jóvenes dentro del sistema educativo.

---

<sup>7</sup> Se hace referencia a futuros ciudadanos entre comillas, por el hecho que desde el currículo oficial, la formación ciudadana es entendida como un proceso de aprendizaje previo al ejercicio de ciudadanía Entendido como un proceso de preparación, en derechos, deberes y formas de canalización de la participación.

## **1.4. Abordaje metodológico**

Para abordar esta investigación, se utilizó un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-descriptivo. Desde este paradigma comprensivo se buscó incorporar la dimensión subjetiva y el significado social (Ibañez, 2006). Todo esto con el objetivo de responder si el proceso de formación ciudadana contribuye a fortalecer en las escuelas una cultura cívica, y paralelamente, conocer las concepciones de ciudadanía que surgen, tanto de estudiantes como docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a raíz de este proceso.

### **1.4.1. Estructuración de la muestra**

El presente estudio se construyó sobre la base de una muestra de orden Estructural. Desde esta perspectiva, cada sujeto, ya sea profesor o profesora y/o estudiante, aporta información relevante desde su contexto y vivencia, manifestando una visión propia y diferenciada, y desde allí, se entrelaza una mirada colectiva. De esta manera, representan una red de relaciones, que evidencian la posición de cada participante dentro de una estructura.

En cuanto a los criterios muestrales seleccionados se incorporaron: representatividad, intencionalidad, saturación y la definición de conceptos.

En el primer criterio, se puede establecer, de acuerdo a Ibañez (2006), que la representatividad de la muestra está más bien orientada a la representación del colectivo, entendido como un conjunto de sujetos, que se sostiene bajo una posición de base.

Desde esta perspectiva, la muestra se basa en la selección de profesores/as y estudiantes de 8° básico de establecimientos municipales de la comuna de Santiago Centro y Valparaíso

Si bien el modelo de formación ciudadana que define el currículo es transversal, se elige específicamente el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales por los siguientes motivos: primero, por los contenidos explícitos de esta asignatura en relación a la temática de estudio; segundo, pues de acuerdo a la prescripción (ajuste 2009), este sector sigue teniendo atención preferente en el ámbito de la formación ciudadana.

Por otra parte, la elección de los actores (estudiantes y docentes) está basada en uno de los supuestos del modelo de integración de estudiante y entorno social (CIVED-ICCS) y, si bien sostiene que el aprendizaje sobre ciudadanía debe existir en distintos niveles, hace hincapié en la relación que existe entre docente-estudiante en el proceso de aprendizaje, ya que son los profesores/as quienes en última instancia traducen el currículo declarado (currículo oficial) en currículo aplicado (el que se concreta en la práctica) (Muñoz, 2010) y a su vez, los estudiantes lo traducen en aprendizaje real.

En cuanto a la selección de 8° básico, está por un asunto de continuidad analítica de los estudios (CIVED, 1999 e ICCS, 2009), cuyos resultados evidenciaron que los estudiantes de este nivel no alcanzaron las competencias necesarias requeridas, fundamentalmente, si se les compara según el tipo de dependencias (municipal, particular-subvencionado, particular).

Otro elemento entre los criterios utilizados, hace referencia al principio de saturación, en tanto que, no se definió a priori el número de entrevistas, grupos focales y establecimientos, sino más bien, se consideró el punto de aparición de efectos de sentidos no conocidos e irrelevantes para la temática de estudio.

Finalmente, se utilizó el criterio definición de conceptos de Becker (2009), lo que permite saber qué observar y qué buscar en base a las definiciones construidas. Es por este motivo que se elabora una matriz de dimensiones (ver anexo 1) con conceptos claros y definidos sobre los dominios que involucra el objeto de estudio.

Participantes:

- *Muestra para entrevistas individuales semi-estructuradas*

La muestra está compuesta por diez ( $n=10$ ) entrevistas realizadas a profesores/as de HGCS de escuelas municipalizadas, repartidas entre la Región Metropolitana, comuna de Santiago Centro ( $n=5$ ) y la comuna de Valparaíso, región de Valparaíso ( $n=5$ ).

- *Muestra para grupos focales*

Los participantes fueron 38 jóvenes de ambos sexos, entre 13 y 16 años, estudiantes de 8° básico de escuelas de administración municipal.

Se realizaron 4 grupos focales: Grupo 1 y 2 en la región de Valparaíso, comuna de Valparaíso; Grupo 3 y 4, en Región Metropolitana, comuna de Santiago Centro.

Grupo focal 1: (n=10)

Grupo focal 2: (n=10)

Grupo focal 3: (n=10)

Grupo focal 4: (n=8)

- *Procedimientos para la selección de la muestra*

Profesores y profesoras fueron contactados, en primera instancia, por medio de la técnica bola de nieve. Sin embargo, luego se tuvo que acceder a la información que provee la Dirección de Educación Municipal sobre los establecimientos existentes en dichas comunas, con la intención de establecer contacto directo con Directores/as y/o jefes/as de Unidades Técnicas Pedagógicas que quisieran participar voluntariamente en la investigación. Dado lo anterior, se les explicó los objetivos del estudio; recibiendo el consentimiento informado de los participantes. Por otra parte, los y las estudiantes, fueron contactados mediante sus respectivos establecimientos educacionales (su participación fue voluntaria y aprobada por cada director de la respectiva institución abordada).

#### **1.4.2. Técnicas de producción de información**

Gainza (2006) plantea que la noción de lo cualitativo emerge en investigación social al momento de ser asociada con la búsqueda de dimensiones simbólicas y motivacionales de los sujetos investigados. Por ello, este estudio no pretende medir, sino más bien acceder a una información verbal enriquecida de significados en la experiencia

social. Es en este sentido, la entrevista en profundidad semiestructurada se convierte en una técnica idónea para aplicar a profesores/as, ya que permite abordar el mundo de las construcciones simbólicas relacionadas con la formación ciudadana prescrita por el currículo oficial.

En base a la matriz de dimensiones (ver anexo 1), se elaboraron once tópicos de preguntas para las entrevistas. Cada una de ellas fue vinculada a la subdimensión correspondiente y orientadas a responder los objetivos propuestos en la investigación.

Otra técnica utilizada fue el grupo focal, que permitió acceder a los conocimientos cívicos y ciudadano de los jóvenes, además de conocer la contribución del proceso de educación ciudadana a la cultura cívica, acercándonos de esta manera a la experiencia vivida que, de acuerdo a Canales (2006), es entendida como la representación o comprensión que tiene el sujeto investigado de lo que hizo, hace o hará, abarcando desde sus motivaciones y orientaciones hasta la definición de contextos. Dicho en otras palabras, es una técnica que se enfoca a lo cotidiano que pertenece al dominio de lo subjetivo. Por lo tanto, responde a significados socialmente compartidos.

En lo que concierne a la construcción de los tópicos guías utilizados para esta técnica (grupo focal), al igual que el método anterior, fue construido en base a la matriz de dimensiones. Allí se trabajaron temas relacionados con democracia/autocracia, roles y funciones del ciudadano.

### 1.4.3. Técnica de análisis de información.

La información producida por técnicas como la entrevista en profundidad y el grupo focal, fueron revisadas a través del método de análisis de contenido. Éste será entendido y trabajado desde la perspectiva planteada por Bardin (1996), quien lo define como “el conjunto de técnicas de análisis de las comunicaciones tendentes a obtener indicadores (cuantitativos o no) por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, permitiendo la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción (contexto social) de estos mensajes” (p. 32).

Su desarrollo se organizó en tres fases, haciendo referencia a los tres polos cronológicos<sup>8</sup> planteados por Bardin (1996): La primera de ellas estuvo caracterizada por el pre-análisis, que consistió en la preparación y ordenamiento del material. En esta etapa se trabajó sobre la matriz de dimensiones (ver anexo 1) -construida en el momento del diseño metodológico- y en base a la cual se prepararon las unidades de contexto y registro; luego se pasó a la fase de codificación, utilizando el programa de análisis cualitativo Atlas-Ti. Durante este proceso, se asignaron los códigos y familias a las dimensiones preestablecidas, para después aplicar las reglas propuestas por Bardin<sup>9</sup>;

---

<sup>8</sup>Bardin (1996) sostiene que las fases del análisis de contenido se organizan alrededor de tres polos cronológicos, estos son: Preanálisis, aprovechamiento del material y finalmente el tratamiento de los resultados, la inferencia y la interpretación.

<sup>9</sup>-Presencia (o ausencia): hace referencia a la presencia o ausencia del elemento investigado. Ambas son significativas, ya que la primera de ellas puede funcionar como un indicador, en tanto que, la segunda puede otorgar sentido y convertirse en una variable importante.

- Frecuencia: corresponde a la importancia de una unidad de registro, que crece en la medida que aumenta su frecuencia de aparición.

- Frecuencia ponderada: supone la aparición de un elemento que revela más importancia que otro, ya sea por el énfasis presentado o por el peso que se le otorgue.



Finalmente, el tercer momento consistió en la interpretación e inferencia de los resultados obtenidos en el estudio, referidos a las concepciones o significados que, tanto estudiantes como docentes, construyen a partir de la formación ciudadana que promueve el currículo oficial.

- 
- Intensidad: se relaciona con el nivel de afectación según la modalidad de expresión y para facilitar su comprensión es posible basarse en criterios de intensidad semántica del verbo, tiempo del verbo (condicional, futuro, imperativo), adverbios de modo, adjetivos calificativos y atributos.
  - Dirección: consiste en la ponderación de la frecuencia en polos direccionales que pueden ser de naturaleza diversa, basados en criterios estéticos, tamaño, etc. Un ej. De esto (grande/pequeño).
  - Orden: relativo al orden de aparición de las unidades de registro, que puede suponer importancia o no de un significado.
  - Contingencia: es la presencia en el mismo momento, de dos o más unidades de registro en una unidad de contexto.

## **CAPITULO II. ESCUELA Y FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CURRÍCULO EDUCACIONAL: La Política Educativa en Chile**

Los continuos y vertiginosos cambios políticos, económicos, sociales y culturales en todo el mundo, han demandado nuevos desafíos en todas las sociedades. En el caso particular de la educación, las temáticas en torno a la ciudadanía se mantienen vigentes y como prioridad en las agendas políticas de todos los gobiernos. Una de las más preocupantes, y de mayor interés, ha sido la decadencia de la adhesión e inclusión de las nuevas generaciones en los procesos formales relativos al quehacer político y cívico. De tal modo, el desinterés juvenil trae consigo importantes retos, entre ellos: el desarrollo de políticas y prácticas eficaces orientadas a la ciudadanía, vitales para el funcionamiento de la política democrática.

La emergencia de nuevas formas de convivencia social y política, producto de la revolución de las tecnologías y los procesos de globalización, implica pensar sobre la relación entre ciudadanía y educación que existe hoy en día, que de acuerdo al Ministerio de Educación (2014), demanda ciudadanos/as que den respuestas a los requerimientos cada vez más cambiantes de las sociedades y, por tanto, nuevos desafíos a sus procesos formativos, que recaen directamente en la educación ciudadana.

De ahí que este capítulo exponga, el contexto de la política educativa en Chile y los cambios de referentes en la socialización política escolar, (salto de educación cívica a formación ciudadana), que da origen al currículo en ciudadanía para las escuelas. Para dicho propósito, se toma como referencia las políticas y reformas educacionales

implementadas desde el retorno a la democracia. Con ello, se presentan los principales antecedentes en esta temática, además de la forma en que se ha desarrollado el devenir de la formación ciudadana en Chile durante este periodo político.

## **2.1. Contexto general de la política educacional actual**

Las transformaciones curriculares implementadas desde el retorno a la democracia en Chile, se desarrollaron con la intención de mitigar las consecuencias de la reforma instaurada en 1981 durante el régimen militar, sustentada bajo los postulados neoliberales de Friedman, Von Hayek y la Escuela de Chicago (Oliva, 2010). Durante aquel periodo, la materialización de estas ideas suscitó la mercantilización de la educación y la supresión de la responsabilidad del Estado, debilitando su función fundamental en la contribución de la educación para la ciudadanía.

En un análisis sobre el retorno a la democracia, Ruiz (2010) manifiesta que las políticas educacionales presentan cierta continuidad con el modelo de mercado impuesto en dictadura, expresado en dos aspectos:

a) El proyecto educacional democrático no restaura la democracia, sino que “instaura una democracia de nuevo orden con muchas limitaciones, que provienen en parte de (...) los enclaves autoritarios y del marco neoliberal de la constitución de 1980 que continúa vigente” (p. 123).

b) Y por otra parte el modelo conlleva “un estilo de hacer política basado en el modelo de una democracia consensual, que importa también severas restricciones a la lógica igualitaria de las mayorías” (p. 123).

En otras palabras, el autor plantea que durante el retorno a la democracia se mantuvo el paradigma neoliberal, evitando todo cambio rupturista que pudiera afectar la estabilidad económica, sosteniendo el sistema de mercado y la apertura comercial. Esto es, la mantención del sistema anterior sin mayores modificaciones estructurales.

Ruiz (2010) sostiene que la influencia que tuvieron las políticas neoliberales de ajuste estructural en Chile fueron de alcance mundial, representadas por organismos tales como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, que ejercieron gran presión sobre las políticas educativas y económicas chilenas, con el objeto de mantener los modelos de privatización y de mercado que siguen estando presentes incluso en la actualidad.

Durante el proceso de cambios del sistema educativo, tarea asumida por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación, se elaboró un informe denominado: “Los Desafíos de la Educación Chilena frente al siglo XXI” (1994). En éste, se realizó un diagnóstico sobre la situación de dicho momento, además de entregar líneas que definieron el horizonte y los desafíos por superar<sup>10</sup>. El documento en cuestión, fue

---

<sup>10</sup>En base al diagnóstico del informe se elaboraran cinco recomendaciones principales: i) máxima prioridad: una formación general de calidad para todos; ii) una tarea impostergable: reformar y diversificar la educación media; iii) una condición necesaria: fortalecer la profesión docente; iv) un requisito básico: otorgar mayor autonomía y flexibilidad de gestión y más información pública sobre sus resultados para tener escuelas efectivas; y v) un compromiso de la nación. Aumentar la inversión educacional, tanto pública como privada, junto con impulsar la modernización educacional. (Comisión, 2005, p. 138. En Cox, 2006, p. 9).

utilizado como marco general para todas las políticas educacionales propuestas en adelante.

El proceso de modernización educacional, según Oliva (2010), reflejó una deliberación política que no fue capaz de restaurar aspectos estructurales impuestos durante la dictadura<sup>11</sup>, lo que “constituye la paradoja de la política educacional actual que, además al aparecer solapada, contribuye al nacimiento de una falacia: la existencia de una política educativa auténticamente democrática” (p. 317).

Una postura distinta es la que plantea Cox (2006), en la que sostiene que “el mayor valor del proceso ‘comisión nacional’ fue el haber articulado en términos propositivos una voluntad política nacional de actuar en educación; y un *ethos* que valora los consensos y la cooperación transversal entre sectores políticos e institucionales, que constituyó una sólida base para la reforma educativa (...)” (p. 9). A partir de esto, el autor sostiene la importancia de la consolidación del sistema político y económico propio de la globalización y su influencia en la orientación que tomará el sistema educacional en una relación de colaboración con el desarrollo productivo nacional.

La postura de consenso a la cual remite Cox (2006), brindaron los marcos y estrategias para el desarrollo educacional, orientados hacia las exigencias y desafíos de

---

<sup>11</sup>Oliva (2010, p.315) plantea cuatro aspectos fundamentales en la Política Educacional de la dictadura. Estas son: i) La transformación del papel del Estado en educación, acorde al cambio de una democracia liberal con un Estado intervencionista, a una dictadura con un estado subsidiario; ii) la transformación en el sistema de financiamiento de la educación, de un modelo de subsidio a la oferta a un modelo de subsidio a la demanda; iii) traspaso de los establecimientos escolares, desde la tuición del Ministerio de Educación, hacia sostenedores municipales y particulares; iv) la modificación en la estructura del puesto laboral de los profesores por la pérdida de su estatus de funcionario público.

la globalización. Si unimos ambos puntos expuestos, Cox (2006) y Oliva (2010), podríamos inferir que las bases elaboradas por la comisión nacional se transformaron en un instrumento útil para el desarrollo y mantención del sistema económico que impera hasta hoy en nuestro país, ya que responden a esta lógica. La visión, suscrita a partir de dicho proceso modernizador post dictadura, se considera como un elemento clave para generar capital a través de potenciar el desarrollo del conocimiento.

En resumen, pone de manifiesto los embates de la modernización, donde se hace cada vez más necesario tener sociedades que sean capaces de responder a sus demandas para mantenerse vigentes, pero también expresa claramente una visión de educación ligada estrechamente a la economía, *ergo* una educación de corte neoliberal. Este orden articula y regula el sistema educativo, concebido como un bien de consumo. Una “política educativa que no sólo muestra la coexistencia entre Estado y mercado, sino que intenta vanamente hacerlos compatibles” (Oliva, 2010, p. 318). Es así como aspectos estructurales de la política como la descentralización, la municipalización, la privatización y la focalización, siguen estando presentes. De ahí que el Estado siga manteniendo un rol subsidiario, otorgando la responsabilidad de la educación principalmente a la familia y a la empresa privada. Así lo explicita el informe manifestando que:

“El gasto en educación en este informe es un compromiso nacional. Se justifica que el esfuerzo por invertir más en educación sea asumido por el conjunto de la sociedad. Este esfuerzo debe traducirse en i) un mayor esfuerzo del Estado, a través del gasto público y su efectiva focalización, a favor de la educación de los más pobres; ii) una mayor contribución de las familias a través del esquema de cofinanciamiento; y iii) un mayor aporte del sector privado –

empresas y personas – bajo un adecuado y más diversificado régimen de incentivos tributarios” (Informe Comisión para la modernización de la Educación, 1994, p.71).

En otras palabras, la “voluntad política nacional” apuntó, más que a un ideal democrático, a otro aspecto compatible con el mercado. Claramente las políticas educacionales de los noventa no ayudaron a tener un sistema más equitativo, por el contrario, consolidaron la desigualdad histórica que la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE<sup>12</sup> (1990), legado de la dictadura, forzó a mantener.

Todas las reformas que se implementaron desde el retorno a la democracia hasta el 2009, tienen como normativa y ordenamiento jurídico la ley mencionada. Además establecía que el Ministerio de Educación debía producir el marco de objetivos fundamentales y contenidos mínimos de enseñanza al que debía sujetarse toda definición curricular. De esta forma los establecimientos escolares tenían la libertad de formular y aplicar sus propios planes y programas de estudio. Con esto, según Cox (2006), la LOCE re-asignaba la autoridad final sobre la regulación del currículo del Ministerio de Educación al Consejo Superior de Educación<sup>13</sup>, cuya composición aseguraba que los cambios del currículo escolar no pudieran ser objeto exclusivamente de una decisión de gobierno.

---

<sup>12</sup>“En su último día en el poder (10 de Marzo de 1990) el Régimen Militar chileno aprueba y publica la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). Ésta pone fin al monopolio ministerial sobre el currículo escolar, consagrando la autonomía de los establecimientos para producir sus propios programas de estudio, y creando un nuevo organismo para su control nacional, el Consejo Superior de Educación. La LOCE además establece que el Ministerio de Educación debía producir el marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la Enseñanza, al que debía sujetarse toda definición curricular descentralizada para el 1º de enero de 1991, nueve meses después de inaugurado el Gobierno de la transición” (Cox, 2006, p. 2).

<sup>13</sup>El Consejo Superior de Educación es un organismo público y autónomo creado a partir de la LOCE, que es independiente del Ministerio de Educación y cuya función, según Cox, consiste en ser la instancia final de aprobación o rechazo de las propuestas de marco curricular, y de planes y programas de estudio elaborados por el Ministerio de Educación.

En consecuencia, la reforma que deviene del inicio forzado de la LOCE, trajo consigo un profundo cambio que buscó otorgar mayor consistencia interna a la propuesta nacional, la cual experimentó varias actualizaciones. La primera de ellas tuvo lugar en 1999 y concluyó con la modificación al marco curricular de educación básica (definido en 1996). Además de la reestructuración los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de 5° a 8° básico. Luego, en 2002, se contempló un ajuste a los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de 1° a 4° básico (Lenguaje y Matemáticas), y se generaron nuevos programas de estudio para todas las asignaturas.

De acuerdo a Espinoza (2014) en el año 2009 se realizó la modificación de mayor relevancia y envergadura, culminando esta seguidilla de cambios, ya que uno de los principales propósitos fue fortalecer la coherencia y consistencia de la propuesta curricular en su conjunto, que abarcó todos los niveles (educación básica y media)<sup>14</sup>. Durante dicho período, además de los cambios formales (tales como la denominación de asignaturas), se advierten otros focos, que tienen como objetivo reafirmar la opción del currículo nacional orientada hacia los aprendizajes, concebidos como una integración de conocimientos, habilidades y actitudes<sup>15</sup>.

---

<sup>14</sup>De acuerdo a Espinoza (2014), el ajuste curricular contempló diversas fuentes y estudios, entre ellos se encuentran: el estudio de la Comisión para el Desarrollo y el uso del SIMCE (Ministerio de Educación, 2003); el estudio de la Comisión Formación Ciudadana (Ministerio de Educación, 2004); la revisión de las Políticas Educativas de la OCDE, (OCDE, 2004); la revisión del Colegio de Profesores (Colegio de Profesores, 2006); y los planteamientos del Consejo Asesor Presidencial, 2006).

<sup>15</sup> En relación a los cambios expuestos, otro hito relevante ocurrió en 2008 cuando se incluye el “mapa de progreso y nivel de logro SIMCE”, actualmente conocido como “objetivos de aprendizaje y estándares de aprendizaje”; SIMCE: Instrumentos evaluativos que permiten medir los aprendizajes esperados por parte de los estudiantes. No obstante, de acuerdo a las nuevas bases curriculares ambos conceptos han dejado de estar vigentes desde el año 2013. De esta manera el “mapa de progreso” cambia su denominación a “Objetivo de Aprendizaje”, en tanto que, el Nivel de Logro pasa a denominarse “Estándares de Aprendizaje”.



Es importante mencionar que junto al proceso de diseño del ajuste 2009, surge uno de los movimientos estudiantiles más importantes de estas últimas décadas. La “Revolución Pingüina”, que comenzó en 2006 y visibilizó la crisis del sistema educacional chileno. Este hecho impulsó y promovió la derogación de la LOCE en 2009. Dicho acontecimiento, junto con las posteriores movilizaciones del año 2011, marcaron un hito en la historia sociopolítica de este país que, a juicio de Durán (2012), se debe “no sólo por el hecho de cuestionar una educación basada en la desigualdad y el lucro, sino por mostrarse como un antecedente vital que supera con creces los viejos repertorios de la protesta social; pues la interpelación de los estudiantes hacia el Estado no se acotó en los márgenes de la reivindicación corporativa, sino más bien llegó a constituir una interpelación-objeción que criticó directamente al modelo de sociedad vigente” (p. 47).

Si bien el reemplazo de la LOCE por la Ley General de Educación (LGE) en 2009, no modificó el rol subsidiario del Estado, contempló cambios que dieron paso a la creación de un nuevo currículo nacional<sup>16</sup>, con nuevas Bases Curriculares (2012).

El choque de los ajustes con las nuevas bases curriculares, según Espinoza (2010), acarrió un proceso de implementación complejo, además de confuso, que se ha caracterizado por la superposición de dos procesos de cambio que obedecen a orígenes

---

<sup>16</sup> Las modificaciones que implementó la LGE consistieron en el paso de una estructura de marco curricular que define objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, a bases curriculares en las que se definen objetivos de aprendizaje. Además realizó un cambio en los ciclos escolares, con una educación básica de 6 años y una educación media de 6 años (compuesta por 4 años de formación general común y 2 años de formación diferenciada); estableció como obligatorio que el currículum nacional cubriera como máximo un 70% del tiempo escolar (MINEDUC, 2013); además de “contemplar la creación de nuevos organismos como la Agencia de Calidad, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación; y posteriormente, la Ley de Aseguramiento de la Calidad, tanto para la educación básica como para enseñanza media y parvularia” (Espinoza, 2014, p. 4).

distintos: un ajuste curricular que deviene de la evolución de la reforma de los 90'; y una nueva gestada a partir del cambio del marco legal respecto del currículo. Sobre lo mismo, sostiene que:

“Las problemáticas que surgen por la superposición de estos dos procesos, traen consigo el debilitamiento de la consistencia de los documentos curriculares, viéndose afectada no sólo la política curricular por lo parcelado y desarticulado que fue el proceso de generación de los distintos documentos curriculares, sino porque provocó también un estado de confusión tanto en las esferas académicas, como docentes” (Espinoza, 2010. p.2).

En resumidas cuentas, se generó un currículo para una nueva estructura, dejando fuera el debate y la participación ciudadana de los reales implicados en el tema, y más delicado aún, no considerando el cómo se abordarían las implicancias, de índoles diversas, que pudieran o no afectar a los establecimientos educacionales.

Estas nuevas bases curriculares terminarán de ser implementadas durante el año 2017, y al respecto surgen varias problemáticas e interrogantes que atañen directamente a nuestro grupo de estudio, pues a partir del año señalado, los niveles 7° y 8° dejarán de pertenecer al ciclo básico. Lo anterior, se refleja en la ausencia de estos cursos en las Bases Curriculares 2012, y aunque cuentan con el programa de actualización 2009 (es importante mencionar que son los únicos cursos que se rigen por esta normativa), quedan en un gran vacío<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Sobre este punto, resulta importante mencionar que las nuevas bases curriculares, cuya vigencia está contemplada de manera oficial para el 2017, ya han sido formuladas y acogidas por algunos establecimientos a partir este año; sin embargo, al momento de realizar la presente investigación, no era así. Es por ello que se sostiene la idea de vacío curricular en dichos niveles, ya que el carácter progresivo y difuso en la implementación de aquéllas, genera la situación aludida.

Sin embargo, el hecho de que los últimos dos cursos del ciclo primario no estén incorporados en la nueva reforma, no es precisamente el problema. La dificultad radica en lo que Espinoza (2010) plantea sobre la superposición de programas y elementos curriculares que, al parecer no son excluyentes, pero generan cierto desorden en el proceso de enseñanza-aprendizaje que guía el profesorado, ya que repercute directamente en el núcleo pedagógico estudiante-profesor/a.

El caos curricular nos lleva a plantear que las distintas políticas, –ya sean marcos, bases, actualizaciones de programas e incorporación constante de nueva información– además de provocar confusión generalizada sobre las continuas y diversas reformas y ajustes, cercenan un cambio educativo real. Esto se provoca debido a que no apuntan a construir conocimiento compartido, pareciendo ser más un laboratorio de experimentación que un espacio que propicie la generación de conocimiento, el cual sólo puede lograrse en la medida que, tanto profesores como estudiantes, sean capaces de apropiarse de éste para luego poder transformarlo en aprendizajes significativos y prácticas de vida democráticas en las escuelas.

Entrando en el campo específico de la formación ciudadana, es posible apreciar, en un análisis sucinto, que la situación anteriormente descrita puede afectar la bajada del conocimiento al aula. En consecuencia, pueden surgir interpretaciones erróneas que impidan una lectura clara del cómo y cuándo desarrollar ciertos contenidos. Un ejemplo de esto es que la educación ciudadana, vista como proceso de aprendizaje, se realizaba desde los objetivos fundamentales transversales (OFT) para luego ser modificados y

convertirse en objetivos de aprendizaje (OA). Aunque aparentemente pareciera ser sólo un cambio de nombre, la propuesta genera profundas inconsistencias y afecta directamente a nuestro objeto de estudio, ya que se presenta un nuevo currículo en formación ciudadana, con un método en particular, que no se condice con el ajuste en el que se encuentra inserto 8° básico en el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS).

## **2.2. Implicancias y desafíos del cambio de paradigma: de la educación cívica a la formación ciudadana.**

La asignatura de Educación Cívica se estableció en el currículo de la educación escolar chilena en 1912. Surge como respuesta a las demandas del nuevo ideario nacionalista de educadores e intelectuales de la época, quienes concebían que la enseñanza de la Historia y Geografía de Chile no resultaba suficiente para formar a un ciudadano capaz de desenvolverse como agente económico y dinámico de la nación.

Bajo estos principios, el subsector HGCS apuntó a instruir a los estudiantes sobre conceptos y normativas de orden jurídico, político y económico. Fue impartida en los últimos tramos de la educación primaria y secundaria y su plan de estudios estuvo vigente hasta 1967, fecha en la que surgió una reforma que incluyó a la asignatura de Educación Cívica en los niveles 5° y 6° de humanidades.

Además se introdujeron importantes modificaciones en el currículo, lo cual significó específicamente que la Educación Cívica se entendiera como una introducción a

Economía y Ciencia Política, eje integrado a la asignatura de Ciencias Sociales en la enseñanza media, desapareciendo como asignatura independiente (Ministerio de Educación, Formación Ciudadana, 2004).

En la posterior reforma curricular, la del régimen dictatorial, se restableció la Educación Cívica y Economía para los últimos años del nivel secundario. En tanto que, en el ciclo básico, los temas relacionados con la materia en cuestión continuaron formando parte de la asignatura de Historia y Geografía. No obstante, este currículo presentó graves deficiencias en el ámbito relacionado con los conocimientos y aprendizajes propios de una cultura política democrática.

La llegada de la democracia en la década de los noventa, condujo nuevas reformas curriculares caracterizadas principalmente por el paso de la Educación Cívica hacia la Formación Ciudadana. Es un cambio paradigmático, que claramente amplía el espectro, abarcando no sólo la institucionalidad política, sino también el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que se requieren para el ejercicio ciudadano.

Como habíamos adelantado, el intento por democratizar la educación comenzó en 1994 con la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación. Ésta incorporó cuatro aspectos claves sobre la formación cívica anterior con el fin de afianzar una cultura política democrática:

- Se amplió el concepto de Educación Cívica desde conocimientos sobre el Estado y el sistema político al de Formación Ciudadana, que incluye

conocimientos, habilidades y actitudes fundamentales para la vida y el fortalecimiento de la democracia.

- Se ubican los objetivos y contenidos pertinentes a la Formación Ciudadana no en un solo punto de la secuencia escolar –como ocurrió durante el período autoritario 1981-1999– sino que a lo largo de toda la formación escolar.

- Se definen los contenidos sobre formación ciudadana que serán de atención preferente de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales, pero, adicionalmente, transversales a otros subsectores como: Lenguaje y Comunicación, Orientación, y Filosofía.

- El enfoque de Formación Ciudadana demanda al sistema escolar la inclusión de Objetivos Fundamentales Transversales. Esto implica que los contenidos no sólo sean abordados y experimentados en las asignaturas señaladas, sino que además deben estar presentes en otros espacios de participación y de decisiones de la vida escolar, tales como consejos de curso, centro de alumnos, actividades ceremoniales, entre otros, que le permitan al estudiante el ejercicio de prácticas relacionadas con el fortalecimiento de la ciudadanía y de una convivencia democrática. (Ministerio de Educación, Unidad de currículum y evaluación, 2004, p.5)

Los cambios que implicaron la incorporación de la educación ciudadana al currículo, estuvieron dirigidos tanto para la enseñanza básica como media y su proceso de implementación culminó a fines de la década de los 90. En efecto, el marco curricular de educación básica fue aprobado en 1996 y comenzó en el primer año del ciclo primario de 1997, incluyendo progresivamente un nuevo curso al proceso; de modo que terminó de implementarse en todo el ciclo básico recién el 2002 con la incorporación del 8° año. En cuanto a la enseñanza media, el marco curricular fue aprobado en 1998 y los programas de estudio comenzaron su aplicación en aula - un curso por año- entre 1999 y 2002. En el intertanto, a partir de 1990, el Ministerio de Educación desarrolló diversas iniciativas para promover en el sistema escolar una formación ciudadana inspirada en los

valores y prácticas de la democracia (Ministerio de Educación, Formación Ciudadana, 2004, p.14.)

En el proceso de incorporación de la formación ciudadana al currículo de la reforma, se pueden distinguir dos momentos:

- El primero entre 1990 y 1996, caracterizado por el emprendimiento de diversas iniciativas cuyo fin fue crear las condiciones necesarias para promover espacios e iniciativas en el sistema escolar, que fomentaran un concepto moderno de Formación Ciudadana y participación democrática. Con este objetivo se crearon programas de apoyo al sistema escolar entre los que destacan el Programa de Democracia y Derechos Humanos junto con el Programa de Educación Ambiental.

- El segundo, nace a partir de 1996, año en que entra en vigencia el nuevo Marco Curricular para la Enseñanza Básica, introduciéndose -de manera explícita- objetivos fundamentales y contenidos mínimos que abarcaron los distintos aspectos y dimensiones que considera la Formación Ciudadana actual (Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, 2004, p.9).

En contingencia, el cambio de paradigma comienza a ser concebido como una triple expansión de la educación cívica tradicional. Dicha situación, de acuerdo a Cox, Jaramillo y Reimers (2005, p, 19), se produce a nivel:

a) Temático: Se amplía el contenido desde la institucionalidad política a problemáticas actuales de la sociedad, tales como equidad, derechos humanos, entre otros.

b) Cuantitativo: Cruza toda la secuencia escolar, por lo que adquiere un carácter transversal. Dado que no se remite a solo formar parte de una asignatura, sino que sus contenidos son distribuidos en varios subsectores.

c) **Formativo:** Plantea objetivos de aprendizaje orientados a desarrollar competencias ciudadanas basadas en conocimientos, habilidades y actitudes.

Este salto paradigmático, se explica de acuerdo al intento por responder a demandas cada vez más complejas de las democracias modernas, que exigen un currículo escolar orientado al desarrollo de competencias y habilidades necesarias para un mundo cada vez más cambiante. Por lo tanto, se requirió transitar de la educación cívica tradicional, hacia un enfoque más inclusivo y profundo. Esto significó, pasar desde una concepción *minimalista*, basada en una concepción clásica, es decir, restringida, superficial, excluyente y separada del contexto, basada solo en contenidos y conocimientos; hacia una concepción *maximalista*, enfocada a una visión de ciudadanía activa, amplia y basada en procesos, valores y actitudes. (Kerr, 2002, en Cox, 2011, p.6).

El nuevo enfoque – formación ciudadana – adoptado por el currículo chileno, encuentra su sustento en el modelo inglés, cuyo origen se remonta a la publicación del Informe Crick (1998), que aboga por una educación para la ciudadanía en la escuela, activa y efectiva. Aunque resultó ser un tanto disímil, ya que en Chile se decidió implementarlo por medio de objetivos fundamentales transversales, y no como asignatura independiente, tal y como sucedió en el caso británico.

Desde que se implementó el modelo de formación ciudadana en el currículo nacional, se han desarrollando nuevas actualizaciones con respecto a la propuesta original. En base a los insumos entregados por estudios tanto nacionales (Informe Comisión Ciudadana, 2004), como internacionales IEA (International Association for the



Evaluation of Educational Achievement) se ha redefinido la prescripción oficial durante los gobiernos democráticos en tres oportunidades: En la década de 1990 bajo el gobierno del presidente Frei Ruiz-Tagle; una siguiente redefinición da origen al ajuste 2009, en las que se incluyeron las orientaciones sugeridas por la comisión formación ciudadana, durante la administración de la presidenta Bachelet y finalmente; en las que surgieron las nuevas bases curriculares 2012- 2013, bajo el gobierno del presidente Piñera y en las que se replantearon las oportunidades de aprendizaje en la materia y se explicitó un eje de formación ciudadana dentro de la asignatura de historia, geografía y ciencias sociales desde 1° año de educación básica, hasta 2° año de educación media (Cox y García, 2015).

Toda la evidencia acumulada, arrojada por los estudios y continuas actualizaciones, da origen a la propuesta actual sobre formación ciudadana, orientada a responder a tres desafíos: i) los procesos asociados a la globalización y a la sociedad del conocimiento; ii) la sustentabilidad de la democracia en América Latina; y iii) el conocimiento de los sistemas de participación formal y los canales institucionales asociados (Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación, 2013, p.10).

Es así que durante el año 2013, el Ministerio de Educación elaboró una propuesta de educación ciudadana sustentada bajo el marco de los programas de mejoramiento educativo, con el objetivo de brindar herramientas teóricas, conceptuales, y metodológicas, para abordar la formación ciudadana en el currículo, integrando las bases curriculares (2012), marco curricular, y programa de estudio ajuste 2009. En dicho

documento se definió el modo de implementación, la estructura del modelo y marco conceptual, lo que se tradujo en la complementación de las competencias que han de ser desarrolladas por parte de los estudiantes, y que a diferencia del modelo implementado en la década de los noventa, sí constituye un gran avance a nivel teórico, metodológico y conceptual.

Aunque es posible hablar de un avance en esta materia y de un modelo sólido y coherente con las exigencias actuales, las redefiniciones acontecidas convergen en lo que Cox y García (2015) han denominado “puzle curricular”. Lo expuesto trae problemáticas que afectan la comprensión y apropiación del currículo en educación ciudadana, por parte de estudiantes y profesores, pero también de las comunidades educativas de las que son parte. De ahí que principalmente los docentes, manifiesten gran confusión en cómo llevar un proceso de aprendizaje en esta materia, lo que repercute directamente en la enseñanza de la ciudadanía.

### **CAPITULO III. EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA.**

La educación, como ya se ha mencionado en los primeros apartados, juega un papel central en la promoción de la ciudadanía. No obstante, sostiene Peña (2015), el problema que afecta a las relaciones entre ambas ha ido complejizándose y tensionándose cada vez más debido a la emergencia de nuevos contextos que impactan en el vínculo que tienen los jóvenes con la política y su participación en las esferas formales.

Los desafíos actuales se encuentran dirigidos a potenciar la educación ciudadana y cívica en Chile para fomentar el empoderamiento y participación de jóvenes para robustecer la democracia. En otras palabras, no es posible pensar la ciudadanía sin la democracia, ni *viceversa*, puesto que “la democracia aparece más sólida y desarrollada allí donde es mayor la calidad de ciudadanos sobre la que se asienta” (IDD-LAT, 2009, sp.). En este sentido, si bien se necesitan de actores para sostener este sistema, se requiere también de instituciones efectivas y coherentes con dicho modelo.

#### **3.1. Formación Ciudadana en el currículo Chileno: La configuración del conocimiento oficial.**

Tal como se ha expuesto, el currículo escolar en educación ciudadana es una “definición pública que una sociedad elabora, a través de su sistema político y educativo, para dar respuesta a la necesidad de preparar a la nueva generación para la vida en democracia y sus requerimientos morales y cognitivos” (Cox y García, 2015, p. 285). De

ahí que, en éste se plasme su visión de ciudadano y sociedad, sus aspiraciones y también parte de su historia, tanto pasada como futura.

### **3.1.1. Conceptos curriculares relevantes en formación ciudadana.**

Tanto el marco como las bases curriculares definen los aprendizajes que se espera todo estudiante desarrolle a lo largo de su trayectoria escolar. Tiene un carácter obligatorio y es el referente en base al cual se construyen los planes y programas de estudio, aprendizajes esperados (actualmente definidos como Objetivos de Aprendizaje OA de acuerdo a las bases vigentes<sup>18</sup>), los textos escolares y los niveles de logro de la prueba SIMCE, ahora denominados “estándares de aprendizaje”<sup>19</sup>.

Actualmente, el programa de 8° básico del sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS) se rige bajo el ajuste curricular 2009<sup>20</sup>, estructurado en base a Objetivos Fundamentales (OF), Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). Si bien con las nuevas bases estos conceptos cambiaron de denominación, no se aprecian variaciones estructurales que puedan repercutir en los contenidos y orientaciones.

---

<sup>18</sup>Los aprendizajes esperados, actualmente objetivos de aprendizaje, definen los aprendizajes para cada nivel y se encuentran vigentes para 7° y 8°, ya que en los siguientes niveles, es decir de 1° a 6° se denominan objetivo de aprendizaje de acuerdo a las bases curriculares 2012.

<sup>19</sup> Los estándares de aprendizaje son una herramienta evaluativa que comprenden tres niveles que categorizan el aprendizaje alcanzado por los estudiantes en: adecuado, elemental e insuficiente, cada nivel asociado a un rango de puntaje. En el sector de HGCS, se miden conocimientos y habilidades en torno a: ubicación temporal y espacial, análisis de fuente, Historia y Geografía, y formación ciudadana.

<sup>20</sup>Cabe destacar que sólo 7° y 8° básico se rigen por este ajuste, mientras que los otros niveles de educación básica lo hacen a través de las bases curriculares 2012, donde se modificó la estructura curricular compuestas por Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios a Objetivos de Aprendizaje, con el fin de establecer una única categoría, simplificando la estructura.

Tanto los OF (objetivos fundamentales) como los OA (objetivos de aprendizaje), refieren a un conjunto de aprendizajes que los estudiantes deben lograr en cada curso y asignatura. Se estructuran en base a conocimientos, habilidades y actitudes, orientados hacia el desarrollo integral del estudiantado y su desenvolvimiento en distintos ámbitos del quehacer escolar.

Por su parte, tanto los objetivos fundamentales transversales (OFT), definición utilizada solo para 7° y 8° básico, como los objetivos de aprendizaje transversales (OAT), hacen referencia a aquellos aprendizajes que tienen un carácter comprensivo, general y de trabajo formativo del conjunto del currículo. Estos son de gran relevancia en el ámbito de la educación ciudadana, pues por medio de estos se promueven las competencias necesarias para el aprendizaje de la ciudadanía.

De esta manera, los OFT (también los OAT) deben ser entendidos transversalmente, y a la vez contribuir al desarrollo personal, conducta moral y social de los estudiantes<sup>21</sup>. La relación entre los OFT y la formación ciudadana es estrecha, dado que se encuentra orientada principalmente a fomentar competencias cívicas y ciudadanas, preferentemente por la vía del sector de HGCS.

En las orientaciones para la asignatura de 8° básico, la formación ciudadana se encuentra inserta en los OFT. Es decir, en cada unidad del programa, además de los

---

<sup>21</sup>En este sentido el ajuste (2009) sostiene que el desarrollo de los estudiantes debe incorporar los siguientes ámbitos: i) Crecimiento y autoafirmación personal; ii) Desarrollo del pensamiento; iii) Formación ética; iv) La persona y su entorno; v) Tecnologías de información y comunicación (Ajuste curricular 2009, p. 10)

objetivos específicos que deben desarrollar los estudiantes, relacionados con el logro conocimientos y aprendizajes acorde a su nivel, deben también desplegar transversalmente las competencias de dicho nivel. Éstas últimas, tienen relación con el “comprender y valorar normas que regulen la convivencia de los grupos humanos, el diálogo y las formas democráticas, como mecanismos de resolución de conflictos” (Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación. Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Octavo Año Básico, 2011, p. 20).

Los OFT en formación ciudadana, además de poseer un carácter comprensivo, también presentan un carácter subjetivo (Magendzo, 1998). En este sentido, el énfasis dado a cada objetivo dependerá en gran medida de la visión del docente, pero también del tipo de proyecto que posea el establecimiento.

Respecto a los contenidos que el sector desarrolla (ajuste 2009), éstos se encuentran divididos en cuatro unidades: donde cada una posee dos aprendizajes esperados, en relación con los OFT, con incidencia directa en formación ciudadana (ver anexo 2). Cada unidad está orientada a la promoción de valores ético-morales, tales como el respeto, la igualdad en derechos individuales-laborales, dignidad y valoración, protección del entorno y sus recursos, y el reconocimiento de los principios éticos de la democracia.

Un aspecto importante que se debe considerar, es la nueva propuesta en formación ciudadana vigente desde el 2013. Ésta se basó en las propuestas del Banco Interamericano de Desarrollo (Cox, 2005) y en el marco de evaluación de la Prueba

Internacional de Conocimientos Ciudadanos (ICCS, 2009) (ver anexo 3) y es presentada como una herramienta que estructura la labor pedagógica del profesor/a para fortalecer las competencias ciudadanas en los estudiantes en tres ámbitos. Éstos son: comprensión de la formación y los procesos sociales; comunicación y valoración de los derechos y deberes ciudadanos; y evaluación y participación en una sociedad plural.

Dicha propuesta, que comenzó a ser aplicada en 2014, estructura y caracteriza los principios orientadores del currículo nacional en educación ciudadana. En base a ella, se elaboraron los guiones didácticos, los cuales presentan grandes diferencias con respecto a los guiones entregados en las primeras etapas de implementación del modelo. Si bien la propuesta original especifica qué competencias deben ser desarrolladas y practicadas dentro del aula y en la comunidad educativa, carece de la explicación sobre cómo deben desarrollarse dichas competencias. Es decir, se encuentra ausente un marco comprensivo que permita asimilar el modelo durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. En tanto que la propuesta actualizada, ofrece un marco conceptual-teórico-pedagógico, que no excluye a la anterior sino más bien la complementa. Además incluye una dimensión evaluativa, denominadas guías de evaluaciones diagnósticas, intermedias y finales, desde 7° básico hasta 4° medio, que tienen como objetivo medir el logro de los aprendizajes.

Los guiones están compuestos por nueve clases en total, e involucran las tres primeras unidades planteadas por el programa de estudio. Cada una de ellas se organiza en tres clases o sesiones con temáticas específicas, basadas en los objetivos y contenidos

que involucran los OF, OFT, CMO, aprendizajes esperados, habilidades de ciudadanía, además de los indicadores de aprendizaje.

Desde la perspectiva de la evaluación de competencias en formación ciudadana, el programa debe incentivar el análisis crítico, la expresión de opiniones, el respeto al otro, la valoración de opiniones diversas, la expresión de críticas de manera constructiva, entre otras. Sin embargo, estas actitudes son difíciles de medir y queda a criterio tanto del profesor/a como del establecimiento, el tipo de valoración que se le asigne a cada una de ellas. Es por ello, que el Ministerio de Educación 2014 considera que las estrategias formativas valóricas son diversas, y la evaluación dependerá de las estrategias seguidas, ya que los OFT no son traducibles a conductas específicas y por lo tanto la evaluación debe estar orientada al cómo los niños y jóvenes van aproximándose al aprendizaje que se espera desarrollen, más que en los resultados.

La nueva propuesta, específicamente la de evaluación, elaboró una nueva estructura de competencia y aprendizajes que los estudiantes deben alcanzar para una participación activa. Además entre sus recomendaciones, propone medir las competencias en formación ciudadana de acuerdo a una pauta, estructurada en base a categorías que caracterizan el aprendizaje en avanzado, adecuado, incipiente y deficitario, mediante indicadores que miden aspectos como, actitudes procedimentales y habilidades de investigación, donde se supone que los estudiantes deben aprender a identificar, reconocer, evaluar y vincular información, y procesos más complejos.



Durante el año 2014, el Ministerio de Educación comenzó a capacitar principalmente en la región Metropolitana a docentes de esta área, con el fin de familiarizarlos con la nueva propuesta basada en indicadores de aprendizaje. Ante esto, es importante rescatar la postura de Magendzo (1998) quien advierte que la tendencia a escolarizar la formación valórica, y por ende, la evaluación de la misma, es muy recurrente en una gran parte de los establecimientos educacionales. Se entiende por esta tendencia, “a aquella preferencia demostrada por algunas escuelas hacia mecanismos evaluativos formales y estandarizados, que resuelven las demandas por evaluar más como una exigencia administrativa que como un desafío formativo” (p. 129). De acuerdo a esto, el autor declara que los OFT encuentran expresión tanto en el currículo implícito como explícito, sosteniendo que el sistema de disciplina que la escuela promueve, marca una diferencia sustantiva en el desarrollo de este tipo de objetivos.

Lo expuesto, da cuenta de que no es posible homogeneizar las diversas realidades y esperar que la escuela ejercite y se apropie de un currículo que le es lejano y difícilmente aplicable. Si bien, existen escuelas con una cultura escolar democrática arraigada, es probable que un gran número, estén orientadas hacia una disciplina autoritaria con métodos de enseñanza-aprendizajes convencionales, que no condicen con los objetivos presentados por la prescripción oficial e inhiben un adecuado desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que el currículo promueve.

Para concluir, los OFT tienen expresiones e interpretaciones distintas, ya sea por la concepción curricular de la que se sustenta como también por la visión de educación que

posea el establecimiento y sus profesores. En este sentido, se advierte que existen múltiples lecturas para comprender la relación que hay entre el currículo y los valores subyacentes prescritos en los OFT, en particular para aquellos referidos a la formación ciudadana.

### **3.1.2. El concepto de competencia como eje central**

La formación ciudadana es concebida como eje primordial en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Las competencias que se desprenden de ella son imperativas para responder a los distintos desafíos que impone la sociedad global. Ante esto, el Ministerio de Educación (2014) afirma la necesidad de formar ciudadanos activos, responsables, participativos y comprometidos con el rol que tienen al interior de la sociedad.

En relación a esta temática la literatura es extensa y varios países, sobre todo latinoamericanos, orientaron sus reformas en base a este modelo. Éste implica una nueva conceptualización del aprendizaje, centrado en el concepto de competencia, donde el estudiantado debe cumplir ciertos objetivos y desarrollar determinados conocimientos, habilidades y actitudes de acuerdo a su nivel educativo.

En este sentido, el enfoque por competencias es la matriz del paradigma de formación ciudadana. Es así, que desde el Ministerio de Educación se entenderán las competencias ciudadanas como:

“Todas aquellas competencias que abordan un conjunto de conocimientos, habilidades y disposiciones necesarias para convivir, participar democráticamente y valorar el pluralismo en la búsqueda del bien común (...).” (Reimers, 2005, citado por Ministerio de Educación, 2013, p, 143).

Respecto a lo anterior, autores como Cox, Jaramillo y Reimers, (2005) junto a Reimers y Villegas, (2005) concuerdan en la idea que –para lograr una democracia sólida, fundada en principios éticos y morales que permitan el pleno ejercicio de derechos cívicos y políticos – es esencial promover este tipo específico de competencias con el fin de lograr una institucionalidad y gobernabilidad política estable.

Las competencias que el currículo nacional impulsó en su primera etapa (ver anexo 4) fueron: conocimientos, habilidades y actitudes básicas. Todas ellas coherentes a los estándares internacionales, entre ellos la OCDE<sup>22</sup> (2003), que conciben la formación ciudadana como una competencia clave para ser desarrollada en educación. Ahora bien, los antecedentes demuestran que el logro de dicho objetivo no ha sido el esperado. En consecuencia, pese a todos los cambios curriculares acontecidos, no lograron ser completamente trabajadas por las escuelas y, debido a los resultados poco favorables que tuvo la implementación del modelo, el Ministerio de Educación presentó la nueva propuesta en 2013 (Guiones didácticos), que tal como se mencionó en el apartado

---

<sup>22</sup> Las orientaciones de la OCDE, están dirigidas al desarrollo de los siguientes aspectos: i). Conocimiento y comprensión de la realidad social del mundo en que se vive y ejerce la ciudadanía democrática, incorporando formas de comportamiento individual que capacitan a las personas para convivir en una sociedad cada vez más plural, relacionarse con los demás, cooperar, comprometerse y afrontar los conflictos; ii) Habilidades para participar plenamente en la vida cívica, en los aspectos más fundamentales del ciudadano contemporáneo como es la participación política, social y económica y; iii) Valoración de la pluralidad, diversidad y la participación del otro como elemento clave de la convivencia democrática en la vida moderna (Ministerio de Educación, 2014, p.29).

anterior, éste consistió en otorgar orientaciones técnicas y didácticas para abordar la formación ciudadana de los estudiantes.

Es en base a las orientaciones actuales, que el currículo chileno se propone desarrollar un perfil sustentado en un ciudadano plural, informado y participativo, cuyas prácticas democráticas deben expresarse en diversos espacios (aula, comunidad y sociedad en general) y en distintos procesos, tales como: el ejercicio de debates, análisis y críticas, además del uso de tecnologías. No obstante, esta postura tiende a concebir una realidad educativa homogénea, ya que no considera la infinidad de realidades que existen entre y dentro de cada establecimiento, además del rol y nivel de conocimiento y apropiación de parte de los docentes en esta materia. Asimismo, se plantea como un ideal a ser logrado, más que como una realidad que pueda ser practicada.

Otro aspecto a considerar, es la evolución de enfoques curriculares que ha experimentado la educación ciudadana como modelo de formación – fuera de los tres currículos que han sido implementados desde el retorno a la democracia – se pueden apreciar dos enfoque conceptuales: el primero es el enfoque *maximalista* (Kerr, 2002), que sería complementado por el enfoque de “Educación **PARA** la ciudadanía” Selwyn (2004), orientado hacia una forma de aprendizaje más complejo, que tiene como finalidad desarrollar competencias en el ámbito de los derechos, deberes y responsabilidades. Ambas opciones son adoptadas por la prescripción oficial, las que se complementan y ponen su mirada en el desarrollo integral y la ciudadanía activa de los

estudiantes, con el objetivo de lograr un complejo cúmulo de conocimientos, habilidades y actitudes orientadas a potenciar individuos socialmente responsables.

A nivel macro, un aspecto relevante a considerar es cómo se estructura el perfil de ciudadano, tanto en sus interrelaciones en la vida cotidiana como en situaciones de enseñanza-aprendizaje. Es así, que el modelo de formación ciudadana –además de incorporar un enfoque teórico-pedagógico– añade una dimensión relacional, que le permite dar cuenta que este proceso formativo se inserta en un campo mucho más complejo, que no depende solamente del contexto y la experiencia escolar. Esta postura es respaldada por el modelo octogonal de Torney-Purta et.al (2001)<sup>23</sup> –diseño aplicado en el estudio CIVED 1999 e ICCS 2009– el cual se sustenta en la teoría de la psicología ecológica del desarrollo y la teoría cognitiva contextual. Ambas teorías postulan que la influencia del contexto es sustantiva y recíproca en el desarrollo del individuo.

Desde la entidad ministerial se sostiene que este modelo, Torney-Purta (2001), aplicado al currículo se basa en el supuesto de que el aprendizaje de los estudiantes sobre ciudadanía, no se limita a que los docentes instruyan explícitamente sobre los conocimientos asociados a la institucionalidad. Se trata de guiar a los niños, niñas y

---

<sup>23</sup> La perspectiva de Torney-Purta (2001), según el Ministerio de Educación (2014), plantea que la educación cívica es incorporada por el estudiante por diversas vías. El modelo presenta una estructura octagonal y concéntrica donde en un primer nivel, sitúa al estudiante en relación con su comunidad local, conformada por la familia, amigos, el centro educativo, organizaciones sociales y juveniles, y líderes políticos formales. Todo este entorno inmediato conforma un discurso público sobre los objetivos y valores con que es ejercida la vida cívica y la participación en la sociedad. En un segundo nivel, el discurso público se retroalimenta con procesos y tendencias de nivel global, entre las cuales se cuentan estructuras y procesos económicos, educativos y culturales; la política formal; relaciones internacionales; valores y símbolos de una comunidad determinada. Teniendo en cuenta lo anterior, se espera que el estudiante transite y participe en todos los niveles, partiendo desde el nivel periférico hacia el central.

jóvenes como sujetos conformadores de la sociedad en la que pueden ejercer significativa y responsablemente sus derechos y deberes.

Habiendo dado cuenta de los elementos orientadores del modelo de educación ciudadana, es gravitante reflexionar sobre las distintas nociones o concepciones por las que esta “guía de navegación” ha transitado, que en palabras de Magendzo (2009) no es otra cosa que un proceso racional, ordenado y burocrático, de planificar y estructurar los diferentes componentes del currículo, guiados por aspectos doctrinarios e ideológicos.

Cada concepción o noción curricular, de acuerdo a Magendzo (2009), hace énfasis en objetivos educacionales diferentes, y tiene una forma distinta de aproximarse y entender el conocimiento, el aprendizaje, la enseñanza, el sujeto que aprende y la evaluación. De igual manera, “cada ideología curricular tiene una visión distinta sobre la sociedad y sobre el rol que al currículum le cabe en mejorarla y en preparar al ciudadano capaz de integrarse y transformarla” (p.18).

En este sentido, a juicio del autor, la “concepción tecnológica” ha sido la predominante en la región y sobre todo en Chile. Centrada en preparar al estudiante para que se convierta en un adulto capaz de interactuar activa y eficientemente con su medio. Desde esta perspectiva, se valora al currículo por la eficiencia de fines y medios, en donde el supuesto básico radica en que la evolución y progreso de la cultura, se da en la medida que se prepare a las personas para actuar de la manera más efectiva y eficiente posible dentro una sociedad democrática.

La expresión de esta concepción tecnológica, según el autor, es el enfoque por competencias, orientada a formar de manera preferente, valores democráticos por medio del desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que se consideran legítimas en nuestra sociedad.

No obstante, diversos autores, tales como Gimeno (2008), Martínez (2008), Coll (2007), sostienen que los diseños curriculares basados en competencias presentan sus pro y contras: si bien aportan de modo considerable, sobre todo si son desarrolladas desde una perspectiva integral, al analizarlas en profundidad, es posible develar motivaciones o intereses instrumentales y homogeneizantes, orientados a cumplir con estándares, normas de calidad que muchas veces no condicen con la realidad educativa de muchos estudiantes. Finalmente, concluyen que un currículo basado en competencias, es un tema complejo en el que se habita más la confusión que la certidumbre, aunque si bien evidencian sus aportes, coinciden en que el modelo aludido posee contradicciones, omisiones e inconsistencias.

Al involucrar las competencias procesos complejos de saberes, también se presentan problemas pedagógicos específicos, que recae en el cómo evaluarlas adecuada y directamente, sobre todo en condiciones que no se cuenta con una experiencia y conocimiento previo, por parte de los docentes, que permita llevar a la práctica el modelo. Es decir, este enfoque, al basar el aprendizaje en el logro de competencias específicas, exige un contexto idóneo o idealista, que no necesariamente poseen todas

las escuelas, y confiere un sesgo al no considerar las diferencias de oportunidades de aprendizajes con los que cuenta u otorga cada establecimiento.

### **3.1.3. El concepto de ciudadanía en el modelo de formación ciudadana**

Los procesos modernizadores han desatado, a juicio de Lechner (1996), cambios tanto estructurales como simbólicos, provocados principalmente por los procesos de diferenciación funcional de los distintos sistemas (económico, político, jurídico y educacional) (Lechner, 2000). Lo que ha conducido a replantear las nociones de ciudadanías hasta el momento construidas.

El impacto de las transformaciones estructurales es claramente perceptible en el ámbito de la educación. Un ejemplo de ello es el repliegue del Estado que dio paso a la privatización de la educación, debilitando su campo de acción y causando un deterioro profundo. Por otra parte, las continuas reformas curriculares en las últimas décadas, responden cada vez más a exigencias de estándares internacionales, que escasa o nulamente son comprendidas e internalizadas por los actores o sujetos que involucran, creando aún más dificultades y desajustes con la realidad de la educación Chilena.

Por su parte, los cambios en la dimensión simbólica (principalmente de la política), según Lechner (2000), han acarreado un desperfilamiento de las ideologías, dando paso a un fenómeno de desideologización, lo que constituye una erosión de las claves interpretativas y, por lo tanto, un cambio en los procesos de inteligibilidad social, generando también escasez de códigos mentales en la ciudadanía que les permitían dar cuenta, tanto de su contexto como de los cambios sociales. En consecuencia se produce



un socavamiento de la centralidad que caracterizaba a la política, dejando de ser el núcleo organizador de la vida social.

Los hechos aludidos demandan nuevas formas de hacer política, que generan un nuevo tipo de ciudadano, lo que a juicio de Cox (2015, p. 8), implica nuevos requerimientos a la formación de las generaciones venideras. Así, sostiene, que en las condiciones de cambio en las formas de “vida juntos” y de la política de la postmodernidad, los contextos y contenidos del proceso formativo de la ciudadanía se encuentran cuestionados y requiriendo de nuevas respuestas.

De este modo el Ministerio de Educación (2013), sostiene que las demandas a la educación obligan a pensar que tanto los ciudadanos como las organizaciones, dependen sustantivamente de la adquisición, manejo, análisis, creación y comunicación de la información, como productos y procesos vitales. Por lo tanto, el rol de la educación es lograr una articulación efectiva de la ciudadanía en los nuevos escenarios sociales, políticos y económicos.

Por este motivo, la propuesta actual sobre formación ciudadana considera fundamental que la educación se estructure en base a cuatro aprendizajes fundamentales, denominados “pilares del conocimiento”, donde los y las ciudadanas deben “aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer, para poder influir en el propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; y, por último, aprender a ser, un proceso

fundamental que recoge elementos de las tres en una sola” (Delors, 1996, citado en Ministerio de Educación, 2014, p, 12).

Desde esta perspectiva el aprender a hacer, a conocer, a vivir juntos y aprender a ser, implica que el ciudadano debe poseer y desarrollar habilidades particulares que son primordiales, que le permitan insertarse de manera efectiva en una sociedad caracterizada principalmente por las transformaciones continuas y aceleradas.

De ahí que, a nivel ministerial se entienda que el “futuro” ciudadano o ciudadana debe prepararse para la compleja tarea de vivir en una sociedad moderna y pluralista, orientando su ejercicio hacia el compromiso con dos grandes inquietudes propias de las sociedades globalizadas: el desarrollo sustentable y los derechos humanos.

El discurso institucional, expresa además la necesidad de hacer frente a elementos que puedan afectar la gobernabilidad democrática. Por ende elabora un perfil de ciudadano que se encuentra estrechamente ligada con la democracia, que desde el discurso oficial es entendida desde la perspectiva del derecho y los deberes que el ciudadano o ciudadana debe conocer y realizar. En este sentido, se encuentra más bien orientado hacia el ejercicio de los derechos políticos, por sobre cualquier otro derecho.

A su vez, el ministerio de Educación (2014) elabora definiciones de ciudadano global y ciudadano local, centrando el énfasis en la primera figura, lo que determina el tipo de preparación y formación en cuanto a qué derechos, deberes, responsabilidades, y formas de canalizar la participación deben los jóvenes conocer y ejercitar. De acá surge un tema

que merece atención y que se relaciona con la creencia de lo beneficioso que podría llegar a ser el logro de una ciudadanía global; pretensión económica para alcanzar la inserción de jóvenes en economías globales.

A partir de la concepción de ciudadano global, es que se incorpora el concepto de Desarrollo Sustentable. Esto implica que la ciudadanía como parte de la sociedad civil, debe comprender el funcionamiento de los ecosistemas y a evaluar el impacto de distintas acciones desde los puntos de vista anteriormente planteados.

Es importante destacar que, a nivel ministerial, la relación que exponen entre ciudadanía y sustentabilidad es un desafío no menor, tanto a nivel global como local. Desde esta postura, el discurso oficial amplía el concepto tradicional de ciudadanía propuesto por Marshall, dando paso a la noción de ciudadanía ambiental. Esta última, a juicio de Villarroel (2014), aporta a la problemática ecológica actual y a la necesidad de fortalecer la noción de ciudadanía en este ámbito. La cual puede llegar a proporcionar nuevas herramientas y reflexiones sobre la construcción de un futuro más equitativo y sostenible.

Otro eje fundamental impulsado desde el discurso oficial refiere a que el ciudadano debe expresar un compromiso con los Derechos Humanos (DDHH), por ende, el empoderamiento de la sociedad civil debe inmutablemente pasar por esta vía. Proceso entendido y originado desde lo individual, y que se diversifica y amplía hacia la comunidad.

La importancia de la educación en Derechos Humanos, se transforma en un eje vital, pues, a juicio de Muñoz, Silva, Flores y Millalén (2013), aún se percibe en los jóvenes la herencia de un silencio generacional, que en parte, es mantenido por la escasez de información y de espacios de discusión sobre nuestra historia reciente. En base a lo expuesto, las autoras afirman que es una responsabilidad cívica entregar mejores herramientas ante posibles conflictos políticos, tanto en la vida cotidiana como en un contexto de represión contra la ciudadanía.

Desde esta perspectiva, Derecho-ciudadanía, el Ministerio de Educación (2014) sostiene que los ciudadanos deben adquirir nuevas competencias en este ámbito, por lo tanto se concibe que los Derechos Humanos, o Derechos Fundamentales, se encuentran ligados a la historia del hombre *per se*, y a la búsqueda de valores democráticos tales como: dignidad, libertad, equidad y bienestar, concebidos como facultades básicas que cualquier persona, sólo por la condición de ser, posee.

Por consiguiente, los Derechos Humanos o Fundamentales son entendidos como parte intrínseca de la persona, por lo cual su universalidad es incuestionable. En otras palabras, los derechos que promueve la educación ciudadana en Chile, de acuerdo a la prescripción oficial, en primer lugar son los derechos relacionados con el ámbito político y civil; luego considera los derechos orientados a la protección de elementos económicos, sociales y culturales; incluyendo finalmente una tercera dimensión de derechos vinculados con el incentivo del progreso social, relacionado con el nivel de vida de los y las ciudadanas; además de una arista internacional asociada a la visión de

comunidad global, que dice relación con la colaboración mutua entre las distintas naciones.

Ante estas dimensiones del derecho, se le confiere al Estado un rol de garante. En este sentido, el resguardo y garantía de los derechos de la figura política constituida, es decir el ciudadano, debe realizarse mediante dos mecanismos: uno legislativo y otro institucional. Esta asociación de ciudadanía y derecho está enmarcada, como ya se ha mencionado, en una sociedad global y del conocimiento, en la que se abren nuevos planos para el ejercicio del derecho. Tal situación es de gran importancia, no sólo para el Ministerio de Educación, sino también para los ámbitos académicos y políticos, debido a que se ha producido una transformación en las formas de ejercer el derecho de la ciudadanía, dando paso a opciones más avanzadas o distintas de participación civil y política, sobre todo con las generaciones más jóvenes.

En definitiva, el ciudadano activo, responsable y consciente de sus derechos y deberes, estipulado en el discurso oficial, es aquél quien además de ejercer sus libertades, es capaz de comprometerse con los deberes que la sociedad ha establecido como necesarios. En este sentido, es posible reconocer que el ciudadano o ciudadana cumple la función social de mantener la estabilidad democrática. No obstante, esta función que se espera sea cumplida por el o la agente, se sitúa en un campo limitado, basada en el cumplimiento de derechos, deberes y atribuciones legales, donde se pone énfasis principalmente en el ámbito político y civil, que no dejan de ser importantes, pero que son insuficientes para una vida democrática estable. He aquí, que se perciba

escaso diálogo con otras dimensiones del derecho, como por ejemplo la social y cultural, e incluso más, que el diálogo se acabe en el campo de la política formal e institucional. En otras palabras, el problema no radica en la búsqueda de la estabilidad, sino en las oportunidades y posibilidades que se entregan para realizar dicha función. Lo expuesto, es probable que tenga relación con comprender un proceso de formación tan importante como lo es la ciudadanía, desde lo procedimental, lo que implica educar en valores y conocimientos básicos, principalmente cívicos, que conlleven a la mantención de la legitimidad del sistema. Marcando con esto límites claros a la ciudadanía y otorgando valor a la libertad individual y los derechos humanos, que a juicio de Mouffe (2012), son propios de una política democrática liberal.

### **3.2. La escuela como contexto de socialización política**

Los desafíos ahora planteados se encuentran orientados a potenciar la educación cívica y ciudadana en Chile, fomentar el empoderamiento y participación en contextos de cambios que ayuden a robustecer la democracia y asiente las bases de una cultura política democrática sólida; que independiente de los conflictos y tensiones, inherentes a las sociedades modernas, se piense en este proceso como una instancia vitalizadora en el camino de socialización política de los y las jóvenes.

Lo anterior, en palabras de Mouffe (2012), no significa arribar en consensos racionales, tendencia característica de las democracias modernas, sino que en el reconocimiento y la legitimación de las diferencias, es decir, validar el conflicto que se genera entre los miembros de la sociedad: entre el “nosotros” y “ellos”. Esto es lo que la

autora denomina “pluralismo agonístico” y se traduce en que tanto el conflicto como el pluralismo, son una condición esencial para el fortalecimiento de la democracia y un camino clave para enfrentar la apatía y la desafección política.

La vida democrática requiere de una experiencia común que trascienda las formas de vida en competencia o la particularidad de la familia y conforme a esto, de acuerdo a Peña (2015), la escuela se transforma en un ámbito privilegiado para esa experiencia. Aquella es el lugar en el que se acceden a visiones distintas de sociedad y a un nosotros que es base de la vida cívica. Por su parte, Martínez y Cumsille (2015) sostienen, al igual que Peña, que esta institución es la que posee mandato explícito de incorporar niños y jóvenes al espacio público. Además de propiciar que ellos se formen una idea de quiénes son como parte del cuerpo político, también es el espacio donde deberán aprender a actuar como integrantes de una comunidad, negociando y legitimando las diferencias.

No obstante, el escenario de complejidad creciente de las sociedades, al que ya se ha hecho referencia, ha conducido a la erosión de la vida política y social, demanda cambios profundos en los referentes de socialización en este ámbito, principalmente en el ámbito de la educación. Uno de los más notables, ha sido el paso de la educación cívica a la educación ciudadana, que significó ver la ciudadanía desde una perspectiva más activista y romper con posturas restringidas y conservadoras.

La socialización política de acuerdo a Martínez y Cumsille (2015) es realizada principalmente por vías de procesos formales de educación, esto es, la educación cívica

y ciudadana. Los autores, desde una postura teórica del desarrollo evolutivo, entenderán este concepto como un proceso de vida que va manifestándose en distintos momentos del ciclo vital y a través de interacciones continuas en los ambientes sociales en que los individuos desarrollan, modifican y consolidan actitudes y comportamientos políticos.

Por su parte Cox y colaboradores definen la socialización política como un proceso de formación, característico de las sociedades modernas, en que niños y jóvenes adquieren conocimientos, habilidades y actitudes, tanto para la convivencia (ciudadanía/civil) como para la relación con la política y sus instituciones (cívico), orientado principalmente a formar sujetos reflexivos sobre sus derechos y obligaciones (Cox, Castillo, Miranda y Bascopé, 2015)

Ambas posturas atribuyen a la educación ciudadana la tarea de fortalecer la cultura política imperante y a su vez, de promover una cultura cívica de participación mediante la adquisición de disposiciones, conocimientos y actitudes tempranas. Aquello implica un gran desafío, ya que el sistema educativo puede proporcionar pautas de competencias necesarias para una vida política activa y participativa, e incluso es capaz de elaborar un “perfil de buen ciudadano”, pero todo esto no es posible sin cambios en el entramado social que asienten las bases para una cultura política democrática participativa y efectiva.



### 3.2.1. Participación y desigualdad política

Qué relación tiene la participación y la desigualdad política con el currículo. Esta pregunta abre amplias interrogantes, sobre todo al tomar en cuenta la relación que tienen los jóvenes hoy en día con la política y que impactan en sus formas de participación, principalmente en las esferas formales.

Entre las teorías ampliamente difundidas en el ámbito del currículo, se encuentra la de reproducción cultural. Sobre ésta, los aportes de Bourdieu y Passeron (1996), Bernstein (1973) tuvieron una influencia más significativa. Además, podría también incluirse a Apple (1996), en cierta medida, dentro de este grupo. Tanto los postulados de Bourdieu y Passeron como los de Bernstein, son destacables en dicho ámbito. Los primeros por contribuir a la comprensión de la estructura de la enseñanza y del cómo se reproduce; y a Bernstein, por enfocarse principalmente en el proceso de transmisión por medio de códigos lingüísticos de los distintos grupos sociales. Ambos aportes coinciden en que el medio cultural incide y evidencia las relaciones de poder y de clase.

De la teoría de Bourdieu y Passeron (1996), se rescatan dos conceptos básicos, que son el de *arbitrariedad cultural*. En base a estos constructos, analizan el papel de la educación como reproductora de la cultura, de la estructura social y económica a través de la estructura de clases, sosteniendo que “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en cuanto impone, a través de un poder arbitrario, una arbitrariedad cultural” (p. 25). Esto quiere decir que el currículum escolar está basado en la cultura dominante, transmitido a través de códigos culturales, presentado como un arbitrario

cultural y como una selección que provee conocimientos, capacidades y actitudes propias de las clases dominantes. Es decir, la escuela es vista como la principal instancia de legitimación de lo arbitrario cultural, contribuyendo a la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural entre las clases, y a la reproducción de las clases existentes.

Por su parte Bernstein (1973) no muy alejado de las posturas de Bourdieu, aunque sí con ciertas variaciones, desarrolla la teoría de los códigos sociales y educativos que regulan los sistemas de significado, los que se expresan por medio de la reproducción cultural y social. Este autor postula que el conocimiento educacional formal se realiza a través de tres sistemas de mensajes: el currículum<sup>24</sup>, la pedagogía, y la evaluación, convirtiéndose en expresiones del código de conocimiento educativo, donde el currículum es el que define lo válido; la pedagogía, en tanto, define lo que cuenta como transmisión válida del conocimiento; y por último la evaluación, lo que consta como realización válida de ese conocimiento de parte de quien es enseñado. El aporte de este autor, radica principalmente en el cómo se organiza estructuralmente el currículum y cómo esta organización se vincula con los principios de poder y control<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup>Bernstein distingue dos tipos de organización estructural del currículum: Colección e Integrado, estos responden al cómo se estructuran las áreas y campos del conocimiento, respondiendo a concepciones educacionales distintas. Donde el primero, consiste en la separación o aislamiento de las áreas del conocimiento unas de otras. Por una parte, el currículum integrado es organizado en base a principios abarcadores, donde no existen distinciones marcadas en torno a las áreas de conocimiento.

<sup>25</sup>Bernstein entiende al poder como una forma de “Clasificación” del conocimiento que constituye el currículum. Esta clasificación que puede ser débil o fuerte entre las diversas áreas del conocimiento, define qué es lo legítimo o no de incluir en el currículum. En tanto que el control, se refiere a la forma de transmisión del conocimiento, asociado al encuadramiento, ritmo, tiempo y espacio de transmisión.

Otro aspecto que analiza Bernstein (1973) es el cómo se transmite la desigualdad social al interior de la escuela a través de los códigos<sup>26</sup>, entendidos como adquisición implícita de conjuntos de normas reguladoras del conocimiento y la socialización, que expresan las relaciones de poder y de control social que existen tanto en la selección curricular, como en la comunicación pedagógica y la evaluación en la escuela. En síntesis, estudia el cómo operan los criterios de selección y distribución del conocimiento en la estructura del currículum, la pedagogía y las formas de evaluación, conforme a las decisiones del poder, vinculadas con la estructura social de clases.

Por su parte Apple (1996) centra su análisis en el currículum y el poder. Sostiene además que la educación y la cultura son afectadas por características estructurales, aunque no han de ser determinantes en el individuo. Por este motivo, quizás sea uno de los aportes político, social y teóricamente más relevantes, ya que su postura radica en cuestionar la política del conocimiento oficial donde, si bien reconoce el poder de la diferencia que actúa en la educación, ésta no es determinante, ya que siempre existiría un espacio para crear situaciones más democráticas.

Este autor, presta gran atención al cómo se configura el sentido común, y desde este planteamiento surge el énfasis que pone en el concepto de hegemonía, concibiendo que el campo social, específicamente el de la educación y el currículum, no es un proceso tranquilo, ni garantizado, sino que se transforma en hegemonía cultural. De acuerdo a

---

<sup>26</sup>Los códigos, en este caso, son las formas de discurso presentes durante los primeros años de vida del niño, que luego afectan su experiencia escolar posterior. Este autor no se ocupa de diferencias de vocabulario o de capacidades verbales tal como suelen concebirse éstas; su interés son las diferencias sistemáticas en las formas de utilización del lenguaje, contrastando en particular niños más pobres y más ricos.

Apple (1996), el currículum no es un cuerpo neutro. El conocimiento incluido en éste es uno particular y se define como tradición selectiva, por lo tanto, la selección que constituye el currículum es el resultado de un proceso de permanente conflicto. Este carácter de batalla es, según Apple, el que caracteriza al currículum y la educación: una lucha de valores, significados y propósitos sociales, en el campo cultural y social, que no está hecho sólo de imposición y dominio, sino que de resistencia y oposición.

De acuerdo a los aportes teóricos de Bourdieu, Berstein y Apple, quienes orientaron su trabajo a la comprensión del campo de la educación y el currículo, es posible dar cuenta de lo conflictivo que puede ser este ámbito, ya que se conjugan intereses y poderes diversos y, el qué, para qué y cómo enseñar, dejan de ser un aspecto meramente neutro y operativo, que pasa a configurarse como un tema de debate constante, que implica no solo despojarlos de su carácter aparentemente ingenuo, sino también de concebirlas como parte constitutiva y reflejo de una sociedad.

Hasta acá se han revisado algunos aportes teóricos que hicieron diversos autores al campo del currículo, dando cuenta que éste es una construcción histórica y sociopolítica en la que convergen y se enfrentan aspectos ideológicos y de poder que determinan el saber oficial. Por consiguiente, si entendemos el fenómeno de la participación como una acción clave, tanto para el ejercicio de ciudadanía como para la superación de la desafección, es de importancia comprender este espacio de uso ideológico, a saber el currículo, en donde se contraponen y tensionan diversas concepciones de mundo y de ciudadano.

En relación al concepto de participación, un concepto a rescatar es el de participación política que, de acuerdo a Castillo, Miranda y Bonhomme (2015), hace referencia a la dimensión de la participación que se relaciona “al involucramiento con instituciones políticas formales y sus prácticas, tales como ejercer el voto y registrarse en organizaciones políticas” (p. 462).

Ahora bien, como se ha anticipado en la problematización, el contexto chileno se encuentra caracterizado por una baja y desigual participación política, principalmente de los jóvenes, y por la escasa legitimidad hacia el sistema y sus instituciones (PNUD, 2014). En relación a este fenómeno, la evidencia empírica demuestra que el conocimiento cívico de los estudiantes se relaciona directamente con las características administrativas de los establecimientos (CIVED, 1999; ICCS, 2009). Además, las desigualdades socioeconómicas, asociadas al contexto educacional, impactan en las expectativas de participación de los jóvenes (Castillo, Miranda y Bonhomme, 2015).

La evidencia presentada viene a constatar la existencia de desigualdad política en educación, esto implica, de acuerdo a Castillo, et al (2015), que estudiantes provenientes de escuelas más favorecidas se encontrarán, eventualmente, sobrerrepresentados en términos de voz política en el futuro. Este análisis encuentran su asidero teórico en el “modelo de los recursos de Brady (1995) que propone que el estatus socioeconómico se encuentra asociado a una serie de elementos, tales como tiempo, dinero y habilidades cívicas; facilitando de esta forma, la participación y el involucramiento político” (Castillo, et al, 2015, p. 466).

Otro aspecto a rescatar, es la *transmisión intergeneracional de la desigualdad política*, propuesta por Miranda, Castillo y Sandoval-Hernández (2015). Estos autores proponen la existencia de una estrecha relación entre conocimiento cívico y la disposición hacia la participación electoral. En base a esto, sostienen que en la medida que los jóvenes adquieren mayores niveles de conocimiento acerca del sistema político, las tasas de participación se ven impactadas de manera favorable. Sin embargo, la adquisición de este conocimiento específico se relaciona estrechamente con sesgos producidos por factores de origen, entre ellas, el nivel socioeconómico de los padres. Claramente esta investigación, debido a su alcance, no puede corroborar este fenómeno, pero sí merece ser incorporado como un elemento analítico, pues aporta a la comprensión de cómo entender la educación cívica y ciudadana en las escuelas.

La brecha en la participación política, que versa en la desigualdad imperante, deja en evidencia la característica reproductiva de la educación. Ante esto, Bourdieu y Passeron (1996) y Berstein (1973), sostienen que el sistema educativo reproduce el origen, perpetuando así las desigualdades. Este hecho pone en cuestionamiento, no solo la forma en que se lleva a cabo el proceso de socialización política de los jóvenes, que involucra tanto las políticas y prescripciones curriculares, sino también la cultura política de la sociedad.

Por lo tanto, a la hora de cuestionar el rol de la escuela como agente de socialización política u otorgarle una responsabilidad que le compete a una sociedad completa, es necesario considerar que “ningún agente socializador por sí solo es influyente en

promover conocimientos y actitudes cívicas” (Torney-purta y Amadeo, 2015, p, 53). En este sentido, si bien la escuela es donde niños, niñas y jóvenes aprenden lo ciudadano y las competencias básicas para actuar y andar en el mundo, se requiere de una sociedad que tenga la voluntad para generar cambios, no solo desde la educación sino de todas las dimensiones que comprende un sistema democrático.

#### 3.2.1.1. *¿Titularidad o Membresía?*

Volviendo al tema de la ciudadanía en las democracias modernas y particularmente en los sistemas educativos, Peña (2015) señala que ésta posee una doble dimensión: por un lado alude a la *titularidad* de ciertos derechos y destrezas que habilitan para la participación política; y, por otro, a la *membresía*, en donde la personas se reconocen en tanto miembros de una comunidad política. La primera, sostiene el autor, requiere de virtudes particulares y procesos más complejos, como por ejemplo la disposición al diálogo y cierta capacidad reflexiva. La segunda, en tanto, requiere algo radicalmente distinto: una base o puñado de creencias simbólicas e irreflexivas que dotan a las personas de convicción de que pertenecen a una misma comunidad de origen. Ante esto postula “(...) que a la hora de relacionar la experiencia escolar con la ciudadanía o la socialización política es imprescindible mantener a la vista esta distinción: una cosa es el papel de la escuela frente a la ciudadanía concebida como titularidad para participar y otra cosa distinta, la ciudadanía concebida como membresía” (p.33).

Siguiendo estas formulaciones, la idea de concebir la ciudadanía como titularidad, representaría una visión más amplia y compleja. Si bien, requiere un mínimo de sentido

de comunidad, también demanda habilidades específicas que aporten al fortalecimiento de la vida social y la democracia. Aunque estas habilidades se encuentran prescritas en el currículo oficial, de acuerdo a la evidencia antes señalada sobre la escasa participación de los jóvenes, están presentes más bien como un ideal a alcanzar antes que un hecho concreto apreciable. Este suceso, según Peña (2015), estaría relacionado en gran parte con características adscriptivas como el capital cultural, social y económico de la familia más que con la educación en sí misma.

La doble dimensión y función de la ciudadanía que propone Peña (2015), encuentra relación con la postura de Lechner (2000) quien plantea también una distinción binaria en relación a la ciudadanía. De ahí que, diferencie entre *ciudadanía instrumental*, en la que se considera la política como algo ajeno donde no se pretende participar en la toma de decisiones; y una *ciudadanía política*, la que consistiría en una menor orientación hacia la política institucionalizada y una mayor hacia la acción colectiva. Por lo tanto, el tránsito de una *ciudadanía instrumental* hacia una *ciudadanía política* y activa consistiría en el paso de un capital social formal a uno informal, dado principalmente por el fortalecimiento de la vida social.

En este sentido, es la calidad del vínculo social que los individuos son capaces de construir y las instituciones, por su parte de otorgar, lo que estaría condicionando las bases efectivas de la ciudadanía. No obstante, al igual que Peña, Lechner (2000) sostiene que esto estaría determinado por el capital social, sosteniendo que: a mayor disposición



de capital social, mayor participación y mejor calidad de vínculo social, *versus* menor disposición de capital social, menor participación y menor calidad de vínculo social.

Tanto la ciudadanía –en cuanto a titularidad- como la ciudadanía política, que plantean ambos autores, se sustentan en la idea de que la participación es la primera condición para el fortalecimiento de una sociedad que se considere democrática, independiente de las vías en las que se ejerza. Sin embargo, tomando en cuenta la crisis de la educación pública y pese a todas sus reformas, no ha conseguido soslayar su característica desigualdad en esta materia.

En este contexto, la formación ciudadana, con el fin de fortalecer una cultura política democrática y superar los escasos niveles de participación, propone el ejercicio de una ciudadanía activa que rompa con la pasividad y apatía; desafío del que no hay certidumbre que la educación pueda lograrlo si no se realizan cambios profundos y estructurales.

### **3.3. Cultura política y cultura cívica**

Todos los esfuerzos que se han realizado en términos educativos y curriculares para fortalecer la creencia democrática parecieran no estar dando los frutos esperados. Esto se debe a que, tal y como se mencionó anteriormente, la escuela por sí misma ha presentado grandes dificultades a la hora de fortalecer, tanto el sentimiento de pertenencia hacia la comunidad como la participación política. Por ende, el proceso de socialización política de los jóvenes, si bien radica en el sistema escolar, se ve

influenciado por condiciones de origen social. De acuerdo a lo sostenido por Miranda, Castillo, Sandoval-Hernández, (2015), las condiciones de la cultura política del país son también una fuente fundamental. Ante esto, los autores afirman que la influencia del contexto país, mirado desde las actitudes cívicas, ha sido un tema de constante interés bajo el supuesto de que la cultura política de los países posee un efecto en la transmisión de temas cívicos en el currículo, así como también en las actitudes y los conocimientos ciudadanos adquiridos por los estudiantes.

Almond y Verba (1963), quienes estudiaron tanto la cultura política de las democracias en distintos países, como las estructuras de los procesos sociales que la sostienen, concluyeron que el buen funcionamiento de un sistema político democrático necesita de una cultura política coordinada. Este logro, independiente de la tradición histórica del país requiere, a juicio de ambos autores, de una participación real de los ciudadanos, la que se encontraría estrechamente relacionada con la educación, ejerciendo su influencia en la formación de los sujetos políticos como agente socializador. Los autores, consideraron prioritario los problemas planteados por las democracias y la participación política, manifestando que sin educación no es posible alcanzar el camino que conduzca a una cultura cívica de participación.

Además estos autores proponían que la estabilidad de la democracia no se basa solo en el funcionamiento de las instituciones, sino también y, sobre todo, en las actitudes políticas y no políticas de los ciudadanos. De este modo, elaboraron una definición de cultura política, que plasmó ambos elementos.

De ahí que definan *Cultura política* como: “orientaciones específicamente políticas, posturas relativas al sistema político y sus diferentes elementos, así como actitudes con relación al rol de uno mismo dentro de dicho sistema. Por lo tanto, es un conjunto de orientaciones con relación a un sistema especial de objetos y procesos sociales” (p.30).

Posteriormente Almond (1988) definiría y caracterizaría la cultura política en base a cuatro aspectos: a) El conjunto de orientaciones subjetivas hacia la política de los miembros de una nacionalidad o subconjunto de éstos en la misma nacionalidad. b) Posee componentes cognoscitivos, afectivos y evaluativos; comprende el conocimiento y las creencias acerca de la realidad política, los sentimientos con respecto a la política y el compromiso con valores políticos. c) Es resultado de los procesos de socialización. d) a pesar de no ser determinante afecta la estructura política (p.79).

La orientación política, concepto clave a la hora de la participación, refiere a los aspectos internalizados de objetos y relaciones. Almond y Verba (1963), sostienen que la cultura política es una distribución particular de pautas de orientación hacia objetos políticos entre miembros de dicha nación. Es en base a este planteamiento, se elaboraron tres tipos distintos de orientaciones que aún son utilizadas como marco de referencia en estudios sobre socialización y participación política, por ejemplo el estudio ICCS 2009.

Los tres tipos de orientaciones políticas planteados por Almond y verba refieren a:

1. Orientación cognitiva: conocimientos y creencias acerca del sistema político, de sus roles, de sus aspectos políticos (inputs) y administrativos (output).
2. Orientación afectiva: sentimientos acerca del sistema político, sus roles, personales y logros.
3. Orientación evaluativa: Los juicios y opiniones sobre objetos políticos que involucran típicamente la combinación de criterios de valor con la información y los sentimientos.

En esta línea de ideas, Almond y Verba (1963), al clasificar los objetos de orientación política, comienzan con el sistema político “generado”, que hace referencia al sistema en su conjunto, en el que se incluyen sentimientos, conocimientos y valoraciones de una nación y en el otro extremo; las orientaciones hacia “uno mismo”, en la que se encuentra el elemento político activo, asociado al contenido y normas de obligación política personal y el contenido y cualidad del sentido de competencia personal, confrontando con el sistema político.

En base a lo planteado, Almond y Verba, elaboran una triple clasificación de culturas políticas que, si bien no se ahondará en ellas, se nombrarán para darle un contexto comprensivo a su teoría. Estas son: parroquial, súbdito y participante. Esta clasificación corresponde a tipos específicos de orientaciones políticas, que van desde la más tradicional hasta una más compleja, cada una diferenciada por su nivel de organización y especialización. No obstante, los autores, al reconocer que no existen culturas políticas

puras, dan cuenta de otras tres culturas políticas sistemáticamente mixtas (cultura parroquial de súbdito, súbdito-participante y parroquial participante).

Conforme a lo planteado, en una cultura política democrática estable, el ciudadano debe poseer una mezcla particular de orientaciones de participación, súbdito y parroquialismo, junto con orientarse hacia un rol activo en la política, independiente que sus sentimientos y evaluaciones puedan variar desde la aceptación o rechazo.

En este sentido, esta teoría se centra en la percepción de los sujetos sobre la esfera política y de sus instituciones, la que permite contextualizar los valores, actitudes y disposiciones en torno a la política, tanto de grupos como de sociedades.

Por otra parte, la *Cultura cívica* se presenta como una mezcla de elementos predominantes de la cultura subjetiva y participante que genera confianza y respeto hacia las autoridades y el sistema, al mismo tiempo es una actitud positiva que propicia una participación política activa, favoreciendo el funcionamiento y la estabilidad del sistema (Almond y Verba, 1963, p. 234). La cultura cívica es una cultura leal de participación, sostienen los autores. Se muestra como una cultura equilibrada, donde los ciudadanos se convierten en participantes activos del proceso político, pero no abandonan sus orientaciones parroquiales y de súbdito.

Considerando que el logro de una cultura política democrática estable, es un proceso de construcción social complejo y su eficacia simbólica y práctica, en términos de participación, dependerá de la transmisión e internalización de pautas específicas por

parte de sus ciudadanos. El proceso de socialización política por la vía de la educación ciudadana, se presenta como una oportunidad para modificar la cultura política arraigada, marcada por la escasa participación y la profunda desafección de los jóvenes y de la sociedad en su conjunto, además de contribuir a sentar las bases para una cultura cívica.

#### **CAPITULO IV. ANALISIS DE RESULTADOS: Conocimientos cívicos y ciudadanos de jóvenes estudiantes.**

Habiendo dado cuenta del contexto en el que se inserta la educación ciudadana en Chile y de una de sus características más importantes, vale decir, los bajos índices de participación y altos niveles de desigualdad – manifestados por Castillo, Miranda y Bonhomme (2015) – a los que se ven expuestos este grupo etario en particular, resulta elemental señalar la incidencia que tiene el currículo en esta materia para contribuir con una cultura política democrática. En este sentido, abordar este fenómeno se transforma en un eje vital a la hora de pensar en construir y consolidar una sociedad más activa y empoderada. En efecto, la educación puede aportar hacia el delineamiento y promoción de una cultura cívica, en la medida que otorgue mayores posibilidades para que este grupo se identifique con valores y disposiciones de respaldo a la democracia, con una participación reflexiva y crítica, y además de adquiera los conocimientos sobre el funcionamiento del sistema político.

A continuación, se presentan los resultados del análisis de contenido que indican conocimiento cívico y ciudadano de los/as estudiantes de 8° básico, tanto de la Región de Valparaíso (Ciudad de Valparaíso) como de Región Metropolitana (Santiago Centro); y de las concepciones de ciudadanía que emergen en relación al proceso formativo, siendo finalmente complementadas con las que surgen de los docentes en torno a esta temática. Sobre la base de estos resultados, se pretende reflexionar sobre cuán injerente es el proceso de socialización en el fomento de una cultura cívica,

además del grado de internalización de los jóvenes respecto a los valores de la democracia.

Para considerar este proceso formativo (Educación Ciudadana) y la adquisición de conocimiento cívico de los estudiantes, fueron analizados dos de tres dominios propuestos por el marco de evaluación ICCS (2009). Estos son: dominio de contenido, relacionado con la adquisición de conocimientos que tienen los estudiantes en torno a los sistemas, principios, participación e identidad cívica y; una dimensión afectiva-conductual referida a las creencias sobre la democracia, actitudes hacia lo cívico, los derechos y responsabilidades e intenciones conductuales o predisposición que presentan los estudiantes hacia la participación cívica.

#### **4.1. Contenidos cívicos y ciudadanos presentados por los/as jóvenes.**

En este apartado se abordará el manejo conceptual, referido a los conocimientos cívicos-ciudadanos que los estudiantes presentan al término del primer ciclo básico. Esta dimensión, involucra los conocimientos que éstos poseen sobre los mecanismos y sistemas que sustentan la sociedad; los fundamentos éticos compartidos con sus pares; el conocimiento de los procesos y prácticas que posibilitan su participación presente y futura; cómo se perciben como agentes de acción cívica.

En los objetivos presentados por el currículo, específicamente en el programa de HGCS, se espera que los estudiantes identifiquen y comprendan por un lado, las principales transformaciones sociales y políticas del siglo XIX, y por otro, que



desarrollen procesos más abstractos que les permitan reconocer y reflexionar críticamente sobre las implicancias y consecuencias de dichos procesos. Si bien los contenidos de HGCS directamente relacionados con educación ciudadana son escasos, de hecho se encuentran dirigidos a temáticas de historia universal, se apunta a que en el contexto de aprendizaje, se desarrollen los guiones didácticos, anteriormente aludidos, y se promuevan valores ético-morales (OFT): tales como el respeto, la igualdad derechos individuales-laborales, dignidad y valoración, protección del entorno y sus recursos; así como también se reconozca el legado político, y se valoren los principios éticos de la democracia y la ciudadanía.

#### **4.1.1. El conocimiento de los jóvenes en torno a los sistemas cívicos**

Esta sub-dimensión, hace referencia a los conocimientos adquiridos por parte de los/as estudiantes y su nivel de comprensión en relación a los mecanismos, sistemas y organizaciones que sustentan la sociedad. Para dicho efecto, se incorporan tres ámbitos de análisis: el rol que cumple el/la ciudadana; los derechos y responsabilidades; y los conocimientos sobre instituciones del estado.

##### *El rol de ciudadano.*

Es en base a preguntas realizadas en el grupo focal, ¿qué es un ciudadano?, ¿cuál es el rol que éste debe cumplir en una sociedad?, y ¿cuáles son sus características?, los estudiantes tienden a responder con mayor frecuencia: “*Ser ciudadano es pertenecer a una ciudad*” o “*pertenecer a un pueblo*”. En segundo lugar se encuentra el

cumplimiento de reglas, pues *“un ciudadano debe cumplir la ley”*; y por último, se posicionan los derechos y responsabilidades asociadas directamente con el voto: *“ser ciudadano es alguien que vota”*. Al analizar la primera de estas respuestas, es posible considerar que la visión presentada se encuentra supeditada a la ubicación geográfica del sujeto.

La vinculación que éstos realizan entre ciudadanía y territorio, fue la de mayor preponderancia, presentándose en todos los grupos focales. La Asociación evidenciada demuestra que los estudiantes relacionan la figura de un ciudadano a una dimensión territorial, lo que responde a un principio básico de la ciudadanía, orientado hacia el estatus de habitante de una comunidad determinada. Esta configuración que elaboran a partir de lo local, no denota un sentido de Nación o Estado, lo que podría señalar un distanciamiento/desconocimiento de los jóvenes, o la manifestación de una nueva noción que no tiene como referente estas formas de institucionalidad. Lo expuesto es acorde a los planteamientos de Lechner (2000), cuando hace referencia al distanciamiento de la ciudadanía con la política institucionalizada, por ende una nueva forma de ciudadanía y sociabilidad.

Los jóvenes al concebir al ciudadano como perteneciente a una comunidad específica, demuestran cierto sentido de pertenencia. No obstante, esta visión encuentra sus fronteras en los límites de la ciudad y el pueblo, quedando fuera toda alusión a la globalidad, factor central en el currículo, y en las posibilidades que tiene un ciudadano de incidir en cómo se organiza, se interviene y se definen los espacios en una sociedad;

lo que se relaciona con una visión tradicional y restringida a los márgenes de la política formal, pues vinculan la figura del sujeto político específicamente con el voto.

#### *Derechos y responsabilidades*

Cuando se hace alusión a los derechos y responsabilidades de un ciudadano, los estudiantes reconocen claramente que las personas tienen, por sobre todo derechos, reconociendo una amplia gama de ellos: los derechos de la mujer, derechos de los niños y niñas, derecho a la libre expresión, a la educación y al autocultivo; aparecen como los de mayor relevancia. No obstante, no se aprecia una asociación directa con el estatus de ciudadano, es decir, cuando se les pregunta por el rol y las características de éste, no tienden a vincular conceptualmente que el ciudadano *per se* es un sujeto de derecho.

A pesar de lo planteado se presenta una tendencia orientada, principalmente, hacia los derechos más que a responsabilidades, siendo entendidos desde una perspectiva individual más que colectiva, que atañe sólo a su grupo etario, y dirigido a la resolución de necesidades. Aquí se reconoce lo que Lechner (2000) plantea sobre las consecuencias de los cambios en los núcleos de inteligibilidad social, donde los referentes y comprensiones en torno a lo social y político, ya no son colectivos, sino que individuales.

Desde otro punto de vista, se puede agregar que, si bien los/as estudiantes comprenden la existencia de derechos, no se constata conocimiento en relación a la existencia de mecanismos ni instituciones para su resguardo y/o garantía, como por

ejemplo, el Estado y/o los derechos humanos. Lo señalado se aleja de la prescripción oficial, planteada por el Ministerio de Educación el año 2014 en sus guiones didácticos, al sostener que los jóvenes debieran distinguir dos mecanismos (legislativo e institucional) enfocados en la protección de la figura política. En consecuencia, se manifiesta una problemática que deja en evidencia la dificultad del modelo para proveer conocimientos cívicos debido a que, de acuerdo a lo planteado por Almond y Verba (1963), el conocimiento sobre las instituciones y su funcionamiento es crucial cuando se requiere generar pautas orientadas a la participación. Así también lo exponen Martínez y Cumsille (2015), al manifestar que, la escuela al cumplir un rol cívico, debe promover las nociones cívicas esenciales para que los jóvenes experimenten la vida cívica y ciudadana.

En cuanto al estatus moral del ciudadano, referido a las responsabilidades, los estudiantes reconocen, por sobre todo lo anterior, la existencia de mecanismos legales e institucionales de control, en el momento en que afirman que: *“el ciudadano tiene que cumplir reglas”*. En este sentido, la figura de ciudadano se asocia a quien posee un estatus legal, de respeto hacia a la autoridad, a las normas y a la ley, lo que sugiere la existencia de una internalización de lineamientos morales expresados a través de lo institucional, que obligan al acatamiento de reglas.

Por último, la concepción de ciudadano obtenida a través de los grupos focales, está dirigida hacia el conocimiento de que *“el ciudadano vota”*, siendo esto asociado por los estudiantes, más bien a un derecho que a una responsabilidad, reconociendo que el voto

es una característica de los sistemas representativos, y que es el instrumento que los ciudadanos y ciudadanas poseen para elegir a sus representantes.

De acuerdo a las conexiones que logran elaborar en torno a la figura de ciudadano, sobre el rol que éste cumple y las características que lo definen, reconocen difusamente el rol potencial que tienen en una democracia. Es decir, el ciudadano es una figura restringida a una comunidad específica, supeditado a reglas y normas que se deben cumplir, con escasa incidencia en procesos, tanto de organización social y política como de construcción y cambio social.

El perfil de ciudadano señalado, se aleja del establecido por el currículo, el cual valora un ciudadano plural, informado y participativo, comprometido con las inquietudes de las sociedades globales, el desarrollo sustentable y los derechos humanos. En cambio, se expresa una visión de ciudadanía vinculada hacia lo que Peña (2015) denomina membresía, pues si bien es posible constatar ciertos conocimientos en relación a los procesos de toma de decisiones y al título de derechos que habilitan para la participación política, en general manifiestan una visión de la figura política como un agente pasivo, que no tiene incidencia en los procesos de construcción ni en la toma de decisiones.

#### *La apreciación de los jóvenes acerca de las instituciones del Estado*

En cuanto al conocimiento que presentan sobre las instituciones del Estado e instituciones civiles, se observó en todos los grupos la tendencia a reconocer

principalmente dos: el gobierno y el congreso. El dominio de conocimientos acerca de este tipo de organismos, de acuerdo a los estudiantes, es fundamental para la defensa de los intereses de los sujetos a quienes representan y sirven. No obstante, se expresa un sentimiento de desconfianza generalizada, que en términos de Redón (2010) se traduce en apatía.

En relación a los gobiernos, los estudiantes sostienen que son las autoridades quienes dirigen y controlan las instituciones, y que éstas son elegidas por medio del voto. También reconocen, a grandes rasgos, su forma de organización y de cuáles son los órganos que lo conforman. Sin embargo, afirman que no son representativos y carecen de confianza, calificándolos como *“corruptos y ladrones”*. Esto insinúa que se trata de un tema crítico, ya que la desconfianza es transversal en todos los grupos focales y presenta un alto nivel de recurrencia e intensidad. La escasa legitimidad observada se encuentra asociada a que éstas no responden a las demandas de la ciudadanía y, que independiente del gobierno de turno, la situación principalmente de los más vulnerables se mantiene o empeora. Ante esto, un grupo sostiene:

- *“La política es corrupta, presidente que esté siempre va a pasar lo mismo”*
- *“son cuatro años en los que va a estar Bachelet y cambia en un, dos, por tres (...) después cambia el presidente y cambia todo de nuevo (...)”* (Grupo focal 2).

El congreso, al igual que el gobierno, representa escasa confianza y legitimidad para los estudiantes. Si bien éstos últimos demuestran conocer su composición organizacional (cámara de senadores y cámara de diputados); y en menor grado de conocimiento al poder que representa (legislativo), configuran y entienden esta

institución como un lugar que no les pertenece y que es propio de la casta política. Dicho de otro modo, el parlamento, a juicio de los estudiantes, no es representativo de la voluntad política de los ciudadanos, ni tampoco un espacio de debate para construir y fortalecer la democracia y sus valores, sino más bien, es simbolizado por la figura de “*otros*”, quienes “*no son el pueblo*” sino una elite que no los representa. En base esto los jóvenes afirman que:

- “*Los presidentes, los políticos, ellos no son la voz del pueblo*”
- “*Porque nunca nos escuchan a nosotros lo que queremos*”
- “*No les creo*” (*Grupo focal 4*).

De ahí que el sistema de representatividad tradicional (sistema político), no figura como un canal de participación relevante para los jóvenes. Lo que demuestra que éstos se encuentran ajenos a la concepción de política representativa, ya que no ven reflejados sus intereses por la institucionalidad.

En relación a las *instituciones civiles*, son comprendidas a grandes rasgos como un canal de mediación, entre los ciudadanos y las organizaciones estatales, los que desempeñan roles a favor de la sociedad. A pesar de ello, los/as estudiantes no hacen referencia a tipos específicos ni a funciones que estas poseen, salvo una estudiante de una escuela de Valparaíso quien alude vagamente a la labor que realiza una institución cultural de apoyo a jóvenes drogodependientes. En consecuencia, las pocas instituciones estatales que reconocen son percibidas de manera lejana y con escasa legitimidad y se puede apreciar un gran cuestionamiento hacia cómo éstas ejercen el poder. En cuanto a las instituciones civiles y sus mecanismos, no se refleja conocimiento sobre el impacto

que pueden generar y de la capacidad que poseen para la movilización y generación de demandas sociales.

En síntesis, se evidencia una dificultad a la hora de reconocer tanto mecanismos como instituciones, ya sean de Estado o civiles, como modo de participación y/o presentación de demandas. Este conocimiento restringido en torno al funcionamiento del sistema y de sus instituciones, trae consigo una compleja problemática directamente relacionada con la participación, ya que la evidencia demuestra que en la medida que los jóvenes adquieren mayores niveles de conocimiento acerca del sistema político y democrático, repercute positivamente en la participación. (Miranda, Castillo, Sandoval-Hernandez, 2015).

En relación al escaso conocimiento constatado, los contenidos vinculados a esta temática tienden a ser trabajados en 6° básico. En tanto que 8° básico, más que hacer referencia al funcionamiento de las instituciones, tienden a desarrollarse aspectos más valóricos que apuntan al reconocimiento de los fundamentos éticos de la democracia por vía de los OFT.

#### **4.1.2. Principios cívicos con los que se identifican los jóvenes**

Los principios cívicos nos muestran los fundamentos éticos compartidos por los estudiantes, además de su nivel de comprensión y familiarización con los principios democráticos de *equidad, libertad y cohesión social* que, conforme al currículo en



formación ciudadana, se espera que los jóvenes los adopten como valores, sean capaces de vincularlos con situaciones cotidianas y sociales más complejas.

Se entiende desde el currículo en educación ciudadana que la equidad se basa en el principio de que todas las personas tienen derecho a un trato justo, de la que se deriva la noción de igualdad, en términos de que todas las personas son iguales en cuanto a dignidad y derechos.

En el caso de Chile, y especialmente en el sistema educativo, este principio se convierte en un tema crítico y coyuntural, ya que todos los esfuerzos orientados a fortalecer y crear una sociedad más equitativa, han tenido resultados un tanto cuestionables que ameritan mayor reflexión y análisis, y escapan a los alcances de este estudio.

Si bien el grupo etario estudiado no hace referencia al principio de equidad de manera explícita, logran comprender sus implicancias y manifestaciones dentro de la vida social y educativa, pero confundiéndolo con el concepto de igualdad. En este sentido, los jóvenes utilizan ambos indistintamente, pero le otorgan más valor simbólico y vivencial al segundo, puesto que expresan una relación directa entre experiencia personal y desigualdad.

Con la finalidad de trabajar los principios democráticos aludidos, se les preguntó: “¿consideran a Chile un país democrático?”, los estudiantes llegaron a la conclusión que es un país caracterizado principalmente por la desigualdad, condición que

mencionan experimentar en su vida cotidiana. Para este grupo de jóvenes, un trato justo e igualitario se encuentra supeditado al poder, y a grupos económicos y sociales más favorecidos, viendo en ello una situación de injusticia, ya que consideran que *“todas las personas somos iguales”*. En base a esto, reconocen que no tienen acceso a la igualdad de oportunidades y derechos, ya que no existen condiciones y oportunidades que reduzcan los efectos de la desigualdad percibida.

- *“porque él tiene el poder y los de escasos recursos no pueden decir nada”*  
- *“es que le gente intenta satisfacer sus necesidades y no puede”* (Grupo focal 4)

- *“Que tomen en cuenta a la gente que está mal, que está pobre y que no solo tomen en cuenta a la gente que está bien”* (Grupo focal 2)

- *“que todos tengan igualdad en todos los derechos”*  
- *“¡Igualdad! que nos miren a todos por igual”*  
- *“Somos todos personas, somos todos iguales”*(Grupo focal 6)

En relación al concepto de libertad, se pueden distinguir ciertos matices en torno a su comprensión y dominio. Los estudiantes asocian, principalmente, el concepto de libertad con la *“libertad de expresión”*, presentando mayor familiaridad y sosteniendo que es vital en un régimen democrático. Desde esta perspectiva perciben la libertad de expresión como un derecho, pero un derecho limitado, ya que de acuerdo a sus experiencias son pocas las oportunidades que encuentran para poder opinar libremente, sobre todo dentro del sistema educativo. Es decir, se reconoce la libertad como derecho; esto es libertad *“de hacer”*, pero no encuentran posibilidades de libertad *“para hacer”*, para pensar y para dar su opinión. Esta percepción afirma lo que Magendzo (1998) sostiene con respecto al sistema de disciplina que algunas escuelas promueven

(autoritario o democrático), que se traduce en diferencias sustantivas en cómo los jóvenes se apropian y comprenden la experiencia ciudadana.

De la asociación libertad y derecho, surge el ideario del derecho a vivir la vida. Ante esto, un estudiante sostiene lo siguiente: *“que todos tengamos derechos a vivir la vida como queramos, con libertad”*. De acá se desprende nuevamente la distinción que evidencian entre el derecho de libertad “de” y “para”. En el sentido que reconocen y están conscientes que el ser humano tiene derecho “de” vivir la vida con libertad. No obstante el “para” se limita a las condiciones que la sociedad y la escuela les impone.

Un aspecto a rescatar de lo aludido anteriormente – libertad y derecho – es el cómo se manifiesta la internalización de un modelo político, que en palabras de Mouffe (2012), sería una democracia liberal, por el hecho de basarse en principios de derechos y libertades individuales.

Si bien la referencia al concepto de libertad no es tan recurrente como el derecho, sus visiones presentan una concepción de libertad restringida en términos de ejercicio, donde no se aprecian mecanismos o medios para ejercerla y practicarla, percibiéndose truncada.

El último principio, el de cohesión social, se basa en el sentido de pertenencia, conexión y visión común entre los estudiantes y su comunidad y/o sociedad. Éste quizás sea uno de los aspectos más importantes en el ámbito de la educación ciudadana, ya que el debilitamiento de los vínculos sociales, sumado a la crisis de representatividad

democrática que se está experimentando como sociedad, ha erosionado profundamente la idea de un “nosotros”, que de acuerdo a Peña (2015) es la base fundamental para la cohesión social y la vida cívica.

La aparente indiferencia de los jóvenes hacia la sociedad, junto con la desconfianza a la política formal y sus instituciones, sumado a la vivencia en carne propia de la desigualdad, marcan la diferencia entre un “nosotros” y un “ellos”. Para los estudiantes, el “nosotros” lo configura el pueblo, la gente de a pie, “la gente pobre y que sufre” en otras palabras; los desposeídos. En tanto el “ellos” son los que tienen el poder y el dinero.

Esta fragmentación social a la que aluden, traspasa la valoración de la diversidad y la diferencia de los individuos y las comunidades, ya que si bien los jóvenes pueden apreciar y dar valor a estos principios, no lo hacen con las injusticias sociales. Es precisamente por esto, que se presenta una gran dificultad en lo concerniente a la construcción de un sujeto colectivo, lo que da cuenta de una cohesión tensionada y desequilibrada.

Este “nosotros”, vinculado a la figura simbólica de pueblo, es un nosotros restringido a un grupo social específico con características determinadas principalmente por aspectos económicos y de acceso al poder. No obstante, recalcan la idea que este grupo de pertenencia debe estar unido para así lograr lo que quieren y necesitan. En base a esto, una estudiante sostiene:

- “pero nosotros, si no vivimos como pueblo, como personas, nosotros podemos hacer más que el presidente, porque nosotros somos muchos más, podemos luchar por lo que queramos”. (Grupo focal 1)

Esto abre una gran interrogante, ¿es posible lograr la cohesión social si un grupo se siente excluido? Por un lado, si bien la educación puede fomentar la valoración hacia los principios que constituyen la cohesión social, tales como la confianza, los derechos humanos, la valoración a la diferencia y a la diversidad, para fortalecer los vínculos y afianzar el sentido de pertenencia se requiere reducir las brechas en materias de exclusión, altamente percibida y experimentada por este grupo de jóvenes; por otro, la escases de mecanismos de integración que permitan una genuina participación, impactan en el proceso de fortalecimiento de un sentido de pertenencia activa y propositiva. En este sentido, la situación vivenciada por los jóvenes presenta un efecto negativo para el fin de cohesión social, ya que no perciben una sociedad participativa e incluyente.

#### **4.1.3. Participación cívica**

Lograr la participación cívica y ciudadana de los jóvenes es un objetivo fundamental en el proceso formativo de educación ciudadana. Esto se transforma en un gran desafío tomando en cuenta la tendencia a la baja, principalmente de los jóvenes, en la participación formal. Por este motivo, esta subdimensión incorporó dos de los tres ítemes propuestos por el marco de evaluación ICCS-2009: el primero, que deja de manifiesto el conocimiento y expectativas que tienen con respecto a la *Toma de Decisiones*, que desde el discurso oficial se entiende desde la concepción de

participación activa, ligada principalmente al voto; y el segundo, la noción acerca de las *Influencias* que puede ejercer la ciudadanía en la toma de decisiones y/o en los efectos que éstas puedan tener en la realidad social del país, que para los estudiantes, a nivel microsocia, sería su escuela y las oportunidades que ésta otorga para debatir y proponer.

Con respecto a la primera, específicamente del voto, los jóvenes de ambas comunas se encuentran familiarizados con el concepto de democracia representativa como sistema político, y consideran además que el voto es una de sus principales manifestaciones. No obstante, ante la pregunta ¿votarían en un futuro? y ¿por qué? la tendencia generalizada fue negativa, ya que la mayor parte de los estudiantes no mostraron interés por esta acción principalmente por dos motivos:

1.- La escasa legitimidad hacia el sistema político, evidenciada por la baja o nula aprobación hacia los gobiernos, los partidos políticos y la clase política en general, producto de la desconfianza e incapacidad que este grupo de jóvenes percibe del sistema para dar respuesta a las necesidades de la ciudadanía.

2.- Los estudiantes no confían en que su voto llegue a tener incidencia real, es decir, no se reconoce la capacidad potencial del ciudadano para influir por la vía formal en la sociedad, en la que no ven posibilidad de cambio y transformación por vía de la participación electoral.

- *“yo no votaría porque es una pérdida de tiempo”*( Grupo focal 1)

- *“que no siempre escuchan al pueblo”*(Grupo focal 3)

Otro grupo de estudiantes, aunque minoritario, valoró positivamente la participación electoral. Si bien, al igual que el grupo anterior desconfían del sistema político, consideran que la elección de los representantes es un derecho y un deber. Ahora bien, más allá del derecho que para ellos implica, no hacen alusión al impacto de esta acción dentro de un sistema, quedando de manifiesto un carácter normativo, más que un acto crítico, propositivo y deliberativo.

Un tercer grupo de estudiantes manifiesta que su futura participación estaría condicionada bajo tres circunstancias. Para este grupo la respuesta se caracteriza por un *“depende”*: *“si los políticos cambiaran”*; *“si tomaran en cuenta la opinión de la gente”*; *“depende de lo que proponga el nuevo”*. Las primeras dos opiniones indican dos dimensiones distintas: Por un lado, la escasa legitimidad hacia el sistema político, y por otro, la percepción de escasa o nula influencia que para los jóvenes tiene el voto en un cambio real y efectivo. En cambio la última opinión, da cuenta de un fin netamente utilitario, en la cual el voto equivale a un beneficio. Estas visiones que presentan los jóvenes son coherentes con los planteamientos de Lechner (1996) y Peña (2015), cuando hacen alusión a las nociones de ciudadanía instrumental y membresía, ya que ambas refieren a un distanciamiento y escaso interés e involucramiento hacia los asuntos públicos y el sistema en general.

Se puede constatar que la participación en la política formal, no es un tema de interés por parte de los jóvenes, ya que no representa una oportunidad real de participación en el sistema democrático. En otras palabras, sus visiones se encuentran asociadas al ejercicio

de una ciudadanía instrumental más que activa, ya que consideran la política formal como algo ajeno, expresando cierta apatía y desinterés en sus expectativas de participación en edad adulta y, teniendo en cuenta lo anterior, cabe preguntarse qué motivaciones instarían a una posible participación.

Como ya se ha mencionado en el apartado anterior, el conocimiento sobre las instituciones aporta positivamente en las expectativas de participación. Así lo han planteado Miranda, Castillo, Sandoval-hernandez (2015) Para ello es necesario, por un lado, que los jóvenes experimenten situaciones en la que reconozcan la influencia que pueden ejercer en su entorno, y por otro, contar con espacios que aporten al ejercicio del dialogo y la deliberación, especialmente la escuela y de sus entornos cercanos.

Los jóvenes al no reconocer espacios reales de participación, tienden a definirse como sujetos *“sin derecho ni a voz ni voto”*. Sentencia que los despoja de toda influencia que pudieran llegar a tener, tanto en su espacio inmediato (la escuela) como en la sociedad. Un ejemplo de ellos son las respuestas sobre las instancias de participación escolar:

- *“tampoco, o sea depende de la situación, nosotros no tenemos derecho a hablar”*
- *“y ¿qué te hace pensar así?”*
- *“porque no nos toman en cuenta”*
- *“nadie nos toma en cuenta”* (Grupo focal 5)

Resumiendo, si entendemos la participación como la posibilidad que tienen los jóvenes de influir en una sociedad, y de tomar parte activa en las decisiones públicas. Los participantes del estudio se encuentran lejanos de experimentarla, a causa de las dos



situaciones, anteriormente mencionadas, esto es: tanto por la falta de legitimidad hacia un sistema que no los respalda ni representa, como por el escaso conocimiento de estructuras y procesos institucionales – canales de participación e influencia en las decisiones sociales – lo que corrobora la relación expuesta por Miranda et al (2015), entre conocimiento y participación.

#### **4.1.4. Identidades cívicas de los/as jóvenes**

Esta subdimensión hace referencia al conocimiento que tienen los estudiantes sobre las funciones cívicas que cumplen, además de la percepción que éstos tienen de dichos roles. De acuerdo al marco de evaluación, y en base al modelo octogonal de Torney-Purta et al (2001), sostiene que los estudiantes no poseen solo una identidad, sino que múltiples identidades, dados por los distintos contextos en los que se movilizan. Es por ello que, la identidad cívica de cada joven depende de una serie de interrelaciones cívicas y personales, en las que interactúan una amplia gama de relaciones (familiares, grupo de pares, comunidad escolar, sociedad, entre otras), las que se influyen recíprocamente.

Un aspecto que conforma las identidades cívicas de los jóvenes, según ICCS (2009), es la autoimagen cívica, que refiere a las vivencias en relación al lugar que ocupan en cada una de sus comunidades cívicas. La cual se centra en el conocimiento y actitudes hacia sus respectivos valores y funciones cívicas y ciudadanas.

En base a lo planteado, los jóvenes si bien son capaces de entenderse y sentirse parte

de una comunidad – que revela el rol cívico que cumple la escuela en la cohesión social (Peña, 2015) – configurada desde sus visiones por el “pueblo”. Esta la conforman a partir de una dicotomía, manifestada en un “nosotros”, los nos escuchados, los excluidos que no tienen incidencia e influencia en la comunidad de la que son parte, y por otro lado se encuentra una realidad lejana conformada por “ellos”, que son los grupos privilegiados, que poseen poder político y/o económico. En base a esto, un grupo focal expresa:

- *“tomar las ideas de la gente”*
- *“sí, ¿así les gustaría a ustedes un país?”*
- *“que tomen en cuenta las opiniones de los demás”*
- *“que tomen en cuenta a la gente que está mal, que esta pobre y que no sólo tomen en cuenta a la gente que está bien”* (Grupo focal 3)

La autopercepción de los jóvenes en relación al lugar que ocupan en la sociedad, se caracteriza principalmente por la desigualdad y la exclusión. Es decir, habitan un espacio en el que consideran que no son escuchados, ni considerados, tanto por la sociedad como su comunidad escolar, la que perciben altamente punitiva.

La desigualdad económica y social percibida, genera una simpatía y familiarización con valores solidarios e igualitarios orientados principalmente al bien común del pueblo. Por lo tanto, en la medida que visualizan desigualdad y exclusión se alejan de querer ejercer funciones cívicas tradicionales, particularmente el voto, y se acercan más hacia formas de participación civil, representada a partir de la figura del pueblo. Acá se demuestra claramente las dos caras de la ciudadanía y participación que plantea Cox (2015), estas son: la civil y la política. La imagen simbólica con la cual se identifican – elaborada a partir de características adscriptivas – posee rasgos que denotan aspectos no

tradicionales de la ciudadanía en lo referente a formas de participación y acción política, que no se encuentra anclada a la institucionalidad y al sistema político formal.

En cuanto al rol o la función que les compete como ciudadanos y la percepción de dicha función, se ve aparentemente desdibujada, que puede se deba a que las preguntas estuvieran orientadas más hacia el ámbito cívico, que al civil (ámbito de la ciudadanía no incorporada en la matriz de dimensiones). De este modo, la función cívica orientada a principios y mecanismos de participación formal, se perciba lejana, ya que es un ámbito que para los grupos participantes no representa una vía efectiva para plantear sus demandas y necesidades.

Si bien los estudiantes adhieren a los valores democráticos y ciudadanos, no perciben que la sociedad y la escuela faciliten oportunidades para su ejercicio. En efecto, su subjetividad socializada, es la exclusión, la desigualdad, la que se vincula con suma a las bajas expectativas de participación e influencia sobre temas importantes de la sociedad. Por lo tanto, no visualizan oportunidad para definirse como actores políticos, desde la perspectiva de la ciudadanía tradicional-formal, ya que no perciben reconocimiento.

Por otra parte, lo ciudadano, los asocian a aspectos más convencionales y normativos, en las que aparecen escasas referencias a una ciudadanía activa y posibilidad de cambio social. No ocurre lo mismo, como ya se ha reiterado, con la figura de “pueblo” la que sí se percibe como un ente activo con incidencia en asuntos sociales, que en términos de Lechner (2000) tiene relación con la ciudadanía política. Es

probable que esta distinción tenga relación con el manejo y apropiación de “códigos lingüísticos”, planteado por Bernstein (1973), que son formas de discurso que afectan su experiencia escolar y posterior, y que por medio de estos se transmite la desigualdad social. La implicancia de esto se visualiza en el momento que los jóvenes definen y además confieren una carga simbólica distinta a ambas figuras.

En este sentido si bien en las posturas de los jóvenes subyacen los valores más genuinos de la democracia, tanto lo cívico como la ciudadano, es percibido con ciertas limitaciones, que también puede relacionarse que muchas de éstas funciones (por ej. voto) no se encuentran al alcance por características etarias (14 año promedio). Fenómeno que se acrecienta, al no visualizar o poseer espacios que les permitan la participación y la deliberación, especialmente en sus comunidades escolares.

#### **4.2. Creencias, actitudes y expectativas de los jóvenes en la democracia y ciudadanía**

Esta dimensión hace referencia al dominio afectivo-conductual y alude a las percepciones y comportamientos hacia lo cívico y ciudadano, en las cuales se incorporaron tres subdimensiones a analizar: la primera de ellas da cuenta sobre las creencias que tienen los estudiantes en torno a la democracia y ciudadanía; una segunda incorpora las actitudes hacia lo cívico y ciudadano, derechos y responsabilidades, finalmente; una tercera que incorpora las intenciones conductuales hacia la participación presente y futura en actividades cívicas y ciudadanas, en las que se incluye el voto y la participación escolar.

El constructo de creencias da cuenta de las ideas y convicciones que los jóvenes poseen sobre los valores que adoptan en relación a la democracia y la ciudadanía, que influyen tanto en sus actitudes como en su comportamiento. Éste ámbito se encuentra directamente relacionado con la dimensión de contenido y conocimiento sobre los principios cívicos anteriormente analizados.

Con el fin de dar a conocer las creencias de los grupos participantes, se realizó en cada grupo focal un ejercicio lúdico. Cada grupo fue dividido en dos con su respectivo régimen político: democracia y autocracia. Es en base a este ejercicio, que se les instó a que opinaran sobre cada sistema, sobre cuáles y qué características lo definen.

Los resultados demostraron que los jóvenes conocen y comprenden que Chile posee una democrático representativa como régimen político, pero que presenta graves deficiencias provocadas principalmente por la desigualdad económica y social. Estas ideas surgen al preguntarles por ¿qué sistema político tiene Chile y qué opinan de él?

La creencia persistente en los jóvenes es que la democracia Chilena, es una democracia incompleta. Ante esto un estudiante responde: *PI: "Chile tiene democracia, pero no al 100 %"*. Esta afirmación es generalizada, en donde todos los estudiantes concuerdan que Chile posee un déficit democrático que debe ser superado. Antes estas opiniones surge la pregunta de cómo debería ser un sistema democrático, los estudiantes responden:

- *"¿cómo debería ser un sistema democrático?"*

- *“que haya respeto”*
- *“sí, también igualdad”*
- *“que no discriminen”*
- *“que sean tratados todos iguales, que nadie tenga un trato distinto”*(Grupo focal 3).

De estas respuestas se desprende lo que representaría para los jóvenes una democracia y de lo que le falta a Chile para lograrlo. Esto refleja el apoyo de los estudiantes al régimen democrático y sus valores pero, de acuerdo a su visión de la realidad social, los conciben más bien como un ideal que una realidad, ya que la democracia en la que se hallan es una democracia deficitaria, caracterizada principalmente por la desigualdad y la vulneración de derechos.

Sin embargo, es apreciable un aspecto distinto con atisbos de movilización social y relacionado con las posibilidades que otorga un sistema democrático –que para los jóvenes consiste en la libertad y el derecho–, en contraposición con un régimen autoritario. Ante esto un estudiante sostiene:

- *“Nosotros presentamos la democracia, simplemente que todos tenemos derecho a opinión, todos tenemos derecho a expresarnos, por ejemplo para mí la democracia es cuando todos estamos unidos sacamos voz para decir lo que nosotros pensamos, por ejemplo cuando hay protesta y la gente se une para decir lo que ellos quieren, no es como el sistema autocrático, que se rige por un solo líder y ese líder tiene el poder de todo.”* (Grupo focal 4).

Esta clara distinción, entre democracia y autoritarismo, da cuenta de un marco de comprensión y aprendizaje que valora la democracia, por sobre cualquier otro sistema, pero también de un canal informal de acción que posee la ciudadanía para presentar demandas. En relación a esto último surge nuevamente, la visión que Lechner (2000) sostiene sobre ciudadanía política, la cual se caracteriza por una menor orientación

hacia la política institucionalizada y una mayor orientación hacia la acción colectiva.

Surge de este modo, la creencia de una ciudadanía, que podría ser concebida como activa. Si bien existe una tendencia de parte de los estudiantes a concebir al ciudadano como un sujeto perteneciente a una comunidad, en la que se hace evidente la función *membresía*. Aquí surgen elementos que dan cuenta de una dimensión distinta, más amplia y compleja que para Peña (2015) consiste en la *titularidad*, la que apela a una ciudadanía activa que los habilita para la participación en el proceso de toma de decisiones.

No obstante, este aspecto se aprecia vinculado al ámbito civil, antes que el cívico, - diferencia que Cox (2015) tiende a realizar en sus estudios- en el sentido, que la participación a la que aluden los jóvenes, es una participación vía canales informales, antes que tradicionales.

Los valores a los que tienden a adscribir los jóvenes, son los igualdad, solidaridad y cohesión. En base a esto, se presenta una brecha entre los valores que creen y lo que perciben de sus comunidades, tanto social como escolar, esto es, la desigualdad.

La desigualdad, tema recurrente, es experimentada como un tema conflictivo, pero que se transforma para los estudiantes en motor para posibles cambios futuros, que de acuerdo a su visión, estaría representado por la cohesión del pueblo. Esto podría dar cuenta de lo que Mouffe (2012) denomina *Pluralismo agonístico*, perspectiva que se aleja de los consensos y que legitima el conflicto mediante la confrontación de ideas y

visiones. Desde esta postura se ve al conflicto como una oportunidad de cambio y una posibilidad de activación del ideario democrático. En este sentido, la igualdad se transforma para los estudiantes, un valor a defender y alcanzar, pero por un canal no tradicional de participación.

Como ya se ha mencionado, las creencias influyen tanto en las actitudes como en el comportamiento. En este sentido, las actitudes en torno a lo cívico (principios y mecanismos en relación a los procesos de toma de decisiones y participación) y ciudadano (referente al estatus legal de deberes y responsabilidades y una ciudadanía activa), hacen referencia a una predisposición a la acción, que de acuerdo al marco evaluativo ICCS (2009) pueden considerarse como estados de ánimo, o sentimientos, acerca de ideas, sucesos, situaciones y relaciones.

En este sentido la creencia en una democracia deficitaria predispone a los jóvenes hacia una actitud negativa y escaso interés por la política tradicional. Esta actitud de rechazo hacia la participación política, aunque no hacia los asuntos sociales, emerge de la imposibilidad que perciben en influenciar y cambiar su sistema.

Si bien los jóvenes no presentan confianza hacia los mecanismos del sistema político, sí confían en la capacidad del “pueblo” para generar y emprender cambios. Por ejemplo: Cuando hacen alusión a esta figura, demuestran un atisbo de una ciudadanía activa, vinculados a valores cívicos y ciudadanos de cohesión social.

- *“que el pueblo debe estar unido”*



- *“sí, para cumplir los derechos de todos los pueblos”*
- *“pero nosotros, si no vivimos como pueblo, como personas, nosotros podemos hacer más que el presidente, porque nosotros somos muchos más, podemos luchar por lo que queremos”.* (Grupo focal 5).

Estas opiniones demuestran que en la medida que la ciudadanía se encuentre cohesionada y con capacidad de organización, es posible generar e instaurar prácticas para lograr determinados objetivos. En estas circunstancias creen en la influencia que la ciudadanía, configurada por “el pueblo”, puede ejercer. Presentando de este modo una actitud más favorable, como se reiterado en varias ocasiones, hacia lo civil que lo cívico.

En cuanto a los comportamientos, específicamente las intenciones conductuales, se encuentran determinados por el sistema de creencias y dan lugar a las expectativas de participación cívica, relacionadas con el voto y la participación escolar.

Las intenciones conductuales refiere a las expectativas futuras de los jóvenes hacia acciones cívicas. De acuerdo al ICCS (2009), las intenciones conductuales en el área del civismo y la ciudadanía, es la participación política, la que se define como “la actividad con la que se pretende influir, o produce el efecto de influir, en la acción del gobierno, bien sea de una forma directa al afectar a la elaboración o ejecución de la política pública, o bien de una forma indirecta al influir en la selección de las personas que elaboran dichas políticas” (Verba et al. 1995, pág. 38, en ICCS).

Para conocer las expectativas de participación electoral en un futuro próximo, se les preguntó quiénes votarían al momento de cumplir los 18 años. Como ya se expuso en la

subdimensión de participación cívica, la gran mayoría de los estudiantes no votarían al momento de estar capacitados para hacerlo, debido a dos motivos, que a modo de recordatorios son: la escasa legitimidad hacia el sistema político y la escasa influencia que perciben en las vías formales de participación.

Esta baja en las expectativas de participación electoral alude a las visiones y creencias que los jóvenes han construido en relación a los problemas gravitantes que identifican en el sistema y organización social actual, pero que también se encuentran vinculadas a las oportunidades relacionadas con la participación escolar. De hecho, solo dos de los cuatro grupos tienen centro de alumnos en sus establecimientos. En este sentido, la participación escolar para los jóvenes se restringe a la sala de clases, con fines instrumentales y operativos, por ejemplo: el que se encarga del aseo, delegado, de la tesorería. De ahí que, al momento de definir sus escuelas la mayoría las representa como escasamente democrática, aunque existe participación en el plano de la elección de sus representantes, no reconocen o mencionan otras formas de participación. Esto afirma lo que Muñoz (2010) plantea sobre la incapacidad del sistema escolar y su modelo de promover instancias que permita a los jóvenes desarrollar conocimientos, habilidades y disposiciones ciudadanas.

En síntesis, los componentes analizados dieron cuenta que las orientaciones políticas de los jóvenes – concepto clave a la hora de pensar en la participación – develan que sus conocimientos, sentimientos y valoraciones dirigidas hacia el sistema político, tienden a ser negativas, principalmente por factores como exclusión y escasa legitimidad. La

desafección y distanciamiento observado respecto de los referentes formales, generan una escasa o nula identificación con el sistema por parte del grupo de estudio, que se traduce en una alta motivación hacia la acción política no tradicional. Dejando de manifiesto que tanto la escuela como el modelo en educación ciudadana, si bien cumple la función de cohesión social de modo restringido,- rol cívico atribuido a la institución- no promueve una cultura cívica en los estudiantes, ya que según Almond y Verba (1963) para que exista como tal, debe existir una cultura subjetiva de confianza hacia el sistema y al mismo tiempo una actitud positiva que propicie la participación e involucramiento, que particularmente en el objeto de estudio no se visualiza.

#### **4.3. CONCEPCIONES DEL PROFESORADO**

El currículo, como ya se ha señalado, refleja el ordenamiento, organización y relación entre los objetivos y contenidos, que se espera que los estudiantes logren, en los distintos niveles de formación. Pero a su vez, responde a una tradición selectiva, de una visión de grupo que considera esta selección, como conocimiento legítimo, dando como resultado la prescripción oficial.

Ya hemos señalado que la formación ciudadana debe ser implementada por vía de los OFT (en el caso de 7° y 8° básico), no obstante, la aplicación o ejercicio de este tipo de objetivos dependerán, al ser de carácter comprensivo, de las herramientas, ya sean metodológicas o teóricas, de las predisposiciones y conocimientos con los que cuenta cada profesor; pero también de la cultura escolar de cada establecimiento. Esto relacionado con las posibilidades que tenga éste para su cabal ejercicio, asunto que abre

un abanico complejo en relación a la realización efectiva de la formación ciudadana, ya que cada profesor/a, al igual que los estudiantes presentan una realidad y visión particular.

Conforme a lo anterior, se exponen los significados o concepciones que los profesores elaboran en relación a dicho proceso, en las que se indagan sus apreciaciones sobre cómo se ha configurado el currículo y de los contenidos que priorizan de la prescripción; el rol que cumplen en la formación de ciudadanos y de las posibilidades que entrega este proceso formativo en la construcción de ciudadanía.

#### **4.3.1. Concepciones en torno al proceso formativo**

En base a las respuestas analizadas se exponen las comprensiones de los/as profesores relacionadas con el proceso de formación ciudadana. De acuerdo a sus visiones, éste se enmarca en un escenario de cambios y profundas crisis, (principalmente de la educación) sumado a la pérdida de sentido y valor otorgado a la labor docente. Dentro de este marco, consideran que tanto la educación pública como la imagen del profesor se han desintegrado.

Si bien el profesorado concibe que la formación ciudadana es una tarea fundamental y la escuela cumple un rol gravitante, existen un sin número de dificultades que obstaculizan este proceso, las que serán detalladas a continuación:

*Currículo descontextualizado.* Los profesores/as sostienen que se hace necesario repensar la formulación el currículo, tanto en su alcance metodológico como técnico. De

ahí que, sostengan que su diseño no permita una práctica realista de esta temática en las aulas ni en las comunidades educativas.

En este sentido, el currículo en formación ciudadana (FC) representa un saber descontextualizado de las realidades educacionales -particularmente en el sector municipal- pues, tal como sostiene Oliva (2010), ha sido elaborado acorde a exigencias de estándares internacionales que no se ajustan a los contextos educativos. Esto da cuenta de la tradición selectiva del currículo que propone Apple (1996), y que es advertida por parte del profesorado. Ello se debe a que se insta un conocimiento oficial, sin tomar en cuenta las posibilidades reales de llevarlo a cabo y a las dificultades, ya sean contextuales, teóricas o metodológicas. Lo expuesto también deja en evidencia lo que Bourdieu y Passeron (1996) denominaron violencia simbólica y arbitrario cultural: en la medida que se impone un poder arbitrario, es aquél el que define al saber transmitido. En este caso, el currículo operaría bajo esta premisa. De acuerdo a esto un profesor sostiene:

*- “Bueno obviamente el currículum ahí es el que marca un precedente inicial con respecto a cuál es el tipo de ciudadano o ciudadana que el estado quiere formar, como te decía anteriormente los proyectos educativos que Chile ha tenido han sido proyectos educativos traídos del extranjero y por lo tanto responden a necesidades económicas de otras economías y de otras realidades... Si siguen en la misma lógica errada de pensar que la educación ciudadana es una cuestión de memorizar un cuestionario que te defina conceptos, o sea claro, los chiquillos se pueden aprender el concepto de democracia... incluso pueden aprender la historia y de dónde vienen pero yo no entiendo la democracia si no la practico y si un establecimiento educacional no practica la democracia los estudiantes no tienen la posibilidad de organizarse, debatir y tomar decisiones. se lo pueden saber de memoria pero nunca van a entender lo que es la democracia entonces claro, cuándo lo instalan en los programas de historia y se le da el realce a que la asignatura de historia se tiene que hacer responsable lo apuntan a eso a que este es un espacio*

*aislado (...)*” (Entrevista 5).

La descontextualización que advierten los docentes se debe a la brecha que se presenta entre la realidad educacional y la prescripción oficial.

*Desarticulación entre currículo en FC y programa HGCS.* Ante esta problemática, todos los profesores apuntan a que la matriz formativa<sup>27</sup>, la realidad educativa de las escuelas municipales y el contexto social, no permiten que exista una educación ciudadana efectiva. En este sentido constatan una brecha entre las oportunidades de los estudiantes, en la adquisición de conocimientos cívicos y ciudadanos, frente a las posibilidades reales de aprendizaje de estos contenidos.

Además manifiestan que el exceso de contenidos en la Asignatura HGCS, sumado a la escasa articulación de los elementos curriculares (programas de estudio y libros de textos), además de los contenidos de formación ciudadana, impide una integración real de los aprendizajes esperados de acuerdo al nivel de 8° básico. En este sentido, tanto el enfoque como los propósitos del proceso formativo se invisibilizan.

*- “ yo creo que los programas quieren abarcar mucho... y hay una... yo siempre he visto por ejemplo los libros 500 páginas sería una exagerada, 300 páginas, los programas tiene un montón de aprendizajes esperados, no me acuerdo en este minuto cuantos son en octavo, pero alrededor de unos 40 aprendizajes. El libro que también tiene otras cosas, lo que también llamamos habilidades que son transversales (...) Pero siento como que siempre estamos corriendo por alcanzar los aprendizajes en cuanto a las habilidades hoy en día, pero tenemos tan poco tiempo de diseñar cosas así como más entretenidas donde los chiquillos puedan hacer a lo mejor un proceso eleccionario que no te va a tomar un día hacerlo, no te va a tomar una clase porque teni' que hacer toda una*

---

<sup>27</sup> Con esto hacen referencia a los planes y programas y currículo en FC

*preparación con los niños. Si tampoco se trata que el profesor tenga todo listo y traigo las urnas y vamos a votar. NOO!!!” (Entrevista 2).*

Dicha desarticulación, entre elementos curriculares, evidenciada por Espinoza (2014), provoca gran confusión en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía; ya que, a la hora de llevar los contenidos a las aulas, los docentes no han la manera de integrar los diversos componentes que dicho proceso implica, con los estipulados con su asignatura.

*La necesidad de designar un lugar a la formación ciudadana.* Entre los discursos más recurrentes se distingue el de designar un tiempo y lugar específico, dentro de los planes y programas, de modo que no dependa de la creación de instancias por parte del profesorado para lograr este objetivo; porque, de acuerdo a éstos, los tiempos y oportunidades son escasas, debido a las contingencias del día a día, las exigencias de tipo institucionales (particularmente administrativas) y el cumplimiento de los contenidos o de los estándares de aprendizaje.

*- “Primero que todo yo creo que en términos de tiempo tiene que darse un tiempo estimado, ¿ya?, tiene que estar dentro, sobre todo cuando hablamos de nula formación o nulo espacio para formación ciudadana. Yo si bien, es cierto lo hago, lo integro con mis clases, lo integro dentro de mis prácticas, siento que es necesario un tiempo determinado para formación ciudadana, más allá de que yo lo ligue con mi disciplina, porque no hay (...)”.* (Entrevista 2).

*- “O sea hoy día si se dice que la educación cívica es transversal (...) ¿A qué hora? Si yo estoy sujeto a un SIMCE, estoy sujeto a una PSU, estoy sujeto a un montón de estandarizaciones, estoy sujeto a las planificaciones clase a clase que me las revisan en base a otros estándares que no necesariamente responden a los transversales, entonces por lo tanto ¿A qué hora yo hago educación cívica y*

*ciudadana?* (Entrevista 5).

Esta necesidad de asignarle un lugar determinado, da cuenta de la dificultad pedagógica de realizar este proceso por la vía de los OFT que, al tratarse de valores ético-morales, requiere determinar criterios de selección para la amplia gama de contenidos y, a falta de claridad de qué, cómo y cuándo realizarlos; los docentes tienden a recurrir a sus creencias y experiencia personal. La afirmación anterior, coincide con los planteamientos de Magendzo (1998) al sostener que los OFT poseen un carácter subjetivo, en donde los énfasis de los contenidos dependerán en gran medida de la visión del docente, pero también del tipo de proyecto educacional que posea la escuela.

*Prioridad en los contenidos de HGCS.* La característica de transversalidad de la formación ciudadana, si bien se plantea como una manera de integrar los distintos campos del conocimiento, invisibiliza, en lo concreto, este proceso; ya que, los contenidos considerados de máxima prioridad son los que tienden a ser trabajados en las aulas, y en el caso HGCS, equivale a las unidades de programas. En consecuencia, se “prioriza” lo que finalmente será evaluado. Esto hace referencia a lo que Bernstein (1973) postula sobre el currículum (conocimiento válido), la pedagogía (transmisión válida) y la evaluación (realización válida); donde queda de manifiesto que el conocimiento legítimo no encuentra relación con la educación ciudadana, sino que con los respectivos aprendizajes esperados que propone el programa y estima la evaluación SIMCE. Así lo expresa la profesora citada a continuación:

- *“Yo estoy de acuerdo que sea un contenido transversal, tiene que existir sobre todo dentro de mi disciplina, pero cuando hablamos de un tema*



*que no se ha tratado se pierde, (...) porque la asignatura de historia abarca tanto contenido en tan poco (...) lo ideal sería que nosotros dentro de nuestra propia práctica sea un tema transversal, pero tú lo tienes que priorizar. Yo de marzo a diciembre yo tengo que pasar historia universal, en qué momento tomo formación ciudadana, yo lo tomo, pero quizás en la última clase de cada unidad y ¿eso fortalece?, ¿es realmente significativo para mis alumnos?, yo creo que no.(...) quizás esa clase va a ser interesante para ellos, pero va a quedar ahí porque no la voy a volver a tomar hasta el final de la otra unidad, o lo más probable es que lo pueda mencionar y les de 15 minutos, de la hora y media que tengo de clases, a reflexionar, a pensar y a preguntar sobre su opinión, pero voy a quedar en 15 minutos y a mí lo que me interesa es que el alumno, o lo que me tenga que importar es que el alumno aprenda el contenido porque lo más probable es que el alumno en octavo tenga SIMCE, o que tenga que hacer pruebas semestrales y tengo que poner nota, ¿me entiendes?, entonces por eso yo creo que, si soy realista, claro sería ideal que nosotros tuviéramos dentro de las 5 horas que tenemos o 4 horas, 1 de esas horas sea de formación ciudadana”. (Entrevista 9).*

Además, manifiestan que los contenidos de educación ciudadana son escasamente trabajados en el contexto de enseñanza-aprendizaje, principalmente por dos motivos: El primero es dado por el problema de desajuste curricular antes citado, que constituye una de las mayores dificultades en el proceso de formación ciudadana y se refiere a la imposibilidad de llevar los objetivos de dicha prescripción al espacio del aula; ya que, como se ha mencionado, la contingencia escolar, el paso de los contenidos, la elaboración de las planificaciones y las exigencias ministeriales; delimita el pleno desarrollo de ésta, provocando que los profesores estén orientados específicamente hacia el contenido del programa de historia más que al desarrollo de las competencias estipuladas por el currículo en FC. El segundo, dado las características altamente complejas de la transversalidad, supone que el profesorado cuenta con las herramientas teóricas y metodológicas para llevar a cabo el proceso por esta vía, pero que en la realidad no

cuentan con la formación inicial ni con lineamientos claros para el quehacer del aprendizaje de la ciudadanía.

- *“bastante complejo, o sea, es lo que uno maneja por las asignaturas propias de la disciplina de historia y ciencias sociales que tu comprendes como democracia y ahí y a tú sacas todos los valores y las prácticas que uno tiene que ejercer en un sistema democrático y todo lo que implica vivir en un sistema democrático y todo lo que tú lees y estudios por tú, por cuenta propia es que tú haces, lo haces, lo llevas en la práctica, en la sal de clases y es también lo que te digo lo que te orienta en los planes y programas y lo que tú puedes ir investigando de manera autónoma independiente, pero como te digo yo no tuve ningún ramo, ninguna asignatura que me dijera te vas a encontrar con eso, esto es lo que tú tienes, no, no existe, por lo menos no sé si ahora se estará implementado pero yo que egresé hace muy poquito no lo tuve”.* (Entrevista 7).

*Elementos reproductivos en la educación.* Los entrevistados consideran que el contexto social, económico y cultural de los estudiantes es un elemento que no puede ser obviado, aunque, si bien fueron mencionados explícita o implícitamente en todos los discursos, el nivel de intensidad e importancia otorgado varió de acuerdo a las características del docente y su visión educativa. En otras palabras, los profesores que presentan una visión crítica de la educación y de la formación ciudadana, reconocen la situación como un hecho real y no tienden a atribuir las dificultades que puedan presentarse en este ámbito, al contexto social y/o familiar de los jóvenes. Por otra parte, los que presentan una visión ligada al orden y la disciplina, tienden a responsabilizar de las dificultades acontecidas y de los contenidos y aprendizajes no logrados, al contexto social y familiar de los estudiantes.

El marco en el que se instaura la educación ciudadana es percibida por parte de los profesores como hostil y de profundas desigualdades. Afirmando de esta manera la

posición que sostienen Castillo Miranda y Bonhomme (2015), que las desigualdades económicas asociadas al contexto educacional impactan tanto en el conocimiento como en las expectativas de participación en los jóvenes. A nivel macro, conciben a una sociedad que reproduce la desigualdad en todos sus niveles, ya sea económico, social y cultural. Estos factores, de acuerdo a sus apreciaciones condicionan en gran medida, la realización efectiva de la formación ciudadana en las escuelas, pues el contexto, según sus visiones, puede restringir o potenciar las posibilidades de acción y cambio.

La reproducción social, económica y cultural percibida, toma consistencia, por parte de los/as docentes, en la constatación del fenómeno de “guetización” que se da en las escuelas públicas. Es decir, vislumbran una sociedad basada en clases sociales, donde la educación pública conglomerara a los sectores más desfavorecidos de la sociedad y que, a juicio de ellos, responde a una lógica económica e ideológica que perpetúa dicha situación.

*- “Necesitan tener educación para los “guettos” o sea hoy día la lógica neoliberal está llevando que si tienen que haber escuelas para pobres y por eso los proyectos hoy día no apuntan a fortalecer la educación pública sino que apuntan a aumentar los bonos por alumnos vulnerables por ejemplo, o sea todo lo que es el proyecto de la ley SEP, de la subvención escolar preferencial apunta a que si tiene que haber educación para los más pobres y esa va a tener un financiamiento solamente para los sectores más pobres, todos los demás se van a mantener en el modelo privado, ya sea privado con subvención del estado o privado ... particular particular ¿cómo se llama? ... pero no creo que desaparezca por completo porque además por un tema de necesidades internacionales un estado no se puede presentar.... Ya es escandaloso que se presente a Chile ante la OCDE con un 30% de educación pública por lo tanto no podría reducir de eso (...).” (Entrevista 5).*

Los/as profesores caracterizan las escuelas como altamente reproductivas, las cuales

reflejan el escenario social imperante. En este sentido, se convierte en la representación de la desigualdad social, que entrega contenidos vacíos y escasas o nulas oportunidades para la preparación del ejercicio ciudadano que el discurso oficial promueve. A esto se suma la visión de una educación antidemocrática. De ahí los escasos espacios de participación para los estudiantes que, si bien a nivel institucional se exigen, en la práctica no son apreciables, debido en gran parte a la cultura escolar autoritaria predominante en la mayoría de los establecimientos.

*- “Es complejo porque la escuela yo personalmente la considero un espacio súper antidemocrático entonces es súper difícil rescatar situaciones que respondan a valores de la democracia dentro de los establecimientos educacionales, de hecho si yo tuviera que valorar algunas situaciones sería principalmente los mismos hechos y situaciones de rebeldía de los alumnos con la escuela que apuntan a buscar ciertos consensos sociales o incluso simplemente demarcarnos a nosotros los docentes nuestra cara de las situaciones que estamos haciendo mal, pero de verdad espacios democráticos sobretudo en una escuela pequeña con niños hasta octavo básico(...) incluso nos ponen problemas para centros de alumnos que preparábamos centro de alumnos y después la dirección los bajó porque bueno los niños no se hacían responsables y un montón de argumentos para no tener organización... que es difícil valorar espacios de democracia que no existen (...)”.* (Entrevista 2).

Es por ello que la mayoría de los profesores entrevistados consideran que las condiciones para la realización de la formación ciudadana deja varias interrogantes y cuestionamientos, además de una variada gama de problemáticas sociales, políticas y económicas a resolver. En síntesis, todas las dificultades expresadas se encuentran vinculadas a las escasas instancias con las que cuentan para desarrollar temáticas ciudadanas. Como consecuencia, es percibida como algo lejano, pero pendiente; supeditada a aspectos estructurales y coyunturales que, en mayor o menor medida,

condicionan tanto el proceso formativo como las competencias ciudadanas que los/as estudiantes puedan o no llegar a desarrollar.

#### **4.3.2. Comprensiones del profesorado acerca de la ciudadanía**

Se pudo constatar que los/as docentes, a pesar de las dificultades expresadas, conciben la educación ciudadana como un proceso vital en el desarrollo de enseñanza-aprendizaje del estudiantado. En relación a esto, se exponen sus ideas y creencias en torno a cómo entienden la formación de ciudadanos y cuál es el rol que se adjudican en este proceso.

La ciudadanía, para gran parte de los docentes, es entendida desde una perspectiva ética-valórica, poniendo énfasis, en los derechos y deberes. Aunque, también se advierten visiones más amplias y no tradicionales, que se orientan hacia un enfoque activo. Se develó además que sus posiciones dependen en gran medida de la concepción educativa de cada docente.

La formación ciudadana es comprendida por el profesorado, generalmente desde el marco de la educación cívica tradicional, esto es, desde el enfoque minimalista, basado en un paradigma de ciudadanía formal. De ahí que los docentes se orienten hacia la transmisión de conocimientos y contenidos de aprendizajes relacionados con la institucionalidad, en la que se devela una concepción de ciudadano dentro de los parámetros de un estatus legal. Por lo tanto, la visión que se desprende es la de un

ciudadano bajo la lógica del cumplimiento de derechos y deberes. Ante esto una profesora sostiene.

- *“ya, formación ciudadana entiendo educación cívica, formar a un ser humano con valores ciudadanos, por ejemplo con respeto, a ser tolerante, a ser respetuoso, inculcarle, enseñarle cuáles son sus derechos, en qué instancias él puede participar, en qué instancia debe hacer valer sus derechos y también reconocer sus deberes”*. (Entrevista 2).

En esta misma línea, se encuentra otra visión que observa la comprensión de este proceso formativo vinculado al fortalecimiento de la identidad nacional y los símbolos patrios, cuyo enfoque es que el proceso de enseñanza-aprendizaje tiende a fomentar una ciudadanía desde la perspectiva de la membrecía.

- *“Al menos acá ha habido un realce en ese sentido, en rescatar los días, ponte tu, lunes, con el izado de la bandera, cantar el himno nacional, el himno, tratar en lo posible de incorporar las efemérides del calendario (...) hace poco organicé un acto para el día del carabinero con todo el tema motorizado, vinieron los perritos, la comisaria, hicieron un tremendo show para los niños y hubieron dos colegas que no quisieron participar de la actividad porque iban a perder clases, entonces yo entiendo ¿Dónde quedan los OFT? Porque hay que fomentar en los niños toda la parte valórica”*. (Entrevista 1).

Una postura distinta es la que expone el siguiente profesor, quien concibe la ciudadanía de un modo más complejo y que guarda relación con una visión formativa asociada al fomento de habilitar a los jóvenes para la vida pública; es decir, desde una visión maximalista. Así, pone énfasis en el desarrollo de habilidades que permita a los estudiantes cuestionar y criticar los modelos heredados. Esto da cuenta de un enfoque activo y crítico, comprendido desde la titularidad. No obstante, sostiene que el modelo

educativo y los lineamientos ético- morales arraigados impiden su realización efectiva, constatando en la realidad una tendencia más tradicional.

- *“Bueno yo puedo hacerle clases de educación cívica, le puedo enseñar un montón de cosas teóricas con respecto a la educación cívica, pero si ese niño no vive ese proceso de participación en el establecimiento educacional da exactamente lo mismo lo que pueda manejar como contenido teórico si en la práctica la escuela reproduce la lógica (...) pero hoy día no se está formando a un ciudadano que piense, que valore, un ciudadano que sienta que el país es suyo y que quiera tomar decisiones”.* (Entrevista 5).

En síntesis, se evidencia una tendencia significativa a comprender la educación ciudadana desde una perspectiva minimalista antes que maximalista. A causa de esto, existe una inclinación a ver el proceso de enseñanza-aprendizaje de la ciudadanía desde la asociatividad tradicional, basada en derechos jurídicos y legales, asociada también a la transmisión de valores que promueven la membresía que, en el caso particular del aula, se plasma en la valoración de principios basados en la convivencia, antes que principios cívicos que aporten a la participación y la deliberación; dos aspectos claves para potenciar una ciudadanía activa.

*Educación ciudadana orientada hacia los valores.* Al entender, la mayor parte de ellos, el proceso formativo desde una visión ético-valórica, tienden a trabajar los siguientes valores cívicos, los se encuentran orientados mayormente hacia principios de convivencia escolar que al desarrollo de habilidades y actitudes hacia los político y/ civil. En este sentido, los valores del “respeto, “resolución de conflictos” y la “tolerancia” son lo que, de acuerdo a sus visiones, deben ser fomentados para el ejercicio democrático de sus estudiantes.

El respeto, según el grupo estudiado, es visto como un valor esencial para la formación ciudadana. Para ellos, consiste en la base fundamental de toda relación humana y aspecto fundamental de la relación pedagógica en el proceso formativo, siendo el valor más recurrente y el primero en aparecer en todos los discursos, denotando así la existencia de una problemática sublimada en el ámbito de la convivencia escolar. Es así que éste valor, ubicado por sobre todos los otros, revela una racionalidad que apunta a mantener el orden y un clima escolar basado en la disciplina y una buena convivencia.

En menor grado, se aprecia el respeto no como una forma orientada a la buena convivencia, *“no desde el enfoque del silencio y el autoritarismo”*, como lo denomina un profesor, sino más bien, como una forma de comprender al otro y legitimarlo. Ello responde a una lógica distinta en relación a lo expuesto anteriormente y muestra otros niveles de complejidad y multiplicidad de formas de entender los valores en educación ciudadana.

En cuanto a la resolución de conflictos, si bien es entendida desde el currículo oficial, como una de las tantas habilidades a ser desarrolladas para el ejercicio de la ciudadanía; las/los profesores la entienden como un valor esencial -después del respeto- en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, su finalidad está dirigida a corregir comportamientos, para delimitar áreas de acción de los estudiantes antes que comprenderla y ejercitarla como una instancia de promoción para la deliberación de juicios críticos y el aprendizaje de la negociación.



La tolerancia es entendida además como un valor relevante al momento de enseñar en ciudadanía, ya que también se encuentra impresa en el currículo y debe ser trabajada en el espacio educativo con miras a una buena convivencia escolar. No obstante, su comprensión se enmarca en el plano relacional profesor-estudiante/estudiante-estudiante es vista particularmente en contexto de aula, pues no hacen alusión de que se trabajen o ejerciten en contextos más amplios.

Un discurso que se aleja de todos los argumentos citados, es el de un profesor de la ciudad de Valparaíso, quien sostiene que uno de los valores democráticos que más percibe y valora en los estudiantes es la situación de rebeldía. Entendiendo por ello, una forma de responder a un sistema poco democrático como lo son la mayoría de las escuelas.

- *“(...) de hecho si yo tuviera que valorar algunas situaciones sería principalmente los mismos hechos y situaciones de rebeldía de los alumnos con la escuela, que apunta a buscar ciertos consensos sociales o incluso simplemente demostrarnos a nosotros los docentes en nuestra cara de las situaciones que estamos haciendo mal, pero de verdad espacios democráticos sobretodo en una escuela pequeña con niños hasta octavo básico, no (...)”*. (Entrevista 5).

La valoración de la figura de ciudadano rebelde que expone el profesor citado, apela a la desobediencia como una forma de participación legítima ante espacios poco democráticos como lo son algunos establecimientos escolares. Ante esto, se concibe la contestación por parte de los estudiantes como forma viable de ejercer la ciudadanía.

Resumiendo, un gran número de docentes se encuentran escasamente preparados para

trabajar temáticas cívicas y ciudadanas, ya sea por escasa preparación en su proceso formativo inicial, como tienden a adjudicarse un rol importante en la formación de ciudadanos. Esta labor tienden a realizarla acorde a creencias de lo significa para ellos ser un “buen ciudadano” y, en instancias que los contenidos curriculares le permitan abordarlos, ya que las dificultades del día a día, ya sean estructurales o coyunturales limitan el ejercicio.

En este sentido, la visión de ciudadano a la que adhieren gran parte de los docentes, alude a una tendencia liberal circunscrita a principios jurídico-legales, en la que se entiende la figura política desde la ciudadanía tradicional formal. El hecho de incorporar esta perspectiva importa ciertas complicaciones que obstaculizan el proceso de enseñanza- aprendizaje, ya que por un lado se invisibilizan o anulan procesos y experiencias que los jóvenes pudieran llegar a generar, por un camino distinto al convencional; y por otro, se homogeniza la acción política de éstos dentro de los parámetros establecidos.

## CAPITULO V. CONCLUSIONES

El presente estudio analizó, a partir del núcleo pedagógico docente-contenido-estudiante, el conocimiento cívico y ciudadano que presentan los jóvenes al término del segundo ciclo de educación básica. Considerando que la cultura cívica se potencia y fortalece sobre la base del rol activo e influyente de los ciudadanos, se considera importante revisar si este proceso formativo promueve una cultura cívica en las escuelas y en sus estudiantes.

En relación a lo planteado, la investigación se articuló de acuerdo con los siguientes ejes: el conocimiento cívico y ciudadano de los estudiantes, las concepciones de ciudadanía que se desprenden del proceso formativo y las pautas de cultura cívica.

Con respecto al dominio de conocimientos sobre el sistema cívico, se pudo constatar que para los estudiantes, la figura del ciudadano es concebida desde una perspectiva distante, con características de pasividad, un alto grado de acatamiento a las normas y con escasa incidencia en las decisiones de la comunidad.

Si bien sostienen que el ciudadano posee derechos y responsabilidades, los jóvenes lo perciben de manera condicional e individual, más no de modo inherente al sujeto político. No obstante, en la medida que reconocen al ciudadano desde características que se acercan a la figura de “pueblo”, surgen elementos que podrían describirse como relativos a la ciudadanía activa. Ello sucede en tanto identifican en esta última la posibilidad de generar cambios con respecto a su sociedad. En este sentido, los

estudiantes transitan desde una concepción de ciudadanía tradicional (membresía), hacia una ciudadanía activa que los habilita para la participación y toma de decisiones (titularidad).

Con respecto a los fundamentos éticos compartidos, los estudiantes demuestran familiarización con los principios de equidad, libertad y cohesión social; además de adherir principalmente al ideal de igualdad. Sin embargo, tienden a percibirlos de manera relativa, producto de una sociedad desigual y deficitaria en términos democráticos, lo que genera un distanciamiento, tanto de la esfera cívica como política, y una diferenciación entre un “ellos” y un “nosotros”. Ambos fenómenos revelan la importancia que significa para los jóvenes el fortalecimiento de la noción de pueblo – siendo su equivalente la ciudadanía – que apela a una sociedad justa y la superación de la desigualdad social y económica.

En relación a la participación cívica, se pudo observar que, si bien los jóvenes reconocen que existe una democracia representativa como sistema político –cuya principal expresión es el voto– existe un escaso conocimiento, tanto de las instituciones civiles y de Estado como también de mecanismos para llevar a cabo la participación; Por otra parte, la escuela la conciben como un espacio altamente autoritario, que no propicia la participación ni el diálogo. Salvo el ejercicio cívico relacionado con la elección de sus representantes de curso, los estudiantes consideran que sus comunidades educativas no son coherentes con los principios democráticos, altamente valorados por ellos.

La literatura revisada afirma que, en la medida que los jóvenes comprendan la forma en que funcionan sus instituciones y conozcan de qué manera pueden participar en ellas- además de contar con una cultura escolar democrática- impacta favorablemente en sus expectativas de participación futura; factor que no se aprecia en el caso particular de este grupo de estudiantes y es coherente con el escaso conocimiento cívico evidenciado.

Se pudo observar además, que los estudiantes mientras perciben mayor desigualdad, más se distancian del sistema político formal, adhiriendo a canales informales de participación. En este sentido, se aprecia una clara distinción en sus predisposiciones entre lo cívico y civil. De acuerdo a sus concepciones, el primero de estos ámbitos, carece de legitimidad y confianza, lo que se traduce en la creencia de incapacidad para ejercer influencia en el sistema político; en tanto que en el segundo, visualizan la posibilidad de incidir y modificar lo establecido a partir de la figura de pueblo cohesionado.

En este sentido, los jóvenes, al identificarse con la figura de “pueblo” antes que la de “ciudadano”, envisten a cada una de ellas de un estatus y propiedad distinta. Esta última la vinculan con la política formal, ámbito que consideran limitado en relación a su grado de influencia; mientras que la otra, se configura y emerge siempre que perciban desigualdad, y de la que irrumpen aspectos activos de ciudadanía como consecuencia.

La creencia sustentada en la idea de una sociedad portadora de una democracia deficitaria y con altos índices de desigualdad, influye directamente en sus actitudes hacia lo cívico. Si bien rescatan sus principios, perciben una brecha entre los valores

promulgados y realizados. De ahí que sus disposiciones estén caracterizadas por el rechazo hacia sus mecanismos y procesos formales y una baja en las expectativas de participación en la vida adulta. Así, la insatisfacción con la democracia tensiona la relación de los jóvenes con lo cívico y ciudadano.

De esta manera, el análisis de las pautas de orientaciones políticas de los jóvenes, demostró un escaso conocimiento y valoración del sistema político. Además de disposiciones, actitudes y creencias poco favorables hacia el sistema de representación, que no guarda relación con una cultura cívica afianzada.

Desde la perspectiva del profesorado y sus concepciones acerca del proceso de formación ciudadana y la ciudadanía se pudo establecer que éstos se sienten escasamente preparados para llevar a cabo este proceso de enseñanza-aprendizaje, debido principalmente a tres motivos:

i) Escasa preparación inicial y actual: ante esto los profesores manifiestan no haber recibido las herramientas teórico-metodológicas básicas en sus periodos formativos para enfrentar estas temáticas en las aulas que, sumado a la insuficiente preparación actual, tarea que confieren a la institucionalidad, dificulta una enseñanza efectiva en esta materia. Esto último devela poca familiarización con el currículo y las orientaciones disponibles en formación ciudadana. Por ello, al momento de distinguir y evaluar las competencias de sus estudiantes tienen tendencia a presentar dudas de cómo practicar el modelo.

ii) Desajuste y desorganización curricular: fue posible evidenciar una desarticulación entre los planes y programas que involucran a la asignatura de HGCS, y el currículo en FC. Si bien este último debe ser desarrollado vía OFT (actualmente OAT), donde existen orientaciones teórico metodológicas para llevarlas a la práctica, la mayoría de los docentes las desconocen. En base a esto y junto con las exigencias que le impone el ministerio, se inclinan a otorgarle énfasis a los contenidos de sus asignaturas, quedando a criterio de cada profesor el tiempo que le destina a la educación ciudadana que, generalmente es escaso y es abordado en la medida que los contenidos lo permiten. De ahí que para este grupo lo represente como un currículo descontextualizado.

iii) Capital cultural de sus estudiantes: una de las dificultades que expresan los profesores, se relaciona con el contexto social y económico de sus estudiantes, sosteniendo que pertenecen a los sectores más desfavorecidos. Esta condición tienden a valorarla negativamente, ya que a juicio de ellos, los niveles de apropiación del conocimiento se ven mermados por estas características. En menor medida, se hallan profesores que, a pesar de estar conscientes de las condiciones contextuales, la visualizan como un problema estructural y tienden a desarrollar una postura más política y crítica para permitir a los jóvenes participar activamente en su sociedad.

Los factores aludidos son concebidos como una piedra de tope que dificulta una educación ciudadana realista y eficaz. Ante esto, durante el proceso de enseñanza aprendizaje, recurren con frecuencia a sus propias creencias y nociones acerca de la ciudadanía y de lo que debe ser la educación en esta materia, A causa de ello, se

constatan dos posturas: la primera orientada hacia un enfoque minimalista, que advierte una concepción de ciudadanía tradicional, pasiva y normativa, basada en la transmisión de valores morales, derechos y responsabilidades individuales<sup>28</sup>. Dentro de la segunda, en tanto, se encuentra un pequeño grupo de profesores, quienes recurren a un enfoque maximalista, orientado a una concepción de ciudadanía activa, que no consideran la escuela como mero transmisor-receptor de conocimiento, sino que valoran y promueven en sus estudiantes la participación civil y política.

A raíz de los resultados, se puede concluir que existe una brecha entre la manera cómo conciben la ciudadanía los jóvenes, en termino de roles y funciones que cumplen en la sociedad, y la prescrita por el currículo en educación ciudadana. Al respecto, fue posible apreciar que sus concepciones de ciudadano presentan una tensión entre los marcos de la política formal, referente a un estatus jurídico-legal, y otro con características predominantemente activas de acción cívica, atribuido a la configuración de pueblo, con características simbólicas y discursivas propias que poseen mayor valor afectivo.

Por su parte el currículo promueve una concepción de ciudadano activo, responsable y consciente de sus derechos y responsabilidades, comprometido con los derechos humanos, desarrollo sustentable y la democracia – aspectos que fortalecen y establecen un sistema político estable – no obstante, los estudiantes si bien valoran muchas de sus

---

<sup>28</sup> Desde esta perspectiva los docentes adscriben al fomento de la membresía política que, si bien es un ámbito importante, deja fuera la posibilidad para que jóvenes puedan participar deliberativamente.



características y principios, no se identifican con la figura de ciudadano prescrita, ya que no se sienten parte constitutiva de este entramado político.

En consecuencia, es posible concluir a modo general que la escuela y su modelo de FC escasamente contribuye al fortalecimiento de una cultura cívica en los jóvenes, dado que: la cultura política predominante que se manifiesta a la base de las orientaciones políticas de los jóvenes, presenta tensiones y ciertas características coherentes con un sistema político democrático liberal (Mouffe, 2012), pues se atribuye mayor valor a derechos y responsabilidades individuales que, según los jóvenes, no encuentran asidero para ser manifestadas.

Asimismo se pudo dar cuenta que el escaso conocimiento del sistema político y las creencias asociadas a la imposibilidad de influenciarlo, provocan rechazo y distanciamiento; además de juicios y opiniones negativas referente al sistema y su institucionalidad. Estas pautas no expresan la existencia de una cultura cívica si hablamos en términos democráticos, ya que estas orientaciones se encuentran íntimamente motivadas por desigualdad experimentada.

Las orientaciones señaladas influyen en gran medida las expectativas de participación presente y futuras, y estarían mermando el afianzamiento o promoción de una cultura cívica en los estudiantes; dado que no fue constatable su existencia. Claramente el marco de comprensión teórico delimita las apreciaciones y la posibilidad de que distintas posturas de concebir lo cívico y ciudadano coexistan dentro de un sistema compartido. En este sentido, la emergencia de nuevas ciudadanías, por parte de

los estudiantes, marcan una renovación de los parámetros en el ámbito de lo cívico y lo político, generando una cultura política particular.

En cuanto al currículo en educación ciudadana, al configurarse como un proceso de socialización que tiene como objetivo preparar a las nuevas generaciones para la vida democrática, demanda un análisis y reflexión constante. Ante esto es posible esgrimir que si bien ha tenido avances significativos, quedan serias dudas sobre su contribución a una cultura cívica y a la superación del escaso conocimiento cívico y ciudadano presentados por los jóvenes estudiantes.

La evidencia empírica demostró que la transversalidad en educación ciudadana es un dilema que merece una discusión profunda si se pretende superar o reparar, tanto el déficit en torno a estas temáticas como la renuente participación e identificación de los estudiantes hacia el sistema político, puesto que sus características no permiten promover una educación ciudadana realista y de impacto para los jóvenes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que sugiere implementar nuevas iniciativas, que no estén solo dirigidas a seguir elaborando orientaciones de apoyo a la transversalidad— indiscutiblemente necesarias – sino que a pensar en estrategias que otorguen espacios y tiempos reales para la práctica de la vida cívica-democrática.

Sin duda el fortalecimiento de la experiencia ciudadana en las escuelas, no pasa por instaurar una asignatura de educación cívica y ciudadana, ya que esa tarea no puede atribuírsele solo a la educación, al ser un desafío de la sociedad en su conjunto. Por lo tanto, al considerar que este proceso ha tenido serias dificultades al momento de

posicionarse y establecerse como una práctica continua en las aulas, se considera importante que la creación de instancias particulares ayudarían a sentar las bases para que estudiantes, docentes y sus comunidades educativas se familiaricen y encuentren en el ejercicio de la ciudadanía. El desafío radica en cómo diseñar estrategias para implementar una educación cívica y ciudadana consistente, sin caer en procesos evaluativos y en todas las estandarizaciones que implica una asignatura formal. Esto abre nuevas líneas de estudios en el ámbito de las políticas educacionales, en relación a este proceso de socialización, en la búsqueda de soluciones que contribuyan al mejoramiento del modelo para alcanzar el objetivo de democratizar la educación y las escuelas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMOND, G. y VERBA, S. (1963) La cultura cívica. Estudio sobre la participación política democrática en cinco naciones. Madrid, Fundación Foessa. Fomento de estudios sociales y de sociología aplicada.

APPLE, M. (1996a) El conocimiento oficial. La Educación democrática en una era conservadora. Barcelona. Editorial Paidós.

APPLE, M. (1996b) Política cultural y educación. Madrid. Ediciones Morata.

BARDIN, L. (1996) Análisis de contenido. 2º Ed. Madrid. Ediciones Akal.

BERNSTEIN, B. (1973) Clases, código y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje. Madrid. Ediciones Akal. Tomo I y II.

BERNSTEIN, B. (1998) Educación, mercado e identidades pedagógicas emergentes. Persona y sociedad / ILADES. Santiago, Chile. Vol. XII, nos. 2-3 (ago. / dic.1998), p. 7-24, diags.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J. (1996) La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Ciudad de México. Editorial Laia. 271p.

CANALES, M. (2006) El grupo de discusión y el grupo focal. En: CANALES, M. Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. 1ª Ed. Santiago de Chile. LOM Ediciones. 406p.

CASTILLO, J., MIRANDA, D. y BONHOMME, M. (2015) Desigualdad social y cambios en las expectativas de participación política de los estudiantes en Chile. En: COX, C. y CASTILLO, J. Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile. pp. Pag.459-486.

CASTILLO, J., MIRANDA, D. y SANDOVAL-HERNANDEZ, A. (2015) Desigualdad y conocimiento cívico: Chile en comparación internacional. En: COX, C. y CASTILLO, J. Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile. pp. 487-524

COLL, C. (2007) Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio. Revista Aula de Innovación Educativa. Nº161: 34-39.

COX, C. (2006) Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. Profesorado. [en línea] Revista de currículum y formación del profesorado. 10.1. <<http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/construccion->

[politica-de-reformas-curriculares-el-caso-de-chile-en-los-noventa.pdf](#)> [consultado: 30 agosto 2014]

COX, C. (2011) Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. [en línea] *Revue Internationale de Education de Sevres. Contenus scolaires: l'émergence des politiques curriculaires*. Coordination: Roger-François Gauthier. (avril 2011) N°56. <<http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/Curriculo-escolar-de-Chile.-Genesis-implementacion-y-desarrollo..pdf>> [consulta: 09 Marzo 2015]

COX, C., BASCOPE, M., CASTILLO, J., MIRANDA, D. y BONHOMME, M. (2015) Educación ciudadana en América Latina: Prioridades en los currículos escolares. En: COX, C. y CASTILLO, J. *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile. pp. 321-372.

COX, C. y GARCIA, C. (2015) Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: Tres currículos comparados. En: COX, C. y CASTILLO, J. *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile. pp. 283-320.

COX, C., JARAMILLO, R., y REIMERS, F. (2005) *Educación para la Ciudadanía y la Democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Banco interamericano de desarrollo. Departamento de Desarrollo Sostenible. División de Estado, Gobernabilidad y Sociedad Civil. Unidad de Educación.

DA SILVA, T. (1999) *Documentos de identidad. Una introducción a la teoría del currículum*. 2ª edición. Belo Horizonte. Autentica Editorial.

DURAN, C. (2012) *El acontecimiento estudiantil y el viraje del proceso sociopolítico chileno*. Buenos Aires. Observatorio social de América Latina. CLACSO.

ESPINOZA, O. (2014) *Cambios recientes al currículum escolar: Problemáticas e interrogantes*. Notas para Educación, N° 18. Santiago de Chile. Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en educación. CEPPE.

GAINZA, A. (2006) *La entrevista en profundidad individual*. En: CANALES, M. *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. 1ª Ed. Santiago de Chile. LOM Ediciones.

GARCIA, 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*. *Estud. Pedag.* Volumen XXXVII, n° 2: 329-344.

GIMENO, J. (Comp), PÉREZ, A., MARTÍNEZ, J., TORRES, J., ANGULO, F., ÁLVAREZ, J. (2008) *Educación por competencias. ¿Qué hay de nuevo?* Madrid. Ediciones Morata. 233p. (Colección: Pedagogía Manuales).

IBAÑEZ, J. (2006) Presentación. En: CANALES, M. Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios. 1ª Ed. Santiago. LOM Ediciones.

IDD-LAT. (2009) Construcción de ciudadanía y desarrollo democrático. Consultado el Julio 2015: <http://www.idd-lat.org/2014/informes/8/construccin-de-ciudadana-y-desarrollo-democrtico.html>

IEA. (2009) Estudio formación cívica en los estudiantes chilenos ICCS. Primer informe nacional de resultados. Santiago de Chile.

INFORME COMISIÓN PARA LA MODERNIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN (1994) Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Santiago de Chile.

MAGENDZO, A., Donoso, P. y Rojas, M. (1997) Los objetivos fundamentales transversales en la reforma educativa Chilena. Santiago de Chile. Editorial Universitaria.

MAGENDZO, A. (2008) Dilemas del currículum y la pedagogía. Analizando la reforma Curricular desde una perspectiva crítica. Santiago de Chile. Ediciones LOM.

MAGENDZO, A. (2009) Pensamientos e ideas fuerza de la educación en derechos humanos en Iberoamérica. Santiago de Chile.

MARTINEZ, M. y CUMSILLE, P. (2015) La escuela como contexto de socialización política: Influencias colectivas e individuales. En: COX, C. y CASTILLO, J: Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile. pp. 429-458.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004a) Formación ciudadana en el contexto de la reforma. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004b) Formación Ciudadana. Actividades de apoyo para el profesor. Historia y Ciencias Sociales 1º Básico a 4º Medio. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2004c) Informe Comisión Formación Ciudadana. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009) Fundamentos del ajuste curricular en el sector de historia, geografía y ciencias sociales. Unidad de Currículum y Evaluación. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2013) Orientaciones Técnicas y Guiones Para Fortalecer La Formación Ciudadana 7ºBasico a 4ºMedio. Unidad técnico pedagógica. División de educación general. Nivel de Educación Media.

MINISTERIO DE EDUCACION (2014) Orientaciones e Instrumentos de Evaluación Diagnóstica, Intermedia y Final en Formación ciudadana. 8° año de educación básica. Ministerio de educación. División de educación general. Nivel de educación media. Santiago de Chile.

MORENO, T. (2008) RMIE, Enero-Marzo 2010, VOL. 15, NÚM. 44, PP. 289-297 Revista Mexicana de Investigación Educativa ISSN Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. <<http://www.redalyc.org/pdf/140/14012513017.pdf>> [consultado: 13 Enero 2014]

MOUFFE, C. (2012) La paradoja democrática. El peligro del consenso en la política contemporánea. 2<sup>da</sup> Edición. Barcelona, Editorial Gedisa.

MUÑOZ, C.; VASQUEZ, N. y REYES, L. (2010) Estudios Pedagógicos XXXVI n° 2 153-175 Percepción del estudiantado de enseñanza básica sobre el rol del estado, las instituciones públicas, la democracia, la ciudadanía y los derechos de las mujeres y de los inmigrantes.

MUÑOZ, M.; SILVA, C.; IVÁÑEZ, A. y MILLALÉN, C. (2013) La Educación en Derechos Humanos y Ciudadanía en la formación inicial docente. Revista Docente. N°50: pp.84-95.

OLIVA, M. (2010) Política educativa Chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esta trama? Revista Brasileira de Educação, V. 15 n. 44.

PEÑA, C. (2015) Escuela y vida cívica. En: COX, C. y CASTILLO, J. Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile. pp. 25-50.

PNUD (2014) Auditoría a la democracia. Más y mejor democracia para un Chile inclusivo. Santiago de Chile.

PONCE DE LEÓN, M. (2010) La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. Historia N°43, Vol. II, Julio-Diciembre.

REDÓN, S. (2010) La escuela como espacio de ciudadanía. Estudios pedagógicos. V.36 N°2 Valdivia. pp. 213-239

REIMERS, F. y VILLEGAS, E. (2005) Educación para la Ciudadanía Democrática en Escuelas Secundarias en América Latina. Trabajo Preparado para la Reunión del Diálogo Regional en Educación Banco Interamericano de Desarrollo.

RUIZ, C. (2010) De la República al Mercado. Ideas educacionales y política en Chile. Santiago de Chile. LOM Ediciones.

SERRANO, S., PONCE DE LEÓN, M., y RENGIFO, F. (2012) Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Santiago de Chile. Editorial Taurus. TOMO II: La Educación Nacional (1880-1930).

TORNEY-PURTA, J. y AMADEO, J. (2015) El estudio de la educación cívica y política: Historia e implicancias para Chile y América Latina. En: COX, C. y CASTILLO, J. Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados. Santiago de Chile, Ediciones Universidad Católica de Chile. pp. 51-74.

VILLARROEL, R. (2014) Ética del desarrollo, democracia deliberativa y ciudadanía ambiental. El desafío global de la sustentabilidad. Revista de Filosofía. Volumen 70. Pp. 161-174.



## ANEXOS

### ANEXO 1. Matriz de dimensiones

<p><b>Pregunta:</b> ¿El proceso formativo en educación ciudadana promueve la apropiación de pautas de orientación política que revelen una cultura cívica, por parte de jóvenes de 8° básico, en establecimientos de administración municipal?</p> <p><b>Objetivo general:</b> Analizar a partir del núcleo pedagógico, profesor-contenido-estudiante, los conocimientos cívicos y ciudadanos de jóvenes estudiantes de 8° básico de escuelas de administración municipal.</p>		
Objetivos Específicos	Dimensiones	Subdimensiones
Analizar la dimensión de contenido de los conocimientos cívicos y ciudadanos de jóvenes de 8° básico.	Sistemas cívicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>- El rol de ciudadano/a</li> <li>- Derechos y responsabilidades</li> <li>- Instituciones del Estado e instituciones civiles</li> </ul>
	Principios cívicos	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Equidad (derecho de todas las personas a recibir un trato justo)</li> <li>- Libertad (de pensamiento y de expresión.</li> <li>- Cohesión social (sentido de pertenencia)</li> </ul>
	Participación cívica	Toma de decisiones (voto); influencia en la comunidad (oportunidades de debatir y proponer)
	Identidad cívica (autoimagen cívica)	Conocimiento del rol que juega en la sociedad.
Dimensión afectivo-conductual de los cívico y ciudadano.	Creencias sobre democracia/autocracia y ciudadanía	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Democracia</li> <li>- Ciudadanía</li> </ul>
	Actitudes hacia lo cívico y la ciudadanía; actitudes hacia los derechos y las responsabilidades de una sociedad democrática.	Derecho y responsabilidades
	Intenciones conductuales hacia la participación presente y futura en actividades ciudadanas (voto o participación en la escuela)	Voto y participación escolar
Analizar cuáles son las concepciones de los/las docentes de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 8° básico, que surgen a raíz del proceso formativo.	Conocimientos y creencias	Lo cívico y ciudadano en estudiantes/currículo

ANEXO 2. Unidades de programa y aprendizajes esperados con incidencia directa en formación ciudadana.

<b>Unidades de programa/horas pedagógicas asignadas</b>	<b>Aprendizajes esperados en relación con OFT</b>
1. Las bases del mundo moderno: del renacimiento a la reforma (36 horas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reconocer la importancia de respetar las creencias e ideas distintas a las propias</li> <li>- Reconocer la igualdad de las personas en términos de derechos y dignidad, como un principio fundamental del orden social</li> </ul>
2. La expansión europea y su expansión geográfica (34 horas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresar respeto y valoración por los pueblos originarios</li> <li>- Ampliar su conocimiento de la realidad social, entendiendo que se configura históricamente</li> </ul>
3. El Estado moderno (34 horas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar el principio de igualdad de derechos de las personas</li> <li>- Reconocer principios éticos de la democracia</li> </ul>
4. El siglo del liberalismo: revolución industrial y burguesía. (36 horas)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorar la protección del entorno natural y sus recursos</li> <li>- Valorar el reconocimiento de derechos laborales en la época contemporánea</li> </ul>
Fuente: Elaboración propia en base al Programa de 8° básico (Ajuste 2009)	

ANEXO 3. GUIONES DIDÁCTICOS PARA FORMACIÓN CIUDADANA. Asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales 8° Básico.

<b>Temática: El renacimiento urbano y sus problemáticas (correspondiente a Unidad 1)</b>	
<p><b>Clase 1.</b></p> <p><b>Objetivo de la clase:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>A. Comprender los conceptos de cambio y continuidad histórica.</li> <li>B. Identificar los principales aspectos de la baja Edad Media.</li> <li>C. Reconocer los principales cambios y continuidades del periodo y la manera en que influyen en los procesos históricos.</li> </ul> <p><b>Contenido:</b></p> <p>Descripción de los procesos de fines de la Edad Media que sientan las bases del mundo moderno</p> <p><b>Tiempo Estimado:</b></p> <p>2 a 4 horas pedagógicas (90 a 180 minutos).</p>	<p><b>Objetivos fundamentales</b></p> <p>Comprender que los períodos de la historia se definen según rasgos que les dan unidad y que el paso de un período a otro está marcado por cambios profundos que afectan múltiples dimensiones históricas.</p> <p><b>Objetivos fundamentales transversales</b></p> <p>Reconocer la igualdad de las personas en términos de derechos y dignidad, como un principio fundamental del orden social.</p> <p>Proteger el entorno natural y sus recursos como contexto de desarrollo humano.</p> <p><b>Contenidos mínimos obligatorios</b></p> <p>Las raíces medievales del mundo moderno.</p> <p>Descripción de los procesos de fines de la Edad Media que sientan las bases del mundo moderno: el</p>
<p><b>Clase 2.</b></p> <p><b>Objetivo de la clase:</b></p>	

<p>A. Reconocer en las ciudades medievales un factor de cambio hacia la época del Renacimiento.</p> <p>B. Identificar la importancia que tienen las ciudades medievales y la aparición de la burguesía en el surgimiento del capitalismo.</p> <p>C. Caracterizar la vida cotidiana en las ciudades medievales.</p> <p><b>Contenido:</b> El renacimiento de la vida urbana, el desarrollo del comercio.</p> <p><b>Tiempo estimado:</b> 2 a 4 horas pedagógicas (90 a 180 minutos).</p>	<p>renacimiento de la vida urbana, el desarrollo del comercio, la innovación tecnológica, el nacimiento del capitalismo, el surgimiento de las monarquías centralizadoras.</p> <p><b>Aprendizajes esperados</b> Reconocer las principales transformaciones políticas, económicas y sociales de la Baja Edad Media que sientan las bases del mundo moderno, incluyendo: - Renacimiento de la vida urbana. - Desarrollo del comercio. - Cambios demográficos.</p>
<p><b>Clase 3.</b> <b>Objetivo de la clase:</b></p> <p>A. Reconocer las consecuencias sociales y culturales inherentes al desarrollo de las ciudades.</p> <p>B. Identificar el crecimiento de las ciudades tanto en la Edad Media como en la actualidad.</p> <p>C. Crear una presentación que grafique los contenidos aprendidos e investigados hasta el momento.</p> <p><b>Contenido:</b> El renacimiento de la vida urbana.</p> <p><b>Tiempo estimado:</b> 2 a 4 horas pedagógicas (90 a 180 minutos).</p>	<p><b>Habilidad ciudadana</b> - comprensión de la información y los procesos sociales Indicador de aprendizaje - identifica información - comprende procesos</p>
<p>Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación (2013) Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para Fortalecer la Educación Ciudadana.</p>	

<p><b>Temática: La problemática indígena de ayer y hoy (correspondiente a Unidad 2)</b></p>	
<p><b>Clase 1.</b> <b>Objetivo de la clase:</b></p> <p>A. Reconocer la influencia europea en la identidad americana.</p> <p>B. Comprender el proceso de expansión de Europa, caracterizando el espacio geográfico y los principales hitos del proceso.</p> <p><b>Contenido:</b> Consecuencias de la conquista europea en los pueblos indígenas americanos.</p> <p><b>Tiempo Estimado:</b> 2 a 4 horas pedagógicas (90 a 180 minutos).</p>	<p><b>Objetivos fundamentales</b> Dimensionar espacialmente la expansión de Europa hacia los otros continentes en la Época Moderna y evaluar sus efectos tanto para los pueblos conquistados como para los Estados europeos.</p> <p><b>Objetivos fundamentales transversales</b> Expresar respeto y valoración por los pueblos originarios.</p> <p><b>Contenidos mínimos obligatorios</b> La expansión europea y su expresión geográfica. Utilización de representaciones cartográficas para ilustrar las principales rutas de exploración alrededor del mundo y de la conquista de América. Problemas a raíz de las consecuencias demográficas y culturales que provoca el impacto de la conquista europea en los pueblos indígenas americanos.</p>
<p><b>Clase 2.</b> <b>Objetivo de la clase:</b></p> <p>A. Comprender el proceso de conquista de América y la influencia del mundo occidental en Latinoamérica.</p> <p>B. Reconocer los elementos originarios de América y compararlos con aquellos integrados desde el viejo mundo.</p> <p>C. Relacionar las consecuencias demográficas y</p>	<p><b>Aprendizajes esperados</b> Reconocer manifestaciones culturales del impacto del descubrimiento de América en el mundo europeo y en la población nativa del continente, considerando:</p>

<p>culturales de la Conquista de América en los pueblos originarios con la situación actual de estos pueblos en el contexto nacional.</p> <p><b>Contenido:</b> Consecuencias demográficas y culturales de la conquista europea en los pueblos indígenas americanos.</p> <p><b>Tiempo estimado:</b> 2 a 4 horas pedagógicas (90 a 180 minutos).</p>	<p>- Ampliación del mundo conocido. - Discusión sobre la naturaleza humana de los indígenas. - Impacto de la conquista en los pueblos indígenas.</p> <p><b>Habilidad ciudadana</b> - Evaluación y participación en una sociedad plural. - Comprensión de la información y los procesos sociales.</p>
<p><b>Clase 3.</b> <b>Objetivo de la clase:</b></p> <p>A. Reconocer la situación actual de los pueblos indígenas de América Latina y los problemas que les atañen. B. Comprender la situación actual del pueblo mapuche, valorando el legado cultural de esta cultura y otros pueblos originarios.</p> <p><b>Contenido:</b> Problematización del impacto de la conquista europea en los pueblos indígenas americanos</p> <p><b>Tiempo estimado:</b> 2 a 4 horas pedagógicas (90 a 180 minutos).</p>	
<p>Fuente: Elaboración propia en base a Ministerio de Educación (2013) Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para Fortalecer la Educación Ciudadana.</p>	

<p><b>Temática: Dos revoluciones que cambian el mundo occidental (correspondiente a Unidad 3)</b></p>	
<p><b>Clase 1.</b> <b>Objetivo de la clase:</b></p> <p>A. Reconocer el surgimiento de una nueva época, la Edad Contemporánea. B. Caracterizar la Independencia de Estados Unidos y relacionar este proceso histórico con los movimientos independentistas de Latinoamérica, especialmente en Chile. C. Representar las principales consecuencias de la Independencia de Estados Unidos y la influencia que tuvo en la Historia de Occidente.</p> <p><b>Contenido:</b> Caracterización de la Independencia de los Estados Unidos.</p> <p><b>Tiempo Estimado:</b> 2 a 4 horas pedagógicas (90 a 180 minutos).</p>	<p><b>Objetivos fundamentales:</b> Valorar la importancia de la Revolución Francesa y la Independencia de Estados Unidos para la proyección de los ideales republicanos.</p> <p><b>Objetivos fundamentales transversales:</b> Valorar el principio de igualdad de derechos de las personas.</p> <p><b>Contenidos mínimos obligatorios:</b> El Estado moderno, absolutismo y revolución. Caracterización de la Revolución Francesa y la Independencia de Estados Unidos como confrontación de los ideales republicanos con el Estado absolutista.</p> <p>El legado del mundo moderno. Reconocimiento de la importancia del legado político del mundo moderno en los ideales de soberanía popular, libertad, igualdad del derecho a disentir y de los derechos de las minorías, e identificación de sus proyecciones en la actual valoración de la democracia y de los derechos humanos.</p>
<p><b>Clase 2.</b> <b>Objetivo de la clase:</b></p> <p>A. Caracterizar el proceso de Revolución Francesa y sus consecuencias en el tiempo. B. Reconocer la importancia de la burguesía dentro de la Revolución Francesa. C. Generar empatía histórica hacia los actores del</p>	<p><b>Aprendizajes esperados:</b> Comprender que la Independencia de Estados Unidos y la Revolución Francesa son expresiones de profundos</p>

<p>periodo estudiados, reconociendo sus principales características y esfuerzos en el proceso de revolución.</p> <p><b>Contenido:</b> Caracterización de la Revolución Francesa.</p> <p><b>Tiempo estimado:</b> 2 a 4 horas pedagógicas (90 a 180 minutos).</p>	<p>cuestionamientos al orden social y político de las monarquías absolutas, basados en los principios del ideario republicano, tales como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ciudadanía y participación</li> <li>- división y equilibrio de poderes</li> <li>- soberanía popular, libertad e igualdad</li> </ul>
<p><b>Clase 3.</b></p> <p><b>Objetivo de la clase:</b></p> <p>A. Identificar las principales características del ideario republicano del periodo.</p> <p>B. Comprender la importancia de la Declaración de los Derechos del Hombre y el Ciudadano en el contexto en que surge y en la actualidad.</p> <p>C. Reforzar la comprensión de los conceptos de cambio y continuidad histórica.</p> <p>D. Reconocer las ventajas de vivir en un sistema democrático y republicano.</p> <p><b>Contenido:</b> Confrontación de los ideales republicanos con el estado absolutista.</p> <p><b>Tiempo estimado:</b> 2 a 4 horas pedagógicas (90 a 180 minutos).</p>	<p>Evaluar la influencia del legado político del mundo moderno, reconociendo sus proyecciones en la actual valoración de la democracia y los derechos humanos.</p> <p><b>Habilidad ciudadana:</b> Comunicación y valoración de los derechos y deberes ciudadanos. Evaluación y participación en una sociedad plural.</p>
<p>Fuente: Ministerio de Educación (2013) Orientaciones Técnicas y Guiones Didácticos para Fortalecer la Educación Ciudadana.</p>	

#### ANEXO 4. Competencias en formación ciudadana

<b>Competencias en formación ciudadana</b>		
<b>Conocimientos</b>	<b>Habilidades</b>	<b>Actitudes</b>
Democracia de Derechos Humanos	Manejo de información pública	Personales
Identidad nacional y relaciones internacionales	Relaciones con el otro y manejo de situaciones	Convivencia pacífica y democrática
Cohesión social y diversidad	Expresión y debate	Visión del otro
Economía política	Pensamiento crítico y juicio moral	Integración social
Educación ambiental	Organización y participación	
	Formulación y resolución de problemas	
<p>Fuente: Ministerio De Educación (2004) “Chile en el contexto de la reforma”. Unidad de Currículum y Evaluación.</p>		