



**Education Policy Analysis
Archives/Archivos Analíticos de Políticas
Educativas**
ISSN: 1068-2341
epaa@alperin.ca
Arizona State University
Estados Unidos

Vallejos Silva, Natalia

Supuestos y Marcos Conceptuales de Formación Ciudadana que Subyacen en el
Currículum Ministerial de Historia, Geografía y Cs. Sociales en la Enseñanza Básica
Chilena

Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 24,
2016, pp. 1-37

Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450024>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

archivos analíticos de políticas educativas

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



Universidad de San Andrés y Arizona State University

Volumen 24 Número 45

11 de abril 2016

ISSN 1068-2341

Supuestos y Marcos Conceptuales de Formación Ciudadana que Subyacen en el Currículum Ministerial de Historia, Geografía y Cs. Sociales en la Enseñanza Básica Chilena

Natalia Vallejos Silva

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Chile

Citación: Vallejos Silva, N. F. (2016). Supuestos y marcos conceptuales de Formación Ciudadana que subyacen en el Currículum Ministerial de Historia, Geografía y Cs. Sociales en la enseñanza básica Chilena. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(45).

<http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/2235>

Resumen: El presente artículo exhibe los resultados investigativos sobre los marcos conceptuales presentes en el currículum escolar prescrito sobre Formación Ciudadana, a partir de un análisis de contenido documental de las Bases Curriculares y Programas Ministeriales de Historia y Ciencias Sociales 2012, 1º a 6 básico, junto con el Programa de Historia y Ciencias Sociales 2011 de 6º básico. Los análisis permitieron estructurar nudos libres y árboles categoriales que levantan tres grandes matrices: Lineamientos Curriculares, Contenidos de Formación Ciudadana, y Deficiencias y Omisiones. Ellas dan cuenta de un discurso curricular que combina una amplia presencia de conceptos sobre la sociedad civil y la convivencia, junto con falta de precisión, contradicciones, ausencia de contenidos y hebras discursivas en las que la dimensión social aparece supeditada al desarrollo individual del sujeto.

Palabras clave: ciudadanía; currículum; escuela

Assumptions and conceptual frameworks in citizen training underlying the Ministerial Curriculum of History, Geography and Social Studies in Chilean primary school

Abstract: This article shows the conceptual framework of a school curriculum prescribed on citizenship education from an analysis of the documentary content of the curricular guidelines of Ministerial Programs in History and Social Sciences in 2012 from 1st to 6th grade in Chilean primary school, along with the History Program and Social Sciences in 2011 for 6th grade. The analysis allowed free knots and categorical structure trees up three matrices: Curriculum Guidelines, Citizenship Education Content, and Deficiencies and Omissions. They demonstrate a curricular speech that combines extensive presence of concepts of civil society and coexistence with inaccuracies, contradictions, lack of content, and discursive strands in the social dimension which appear to be dependent on the individual development of the subject.

Key words: citizenship; curriculum; school

Pressupostos e estruturas conceituais subjacentes educação para a Cidadania Curriculum Ministerial História, Geografia e Cs. Socialmente educação básica no Chile

Resumo: A pesquisa apresentada mostra os resultados em estruturas conceituais presentes no currículo escolar prescrito educação para a cidadania a partir de uma análise de conteúdo documental das orientações curriculares e programas Ministerial História e Ciências Sociais 2012 1º a 6 básico—junto com o Programa de História e Ciências Sociais 2011 grau 6. A análise permitiu nós livres e árvores estrutura categóricas até três matrizes: Diretrizes Curriculares, Educação para a Cidadania conteúdo e deficiências e omissões. Eles percebem um discurso curricular que combina extensa presença de conceitos de sociedade civil e de convivência com imprecisões, contradições, falta de conteúdo e vertentes discursivas na dimensão social parece sujeitos ao desenvolvimento individual do assunto.

Palavras-chave: cidadania; currículo; escola

Introducción

¿Qué es la Formación Ciudadana? La interrogante señalada constituye el cuestionamiento central en torno al cual se estructura este trabajo, cuyas líneas principales se levantan desde el deseo e interés por descubrir, visibilizar y comprender los ejes conceptuales y temáticos que estructuran el discurso oficial del Ministerio de Educación de Chile acerca de la ciudadanía en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en enseñanza básica (1º a 6º básico). La necesidad de ahondar en el tema señalado se funda en diversas razones. Kerr (2015) justifica la relevancia de investigaciones en torno a esta temática desde consideraciones académicas—“Aún queda mucho por explorar y comprender sobre ciudadanía y mucho trabajo para que los investigadores lleven a cabo” (p.116)—e históricas-políticas, vinculadas a los cambios políticos, económicos, sociales y culturales que acaecen a nivel mundial, generando impactos y nuevos desafíos para la educación en torno a la ciudadanía.

Por otra parte, en la mayoría de los países latinoamericanos y de la comunidad europea, las personas encargadas de desarrollar políticas educativas reconocen cada vez más la importancia de la educación ciudadana al interior de la escuela, espacio fundamental en la formación de sujetos ciudadanos que, además de poseer los conocimientos necesarios respecto de los principios que envuelven a los sistemas democráticos de gobierno, desarrollen actitudes y habilidades de convivencia democrática al interior de la sociedad (Kymlicka y Norman, 2002b). Por ello, es de vital importancia poner de relieve—junto a la enseñanza y aprendizaje de conocimientos y habilidades—el componente actitudinal en la formación de sujetos ciudadanos, pues la virtud moral de la civilidad

y el ser ciudadano no se nutren exclusivamente de los principios y normas que regulan la convivencia humana; también es necesario que dichas normas y leyes convenzan a la *razón sintiente* de todo sujeto, ya que—al parecer—no se aprende “ni por castigo ni por ley, sino por degustación” (Cortina, 2003, p. 219).

Al mismo tiempo, desde los imperativos y requerimientos establecidos por la revolución de las TIC, el impacto de la internacionalización de la economía y del conocimiento científico, surgen necesidades que—en lo político—apuntan a la existencia de democracias sustentadas en un orden social más integrado, y ciudadanos participativos. A estos últimos se les exige poseer las capacidades y habilidades suficientes que les permitan (dado el crecimiento exponencial de la información y las tecnologías que la difunden y permiten su manejo) controlar y evaluar decisiones complejas, así como también manifestar sus propias decisiones (Cox, 2001). Bajo esa consideración, el sistema educativo en general y la escuela en particular, figuran como actores claves que deben ser capaces de distribuir equitativamente los conocimientos y actitudes requeridas para que dicha participación democrática se haga efectiva.

Acogiendo las exigencias y transformaciones señaladas, la Formación Ciudadana y la valoración de la democracia figuran como uno de los fundamentos del cambio curricular planteado por la Reforma Educacional de Chile el año 1996, y del Ajuste Curricular para el sector de Historia, Geografía y Cs. Sociales (año 2009). A ello se suma el surgimiento de las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (1º a 6º año básico), aprobadas por Decreto 239/2012, y aquellas de 7º año básico a 2º año medio, aprobadas por el Consejo Nacional de Educación, a través del Acuerdo N° 70, de 2013, más los nuevos Programas de Estudio en dicha asignatura, desde 1º a 6º año básico -aprobados por Decreto 2960/2012. En estos documentos la Formación Ciudadana figura como un eje disciplinar clave, junto a la Historia y la Geografía, en la enseñanza de las Ciencias Sociales, a través de contenidos, habilidades y actitudes que se presentan de manera paulatina y/o gradual en los cursos o niveles mencionados¹.

Más aún, el fortalecimiento de esta temática constituye un eje del gobierno actual de la Presidenta Michelle Bachelet, el cual ha planteado el desarrollo de un Plan Nacional de Formación Ciudadana y Derechos Humanos para todos los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado, que fortalecería la presencia de la Formación ciudadana en el currículum escolar de enseñanza básica y media (Cámara de Diputados, 2015).

Relevar la importancia de la formación ciudadana requiere, a su vez, considerar un contexto social (en general) en el cual se advierte que el capital cívico se encuentra debilitado y/o amenazado por los procesos de modernización, vinculados particularmente con la globalización, y los cambios que ésta provoca en las relaciones económicas (puntualmente entre estados-nación) y las TIC. La esfera de lo público, entendida como el espacio donde se gesta la vida y voluntad común, donde todos son ciudadanos y, por tanto, sujetos iguales para hablar, dialogar, debatir y consensuar, experimenta transformaciones (Fernández Liria, C., Fernández Liria, P., y Alegre, 2007).

Para la Comisión Ciudadana el componente cívico que se transmite en las escuelas no puede separarse de la manera cómo los jóvenes experimentan en distintos espacios y contextos el

¹ Las evidencias que proporciona el Estudio Internacional de Educación Cívica desarrollado por la International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), así como la evidencia proveniente de las Comisiones Crick de Inglaterra (1998) y CIRCLE/Carnegie Corporation de Estados Unidos (2003), demuestran que el currículum nacional sobre ciudadanía se encuentra alineado con aproximaciones conceptuales y didácticas internacionales existentes sobre esta materia (Levinson y Berumen, 2007, p. 21).

pensamiento y la acción respecto a la sociedad y la política². Ello explica la importancia de atender y relevar las maneras como impacta la rápida modernización que experimenta la economía y sociedad, sobre el entendimiento y valoración social de lo político y el rol del ciudadano. Impacto que se vislumbra, por ejemplo, a través del retroceso y pérdida de importancia que tiene el mundo de lo público frente al mundo de lo privado, y el debilitamiento de los vínculos interpersonales entre sujetos que—siendo distintos—forman parte de una comunidad, y que son sustituidos por relaciones de tipo contractual (entre otros). En otras palabras, el fortalecimiento de los procesos de individuación versus el debilitamiento de las comunidades (Elías, 1990).

Junto con lo anterior, cabe tener presente la dificultad de formar ciudadanos al interior de espacios (escuelas) que muchas veces son crisol de contradicciones y tensiones; donde generalmente se vive un desajuste entre el deber ser declarado oficialmente (su visión y misión) y las demandas que la sociedad le formula desde la economía, política, etc. (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014); espacios en los que—además- no siempre se convive democráticamente³.

En síntesis, considerando la relevancia que la investigación en torno a la ciudadanía ha adquirido a nivel mundial y nacional⁴, y la presencia de dicha temática en cuanto cobertura curricular (particularmente en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales), la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía aparece relevada desde la oficialidad educativa correspondiente.

De esta manera y considerando la interrogante planteada inicialmente, el presente trabajo busca comprender cómo se entiende y/o significa—desde el currículo prescrito escolar ministerial— la formación de sujetos ciudadanos al interior de las escuelas, a partir de un análisis de contenido de las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Cs. Sociales de 1° a 6° año básico y los Programas Curriculares de la misma asignatura y niveles educativos señalados. Precisamente por la importancia que adquiere para el MINEDUC⁵ esta temática, la presencia que posee en la enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales, y su planteamiento desde una óptica interdisciplinaria, es que entender las hebras que articulan y dan cuerpo a un discurso curricular oficial—que no es neutro, sino que se encuentra empapado de sentidos y significados—se transforma en una tarea tremadamente valiosa.

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

Por su parte, Bascopé, Cox y Lira (citando a McCowan, 2009), argumentan que la importancia del currículo prescrito acerca de Formación Ciudadana radica en que permite identificar

² La Comisión Ciudadana nace el año 2004 en Chile para analizar los requisitos que “plantea la ciudadanía democrática en las condiciones de la modernidad que Chile experimenta en los inicios del siglo, y como éstos están siendo abordados por la educación, proponiendo mejoras o nuevos criterios y líneas de acción al respecto” (MINEDUC, 2004a, p. 10).

³ Gimeno y Pérez (1992) se refieren a cómo el currículum oculto, entendido como las prácticas no prescritas que ocurren en las interacciones cotidianas en el mundo de la escuela, tiene tanto o más peso -a la hora de transmitir un conjunto de códigos y saberes- que aquello que se dispone y controla oficialmente.

⁴ Véase Cox y Castillo (ed.), 2015.

⁵ Ministerio de Educación de Chile.

y comprender tanto “el marco que define las características de la formación ciudadana”, como la “imagen del ciudadano ideal a desarrollar” (p.248); además

(...) los contenidos pretendidos desde el Estado son un elemento decisivo en el proceso de enseñanza pues enmarcan las decisiones docentes respecto a qué enseñar y su transmisión en el contexto del aula, como lo que plantean los libros de texto y las pruebas evaluativas nacionales. (Bascopé et al., 2015, p. 248)⁶

En este sentido, es perentorio develar las visiones que dan sustento a una construcción curricular que no es neutra, y subrayar la idea de que las teorías curriculares están “*situadas en un campo epistemológico social*” (Tadeu da Silva, 2001, p. 17), que privilegia un determinado tipo de subjetividad sobre otra⁷. Por ello, conviene tener presente entonces que el currículum prescrito sobre Formación Ciudadana se asienta en una racionalidad, paradigma, y/o epistemología particular, siendo necesario su tratamiento desde diferentes miradas, fuentes y/o marcos conceptuales, para aportar así a su clarificación y comprensión dentro de la educación escolar y la convivencia social.

El presente artículo se organiza en cuatro secciones. En la primera se bosqueja la configuración de la formación ciudadana como un área temática de interés dentro del currículo prescrito escolar chileno y, en particular, como un eje temático que se aborda—principalmente—desde la disciplina de la Historia, Geografía y Cs. Sociales, a comienzos de la década de los años 90⁷. En la siguiente sección se presenta la metodología utilizada para analizar los Programas Curriculares ministeriales de Historia, Geografía y Cs. Sociales de 1º a 6º año básico, y las Bases Curriculares de la misma asignatura para la enseñanza básica. La sección tres, exhibe los hallazgos principales; y por último, en la cuarta sección se expone las reflexiones finales.

Devenir de la Formación Ciudadana en el Currículo Prescrito Escolar Chileno

El siguiente apartado no tiene como cometido desarrollar una visión profunda y detallada respecto a la historia de la formación ciudadana en el currículo escolar chileno. Su objetivo es, mejor dicho, presentar los principales atributos que configuran el currículum prescrito sobre formación ciudadana desde que -a fines de la década del 90 y hacia el año 2009- se desarrolla una reforma y ajuste curricular integral, que plasma propuestas y planteamientos de amplio alcance en torno a “¿qué selección de contenidos para qué aprendizajes? y ¿fundados en qué requerimientos?” (Cox, 2011, p.5), así como también cuestiones puntuales que se vinculan estrechamente con la formación ciudadana dentro de la disciplina de la Historia y las Cs. Sociales (y que, por supuesto, involucra las interrogantes anteriores): “¿qué ciudadanía desarrollar?” (Henríquez, 2011, p.15):

Los desafíos de pensar un nuevo currículum escolar supusieron actualizar los conceptos y los procedimientos utilizados para enseñar historia y ciencias sociales. Los reformadores curriculares tuvieron que transformar un currículum enciclopedista, basado en la instrucción verticalista de contenidos factuales, recargado de nacionalismo militarista, presentado de forma fragmentada y excluyente, en uno que respondiera tanto a las demandas sociales de memoria e

⁶ Véase Cox, Bascopé, Castillo, Miranda y Bonhomme, 2015.

⁷ Tadeu da Silva (2001) explica cómo el currículum en general (aseveración que puede extenderse incluyendo al currículum sobre Formación Ciudadana en particular) constituye un instrumento de poder desde el cual se estructura, regula y/o define el tipo de sujeto que debe configurarse en la educación formal, así como también el tipo de saber que debe aprehenderse a lo largo de la escolaridad.

historia de la sociedad como al marco curricular impuesto por la dictadura en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. (Pinto, 1999, citado en Henríquez, 2011, p. 10)⁸

Raczynsky y Muñoz (2007) al referirse a la reforma curricular puesta en funcionamiento a comienzos de la década de 1990, destacan -recurriendo a Cox- que son dos las fuerzas claves que conducen al desarrollo de la misma:

De un lado, se hace indispensable para responder a los cambios que estaba y sigue experimentando la sociedad nacional e internacional con nuevas formas de producción y acumulación del conocimiento y la información, a formas de producción más dinámicas y un mercado laboral más inestable y exigente, y a los requerimientos de la competencia internacional. Por otra parte, se halla la obligación imperiosa de entregar a los alumnos una educación de calidad que les permita comprender el mundo, competir en él de una manera que permita crecer, a las personas y al país, en una economía y una sociedad especialmente dinámicas e insertas en un nuevo contexto internacional, sin perder la identidad. (Cox, 2003, citado en Raczynsky y Muñoz, 2007, p. 19)

Con relación a la educación para la ciudadanía, Bascopé et al. (2015) sostienen que—dadas las transformaciones ocurridas en la sociedad del conocimiento y la globalización (a nivel mundial) y los cambios políticos a nivel nacional (recuperación de la democracia)—el currículum escolar transitó desde una *visión minimalista* centrada en contenidos conceptuales sobre estructura y funcionamiento del sistema de gobierno, organizada en una asignatura (denominada *educación cívica*, que se impartía en enseñanza media), a una *perspectiva maximalista*, en donde no sólo se produce un cambio de nomenclatura, ya que la educación cívica pasa a denominarse *formación ciudadana*, sino que además se promueve un enfoque que procura el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes en distintos subsectores de aprendizaje (Orientación, Lenguaje y Comunicación, y Filosofía, además de Historia y Cs. Sociales) a lo largo de todos los años de formación escolar:

El primero delimitado por las fronteras nacionales y dirigido a la formación de ciudadanos en un contexto de orden nacional, y el segundo orientado a comunidades imaginadas con conceptos que incluyen la nación, pero que no se agotan en ella, toda vez que se articula con base en valores y conceptos universales sobre ciudadanía; en que, adicionalmente, el primero privilegia la membresía sobre la titularidad, y recurre a pedagogías tradicionales (lectivas y con foco en conocimientos), mientras que este último prioriza la titularidad sobre la membresía y recurre a pedagogías activas (centradas en actividades y participación de los alumnos y con foco en valores y disposiciones). (Bascopé et al., 2015, p.249)⁹

Más aún, la formación ciudadana pasó a ser concebida como una temática que envuelve y se desarrolla a lo largo de toda la experiencia escolar: en la práctica docente, abarcando el clima organizacional, las relaciones humanas en la escuela, la disciplina escolar, las actividades extra

⁸ Sobre el proyecto curricular de la dictadura militar en Chile, véase Cabaluz, 2015. En Cox y García (2015) puede apreciarse una síntesis de las principales modificaciones del currículum para la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía desde la década de 1980.

⁹ Véase Kerr, 1999; MINEDUC, 2004b; Cox, 2011.

programáticas y la elección de representantes estudiantiles para Consejos de Curso y Centros de Alumnos, entre otros elementos. Asimismo, se concibe que el componente cívico se hace claro y manifiesto en los distintos OFT (Objetivos Fundamentales Transversales) y OF (Objetivos Fundamentales) de los subsectores de aprendizaje mencionados anteriormente¹⁰.

En ese entendido, son varios los cimientos que sustentan el currículum prescrito de los años 90¹ acerca de formación ciudadana. Desde lo cognitivo, la necesidad de articular la enseñanza y aprendizaje de la ciudadanía a partir de conocimientos, habilidades y actitudes; donde se resalten “definiciones que equilibren derechos y responsabilidades, apertura a la globalidad y valoración de la identidad y cultura propias, y definan como centrales los principios de democracia, derechos humanos y diversidad”. Aquella dimensión, a su vez, conecta en términos valorativos con el reconocimiento “del valor irreducible de la persona humana y de la convivencia social pacífica, pluralista y democrática”. Por otra parte, la imagen de sujeto ciudadano ideal que se propone es la de alguien “auténtico, creativo, seguro de sí mismo y con sentido de trascendencia, a la vez que sujeto respetuoso de los demás, solidario y comprometido con los destinos de su sociedad” (Bascopé et al., 2015, pp. 256-257)¹¹.

Cox y García (2015) clasifican las transformaciones descritas como *temáticas, cuantitativas y formativas*. El primer cambio apunta a la inclusión de temáticas sociales, morales y medioambientales más allá del conocimiento sobre la institucionalidad política (nación, estado, gobierno y ley); el segundo, tiene que ver con la presencia del aprendizaje acerca de la ciudadanía durante toda la secuencia escolar; por último, la expansión formativa alude a la inclusión de la enseñanza y aprendizaje de actitudes y habilidades¹².

Para Mardones (2015) las transformaciones antes nombradas implican un cambio de paradigma en la enseñanza de la ciudadanía, en cuya articulación habría tenido un alcance primordial la labor de la Comisión de Formación Ciudadana (año 2004). Los resultados de su quehacer adquieren visibilidad en un Informe (del mismo año), el cual constituye un análisis pormenorizado de la relación que se vislumbra en el currículum escolar nacional existente hasta ese momento entre educación y ciudadanía. Su contenido y aportes constituyen—desde la perspectiva del autor—elementos claves al momento de estructurar el currículum de ciudadanía vigente en la enseñanza escolar básica.

Sobresalen—a juicio de Mardones—dos elementos para caracterizar y sintetizar el relato acerca de la ciudadanía visibilizado por la Comisión, y su aporte en la configuración del actual currículum prescrito acerca de formación ciudadana.

En primer lugar, se distingue que la Comisión hace suya la idea de ciudadanía social propuesta por T. Marshall. Según explica Cortina (2003), esta concepción incluye una serie de prerrogativas o atributos de distinta naturaleza que deben ser protegidos y/o garantizados por el

¹⁰ El Marco Curricular chileno define a los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) como “aquellos objetivos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum. (...) Desde esta perspectiva, los OFT se inscriben en el Marco Curricular con una visión de futuro incorporando contenidos, habilidades y valores que se relacionan con la cultura democrática, la multiculturalidad, el desarrollo sustentable, los derechos humanos, con una ética respetuosa de la diversidad, la tolerancia y la no-discriminación con la capacidad de discernimiento, entre otros”.

MINEDUC, 2003. ¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el Aula? Recuperado de <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CComo%20trabajar%20losOFTen%20aula.pdf>

¹¹ Mayores detalles sobre el currículum prescrito de formación ciudadana en los años 90¹ en comparación al currículum de los años 80¹, desde un análisis comparado cuantitativo, pueden encontrarse en Bascopé et al. (2015).

¹² Mayor detalle sobre los contenidos conceptuales, procedimentales (habilidades) y actitudinales del currículum de formación ciudadana en los años 90¹, puede encontrarse en MINEDUC, 2004b.

estado. Entre dichas prerrogativas destacan las libertades individuales (como parte de los derechos civiles), la participación política (dentro de los derechos políticos) y diversos derechos que han sido agrupados bajo la categoría de sociales (entre los cuales se reconoce el derecho al trabajo, la salud, la vivienda y la educación, por ejemplo). Para Marshall (1949), la ciudadanía sólo es factible en un modelo de Estado de Bienestar liberal-democrático. Ello se debe a que bajo dicho modelo, los derechos civiles, políticos y sociales son asegurados por el estado, para permitir que cada miembro de la sociedad se sienta como un sujeto partícipe de la vida en común, que puede tomar parte de ella en plenitud. Es más, de acuerdo a Marshall sólo cuando al sujeto se le garantiza la posesión de derechos sociales (educación, salud, seguro de desempleo, etc.), se le permite integrarse a la vida en común, pudiendo ejercer sus derechos civiles y políticos en igualdad de condiciones. Bajo esta concepción, limitar, violar o restringir alguno de estos derechos significa, por tanto, atentar contra la ciudadanía de las personas.

En segundo lugar, a la pregunta ¿para qué ciudadanía educar?, la Comisión responde enumerando un conjunto de objetivos a los cuales debería apuntar la educación moderna. Estos son:

- a) conocer y comprender el sentido general de los procesos institucionales mediante los cuales una comunidad democrática adopta sus decisiones;
- b) conocer los rasgos generales del entorno histórico y económico en medio del que se desenvuelve la vida política;
- c) desarrollar una disposición hacia las diversas formas de participación civil que reconoce una sociedad democrática, especialmente, la capacidad para involucrarse en proyectos colectivos;
- d) desarrollar una conciencia de los derechos y de los deberes correlativos que supone la condición de miembro pleno de una sociedad democrática;
- e) desarrollar la capacidad de niños y jóvenes para poseer puntos de vista firmes acerca de los asuntos comunes, pero, al mismo tiempo, la capacidad para modificarlos y admitir otros a la luz de la discusión y la evidencia;
- f) desarrollar la disposición para aceptar las diferencias y resolverlas de manera pacífica, comprendiendo que la diferencia es fruto de la pluralidad. (MINEDUC, 2004a, p. 49)

Las propuestas y orientaciones trazadas por la Comisión de Formación Ciudadana son recogidas el año 2009, cuando el MINEDUC aplica en Chile un Ajuste Curricular. La unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación es clara al establecer que la modificación señalada no constituye un nuevo currículum, sino un ajuste, “ya que si bien presenta cambios significativos en la organización de los objetivos y contenidos, preserva el enfoque y reafirma los propósitos formativos del sector” (MINEDUC, 2009, p.1). En ese entendido, es necesario considerar que—tal como sostiene el discurso oficial—el espíritu orientador de dicho ajuste descansa en la idea de avanzar, incrementar y/o perfeccionar los logros alcanzados por la reforma curricular implementada a partir de 1990.

Como fundamento del ajuste curricular que se aplica a la Historia y las Ciencias Sociales el año 2009, la unidad de Currículum y Evaluación del MINEDUC resalta tres ideas principales: *actualización curricular, mejoramiento de la calidad y modernización de la base valorativa social*.

Si bien las tres propuestas mencionadas se relacionan y tienen incidencia directa en la formación ciudadana de los estudiantes, son la actualización curricular y la modernización de la base valorativa las que—desde la perspectiva del MINEDUC y de manera explícita—se vinculan con el desarrollo del componente cívico.

La *actualización curricular* significa alinear el enfoque dado al currículum nacional con currículos internacionales, que conciben la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales desde una perspectiva integrada. Entendida así, la Historia y las Ciencias Sociales deben contribuir a que los alumnos: “Comprendan la sociedad en la que viven y la complejidad de la misma; desarrollen una disposición e interés por lo público y la solución de problemas sociales; y aprehendan los valores democráticos” (MINEDUC, 2009, p. 2).

La idea de *ampliar la base valorativa* significa, por su parte, incrementar y/o visibilizar valores o principios democráticos que son acallados durante el gobierno dictatorial de A. Pinochet¹³. De esta forma, el currículum en el sector de Historia y Ciencias Sociales adquiere un nuevo sentido pedagógico tomando como norte que los alumnos y alumnas desarrollen sentido cívico, conozcan y comprendan los derechos y deberes que implica la vida en democracia, incluyendo la participación responsable en las actividades comunitarias y ciudadanas; que reconozcan la legitimidad de distintos puntos de vista, los que reflejan la diversidad de visiones que conviven en el país; que actúen responsablemente consigo mismos, con su entorno y en la sociedad; y que valoren los principios fundamentales de libertad, igualdad, justicia, pluralismo, responsabilidad social y respeto a los derechos humanos. Asimismo, se busca que valoren la dignidad de todos los seres humanos entendiendo a la persona como sujeto libre, autónomo, dotado de derechos y deberes. Por tanto, se espera que los estudiantes desarrollen una actitud de respeto hacia la diversidad cultural de la humanidad y del país, junto con un sentido de pertenencia y solidaridad hacia comunidades cada vez más amplias, desde su localidad hasta su humanidad, valorando la identidad social y su pertenencia a la comunidad nacional (MINEDUC, 2009).

Ahora bien, además de las actitudes que enmarcan la educación para la ciudadanía (base valorativa) y que se expresan a través de los OF y OFT, el currículum escolar nacional existente hasta el 2009, clarifica conocimientos o ámbitos cognitivos y habilidades vinculadas con dicha temática. En el caso de los conocimientos o saberes, destacan: Estado, Democracia y Derechos Humanos, Identidad nacional y relaciones internacionales, Cohesión social y diversidad, Economía política y Medio ambiente y sostenibilidad. Por su parte, entre las habilidades se presentan: Manejo de información, Expresión y debate, Relaciones interpersonales, Pensamiento crítico y juicio moral, Organización y participación y Formulación y resolución de problemas (MINEDUC, 2004b).

Las ideas expuestas reflejan coherencia y lógica si se considera que la existencia de gobiernos democráticos requiere—para su sustento y fortalecimiento—de ciudadanos. Redon y Toledo (2009) advierten que ciudadanía y democracia son así dos ejes fundamentales que se entrelazan y dependen el uno del otro, es decir, el ciudadano requiere de la democracia para hacerse ciudadano y la democracia requiere de ciudadanos para no volverse una <pantomima> o máscara de participación (p.14)¹⁴.

¹³ Bascopé et al., 2015, recurriendo a Quaynor, 2012, relevan la importancia del estudio del currículum prescrito acerca de la formación ciudadana precisamente por las omisiones y silencios que existieron en torno a la educación ciudadana durante la dictadura de A. Pinochet.

¹⁴En concordancia con lo establecido por ambos autores se sitúa la mirada de Gabriel Salazar (2010), para quien la ausencia de una verdadera democracia, la existencia de un estado no-participativo y la inexistencia de ciudadanía son rasgos que caracterizan -en opinión del historiador- la realidad chilena. Una situación que, entre otros procesos, es resultado de la obra de un paradigma educativo liberal, taylorista y actualmente mercantil, en medio del cual no ha emergido en circunstancia alguna la ciudadanía soberana, sino que más bien ésta “(...) ha sido reducida una y otra vez al uso degradante del derecho a petición, como también a la periódica elección individualista de los candidatos designados y controlados mayoritariamente por la clase política liberal” (Salazar, 2010, p.9).

El discurso de la autoridad educacional cobra relevancia, de igual forma, dados los análisis y diagnósticos existentes sobre el funcionamiento de la democracia y la realidad del componente cívico¹⁵. Márquez y Moreno (2007) enfatizan la ausencia de ciudadanía como un rasgo característico de la década de los 90:

El notable desarrollo alcanzado por el país ha sido una experiencia de <desarrollo sin ciudadanos>, que a través de una fuerte conducción de la élite ha sido capaz de acumular consensos institucionales que permitieron a Chile avanzar en una serie de amplias materias, a condición de hipotecar o mantener una relación fría con la sociedad. (p. 268)

En otras palabras, para estos autores existen ciudadanos más bien pasivos, cuya existencia queda sujeta a los espacios abiertos por los grupos de poder político-económico y a las consideraciones que estos últimos tengan hacia aquéllos; mas no existe una ciudadanía activa que, para ambos autores, las élites “no han podido o no han querido modificar”. A cambio de lo anterior, existe un agregado de sujetos que no alcanzan a ser ciudadanos, pero sí “opinión pública, constituida, agregada y <revelada> o incluso <amplificada> a partir de las encuestas y los medios de comunicación y no como actores con verdadera capacidad de acción coercitiva” (Márquez y Moreno, 2007, p. 274).

Por último, entre los años 2012 y 2013 el MINEDUC aprueba un nuevo currículum escolar. Su origen se sitúa en la LGE (Ley General de Educación) promulgada el año 2009, que deroga la LOCE del año 1990, y establece nuevos principios respecto de los cuales debe responder la educación general básica (1º a 6º básico) y media (7º básico a 4º medio). A su vez, la LGE nace como resultado de un cambio en la institucionalidad educativa que, además de una nueva normativa, involucra la creación de organismos estatales cuyos fines y funciones se orientan hacia definir estándares de aprendizaje que permitirán ordenar a los establecimientos educacionales de acuerdo al logro de aprendizajes de los alumnos y el grado de cumplimiento de estos estándares (MINEDUC, 2013). Dichos estándares se hallan íntimamente asociados a los objetivos de aprendizaje establecidos en la nueva norma y en las Bases Curriculares.

Las Bases Curriculares de Educación Básica 2012¹⁶, dentro de las cuales se considera la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales¹⁷ se convierten, a partir del año señalado, en principal instrumento curricular nacional, que rige todas las asignaturas de 1º a 6º año Básico. Esto es, indican cuáles son los aprendizajes comunes para todos los alumnos y alumnas de 1º a 6º básico del país, tienen un carácter obligatorio para todos los establecimientos y son el referente respecto del cual se construyen los programas del Ministerio de Educación, los programas de estudio propios de algunos establecimientos, los planes de estudio, la prueba SIMCE y los estándares de aprendizaje.

Para la enseñanza de la ciudadanía, los cambios descritos significan que sus contenidos pasan a estar distribuidos en nuevas definiciones de las asignaturas de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Orientación entre 1º y 6º básico; y también en Historia, Geografía y Ciencias Sociales entre 7º año básico y 2º año medio (Cox y García, 2015).

¹⁵ Debe recordarse que dentro de las recomendaciones formuladas por la Comisión de Formación Ciudadana se encuentran: “enfatizar contenidos referidos a la institucionalidad política y el compromiso ciudadano, y reubicar los contenidos principales de ambos temas” (Mardones, 2015, p. 286).

¹⁶ Aprobado por el Consejo Nacional de Educación en septiembre de 2012.

¹⁷ Así como también Lenguaje y Comunicación, Matemática, Ciencias Naturales e Inglés (esto para el año 2012). El año 2013 las Bases incluyen todas las asignaturas impartidas entre 1º y 6º año Básico. Es decir, a las disciplinas antes mencionadas se añade: Artes Visuales, Educación Física y Salud, Música, Tecnología y Orientación.

Ahora bien, no obstante existir un nuevo marco legal, los cambios curriculares del año 2012 no constituyen—según el discurso oficial—un quiebre respecto de los caminos adoptados a partir de la década de 1990, ni de aquéllos establecidos por el ajuste curricular del año 2009. Si bien existen transformaciones o innovaciones, también se hallan continuidades. Respecto a la Formación Ciudadana, los cambios que evidencian las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y los Programas de estudio de la misma asignatura (entre 1º y 6º año básico, analizados en este trabajo), dejan entrever—en particular—los aportes recogidos de la Comisión de Formación Ciudadana de 2004, pero además del documento señalado se constata las recomendaciones que emanan del informe de la OCDE 2004 y aquél que resulta de la Mesa de Trabajo sobre Formación Ciudadana convocada por el MINEDUC en 2011.

Metodología para el Análisis de Contenido de la Formación Ciudadana

En el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las Bases Curriculares y los Programas de 1º a 6º básico organizan la formación ciudadana como un eje disciplinar junto a la Historia, la Geografía y Ciencias Sociales. El análisis de estos instrumentos curriculares y la visibilización de los contenidos, habilidades y actitudes que son presentadas desde la oficialidad educativa constituyen la propuesta central del presente apartado.

Dada la relevancia que el tema de la Formación Ciudadana ha adquirido en la educación chilena actual, el estudio del currículum oficial ministerial vinculado a la temática de la formación cívica al interior de las escuelas, ha de permitir clarificar y entender los marcos conceptuales que subyacen al currículum prescrito de formación ciudadana, esto es, las ideas, conceptos y enfoques que estructuran el discurso oficial sobre ciudadanía, o se constituyen en “ejes” del mismo.

En ese entendido, se enfatiza que en el presente artículo la acepción de currículum es entendida como contenido. Ello no quiere decir que se desconozcan otras de sus vertientes como planificación y realidad interactiva (Angulo, 1994), sino tan sólo que para efectos de este trabajo, interesa subrayar que aquí se lo aborda desde todos los saberes y/o contenidos que aparecen seleccionados y son presentados o relevados en las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Cs. Sociales 2012 (1º a 6º básico), y los Programas ministeriales de la misma asignatura y para los mismos niveles de aprendizaje, enfatizando aquellos contenidos considerados en el eje de Formación Ciudadana presente en ambos instrumentos curriculares y las temáticas vinculadas en aquéllos con la educación para la ciudadanía.

Para llevar a cabo la tarea propuesta se adopta una metodología cualitativa vinculada al análisis de contenido (Krippendorff, 1980, citado en Hernández, 2006; Piñuel Raigada, 2002), mediante la utilización del software computacional NVIVO 10, priorizando una perspectiva hermenéutico-semántica “(...) el análisis de contenido se convierte en una empresa de des-ocultación o re-velación de la expresión, donde ante todo interesa indagar sobre lo escondido, lo latente, lo no aparente, lo potencial, lo inédito (lo no dicho) de todo mensaje” (Piñuel Raigada, 2002, p. 4).

En el proceso de análisis de contenido se considera que las unidades de registro de cada texto curricular que constituyen la base de toda codificación o elaboración de nudos libres (y posteriores categorías) son las palabras. Asimismo, la unidad de contexto que sirve para comprender el significado de las unidades de registro, viene dada—principalmente—por los hallazgos resultantes del proceso exploratorio y la bibliografía que permite ampliar y/o comentar los resultados o hallazgos visibilizados.

Como parte del proceso analítico, la lectura y relectura del material es desarrollada para construir nudos libres. Se entiende por *nudos libres* a las codificaciones que emergen a partir del

examen de las unidades de registro. Gil Flores (1999) afirma que la clasificación y agrupamiento de estas últimas en determinados componentes temáticos o tópicos es la que da forma a los nudos libres. Es decir, el criterio que se utiliza para reducir y abordar la gran cantidad de datos (en este caso, presente en forma de texto escrito) es de índole temático, esto es, “(...) considerar unidades en función del tema abordado” (Gil Flores, 1999, p. 7). A partir de ello es que comienza a agruparse y/o clasificarse todos aquellos nudos libres elaborados en las categorías semánticas configuradas, y asociarlos según su vinculación temática. Es importante advertir que el proceso de codificación se desarrolla a partir del análisis de los datos; esto significa que no se trabaja con codificaciones 0 categorizaciones predefinidas.

Una vez configurados los nudos libres se procede a la estructuración de las categorías: “As categorías son sección ou clases que reúnen un grupo de elementos (unidades de rexistro no caso da análise de contenido) baixo un título xenérico, reunión efectuada en función de características común destes elementos” (Bardin, 1986, citado en Sendino Canosa, 2012, p. 149). Lo anterior significa que si bien las categorías se sostienen en los nudos libres, éstas constituyen un paso más profundo en la investigación, ya que el significado que engloban no es estrictamente descriptivo, pues reflejan la mirada de quien investiga y su manera (personal) de disponer, expresar u ordenar los nudos libres acorde al propósito de la investigación: “Tratase, en último termo, de trascender os datos, para chegar a interpretación más profundas e críticas ata lograr un significado válido” (Sendino Canosa, 2012, p. 150). Es decir, las categorías suponen un nivel interpretativo mayor, ya que en su conformación el investigador debe elaborar una denominación capaz de contener y explicar determinadas sub-categorías y/o nudos libres.

El levantamiento de categorías se desarrolla de manera paralela a la construcción de mapas o árboles categoriales que representan gráficamente la información contenida en el discurso oficial ministerial sobre ciudadanía. El proceso se lleva a cabo de manera progresiva y, por supuesto, no se encuentra exento de dificultades. Los desafíos se concentran, a fin de cuentas, en la elaboración de macroestructuras textuales que representen el significado más profundo del texto, y—a su vez—den cuenta de un análisis, disposición y/o tratamiento crítico del texto curricular.

El propósito o idea inicial consiste en levantar un mapa semántico sobre la *Organización y Estructura* de los textos curriculares que constituyen el foco de este trabajo, cuyo eje o ramificación principal aborde los *Contenidos* sobre Formación Ciudadana que allí aparecen. Mas se hace patente, en la medida en que los nudos libres son analizados y releídos, que es necesario añadir un segundo elemento asociado a *Lineamientos Curriculares*. Esto es, todos aquellos nudos libres que establecen orientaciones curriculares respecto de las variables que dictan saberes, métodos y directrices del currículo escolar vinculado a la historia y la formación ciudadana. Conjuntamente, los datos emergentes permiten la estructuración de un árbol categorial a partir de un análisis o lectura más bien semántica de los instrumentos curriculares analizados y los nudos libres extraídos de dicha labor, cuyos ejes son “*Omisiones y Deficiencias*” en la Organización y Estructura de los textos curriculares. En este caso, la categoría *Omisiones* se construye a partir de todos aquellos nudos libres agrupados bajo la denominación de: “ausencia de contenidos” y “ausencia de fuentes”. Esta categoría es definida como la falta o carencia de ideas y conceptos que complementen y definan, de manera adecuada, las premisas y sentencias contenidas en los textos curriculares analizados. Alude, a fin de cuentas, a los silencios curriculares; aquello que no se dice o no se nombra de manera explícita. La categoría *Deficiencias* se construye a partir de todos aquellos nudos libres agrupados bajo las sub-categorías de: “falta de precisión”, “equívocos”, “confusiones” y “contradicciones”. En su conjunto la categoría *Deficiencias* expresa la poca claridad, rigurosidad y especificidad en el tratamiento de los conceptos (falta de precisión), la existencia de errores de contenido, esto es, conceptos utilizados de manera equívoca (equívocos) y la negación de ideas que resulta de la

confrontación de contenidos (premisas) expresados en los distintos párrafos que estructuran los textos curriculares (contradicción).

Resultados

Cabe destacar que la exposición de las reflexiones se configura tomando en cuenta los diversos árboles categoriales estructurados: aquéllos que dicen relación con la Organización y Estructura de los textos curriculares de enseñanza básica en cuanto a sus Contenidos y Lineamientos Curriculares, y aquéllos que desde la lectura e interpretación previa de los Contenidos y Lineamientos Curriculares, vuelven a levantar categorías hermenéuticas, a partir de las cuales resulta posible leer la información contenida en los documentos examinados y plantear la existencia de Omisiones y Deficiencias. Por tanto, la exposición de los resultados transita en un *ir y venir* por los distintos árboles, que se complementan y resultan necesarios para visibilizar el objetivo de analizar e interpretar los marcos conceptuales o teóricos que subyacen al currículum prescrito oficial ministerial de Formación Ciudadana, en la asignatura de Historia, Geografía y Cs. Sociales (1º a 6º año básico).

Orfandad de palabras en el discurso Curricular: ¿Cómo comprender desde la ambigüedad?

Uno de los primeros hallazgos en el análisis del currículum prescrito sobre formación ciudadana permite levantar las categorías “*Omisiones*” y “*Deficiencias*” (Figura 1).



Figura 1: Árbol categorial Omisiones y Deficiencias.

La categoría *Deficiencias* permite dar cuenta—en primer lugar—de la existencia aquello que la RAE define como ausencia de “concisión y exactitud rigurosa en el lenguaje”¹⁸; en otras palabras, *falta de precisión* (sub-categoría). Si bien la aparición de dichas “imprecisiones” es reiterada, para efectos de este análisis se escogerá como ejemplos algunos de los ejes más significativos en las líneas discursivas curriculares.

En primer lugar, es posible constatar que existe un uso inadecuado del concepto *comunidad*. Dada la trascendencia que este posee en la Formación Ciudadana, importancia que reconoce el

¹⁸ Real Academia Española. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=precisi%C3%B3n>

mismo MINEDUC (2003), llama la atención que en ciertas unidades de registro este concepto figure como una “entidad” aparte y/o distinta de la familia, la localidad, la región y el país; y, en cambio, en otras ocasiones aparezca como un concepto que engloba o abarca a la familia, la escuela, los amigos, la localidad, la región y el país. Obsérvense los siguientes ejemplos recogidos de las codificaciones elaboradas en este trabajo:

En este proceso de desarrollo de la propia identidad, resulta fundamental que reconozcan que cada ser humano es único y que todas las personas son diferentes, pero que, a su vez, podemos encontrar muchos elementos en común que son los que nos permiten sentirnos parte de comunidades específicas (familia, localidad, región, país, etc.). (MINEDUC, 2012a, p. 1)

En este contexto, se espera que el alumno tome conciencia, de forma paulatina, de que vive en un mundo que va más allá de su horizonte inmediato (familia, escuela, amigos, comunidad, circunstancias, etc.) y que ese contexto mayor posee un pasado que marca el devenir del mundo contemporáneo. (MINEDUC, 2012a, p. 2)

Interesa que aprecien la importancia del trabajo que realizan hombres y mujeres en esas instituciones. Se espera que los alumnos identifiquen y valoren los diversos trabajos en los que se desempeñan los integrantes de su comunidad y aprecien el trabajo como una forma de contribuir al bien común, al desarrollo de la sociedad y al crecimiento personal. (MINEDUC, 2012b, p. 57)

Habilidades

Secuenciar cronológicamente eventos significativos ocurridos en la escuela o la comunidad durante el año y leer líneas de tiempo simples. (MINEDUC, 2012c, p.103)

Actitudes

Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, valoración y reflexión sobre su historia personal, de su comunidad y del país. (MINEDUC, 2012c, p. 103)

De igual forma, no obstante ser utilizado en reiteradas ocasiones, en ninguna línea discursiva aparece definido qué es o qué debe entenderse por comunidad. Sin embargo, y si bien no se dice explícitamente qué es aquélla, se deja entrever que para quienes han elaborado los instrumentos curriculares analizados, una comunidad ha de ser una entidad compuesta por sujetos que comparten o poseen elementos en común. Por lo tanto, de alguna manera la diversidad es excluida como un elemento propio y constitutivo de las comunidades, aun cuando luego se reconozca que las comunidades son diversas:

En este proceso de desarrollo de la propia identidad, resulta fundamental que reconozcan que cada ser humano es único y que todas las personas son diferentes, pero que, a su vez, podemos encontrar muchos elementos en común que son los que nos permiten sentirnos parte de comunidades específicas (familia, localidad, región, país, etc.). (MINEDUC, 2012a, p. 1)

El eje de Formación Ciudadana pretende que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática. Se espera que aprendan a participar al interior de esta por medio de acciones en su vida cotidiana, en la escuela y en el hogar. Se pretende también que se apropien de las habilidades que se ponen en juego en una comunidad cada vez más diversa (...). (MINEDUC, 2012a, p. 8)

No puede ser sino interesante saber que las comunidades existen, y que—de acuerdo al contenido curricular explícito—no se sabe lo que son, pero están ahí. A veces puede ser una familia un ejemplo de comunidad, pero—en otras ocasiones—la familia y la comunidad es algo distinto. Además, debe asumirse que constituyen entidades que comparten elementos en común, aun cuando—por otra parte—se diga que son cada vez más diversas. Con tal nivel de ambigüedad, discutir y analizar los supuestos señalados no resulta una tarea fácil, ya que la imprecisión no permite saber si verdaderamente lo que se discute es lo que se quiso comunicar oficialmente o era otra cosa.

No obstante lo anterior, las faltas y desaciertos no nos excusan de guardar silencio respecto a la visión existente hoy respecto a la idea de comunidad, versus aquella que se manifiesta en el texto curricular ministerial. En éste, la comunidad figura o se presenta bajo un prisma idealizado, una agrupación de personas que participan de un bienestar logrado conjuntamente (Bauman, 2003). A fin de cuentas, una comunidad imaginada o idealizada que prácticamente hoy ya no existe (salvo, quizás, en el ámbito familiar), y que si lo hace es porque reúne a sujetos que comparten elementos en común a costa de la exclusión y/o selección de “otros” que comparten esa homogeneidad (¿no son acaso las escuelas un ejemplo de lo anterior?). Comunidades, por tanto, “cerradas” al otro, confinadas también en lo territorial; aisladas de otras comunidades que son o pueden ser percibidas como una amenaza, pues la homogeneidad de éstas es distinta a *su homogeneidad*. Nadie discute, por lo tanto, que hoy las comunidades son cada vez más diversas, tal como dice el texto curricular, pero ¿puede alguien impugnar que esa diversidad se halla perfectamente segregada y ya no es inherente a una comunidad en sí misma?

En ese sentido, el problema no es sólo no definir o clarificar qué es una comunidad, o pasar por alto lo que ocurre hoy en día con la idea y realidad o vivencia acerca de la comunidad en sí. El problema es la suma de ambas cosas que, de alguna manera, puede conducir a interpretar que aquellos conceptos que articulan el tejido de “lo social” no son importantes o, tal como sostiene Elías (1990), constituyen más bien una *amenaza* para el sujeto o—en su defecto—se transforman en algo percibido como ajeno cuando en verdad no lo es:

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

Por otro lado, ¿qué es lo que buscan comunicar los textos curriculares cuando mencionan como uno de sus propósitos *que el estudiante se familiarice con* (...). En su 2^a acepción, familiaridad es definida por la RAE como “contacto habitual o conocimiento profundo”¹⁹. El punto en cuestión es que si se

¹⁹ Real Academia española. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=familiaridad>

alude a lo segundo, esto es, a que los alumnos desarrollen un conocimiento profundo, se manifiesta una verdadera oposición entre los textos curriculares, ya que en algunas líneas se apunta al desarrollo de un conocimiento más bien superficial y/o general:

En quinto básico se trabajan los períodos de descubrimiento y conquista de América y de Chile, y el período colonial. En sexto básico se culmina con el estudio de la historia republicana de nuestro país. En razón de la madurez de los alumnos, no se pretende un estudio exhaustivo y detallado de todas las etapas, sino que se busca construir algunos conceptos fundamentales a partir del desarrollo de ciertos focos temáticos de interés. (MINEDUC, 2012a, p. 7)

Pero en otras líneas se menciona de manera clara y evidente que a través del estudio de la Historia los alumnos pueden profundizar el conocimiento de la realidad y del ser humano: “En este eje se busca despertar el interés y el entusiasmo por el estudio de la historia como una forma de profundizar en el conocimiento y la reflexión acerca del ser humano” (MINEDUC, 2012a, p. 7).

Si bien hay quienes podrían argumentar que las Bases Curriculares constituyen la columna vertebral de los contenidos, habilidades y actitudes a desarrollar en los estudiantes, y que los Programas de estudio son los que definen o precisan aquello que puede aparecer vago e indefinido en las primeras, esto no resulta del todo cierto. De manera frecuente se constata la existencia de conceptos como: “algun”, “otro”, “diverso” o “distintos(as)”, “ciertos”, que no especifican la información a la cual acompañan:

Ello exige revisar los principales hitos, procesos, personas e instituciones de la historia de Chile, así como algunos conceptos fundamentales. (MINEDUC, 2012a, p. 3; 2012a, p. 7; 2012b, p. 101; 2012c, p. 105; 2012d, p. 113; 2012e, p. 47)

Las citas en que tales conceptos figuran parecieran evidenciar más bien una debilidad en la relación entre educación para la ciudadanía y la enseñanza de la Historia (Pàges, 2007), pues—según este autor—para fortalecer ese vínculo resulta imperioso “Potenciar el estudio de casos y evitar enfoques excesivamente generales”, ya que “se tiende a tratar el pasado o el territorio de manera excesivamente homogénea buscando limitar, reducir o hacer desaparecer la diversidad territorial, social o cultural” (p. 212).

La ambigüedad o falta de precisión en la utilización de las palabras y la confusión en la exposición de determinadas ideas se acompaña, al mismo tiempo de *equívocos* (sub-categoría), es decir, errores de contenido y/o conceptos utilizados de manera equívoca, presentes en los textos analizados. Entre estos últimos destacan: dar como ejemplo de empatía (que es, a su vez, identificada como una actitud cívica) el ayudar a los demás (cuando más bien esto se corresponde con un ejemplo de solidaridad) y no discriminar a otros niños (MINEDUC, 2012a; 2012b; 2012c; 2012f)²⁰. Señalar que la etnia es una característica individual tal como el sexo, en vez de señalar que es una característica o cualidad compartida entre ciertos sujetos (MINEDUC, 2012a). Señalar, en el contexto del diseño de un proyecto grupal escolar, que el voluntariado es un tema, cuando puede constituir un medio o estrategia para abordar la resolución de un problema o situación determinada (MINEDUC, 2012a; 2012g). Aludir al Día del Descubrimiento de dos Mundos como un ejemplo de celebración nacional, cuando—en otros casos—este apelativo se utiliza para caracterizar todas aquellas conmemoraciones que rememoran un acontecimiento vivido exclusivamente por nuestro

²⁰ La empatía -según la RAE- significa: “Identificación mental y afectiva de un sujeto con el estado de ánimo de otro”. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=empat%C3%ADa>

país. Por ello, llama la atención que dicho suceso, así como la figura de Cristóbal Colón, se incorporen dentro de la unidad n° 4 de 1° básico en que se apela a la enseñanza y aprendizaje de la identidad nacional, pues da pie—de manera equívoca—a que se introduzcan otros sucesos/procesos no acontecidos en Chile, pero que han afectado el rumbo de la historia iberoamericana (MINEDUC, 2012b). En último lugar, cabe destacar la manera equívoca con que se utiliza el concepto cultura. Por ejemplo, al mencionar que dentro de los aportes a la sociedad chilena provenientes de los pueblos originarios se encuentran: palabras, alimentos, tradiciones y cultura. Sin embargo, ¿las palabras, tradiciones y alimentos no son parte de su cultura?... (MINEDUC, 2012a; 2012c).

Desde otra perspectiva, se suma a los elementos mencionados la aparición de la *contradicción* (sub-categoría), entendida como la oposición de ideas. Obsérvese el siguiente ejemplo:

Respeto y valoración de la diversidad humana: esta asignatura pretende ser también un aporte a la conciencia y la valoración de la diversidad humana y cultural del mundo actual, y para lograr una sociedad más inclusiva en la que las diferencias sean apreciadas. Se busca que los estudiantes sean capaces de reconocer la riqueza de la diversidad y de comprender que el género, el origen étnico, las creencias o el nivel socioeconómico, entre otros, no deben ser objeto de discriminación o de diferencia de oportunidades. (MINEDUC, 2012a, p. 4)

La referencia anterior—en la que se alude al tema de la diversidad—merece especial atención. Ello porque explícitamente y en numerosas líneas se hace alusión a que los estudiantes deben reconocer la diversidad como algo inherente al ser humano; también deben respetarla y valorarla:

Esa cultura adquirirá un significado particular cuando tomen conciencia de que también existen otras, distintas, y perciban la diversidad inherente a los seres humanos y a la naturaleza y las diferentes formas en que estos se relacionan entre sí. (MINEDUC, 2012a, p. 1)

(...) que todas las personas son diferentes (...). (MINEDUC, 2012a, p. 1)
 (...) la valoración de (...) la diversidad humana. (MINEDUC, 2012a, p. 1)
 (...) diversas identidades locales y regionales (...). (MINEDUC, 2012a, p. 2)
 (...) se busca que, por medio del estudio de su propia cultura y de otras diferentes, conozcan y descubran, de forma empática, distintos modos en que las personas se han organizado y resuelto problemas comunes a todos los seres humanos, y que se comparan con ellas en sus semejanzas y diferencias. (...) lograr una sociedad más inclusiva en la que las diferencias sean apreciadas. (...) conocer y valorar la diversidad humana y cultural, ampliar la visión del mundo y descubrir diversas maneras en que distintas sociedades han enfrentado y enfrentan los problemas (...). (MINEDUC, 2012a, p.4)

En segundo básico se familiariza a los alumnos con la diversidad cultural de la sociedad chilena y con algunos de los hitos y procesos que han contribuido a esta diversidad a lo largo de su historia. (MINEDUC, 2012a, p. 8)

No obstante y si bien se menciona explícitamente que la diversidad cultural existe y constituye una riqueza que se debe preservar, ésta no debe ser objeto de discriminación. El discurso presidencial de Michelle Bachelet del 21 de mayo de 2015 (donde se da cuenta de los principales avances desde que asumió el poder, así como también anuncios para los años siguientes) nada menciona sobre la

temática señalada²¹. Sin embargo, el discurso presidencial de mayo de 2013 (presidencia de Sebastián Piñera) establece al respecto:

Por esta razón, cuando asumimos el Gobierno iniciamos un Nuevo Trato con nuestros Pueblos Originarios, que al igual como su acervo cultural se funda en cuatro pilares, la tierra, el aire, el agua y el fuego, también se basa en cuatro pilares fundamentales: primero, una reforma constitucional que reconozca que bajo una misma nación, un mismo territorio y bajo la jurisdicción y soberanía de un mismo Estado, conviven muchas culturas diferentes, lo que hace a nuestro país una nación multicultural²².

¿Puede ser Chile una nación multicultural, según reconoce el mensaje presidencial, si dice admitir o aceptar y valorar la diversidad, mas educa a las nuevas generaciones en el entendido de que discriminar es malo? Por lo tanto, no importa si somos iguales (aun cuando sabemos que no lo somos) o distintos; todos debemos ser tratados por igual sin apelar a las diferencias que poseamos. En otras palabras, el estado se construye—en la práctica—desde un modelo homogeneizante y dominante que no se molesta más que en reconocer y aceptar—en apariencias—todo aquello que es diverso o distinto al patrón preponderante. Precisamente la idea anterior es refutada por la bibliografía especializada para sustentar la posibilidad de un estado multicultural:

Sin embargo, hay ciertos principios que yo creo son comunes en todas estas diferentes luchas por un Estado multicultural. El primero y más importante es que un Estado multicultural implica el repudio a la vieja idea de que el Estado es posesión de un solo grupo nacional. El segundo, (...) implica que un Estado multicultural repudia las políticas de “construcción nacional” que asimilan o excluyen a los miembros de minorías o grupos no dominantes. En cambio, acepta que los individuos deberían ser capaces de acceder a las instituciones del Estado y actuar como ciudadanos iguales en la vida política sin tener que esconder o negar su identidad etnocultural. El Estado acepta la obligación de otorgar a la historia, idioma y cultura de los grupos no-dominantes el mismo reconocimiento y favores que se otorga al grupo dominante. El tercero, un Estado multicultural, reconoce la injusticia histórica que se hizo a las minorías o grupos no dominantes por las viejas políticas de asimilación y exclusión, y manifiesta su deseo de ofrecer algún tipo de remedio o rectificación frente a éstas. (Kymlicka, 2002b, p. 4)

En verdad se hace difícil aceptar la idea de que Chile sea verdaderamente un estado multicultural, puesto que—además—la diversidad que dice aceptar es—al mismo tiempo—negada o silenciada, toda vez que desde lo curricular las minorías étnicas tienen escasa preeminencia a nivel de contenidos y objetivos de aprendizaje.

La diversidad existe, producto de la libertad de elección que “teóricamente” posee todo sujeto y que constituye una herencia de la modernidad. Mas es un absurdo propugnar la valoración de la diversidad y conservar o exaltar, al mismo tiempo, la idea de que “todos somos iguales ante la ley”. Es un absurdo particularmente cuando aparece mencionado en un discurso presidencial que

²¹ Véase Mensaje Presidencial 21 de mayo de 2015. Recuperado de <http://21demayo.gob.cl/>

²² Mensaje Presidencial del Presidente Sebastián Piñera ante el Congreso Nacional el 21 de mayo de 2013. Recuperado de <http://www.lanacion.cl/lea-el-mensaje-presidencial-de-este-21-de-mayo/noticias/2013-05-21/164716.html>

nos reconoce como una nación multicultural, pero que niega—por ejemplo—a las comunidades que integran esta supuesta nación multicultural (nos referimos, en particular a las minorías étnicas) su derecho de elegir cómo pertenecer o vincularse con el estado chileno (Kymlicka, 2002a; Kymlicka, 2002b). En ese sentido, se abre la posibilidad de que las minorías étnicas constituyan hoy comunidades no por un deseo natural de serlo, sino porque “la obligación fraternal de compartir los beneficios entre sus miembros” (Bauman, 2003, p.71) viene impuesta—en este caso—desde el estado: “Su <comunitarismo> realmente existente está impulsado desde el poder, es el resultado de la expropiación” (Bauman, 2003, p. 114).

La Miopía Acuñada desde el Currículum Prescrito: El Poder del Silencio y la Omisión

La categoría *Omisiones*, que agrupa a todos aquellos nudos libres que expresan falta o carencia de ideas y conceptos que complementen y definan, de manera adecuada, las premisas y sentencias contenidas en los textos curriculares analizados, comunica tanto o más que aquello que se expresa de manera equívoca o de forma imprecisa. Es decir, desde las deficiencias, ausencias y silencios curriculares es posible interpretar la idea de sujeto y sociedad que subyace en el texto ministerial, pudiendo obtener una visión de ambos aspectos para contrastar con *aquello que se dice explícitamente*.

Respecto de los silencios o ausencias cabe destacar, en primer lugar, que la lectura y aplicación de la técnica del análisis de contenido a las Bases Curriculares 2012 se aplica a dicho instrumento cuando éstas fueron presentadas por el MINEDUC sin bibliografía. El texto que hoy se encuentra disponible en internet es casi igual al contenido del texto que se analiza en este trabajo. La diferencia radica en que la única cita o referencia a pie de página que figura en el documento de las Bases que aquí se analiza, y que corresponde al Informe Comisión Formación Ciudadana 2004, ya no aparece en el documento actual. Es decir, el contenido sigue siendo el mismo, pero ya no es citado. Por tanto, puede señalarse que las diferencias que existen entre el documento actual y el analizado son sólo de forma y estructura, pero no de contenido.

La *ausencia de bibliografía o fuentes* (nudo libre) se encuentra en estrecha relación con lo que se ha denominado: *silencios teóricos*. La palabra aparece y se utiliza, pero con disimulo, pues (tal como se señala en los párrafos precedentes) no se define ni se sitúa, es decir, no se evidencia desde qué posición o perspectiva teórica se sustenta una determinada aseveración. ¿Cuál es el corpus teórico (político-filosófico y/o socio-antropológico) que da sustento a la elaboración de las Bases Curriculares de Historia? Tal como se menciona previamente, las Bases curriculares analizadas fueron presentadas en la página web inicialmente sin bibliografía; el documento que hoy figura sí la posee.

Por otra parte, ¿desde qué sustrato teórico se argumenta que las virtudes ciudadanas que figuran en los instrumentos curriculares analizados “constituyen las bases para ejercer la ciudadanía de un modo constructivo, comprometido y responsable”? (MINEDUC, 2012a, p. 4).

Otra de las ausencias de fuentes significativas se vincula con dejar de lado y no hacer mención a los resultados del Informe Comisión Formación Ciudadana (2004), recurriendo a éste sólo para señalar:

Aunque este foco se explicita y se trabaja directamente en el eje de Formación Ciudadana, se requiere y se espera que sea desarrollado de manera integrada con los otros ejes y asignaturas. Ello, porque existe una estrecha relación entre la educación y

la ciudadanía democrática¹, ya que es en la escuela donde se aprende a ser un buen ciudadano. (MINEDUC, 2012a, p. 4)²³

Igualmente llama la atención la *ausencia de contenidos* (nudo libre) en torno a elementos propios de la organización política y administrativa de nuestro país. La provincia, por ejemplo, no aparece como una unidad político-administrativa de gobierno²⁴.

Por último, la ausencia de contenidos se expresa—al mismo tiempo—a través del silencio o ausencia respecto de los saberes o disciplinas que articulan en su conjunto las llamadas Ciencias Sociales. En ese entendido cabe destacar lo que constituye una ausencia significativa: la antropología. ¿Por qué no se nombra si esta disciplina constituye un saber vital dentro de las ciencias sociales, un complemento de la historia y un aporte hacia el estudio del sujeto y del otro? Si bien los árboles categoriales que emergen como resultado de este trabajo incluyen conceptos y temáticas para abordar la Formación Ciudadana que no se hallan presentes en el currículo escolar anterior al año 2012, y que dicen relación con la organización y convivencia al interior de una sociedad democrática, tal como se viene sosteniendo en el presente análisis, dichos conceptos y temáticas carecen de sustento teórico. Por ello, si bien pudiese pensarse en un primer momento, que la presencia de conceptos como: *diversidad, cohesión, inclusión, convivencia, discriminación, diálogo, acuerdo, actitudes ciudadanas y virtudes ciudadanas, pertenencia, identidad*, entre otros, dan cuenta de la importancia que adquieren como sustento epistémico la Antropología y la Sociología, pareciera ser que esto no es así (Ver Figura 5). Precisamente por la falta de precisión con que son usadas las palabras, los saberes disciplinarios que permiten comprender la cultura, la vida social y las interrelaciones que en ella se tejen aparecen opacados. Resulta curioso, pero se deja ver “entre líneas” que el mundo del “nosotros” es distinto al “mundo personal” y, además, aparece en segundo orden. El mundo del nosotros no es explicado ni situado, se halla presente en apariencias, pero sin la fuerza explícita con que el mundo del sujeto es revestido. Elías (1990) advierte como hoy en día el fenómeno descrito es asumido como algo “natural o lógico”, es decir, que *el yo* y lo que el sujeto cree ser en sí mismo es aceptado como propio de su naturaleza y anterior a la caparazón que se le impone desde fuera, y que viene dada por todo aquello que se hace en el trato con las demás personas. Obsérvese el siguiente ejemplo como ilustrativo de la fuerza del *yo* frente al *nosotros*:

Reconocer que hay logros y beneficios que dependen del esfuerzo, el mérito y el comportamiento de cada persona (como las calificaciones, los premios deportivos, los premios por compañerismo, el aprecio y el reconocimiento por parte de sus pares, el liderazgo). (MINEDUC, 2012a, p. 26; 2012g, pp. 37, 118, 126 y 162)

Tomando en cuenta las líneas precedentes: ¿A qué elemento se debe prestar mayor atención?, ¿a las líneas curriculares que aluden al concepto de comunidad o a los párrafos en que se exalta una ideología meritocrática?, ¿es posible conciliar ambas referencias? Esto no se trata de un asunto de cantidad, es decir, dilucidar los marcos conceptuales y supuestos que subyacen en el discurso curricular acerca de la Formación Ciudadana, no se resuelve en este trabajo contando el número de ocasiones en que aparece la palabra *comunidad* y aquéllas en que se utiliza el término *esfuerzo personal*. Se trata, por el contrario, de dar a conocer que en ningún párrafo de los Programas de estudio o las

²³ El número 1 que aparece luego de la palabra democrática corresponde a la única cita a pie de página que recurre al Informe Comisión Formación Ciudadana 2004. En Mardones (2015) puede encontrarse una amplia crítica al informe de la Comisión de Formación Ciudadana, en uno de cuyos puntos coincide con la apreciación aquí señalada respecto de las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Cs. Sociales: “la corta bibliografía del informe, así como sus contenidos y extensión limitada” (p. 169).

²⁴ Tómese en cuenta el sesgo histórico que Mardones (2015) plantea en la educación ciudadana en Chile.

Bases Curriculares analizadas se dice de manera tan explícita y con tanta fuerza *que hay logros y beneficios que dependen del esfuerzo conjunto de todas las personas*. Y no se dice, porque—según se ha manifestado a lo largo de estas reflexiones—el cuerpo de lo social se visibiliza de manera truncada o inacabada. Está ahí, pero inconcluso.

Otro ejemplo de esta exacerbación del mundo del individualismo, frente al mundo del nosotros, puede observarse en la siguiente referencia (a la cual se añade, por supuesto, aquella ya mencionada que alude al reconocimiento del esfuerzo personal en la consecución de determinados logros o reconocimientos):

Por su parte, el aprendizaje de las virtudes ciudadanas se inicia con la práctica de ciertos hábitos de cortesía y actos de colaboración con la comunidad más cercana, y avanza progresivamente hacia un comportamiento que integra actitudes de tolerancia, convivencia respetuosa, responsabilidad, honestidad y esfuerzo personal. (MINEDUC, Bases Curriculares Historia, Geografía y Cs. Sociales, 2012. p. 7).

A partir de la cita anterior pueden discutirse una serie de elementos mencionados en el discurso curricular: la valoración de la vida en comunidad, de la existencia de la diversidad, el respeto a la diferencia, etc. O, por lo menos, plantear que ellos se articulan desde una visión liberal de la ciudadanía y la sociedad (Cox y García, 2015):

La hipótesis liberal apunta al individuo separado, existe como un todo completo en sí mismo, que busca maximizar sus ventajas a través de las elecciones libres, voluntarias y racionales, sin que éstas sean resultado, fundamentalmente de influencias, experiencias, contingencias y normas propias del contexto social y cultural. (Naval, 1995, p. 74)

En el fondo, lo que se transmite es que la convivencia en comunidad o la existencia de la sociedad y la pertenencia del sujeto a ella amenaza su libertad o autonomía, lo restringe. Y para la ideología liberal “(...) los derechos individuales no pueden ser sacrificados jamás al bien común (...). La dignidad individual constituye un absoluto que no podrá ser sacrificado por las ventajas sociales presumibles, ni por cualquier otro interés general o bien común” (Naval, 1995, p. 79). Hoy, a través del discurso neoliberal, lo que se exalta no es sino el triunfo del sujeto, la búsqueda de sus intereses y su felicidad, sin importar los intereses y la idea de felicidad (o la idea acerca de la vida buena y justa) de los otros. Es así como aquel discurso se opone a “(...) toda aspiración a hacer de lo común, de lo público, en suma, de la igualdad, un sentido, una meta que oriente nuestra vida y nuestro sueños, nuestros ideales y nuestras energías utópicas” (Gentili, 2011, p. 62). De allí entonces que se ponga en entredicho la posibilidad real y efectiva de configurar un discurso curricular acerca de la Formación Ciudadana con miras a su concreción en la sociedad, cuando este mismo es un bien público que debiese emanar desde el espacio público, por y para la comunidad.

La Visibilidad del Discurso Ministerial Acerca de la Formación Ciudadana

Un primer eje claro y manifiesto en el texto curricular ministerial lo constituye aquello que se ha denominado como orientaciones curriculares respecto de las variables que dictan saberes, métodos y directrices del currículo escolar en el área de la Historia y las Ciencias Sociales. En el árbol categorial de nudos libres este apartado viene dado por los Lineamientos Curriculares (*Figura 2*).

En primer lugar, la *interdisciplinariedad* (nudo libre) constituye una herramienta fundamental en el estudio, enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales. De hecho, el mismo texto curricular sostiene que sólo por el trabajo en conjunto de las diversas disciplinas que se incluyen en las ciencias sociales es que puede desarrollarse en plenitud el Objetivo General de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

El trabajo conjunto de estas disciplinas permite al alumno desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad, y para enfrentar los desafíos del mundo globalizado (MINEDUC, 2012a, p. 1).

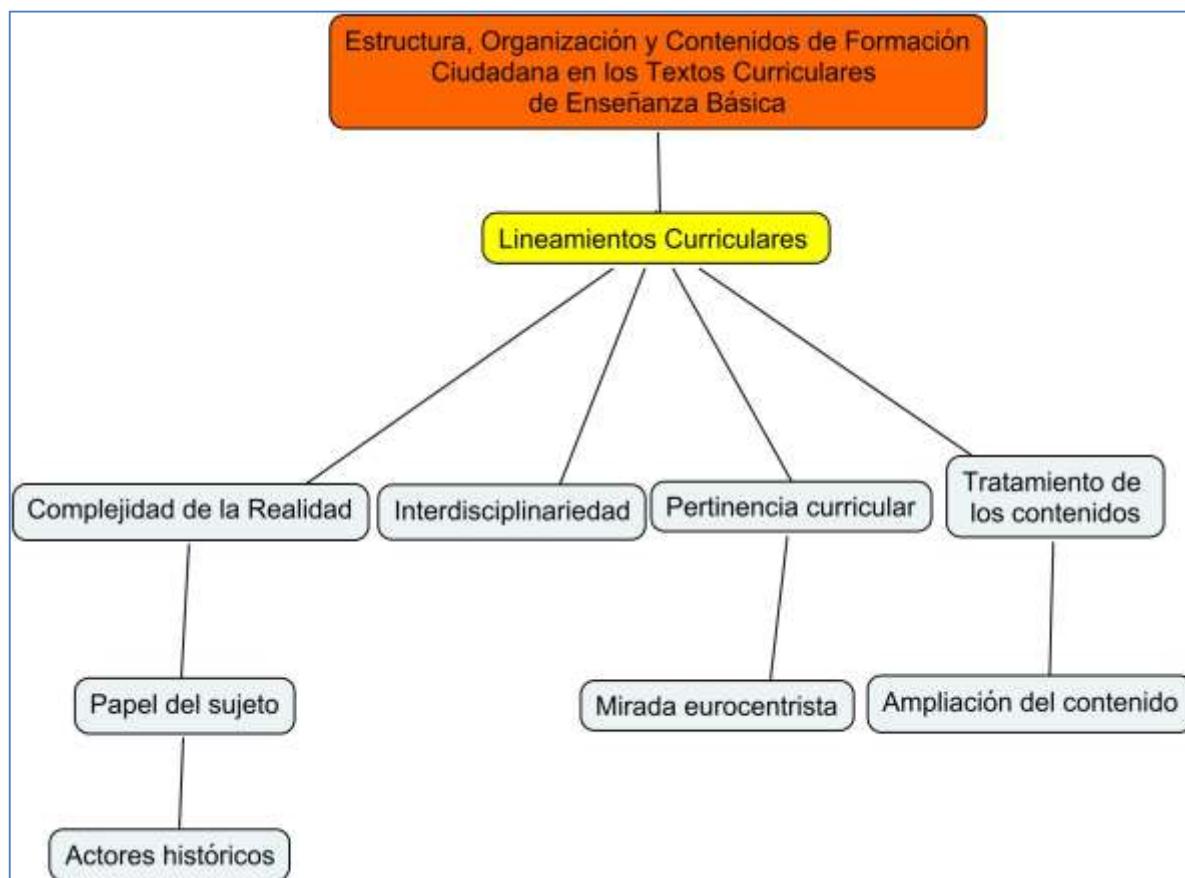


Figura 2: Árbol categorial Lineamientos curriculares

Dicha integración disciplinar se hace patente al considerar la necesaria articulación que debe existir entre los tres ejes temáticos que figuran en las Bases Curriculares y los Programas de estudio de 1º a 6º año básico. Estos son: Historia, Geografía y Formación Ciudadana. En ese sentido, resulta de gran valor que a nivel ministerial se exalte la necesaria vinculación de las ciencias sociales en el estudio del hombre y la sociedad, cuyos saberes factuales, procedimentales y actitudinales se despliegan progresivamente a lo largo de la enseñanza escolar.

La precisión anterior se halla en estrecha relación con que la *complejidad de la realidad* (nudo libre) es un hecho frente al cual el sujeto debe adoptar ciertos saberes o certezas, sobre sí mismo y

aquello que le rodea, así como actitudes o disposiciones que le permitan comprender verdaderamente la realidad en la cual se halla inserto:

En consecuencia, se busca evitar una visión de la historia como flujo de fuerzas impersonales y ajenas; por el contrario, se resalta que son los estudiantes, en tanto personas y ciudadanos, quienes participan en el devenir histórico de la sociedad, en procesos que se desarrollan en torno a una multiplicidad de causas y fenómenos. (...) Ya que todos somos protagonistas de la construcción permanente de nuestra realidad social, que es siempre dinámica. (MINEDUC, 2012a, pp.2 y 3)

La pregunta que emerge a partir de la cita anterior apunta a clarificar cuál es el *papel del sujeto respecto de la realidad* (nudo libre), ya que lo que aquí se declara es una mirada integral de la historia, que recoge la importancia de la participación de todos sus agentes en su construcción y estudio. Sin embargo, y tal como se constata a lo largo de este análisis, el decir curricular se contradice a sí mismo:

EJES TEMÁTICOS

Historia

Describir el proceso de conquista de América y de Chile, incluyendo a los principales actores (Corona española, Iglesia católica y hombres y mujeres protagonistas, entre otros), algunas expediciones y conflictos bélicos, y la fundación de ciudades como expresión de la voluntad de los españoles de quedarse y expandirse, y reconocer en este proceso el surgimiento de una nueva sociedad. (MINEDUC, 2012a, p. 25)

Se espera que los estudiantes sean capaces de:

(...) Conocer sobre la vida de hombres y mujeres que han contribuido a la sociedad chilena en diversos ámbitos; por ejemplo, los fundadores de las ciudades, los exploradores, las personas que han fundado o creado instituciones, las personas que se han destacado por su emprendimiento y su solidaridad, los deportistas, los científicos, los artistas y los grandes poetas, entre otros. (MINEDUC, 2012b, pp. 100 y 101)

Los estudiantes que han alcanzado completamente los aprendizajes esperados:

(...) Reconocen hombres y mujeres sobresalientes en la historia de Chile. Narran aspectos de la vida de hombres y mujeres chilenos reconocidos. Reconocen algunos poetas chilenos destacados. Disfrutan algunas obras de poetas chilenos destacados. (MINEDUC, 2012b, p. 100)

Es necesario prestar cuidado y atención, puesto que el reconocimiento a la importancia de todos los sujetos (en tanto personas y ciudadanos) como partícipes en la construcción de la realidad social (nudo libre *actores históricos*) se disuelve cuando, por otra parte, en la selección de contenidos se incluye a ciertos hombres y mujeres sobresalientes, o determinados actores principales en el desarrollo de un proceso histórico. ¿Quiénes son sujetos históricos entonces?, ¿quiénes son actores políticos y ciudadanos?, ¿sólo los concejales, alcaldes, diputados, senadores, ministros y el Presidente de la República? Pàges (2007) sostiene que la Historia como disciplina aporta a la educación ciudadana (en el “desarrollo de un sentido de identidad, respeto, tolerancia y empatía; en la construcción de una mirada lúcida sobre el mundo y un sentido crítico”, entre otros) si desde el

currículum se otorga “mucho más protagonismo a los hombres y a las mujeres concretas, a quienes han ocupado y ocupan los territorios y a quienes han protagonizado los cambios y las continuidades históricas” (p. 212).

Junto a lo anteriormente señalado, no puede sino llamar la atención el hecho de que los ciudadanos no se mencionen como actores políticos, aun cuando—según el MINEDUC—participan en el devenir histórico y son constructores de su realidad social, y la bibliografía los describe como: “todo actor colectivo o individual capaz de afectar el proceso de toma de decisiones en el sistema político” (Borrat, 1989, p. 1).

En el fondo, el recorte curricular anula (al contradecir) la declaración plagada de buenas intenciones que le precede.

La observación anterior no es la única que constituye una paradoja o antítesis en el texto curricular. También está aquella conformada por el llamado a una *ampliación de conocimiento* junto con el *tratamiento de los contenidos curriculares* (ambos nudos libres) que, en general, debe desarrollarse en la asignatura de Historia y Cs. Sociales:

Visión panorámica de la historia de Chile: se busca que el alumno se familiarice con su herencia cultural y desarrolle un sentido de pertenencia a la sociedad chilena. Para ello, resulta fundamental estudiar el pasado a fin de reconocer aquellos elementos que sustentan este sentido de pertenencia y entender que la identidad nacional es dinámica y va adquiriendo nuevas formas de acuerdo a las transformaciones sociales y culturales. Asimismo, es importante reconocer aquellos elementos que resultan significativos en las identidades locales y/o regionales al interior de nuestra sociedad. (MINEDUC, 2012a, p. 3)

Historia

En este eje se busca despertar el interés y el entusiasmo por el estudio de la historia como una forma de profundizar el conocimiento y la reflexión acerca del ser humano, y también, promover que los estudiantes desarrollen un pensamiento histórico que les permita desenvolverse crítica y responsablemente en la sociedad. (MINEDUC, 2012a, p. 7)

En quinto básico se trabajan los períodos de descubrimiento y conquista de América y de Chile, y el período colonial. En sexto básico se culmina con el estudio de la historia republicana de nuestro país. En razón de la madurez de los alumnos, no se pretende un estudio exhaustivo y detallado de todas las etapas, sino que se busca construir algunos conceptos fundamentales a partir del desarrollo de ciertos focos temáticos de interés. (MINEDUC, 2012a, p. 7)

Las tres referencias codificadas corresponden al nudo libre *tratamiento de los contenidos curriculares*. Pareciera que en ellas se hace evidente una paradoja. Al mismo tiempo que se habla de una visión panorámica y, en ese entendido, más bien superficial y general de la historia de Chile, se alude a la profundización en el conocimiento. Desde esa premisa, ¿bajo qué parámetros habría que entender las exigencias de desarrollar entre los alumnos las habilidades de indagación (que se presentan desde 1º a 6 básico)? La reflexión anterior es de gran relevancia, considerando que el objetivo asumido para la disciplina de Historia y Ciencias Sociales es que el sujeto comprenda la realidad en la que se sitúa, el devenir de la misma y el papel que a él le compete como ciudadano crítico y responsable al interior de aquélla. Sin embargo, ¿resulta posible comprender desde la *falta de precisión, la ausencia de contenidos, la contradicción y la superficialidad*, por nombrar algunas de las cualidades que le hemos

adscrito al texto curricular analizado? ¿Qué clase de estudiantes y de ciudadanos con una visión crítica de la realidad son los que se están formando a partir de estos lineamientos curriculares?

Desde otra perspectiva, la *pertinencia curricular* (nodo libre) es una característica presentada en forma reiterada en las Bases Curriculares y los Programas de estudio. En el fondo, lo que se expresa es la intención de vincular los contenidos, habilidades y/o actitudes con las características, rasgos, sucesos e intereses propios de los alumnos, y con su entorno más cercano (o del cual pudiese poseer un conocimiento acabado) y cotidiano (correspondiendo este último a espacios distintos de la escuela, en los cuales se desenvuelve habitualmente). Para llevar a cabo la tarea anterior el MINEDUC permite que cada establecimiento escolar desarrolle una propuesta alternativa y complementaria (pero no sustitutiva) con respecto a la enseñanza de actitudes conforme al PEI de cada escuela (Proyecto Educativo Institucional).

Pues bien, a lo largo del discurso oficial ministerial aparecen ciertas líneas que podrían desestimar los dichos anteriores o, por lo menos, ponerlos en duda. Estas líneas aparecen vinculadas al nudo libre *mirada eurocentrista*, en cuyo contenido se hace patente una mirada europeizante de la historia que—de acuerdo al texto curricular analizado—considera a las civilizaciones griega y romana como cunas de la civilización occidental, mas nuevamente las civilizaciones amerindias aparecen silenciadas y negadas en todo el aporte que desarrollaron a la historia americana. No se trata de que no se las estudie, sino de que no aparece una alusión hacia ellas con el mismo nivel de claridad y evidencia que se utiliza para referirse al carácter fundador de Grecia y Roma respecto de la civilización occidental: “*En tercero básico, la mirada se vuelve hacia la cuna de nuestra cultura occidental, con el estudio de las sociedades griega y romana antiguas*” (MINEDUC, 2012a, p. 7).

De igual forma, en el texto curricular trabajado se deja entrever que el tiempo o etapa previa a la llegada de Cristóbal Colón al continente americano no tendría un contenido o historia propia suficiente como para no hablar de un período histórico precolombino, sino que denominarlo sin referencia a los sucesos históricos europeos, es decir, sin dar a entender que se significa sólo a partir de la llegada de dicho viajero a las tierras para él desconocidas. Desde esa perspectiva, parecen tener cabida las proposiciones de Peralta (1996) en torno a la desvinculación de los currículos nacionales con el contexto socio-histórico para el cual son concebidos:

(...) afirmamos que a partir de la revisión de los programas educativos oficiales, de los currículos específicos que se desarrollan a nivel del aula, de la bibliografía y de la investigación especializada que se produce en la región, de los currículos de formación de los docentes, se detecta que se basan casi exclusivamente, para sus propuestas y orientaciones, en aportes originarios de países <desarrollados. Se evidencia así una falta casi total de aportes propios, o de vinculaciones teórico-prácticas más cercanas a nuestras realidades socio-culturales (...). (p. 26)

Siguiendo la propuesta de esta autora, el problema no radica en referirse a la cultura occidental, sino en silenciar o recortar curricularmente la presencia de culturas significativas (nos referimos a las etnias y civilizaciones autóctonas de América), y considerar, además, que el producto resultante de dicho recorte pueda ser presentado como constitutivo de la identidad nacional.

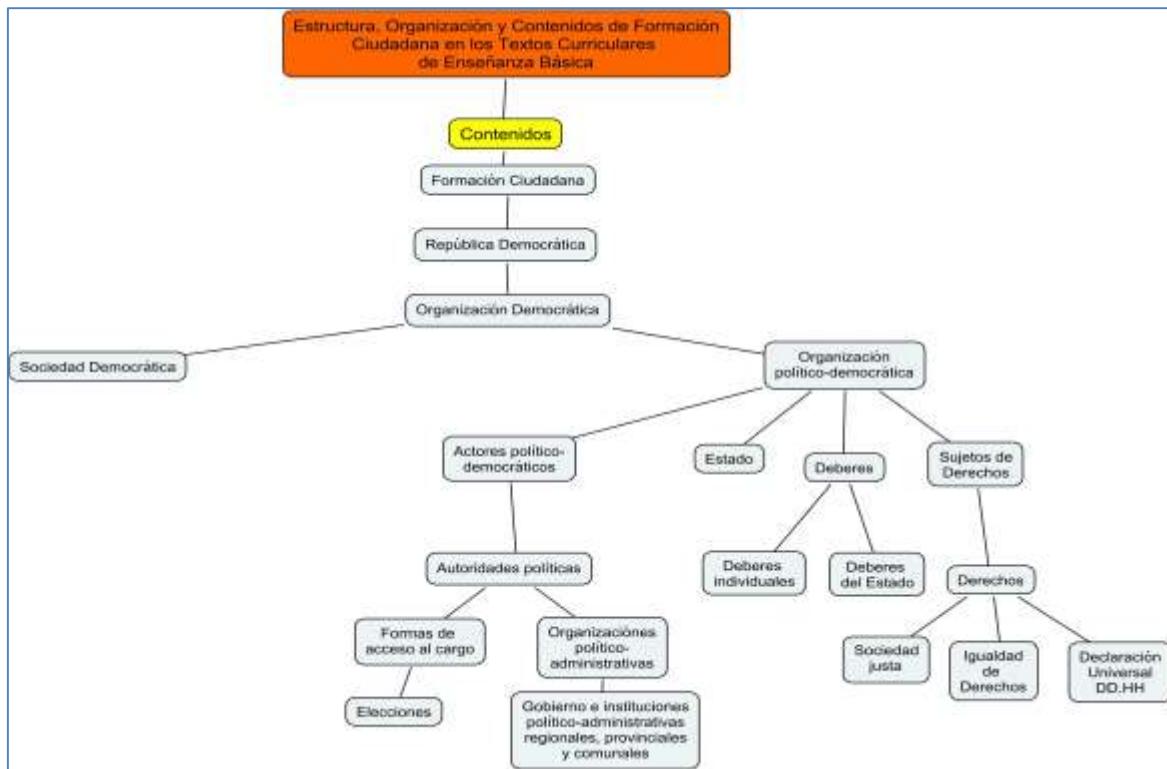


Figura 3: Árbol categorial Contenidos de Formación Ciudadana 1.

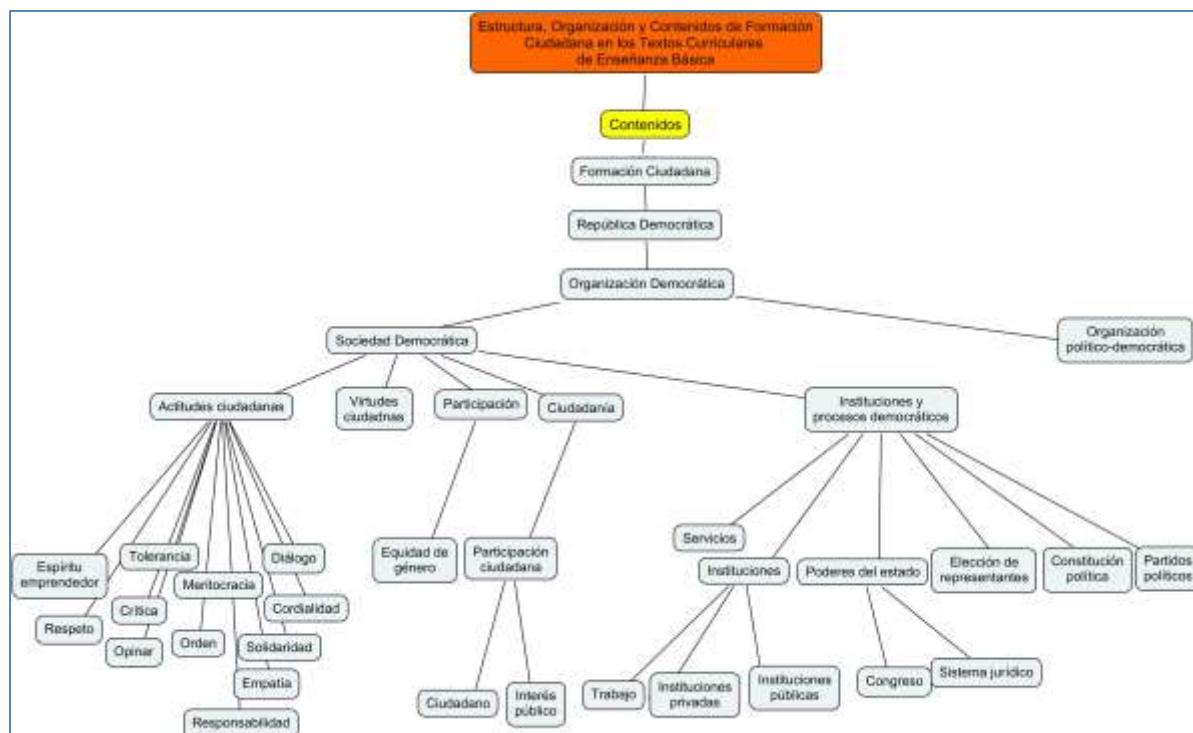


Figura 4: Árbol categorial Contenidos de Formación Ciudadana 2.

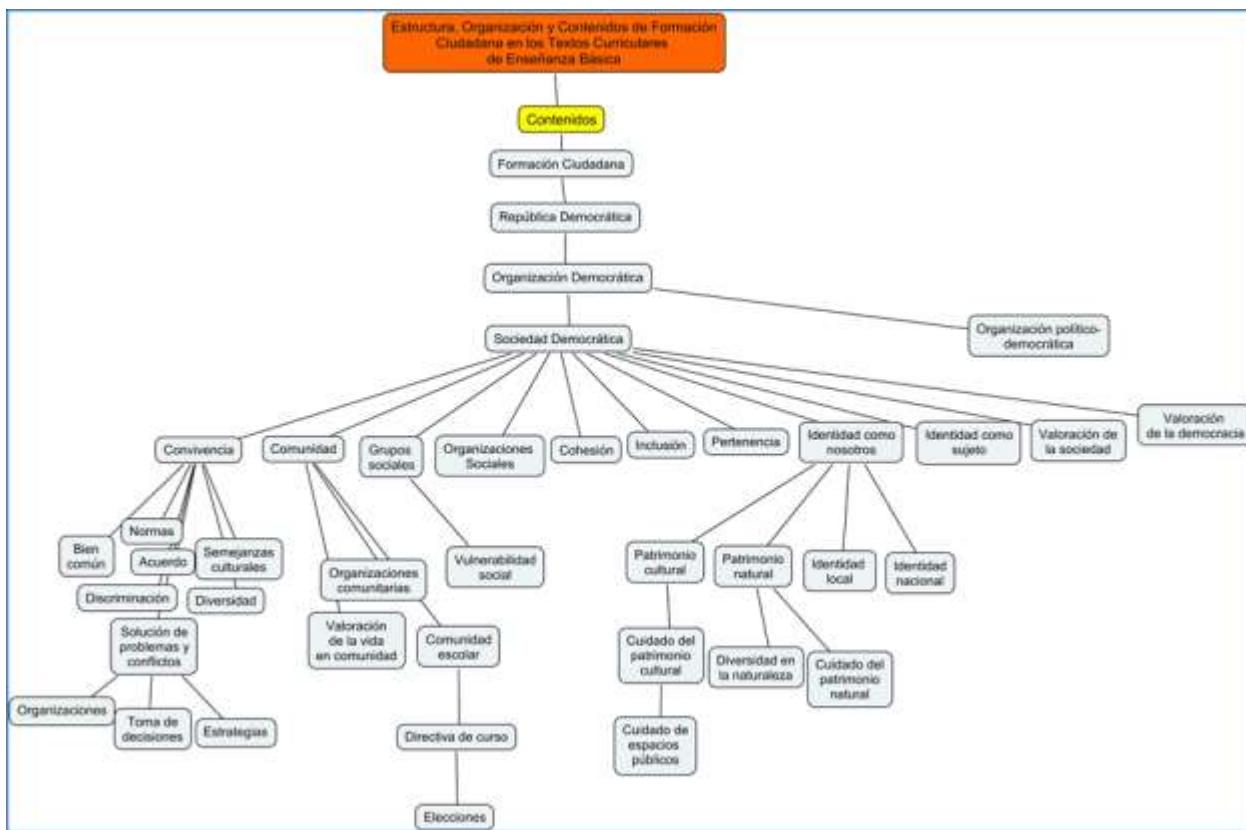


Figura 5: Árbol categorial Contenidos de Formación Ciudadana 3.

Un segundo eje de aquello que sí se dice en los textos curriculares analizados, viene dado por los contenidos sobre Formación Ciudadana.

Uno de los primeros rasgos que es necesario advertir respecto al tema de la Formación Ciudadana en el currículo prescrito de enseñanza básica, dice relación con la amplitud que éste adquiere. Conviene mencionar que hasta el año 2011 los contenidos de Formación Ciudadana se concentran en la unidad n° 4 de 6º básico: *Organización política y funcionamiento económico de Chile actual*. Actualmente, en cambio, aquéllos se encuentran distribuidos desde 1º a 6º básico. Ahora bien, no se trata únicamente de un tema de cantidad, como ya se ha enfatizado, sino más bien de calidad. Es decir, hasta el año 2011 los saberes asociados a la Formación Ciudadana son, principalmente, saberes factuales o conceptuales vinculados con la organización y gobierno político-democrático, así como el funcionamiento económico en Chile. En el Programa de estudio respectivo los conocimientos principales que los alumnos deben adquirir son:

Organización democrática del Chile actual: espacios de participación ciudadana y organizaciones sociales, mecanismo de elección de autoridades y representantes, sistema jurídico que resguarda de los derechos ciudadanos, descripción de los poderes y separación de los poderes del Estado, respeto y ejercicio de los derechos humanos.

Organización político-administrativa de Chile: funciones y autoridades de gobiernos regionales, provinciales y municipalidades, y sus respectivas autoridades organización

político-administrativa de su región y comuna: principales instituciones y labores que cumplen.

Funcionamiento económico del Chile actual: actores económicos (personas, familias, empresas, Estado), relaciones económicas (compra y venta de bienes y servicios, pago de remuneraciones e impuestos), relación entre la oferta y la demanda y determinación de precios. (MINEDUC, 2011, p. 56)

En el currículo vigente, en cambio, los saberes sobre economía dejan de aparecer tal y como fueron concebidos para el año 2011 (ver *Figura 3*), pero—a diferencia de aquéllos—se incluyen abundantes conceptos y materias asociadas con la convivencia existente al interior de una sociedad democrática (que en el currículo anterior carecían de visibilidad):

La democracia básicamente arraiga en dos ámbitos: una estructura jurídico-constitucional, es decir, el determinado régimen político, que acondiciona el medio para el despliegue de derechos y deberes cívicos; y, tan importante o más (dependiendo del modelo ciudadano que se adopte), un ámbito más individualizado, el de la sociedad civil, en el que la ciudadanía se abre al ejercicio directo de sus principios, o sea, un ideal de acción política. (Horbach, 2009, p. 2)

De allí entonces que los árboles o mapas semánticos (*Figuras 4 y 5*) posean gran amplitud derivada de nudos libres asociados al ámbito de la sociedad civil, esto es, un conjunto de rasgos que posibilitan el accionar de los ciudadanos en la concreción y mantenimiento de un sistema democrático: *identidad como nosotros, identidad como sujeto, actitudes y virtudes ciudadanas, equidad de género, pertenencia, inclusión, cohesión social, vulnerabilidad social, comunidad escolar, discriminación, diversidad, acuerdo y diálogo*, por nombrar sólo algunos. No obstante lo anterior y según se ha dicho a lo largo de este trabajo, los conceptos que articulan el *mundo del nosotros y de la convivencia con otros sujetos* no se hallan situados ni significados. Es decir, si bien la matriz de conceptos que hablan sobre el mundo de lo social al interior de un sistema democrático se amplía, aquélla pierde peso porque no se sitúa desde la teoría. Por tal motivo, se corre el riesgo de que los cambios curriculares no resulten significativos y el empobrecimiento del pensamiento en torno de lo social crezca aún más. Ello significa—en términos curriculares—que la inclusión de la nueva terminología (y su presencia desde 1º a 6º año básico) carece del peso teórico suficiente como para *competir* con la ya instaurada visión de una organización político democrática (ver *Figuras 3 y 4*), centrada en aspectos como: *autoridades políticas, formas de acceder al cargo, organización político-administrativa, estado, deberes y derechos* (por nombrar algunos de los nudos libres más significativos que articulan este ámbito).

Por otra parte, resulta necesario destacar que—debido a la falta de sustento teórico que se ha señalado y reiterado en distintas ocasiones—los planteamientos formulados acerca de la sociedad democrática y la organización político-democrática existentes en los documentos revisados, tienen el poder de articular una *realidad desajustada*. En ese entendido los intelectuales latinoamericanos de los que habla Zemelman (2005) estarían gustosos de analizar los instrumentos que contienen las bases de la enseñanza acerca de la democracia y la ciudadanía, ya que

(...) han puesto de manifiesto que muchos de los conceptos que utilizamos para entender el Estado, la sociedad, las desigualdades, la democracia, la cultura, incluso para entender las dinámicas sociales, la propia educación, no responden a conceptos que estén reflejando la realidad que llamamos histórica, sino que son conceptos

acuñados en otros contextos y que muchas veces la academia los repite sin revisar debidamente si están dando cuenta de realidades concretas. (p. 64)

Esto significa que el currículum como instrumento de poder configura una realidad acerca de la democracia como si ella efectivamente funcionara de la manera descrita, haciendo caso omiso de lo que acontece, y desconociendo la profusa bibliografía proveniente de la filosofía, la ciencia política y la historia (por ejemplo), entre cuyos planteamientos se hallan innumerables cuestionamientos a la idea de describir o adecuar lo que hoy se posee como organización política a la democracia de la Grecia clásica o la modernidad. No puede ser menos que interesante considerar que en las escuelas se ha de enseñar y aprender entonces una visión de la democracia más bien *obsoleta* o, en su defecto, *poco pertinente* a la realidad que acontece: “La conclusión que se nos invita a sacar es que la democracia es una forma política de otro tiempo, inconveniente ahora para el nuestro, salvo al precio de importantes modificaciones y, en particular, de reasignar seriamente la utopía del poder del pueblo” (Ranciere, 2007, p.58).

Reflexiones Finales

El modelo de ciudadano que tiene cabida al interior del sistema democrático descrito por los instrumentos curriculares es, en primer lugar, *singular*. Esta cualidad que se le otorga a la ciudadanía en el texto ministerial es el resultado de la *confusión, contradicción y falta de precisión* que se ha observa en el discurso sobre Formación Ciudadana, así como también del mensaje que se explica con claridad. Es decir, la singularidad proviene del hecho de configurar un sujeto ciudadano desde un *discurso confuso, débil en lo teórico y contradictorio*. Darle forma desde la ambigüedad y la poca claridad, desde lo que está oculto y aparece como encubierto. Dadas esas características, resulta adecuado admitir que dicho sujeto parece más bien configurarse conforme a las directrices que emanan desde una visión liberal de la ciudadanía en la que la libertad del individuo se sitúa por sobre el bien común, y los compromisos que pudiese desarrollar con otros sujetos de la sociedad a la cual se pertenece son secundarios. Sólo el individuo importa.

Por otra parte, no obstante la idea de participación aparece explícitamente señalada en la temática acerca de la Formación Ciudadana, ésta—a fin de cuentas—parece no ser lo mismo que la participación (a secas). Es decir, desde el MINEDUC se destaca la importancia que los estudiantes participen en distintas instancias (directiva de curso, proyectos de colegio, localidad, etc.) como una forma de prepararse para el ejercicio de la participación ciudadana, que—por tanto—es una forma diversa de participar en la sociedad. ¿En qué consiste esta última? Desde el mensaje curricular explícito nada puede señalarse con certeza, puesto que en los nudos libres codificados sólo se alude a la *importancia acerca de la participación ciudadana*. Nuevamente se está ante un ejemplo en donde el decir curricular se halla vacío.

Sin embargo, puede sostenerse que el sujeto ciudadano ha de conocer y ejercer sus derechos y deberes, así como también desarrollar una serie de virtudes y actitudes ciudadanas tendientes a favorecer la convivencia social o vida en comunidad. Por supuesto, la diferencia entre virtud y actitud no aparece clarificada, y las conductas que ambas incorporan se mezclan sin tapujos. Es decir, en algunos casos aparecen como ejemplos de actitudes, y en otros se asocian a virtudes. Mas en esa confusión o indefinición, aparece la virtud liberal del espíritu emprendedor, clara y reiterada desde 1º básico en adelante para estimular el desarrollo de las cualidades personales del sujeto.

La presencia en los instrumentos curriculares analizados de líneas o hebras discursivas que exaltan el mundo del sujeto por sobre el de la comunidad puede comprenderse, igualmente, si se consideran los efectos que conlleva la aplicación del modelo educativo propugnado por el capitalismo neoliberal, modelo que—de acuerdo a Rolando Pinto (2008)—los países

latinoamericanos han copiado de los países europeos y norteamericanos (economías desarrolladas), y al cual han adscrito, además, debido a los diagnósticos y recomendaciones formuladas por la CEPAL en la década de los noventa. El primero de dichos efectos se relaciona con la mercantilización de las relaciones sociales, y se manifiesta en que “(...) la formación ciudadana activa ya no es una tarea única y prioritaria de los sistemas educacionales; en la actualidad, surge como demanda esencial la adecuación del capital humano al desarrollo científico y tecnológico y a la movilidad del mercado” (Pinto, 2008, p.46). El influjo del neoliberalismo en educación se visibiliza, además, en la retórica utilizada para justificar su modelo y en la presencia que ella ha adquirido en el discurso oficial educativo en América Latina, y—de igual forma—en el modelo de escuela pública que tiende a configurarse conforme sus directrices.

Un currículum orientado bajo dicha mirada da a entender que en la trama de hilos que vinculan a las personas entre sí—con las cuales se teje la red de lo social (Elías, 1990)-, hay ciertas hebras que son más importantes que otras; aquéllas que aluden precisamente a la dimensión individual del sujeto, su autonomía, libertad, su iniciativa personal y capacidad de competir frente a los demás, por ejemplo. Las vetas de lo social no dejan de ser importantes, pero en cuanto permiten que las primeras puedan reforzarse y no desaparecer en este tejido. Es decir, bajo esta mirada educativa, la dimensión social aparece supeditada al desarrollo individual del sujeto.

La educación bajo un modelo así no *enseña a ser con otros*. Gimeno (2002) lo expresa claramente: “Según de qué modelo de trama social deseable partamos, de cómo nos consideremos deseablemente incluidos, de cómo creamos que deben ser las relaciones con otros, se deduce el modelo educativo que nos guía” (p. 111). Debido a lo anteriormente señalado, resulta interesante y necesario reflexionar respecto a cómo se está abordando la dimensión social del ser humano dentro de espacios escolares donde los alumnos—además de pasar gran parte del tiempo diario—forjan vínculos afectivos y culturales con otros sujetos y acerca de otros sujetos, a través de los cuales se tejerá una particular red de relaciones sociales.

Para finalizar estas reflexiones puede señalarse que dados los antecedentes recabados en la aplicación de la técnica del análisis de contenido al discurso ministerial oficial acerca de la Formación Ciudadana, es posible advertir que los textos curriculares ministeriales reflejan la visión de un sujeto *minimizado desde su ser, su estar con otros y su epísteme*. Los Programas de estudio vigentes en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, y las Bases Curriculares 2012 de la misma asignatura no contribuyen a enriquecer ni la reflexión o conocimiento del sujeto acerca de sí mismo, ni sobre el mundo social y natural que le rodea. En el tema de la Formación Ciudadana, la ampliación curricular en temáticas no abordadas el año 2011 puede no resultar significativa y diluirse en un mar de palabras carentes de sentido para quien intenta comprenderlas (el docente y el educando). Al contrario de lo que pudiese esperarse emanara de instrumentos curriculares que condicionan la educación de una nación, los Programas de estudio vigentes y las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales más bien terminan por reducir los espacios de autonomía que pudiese tener cada sujeto para configurar su mundo y la reflexión acerca de él, trascendiendo la postura epistémica dominante que no basta y es insuficiente para dar cuenta de la complejidad de la realidad (Zemelman, 2007).

Referencias

- Angulo, F., y Blanco, N. (coords.) (1994). *Teoría y Desarrollo del Currículum*. Málaga: Aljibe.
- Bachelet, M. (2015). *Mensaje Presidencial 21 de mayo de 2015*. Recuperado el 3º de octubre de 2015 desde <http://21demayo.gob.cl/>
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*. Madrid: Siglo XXI.

- Bellei, C., Valenzuela, J., Vanni, X., y Contreras, D. (2014). *Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago de Chile: LOM.
- Borrat, H. (1989). El periódico, actor del sistema político. *Analisi*, 12, 67-80. Recuperado de <http://www.raco.cat/index.php/Analisi/article/view/41078/89080>
- Cabaluz, J. (2015). El Proyecto Curricular de la Dictadura Cívico-Militar en Chile (1973-1990). *Perspectiva Educacional*, 54(2), 165-180. Recuperado de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/340/172>
- Cámara de Diputados. (2015). *Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. Recuperado de <http://www.camara.cl/pdf.aspx?prmTIPO=DOCUMENTOCOMUNICACIONCUENTA&prmID=5745>
- Cortina, A. (2003). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue International de Education de Serres*, 56, 1-9. Recuperado de <http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/cox/Curriculo-escolar-de-Chile.-Genesis-implementacion-y-desarrollo..pdf>
- Cox, C. (2001). El currículum escolar del futuro. *Revista Perspectivas*, 4 (2), 213-232. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0001%5CFile%5Ccurr%C3%ADculum_futuro.pdf
- Cox, C., y Castillo, C. (ed.) (2015). *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago de Chile: Ediciones UC.
- Elías, N. (1990). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Fernández Liria, C., Fernández Liria, P. y Alegre, L. (2007). *Educación para la ciudadanía, democracia, capitalismo y estado de derecho*. Madrid: Akal.
- Gentili, P. (2011). *Pedagogía de la Igualdad. Ensayos contra la educación excluyente*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- _____, Pérez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Henríquez, R. (2011). Un balance provisional de la investigación en enseñanza y aprendizaje de la historia en Chile en los últimos 30 años. *Clio & Asociados* (15), 9-26. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5012/pr.5012.pdf
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2006). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Horrach, J. A. (2009) Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factotum*, 6, 1-22. Recuperado de http://dataoteca.unad.edu.co/contenidos/401103/Glosario/Factotum_6_1_JA_Horrach.pdf
- Kerr, D. (1999). Citizenship Education in the Curriculum: An international review. Recuperado de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/kerr.pdf
- Kymlicka, W. (2002a). *Estados Multiculturales y Ciudadanos Interculturales*. Recuperado de [http://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/SABERES%20INVIERNO%202010/Competencias para el ejercicio de la ciudadania\(1\).pdf](http://www.uacj.mx/DINNOVA/Documents/SABERES%20INVIERNO%202010/Competencias para el ejercicio de la ciudadania(1).pdf)
- Kymlicka, W., Norman, W. (2002b) El Retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en Teoría de la Ciudadanía. *Ágora*, 7, 5-42. de <http://www.insumisos.com/lecturasinsumisas/kymlicka.pdf>
- Levinson, B., y Berumen, J. (2007). Educación para una Ciudadanía Democrática en los países de América Latina: una mirada crítica. *REICE*, 5(4), 16-31. Recuperado de <http://www.rinace.net/arts/vol5num4/art1.htm>
- Márquez, R., y Moreno Bravo, C. (2007). *Desarrollo sin ciudadanos. El “modelo” chileno de los últimos veinte años*. Ciudadanía y Desarrollo Humano. Cuadernos de Gobernabilidad Democrática. Siglo XXI: Argentina. Recuperado de

http://www.undp.org.ar/docs/Libros_y_Publicaciones/Cuadernos%20para%20la%20Democracia%20I.pdf

MINEDUC. (2013). *Estándares de Aprendizaje Historia, Geografía y Ciencias Sociales Cuarto Básico*.

Recuperado de

http://saladehistoria.com/Educacion/pdf/Programas/4BHistoria_Estandares.pdf

MINEDUC. (2012a). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Educación Básica. Bases Curriculares*.

Recuperado de

http://www.educarchile.cl/UserFiles/P0001/File/curriculum_al_dia/bases_historia_2012.pdf

MINEDUC. (2012b). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Primer Año Básico*.

Recuperado de

http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=10

MINEDUC. (2012c). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Segundo Año Básico*.

Recuperado de

http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=10

MINEDUC. (2012d). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Cuarto Año Básico*.

Recuperado de

http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=10

MINEDUC. (2012e). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Sexto Año Básico*.

Recuperado de

http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=10

MINEDUC. (2012f). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Tercer Año Básico*.

Recuperado de

http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=10

MINEDUC. (2012g). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Quinto Año Básico*.

Recuperado de

http://curriculumenlinea.mineduc.cl/sphider/search.php?query=&t_busca=1&results=&search=1&dis=0&category=10

MINEDUC. (2011). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Programa de Estudio Sexto Año Básico*.

Recuperado de <http://www.e-historia.cl/biblioteca/Programas%20Historia%20y%20Cs%20Sociales%202012/Programa%20de%20Estudio%20Historia%20y%20Geograf%C3%ADa%206%C2%B0%20B%C3%A1sico%202010.pdf>

MINEDUC. (2009). *Fundamentos del Ajuste Curricular en el sector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*.

2009. Recuperado de

http://historia1imagen.files.wordpress.com/2010/03/articulo_fundamentos_ajuste_historia_geografia_y_csoc_300309.pdf

MINEDUC. (2004a). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Recuperado de

<http://es.scribd.com/doc/37268687/Informe-Comision-Formacion-Ciudadana>

MINEDUC. (2004b). *Formación Ciudadana en el Currículum de la Reforma*. Recuperado de

<http://www.e-historia.cl/biblioteca/Formaci%C3%B3n%20Ciudadana/Formaci%C3%B3n%20en%20el%20Contexto%20de%20la%20Reforma%20-%202004.pdf>

- MINEDUC. (2003). *Educación cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica*. Recuperado de http://www.oei.es/quipu/chile/eval_civica.pdf
- MINEDUC. (2003). ¿Cómo trabajar los Objetivos Fundamentales Transversales en el Aula? Recuperado de <http://www.educarchile.cl/Userfiles/P0001%5CFile%5CComo%20trabajar%20losOFTen%20aula.pdf>
- Naval, C. (1995). *Educar ciudadanos. La polémica liberal-comunitaria en educación*. Madrid: EUNSA.
- Pàges, J. (2007). *La Educación para la Ciudadanía y la enseñanza de la Historia: cuando el Futuro es la finalidad de la enseñanza del Pasado*. Recuperado de <https://practicainicialp1.files.wordpress.com/2012/06/joan-pagc3a8s-la-educac3b3n-para-la-ciudadanc3ada-y-la-ensec3b1anza-de-la-historia.pdf>
- Peralta, M. (1996). *Curriculos educacionales en América Latina. Su pertenencia cultural*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Pinto, R. (2008). *El currículo crítico: una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana*. Santiago de Chile: Universidad Católica de Chile.
- Piñera, S. (2013). *Mensaje Presidencial del Presidente Sebastián Piñera ante el Congreso Nacional el 21 de mayo de 2013*. Recuperado de <http://www.lanacion.cl/lea-el-mensaje-presidencial-de-este-21-de-mayo/noticias/2013-05-21/164716.html>
- Piñuel Raigada, J. (2002) Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de Sociolinguística*, 3(1), 1-42. Recuperado de https://www.ucm.es/data/cont/docs/268-2013-07-29-Pinuel_Raigada_AnalisisContenido_2002_EstudiosSociolinguisticaUVigo.pdf
- Raczynski, D., y Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica. *Serie Estudios Socio/Económicos* N° 31, Febrero, pp. 1-78. Recuperado de <http://mt.educarchile.cl/mt/gmunoz/archives/CIEPLAN31.pdf>
- Rancière, J. (2007). *Odio a la democracia*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=familiaridad>
- Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=precisi%C3%B3n>
- Real Academia Española. (2012). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=empat%C3%ADa>
- Redon, S. y Toledo, L. Escuela, Democracia y Ciudadanía. *DOCENCIA*, N° 39, DICIEMBRE, pp. 12-17. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730201459.pdf>
- Rodríguez, G; Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Archidona: Aljibe. Recuperado de <https://docs.google.com/document/d/1vGTBk6NDhzwoKEmGMjtIx3jwZejy5Y2GoOj-W1Nxy08/edit?hl=es>
- Salazar, G. (2010). Bicentenario en Chile: Balance histórico, tareas pendientes y autoeducación ciudadana. *DOCENCIA*, 40, 4-11. Recuperado de <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100708080736.pdf>
- Sendino Canosa, M. (2012). *Curriculum oficial vs Curriculum oculto no ensino-aprendizaxe do Inglés como segunda lingua na ESO: A aula como escenario da transmisión de valores socioculturais vinculados ao sistema a través dos contidos dos libros de texto de Inglés*. (Tesis Inédita de Doctorado). Universidad de La Coruña. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía y Didáctica.
- Tadeu da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*. Barcelona: Octaedro.
- Zemelman, H. (2007). *El ángel de la historia: determinación y autonomía de la condición humana*. Barcelona: Anthropos.

Sobre la Autora

Natalia F. Vallejos Silva

Pontifícia Universidad Católica de Valparaíso
natalia.vallejos@pucv.cl

Es Profesora Agregada en la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile. Tiene estudios de posgrado: Magíster en Historia UCV y Magíster en Educación mención evaluación educativa, PUCV. Actualmente se encuentra cursando sus estudios de Doctorado en la Universidad de la Coruña. Sus líneas de investigación se relacionan con los temas de ciudadanía y currículum.

archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 24 Número 45

11 de abril 2016

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCULAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en **Twitter feed** [@epaa_aape](#).

education policy analysis archives
editorial board

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

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

Associate Editors: **Sherman Dorn, David R. Garcia, Oscar Jimenez-Castellanos,**

Eugene Judson, Jeanne M. Powers (Arizona State University)

Cristina Alfaro San Diego State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

R. Anthony Rolle University of Houston

Gary Anderson New York University

Jacob P. K. Gross University of Louisville

A. G. Rud Washington State University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Eric M. Haas WestEd

Patricia Sánchez University of University of Texas, San Antonio

Jeff Bale OISE, University of Toronto, Canada

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento

Janelle Scott University of California, Berkeley

Aaron Bevanot SUNY Albany

Kimberly Kappler Hewitt University of North Carolina Greensboro

Jack Schneider College of the Holy Cross

David C. Berliner Arizona State University

Aimee Howley Ohio University

Noah Sobe Loyola University

Henry Braun Boston College

Steve Klees University of Maryland

Nelly P. Stromquist University of Maryland

Casey Cobb University of Connecticut

Jaekyung Lee
SUNY Buffalo

Benjamin Superfine University of Illinois, Chicago

Arnold Danzig San Jose State University

Jessica Nina Lester
Indiana University

Maria Teresa Tattó
Michigan State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago

Adai Tefera Virginia Commonwealth University

Elizabeth H. DeBray University of Georgia

Chad R. Lochmiller Indiana University

Tina Trujillo University of California, Berkeley

Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Federico R. Waitoller University of Illinois, Chicago

John Diamond University of Wisconsin, Madison

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Larisa Warhol
University of Connecticut

Matthew Di Carlo Albert Shanker Institute

William J. Mathis University of Colorado, Boulder

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Michael J. Dumas University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Kathy Escamilla University of Colorado, Boulder

Julianne Moss Deakin University, Australia

Terrence G. Wiley Center for Applied Linguistics

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

John Willinsky
Stanford University

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Eric Parsons University of Missouri-Columbia

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington

Susan L. Robertson Bristol University, UK

Kyo Yamashiro Claremont Graduate University

Gene V Glass Arizona State University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

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

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Antonio Luzon**, Universidad de Granada

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

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

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

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

María Guadalupe Olivier Tellez

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra Universidad de Granada, España

Mónica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

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

José Luis Ramírez Romero

Universidad Autónoma de Sonora, México

Paula Razquin Universidad de San Andrés, Argentina

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

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

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Juan Carlos Tedesco

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velasco

Universidad de Colima, México

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

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

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),
Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

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

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lilian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil