



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN
PROGRAMA DE MAGÍSTER EN EDUCACIÓN

LOS INTERESES EN JUEGO EN LA PRODUCCIÓN CURRICULAR DE LA
ASIGNATURA DE EDUCACIÓN CIUDADANA.
UN ESTUDIO DE CASOS A PARTIR DE LAS RECOMENDACIONES DEL
COMITÉ CONSULTIVO

por

NICOLÁS ALDUNATE VILAFRADE

Proyecto de Magíster presentado a la Facultad de Educación
de la Pontificia Universidad Católica de Chile,
para optar al grado de Magíster en Educación,
mención Currículum Escolar

Profesora guía:

Dra. Olga Espinoza Aros

Enero, 2021

Santiago, Chile

© 2021, Nicolás Aldunate Villafrade

© Nicolás Aldunate Villafrade

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

NOTA

Esta investigación utiliza de manera inclusiva términos como “el docente”, “el estudiante” y sus respectivos plurales (así como otros conceptos equivalentes) para referirse a todas las personas sin distinción de género. Se toma esta opción exclusivamente para evitar redundancias y saturaciones gráficas que dificulten la comprensión del texto.

AGRADECIMIENTOS

Este Proyecto de Magíster no hubiese sido posible sin las personas que me acompañaron firmemente durante estos años, y me permitieron desarrollar el trabajo como curriculista, diversos proyectos políticos y sociales, y esta investigación. Mi interés por el sentido político de la educación, la formación ciudadana y la convicción de que no se puede separar la teoría de la práctica, se remonta a mis tiempos de Licenciatura en Filosofía, donde investigué sobre la práctica y ética política en los modelos educativos de griegos y romanos. Estas inquietudes siguen fortaleciendo mi convicción sobre la importancia del debate académico, más aún tiempos donde las grandes preguntas sobre la educación, la economía y la política vuelven a ser necesarias.

Agradezco especialmente a mi profesora guía Olga Espinoza por su confianza, capacidad crítica y dedicación, así como a quienes, durante este ciclo que se cierra, nunca estuvieron ausentes en su apoyo humano y profesional: Viviana Castillo, Verónica Salgado, Andrés Baeza y Beatriz Santelices.

TABLA DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	iii
ÍNDICE DE TABLAS	v
RESUMEN	vi
ABSTRACT	vii
I. INTRODUCCIÓN	1
II. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN	4
III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	13
IV. MARCO TEÓRICO.....	14
a. Ciudadanía y formación ciudadana	14
b. La formación ciudadana en el currículum escolar	20
c. Producción curricular e intereses.....	24
V. METODOLOGÍA	29
VI. RESULTADOS	34
a. La formación ciudadana en Chile.....	34
b. Orientaciones para la construcción de una asignatura de formación ciudadana	48
c. Intereses curriculares	67
VII. CONCLUSIONES.....	80
Proyecciones y limitaciones.....	84
VIII. BIBLIOGRAFÍA.....	87
IX. ANEXOS.....	93

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 6.1: Visiones sobre qué es la formación ciudadana	45
Tabla 6.2: Sobre la necesidad de una asignatura obligatoria de EC	46
Tabla 6.3: Visiones sobre los propósitos y fundamentos de la asignatura.....	55
Tabla 6.4: Visiones sobre los conocimientos y prácticas del ciudadano ideal.....	56
Tabla 6.5: Síntesis de las visiones sobre formación ciudadana.....	68
Tabla 6.6: Visiones sobre la caracterización de la formación ciudadana y sus intereses	72

RESUMEN

El propósito de esta investigación es examinar los intereses que estuvieron en juego en la producción curricular de la nueva asignatura de Educación Ciudadana para tercer y cuarto año medio, a partir de las definiciones propuestas por Shirley Grundy (1987). Se entrevistó a cinco expertos que participaron del Comité Consultivo convocado por el Ministerio de Educación para dicho proceso, y se identificó sus visiones respecto a qué es la formación ciudadana, sus políticas públicas y cómo debe ser la asignatura. A partir de una categorización de la información recopilada y el diseño de un cuadro de relaciones, se infieren y contrastan los intereses. Los resultados muestran una predominancia del interés práctico por sobre el técnico y el emancipador. Si bien ambos están presentes de manera significativa en las posturas analizadas, el interés práctico es el único promovido por todos los expertos, la mayoría de las veces como fin en sí mismo y otras como medio para fortalecer otro interés. Se concluye que su foco en la comprensión intersubjetiva y la definición colaborativa de acciones morales facilita su incorporación en el currículum nacional desde el retorno a la democracia a la fecha.

Palabras clave: *currículum, formación ciudadana, diseño curricular, intereses curriculares*

ABSTRACT

The purpose of this investigation is to examine the interests that were at stake in the curricular production of the new obligatory subject of Citizenship Education for 3rd and 4th medio (years 11 and 12), based on the definitions proposed by Shirley Grundy (1987). Five experts who participated in the Advisory Committee convened by the Ministry of Education were interviewed, and their visions about what citizenship education is, its public policies and how the subject should be were identified. From a categorization of the information collected and the design of a relationship chart, interests are inferred and contrasted. The results show a predominance of practical interest over the technical and the emancipatory. Although both are significantly present in the analyzed perspectives, the practical interest is the only one promoted by all the experts, most of the time as an end in itself and others as a means to strengthen another interest. It is concluded that its focus on intersubjective comprehension and the collaborative definition of moral actions facilitates its incorporation into the national curriculum since the return to democracy to date.

Keywords: curriculum, citizenship education, curriculum design, curricular interests.

I. INTRODUCCIÓN

Tras la histórica revuelta que comenzó con estudiantes secundarios en octubre de 2019, se abren múltiples desafíos para la política en Chile, donde uno de los principales conflictos está en educación. La demanda por el derecho a una educación gratuita, sin lucro y de calidad, se viene planteando hace más de 15 años y hay varios hitos que lo demuestran. Primero, el “mochilazo” 2001 y su demanda por un acceso gratuito al transporte colectivo, marca el retorno de jóvenes populares a la lucha estudiantil desde el retorno a la democracia, se caracteriza por la presencia de agrupaciones radicalizadas y autónomas de los partidos tradicionales (por primera vez aparece la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios), y confluye con las protestas de estudiantes universitarios contra el sistema de créditos para el financiamiento de la educación superior (Thielemann, 2014). Por su parte, los estudiantes secundarios de la Revolución Pingüina de 2006 se manifiestan directamente a favor de fortalecer el derecho a la educación en respuesta a la privatización del sistema educativo llevada a cabo por la dictadura. La derogación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE, 1990), el fin a la municipalización, la reformulación de la Jornada Escolar Completa (JEC), entre otras demandas que apuntaban al corazón del sistema educativo, fueron acompañadas por la reaparición de masas juveniles y de formas de organización horizontales y democráticas que fueron integradas a las federaciones universitarias tradicionales.

Ahora bien, el procesamiento que realizó el primer gobierno de Bachelet (2006 - 2010) mediante la promulgación de la Ley General de Educación (LGE, 2009) – que claramente desoyó las demandas de los estudiantes (Ruiz, 2015) – lleva a que la Movilización Estudiantil de 2011 ya no solo critique el modelo social y económico que sostiene el sistema educativo sino también a la clase política que lo administra como propio aun habiéndolo heredado de la dictadura (Thielemann, 2013). Demandas como el fin al lucro en todo el sistema educativo, gratuidad en la educación superior mediante financiamiento directo, desmunicipalización, derogación de la LGE, malla curricular igual para todos,

reforma tributaria, renacionalización del cobre e incluso Asamblea Constituyente, dan forma a un movimiento estudiantil más político y menos ingenuo que las manifestaciones sociales anteriores desde el retorno a la democracia.

A este panorama se suman las demandas del movimiento feminista, cuya masividad e incidencia – que no dejan de ir en aumento - marcó un punto de inflexión en lo que hoy se llama el “Mayo Feminista” (Zerán, 2018). Durante el primer semestre del 2018, cuando el movimiento estudiantil se veía desgastado y vaciado de sus demandas políticas, se levantaron tomas feministas en diversas Universidades del país, exigiendo una educación no sexista capaz de prever y revertir la violencia y las desigualdades de género, así como de cuestionar las actuales configuraciones del trabajo y el rol precarizado que tienen allí las mujeres (Richard, 2018). Este movimiento, enfatiza Richard (2018), logra reemplazar el ideologismo mercantil de la calidad (cuya indefinición lo hace proclive al control técnico mediante indicadores de gestión) por la demanda política de una educación no sexista.

Todas estas manifestaciones sociales en el campo de la educación, que han tendido a ganar incidencia política desde el 2006 en adelante, expresan un malestar que se viene gestando y acumulando hace décadas, dada la realidad social y económica de nuestro país. En medio de este complejo escenario, la década del 2020 trae múltiples desafíos para una de las áreas más políticas de la educación, a saber, el currículum. Por solamente mencionar algunos: i) el comienzo de la implementación de las nuevas Bases Curriculares para tercer y cuarto año medio, donde se estrena la nueva asignatura de Educación Ciudadana; ii) la actualización de las Bases Curriculares de Educación Básica y primer ciclo de Educación Media; o iii) la instalación de un nuevo mecanismo para la selección universitaria, debido a las crecientes movilizaciones de estudiantes secundarios que lograron suspender a inicios del 2020 la Prueba de Selección Universitaria (PSU) de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Estas políticas curriculares tendrán el desafío de relacionarse con las

demandas de actores sociales que, como vimos, se movilizan consistentemente por su histórica exclusión de la política.

Sin lugar a duda, el caso particular de la implementación de la nueva asignatura de Educación Ciudadana, así como el desarrollo de los Planes de Formación Ciudadana en los establecimientos educativos, va a generar diversas oportunidades y aprehensiones en equipos directivos y docentes. El objetivo principal de esta investigación es facilitar una comprensión profunda de la educación ciudadana, entendiéndola como un cuerpo de conocimientos, habilidades y disposiciones que cargan con intereses y posicionamientos políticos definidos, e incluso a veces contradictorios, que tanto docentes como directivos deben ser capaces de identificar, analizar y contextualizar dentro de sus establecimientos educativos. En un segundo plano, las páginas que siguen pueden aportar a la labor de curriculistas y coordinadores académicos encargados de elaborar programas de formación ciudadana, actualizaciones curriculares, textos escolares, materiales de apoyo didáctico, entre otras posibilidades.

En la primera parte de esta investigación, se presentan antecedentes sociales, políticos y curriculares que justifican por qué es necesario explorar los diversos intereses que estuvieron en juego para la elaboración de la nueva asignatura de Educación Ciudadana. Luego, se revisan los objetivos de investigación y el marco teórico sobre conceptos claves como ciudadanía, formación ciudadana, su presencia en el currículum escolar, procesos de producción curricular e intereses que influyen en la elaboración y desarrollo del currículum. Para terminar, se explicita la metodología empleada para el análisis de las entrevistas realizadas a expertos en formación ciudadana, se presentan los resultados obtenidos y se infieren las respectivas conclusiones.

Finalmente, es necesario agregar que las entrevistas se realizaron antes de la revuelta de octubre de 2019, por lo que sus visiones pueden aportar, entre otras cosas, a la reflexión sobre las causas y consecuencias de este fenómeno en el mundo educativo.

II. ANTECEDENTES Y PROBLEMATIZACIÓN

Las movilizaciones estudiantiles de los años 2006 y 2011, antecedentes claros de la revuelta de octubre de 2019, expresaron nuevas fuerzas sociales que se venían albergando hace años. Estas, debido a que sus demandas no fueron realmente recogidas por la institucionalidad vigente, pusieron a todo el espectro de la representación política en crisis (Ruiz, 2015). La reforma que logró aplacar momentáneamente la “Revolución Pingüina” de 2006 fue la Ley General de Educación (2009), la que fue elaborada por un grupo de expertos de los sectores políticos tradicionales y reemplazó a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (1990). Si bien esta reforma conserva el modelo educativo heredado de la dictadura al dejar intacto su carácter subsidiario (Ruiz, 2015), aumentar los dispositivos de fiscalización de la labor docente y preservar la descentralización del currículum nacional¹; a la vez mandata algunos cambios en este último con el objetivo de mejorar la calidad educativa.

Entre las modificaciones mandatadas por la LGE (2009) al currículum nacional, destacan las siguientes:

- i) Modifica la duración de los ciclos escolares, estableciendo seis años de Educación Básica y seis de Educación Media, definiendo a la vez un plazo para que esta estructura curricular se implemente en el sistema escolar².
- ii) Establece nuevos objetivos generales para la Educación Parvularia, Básica y Media.

¹ La descentralización curricular, según Cox (2006), se establece en la LOCE a partir de dos medidas: i) la libertad de las escuelas para definir sus propios planes y programas de estudio, siempre y cuando estos cubran el marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios; ii) la creación del Consejo Superior de Educación, organismo público e independiente del Ministerio, cuya función es ser la instancia final de aprobación o rechazo de las propuestas curriculares elaboradas por el Mineduc. En estricto rigor, este Consejo pasa a ser la autoridad final sobre la regulación del currículum, asegurando que los cambios curriculares no puedan ser objeto exclusivo del gobierno de turno. Bajo la LGE (2009), la flexibilidad de las escuelas se conserva y el Consejo Superior pasa a llamarse Consejo Nacional de Educación (CNED), manteniendo su función y cambiando algunos aspectos de su composición.

² De acuerdo a la Ley 21.049, promulgada en noviembre de 2017, la modificación de los ciclos escolares ha sido postergada para el año 2026.

- iii) Modifica la forma de prescribir los aprendizajes en los instrumentos curriculares reemplazando las categorías de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), establecidas por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990. De acuerdo con la LGE, las Bases Curriculares deben definir Objetivos de Aprendizaje (OA) que conduzcan al logro de los objetivos generales establecidos en ella, para cada año o nivel.

Este nuevo marco legal e institucional impulsa la derogación del Marco Curricular (mandatado por la LOCE) y la creación de Bases Curriculares para todos los niveles de la educación escolar. Entre los años 2011 y 2013 se elaboraron Bases Curriculares de la Educación Básica y Media (desde 1° Básico a 2° Medio), así como las nuevas Bases Curriculares para la Educación Media Técnico Profesional. El problema de este proceso de construcción curricular fue que, a pesar de que la misma LGE (2009) definía que la nueva estructura de Educación Básica y Media debía empezar a regir a partir del 2017, el primer gobierno del presidente Sebastián Piñera (2010-2014) comenzó la implementación en el 2012, generándose una superposición con el proceso de Ajuste Curricular 2009³ (Espinoza, 2014).

Por su parte, el segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014 – 2018) trabajó en la generación de Bases Curriculares de Educación Media para los niveles de 3° y 4° año medio. En este caso, el Consejo Nacional de Educación (2018) rechazó el plan de estudios de la propuesta a pesar de aprobar las asignaturas de Artes, Educación Física, Educación

³ El Ajuste Curricular 2009 puede considerarse la actualización de mayor relevancia y amplitud al currículum nacional elaborado en los 90, ya que pretendía dotarlo de mayor coherencia en su progresión y consistencia en su forma, así como actualizarlo a partir de un cúmulo de evidencias de implementación curricular (Espinoza, 2014). A pesar de que este Ajuste fue aprobado por el Consejo Superior de Educación en 2009 y que se contaba con programas de estudio y textos escolares para su primer año de implementación, el gobierno entrante retrasó su implementación al año siguiente del estipulado, no elaboró los programas de estudio que estaban pendientes (para 1°, 2°, 3° y 4° medio), y superpuso el proceso de Bases Curriculares a este que ya estaba en marcha.

Ciudadana, Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Inglés y Matemáticas. El hecho de que algunas fuesen aprobadas en el último mes de gobierno, como es el caso de Educación Ciudadana, y otras en el primer trimestre del segundo gobierno de Sebastián Piñera (2018 – 2022), complejizó aún más el proceso de decreto de estas asignaturas. Esta última administración actualmente se encuentra implementando la asignatura de Educación Ciudadana elaborada por el gobierno anterior, aunque con programas de estudio y textos escolares producidos bajo su mandato.

Durante el proceso de producción de Bases Curriculares para tercer y cuarto año medio, una política que incidió directamente en la construcción curricular de la asignatura de Educación Ciudadana fue la ley Plan de Formación Ciudadana (2016a), donde el parlamento mandata al ejecutivo a impulsar una asignatura de Formación Ciudadana obligatoria para todos los estudiantes de la enseñanza media superior.

Si hacemos una revisión histórica del currículum nacional, podemos apreciar que la *Educación Cívica* o *Formación Ciudadana* está presente hace más de 100 años. La asignatura de Educación Cívica de 1912, la instauración del Consejo de Curso en 1955, la subsunción de cívica en Ciencias Sociales en 1967, la vuelta de Educación Cívica y Economía en 1984 y el reemplazo de esta por un enfoque transversal de formación ciudadana en 1998 (BCN, 2016b), demuestra que la formación de civiles, o de la ciudadanía, ha sido siempre una de las prioridades de los sistemas educativos de masas. Según Peña (2015), los sistemas educativos escolares se sostienen bajo la esperanza de que la escuela puede borrar las desigualdades de cuna y asegurar que niñas, niños y jóvenes adquieran las virtudes y valores necesarios para la vida democrática.

Por esta razón, no es que extraño que, tras el descubrimiento de los delitos de cohecho entre el mundo parlamentario y el mundo empresarial, los bajos índices de participación electoral y la creciente deslegitimación de la política – factores que ponen en tensión la legitimidad de la democracia –, el segundo gobierno de Michelle Bachelet haya impulsado

un Consejo Asesor Presidencial con la misión de elaborar las “Recomendaciones contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción” (2015). Este documento es el que da base al parlamento para promulgar la ley Plan de Formación Ciudadana (2016a), donde se define: i) que cada establecimiento educativo debe contar con un Plan de Formación Ciudadana de carácter transversal; ii) que el Mineduc debe impulsar una asignatura obligatoria para tercer y cuarto año medio.

Otro factor influyente en la producción de la asignatura de Educación Ciudadana fue la Mesa de Desarrollo Curricular⁴ y su informe “Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular” (2016b), donde se proponen orientaciones para el diseño curricular que tendrán impacto en la elaboración de la asignatura. Según la Mesa (2016b), los procesos de producción curricular deben ser participativos y recoger necesidades y demandas en su proceso de creación, articulando las expectativas de diferentes actores y grupos sociales. A partir de esto, el segundo gobierno de Michelle Bachelet desarrolla diversas instancias participativas tanto para las Bases Curriculares, en general, como para la asignatura de Educación Ciudadana, en particular.

Según el informe “Bases del Futuro: Consulta pública y jornadas de reflexión” (2017), la elaboración de la propuesta de Bases Curriculares para tercer y cuarto año medio contempló las siguientes etapas y procesos participativos:

1. Investigación y recolección de antecedentes para el diagnóstico y la propuesta curricular: Esta etapa recogió el informe de la Mesa (2016b) para una primera elaboración del diagnóstico, la metodología de participación y la propuesta curricular.

⁴ Comisión convocada por el Ministerio de Educación el año 2015, la cual reunió a un grupo transversal de expertos y expertas en la materia para reflexionar sobre el Currículum, llegar a acuerdos y elaborar un informe que promueva la comprensión del currículum nacional como una política de Estado.

2. Consolidación de diagnóstico con distintos actores de la sociedad: El MINEDUC, a través de la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE), llevo a cabo una primera etapa de conversación con diversos actores del sistema educativo y la sociedad civil, donde se consolidó el diagnóstico y los elementos centrales de la propuesta. Se realizaron 34 entrevistas grupales donde participaron 355 personas, con un 52% de estudiantes, 34% de docentes y 14% jefes UTP. Se llevaron a cabo 23 reuniones con actores relevantes del mundo académico y la sociedad civil, donde participaron 269 personas representando a 115 instituciones. Además, se realizó el Seminario “Diagnóstico y Desafíos Curriculares para 3° y 4° Medio”, donde asistieron 412 personas.
3. Desarrollo de la propuesta: A partir de las etapas anteriores, la UCE elabora una propuesta curricular para un Plan Común de la Formación General de las tres diferenciaciones de la Educación Media y una para la Formación Humanístico-Científica.
4. Consulta Pública: El MINEDUC, con el apoyo de PNUD, OREALC/UNESCO y Fundación Chile, realizó una consulta pública que permitió recoger impresiones, sugerencias y opiniones para perfeccionar y enriquecer la propuesta curricular.
5. Incorporación de los comentarios de la Consulta a la propuesta curricular: Según el informe, la UCE sistematiza la información de la Consulta Pública e incorpora los ajustes sugeridos.
6. Ingreso al Consejo Nacional de Educación (CNED) para revisión de la propuesta: En junio de 2017 se realiza la primera entrada al CNED para su evaluación. Dados los continuos rechazos de la propuesta general, se entra también en octubre 2017, diciembre 2017 y febrero 2018. La asignatura de Educación Ciudadana es aprobada en la tercera entrada al Consejo.

Paralelamente a estas etapas, cada uno de los equipos disciplinares de la UCE realizó diálogos con expertos en el proceso de diseño curricular de las asignaturas. Para el diseño de Educación Ciudadana, particularmente, se realizaron dos instancias que fueron clave.

En primer lugar, entre el segundo semestre del 2016 y el primero del 2017, se desarrolló un Comité Consultivo de Educación Ciudadana que convocó a expertos y representantes de la sociedad civil para enriquecer el diseño curricular de esta nueva asignatura. En este Comité surgieron recomendaciones para los contenidos, habilidades y disposiciones que debiesen desarrollar los estudiantes, así como expectativas e inquietudes respecto a su implementación. Los criterios para la selección de sus participantes, según el informe Bases del Futuro (2017), fueron la trayectoria académica y la diversidad política. Consideramos este espacio relevante ya que en él se presentaron diversas posiciones respecto a cómo deben ser los propósitos formativos, los fundamentos teóricos, la didáctica, el modelo de ciudadano, los conocimientos y las prácticas que debiese desarrollar una asignatura de Educación Ciudadana.

En segundo lugar, se estableció una Mesa de Formación Ciudadana, instancia intraministerial conformada luego de la aprobación de la Ley 20.911, donde participaron funcionarios públicos que han venido desarrollando la temática de Educación Ciudadana en diversas iniciativas ministeriales.

A pesar de la importancia de las Bases Curriculares elaboradas tanto en el primer gobierno de Sebastián Piñera como en el segundo de Michelle Bachelet, son procesos recientes y existe escasa reflexión sobre sus procesos de producción curricular, que es en donde se juega su legitimidad técnica, social y política. Según Escudero (2000), Aoki (2004), Sacristán (2010) y Paraskeva (2011), así como la UNESCO (2013), la legitimidad de las políticas curriculares requiere una lectura certera de los escenarios y contextos para evaluar desplazamientos posibles y la viabilidad de introducir cambios, así como una articulación entre distintos actores que logre compatibilizar o armonizar los puntos que

permanentemente parecen colisionar. La elaboración de currículos nacionales, entonces, debe contar con procesos de producción que logren responder a los desafíos político-ideológicos y técnicos que esta labor implica. En palabras de Cox (2006), el actor gubernamental funciona como mediador entre las influencias externas (nacionales e internacionales) e internas (realidad del sistema educativo), a la hora de definir oficialmente objetivos y contenidos de la educación. La Mesa (2016b) recomienda respecto a este punto, el desarrollo de estrategias para la participación de distintos actores en los procesos de elaboración y actualización curricular, incorporando docentes, asistentes de la educación, especialistas curriculares y disciplinares, así como la ciudadanía en general.

Según la información recolectada, el proceso de producción curricular de la asignatura de Educación Ciudadana consideró diversos espacios de participación: el Comité Consultivo, la Mesa de Formación Ciudadana y la Consulta Pública. Ahora bien, es relevante comprender estas instancias en el marco de que las reformas curriculares son expresiones particulares de luchas sociales y políticas y no solo expresiones de buenas ideas pedagógicas y escolares con sustento académico (Escudero, 2000). Como bien señala Westbury (2008), en el diseño curricular entra en tensión no solo el poder de decisión del gobierno de turno, sino también el lugar de los intereses públicos y profesionales en la realización del currículum, y la capacidad de las escuelas de recoger y dirigir los múltiples intereses políticos, públicos y educacionales que allí se juegan. De esta forma, tanto en este tipo de espacios de participación como en otros procesos de cambios educativos, imperan lógicas particulares (prioridades, intereses, racionalizaciones de qué y cómo ha de hacerse), sostenidas por grupos sociales y colectivos profesionales, fuerzas empresariales y políticas, capaces de incidir sobre los contenidos y propósitos de las reformas, así como también sobre las conducciones de gobierno y sus condiciones para desenvolverse (Escudero, 2000).

Dentro de este marco, se investigarán las posiciones presentadas en el Comité Consultivo de Educación Ciudadana, ya que en ellas se reflejan diversos intereses que estuvieron en juego a la hora de elaborar la asignatura. El hecho de que allí hayan participado expertos con diversas perspectivas políticas, además, asegura que las entrevistas sean realizadas a personas con influencia y reconocimiento en el área, que cuentan con experiencia y profundidad conceptual, y que no representan solo una postura respecto a cómo debe ser la educación ciudadana. De esta forma, el reconocimiento y análisis de sus intereses puede servir para futuros trabajos curriculares que se realicen en el área.

Cuando se habla de “intereses” se hace referencia a la interpretación realizada por Grundy (1987) de los intereses constitutivos del conocimiento y la acción de Habermas (1972), para poder aplicarlos a la construcción y análisis del currículum. Los intereses vendrían a ser las orientaciones fundamentales de la especie humana para organizar la vida mediante formas de conocimiento y acción, que a la vez configuran y determinan lo que se considera tipos de conocimiento y sus objetos, así como tipos de acción y sus fines (Grundy, 1987). Para Habermas existen tres intereses cognitivos fundamentales: i) técnicos, orientados al control del ambiente mediante acciones basadas en reglas o leyes con fundamento empírico; ii) prácticos, que buscan la comprensión del ambiente mediante la interacción y se basan en una interpretación consensuada del significado; iii) emancipadores, cuyo objetivo es liberar y potenciar para el compromiso en una acción autónoma, que surge tanto de intuiciones auténticas y críticas, como de la construcción social (Grundy, 1987).

Los procesos efectivos de producción curricular tienden a establecer, como bien formula Gramsci (2007), una unidad cultural-social, una concepción común y general del mundo, que junto con integrar o desintegrar la hegemonía en su dimensión política y cultural, es una forma de control sobre la difusión de la cultura a través del sistema educativo (Camacho, 2006). Desde este punto de vista, es relevante investigar los intereses en juego respecto a cómo debe ser la educación ciudadana, ya que es un espacio donde se transmiten valores y creencias - es decir, el sentido común - respecto a cómo debemos

comprender y practicar la ciudadanía. Esto la hace una asignatura sumamente sensible a las demandas e intereses del mundo político y la sociedad civil.

¿Qué intereses, entonces, estuvieron en juego en el Comité Consultivo para la asignatura de Educación Ciudadana? ¿Qué visión tienen los expertos del Comité respecto a la educación ciudadana y las políticas educativas que se han implementado al respecto? ¿Cuál es su perspectiva respecto a que se incorpore una asignatura obligatoria de Educación Ciudadana en el currículum escolar? ¿Qué posiciones y fundamentos hay respecto al conocimiento y las prácticas que debe promover la asignatura? ¿Cuáles intereses son los predominantes y cuáles los marginales?

Esta investigación de carácter exploratorio permite orientar futuras construcciones curriculares de educación ciudadana- tales como programas propios, textos escolares, materiales de apoyo didáctico, actualizaciones de la asignatura o los programas, e inclusive la posible instalación de talleres de educación ciudadana en otros niveles escolares- al explicar cuáles son los intereses que disputan la organización del conocimiento de la asignatura. Asimismo, puede orientar y facilitar la implementación del Plan de Formación Ciudadana en los establecimientos educativos, considerando sus Proyectos Educativos Institucionales y los mandatos de la Ley General de Educación (2009).

III. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN

El **objetivo general** de esta investigación es examinar los intereses que se encuentran en juego en el proceso de producción curricular de la asignatura de Educación Ciudadana para tercer y cuarto año medio.

Los **objetivos específicos** que se desprenden del objetivo general son:

- Identificar la visión de los expertos respecto a la formación ciudadana, sus políticas públicas y su incorporación como asignatura obligatoria en el currículum escolar.
- Analizar la visión de los expertos sobre los propósitos y fundamentos de la asignatura, así como de los conocimientos y prácticas que debiesen desarrollar los estudiantes.
- Inferir los intereses de los expertos a partir de sus visiones sobre qué es la formación ciudadana, sus políticas públicas y cómo debe ser la asignatura.
- Contrastar los intereses en juego respecto a la asignatura de educación ciudadana, identificando cómo se presentan y cuáles son predominantes.

IV. MARCO TEÓRICO

a. Ciudadanía y formación ciudadana

La importancia que ha tomado la formación ciudadana en las escuelas se ha incrementado en los últimos años en Chile, debido principalmente a la progresiva disminución de la participación política formal de los ciudadanos (Garcés & Valdés, 1999; MINEDUC, 2004b; PNUD, 2015; De Tezanos-Pinto et al., 2016). Al respecto, las autoridades educativas chilenas han realizado diversos intentos por darle una mayor presencia a la formación ciudadana en los colegios, y no siempre han tenido los resultados esperados (MINEDUC, 2004a; MINEDUC, 2004b).

En cuanto a los conceptos de ciudadanía y formación ciudadana, cabe mencionar que en reiteradas ocasiones se utilizan como sinónimos, intentando aludir a un mismo fenómeno. No obstante, y a pesar de que están estrechamente relacionados, no necesariamente indican lo mismo. La concepción de ciudadanía es bastante compleja y su definición depende en gran parte de la perspectiva teórica con la que se mire. Según la visión tradicional, por ejemplo, la ciudadanía “se entiende en un sentido amplio, como una condición de quienes pertenecen a una comunidad, dicha condición implica igualdad de derechos y de deberes para los ciudadanos y denota participación” (Curcio & Camargo, 2012: 120). Otras perspectivas más contemporáneas, consideran que la ciudadanía abarca también otros ámbitos sociales y políticos, como los socioambientales, éticos, territoriales, económicos o culturales, y que implican igualmente un alto grado de participación social (Durston, 1999).

La visión moderna⁵ es funcional al proceso de fortalecimiento de los Estado-nación del siglo XIX, donde la comunidad de sujetos que habita un territorio determinado adquiere

⁵ La referencia a ‘visión moderna’ obedece al contexto histórico en que se genera la concepción de ciudadanía como condición de pertenencia a una comunidad política. Dicho contexto –de fortalecimiento de los Estados Nacionales en Europa– se caracterizó por el surgimiento de ideas como: razón, progreso, ciudadanía, etc., las cuales han sido clasificadas por las Ciencias Sociales como pertenecientes al paradigma de la modernidad en contraposición al paradigma postmoderno.

un estatus político denominado ciudadanía. Sin embargo, esta concepción cívica –ligada fundamentalmente a los derechos y deberes políticos– ha ido evolucionando en las últimas décadas a partir de nuevas miradas.

Una teoría de la ciudadanía que está fuertemente arraigada en la sociedad actual es la liberal, entendida como aquella que privilegia los derechos individuales de los sujetos, la autodeterminación y la diversidad personal (Cerdea et al., 2004). La ciudadanía liberal comprende la democracia como un sistema político donde el Estado de Derecho debe proteger las libertades individuales administrando y regulando a los ciudadanos. De esta manera, dicho Estado se caracteriza por ser neutral frente a las diversas concepciones de vida de los sujetos. Por lo mismo, la teoría liberal está orientada a favorecer los espacios privados más que los públicos, ligándose de esta forma al sistema económico neoliberal con una participación ciudadana centrada en el voto (Cerdea et al., 2004). A pesar de que la teoría liberal de la ciudadanía no rechaza la capacidad del individuo de cuestionar la autoridad, ni de desarrollar el pensamiento crítico y pluralista, es tachada por sus críticos de ver a los individuos como independientes de toda condición social, llegando a caer en un excesivo individualismo (Curcio & Camargo, 2012). Las críticas a esta concepción de ciudadanía han venido generalmente del bando contrario, conocido como teoría o paradigma comunitarista.

La teoría o paradigma comunitarista critica fuertemente a la concepción liberal acusándola de “profesar un individualismo desarraigado, incapaz de ofrecer a los individuos ideales de la vida personal y comunitaria” (Jiménez, Bravo & Ossandón, 2013: 208). Por lo tanto, en respuesta a esa concepción, los comunitaristas ofrecen una ciudadanía orientada a la asociatividad del sujeto, donde la política es una construcción colectiva y la democracia es participativa (Cerdea et al., 2004). En esta perspectiva, el Estado no debe ser neutral, sino que debe poseer una identidad propia, consecuente con los valores de la ciudadanía. Dicha teoría, busca la formación de ciudadanos con ideas, actitudes y valores cívicos que les permitan participar en la esfera pública y deliberar conjuntamente, lo que en conclusión

remite a una ciudadanía activa (Cerde et al., 2004). La visión comunitarista logra poner en la superficie social la idea de ‘bien común’ y de ‘virtud’, que conlleva a un posicionamiento de los intereses colectivos por sobre los individuales (Jiménez et al., 2013). Cabe destacar como último punto, que la mirada comunitarista no desconoce las libertades de los individuos, y por lo mismo se concentra en el bien común para todos en base a la libertad de participación y el rechazo a la exclusión.

A los paradigmas definidos en líneas anteriores, se les debe sumar ciertas dimensiones de la ciudadanía que han sido trabajadas profundamente por Thomas Humphrey Marshall (1997). Dicho autor, determinó tres dimensiones de la ciudadanía, una civil, una política y otra social. Respecto a la dimensión civil de la ciudadanía, el autor la define como aquella relacionada con la libertad de los individuos, la libertad de expresión, de pensamientos, el derecho a propiedad, el derecho a justicia, etc. La dimensión civil alude además al nexo del sujeto a un territorio determinado reconocido como Estado nacional.

En segundo lugar, Marshall establece la dimensión política de la ciudadanía y la define como aquella que contempla el derecho a participar en el ámbito del poder, sea como miembros de las instituciones representativas de los sujetos o como elector de dichos miembros. Algunas instituciones ligadas a esta dimensión son el parlamento, gobiernos regionales, locales, entre otras (Marshall, 1997; Cerde et al., 2004). Finalmente, el autor propone una última dimensión de la ciudadanía conocida como social, y la define como aquella que abarca todos los derechos ligados a un bienestar económico, al acceso a la cultura de un país mediante el sistema educativo, derechos a los servicios sociales básicos, entre otros aspectos. Es interesante rescatar el argumento de Marshall al analizar la génesis de estas dimensiones ciudadanas, y concluir que la dimensión civil se consolida a fines del siglo XVIII y principios del XIX, la dimensión política se consolida durante el siglo XIX y principios del XX, y la dimensión social se desarrolla durante el transcurso del siglo XX (Marshall, 1997; Reguillo, 2003).

Las dimensiones de la ciudadanía descritas anteriormente son transversales al paradigma liberal y comunitarista de la ciudadanía. Por ejemplo, la dimensión social de la ciudadanía no desaparece bajo un paradigma liberal, sino que se mantiene bajo una lógica de acceso a ciertos servicios básicos mediante el consumo, y el Estado en este caso asume el rol de prestador de servicios (Cerdea et al., 2004). Asimismo, la dimensión civil se relaciona directamente con este paradigma, al poner énfasis en derechos individuales que buscan proteger la libre determinación de las personas (Magendzo, 2004).

El paradigma comunitarista también toma dichas dimensiones ciudadanas, pero pone los énfasis en otros aspectos. Respecto a la dimensión civil, donde el sujeto posee ciertas libertades individuales, el paradigma comunitarista toma la concepción de libertad individual y la lleva al ámbito de la participación. Para un comunitarista, la mayor expresión de libertad el individuo es la participación en el espacio de lo público con otros sujetos de igual libertad. Por lo tanto, la teoría comunitarista sitúa las libertades individuales en un plano colectivo de participación y deliberación.

Por otro lado, en el caso de la dimensión política, si el paradigma liberal centra esta dimensión en la participación mediante el sufragio y la representación institucional, los comunitaristas amplían esta forma de ejercicio del poder, incorporando la importancia de lo público y de la deliberación en dicho espacio mediante la regulación de una democracia participativa. En otras palabras, la actividad política (bajo una dimensión política de la ciudadanía) para un comunitarista provoca el afianzamiento de lazos identitarios. Finalmente, respecto a la dimensión ciudadana social, donde los derechos mínimos de bienestar de educación, salud, vivienda, etc., son parte de la comunidad nacional, el paradigma comunitarista lo toma como un elemento clave para el ejercicio y participación activa de la ciudadanía. De hecho, estos derechos toman dinamismo nuevamente a partir del surgimiento de los Estados de bienestar durante el siglo XX, y para los liberales, dicho Estado es propio de un paradigma comunitarista de la ciudadanía (Cerdea et al., 2004).

En síntesis, existen dos paradigmas ciudadanos claramente definidos, el liberal y el comunitarista. Cada uno de estos, está integrado por tres dimensiones ciudadanas, la civil, la política y la social, sin embargo, los énfasis que estos ponen en los elementos que componen estas dimensiones hacen que sean diferentes, incluso contrapuestos.

Ahora bien, los contextos históricos donde surgen las diferentes dimensiones ciudadanas son en cierta medida bastante distintos a lo que sucede hoy en el siglo XXI. El nuevo siglo, ha traído consigo un fenómeno de conectividad nunca antes experimentado por la especie humana, tanto a nivel económico, como a nivel telecomunicacional, político, migratorio, etc. Por lo mismo, los paradigmas ciudadanos junto con sus diferentes dimensiones han debido asumir –no sin algunas contradicciones– los nuevos desafíos del mundo globalizado. Por lo mismo, aquella concepción de ciudadanía limitada a las fronteras del Estado nacional hoy ha sido cuestionada por los diferentes fenómenos globales del siglo XXI, entre los que se consideran: conectividad a grandes velocidades, intercambios culturales, conexión económica internacional entre diferentes continentes, migraciones a gran escala en todo planeta, altos índices de desigualdad, escepticismo juvenil frente a la política institucional, crecimiento exponencial de la información y desarrollo de la tecnología y los medios de comunicación (Reguillo, 2003; Kerr, 2015).

Todos estos fenómenos han llevado a los investigadores de las ciencias sociales a replantearse el tema de la ciudadanía y a considerar nuevas alternativas que avancen hacia un mundo pluralista y diverso. En tal sentido, han surgido nuevas dimensiones de la ciudadanía, entre las que se identifica aquella ligada con el multiculturalismo y se reconoce como dimensión cultural de la ciudadanía (Reguillo, 2003; Banks, 2008). Esta cuarta dimensión propone la consideración de los “derechos culturales, las identidades étnicas, estéticas y la diversidad” (Gutiérrez, 2011: 94) y destaca la idea de una sociedad pluralista y capaz de respetar la diferencia e identidad particular de una persona o comunidad (Curcio & Camargo, 2012). En esta misma línea, Stavenhagen (2008) propone avanzar hacia una noción de ciudadanía intercultural que, junto con promover el respeto

a la diversidad cultural y ampliar las formas de participación, impulsa la formación de una identidad nacional que integre a todos los grupos culturales que coexisten dentro de un Estado.

Los estudios multiculturales en la actualidad han puesto de relieve las resistencias y luchas por parte de comunidades que no se sienten parte de grandes naciones y han sido rechazados en sus derechos por un aparato legal dominante (Curcio& Camargo, 2012). Lo que conlleva a mirar la ciudadanía no sólo en base a la universalidad e igualdad de dicha condición, sino también en pos de la diversidad y pluralidad de los sujetos y las comunidades. Por lo mismo, una negociación de un contrato social implica considerar la visión particular de pertenencia que poseen grupos de sujetos que no han sido considerados anteriormente, de esta forma, se está evitando la exclusión y ampliando la ciudadanía a ámbitos culturales (Gutiérrez, 2011). Es en ese sentido que la dimensión civil de la ciudadanía que se basa en investir en categoría de ciudadanos a aquellos que pertenecen a una comunidad territorial dentro de las fronteras de un Estado nacional, está perdiendo peso debido al auge de esta nueva dimensión cultural donde la diversidad, la heterogeneidad y la pluralidad son sus pilares claves (Gutiérrez, 2011).

La dimensión cultural de la ciudadanía debe ser analizada a la luz de los paradigmas ciudadanos: liberal y comunitarista. Frente a esto, cabe mencionar que la teoría liberal de la ciudadanía asume la dimensión cultural mediante la aceptación de la diferencia refugiada en los espacios privados, donde cada individuo acepta a un otro diferente mediante una convivencia plural, asegurada por un Estado que regula el consenso razonable en un contexto diverso. El espacio público para los liberales debe estar caracterizado por la regulación, la normalización y la neutralidad ideológica y cultural, dejando ese tipo de elementos para ámbitos privados.

Por otro lado, la teoría o paradigma comunitarista ha asumido la dimensión cultural de la ciudadanía en base a la participación en el espacio público mediante el diálogo y la

tolerancia a la diversidad. Ellos, asumen la dimensión cultural como un elemento esencial de la ciudadanía, donde exista una conciencia de pertenencia a la comunidad, no sólo política sino también cultural, y que los sujetos sean capaces de defender institucionalmente la pertenencia a dicha comunidad (Magendzo, 2004). Desde esta perspectiva, el nuevo contexto del siglo XXI ofrece nuevos desafíos para esta teoría ciudadana, sobre todo respecto a superar la noción de comunidad política limitada a las fronteras nacionales y a la homogeneidad de los individuos fomentada –en principio– por las instituciones de los Estados nacionales, dando paso a la consideración de la diversidad de comunidades dentro de territorios simbólicos cada vez menos claros, y entendiendo la participación ciudadana no solo desde la libertad de los individuos, sino también desde la diferencia.

b. La formación ciudadana en el currículum escolar

Si hacemos una revisión histórica del currículum nacional, podemos apreciar que la Educación Cívica está presente hace más de 100 años. En 1912 se establece la asignatura por primera vez en el currículum, con el objetivo de instruir en conceptos jurídicos, políticos y económicos, y formar la conducta social a partir de criterios morales que apelaban al bien público. Se impartía en los últimos años de primaria y secundaria (Mineduc, 2016a). Si bien su alcance era mínimo, los liceos experimentales contribuyeron a la ampliación de la formación cívica en la primera mitad del siglo XX, aplicando los postulados de la psicología moderna e innovando en metodologías didácticas (Labarca, 1939). El desarrollo de gobiernos estudiantiles (consejos de curso, centros de estudiantes y comités de trabajo), centros de padres y apoderados, actividades extraprogramáticas, entre otras innovaciones, comenzó a practicarse paulatinamente en este tipo de liceos a partir de la década del 30. En 1955, el Plan de Estudios de Humanidades incorpora oficialmente el Consejo de Curso como una instancia donde el estudiantado podía experimentar la administración de un gobierno dentro de su contexto (BCN, 2016b). No obstante, en 1967 el gobierno de la época – en el marco de la Reforma de la Enseñanza Media - elimina Educación Cívica como asignatura independiente y la incorpora como

Introducción a la Economía y a la Ciencia Política dentro de la asignatura de Ciencias Sociales. Además, sus objetivos se integran también en las asignaturas de Castellano, Filosofía, Matemáticas y Ciencias Naturales. Dentro de esta reforma se impulsa la creación de los Centros de Alumnos en los establecimientos escolares (BCN, 2016b).

En 1984 la dictadura cívico-militar reincorpora la asignatura de Educación Cívica para 3° medio y una de Economía para 4° medio. En el nivel básico, los temas relacionados con Educación Cívica son tratados dentro de Historia y Ciencias Sociales con énfasis en la familia y los valores nacionalistas. El foco de la asignatura en Educación Media estuvo en los aspectos relacionados con la Constitución de 1980 y la democracia protegida (Mineduc, 2016a). Finalmente, en la reforma curricular de 1998 se elimina nuevamente la asignatura de Educación Cívica y se incorpora el concepto de “Formación Ciudadana” a lo largo de todo el currículum escolar, a través de Objetivos Fundamentales Transversales que deben ser logrados en todas las asignaturas. Asimismo, se incorporan Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios relacionados con ciudadanía en Filosofía y Psicología, Orientación e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Como podemos apreciar, dentro de este proceso histórico la noción de “educación cívica” cambia a una de “formación ciudadana”. Mientras la primera responde a una visión tradicional de ciudadanía, donde la escuela tiene el patrimonio del conocimiento y debe preocuparse de instruir a las y los ciudadanos en conceptos, normativas e instituciones de orden jurídico, político y económico; la segunda promueve un tratamiento integrado de problemáticas sociales y políticas que afectan la toma de decisiones, poniendo énfasis en el desarrollo de habilidades y actitudes (Mineduc, 2016a).

Más allá de estas diferencias, llama la atención que, desde sus inicios y de la mano con la expansión del Estado nacional, los sistemas educativos de masas tienen como ideal normativo no solamente la meritocracia sino también el desarrollo de la ciudadanía (Peña,

2015). Los sistemas educativos escolares se sostienen bajo la esperanza de que la escuela puede borrar las desigualdades de cuna y asegurar que niñas, niños y jóvenes adquieren las virtudes y valores necesarios para la vida democrática (Peña, 2015). Ahora bien, algo que omite Carlos Peña es que estos ideales normativos que se instalan en la sociedad durante la expansión y modernización del Estado, responden a una necesidad de articulación orgánica entre la organización del sistema escolar y el sistema productivo.

Según Gramsci (2007), esta articulación se da mediante dos procesos interrelacionados: i) la estatización de la función educativa, impulsada por la clase dirigente ante la necesidad de elevar la calificación de la fuerza de trabajo; ii) la respuesta del sistema educativo al mercado de trabajo en materia de formación-calificación de trabajadores. La profundidad y el alcance de dicha articulación es capaz de determinar la complejidad económica y cultural de un Estado:

La escuela es el instrumento para elaborar a los intelectuales de diferente grado. La complejidad de la función intelectual en los diferentes Estados puede medirse objetivamente por sus medios de producción, la cantidad de escuelas especializadas y por la jerarquización de las mismas: cuanto más extensa sea el área de la enseñanza y más numerosos los grados verticales de la escuela, tanto más complejo será el mundo cultural, la civilización, de un determinado Estado (Gramsci, 2007, p. 67).

De esta forma, el avance del desarrollo capitalista hace surgir la actividad y organización educativa en la sociedad moderna, en tanto proceso de modernización de las categorías y funciones intelectuales, y como forma de producir consenso a través de formas selectivas de conocimiento social (Camacho, 2006). Esto es lo que Gramsci (2007) entiende como aparato hegemónico escolar, el que cubre el radio más amplio con relación a los otros procesos de difusión ideológica, tales como la Iglesia, las universidades, los medios de comunicación, entre otros. En suma, según el autor, el sistema educativo se encarga de formar ciudadanos/productores bajo un determinado sentido común.

En consecuencia, si bien el sistema político tiene la necesidad de una fuerza coercitiva para su despliegue y sostenimiento, también es cierto que requiere de una organización institucional y cultural, cuya función primordial es la transmisión y legitimación de valores dominantes (Camacho, 2006). Respecto a esta función, el currículum - en tanto permite establecer una conciencia colectiva homogénea alrededor de los objetivos políticos de la clase dirigente en la sociedad - y la formación ciudadana - que materializa una filosofía, historia y ética respecto a cómo debemos entender la política y las relaciones sociales - son espacios sensibles de disputa en la institucionalidad política y la sociedad civil.

Teniendo en cuenta esta relación entre conocimiento, currículum y poder, no puede pasar desapercibido que el parlamento haya promulgado la ley 20.911 (BCN, 2016a), donde mandata la creación de una asignatura obligatoria de Educación Ciudadana para 3° y 4° año medio, a partir de un artículo transitorio aprobado por unanimidad en la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados⁶ (BCN, 2016b, p.33). Existe consenso respecto a que las recomendaciones del Consejo Asesor Presidencial contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción (2015), los bajos índices de participación electoral y la creciente deslegitimación de las instituciones políticas, son factores que motivaron la promulgación de esta ley. Esta intervención directa del parlamento en el currículum escolar no solo llevó a que las propuestas del Mineduc tuviesen que asegurar la obligatoriedad de esta asignatura, sino que además reinstaló la necesidad de “Educación Cívica” en el debate público y verifica la fuerza de los intereses que se juegan en esta área del saber.

Actualmente, a partir de las definiciones de la Ley General de Educación (2009), la presencia de formación ciudadana en las Bases Curriculares se encasilla mayoritariamente

⁶ En aquella sesión participaron Jaime Bellolio Avaria (UDI), Cristina Girardi Lavín (PPD), Romilio Gutiérrez Pino (UDI), Giorgio Jackson Drago (RD), Yasna Provoste Campillay (DC), Alberto Robles Pantoja (PRS), Mario Venegas Cárdenas (DC) y Camilla Vallejo Dowling (PC) (BCN, 2016b).

como un eje u organizador temático en el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para la enseñanza básica y hasta segundo año de enseñanza media. Además, la asignatura de Orientación cuenta con un eje que trabaja tópicos de la ciudadanía, desde 1° básico a 2° año medio. Por otro lado, los nuevos Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT), específicamente la ‘Dimensión Socio Cultural y Ciudadana’ y la ‘Dimensión Moral’, presentan de forma explícita temáticas ligadas a la formación de ciudadanos (Mineduc, 2013). Es decir, dentro de los diez primeros años de enseñanza escolar, la formación ciudadana existe como un eje en dos asignaturas obligatorias y se desarrolla además en los OAT, por lo que conserva el carácter “transversal” que adquirió en la reforma curricular de los 90. A esto se agrega que hoy existe como asignatura obligatoria para todos los estudiantes de tercer y cuarto año medio, y ya está en marcha su implementación.

Decidimos investigar el proceso de producción curricular de esta asignatura ya que la consideramos un espacio fundamental para la transmisión de valores y creencias- es decir, el sentido común- respecto a cómo debemos comprender y practicar la ciudadanía. La finalidad es identificar cuáles son los intereses en juego, sus alcances y cómo se presentan; esto nos permitirá explorar algunos elementos ideológicos vertebradores de la política curricular de formación ciudadana.

c. Producción curricular e intereses

Según Bernstein (1997), la elaboración del currículo escolar es el resultado de un proceso de selección y reorganización cultural que se sitúa en una doble dimensión: la de los conocimientos a transmitir, por un lado, y la de las relaciones institucionales y culturales por otro. Según esto, las características del saber que el sistema educativo define transmitir están determinadas por relaciones de poder entre actores, no solo del campo educativo, sino también del político y social, quienes encarnan visiones y objetivos diferentes sobre la educación (Picazo, 2001). Como bien señala Cox (2006), cuando analiza la reforma curricular de los 90, no se pueden hacer modificaciones profundas en el currículum sin

condiciones políticas ni sociales para aquello, tanto a nivel de fuerzas políticas nacionales, como dentro del aparato gubernamental. Luego, debido a la necesidad de consenso político por parte de las fuerzas dominantes y al rol que juega el Estado en su diseño e implementación, los currículos nacionales son definiciones autoritarias sobre la distribución social de conocimientos, actitudes y competencias, que se ven como apropiadas para el desarrollo de la sociedad, independiente de su nivel de prescripción o la calidad de sus intenciones (Westbury, 2008).

De esta forma, no es extraño que exista una alta complejidad en los procesos de generación, discusión, negociación y acuerdo del currículum nacional. Según Cox (2006), este “está en el núcleo de las relaciones entre continuidad y cambio de una sociedad; tensado entre lo que un orden social es y lo que quiere ser” (p. 2). En este sentido, la educación es una teoría y práctica vinculada directamente a la política, al ser la encargada de formar adultos que serán esencialmente productores de bienes “espirituales” y “materiales”, así como ciudadanos en una comunidad que posibilita esta producción (Gramsci, 2007). Si comprendemos el currículum como una construcción social, como la organización de un conjunto de prácticas culturales que surgen de circunstancias históricas y reflejan un determinado medio (Grundy, 1987), es relevante investigar los intereses que disputan la producción de un currículum nacional, en tanto elaboración abstracta que existe aparte de la experiencia y predetermina fines con capacidad de predictibilidad y control sobre la práctica docente. Por esta razón, nuestro objeto de estudio serán los intereses en disputa para definir la formación de este “productor/ciudadano”, en el marco del proceso de producción curricular de la nueva asignatura de Educación Ciudadana.

La imposición del positivismo en las ciencias exactas y sociales ha llevado a pensar que puede haber conocimientos “libres de juicio de valor”, independientes de impulsos, emociones y prácticas inestables, donde la psicología supuestamente tiene un compromiso incondicional con la teoría y, epistemológicamente hablando, el conocimiento logra separarse del interés (Habermas, 1972). Ante este objetivismo que surge de la ilusión

ontológica de la “teoría pura”, Habermas (1972) afirma que siempre hay un interés que guía el conocimiento:

en el ejército de las ciencias empírico-analíticas interviene un interés técnico del conocimiento; en el ejercicio de las ciencias histórico-hermenéuticas interviene un interés práctico del conocimiento, y en el ejercicio de las ciencias orientadas hacia la crítica interviene aquel interés emancipatorio del conocimiento (p. 128).

Según el autor, las representaciones o descripciones nunca son independientes de normas, las que se eligen en base a actitudes que no pueden ser deducidas lógicamente ni probadas empíricamente. En última instancia, los enunciados se manifiestan como acertados o equivocados al medirse por la necesidad metalógica de intereses que no se pueden fijar ni representar, sino que son encontrados por los seres humanos (Habermas, 1972). En palabras de McCarthy (1987), los intereses cognoscitivos:

determinan el aspecto bajo el que puede objetivarse la realidad, y, por tanto, el aspecto bajo el que la realidad puede resultar accesible a la experiencia. Constituyen para los sujetos capaces de lenguaje y acción condiciones necesarias para la posibilidad de toda experiencia que pueda pretender ser objetiva (p. 80)

De esta forma, la realidad “objetiva” no es algo al margen del sujeto que conoce, y lo real ya no es la adecuación ilusa de lo real del objeto con la representación del sujeto. Habermas parte de la premisa de que la especie humana se orienta básicamente al placer, y lo que más genera placer es la creación de condiciones que permiten que la especie se reproduzca. Ahora bien, estas condiciones no son cuestión de instinto ni de conductas aleatorias, sino que dependen de la capacidad racional de organizar la vida mediante conocimientos y acciones (Grundy, 1987). Luego, debido a que la racionalidad puede aplicarse de diferentes modos para asegurar la autopreservación, es que existen diferentes intereses u orientaciones que definen qué entendemos por conocimiento (Grundy, 1987). Por esta razón se habla de intereses cognoscitivos que no solo representan una orientación de la especie humana hacia al conocimiento, sino que constituyen el conocimiento mismo.

Sin duda, reconocer esta conexión profunda entre conocimiento e interés, permite superar la ilusión de que se puede construir currículum de manera “científica y objetiva”.

Según Grundy (1987), los intereses constitutivos del conocimiento y la acción humana, al ser capaces de configurar objetos y tipos de conocimientos, pueden proporcionar un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Habermas (1972) afirma que existen tres tipos de intereses básicos:

1) Interés técnico: debido a que se basa en la necesidad de sobrevivencia y reproducción que tiene la especie, tiene una orientación clara hacia el control y la gestión del ambiente. Este tipo de saber se origina en la experiencia y la observación, propiciada normalmente por la experimentación. Para Habermas (1972), se trata de conexiones hipotético-deductivas de proposiciones que, bajo ciertas condiciones, permiten hacer pronósticos y controlar la información de un fenómeno particular. Para esto, los conocimientos que constituyen este interés deben ser capaces de demostrar que hay condiciones de posibilidad para el conocimiento objetivo de un fenómeno natural particular (Torres, 2007). Según Grundy (1987), da lugar a acciones instrumentales regidas por reglas técnicas basadas en el saber empírico, lo que tiende a aplicarse bastante en la investigación educativa. El modelo de Tyler, por ejemplo, lleva implícito el interés por el control del aprendizaje de los estudiantes, de modo que, para él, el proceso de enseñanza debe ajustarse a ideas prescritas en objetivos de aprendizaje.

2) Interés práctico: se basa en la necesidad fundamental de la especie humana de vivir en el mundo y sentirse parte de él, no de competir con otros o el entorno para sobrevivir, lo que implica el desarrollo de la comprensión del medio y de la capacidad para interactuar con él. Debido a que se entra en el ámbito de la comprensión con el fin de vivir junto a otros, se pasa a la esfera de lo moral. De esta forma, según Grundy (1987), no se trata de “qué puedo hacer” sino de “qué debo hacer”, para lo que se requiere comprender el significado del entorno y la situación concreta que se está enfrentando. Además, agrega, se le dice interés “práctico” ya que se trata del interés por acordar y llevar a cabo la acción correcta en un ambiente concreto. De esta forma, genera conocimiento subjetivo/objetivo

en vez de técnico/objetivo, permite comprender el ambiente a partir de la interacción y se basa en una interpretación consensuada del significado (Grundy, 1987). En suma, el objetivo del interés práctico consistiría en conservar y ampliar la intersubjetividad frente a las amenazas de coacción y/o violencia del interés técnico: la común interpretación de conceptos, fines, valores y razones es lo que posibilitaría la objetividad del conocimiento (Torres, 2007). El currículum realizado desde este tipo de interés, en consecuencia, se produce en las interacciones “docente – estudiante”, “estudiante – estudiante”, por lo que su diseño se considera como un proceso donde las partes interactúan con el fin de dar sentido al aprendizaje (Grundy, 1987).

3) Interés emancipador: Habermas (1972) identifica la emancipación con la independencia de todo lo que está fuera del individuo, y consiste más en un estado de autonomía y responsabilidad que de libertinaje. Se trata de sustituir efectivamente la base de la obediencia a la cultura por una base racional, donde la experiencia es capaz de modificar ilusiones y conductas, y donde la razón es capaz de identificar sistemas de represión aparentemente legitimados (Torres, 2007). Así, la emancipación solo es posible en el acto de autorreflexión, entendida no exclusivamente como acción individual, sino también como acción colectiva (Habermas, 1972). Según el autor, además, ya que la libertad individual nunca puede separarse de la libertad de los demás, la emancipación se vincula inextricablemente con las ideas de justicia e igualdad. Para Grundy (1987), se trata de un “interés por liberar a las personas de la restricción ejercida por lo técnico y del posible fraude de la práctica” (p. 37). Ahora bien, la emancipación no puede reducirse a una idea objetivada desligada de la sociedad humana, sino que debe consistir en un acto de habla auténtico, en una práctica autónoma inserta en un contexto. En el plano del currículum, esto implica tender a la libertad en el nivel de la consciencia de los estudiantes y en el nivel de la práctica. Esto significa formar sujetos que llegan a saber teórica y empíricamente cuándo están ante perspectivas deformadas del mundo (intereses de dominación expresados en lo técnico o lo confuso de lo práctico), y que son capaces de actuar para tratar de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que restringen su libertad habitualmente (Grundy, 1987).

V. METODOLOGÍA

La presente investigación asume un *enfoque cualitativo* por su carácter interpretativo y constructivista (Sandín, 2003). Se dice *interpretativa* ya que, al tener como objetivo general el analizar los intereses en disputa para un determinado proceso de producción curricular, se desarrollarán interpretaciones de la vida social desde una perspectiva política y cultural. Este ejercicio supone una epistemología *constructivista*, donde, debido a que la realidad no se descubre si no que se construye social e históricamente, debe ser indagada en el contexto real en que se dan los fenómenos (Sandín, 2003).

Debido a su carácter cualitativo, en esta investigación predomina la descripción y el análisis sistemático de cualidades del objeto en estudio, por medio de conceptos y relaciones entre conceptos (Krause, 1995). Asimismo, se valora e intenta descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, privilegiando la interacción directa y las palabras de las personas (De Gialdino, 2006). Se indagará en profundidad, a partir de entrevistas a personas clave para el proceso de producción de la asignatura de Educación Ciudadana, cuáles son los intereses curriculares, cómo se expresan y cuáles son predominantes o marginales. Es importante agregar que se analizará la predominancia de los intereses identificados en las entrevistas, a partir del sentido y la importancia que tengan para el desarrollo de las visiones de los entrevistados.

El paradigma de esta investigación es el *interpretativo* ya que busca comprender el sentido de una acción – en este caso, la construcción curricular — en su propio contexto y desde la perspectiva de los participantes (De Gialdino, 2006). Este posicionamiento implica, según De Gialdino (2006), los siguientes supuestos ontológicos y epistemológicos:

- La sociedad es una producción humana, por lo que el análisis de los motivos de la acción y los significados sociales prima sobre la búsqueda de causalidades.
- El lenguaje es una forma de reproducción y producción del mundo social.
- El rol del investigador no es “dar” significado a lo observado sino hacer explícita la significación “dada” por los participantes.

En el campo del currículum, la organización y selección del conocimiento que debe ser enseñado en el sistema educativo, es un proceso realizado por personas a través del lenguaje, dentro de contextos materiales y con intereses que reproducen y/o producen el mundo social. La investigación se realiza desde el *paradigma interpretativo* ya que su objetivo es intentar hacer explícitos los intereses “dados” por los expertos en formación ciudadana, en tanto conceptos que pueden servir para docentes que deben enfrentar un proceso de producción y/o desarrollo curricular.

Esta investigación es un *estudio descriptivo de casos* pues busca la examinación y comprensión profunda de un fenómeno particular. En este caso, algunas de las posturas puestas en juego en el Comité Consultivo de Educación Ciudadana, espacio formado entre los años 2016 y 2018 para orientar el proceso de producción curricular de la nueva asignatura. Además, es *instrumental*, ya que el análisis de las posturas permite identificar cuáles son los intereses políticos presentes en la disputa por incidir en dicho proceso. De esta forma, es un examen comprensivo y sistemático del caso u objeto de estudio, cuyo carácter es particularista, descriptivo, heurístico e inductivo (Sandín, 2003, p. 174).

Primero, es *particularista* en tanto el caso en sí mismo revela y/o representa algo significativo del fenómeno en cuestión: la producción curricular y los intereses que allí se juegan. En segundo lugar, es *descriptiva* ya que aborda en profundidad cuáles son los intereses en disputa, qué implican y de qué manera se presentan. En tercer lugar, es *heurística* ya que la indagación enriquecerá y ampliará la comprensión del lector respecto al fenómeno en cuestión, pudiendo aparecer cruces y variables no conocidas anteriormente, o simplemente verificar lo que ya se sabe. Finalmente, es *inductiva* ya que, a partir de eventos particulares, busca descubrir nuevas relaciones y conceptos que permitan complejizar y profundizar nuestra comprensión del fenómeno en cuestión (Sandín, 2003).

Respecto a la técnica de generación de información, se realizaron entrevistas semiestructuradas ya que permiten “dar curso a las maneras de pensar y sentir de los sujetos entrevistados, incluyendo todos los aspectos asociados a sus valoraciones, motivaciones, creencias y esquemas de interpretación que los propios sujetos bajo estudio portan y actualizan durante la interacción de entrevista” (Canales & Peinado, 2006, p.221). Es decir, para poder dar cuenta de una perspectiva a través de la entrevista en profundidad, se tiene que poder llegar a los marcos de referencia del actor y ello nos entrega información acerca de motivaciones que van más allá de las que puedan plantearse en un set de alternativas preestablecidas. Además, semiestructurar la entrevista hace posible la generación de contenidos emergentes que no fueron previstos en el guion inicial, lo que aporta a una comprensión más flexible del fenómeno estudiado. En este caso, la apertura y flexibilidad del guion permite recoger centralidades, matices e incluso contradicciones en las posturas de los entrevistados respecto a formación ciudadana.

En cuanto al análisis de la información recopilada, se utilizaron los programas Atlas.ti 7.0 y Excel para apoyar el desarrollo de los procedimientos de análisis de contenido. En un primer nivel de análisis, se realizó una lectura total de las entrevistas, codificando las partes en que los expertos hacen referencia explícita a las categorías presentes en el guion de preguntas y los objetivos de investigación, así como a los contenidos emergentes. Luego, se diseñó en Excel una matriz de análisis⁷ que, integrando las relaciones entre las citas y las categorías, sirvió para proyectar los puntos de acuerdo y desacuerdo entre los entrevistados respecto a cada una de estas. Para el desarrollo de este segundo nivel de análisis, se identificó la idea central del entrevistado por categoría y sus posibles relaciones con: i) los intereses técnico, práctico y emancipador propuestos por Grundy (1987) para el currículum; ii) y las posturas de los otros expertos. Este cuadro de relaciones, finalmente, permitió inferir y contrastar los intereses predominantes a nivel global de cada una de las entrevistas realizadas.

⁷ Una muestra del modelo de esta matriz se incorpora en el Anexo 1.

En las investigaciones cualitativas, el muestreo consiste en estrategias de selección de informantes que suponen intencionalidad. Según Rodríguez, Gil y García (1996), “las personas o grupos no se seleccionan al azar para completar una muestra de tamaño n , sino que se eligen uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajustan a los criterios establecidos por el investigador” (p. 19). De esta forma, el muestreo cualitativo es selectivo y deliberado para permitir una profundización acerca de las particularidades del colectivo que se analiza, y lograr distinguir lo representativo o especial de las diferentes visiones en este colectivo (Salinas, 2010, p. 96).

En esta investigación se seleccionó y entrevistó a cinco expertos que participaron en el Comité Consultivo de Educación Ciudadana y entregaron sus nociones respecto a cómo debería ser la nueva asignatura en el marco del inicio del proceso de producción curricular. Como bien se señaló anteriormente, el Comité estaba compuesto por miembros relacionados con la formación ciudadana y provenientes de diversos sectores de la sociedad civil. La selección de la muestra de 5 expertos se realizó garantizando la diversidad política e ideológica de los participantes, que hubiera hombres y mujeres, la accesibilidad y disposición, y una amplia variedad de experiencias académicas y laborales relacionadas con el área disciplinar. Se hace referencia a estos en el análisis de los resultados con las letras A, B, C, D y E, y no se distingue el género para fortalecer el resguardo ético de la confidencialidad.

En el caso de A, tenemos un experto que ha trabajado en políticas públicas relacionadas con currículum y formación ciudadana, y posee una amplia variedad de investigaciones y proyectos relacionados con estas áreas a nivel nacional e internacional. El experto B, por su parte, ha trabajado en políticas públicas relacionadas con currículum y en organizaciones de la sociedad civil de relevancia nacional. El experto C cuenta con una reconocida experiencia académica, a nivel nacional e internacional, en las áreas de educación, derechos humanos y formación ciudadana. En el caso de D, se trata de un experto que ha contribuido al desarrollo de políticas públicas en el área de educación y evaluación, así como organizaciones de la sociedad civil que contribuyen a las políticas

educativas. Finalmente, el experto E ha investigado en las áreas de ciencias sociales, educación y didáctica, y cuenta con una destacada trayectoria en el desarrollo de políticas curriculares, textos y recursos educativos. Esta muestra permitió profundizar y contrastar los principios, supuestos y fundamentos que sostienen sus respectivas perspectivas.

Para la realización de las entrevistas, se elaboró un guion⁸ a partir de once dimensiones que permiten profundizar en la perspectiva de los expertos sobre cómo debe ser la formación ciudadana y su respectiva asignatura. Estas son: 1) definición de FC; 2) valor sociocultural de la FC; 3) políticas públicas en FC; 4) asignatura obligatoria de FC; 5) propósitos formativos de la asignatura; 6) enfoque y/o metodología de la asignatura 7) fundamentos teóricos de la FC; 8) modelo de ciudadano de la asignatura; 9) conocimientos que debe desarrollar la asignatura; 10) prácticas que debe desarrollar la asignatura; 11) y visión sobre otras perspectivas de FC.

Además, para cuidar los criterios éticos se elaboró una carta de consentimiento informado⁹ donde los entrevistados declaran su participación voluntaria, y se les asegura confidencialidad respecto al resguardo de sus identidades, de manera que puedan reflexionar y responder libremente.

Finalmente es importante agregar que, para la validación del guion y el tipo de información recopilada, se realizó una entrevista a un experto de formación ciudadana que no participó en el Comité Consultivo, y se trianguló el análisis de datos con la académica encargada de orientar el proceso de investigación. Este pilotaje sirvió para ajustar el guion, agregando y quitando preguntas, modificando algunas formulaciones y permitió contextualizar de mejor forma el desarrollo de la entrevista, a fin de fortalecer la consistencia del instrumento con las dimensiones definidas y los objetivos de la investigación.

⁸ Revisar Anexo 2.

⁹ Revisar Anexo 3.

VI. RESULTADOS

a. La formación ciudadana en Chile

En primer lugar, se explicarán las perspectivas de los cinco expertos entrevistados respecto a qué es la formación ciudadana, su valor para la vida en sociedad y las políticas públicas desarrolladas al respecto durante las últimas décadas en Chile. Esto, con el objetivo de inferir con qué intereses curriculares se relacionan. Debido a que muchas veces las temáticas y razonamientos se cruzan, el análisis irá integrando estos elementos y- si el punto en cuestión lo requiere- anticipará otros que se profundizan en apartados posteriores.

Al preguntarles qué es la formación ciudadana, los expertos B y E señalan que la respuesta requiere tomar un posicionamiento respecto a si es para la conservación del orden o para la transformación de la sociedad; es decir, reconocen indirectamente que el interés técnico y el emancipador están en juego. El experto C, por su parte, propone que la formación ciudadana consiste en el desarrollo de la comprensión subjetiva, histórica y sociocultural entre las personas; es decir, la relaciona directamente con el interés práctico.

Las perspectivas de los cinco entrevistados relacionan la formación ciudadana con alguno(s) de estos tres planteamientos: la conservación del orden mediante el fortalecimiento de la vida cívica y la participación institucional, en el caso del interés técnico; la necesidad de dialogar sobre temas controversiales y comprendernos como sujetos históricos, en el caso del interés práctico; o la transformación de la realidad mediante el desarrollo del pensamiento crítico, en el del interés emancipador.

Los expertos B y E señalan explícitamente que, por definición, la formación ciudadana debe estar al servicio de la transformación de lo que existe y no de su conservación. Mientras B afirma que la formación ciudadana debe desarrollar un juicio crítico que

permita a los estudiantes analizar, evaluar, repensar y reconstruir la realidad; para E, es un espacio donde estos deben aprender a cuestionar y resignificar el orden social:

(...) por qué estamos organizados de la forma en la que estamos, por qué tenemos el sueldo mínimo que tenemos si no alcanza, o sea estructuras de nuestra sociedad que en el fondo son sociales y humanamente construidas y que ellos puedan desnaturalizar eso, no es natural que haya gente pobre y súper pobre, y rica y súper rica, no es un orden natural, es un orden social, sociopolítico, socioeconómico. (Entrevistado E, comunicación personal, 4 de febrero de 2019)

Ante los desafíos del acceso a la información y los cuestionamientos a las instituciones, para B la formación ciudadana es fundamental para que las personas puedan posicionarse con pensamiento crítico y autonomía ante ellos. Según el experto, la definición de formación ciudadana está relacionada directamente con el cuestionamiento del orden de las cosas, lo que refleja una superación de lo que ocurre con formación cívica y su interés por la conservación:

(...) es muy importante que la formación ciudadana va mucho más allá que lo cívico, comparto totalmente el cambio de giro que implica, entenderla no como formación cívica. Además, porque si nos ponemos en el polo transformación-conservación, la formación cívica es mucho más conservación, además es entender las cosas como de la forma que siempre han sido hasta ahora y creo que es importante poder cuestionar eso. (Entrevistado B, comunicación personal, 22 de enero de 2019)

Por su parte, E profundiza el vínculo entre el sentido de la asignatura y la necesidad de transformación al agregar que si una asignatura de estas características, desde el ámbito de las ciencias sociales, “no pretende transformar la sociedad o la ciudadanía, no tiene sentido que esté ahí, a no ser que fuera una asignatura decimonónica que busca fortalecer los valores del Estado”. (Entrevistado E, comunicación personal, 4 de febrero de 2019)

Desde otro punto de vista, C relaciona la formación ciudadana con el aprender a escuchar, a dialogar, a desarrollar la empatía con el otro, en tanto sujeto histórico que viene de un contexto distinto:

(...) se trata de desarrollar la escucha, se trata de desarrollar, como digo, la empatía en el sentido de saber que vivimos en una sociedad diversa donde frente a temas ciudadanos van a haber miradas distintas y posiciones distintas, eso no significa que yo tengo que aceptar la posición del otro, pero tampoco tengo que rechazarla, tengo que comprenderla y decir por qué está hablando, desde dónde está hablando, de qué historia, contexto. Es decir, los hablantes no son seres que caen del cielo, son seres de carne y hueso que están ubicados en determinados espacios y en determinados contextos con una cierta historia detrás de ellos, historias familiares, políticas, que los hacen pensar y argumentar de la manera que lo están haciendo, pero en la escucha, no en la descalificación. (Entrevistado C, comunicación personal, 24 de enero de 2019)

Por esta razón, cuando C reflexiona acerca de las prácticas que debe desarrollar la ciudadanía, identifica las de diálogo y argumentación, por un lado, y el aprender a vivir una en sociedad con diversas culturas, niveles socioeconómicos, intereses y formas de mirar el mundo.

Por otro lado, los expertos A y D plantean perspectivas que relacionan directamente la formación ciudadana con el desarrollo de conocimientos y prácticas de participación institucional. Mientras A señala que hay preparar a la ciudadanía en términos políticos y de relación con una institucionalidad representativa que tiene muchos años de desarrollo y que es deficitaria en muchos sistemas latinoamericanos; para D, comprender cómo funcionan las instituciones y el sistema político es fundamental:

(...) saber cómo funciona el sistema político es importante, conocer el marco jurídico nacional e internacional es importante, conocer las debilidades del sistema democrático, cuáles son las posibilidades de que falle, cómo se mantiene, es importante, saber distinguir sistemas políticos, en el fondo que el presidente no hace cosas porque no quiere, algunas no, pero la mayoría dependen de los pesos y contrapesos, todos esos conceptos son

importantes y es parte de lo que tiene que estar validado. (Entrevistado D, comunicación personal, 16 de enero de 2019)

La perspectiva del experto A tiende a querer “conservar lo que ya existe” al señalar que la crisis de legitimidad política es la razón de porqué la formación ciudadana debe fortalecer los conocimientos en institucionalidad política y participación formal:

(...) agrégale la crisis de legitimidad de la política, participación formal, todo esto es algo crucial de enseñar y que es la dimensión que te estoy caracterizando propiamente tal como ciudadana, propiamente relación con el otro generalizado, el abstracto, que es la ciudadanía. La creencia democrática y la formación en unas habilidades y valores que posiciona, actitudes, que sostienen esa dimensión de la vida con otros, esa forma de vida con otros que llamamos democrática es crucial de tematizar y abordar y responder curricular y pedagógicamente. (Entrevistado A, comunicación personal, 15 de enero de 2019)

Siguiendo su lógica, si la formación ciudadana llegase a influir en mayores porcentajes de votación, al centrarse en la participación formal y el procesamiento institucional de los conflictos, esto aumentaría la legitimidad del sistema político actual. Su resguardo implica alejar las posibilidades de asalto y transformación desde actores y demandas sociales, o de quiebre y toma vertical por parte de fuerzas militares, entre otras posibilidades. Por esta razón, según el experto, lo que le falta a la escuela es formar en política, en la confianza y valorización de las reglas comunes e instituciones, en tanto son claves para procesar conflictos individuales y sociales. Luego, considera que el valor de la formación ciudadana es máximo ya que los problemas actuales de la sociedad son altamente complejos, implican una mayor demanda sobre la política y, por ende, una mayor demanda sobre ciudadanos y sus capacidades de participación.

Desde este punto de vista, si bien considera que la política pública del plan de formación ciudadana contribuye, la decisiva es la asignatura de formación ciudadana ya que mandata

la especialización docente en teoría política. Según el experto A, una asignatura de estas características requiere docentes que tengan formación en ciencia política, no en historia:

(...) los profesores que enseñan esto deben tener formación que viene desde ciencia política, no desde historia, la historia enseña la crítica del poder y ese es un fundamento crucial para esta dimensión. La ciencia política enseña sobre la institucionalidad política y sus reglas y su lógica democrática. Esto segundo no sale de la historia, no lo ve ni un profesor de historia, no tienen esas preocupaciones y sin ella no pueden hacer educación cívica. (Entrevistado A, comunicación personal, 15 de enero de 2019)

Respecto al valor de la formación ciudadana y las políticas públicas implementadas en Chile en los últimos años, el experto C comparte con A que es fundamental para el desarrollo de la democracia, y que es bueno promover una asignatura obligatoria ya que esto le da más poder al tema e instala el desafío de actualización pedagógica en los docentes:

Ahora, crear una asignatura nueva es otorgarle poder al tema. El currículum como tú sabes es la distribución del tiempo, pero detrás del tiempo hay determinados intereses que dan poderes, para pensar, coloquialmente uno puede pensar, pero por qué las matemáticas tienen 6 horas y las artes menos, ahí hay un juego intrínseco, pero de poder, que la ciencia tiene mayor preponderancia que la filosofía, entonces, ahí hay un juego de poderes, y los especialistas lo han trabajado hartito, el poder y el currículum. Entonces, instalar una asignatura en tercero y cuarto medio sobre educación o formación ciudadana, a mí me parece bueno, pero ahí viene el tema, si está preparado el profesorado para hacerlo, los materiales que hay para poder trabajar el tema, la pedagogía, con qué pedagogía (Entrevistado C, comunicación personal, 24 de enero de 2019).

El experto D, en una posición contrapuesta a la de los expertos A y C respecto al valor de una posible asignatura, critica su falta de referencia disciplinar y epistemológica, así como la arbitrariedad de los criterios de construcción de sus propósitos, objetivos y programas. Para D, a diferencia de otras asignaturas escolares, la formación ciudadana no tiene un referente disciplinar, no se sabe claramente cómo se crean, desarrollan y validan sus

conocimientos. Luego, sus definiciones curriculares responden más al “instinto” original del curricularista que a un marco epistemológico propio.

Según el experto, esta falta de carácter disciplinar conlleva la dificultad de hacer compatibles diversas visiones y, por ende, la asignatura termina siendo muy susceptible a convertirse en una forma de adoctrinamiento:

El riesgo principal de esta falta de episteme, de conocimiento propio, es adoctrinamiento, (...) siempre tienes riesgo de caer en adoctrinamiento, que en otras áreas como historia o filosofía, pero sobre todo historia que es más politizada, el debate se da afuera y el debate se resuelve de alguna manera en distintas líneas de la academia, hay historiografía de tipo A o B, puedes ir mezclando y crear una cierta mezcla razonable, por ejemplo, puedes tomar una línea de una historia súper política, pero incluir líneas de género, minorías y funciona, son líneas de investigación distintas, pero puedes integrarlas. Acá tú no puedes, es mucho menos compatible las distintas visiones, construir un set de conocimientos, no puedes decir, o sea, vas a encontrar gente que dice que Chile no es una democracia y gente que dice que es lo más democrático y que no hay nada más que hacer (...) Entonces ya decirle a alguien que se aprenda el artículo 1 de la Constitución es un problema, en un país donde tenemos realmente un problema constitucional urgente. Eso es un tema. (Entrevistado D, comunicación personal, 16 de enero de 2019)

Dada esta baja compatibilidad entre distintas visiones para el desarrollo de la asignatura, siguiendo su razonamiento, la perspectiva de que el valor de la formación ciudadana está fundamentalmente en el desarrollo de conocimiento institucional y cívico respondería no solamente a un interés técnico, sino a un posicionamiento político claro y definido. Por ejemplo, si bien cuando define al modelo de ciudadano habla de un sujeto “desidiotizado” al que le importa lo público, se podría interpretar que su definición de “lo público” es realizada desde una perspectiva liberal a partir de la siguiente cita:

Entendiendo lo público en toda la amplitud que puede ser, no es pedirle que sea un comunitarista, ni un solidario, pero que entienda que está en un contexto en que existe lo público y que está uno condenado a participar. Entonces si no lo hace lo hace igual, entonces que lo haga bien y entendiendo las lógicas de lo público, que es la principal

barrera de comprensión entre lo que uno llama la vida privada de las personas y la solución de los problemas de la vida privada de las personas mediante lo público. No podemos pensar que lo público es la metodología para solucionar lo privado, si lo piensas así lo que tienes en un Estado peticionario, hay que ejercer el poder, no puedes esperar a que el monarca sepa que tienes un problema y te conceda la solución. (Entrevistado D, comunicación personal, 16 de enero de 2019)

Su referencia explícita a que no sea ni comunitarista ni solidario, a que los sujetos están “condenados” a participar en lo público, a una especie de distancia natural entre la vida privada y lo público, y a que la ciudadanía no puede esperar a que lo público solucione lo privado, permiten concluir que habla desde la creencia que el Estado debe tener intervenciones mínimas en la vida social y económica de las personas.

Volviendo a las observaciones de D respecto a la falta de disciplina y riesgos de adoctrinamiento de la formación ciudadana, estas son consecuentes con su visión respecto a si debe haber una asignatura obligatoria o no. Por un lado, afirma que está de acuerdo ya que el gobierno debía procesar la demanda social por un espacio concreto a través de la institucionalidad, incluso, enfatiza que el debate sobre si debe desarrollarse una asignatura o de manera transversal es inoficioso a estas alturas, ya que cualquiera de las dos opciones funciona dependiendo del contexto. A este argumento pragmático-político, agrega que no encuentra razones para que no se integre una asignatura considerando que la transversalidad no ha funcionado - por razones que desconoce - y a que el problema de sobrecarga curricular va más allá de la formación ciudadana. A partir de esto, se puede inferir que el experto no tiene razones directas para justificar que exista una asignatura obligatoria. A diferencia de A y C, su justificación es pragmática y coyuntural. Por esta razón, y siguiendo la lógica del enfoque liberal, no es extraño que valore explícitamente más la flexibilidad y las posibilidades de contextualización del plan de formación ciudadana:

(...) lo que quería mostrar es que esas distintas visiones se procesan mejor a través de programas, en donde puedes elegir cómo aproximarte a la formación ciudadana, en este

caso a la democracia, desde una perspectiva práctica de distintas maneras, una va reproduciendo la democracia y que no vaya cuestionando las bases del establecimiento que no quiere hacer eso. La flexibilidad y la contextualización con relación al proyecto de cada colegio es fundamental (...) Al parecer, entonces, la asignatura es la, más que la asignatura propiamente tal es la obligatoriedad de un espacio en el tiempo, es más el plan que la asignatura misma, en términos concretos. (Entrevistado D, comunicación personal, 16 de enero de 2019).

En suma, ante los riesgos de adoctrinamiento, el experto cree que el plan de formación ciudadana es mejor que la asignatura propiamente tal, al darle a los establecimientos educativos la libertad para definir cómo ocupar el espacio. Claramente, esta visión permite que los establecimientos puedan definir qué enseñar y qué no enseñar sobre el tema, en qué momentos y mediante qué metodologías, lo que es proclive a regular la participación escolar y procesar conflictos internos. De esta forma, debido a que flexibilizar la formación ciudadana puede terminar facilitando la reproducción del estado actual de las cosas, se puede inferir que el experto D se vincula con el interés técnico en este punto.

Si bien el experto E también tiene una perspectiva crítica respecto a la asignatura de formación ciudadana, lo hace por razones distintas al experto D. En primer lugar, distingue la formación ciudadana formal de la informal: mientras la primera se desarrolla en la educación escolar a partir de las políticas educativas y se basa en la transmisión de valores que los grupos de poder han decidido que se transmitan (virtudes cívicas, orden social, participación electoral, entre otras), la segunda se desarrolla en espacios comunes (familia, amistades, medios de comunicación, organizaciones vecinales, etc.) y es marginal en relación a lo que puede inculcar la escuela. Según E, la formación ciudadana formal tiene valor sólo debido a la poca influencia que tienen las otras formas de socialización y formación, es decir, la escuela sigue siendo un espacio sumamente influyente. Al afirmar que un tipo de formación tiene valor por su nivel de efectividad, claramente, no está haciendo una evaluación sobre la cualidad de dicha formación, sino por su capacidad de materialización concreta. Respecto a las características de la formación ciudadana formal,

señala que las políticas públicas en esta área han sido “panfletarias” ya que no impulsan una democratización real de la sociedad, la visión de quienes realizan estas políticas no busca una real participación. Así, la ciudadanía se termina involucrando en cosas ya hechas o estrechas, que excluyen a las organizaciones y sus preocupaciones sociales legítimas. Desde este punto de vista, su crítica a la asignatura obligatoria se debe a principalmente a cómo se impulsó y construyó curricularmente:

Yo creo que la forma fue pésima, la forma en que se llega a la construcción de la asignatura. Si bien hubo una demanda del movimiento estudiantil, sobre todo de los secundarios porque hubiera más educación ciudadana en la escuela (...), esta ley respondió a las preocupaciones de los políticos porque la gente está votando poco. Entonces yo no creo que esa sea la forma correcta de generar cambios curriculares, creo que la forma correcta es levantar necesidades en las comunidades educativas, a nivel internacional, a partir de las necesidades que tienen los propios estudiantes para después insertarse al mundo adulto o al mundo laboral, mundo estudiantil, considerando las desigualdades que hay en el país y cómo hay algunos que tienen acceso y otros no. Si eso da como resultado o como conclusión el que una asignatura de formación ciudadana vaya a servir para eso, celebro que haya una asignatura obligatoria (...). Pero, no creo que haya un real fundamento teórico o pedagógico que fundamente esta asignatura, (...) creo que en la forma en que se llegó a ella fue muy impuesta desde las cúpulas políticas, tratando de recoger un disgusto social o estudiantil, pero al no incorporar a esos actores en la construcción de la asignatura, tampoco lo recoge. (Entrevistado E, comunicación personal, 4 de febrero de 2019).

En suma, el experto E tiene una perspectiva crítica de la asignatura por responder a intereses de la clase política, no recoger la realidad de establecimientos educativos y estudiantes, y no tener procesos realmente participativos para la ciudadanía. Hay una crítica generalizada a los procesos de construcción curricular y una toma de posición explícita al respecto. Esta valoración negativa de la asignatura, si bien se contrapone a la de D por los intereses que representan (mientras para D la asignatura es terreno proclive al adoctrinamiento político por parte del Estado, para E nace viciada porque responde a los intereses de la clase dominante que busca mantener el *status quo*), comparten un temor

respecto al interés y el “uso político” que pueden hacer otras perspectivas. Esto refleja que ambos ven la construcción curricular de la asignatura no solo como un terreno en disputa frente al cual tienen determinados intereses, sino que también toman un posicionamiento explícito y sin ambigüedades al respecto.

Por su parte, el entrevistado B realiza una crítica explícita al hecho de que la asignatura fue impulsada por el parlamento, recalcando que este tuvo interés incluso de definir sus objetivos, siendo que ambas atribuciones no son facultadas por la ley. De esta forma, tanto E como B critican que la asignatura se haya originado en el poder legislativo, aunque mientras el primero hace énfasis en la exclusión de la sociedad en los procesos de construcción curricular, el segundo apela al resguardo de los procesos institucionales, en tanto es el poder ejecutivo quien tiene la responsabilidad de impulsar y diseñar la asignatura.

Siguiendo esta mirada crítica, contrapuesta a las valoraciones positivas de A y C, la visión que da B acerca de la necesidad de que exista una asignatura obligatoria no ofrece razones directas, sino que apela a que esta tenía existir al ser el derrotero que tomó la discusión pública. Así, presenta el mismo argumento pragmático – político que D (la asignatura como “forma institucional de procesar una demanda” o “derrotero del momento país”). Es más, cuando evalúa las políticas públicas que se han implementado, señala que el plan de formación ciudadana – y no la asignatura obligatoria- es importante para promover prácticas más democráticas en los establecimientos educacionales, para formar *true citizens*:

(...) en Chile yo creo que tenemos un tema en términos de que la escuela de alguna manera está organizada de una forma que no es democrática, como tal, la escuela en general, la escuela y el sistema educativo, están organizados de una forma que incluso no tan solo no forma a la ciudadanía, sino que forma muchas veces una cuestión mucho más vertical, una ciudadanía más bien pasiva. Entonces, yo creo que es súper importante el espíritu del Plan de Formación Ciudadana, en términos de que cuestiona un poco eso y se plantea que, si la escuela está enseñando de formación ciudadana, pero no está teniendo una cultura

institucional que plasme esa ciudadanía no sacamos nada, los niños aprenden mucho más aquello que los convoca, aquello que viven, que aquello que les están diciendo. No es *talking about citizenship*, sino que es *true citizens*, es a través de ciudadanía, eso me parece que es súper potente (Entrevistado B, comunicación personal, 22 de enero de 2019).

Se puede afirmar que, cuando se refiere a qué es la formación ciudadana y su valor en Chile, la perspectiva del experto B tiende a mirar más allá de la asignatura. Siguiendo las definiciones de la Ley General de Educación (2009), considera la ciudadanía como uno de los objetivos fundamentales del sistema educativo en su conjunto, lo que no puede reducirse a una asignatura obligatoria para tercer y cuarto año medio. Por esta razón, cuando se refiere al gran problema de las políticas públicas de formación ciudadana en nuestro país, no hace referencia a la inexistencia de un espacio curricular obligatorio, sino a la existencia de dos modelos en tensión dentro del sistema educativo. Para el experto B, hay un modelo más cercano a *accountability*, rendición de cuentas, relaciones verticales y con menos espacios de participación, coexistiendo con otro más inclusivo, flexible, transversal y que promueve más horizontalidad y democracia en algunos espacios. Según B, no se está formando de buena manera la ciudadanía debido a una arquitectura coja e incoherente del sistema educacional, siendo que como país se debe tener una mirada sistémica consistente.

Desde este punto de vista, siguiendo el razonamiento de B, para poder desarrollar una formación ciudadana al servicio de la transformación social y que desarrolle el pensamiento crítico y autónomo en los estudiantes, necesitamos no solamente tener una asignatura, sino fortalecer la implementación del plan de formación ciudadana y definir un modelo claro para todo el sistema educativo, que sea consistente y avance en esa dirección,

En suma, en este apartado se ha podido apreciar que los expertos declaran los siguientes enunciados respecto a qué es la formación ciudadana y dónde radica su valor:

Tabla 6.1*Visiones sobre qué es la formación ciudadana*

Expertos	Declaraciones
A y D	La formación ciudadana está llamada a fortalecer los conocimientos cívicos y la participación institucional de los estudiantes.
C	La formación ciudadana debe posibilitar el diálogo sobre temas controversiales, así como comprendernos y validarnos en tanto sujetos históricos.
B y E	La formación ciudadana aporta a la transformación de la realidad mediante el desarrollo del pensamiento crítico y autónomo.

Nota. Elaboración propia.

Cada una de estas declaraciones se puede relacionar directamente con uno de los intereses constitutivos del conocimiento y la acción recogidos por Grundy (1987), a saber, el técnico, práctico y emancipador respectivamente. El hecho de que A y D consideren que lo que falta en las escuelas es formar en política, conocimientos cívicos, confianza y valorización de reglas comunes e instituciones, en tanto son clave para procesar conflictos sociales e individuales, sin duda se relaciona con el interés de controlar, gestionar y predecir el comportamiento de los sujetos dentro de un medio determinado, a partir de reglas con fundamento empírico. Por otra parte, C declara que el objetivo final de la formación ciudadana es la comprensión subjetiva, histórica y sociocultural entre personas, en tanto debemos formar ciudadanos capacitados para vivir en una sociedad cada vez más diversa, por lo que hay un interés de que los estudiantes comprendan el medio donde se desenvuelven para que sean capaces de interactuar con él. Finalmente, que B y E señalen que la formación ciudadana debe promover la desnaturalización del orden social y el desarrollo del pensamiento autónomo, así como que esta no tiene sentido si no supera la cívica y apuesta a transformar la realidad, conlleva un interés de liberar a las personas de las restricciones técnicas y las simulaciones (o posibles fraudes, en palabras de Grundy) de la comprensión práctica.

Sin embargo, al analizar lo señalado respecto a la necesidad de una asignatura obligatoria, se aprecia que los expertos establecen otras relaciones y, por lo mismo, parecen presentarse otras perspectivas. Estas se sintetizan en la tabla que se presenta a continuación:

Tabla 6.2

Sobre la necesidad de una asignatura obligatoria de EC

Expertos	Declaraciones
A	Está de acuerdo porque es una política pública que impacta en la formación docente y el aprendizaje de estudiantes.
B	De acuerdo ya que sirvió como “derrotero” para el momento político que se estaba viviendo. Observa que no está de acuerdo en cómo se gestó ya que el parlamento no tiene atribuciones para eso.
C	De acuerdo ya que le da más espacio en el currículum y reconoce la necesidad de actualización pedagógica de los docentes.
D	De acuerdo ya que la transversalidad curricular no funcionó. Advierte la falta de referentes disciplinares y que la asignatura pueda ser usada para el adoctrinamiento.
E	De acuerdo por el valor que sigue teniendo la escuela. Observa que se gestó de mala manera ya que la construcción no incluyó a actores sociales. Esto conlleva el riesgo de que esté al servicio de intereses de la cúpula política.

Nota. Elaboración propia.

Primero, llama la atención que los únicos que ofrecen razones directas para justificar la existencia de una asignatura obligatoria son los expertos A y C. Mientras el primero señala que es crucial para impactar la docencia y promover prácticas que aseguren el aprendizaje de teoría política, lo que implica la incorporación de científicos políticos en el aula; el segundo lo considera pertinente ya que le da más poder al tema en el currículum, permite la discusión de temas controversiales e instala el desafío de actualización pedagógica para los docentes. Por otro lado, los expertos D y B ofrecen razones indirectas para validar la

presencia de una asignatura obligatoria, como la necesidad de probar algo nuevo debido a que la transversalidad no funcionó, o a considerarla un “derrotero” necesario para el momento político que se estaba viviendo. En el fondo lo que prevalece en sus respuestas es una crítica a la necesidad de una asignatura obligatoria: mientras D advierte su falta de referentes disciplinares y su potencialidad para el adoctrinamiento, B critica que haya estado mandatada desde el parlamento ya que esto se contrapone a los mecanismos institucionales de generación del currículum. El experto E, junto con valorar la asignatura solamente por la influencia que sigue teniendo la escuela, también critica el cómo se gestó la asignatura, pero no apelando a la necesidad de respetar los mecanismos institucionales, sino a la falta de participación, ya que no se incorporó a organizaciones y actores sociales en el diseño de su currículum.

Entonces, si bien los expertos A y D declaran un mismo sentido para la formación ciudadana, llama la atención que mientras el primero considera crucial la asignatura, el segundo prefiere el plan por el fuerte potencial de adoctrinamiento de esta última. Algo similar ocurre entre los expertos B y E siendo que concuerdan en que la formación ciudadana debe estar al servicio de la transformación de la sociedad. Las razones que ofrecen para criticar el cómo se gestó la asignatura son opuestas: mientras el primero apela al resguardo de la institucionalidad, propio del interés técnico, el segundo crítica la suplantación de actores sociales que debiesen participar en el proceso. Por otro lado, entre los expertos D y E ocurre que, si bien tienen definiciones marcadamente distintas respecto a formación ciudadana, coinciden su desconfianza por el posible uso político de la asignatura. Sin lugar a duda, estas aparentes contradicciones llevan a la necesidad de analizar cómo definen qué debe ser la asignatura, con el objetivo de revisar la consistencia de sus declaraciones y comprender con mayor exactitud cuáles y cómo son sus intereses.

b. Orientaciones para la construcción de una asignatura de formación ciudadana

Habiendo revisado las diversas posturas de los expertos respecto a qué es la formación ciudadana, su relevancia para la sociedad y el valor de una nueva asignatura obligatoria, se analizarán a continuación sus posturas respecto a cómo debiese ser esta última. Para esto, se considerarán sus reflexiones acerca de los propósitos formativos, fundamentos teóricos, modelo de ciudadano, conocimientos y prácticas que debiese desarrollar la asignatura.

En primer lugar, el experto A plantea discrepancias respecto a cómo se trabaja la formación ciudadana actualmente en el currículum. Si bien parte de la base de que la formación ciudadana debe preparar para la vida tanto con otros cercanos (convivencia) como con otros lejanos (política), con quienes se tiene diferencias de todo tipo (cultura, economía, ideología, intereses, entre otros); señala que la primera se privilegia en desmedro de la segunda por razones políticas e históricas. La dictadura y su definición curricular de una asignatura de educación cívica centrada en el nacionalismo, valores autoritarios y la importancia de la Constitución y las leyes, es una de las principales causas. Por otra parte, la decisión de hacer transversal esta área en la reforma curricular de los años noventa, y su consecuente apertura temática más allá de la participación política formal, también influye en que se priorice el desarrollo de aprendizajes para la convivencia.

Ahora bien, según el experto, del diagnóstico de este desequilibrio no se concluye que deba eliminarse la dimensión de convivencia, sino que debe integrarse la dimensión política. Principalmente se trata de que los estudiantes desarrollen confianza en las instituciones, las formas existentes para procesar conflictos y las reglas comunes que nos permiten vivir en sociedad. Esta mirada, al estar centrada en el qué existe, por qué existe, cómo puede usarse y por qué debe ser resguardado para el cuidado de la democracia, se relaciona con el interés técnico.

Dentro de este marco, además, la asignatura debe sentar las bases para enfrentar cuestiones mundiales como el calentamiento global, los desafíos del desarrollo sostenible y el cuidado de los límites de la naturaleza para nuestra propia subsistencia, lo que implica un hacerse cargo de las complejidades del mundo actual y agregar la escala de lo global. La prescripción de estos temas implica el desarrollo de una mirada más amplia de la política, cuestión que lo distingue de la mirada de los otros expertos.

Volviendo a su crítica a la sobreestimación de la convivencia, afirma que la formación ciudadana no pasa por comprender subjetivamente y aprender a dialogar con los otros cercanos, sino con los lejanos, quienes tienen otros intereses políticos:

al final tiene que ver con aceptar al otro distinto de ti, no de tu partido, no de tu barrio, no tu compañero de curso, no, el que piensa distinto de ti, tiene intereses distintos que tú y en gran mayoría otros poderes que tú. Y que, sin embargo, conviene de que se van a sujetar todos de las mismas reglas y conviene que hay algo en común y tienes nociones que es súper importante la división de poder (Entrevistado A, comunicación personal, 15 de enero de 2019)

Respecto a su línea teórica, el experto declara abiertamente que es liberal y socialdemócrata y que la construcción curricular de una asignatura de formación ciudadana debiese enhebrar las tres grandes tradiciones democráticas: liberal, republicana y comunitarista. Según A, “las tres tradiciones convergen sobre los conceptos fundamentales, (...) bien común, división de poderes, representación, el voto o derechos humanos, las tres las firman, cada uno de estos, esa es la base, es el núcleo que te permite organizar” (Entrevistado A, comunicación personal, 15 de enero de 2019).

Por su parte, el entrevistado C declara que el propósito de la asignatura es desarrollar en los estudiantes una comprensión amplia y compleja de la realidad, sus acontecimientos y los otros; es decir, debe proveer herramientas para que este pueda comprender y se pueda relacionar mejor con su entorno. El centro está en la formación de ciudadanos capaces de escuchar al otro en su pensamiento, en su contexto, como un otro legítimo, y no caer en

descalificaciones. Esto, enfatiza, requiere abordar los temas en sus controversias mediante el diálogo:

Nuestra postura, diría yo, epistemológica y pedagógica es que (...) para abordar estos temas hay que poner los temas en sus controversias, en sus tensiones (...). Lo que desemboca, finalmente, en promover en torno a estas tensiones un diálogo y tratar de mostrar miradas distintas frente a un tema, por decir algo, el tema de los pueblos originarios siempre tiene miradas distintas, pero metodológicamente, pedagógicamente, lo que sugiero, es que se traten estos temas controversialmente, vale decir que no hay una verdad única, sino que hay miradas distintas y hay argumentos para sostener cada una de estas miradas (Entrevistado C, comunicación personal, 24 de enero de 2019).

Respecto a sus fundamentos teóricos, el experto declara que es la pedagogía crítica, con autores como Freire, Apple, Giroux y McLaren. Sin embargo, asegura que no solo se basa en ellos, sino que incorpora visiones respecto al diálogo que son de otras perspectivas políticas. De hecho, para comprender y trabajar realmente las controversias, agrega, debe rescatarse tanto la concepción liberal como la republicana.

De esta forma, si bien el experto C coincide con el experto A en la necesidad de analizar la realidad en su complejidad, de integrar diversas perspectivas políticas y de aprender a relacionarnos con otros lejanos para la resolución democrática de conflictos, esto último no descarta a los otros cercanos. Este punto es relevante ya que para C los estudiantes no deben adquirir conocimientos y prácticas para resguardar el funcionamiento de las instituciones, sino para desarrollar la comprensión intersubjetiva y la validación de las personas en tanto sujetos históricos, tanto a nivel de convivencia como de relaciones políticas. Mientras para A la comprensión del otro lejano es un medio para la preservación del sistema político, para C es un fin en sí mismo que incluye todas las relaciones humanas y se orienta a alcanzar acuerdos.

Respecto a la perspectiva del experto B sobre el propósito formativo de la asignatura, este expresa ideas que van en la misma línea que C, lo que lo distancia de su declaración de

que la formación ciudadana debe estar enfocada en la transformación social. Primero, afirma que la asignatura debe hacerse cargo de temas donde se presentan legítimamente posiciones distintas y en conflicto, de manera que los estudiantes puedan analizar los supuestos de estas posiciones y dialogar al respecto. Este foco en el aprender a razonar con otros lejanos, se refuerza con su convicción de que la asignatura debe hacerse cargo de la complejidad de la realidad en dos niveles, a saber: las diversas visiones posibles y la multidimensionalidad de los fenómenos estudiados. Para B el aprendizaje de la formación ciudadana no puede presentar miradas unívocas, que respondan a solo una disciplina, sino que debe integrar diversas disciplinas. Según el experto, la geografía, la ciencia política, la filosofía, la ética y la educación ambiental tienen miradas que deben ser integradas en la asignatura. Este enfoque interdisciplinar, claramente, aporta con herramientas para comprender diversos posibles significados del entorno o una situación concreta, que ayudan a elegir qué se debe hacer. En consecuencia, estamos frente a elementos propios del interés práctico.

Sobre los fundamentos teóricos de la asignatura, afirma que es la pedagogía de las controversias y su énfasis en que la ciudadanía se debe desarrollar en lo público y lo privado, es decir, tanto en los contextos cercanos como en los espacios políticos:

Es importante en términos de entender que la formación ciudadana, que el respeto por los derechos humanos, que la visión más de la valoración de la democracia se juega en las grandes ligas, pero también en las ligas pequeñas. Se juega en como uno se aproxima al mundo del trabajo, se juega en que si te sacan un parte lo pagas, no pides el pituto que te saque el parte. Creo que muchas veces tenemos como una disociación entre lo público y lo íntimo, lo personal y desde la perspectiva de las acciones entonces creo que es súper importante que uno entienda que (...) hay grandes ligas donde se discuten temas y está perfecto que sea así porque ahí nos jugamos lo social, pero también hay espacios pequeños en que discutimos y esos espacios también son, como yo trato a la gente en el trabajo, como me comparto en el metro. Entonces lo que uno quisiera es la integridad, la consecuencia entre lo que uno ve y los valores que uno profesa desde la perspectiva de la construcción de lo común, pero como la construcción de lo común no es solo en lo macro,

también es en lo micro y creo que ahí tenemos un tema (Entrevistado B, comunicación personal, 22 de enero de 2019).

Al afirmar que la formación ciudadana debe verse también reflejada en buenas prácticas privadas que involucran a otros cercanos o inmediatos, se presupone un interés por comprender un ambiente concreto, basándose en la interacción de prácticas con significados consensuados. Esta reflexión, compartida por B y C, marca una distancia clara entre el interés práctico de ambos con el interés técnico del experto A, donde el foco está exclusivamente en la interacción con los otros lejanos. Asimismo, demuestra que, a lo largo del análisis, el experto B se ha relacionado directamente con dos intereses distintos.

Por otro lado, el experto E es consistente entre su definición formación ciudadana y los propósitos de una posible asignatura, al señalar que estos últimos consisten en desarrollar la participación activa de los estudiantes, siendo esta capaz de influir significativamente en procesos legislativos y normativas vigentes. Esto implica promover la construcción de organizaciones sociales con capacidad de incidencia política y de generar mejoras concretas para la vida de los estudiantes; así como desarrollar conocimientos sólidamente estructurados. Esto último, recalca, es crucial para enfrentar la desigualdad de aprendizajes con los estudiantes más privilegiados, ya que amplía el capital cultural y entrega herramientas para vivir en sociedad:

enseñando a participar, con contenidos sólidamente estructurados, yo no creo que ninguna asignatura va a poder generar algún cambio didáctico o de aprendizaje si no tiene contenido y creo que ahí también hay una oportunidad de igualdad, en realidad de equidad, porque finalmente los estudiantes privilegiados acceden a conocimiento conceptual y los otros se quedan debatiendo sobre cosas que se le ocurre al profe o en el fondo discusiones a las que pueden acceder con el capital cultural que ya tienen, sin que el paso por la escuela signifique una ampliación de ese capital cultural o de las herramientas para moverse en la sociedad (Entrevistado E, comunicación personal, 4 de febrero de 2019).

Así, estamos ante una visión de ciudadanía emancipadora que, por un lado, es capaz de entregar herramientas concretas de adaptación e igualdad entre estudiantes para transformar directamente el entorno y, por otro lado, considera que la igualdad es condición para la libertad. No es extraño, entonces, que los fundamentos teóricos del experto E correspondan a la teoría crítica, en tanto – señala – es la única que permite un trabajo vinculado a la participación efectiva, la justicia social y la acción transformadora.

Finalmente, el experto D señala que el propósito de la asignatura no debe ser que estudiantes exclusivamente “aprendan sus derechos”, sino que reflexionen sobre qué es el poder real para la comprensión de problemas políticos. Sólo desde ahí, señala, podrán revisar concretamente qué herramientas se requieren para solucionar efectivamente los problemas. El análisis de cuáles son las fuerzas en pugna, por qué no se ha podido resolver el conflicto, qué intereses están en juego, deben ser temas cruciales para la formación ciudadana. Esto, claramente, se relaciona con lo que señala el experto A respecto a la prioridad de la política por sobre la convivencia.

Desde este punto de vista, cree que la asignatura debiese centrarse en el desarrollo de conocimientos sólidos, en la comprensión de la complejidad de los problemas políticos, con el objetivo de desarrollar habilidades tanto para moverse en el mundo como para mejorarlo:

Mira, ahí yo soy de una línea de una mezcla entre contenidismo y *powerful knowledge*, o sea, conocimiento que te entregue poder, entonces es un poder entendido como más transformacional, que cambia el mundo o cómo cambia el entorno. Pero también un conocimiento que dé herramientas al estudiante para poder moverse en el mundo. Pero también creo que es muy importante una formación dura en contenido, que no es histórica, que no es los griegos, también, pero eso ya está, además los griegos tenían esclavos, las mujeres no votaban, esa no es la democracia nuestra, entonces creo que ahí hay algo que saltarse y evitar (Entrevistado D, comunicación personal, 16 de enero de 2019).

Llama la atención que, a pesar de sus diferencias, concuerda con E en que la formación ciudadana debe “ser dura en contenido” o entregar “conocimientos sólidamente estructurados” para desenvolverse efectivamente en la sociedad y poder transformarla. Sin embargo, como veremos al final de esta sección, tienen diferencias respecto qué tipos de conocimientos se refieren y qué entienden exactamente por prácticas transformadoras.

Revisando las posturas acerca de propósitos y fundamentos de la asignatura, podemos apreciar que la mayoría de los expertos no son “puristas”, es decir, no siempre se identifican con un solo interés, sino que recogen otras perspectivas e incluso, a veces, cambian de punto de vista. Si bien el experto A sigue sosteniendo que lo más importante es el conocimiento político e institucional desde un enfoque liberal, recoge algunos elementos del interés práctico y afirma que en la asignatura debe abordarse explícitamente la perspectiva liberal, republicana y comunitarista. Por otro lado, a pesar de que el experto C es quien más fielmente refleja el interés práctico, señala que sus fundamentos teóricos son principalmente críticos y comparte con A la mención explícita a que debe integrarse el liberalismo y el comunitarismo en la asignatura. El experto B, por su parte, se distancia del interés emancipador, al integrar sostenidamente perspectivas dialógicas del interés práctico en su reflexión, y señalar que su enfoque es “controversial”. El experto E, si bien es quien más “puramente” representa el interés emancipador en sus perspectivas, concuerda con A, C y D en que la asignatura debe entregar herramientas para que los estudiantes se puedan adaptar y mover en el mundo. Finalmente, el experto D sostiene su cercanía con el experto A en lo que refiere a la relevancia del conocimiento cívico y la política desde una perspectiva liberal, pero se abre a integrar elementos del interés emancipador en su análisis, en tanto sitúa el aprender a moverse en el mundo en el mismo lugar que aprender a mejorarlo.

Para organizar la información de esta sección, antes de pasar al análisis de las visiones de los expertos sobre el modelo de ciudadano, los conocimientos y las prácticas que debe desarrollar, se presentan dos tablas que sintetizan lo que se ha revisado hasta ahora y lo que se va a examinar:

Tabla 6.3

Visiones sobre los propósitos y fundamentos de la asignatura

Expertos	Propósitos formativos	Fundamentos teóricos
A	Adquisición de conocimientos políticos y desarrollo de participación institucional.	Se define liberal y socialdemócrata.
B	Formación de habilidades para el diálogo respecto a temas conflictivos.	Se define cercano a pedagogía de las controversias.
C	Desarrollar comprensión amplia y compleja de la realidad, su acontecer y los otros.	Se define cercano a la pedagogía crítica
D	Desarrollo de conocimientos sólidos para solucionar problemas políticos.	Se infiere que es cercano al enfoque liberal.
E	Desarrollar capacidad de participar e incidir en procesos políticos concretos.	Se define cercano a la teoría crítica.

Nota. Elaboración propia.

Tabla 6.4*Visiones sobre los conocimientos y prácticas del ciudadano ideal*

Expertos	Modelo de ciudadano	Conocimientos	Prácticas
A	Responsabilidad pública y participación institucional. Valoración y resguardo de la democracia.	Conocimientos cívicos provenientes de la historia, ciencia política y filosofía.	Servicio social. Competencias de participación en instancias políticas formales.
B	Se reconoce en la construcción de lo común. Resignifica su entorno y modelo de sociedad.	Fundamentos filosóficos, antropológicos y sociológicos del ser humano como ser individual y social.	Vida privada consistente con la pública.
C	Dialoga sobre temas controversiales donde se comparten diversas miradas.	Conocimientos cívicos y problemáticas sociales del siglo XXI.	Habilidades para la escucha y argumentación. Participación en la escuela.
D	Interés por lo público y por comprender cómo funciona la política y sus instituciones.	Conocimientos útiles de cívica y ciencia política.	Debates para el desarrollo de prácticas ciudadanas.
E	Capacidad de superar lo individual y pensar de manera comunitaria y transformadora.	Conocimientos cívicos, políticos y de experiencias comunitarias con incidencia política.	Participación institucional y no institucional que genere transformaciones concretas.

Nota. Elaboración propia.

Retomando el análisis a partir de la Tabla 4, un punto común entre la mayoría de los expertos - a saber, A B, D y E - es que el modelo de ciudadano debe valorar y aportar a la construcción de lo público. Ahora bien, podemos identificar diferencias cuando revisamos qué entienden exactamente por “construcción” y “lo público”.

Primero, para A la “construcción de lo público” pasa por responsabilidad con que la sociedad se preserve y funcione, lo que implica involucrarse con las reglas y mecanismos institucionales. Claramente su postura se relaciona con el interés técnico. Ahora bien, en este punto vuelve a recoger “lo comprensivo” del interés práctico, en tanto principio que posibilita el compromiso con los límites propios de la vida en democracia y el aseguramiento de la paz:

la democracia es sobre comprensión, eso dice la historia, no puedes pretender que viviendo con otros, el full de tus intereses y tu visión va a poder realizarse la democracia y la vida con otros es la aceptación fundada en tu razón, en tu visión del valor de la vida juntos sin recurrir a la violencia, de que tú y los otros se comprometan y aceptamos los límites que significan la vida juntos y ese principio se manifiesta en reglas, reglas para procesar la disputa, los conflictos, que respetas, a las que adscribes (Entrevistado A, comunicación personal, 15 de enero de 2019).

Por otro lado, para B se trata de que “el ciudadano ideal” se reconozca como parte de algo común, ante tanto individualismo, y se involucre en la construcción de aquello a partir de diversas perspectivas, así como con una mirada crítica que permita la resignificación de su entorno y el modelo de sociedad. Esto implica, según el experto, espacios para repensar el modelo educativo y de desarrollo.

Si bien el reconocimiento lo que se define como “común” y la disposición a participar en la construcción de acuerdos es propio del interés práctico, esto – para B –adquiere sentido cuando tiene como fin el mejoramiento de la sociedad. Desde este punto de vista, tal como el entrevistado A, el experto B recoge características del interés práctico para ponerlo al servicio de otro interés, esta vez, el emancipador.

Para el entrevistado E, el modelo de ciudadano debe contar con capacidad de mirar más allá de su interés particular y de pensar en lógicas comunitarias, es decir, de comprender los problemas sociales desde un punto de vista colectivo. Además, agrega, debe ser respetuoso y comprensivo con diversas formas de pensamiento, dentro de un marco de

respeto a los derechos humanos, y con capacidad de participar y actuar ante situaciones que causen indignación. De esta forma, tal como el experto B, recoge un principio del interés práctico para ponerlo a disposición del emancipador.

Respecto a la didáctica para formar a este “ciudadano ideal”, agrega: “(...) si bien es una asignatura activa en cuanto a participación, a conocer lo que ocurre a su alrededor, eso no sirve si no hay contenido más duro, o sea conocer la Constitución, las leyes, las oportunidades de participación, medio ambiente (...)” (Entrevistado E, comunicación personal, 4 de febrero de 2019). En este sentido, siendo consistente con sus reflexiones anteriores, el entrevistado E afirma que las metodologías activas – donde el aprendizaje es situado y pone en el centro la participación activa del estudiante – deben servir para el desarrollo tanto de prácticas ciudadanas como de conocimientos cívicos y políticos, en tanto son necesarios para promover acciones que efectivamente mejoren la sociedad.

Por otro lado, el entrevistado D afirma que el perfil de egreso debe centrarse en el interés por lo público en tanto están “condenados” a vivir en una sociedad donde esto se necesita. Luego, a diferencia de A, B y E, si bien considera que fomentar el interés por lo público es fundamental en la asignatura, esto último tiene una connotación negativa: participar en lo público se ve como una obligación necesaria para el desarrollo de la vida de las personas.

En términos pedagógicos, propone trabajar con tópicos generativos de grandes temas contingentes, desde un enfoque político y concreto:

tópicos generativos, de grandes temas, contingentes, no puedes hablar de cosas abstractas, no hables de los griegos, habla de problemas políticos concretos, pero mucho contenido, muy centrado en que hay que saber mucho de esto para poder hablar (...), porque esa metodología, creo yo, te permitiría adquirir habilidades genéricas de cómo enfrentar un problema político que no es matando a todos o haciendo una ley, cuál es el problema político de fondo, por qué no se resuelven estas cosas, ir a lo complejo. Ahí tienes algo inmediatamente central, (...) en estos temas se está tendiendo siempre a la complejidad,

la idea de que esto no es simple, de que la reducción de complejidad - que es necesaria en cualquier proceso de política pública o discusión pública - tiene límites y que hay que entender que esos límites siguen existiendo. El Brexit, por ejemplo, el discurso es impecable y la realidad es infinitamente compleja, hoy en día los discursos son inútiles (Entrevistado D, comunicación personal, 16 de enero de 2019).

Así, la asignatura deba desarrollar “marcos conceptuales duros” capaces de comprender los problemas políticos de fondo, considerando tanto su complejidad como la simpleza que posibilita que haya políticas públicas. Aprender a enfrentar seriamente los problemas políticos es, finalmente, lo que para D posibilita el desarrollo de habilidades de adaptación y mejoramiento de la sociedad. Ahora bien, el entrevistado no se refiere a “cualquier problema político”, sino que tiene que ver con “la discusión pública en el país, las discusiones del ciclo político, si pensamos 3 de hoy son el tema constitucional no resuelto, (...) la asunción de las fuerzas armadas al poder civil y minorías de pueblos originarios en un Estado” (Entrevistado D, comunicación personal, 16 de enero de 2019). Esto implica que la Constitución, el gobierno militar y los Pueblos Originarios son temas que deben ser prescritos curricularmente en la asignatura. La delimitación de los temas a estudiar, a nivel de enfoque de la asignatura, permite tener mayor control sobre lo que se enseña, ya sea para estimular, gestionar o procesar los conflictos. Debido a la importancia que para D tienen la institucionalidad y sus formas de procesamiento, y considerando su convicción de que la pedagogía debe estar orientada a la solución efectiva de problemas -y no a profundizarlos o complejizarlos- se puede afirmar que su foco está en controlar, gestionar y procesar los conflictos, los que es propio del interés técnico.

Respecto al enfoque de la asignatura, el entrevistado C señala que la didáctica debe saber poner los temas en sus controversias, identificando sus tensiones, habilitando un diálogo abierto donde puedan compartirse miradas distintas, bajo la premisa de que no existe una verdad absoluta:

Nuestra postura, diría yo, epistemológica y pedagógica es que (...) para abordar estos temas hay que poner los temas en sus controversias, en las tensiones que tienen que ver

con los temas de formación ciudadana. Lo que desemboca, finalmente, en promover en torno a estas tensiones un diálogo y tratar de mostrar miradas distintas frente a un tema, (...) que se traten estos temas controversialmente, vale decir que no hay una verdad única, sino que hay miradas distintas y hay argumentos para sostener cada una de estas miradas, entonces los estudiantes se preparan, trabajan y cada uno de ellos, grupos de ellos, defienden, entre comillas, o argumentan, no es una defensa, es una argumentación, argumentan en torno a una mirada cuál es la racionalidad detrás de una mirada y cuál es la racionalidad que hay en la otra y dialogan, (...) no es un debate, es un diálogo, hay una diferencia sustantiva entre ambos, en el debate yo tengo que mostrar que estás en el error, que lo que piensas hay que descartarlo, en el diálogo no es así, son miradas distintas y no estamos buscando la verdad, estamos buscando que yo empáticamente entienda al otro y a la otra desde donde están hablando, por qué hablan de esa manera, por qué argumentan de la manera que argumentan, cuál es la historia de algunos, porque estoy hablando de los pueblos imaginarios, pero podría dar ene números de casos, cuál es la posición y por qué (Entrevistado C, comunicación personal, 24 de enero de 2019).

De esta forma, el entrevistado C propone que la metodología didáctica no debe centrarse en debatir, sino en dialogar sobre temas controversiales, tampoco en defender posturas personales, sino poner en juego las habilidades de argumentación, bajo el entendido de buscar comprender y empatizar con el otro considerando su historia, no de demostrarle que está en un error. Esta idea sintetiza muy bien el carácter comprensivo y dialógico de la perspectiva de C, donde el foco no está en la competencia sino en la búsqueda conjunta de la interpretación y la acción correcta, lo que es propio del interés práctico.

Respecto a los conocimientos que deben enseñarse en la asignatura, llama la atención que los entrevistados A, C, D y E – si bien presentan diversas razones - están de acuerdo en que el conocimiento cívico es fundamental para el desarrollo de los objetivos de la asignatura.

Primero, para A deben ser fuertes en historia, ciencia política y filosofía, en tanto los estudiantes deben apropiarse de conceptos abstractos y de muy alto nivel para poder cambiar sus actitudes. Según el entrevistado, la aprehensión intelectual es lo que permite modificar prejuicios, *habitus* e impulsos primarios hacia formas más sofisticadas. En este caso, la adquisición de conocimientos sólidos sobre cívica es lo que permite modificar las disposiciones de los estudiantes frente a la democracia, cuya sofisticación y excepcionalidad debe ser cuidada y resguardada. Respecto a los criterios pedagógicos para desarrollarlos en el aula, el entrevistado A propone la revisión histórica de conceptos, su comparación internacional, la aplicación en contextos actuales y la investigación:

Primero, cada concepto tiene una historia que tiene que ser contada, cada concepto, historias fascinantes, que es el camino más asegurado en la cultura humana para llegar a la abstracción, cada concepto tiene un relato. Dos, comparación internacional, cada uno de ellos tiene realizaciones en sistemas políticos que puedes comparar, historia, comparación internacional. Tercero, aplicación de los conceptos a la discusión de la contingencia política de tu sociedad, del mundo, de la coyuntura. Cuatro, investigación, les pides que investiguen sobre ese concepto, sobre ese conocimiento, la lata y el aburrimiento y para qué me puede servir esto profe, si tú eres consistente en estos 4, ese aspecto no se levanta en ni una parte en el grueso de tus estudiantes (Entrevistado A, comunicación personal, 15 de enero de 2019)

Por otra parte, para el entrevistado C los estudiantes deben tener conocimientos sobre poderes del Estado, elecciones, entre otros temas cívicos fundamentales para la comprensión de la democracia y los derechos humanos. Sin embargo, estos no bastan, hay muchos otros temas que un ciudadano debe escuchar y tener una mirada, como “temas de género, homosexualidad, orientaciones sexuales, esos son temas controversiales (...) pero detrás de esas miradas hay concepción de mundo, de hombre, de sociedad y esa es la comprensión de los estudiantes que hay que tener” (Entrevistado C, comunicación personal, 24 de enero de 2019). Agrega que en el Comité Consultivo de Educación

Ciudadana propuso 6 temas generativos¹⁰ que sirven para trabajar, desde un enfoque controversial, temas actuales, habilidades y conocimientos cívicos que deben estar presentes en la asignatura. Este enfoque, como vimos anteriormente, relaciona directamente las propuestas del entrevistado C con el interés práctico.

El entrevistado D, por su parte, señala que los estudiantes deben aprender conceptos útiles de institucionalidad política, tales como por qué existe la contraloría, qué es una comisión investigadora, cómo son los procesos legislativos, entre otros mecanismos que sostienen el funcionamiento del sistema político. Observa que, si bien estos son “fomes”, se requieren para entender cualquier tipo de debate actual. En esta misma línea, agrega cuestiones fundamentales de ciencia política: sistemas políticos, sistemas jurídicos, tipos de parlamentarismo, tipos de gobierno y tipos de democracia. Finalmente, enfatiza que estos conocimientos debiesen servir también para el desarrollo de disposiciones intelectuales y éticas:

(...) al final también hay un componente súper ético, en el fondo que hay maneras de comportarse que no son debatibles, en el fondo son absolutas, que hay un código, que de nuevo tiene que ver con lo público, de cómo en lo público nos comportamos de manera que sea aceptable, respetuoso y correcta para el otro, (...) por ejemplo, la apertura a dejarse convencer, si empiezo un diálogo sin intención de dejarme convencer, que es un hábito, eso se trabaja, es una actitud, pero tiene ciertos rubores de virtud porque mientras más lo prácticas algo mejora, pero también es una disposición súper interna, emocional, decir que esta persona no es mi enemigo o puede que sea mi adversario, pero hay ciertos marcos en que tengo que tener cierta actitud intelectual para poder debatir (...) tiene que ver con una actitud más bien moral o de disposiciones intelectuales a enfrentar los problemas públicos. Son cosas básicas, ponerse en el lugar del otro, entender que en otro contexto ve distinto, no va a poder entender lo que yo le estoy explicando en mi nivel de intensidad porque

¹⁰ Los temas generativos que propone son: i) Derechos Humanos; ii) Globalización y Sociedad Contemporánea; iii) Diversidad, valores democráticos y convivencia; iv) Participación y ciudadanía activa; v) Habilidades de análisis; vi) Conocimiento cívico e institucionalidad. En cada uno de ellos se pueden trabajar diversos temas desde un enfoque controversial, por ejemplo, en i) se puede trabajar libertad, igualdad, justicia, derechos económicos, sociales y culturales, derechos de los pueblos; así como en vi) se puede abordar la discusión sobre el Estado de derecho, los Poderes del Estado y la Sociedad Civil.

tuvo otra crianza, ambiente, estás condenado a estar con el diferente” (Entrevistado D, comunicación personal, 16 de enero de 2019).

Como podemos observar, el entrevistado D comparte con A la visión de que la adquisición de conocimientos sirve para el desarrollo de disposiciones y actitudes. Sin embargo, se diferencia en que mientras A habla de actitudes de resguardo y cuidado de la democracia, para D se trata de disposiciones intelectuales y éticas para el diálogo y la construcción de lo público. Además, a pesar de que en esta reflexión recoge lo dialógico y comprensivo del interés práctico, este se incorpora como un factor supeditado al ejercicio político en el sistema actual, en tanto estamos obligados a estar con el otro diferente. Por lo tanto, tal como ocurrió con A anteriormente, lo práctico se rescata para ponerse al servicio de lo técnico.

Respecto a los conocimientos de la asignatura, si bien el entrevistado “E” comparte que es necesaria la enseñanza de conocimientos cívicos respecto a normativas, leyes e institucionalidad política, agrega también experiencias comunitarias que han logrado mejorar efectivamente el entorno, en tanto herramientas para la transformación de la sociedad:

Entonces no es solamente ir a la marcha contra las AFP y reclamar por WhatsApp o por Twitter, sino que es conocer cuáles son los mecanismos políticos que nos permiten modificar esa situación, entonces finalmente si no hay participación activa políticamente, incluso pensando en los canales formales, esa situación no se va a modificar. (...) Entonces se tiene que aprender todo lo que tenga que ver con el conocimiento político más formal, normativas, leyes, pero también lógicas de participación más como en la experiencia comunitaria, cómo la gente se ha organizado para modificar y mejorar y transformar su entorno (Entrevistado E, comunicación personal, 4 de febrero de 2019).

A esto agrega el desarrollo de conocimientos políticos desde una mirada amplia, es decir, en su relación con la economía, con el medioambiente, el territorio, los servicios públicos y la calidad de vida de las personas. Asimismo, enfatiza que la asignatura debe enseñar

los mecanismos políticos que permiten modificar efectivamente el estado actual de las cosas, considerando sus variables institucionales y sociales. Como vimos anteriormente, para E el conocimiento es incluso más importante que la práctica ya que “si no hay conocimiento de base no se puede practicar nada, incluso en las organizaciones más populares, ahí hay conocimiento rescatado de la experiencia, no necesariamente ni formal ni tradicionalmente, sin conocimiento no se llega a ninguna parte” (Entrevistado E, comunicación personal, 4 de febrero de 2019).

El entrevistado B es el único que no hace mención explícita a la necesidad de contar con conocimientos cívicos para el desarrollo de la asignatura. Si bien esto no significa que los descarte, refleja que considera más importantes otros elementos, por ejemplo, el estudio de fundamentos filosóficos, antropológicos y sociológicos de la ciudadanía y el ser humano como ser individual y social. A esto agrega el desarrollo de conocimientos de la realidad país, que no se pueden agotar a lo estudiado en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, sino que tienen que integrar habilidades de análisis complejo de la realidad desde una perspectiva interdisciplinaria, sistémica y comprehensiva.

Finalmente, respecto a las prácticas que debiese promover una asignatura de formación ciudadana, ya se han revisado algunas perspectivas:

Primero, el experto B ha recalcado la importancia de formar en prácticas tanto públicas como privadas, ya que la consecuencia ética del ciudadano no se puede descuidar. Esto tendría un fuerte impacto en las relaciones privadas y sociales que se establecen dentro de los establecimientos educativos (interés práctico).

En segundo lugar, C señaló que los temas controversiales deben abordarse mediante prácticas como la escucha, el diálogo y la argumentación racional, las cuales son fundamentales para la participación de los estudiantes en la sala de clases, el

establecimiento educativo y la comunidad donde viven. En el fondo, se trata de aprender a vivir comprensivamente una en sociedad con diversas culturas, niveles socioeconómicos, intereses y formas de mirar el mundo (interés práctico).

Luego, el experto E sostiene que para que la asignatura realmente promueva acciones transformadoras debe generar el hábito del pensamiento crítico, es decir, la capacidad de desnaturalizar el orden social existente tanto en el contexto inmediato de los estudiantes como en el contexto nacional. Asimismo, enfatiza que deben aprender los códigos necesarios y el uso de canales correspondientes, para que efectivamente puedan desarrollar mejoras concretas en su entorno (interés emancipador).

El experto A agrega que, junto con promover las tradicionales prácticas de servicio social, tales como voluntariados o proyectos, la asignatura debe generar competencias de participación política formal mediante el desarrollo de prácticas relacionales en diversos tipos de organización, que incluyan procedimientos como el debate, la elección y la representación. Claramente, el foco está puesto en que los estudiantes adquieran aprendizajes para integrarse al sistema político institucional, así como en el desarrollo de la disposición actitudinal para participar a través de los mecanismos ya existentes, por lo que se puede afirmar que el interés técnico vuelve a ser predominante.

Finalmente, el experto D señala que el debate es una metodología propicia para el desarrollo de prácticas ciudadanas, siempre y cuando cumpla con las siguientes características: i) involucre la subjetividad y posición política de los estudiantes; ii) trate sobre conflictos reales donde haya desacuerdo y no sobre ideas abstractas; iii) tenga por objetivo la solución concreta del conflicto; iv) y que, en caso de desacuerdo, se pueda solucionar por regla de mayoría. En sus palabras:

yo creo que el debate sirve mucho, pero el debate real, no el debate (...) que te asignan una posición y tienes que defenderla, (...) así no es la política. Ahí lo que tienes es una conexión de lo emocional, tu identidad y el objeto de debate, eso no existe, nadie debate

cosas que no le afectan a la identidad, el debate debe ser real. Por eso te hablaba de la contingencia, la práctica tiene que ser contingente. Tampoco creo que sea tan útil los grandes temas, igualdad y libertad, creo que eso solo es pedagógicamente relevante cuando lo extraes de un debate concreto, no cuando lo enseñas de manera abstracta porque es muy difícil de entender, pero cuando analizas las posiciones de dos bandos, en el cual tú estás con uno, ahí realmente tú puedes usar ese tipo de diferencias para explicar por qué estamos en desacuerdo, pero no partir de arriba, de la práctica misma, en el fondo partir del conflicto, de la diferencia, del desencuentro. Eso creo que debería ser, el debate para solución de problemas, los debates que no tienen solución, un debate sobre la humanidad no me parece que sean los debates ciudadanos más importantes, porque la gracia de la democracia es que ese debate lo resolvemos con la regla de la mayoría (Entrevistado D, comunicación personal, 16 de enero de 2019).

Esta visión es consistente con su noción de *powerful knowledge*, en tanto se trata de desarrollar conocimientos sólidos y prácticas concretas para llegar a soluciones efectivas sobre problemas reales. En el fondo, se trata de replicar el ejercicio de deliberación política en el aula, lo que expresa en mayor parte un interés técnico, al modelar y promover la valoración de las formas de procesamiento institucional de los conflictos, y en menor parte un interés práctico, al motivar la comprensión colectiva y la determinación de las acciones correctas para solucionar un problema concreto.

c. Intereses curriculares

Hasta ahora se ha analizado la visión de los entrevistados sobre qué es la formación ciudadana, cuál es su valor social y político, y la necesidad o prescindencia de una asignatura. Respecto a sus recomendaciones para orientar la construcción curricular de una asignatura obligatoria, analizamos diversas posturas sobre propósitos formativos, fundamentos teóricos, modelo de ciudadano, conocimientos y prácticas a desarrollar. A lo largo de este análisis, además, se logró inferir cuáles son los intereses con que los expertos buscan incidir en el proceso de producción curricular.

A continuación, se contrastarán las perspectivas en juego e identificaremos cuáles intereses son los predominantes y cuáles son marginales. Para esto, se presentará primero una tabla elaborada a partir de la información codificada, que sintetiza las visiones de los entrevistados respecto a cada dimensión y recoge los elementos más significativos de sus posturas. Si bien hay factores que no podrán ser agregados por limitaciones de espacio, estos se tendrán en cuenta durante el desarrollo del apartado. Finalmente, contrastaremos los intereses inferidos, considerando la información recopilada y sus reflexiones respecto a las fortalezas y debilidades de otras visiones de formación ciudadana.

Tabla 6.5*Síntesis de las visiones sobre formación ciudadana*

	Experto A	Experto B	Experto C	Experto D	Experto E
1. Definición de Formación Ciudadana	Preparación en teoría política, participación formal y valoración de las instituciones.	Formación del juicio crítico que permita reconstruir, repensar y evaluar la realidad.	Preparación para la comprensión, valoración e interacción con el otro distinto.	Formación para la comprensión y valoración del sistema político, las instituciones y sus procedimientos.	Formación de la capacidad de desnaturalizar el orden político y económico, con el objetivo de transformar la realidad.
2. Valor de la formación ciudadana en el contexto escolar	Máximo, ya que problemas actuales son altamente complejos e implican una mayor demanda sobre la política y la participación ciudadana.	Alto, porque la Ley General de Educación la define como uno de sus objetivos centrales. Valora Plan de Formación Ciudadana ya que democratiza las escuelas.	Máximo, pues es fundamental para el desarrollo y resguardo de la democracia.	Valiosa, pero alerta ausencia de referentes disciplinares y epistemológicos, lo que la hace proclive al adoctrinamiento. Valora Plan de Formación Ciudadana por su flexibilidad y posibilidades de contextualización.	Valiosa, por su alto impacto en los estudiantes, ante la baja capacidad de las familias, los pares y otros grupos cercanos para formar en estos temas.
3. Asignatura obligatoria de Formación Ciudadana	De acuerdo, porque es una política pública que impacta en la formación docente y el aprendizaje de los estudiantes.	De acuerdo, aunque considera que se gesta de mala manera. El parlamento no tiene atribuciones para mandar y elaborar asignaturas, esto es propio del poder ejecutivo.	De acuerdo, ya que le da más poder al tema e instala necesidad de actualización pedagógica de docentes.	De acuerdo, aunque considera que fue un procesamiento hábil por parte del gobierno. No encuentra razones para que no se implemente, ya que la transversalidad curricular no funcionó.	De acuerdo, aunque considera que se gesta de mala manera. El proceso no incluyó a organizaciones y actores sociales para la definición del plan de estudios y la asignatura.

4. Propósitos formativos de la asignatura	Adquisición de conocimientos políticos y desarrollo de prácticas de participación institucional. Capacidad de análisis amplio de la política y su complejidad. Convivencia con otros lejanos, que tienen intereses políticos distintos.	Formar habilidades para dialogar y razonar con el otro que piensa distinto, respecto a temas conflictivos. Desarrollar mirada amplia sobre complejidad de la realidad, considerando multidimensionalidad de fenómenos e interdisciplinariedad.	Desarrollar comprensión amplia y compleja de la realidad, sus acontecimientos y los otros. Capacidad de escuchar al otro en su contexto, como un otro legítimo, y no caer en descalificaciones respecto a temas controversiales.	Desarrollar herramientas conceptuales y prácticas para solucionar efectivamente problemas políticos. Desarrollo de conocimientos sólidos para comprender la complejidad de problemas políticos, con el objetivo de desarrollar habilidades tanto para moverse en el mundo como para mejorarlo.	Desarrollar participación capaz de incidir en procesos legislativos y normativas vigentes. Promover fortalecimiento de organizaciones con capacidad de generar mejoras concretas. Desarrollar conocimientos para ampliar capital cultural de estudiantes y darles herramientas para moverse en la sociedad.
5. Fundamentos teóricos de la asignatura	Se define liberal y socialdemócrata. Asignatura debe enhebrar 3 tradiciones: liberal, republicana y comunitarista.	Se define cercano a pedagogía de las controversias. Asignatura debe recoger los principios de la pedagogía de las controversias.	Se define cercano a la pedagogía crítica. Asignatura debe trabajar temas controversiales desde el liberalismo y el comunitarismo.	Se infiere que es cercano al enfoque liberal. Asignatura debe recoger elementos del liberalismo, republicanismo y comunitarismo. La diversidad es esencial.	Se define cercano a la teoría crítica. Asignatura debe basarse en la teoría crítica, ya que es la única que promueve participación efectiva y transformación social.

6. Modelo de ciudadano	Actúa con responsabilidad, participando institucionalmente y valorando las reglas y mecanismos que procesan los conflictos. Valora la democracia y la vida con otros distintos.	Se reconoce como parte de algo común y se involucra en su construcción considerando diversas perspectivas. Desarrolla una mirada crítica que le permite la resignificación de su entorno y el modelo de sociedad.	Dialoga sobre temas controversiales donde se comparten diversas miradas, bajo la premisa de que no existe la verdad absoluta. Desarrolla habilidades y disposiciones para la argumentación y el diálogo.	Se interesa por lo público, lo colectivo, y por comprender cómo funcionan los procesos políticos y sus instituciones. Desarrolla conocimientos políticos que le permiten incidir en lo público.	Desarrolla capacidad de mirar más allá del interés particular y de pensar en lógicas comunitarias y transformadoras. Respeta diversas formas de pensamiento, en el marco de los derechos humanos, y actúa ante situaciones que causen indignación.
7. Conocimientos que debe desarrollar la asignatura	Conocimientos sólidos sobre cívica (historia, ciencia política y filosofía) para modificar las disposiciones y actitudes de los estudiantes frente a la democracia, cuya sofisticación y excepcionalidad debe ser resguardada.	Fundamentos filosóficos, antropológicos y sociológicos de la ciudadanía y el ser humano como ser individual y social. Conocimientos de la realidad país, que deben integrar habilidades de análisis complejo desde una perspectiva interdisciplinaria, sistémica y comprehensiva.	Conocimientos sobre los poderes del Estado, elecciones, entre otros temas cívicos que sean necesarios. Por otro lado, dado a que estos no bastan, temas controversiales que sean propios de la realidad país y el contexto de estudiantes.	Conceptos fundamentales de la institucionalidad política: por qué existe contraloría, qué es una comisión investigadora, cómo son los procesos legislativos, entre otros. Conocimientos de ciencia política: sistemas políticos y jurídicos, tipos de parlamentarismo, de gobierno y de democracia.	Conocimientos cívicos sobre institucionalidad, normativas, leyes y funcionamiento de la política. Conocimiento de experiencias comunitarias que han logrado mejorar el entorno. Conocimientos políticos relacionados con economía, medioambiente, territorio y la calidad de vida de las personas.

8. Prácticas que debe desarrollar la asignatura	Prácticas de servicio social, tales como voluntariados o proyectos. Competencias de participación política formal mediante la participación en organizaciones donde haya debate, elección y representación.	Prácticas consistentes a nivel público y privado, la formación ética es fundamental. Esto tendría impacto en las relaciones que involucran a otros cercanos o inmediatos dentro de los establecimientos educativos.	Prácticas para el desarrollo de diálogos sobre temas controversiales, tales como la escucha, la empatía y la argumentación racional. Prácticas de participación de los estudiantes en la sala de clases, el establecimiento educativo y la comunidad donde viven.	Prácticas para el desarrollo de debates que deben tener las siguientes características: i) involucrar la subjetividad y posición política de los estudiantes; ii) tratar sobre conflictos reales donde haya desacuerdo; iii) tener por objetivo la solución concreta de un conflicto; iv) y resolverse por regla de mayoría simple.	Prácticas de participación institucional y no institucional que generen transformaciones concretas. Dominio de los códigos necesarios y los canales correspondientes para desarrollar mejoras efectivas en su entorno.
---	---	---	---	---	--

Nota. Elaboración propia.

A partir del análisis de los datos recopilados, se pueden relacionar las posturas de los entrevistados con ciertos intereses, cuando se les pregunta qué es la formación ciudadana, cuál es su valor, cómo ven las políticas públicas y la posibilidad de una asignatura obligatoria. Esta información sobre *la caracterización de la formación ciudadana* se sintetiza en la siguiente tabla:

Tabla 6.6

Visiones sobre la caracterización de la formación ciudadana y sus intereses

Experto	Caracterización de la FC (dimensiones 1, 2 y 3)	Interés
A	FC para preparación en política y participación formal. FC para valoración de instituciones.	Técnico
B	FC para formación del juicio crítico que permita reconstruir la realidad. Critica cómo se gestó la asignatura, apelando a la necesidad de resguardar la institucionalidad y sus procedimientos.	Emancipador (primario) Técnico (secundario)
C	FC para comprender, valorar y dialogar con el otro en tanto sujeto histórico	Práctico
D	FC para la comprensión y valoración del sistema político, instituciones y formas de procesar los conflictos. Valora flexibilidad y contextualización del Plan de Formación Ciudadana.	Técnico
E	FC para desnaturalizar orden político y transformar la realidad. Asignatura nace viciada ya que responde a intereses de clase dominante que busca mantener el <i>status quo</i> .	Emancipador

Nota. Elaboración propia.

Ahora bien, tal como se puede observar en B, los entrevistados no siempre se relacionan con un mismo interés, sino que pueden recoger elementos de otros puntos de vista. Hay veces, incluso, que sus reflexiones no siempre se relacionan directamente con uno en

particular, ya que se realizan para explicar o profundizar ideas que se mencionaron previamente. A esto se suma que, en ocasiones, las posturas de los entrevistados que tienen un mismo interés se diferencian significativamente en cuestiones puntuales, lo que complejiza el proceso de análisis. Teniendo estos factores en cuenta, veremos a continuación qué pasa con los intereses cuándo los entrevistados dan orientaciones respecto a cómo debe ser la asignatura obligatoria de formación ciudadana.

En primer lugar, el entrevistado A sostiene una inclinación predominante hacia el interés técnico cuando se refiere a los propósitos formativos, el modelo de ciudadano, los conocimientos y las prácticas que debe desarrollar la asignatura. Recoge el interés práctico sólo en dos ocasiones:

- en los propósitos formativos, al señalar que los estudiantes deben desarrollar una capacidad de análisis amplio de la política y su complejidad, y desarrollar habilidades y disposiciones para la convivencia con los otros lejanos;
- en el modelo de ciudadano, cuando señala que este debe compartir y construir con quienes tienen otros intereses políticos, dentro del marco de la institucionalidad democrática.

En ambos casos, estamos ante elementos del interés práctico que se ponen al servicio del interés técnico, lo que es consecuente con su crítica directa a ciertos atributos del primero: “al final tiene que ver con aceptar al otro distinto, no al de tu partido, barrio o compañero de curso, no, el que piensa distinto de ti, tiene intereses distintos que tú y en gran mayoría otros poderes que tú” (Entrevistado A, comunicación personal, 15 de enero de 2019). Para A, es necesario desarrollar la capacidad de comprender y construir con otros que piensan distinto exclusivamente en el marco del ejercicio político, y no en la convivencia cotidiana. El objetivo final de desarrollar disposiciones y habilidades más prácticas apunta a fortalecer la capacidad de participación formal en el sistema político.

Por otro lado, tampoco es extraño que no recoja elementos del interés emancipador ya que se manifiesta de manera muy crítica frente al marxismo:

La visión marxista no es demócrata, esa la dejo fuera, no entra en esta discusión. Marx tiene una visión del Estado muy limitada, a mi juicio, y tiene una, bueno de la democracia y toda su construcción como un subterfugio ideológico de la burguesía que controla los medios de producción. Yo diría que esa visión no es demócrata, no está dentro de esta creencia. (Entrevistado A, comunicación personal, 15 de enero de 2019)

Para él, una construcción curricular nacional de formación ciudadana debe enhebrar las tres tradiciones fundamentales que creen en la democracia: liberalismo, republicanismo y comunitarismo. A partir de estas, según el entrevistado, se pueden abordar los conceptos fundamentales que preservan el sistema político actual, tales como bien común, división de poderes, la importancia del voto y los derechos humanos.

Debido a que el resguardo y la valorización de la democracia y las instituciones serían la finalidad última de la educación ciudadana, según el experto A, es que su propuesta curricular adquiere un carácter instrumental, con un fin predeterminado y orientado hacia el control y la conservación de lo que existe. Por esta razón, tal como ocurre con los currículums elaborados bajo el interés técnico:

El producto se juzgará de acuerdo con la finalidad con que la puesta en práctica del diseño cumpla los objetivos, produciendo, por tanto, el resultado deseado. Si el producto de la experiencia de aprendizaje alcanza los objetivos preespecificados, se tendrá por bueno. Si hay demasiados productos que no llegan a alcanzar la norma implícita en los objetivos, habrá de revisarse el proceso de aprendizaje entero. (Grundy, 1987, p. 50-51)

En segundo lugar, cuando define las características de la asignatura, el entrevistado B tiene una inclinación predominante hacia el interés práctico y, en menor medida, hacia el emancipador, que era el que predominaba cuando hacía referencia a la formación ciudadana en general. La búsqueda de significados consensuados y de definir acciones correctas frente a temas controversiales, está presente en los propósitos formativos, los

fundamentos teóricos, los conocimientos y las prácticas que debe desarrollar el ciudadano. El interés emancipador sólo está presente en el modelo de ciudadano, cuando enfatiza que la asignatura debe desarrollar miradas críticas que permitan la resignificación del entorno y el modelo de sociedad. En esta dimensión, sin embargo, también está presente el interés práctico, solo que esta vez en un plano secundario respecto a su lugar en las otras dimensiones.

A todos estos factores, debemos sumar que el entrevistado B se refiere de manera muy crítica a las perspectivas que valoran los consensos por sobre las controversias, y enfatiza la necesidad de construir visiones complejas respecto a los asuntos públicos:

Hay algunos también que plantean que no deberían meterse nada en la controversia, (...) que deberían ser solo los consensos y yo creo que eso reniega de la complejidad del ser humano, si los temas en que tenemos consenso son re pocos y legítimamente, y está bien que sea así, somos personas distintas, tenemos historias distintas. Entonces creo que la gran debilidad de eso es que tú podrías quedarte con algo muy superficial, muy por encima, que no dé cuenta de la complejidad del asunto. (...) Quisiera pensarlo mucho más desde la perspectiva de reconocer la diferencia, valorar esas diferencias y ser capaces de conversar y resolver esas diferencias o saber qué vamos a hacer democráticamente cuando tengamos esas diferencias, porque además la diferencia está en todos lados. Creo que es mejor una asignatura que se haga cargo de eso. (Entrevistado B, comunicación personal, 22 de enero de 2019).

En suma, si bien se refiere un par de veces al interés emancipador, se puede afirmar que el entrevistado B se inclina más hacia el interés práctico, dada la relevancia que adquiere a lo largo de toda su reflexión. Su casi nula mención al interés técnico, el que sólo recoge en su postura sobre el origen de la asignatura, es consistente con sus críticas a las perspectivas que limitan la participación ciudadana a la representación y el voto, y/o que velan exclusivamente por la conservación de la institucionalidad.

En tercer lugar, el entrevistado C sostiene una inclinación predominante hacia el interés práctico, al promoverlo en los propósitos formativos, modelo de ciudadano, conocimientos y prácticas. Realiza una mención al interés emancipador cuando señala que su fundamento teórico es la teoría crítica, y otra al interés técnico cuando señala que los estudiantes deben aprender los conocimientos cívicos que sean necesarios para su comprensión de la complejidad de la vida en sociedad. Ahora bien, debido a que la cívica es considerada uno de los temas generativos para el trabajo con la didáctica de la controversia, se podría afirmar que rescata este elemento técnico para ponerlo al servicio del desarrollo del interés práctico.

Respecto a su mirada sobre otras perspectivas, señala: “Bueno, volvemos a la controversia, ahora estábamos hablando de la concepción liberal y comunitarista, yo rescataría ambas para entenderla, no descartaría ninguna. La formación ciudadana debe abrirle el mate a profesores y estudiantes, y que no hagan un decálogo de esto, que lo aprendan de memoria” (Entrevistado C, comunicación personal, 24 de enero de 2019). Debido a que su foco está en la comprensión entre perspectivas distintas y en la definición colectiva acerca de cuáles son las acciones correctas para abordar una controversia, es capaz de integrar y supeditar sin problema otras visiones e intereses respecto a la asignatura. Como bien señala Habermas (1972), el conocimiento del interés práctico “abre la realidad guiado por el interés de conservar y ampliar la intersubjetividad de una posible comprensión orientadora de la acción y el consenso de los actuantes en el marco de una autocomprensión transmitida”. (p.5)

En cuarto lugar, el entrevistado D mantiene una inclinación predominante hacia el interés técnico cuando se refiere a los propósitos formativos, modelo de ciudadano, conocimientos y prácticas a desarrollar en la asignatura. Sin embargo, recoge en dos ocasiones elementos del interés práctico:

- en los conocimientos, al señalar que estos deben permitir el desarrollo de disposiciones intelectuales y actitudes éticas para la construcción de lo público y el resguardo de la democracia;
- en las prácticas, al afirmar los estudiantes deben enfrentarse a conflictos reales donde haya desacuerdo, con el objetivo de desarrollar habilidades para alcanzar soluciones concretas.

Mientras en la primera ocasión estamos ante el uso de elementos del interés práctico para el desarrollo del interés técnico; en el segundo, observamos al interés práctico sostenerse por sí mismo, al enfatizar la importancia de llegar a acuerdos y de definir colectivamente acciones correctas para un problema concreto. En otra instancia, llega a incluso recoger un principio del interés emancipador, cuando hace referencia a que uno de los propósitos formativos debe ser el desarrollo de conocimientos y habilidades tanto para moverse en el mundo como para mejorarlo. Esta amplitud de mirada es consistente con su crítica explícita a las visiones más conservadoras de la formación ciudadana, basadas en el patriotismo, el moralismo, el amor a la patria, y otros conceptos lejanos a la realidad de los jóvenes.

Ahora bien, la predominancia de lo técnico también se expresa en sus críticas ante quienes señalan que los liceos deben ser democráticos para enseñar democracia – como si los estudiantes no pudiesen aprender desde la abstracción, tal como en todas las otras asignaturas - o que los establecimientos educacionales deben servir para la construcción de una sociedad ideal:

Mi crítica central a eso es que el establecimiento educacional no tiene que ser el mundo como nos gustaría que fuera, una especie de laboratorio del mundo ideal obviamente es un espacio para la suspensión de ciertos límites autoimpuestos y también impuestos por la sociedad, pero no hay que usar el colegio para reproducir la sociedad ideal. No sirve, es inoficioso, la sociedad nunca va a dejar de existir, la realidad nunca la vas a poder evadir solo porque la vivas en un laboratorio específico (...) no puedes convertir la sala de clases en un espacio de plebiscito permanente y después decirles vayan y apliquen la democracia.

Esa es como mi crítica a eso y no vayamos a mentirle a los estudiantes sobre todo porque ya son mayores, respecto de cómo funciona en realidad la política y el mundo público tratando de reproducir un mundo. (Entrevistado D, comunicación personal, 16 de enero de 2019)

En quinto lugar, el entrevistado E sostiene una inclinación hacia el interés emancipador al instalarlo en los propósitos formativos, fundamentos teóricos, modelo de ciudadano, conocimientos y prácticas. Esto es consistente con su crítica hacia las perspectivas instaladas en el sistema educativo formal, en tanto están lejos de desarrollar una ciudadanía realmente comprometida con el mejoramiento de la sociedad:

(...) porque finalmente son teorías de mayor consenso, y son de mayor consenso porque en mi perspectiva no producen ningún cambio importante, entonces como no producen cambios fundamentales, en la estructura social no molestan a nadie, como no molestan, están ahí. Entonces uno puede trabajar estas perspectivas en la escuela y hablar de respeto y de equidad, pero que en la escuela misma no haya ni respeto ni equidad, entonces como no genera ninguna incomodidad para las autoridades, para la hegemonía imperante están ahí instaladas. Entonces yo creo que esa es la fortaleza y debilidad al mismo tiempo, han podido instalarse, estas otras teorías como son más radicales generan más resistencia, pero las debilidades de esas otras (...) es que no generan un cambio realmente relevante en la sociedad. (Entrevistado E, comunicación personal, 4 de febrero de 2019)

Ahora bien, por un lado, recoge elementos del interés práctico en el modelo de ciudadano, cuando afirma que los estudiantes deben respetar, abrirse y dialogar con otras formas de pensamiento, siempre y cuando estén en un marco de respeto a los derechos humanos. Por otro lado, recoge la importancia de los conocimientos cívicos propia del interés técnico, al afirmar que debe haber una apropiación de conceptos fundamentales, tales como institucionalidad, normativas, leyes y formas de funcionamiento de la política. Ahora bien, estos son relevantes en la medida que son puestos al servicio del interés emancipador, al considerarse herramientas necesarias para aprender a moverse y transformar la sociedad.

Respecto a esta posibilidad de resignificación del conocimiento técnico, Habermas (1972) la señala explícitamente cuando caracteriza el interés emancipador:

Un conocimiento críticamente mediado de las leyes puede por este camino colocar a la ley misma, merced a la reflexión, no ciertamente fuera de la validez, pero si fuera de la aplicación. El marco metodológico que establece el sentido de validez de esta categoría de enunciados críticos se puede explicar en términos del concepto de autorreflexión. Esta libera el sujeto de la dependencia de poderes hipostáticos. La autorreflexión está determinada por un interés cognitivo emancipatorio. Las ciencias críticamente orientadas lo comparten con la filosofía. (p. 5)

En síntesis, tras analizar en profundidad las visiones y los intereses de cada uno de los expertos entrevistados, se pueden dar los siguientes resultados:

- Dos de los cinco expertos tienen una inclinación explícita hacia el interés técnico; uno de ellos recoge elementos del interés práctico, el otro tanto del práctico como del emancipador.
- Uno de los expertos tiene una sólida inclinación hacia el interés práctico e integra sin contradicción otros intereses, en la medida que fortalezcan la comprensión de las controversias.
- Uno de los expertos tiene una sólida inclinación hacia el interés emancipador y es capaz de recoger pertinentemente algunos elementos del interés práctico y técnico.
- Si bien uno de los expertos declara tener mayor inclinación hacia el interés emancipador, a partir del análisis se infiere que sus reflexiones apuntan más a desarrollar el interés práctico.
- El interés que más se repite en la investigación es el práctico, al ser rescatado por todos los expertos entrevistados, ya sea como medio para llegar a algún fin o como fin en sí mismo. Vale recalcar que la mayoría de las veces es como fin en sí mismo.
- Ningún interés curricular es marginal en relación con el resto, tanto el interés técnico como el emancipador están presentes de manera significativa.

VII. CONCLUSIONES

A partir de los resultados obtenidos, se puede concluir que ninguno de los entrevistados propone una asignatura que represente exclusivamente un solo interés curricular. Si bien A y D priorizan un enfoque técnico, ambos rescatan elementos del práctico y uno de ellos valora el emancipador. Si bien B y C proponen una asignatura centrada en lo dialógico, y E una capaz de fortalecer la autonomía y capacidad de transformación de los estudiantes, los tres explicitan que esto necesita la integración de otras perspectivas. Es decir, en mayor o menor medida, existe consenso respecto a la importancia de los conocimientos institucionales y políticos, la necesidad de brindar herramientas para el mejoramiento de la sociedad y, sobre todo, el generar espacios para el diálogo y el reconocimiento histórico del otro que piensa distinto. Esto refleja que los criterios de análisis empleados no son puros, estáticos ni excluyentes, sino que sirven para distinguir con mayor claridad los principios y fundamentos desde donde se construye el currículum. Grundy (1987), en algunos ejemplos que brinda sobre la concreción curricular de la teoría de los intereses, señala que en ciertos contextos priman unos sobre otros estando todos presentes, y que finalmente el currículum es una construcción social compleja con “formas y objetivos determinados por intereses humanos fundamentales que suponen diversos conceptos de personas y de su mundo” (p.39).

Considerando lo anterior, un aporte relevante de esta investigación es concluir la predominancia del interés práctico por sobre el técnico y el emancipador, al tener centralidad en las propuestas de B y C, y ser recogido de manera significativa por todos los otros expertos. Esto puede deberse a que desde la reforma de los 90 ha predominado un enfoque convivencial de la formación ciudadana, donde se prioriza la reflexión crítica, lo dialógico y lo ético por sobre lo político (Cox & Garcia, 2015).

Según Bascopé et al. (2015), la transversalización curricular de la formación ciudadana en los 90 busca responder a la necesidad de formar una base moral en que todos se puedan

reconocer suficientemente, a partir del valor irreductible de la persona humana y de la convivencia social pacífica, pluralista y democrática. Esta perspectiva se fortalece en las Bases Curriculares 2012-2013, con los Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y la inclusión de un eje de Formación Ciudadana en la asignatura de Orientación desde primer año básico a segundo año medio. Como bien destacan Cox y García (2015), los objetivos transversales constituyen la base moral de la educación nacional, por lo que llama la atención la significativa continuidad que hay entre los Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) de los 90 y 2009, con los OAT.

Respecto a los objetivos presentes en asignaturas que tributan a formación ciudadana, “hay importantes dimensiones de continuidad entre las Bases Curriculares de 2013 y las dos definiciones curriculares precedentes, tanto en la organización como en los contenidos del currículo de EC” (Cox & García, 2015, p. 311). Desde este punto de vista, la aceptación *a priori* que tiene el interés práctico por su sólido desarrollo curricular en los últimos 20 años, puede ser un factor que influye en las perspectivas de los expertos. Por otro lado, diseñar una asignatura de Educación Ciudadana que conserve este enfoque para la década del 2020, daría continuidad y actualización a lo que ha venido existiendo desde los 90, en desmedro de otras perspectivas más cívicas y/o transformadoras.

Otra razón que puede explicar la predominancia del interés práctico es que este, al no tomar postura explícita respecto al clivaje conservación / transformación y centrarse en la ambigüedad de “la construcción de definiciones comunes”, tiene mayor flexibilidad en su implementación. Esta idea permite comprender por qué a veces los entrevistados lo logran poner a disposición del interés técnico o emancipador sin entrar en contradicción interna. Poner el foco en la comprensión intersubjetiva y la construcción colaborativa de acciones y definiciones correctas, no conlleva necesariamente un posicionamiento político. Como bien señala Grundy (1987),

Por laudable que pueda ser el objetivo del consenso al que se llegue a través del debate y la deliberación abiertos, surge la sospecha de que el consenso puede utilizarse como una

forma de manipulación. Aun cuando no opere consciente en calidad de manipulación, es posible que los participantes se engañen a sí mismos respecto al significado real de la situación. No hacemos esta crítica para rechazar el valor del consenso, sino para ilustrar que el consenso puede ser falso, cuando entran en liza intereses poderosos en el proceso de dar significado y de llegar a acuerdos. (p. 36)

Si bien podría ser razonable instalar la “lógica de los acuerdos” del interés práctico como un enfoque dominante en el primer currículum construido en democracia tras la dictadura (Marco Curricular 1996-1998), esto no alcanza para explicar su continuidad en las dos producciones curriculares posteriores (Ajuste Curricular 2009 y Bases Curriculares 2012-2013). La pregunta por los intereses, cambios y continuidades del currículum de formación ciudadana después de la vuelta a la democracia, sin duda sería pertinente profundizarla en futuras investigaciones.

Por otro lado, considerando la clara predominancia del interés práctico, el hecho de que tanto el interés técnico como el emancipador estén presentes de manera significativa en las perspectivas de los expertos (ambos son prioridad para al menos un entrevistado), refleja que el Comité Consultivo resguardó la representación de diversas visiones, aspecto central para poder discutir cómo debe ser una nueva asignatura de Formación Ciudadana. Sin embargo, debido a que fue una instancia sin acceso público y a que en general ningún diseño curricular explicita los criterios para seleccionar aprendizajes, el resultado final se enmarca en lo que Westbury (2008) llama una definición autoritaria sobre la distribución social de conocimientos, actitudes y competencias. Ante esto, y considerando que no existe el conocimiento puramente objetivo y desinteresado (Habermas, 1972), aumenta la importancia de avanzar en la transparencia y democratización del diseño del currículum.

Respecto a este punto, la Mesa de Desarrollo Curricular (2016b) acordó diseñar e implementar una estrategia de diálogo social y procesos de participación que involucren a la sociedad en los procesos de producción curricular. Hace referencia explícita a mecanismos para que las comunidades docentes tengan un rol relevante y sistemático, así

como a estrategias para la participación de distintos actores en los procesos de elaboración y actualización curricular. Desde este punto de vista, si sumamos las demandas por mayor participación por parte del Colegio de Profesores (Díaz, 2 de julio de 2019) y la Red Docente Feminista (Jerez, 3 de junio de 2019), parece haber acuerdo social y político respecto a la necesidad de democratizar los procesos de construcción curricular. Según Escudero (2000), un currículum construido de manera democrática debiese lograr recoger los intereses de los menos favorecidos, ser más basado en la cooperación que en la competitividad, incluir a la diversidad cultural y ser realizable por todos.

Actualmente, la Ley General de Educación (2009) fija normas para las instituciones encargadas de elaborar currículum (Mineduc y Consejo Nacional de Educación) y sus plazos, no así para el proceso de diseño curricular. Ante esto, es urgente normar un procedimiento que garantice que los procesos sean transparentes y basados en evidencia pública, y así de paso evitar que caigan bajo el arbitrio de los gobiernos de turno y sus paneles cerrados de expertos. Otra investigación pertinente a realizar en el futuro sería examinar mediante qué mecanismos y procedimientos institucionales se construye el currículum en otros países.

El análisis de los intereses curriculares que estuvieron en juego a la hora de diseñar la nueva asignatura de Educación Ciudadana, objetivo general de esta investigación, posibilita lecturas más comprensivas, distanciadas y autónomas no solamente de sus respectivas Bases Curriculares, Programas de Estudio y Textos Escolares, sino del currículum en general. En este sentido, la capacidad de identificar y distinguir visiones respecto a cómo debe ser una asignatura, así como de inferir y contrastar los intereses que estas conllevan, son pasos necesarios que aseguran la consistencia y progresión de dicho análisis.

En suma, comprender que no existe ningún currículum desinteresado y “objetivo”, y que estos tienden a la conservación, la comprensión o la transformación de lo que existe, es

uno de los aportes centrales de esta investigación. Esto fortalece la labor de contextualización curricular y la autonomía por parte de docentes, coordinadores académicos y directivos. Entendiendo que la implementación de las Bases Curriculares, incluyendo la nueva asignatura de Formación Ciudadana, deberá enfrentarse a los conflictos sociales y políticos que se acumulan en Chile hace décadas, así como a los efectos económicos de la pandemia Covid-19, es necesario fortalecer el apoyo y la capacidad de toma de decisiones por parte de las comunidades educativas.

Proyecciones y limitaciones

Como paso posterior a esta investigación, sería interesante evaluar qué intereses quedaron finalmente presentes en las Bases Curriculares, Programas de Estudio y Textos Escolares de la asignatura, y analizar cómo fue la toma de decisiones en cada uno de estos procesos de producción curricular. En esta investigación nos centramos exclusivamente en la discusión que permite identificar algunos intereses y fuerzas capaces de influir¹¹ en la producción curricular de la nueva asignatura, no así en la toma de decisiones y la selección final de conocimientos, habilidades y disposiciones.

Una de las limitaciones de esta investigación es que como curriculista-investigador fui parte del equipo conformado por el Mineduc para la elaboración de la nueva asignatura de Educación Ciudadana, entre el año 2016 y 2018. En consecuencia, tuve participación en el desarrollo del Comité Consultivo y la producción curricular de la nueva asignatura, lo que determina una alta cercanía con el fenómeno estudiado. Por esta razón, se definieron procedimientos rigurosos para la realización de entrevistas y el análisis de la información, lo que ha quedado plasmado en los alcances de los resultados obtenidos. Ahora bien, esta limitación también puede ser vista como una oportunidad, ya que contar con la experiencia concreta respecto a cómo se hizo el currículum permite realizar

¹¹ Se habla de “fuerzas capaces de influir” debido a que se entrevistó a expertos con experiencia en políticas curriculares, quienes contribuyeron a la legitimidad del Comité Consultivo y el proceso de producción curricular. Para Westbury (2008), la identificación de intereses y fuerzas es central para poder construir un currículum con legitimidad pública.

entrevistas y analizar información con mayor criterio de realidad y capacidad de distinguir los intereses en juego.

Otra limitación relevante es que las entrevistas fueron realizadas antes de la revuelta de octubre 2019, lo que hace que la información recopilada no considere esta coyuntura histórica. Si la institucionalidad política ya se encontraba en crisis por la creciente percepción de que la política no influye en la vida, la no identificación con partidos ni coaliciones (PNUD, 2015) y por ser el país latinoamericano con la mayor caída de participación electoral en las últimas décadas (Latinobarómetro, 2015), este hito complejiza aún más la pregunta respecto a qué significa hoy la ciudadanía.

Tras años de diagnósticos y políticas de formación ciudadana que apelaban a los insuficientes resultados de los jóvenes en las evaluaciones internacionales CIVED 1999 (MINEDUC, 2003), ICCS 2009 (MINEDUC, 2010) e ICCS 2016¹² (MINEDUC, 2018), hoy se ve claramente que fueron ellos quienes iniciaron nuevos tiempos de constitución social y política con la revuelta de Octubre (Ruiz, 2020) y devolvieron las movilizaciones masivas a las calles (2006 y 2011). Ante este dilema, se complejiza la reflexión sobre qué es realmente la formación ciudadana y el rol que debe jugar en los establecimientos educativos. La importancia que han tenido los estudiantes en los procesos políticos de los últimos 15 años lleva a que el punto de partida para la reflexión no sea el mismo.

¹² Estas evaluaciones fueron realizadas por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA), creadora también del estudio internacional TIMMS. ICCS fue parte del Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC), cuyo objetivo era fomentar políticas, programas y prácticas educativas para la ciudadanía y la democracia en América Latina. Entre sus acciones realizadas entre 2006 y 2010, el SREDECC impulsa el Plan de Acción para el Desarrollo de las Competencias Ciudadanas desde la Escuela en América Latina (PADCCEAL) cuyo objetivo es proponer un Programa de Formación Docente que pueda replicarse a mediano plazo en varios países de Latinoamérica. Es importante agregar que tanto el SREDECC como el PADCCEAL fueron programas financiados por el Banco Interamericano del Desarrollo (BID), cuyo objetivo era apoyar la generación de Bienes Públicos Regionales (BPR) que tengan un alto potencial de impacto en el desarrollo de los países miembros prestatarios del banco, financiando cooperaciones técnicas que hayan sido identificadas como resultado de una convocatoria anual de propuesta (Magendzo & Arias, 2015).

La revuelta de octubre, además, refleja que la fuerza que ha tomado el debate público sobre formación ciudadana en los últimos años no responde tanto a los efectos de la transversalización de la cívica en la reforma curricular de los noventa, ni a los insuficientes resultados de los jóvenes en evaluaciones estandarizadas, sino más bien a la creciente separación entre política y sociedad. Los casos de corrupción político-empresarial que significaron la creación de la Comisión Engel y la ley Plan de Formación Ciudadana son un fiel reflejo de esto, así como el alza de los 30 pesos y la criminalización de los estudiantes secundarios en octubre de 2019 (Ruiz, 2020). La caída de los niveles de compromiso con los canales tradicionales de participación política, cuyo alcance es a nivel internacional (Ekman & Amnå, 2012), es otra expresión de este problema, el que supera con creces los alcances del sistema educativo.

La pregunta por la ciudadanía y la participación, en consecuencia, hoy se ve que claramente contiene y trasciende a los jóvenes, ya que es un problema político que incluye a todas las generaciones y supera los límites institucionales al estar ad portas de un proceso constituyente. Luego, las reflexiones acerca de los aprendizajes de una asignatura de formación ciudadana, el sentido de la política y las instituciones, el reconocimiento del otro en tanto sujeto histórico y la necesidad de transformar las formas de producción social, hoy son más necesarias que hace un año atrás y abren más preguntas que respuestas.

VIII. BIBLIOGRAFÍA

- Aoki, T. T. (2004). *Curriculum in a new key: The collected works of Ted T. Aoki*. Londres: Routledge.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), pp. 129-139.
- Bascopé, M., Cox, C. & Lira, R. (2015). Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la democracia. En Cox, C. & Castillo, J.C. *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos experiencias y resultados* (pp. 245-281). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico: clases, código y control*. Madrid: Morata.
- Camacho, G. M. (2006). Gramsci y el proceso hegemónico educativo. *Revista Electrónica Educare*, 9 (2), 13-39.
- Canales, M., Peinado, A. (2006) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis.
- Cerda, A., Egaña, L., Magendzo, A., Santa Cruz, E.& Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: Una mirada a las prácticas ciudadanas*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.
- Comisión Engel. (2015). *Recomendaciones contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción*. Santiago, Chile.
- Consejo Nacional de Educación. (2018). Acuerdo N°025/2018. Santiago, 02 de enero de 2019. Recuperado en: <https://www.cned.cl/resolucion-de-acuerdo/acuerdo-ndeg-0252018>
- Cox, C. (2006). Construcción política de reformas curriculares: el caso de Chile en los noventa. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 10 (1), 1-24.
- Cox, C. & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996 – 2013: tres currículos comparados. En C. Cox & J.C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos experiencias y resultados* (pp. 283-320). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Curcio, M. & Camargo, E. (2012). Universidad y formación ciudadana. *Reflexión Política*, Vol. 14, N° 28, 119-125.

- De Gialdino, V. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. *Biblioteca de Educación*. Barcelona: Gedisa, 42-50.
- De Tezanos-Pinto, P; Cortés, F & Concha, M. (2016). Participación política y descontento en Chile: Una tensión entre el interés en los temas políticos y la desafección generalizada. *Midevidencias*, N°6, 1-6.
- Díaz, N. (2 de julio de 2019). Colegio de Profesores, Confech y otras agrupaciones convocan a paro nacional y marcha por Santiago. *Radio Bío Bío*. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/chile/2019/07/02/colegio-de-profesores-confech-y-otras-agrupaciones-convocan-a-paro-nacional-y-marcha-por-santiago.shtml>
- Durston, J. (1999). Limitaciones de Ciudadanía entre la Juventud Latinoamericana. *Última Década*, N° 10, CIDPA, Viña del Mar, pp. 1-8.
- Escudero, J. M. (2000). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Síntesis Editorial.
- Espinoza, O. (2014). *Cambios recientes al currículum escolar: problemáticas e interrogantes*. Recuperado del sitio web del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile, de http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_mod.pdf
- Ekman, J., & Amnå, E. (2012). Political participation and civic engagement: Towards a new typology. *Human affairs*, 22(3), 283-300.
- Garcés, M. & Valdés, A. (1999). Estado del arte de la participación ciudadana en Chile. Documento preliminar para OXFAM-GB, Santiago, Chile, 0-33.
- Gramsci, A. (2007). *La alternativa pedagógica*. México DF, México: Fontamara.
- Grundy, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, S. (2011). Representaciones sociales y construcción de la ciudadanía en jóvenes universitarios. *Sinéctica*, 1-19.
- Habermas, J. (1972). Conocimiento e intereses humanos, 2da ed., Londres: Heinemann. (Trad. cast.: *Conocimiento e interés*, 2da ed., Madrid: Taurus, 1986.)
- Jerez, C. (3 de junio de 2019). Red Docente Feminista llama a incluir perspectivas no sexistas y de género al paro de profesores. *El Desconcierto*. <https://www.eldesconcierto.cl/educacion/2019/06/03/red-docente-feminista-llama-a-incluir-perspectivas-no-sexistas-y-de-genero-al-paro-de-profesores.html>

- Jiménez, M., Bravo, L. & Ossandón, L. (2013). La construcción de la ciudadanía contemporánea: nuevas posibilidades para la enseñanza de la historia. En Ignacio Muñoz y Luis Ossandón (Comp.), *La didáctica de la historia y la formación de ciudadanos en el mundo actual* (pp. 203-224). Dibam, Centros de Investigación Diego Barros Arana.
- Kerr, David (2015). Ciudadanía a nivel nacional, regional e internacional: una revisión de enfoques, investigaciones y debates. En C. Cox & J.C. Castillo (Eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía: contextos experiencias y resultados* (pp. 111-144). Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Krause, M. (1995). La investigación cualitativa: un campo de posibilidades y desafíos. *Temas de Educación*, N° 7, 19-39.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile*. Santiago, Chile: Imprenta Universitaria.
- Latinobarómetro. (2015). Informe 1995–2015. Recuperado del sitio web de *Latinobarómetro*, de: <http://www.latinobarometro.org/latNewsShow.jsp>
- Ley 18.962. (1990). *Ley Orgánica Constitucional de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional. Santiago, 18 de febrero de 2018. Recuperado en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30330>
- Ley 20.370. (2009). *La Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional. Santiago, 28 de diciembre de 2017. Recuperado en <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- Ley 20.911. (2016a). *Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. Biblioteca del Congreso Nacional. Santiago, 20 de noviembre de 2017. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1088963>
- Ley 20.911. (2016b). *Historia de la Ley N° 20.911*. Biblioteca del Congreso Nacional. Santiago, 20 de noviembre de 2017. Recuperado en: <https://www.bcn.cl/historiadelaley/nc/historia-de-la-ley/4891/>
- Ley 21.049. (2017). *Posterga la entrada en vigencia de la nueva estructura curricular establecida en la ley N° 20.370*. Biblioteca del Congreso Nacional. Santiago, 20 de noviembre de 2018. Recuperado en: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111497>
- Magendzo, A. (2004). *Formación Ciudadana*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.

- Magendzo, A., & Arias, R. (2015). *Informe Regional 2015, Educación Ciudadana y Formación Docente en países de América Latina*. Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas. Bogotá, Colombia: Autor.
- Marshall, T. (1997). Ciudadanía y Clase social. *Reis*. Vol. 79. N ° 297-344.
- McCarthy, T. (1987). *La teoría crítica de Jürgen Habermas*. Madrid: Tecnos.
- Ministerio de Educación. (2003). *Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2004a). *Formación Ciudadana en el Currículo de la Reforma*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2004b). *Informe Comisión Formación Ciudadana*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2010). *Estudio internacional de Educación Cívica y Formación Ciudadana. ICCS 2009. Primer informe nacional de resultados*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2013). *Bases Curriculares 7° a 2° medio*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2016a). *Orientaciones Curriculares para el Plan de Formación Ciudadana*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2016b). *Recomendaciones para una política nacional de desarrollo curricular*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2017). *Bases del Futuro: Consulta pública y jornadas de reflexión*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2018). *Informe Nacional. ICCS 2016*. Santiago, Chile: Autor.
- Ministerio de Educación. (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Santiago, Chile: Autor.
- Paraskeva, J. M. (2011). *Conflicts in curriculum theory: Challenging hegemonic epistemologies*. Berlín: Springer.
- Peña, C. (2015). Escuela y vida cívica. En Cristian Cox y Juan Carlos Castillo (Comp.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 25-50). Santiago de Chile: Ediciones UC.

- Picazo, I. (2001). *Controversias y debates en la reforma del currículo escolar chileno durante los años 90*. Documento de Trabajo, Dpto. de Administración y Ciencia Política. Universidad de Concepción.
- PNUD. (2015). *Desarrollo humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Santiago, Chile: Autor.
- Reguillo, R. (2003). Ciudadanía cultural. Una categoría para pensar en los jóvenes. *Revista del ITESO*, N° 55, Tlaquepaque, Jalisco, 27-37.
- Richard, N. (2018). La insurgencia feminista de mayo 2018. En F. Zerán (Ed.), *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado* (pp. 115-126). Santiago: LOM Ediciones.
- Rodriguez, G., Gil, J., García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Granada, España: Ediciones Aljibe.
- Ruiz, C. (2015). *De nuevo la sociedad*. Santiago, Chile: LOM.
- Ruiz, C. (2020). *Octubre chileno. La irrupción de un nuevo pueblo*. Santiago, Chile: Taurus.
- Sacristán, J. G. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- Salinas, D. (2010). *¿A cuántos y a quiénes preguntar? Una aproximación al muestreo cuantitativo y cualitativo en investigación social y educativa*. Valparaíso, Chile: Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Sandín, E. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. Madrid: Mc Graw and Hill Interamericana.
- Stavenhagen, R. (2008). Building intercultural citizenship through education: a human rights approach. *European Journal of Education*, 43(2), pp. 161 – 179.
- Thielemann, L. (2013). Para una periodificación del Movimiento Estudiantil de la transición. Recuperado del sitio web de *Movimiento Estudiantil en Sistematización de Talleres para la acción estudiantil* (p. 36-56), de:
<http://movimientoestudiantil.cl/wp-content/uploads/2015/12/104-Sistematizacio%CC%81n-de-talleres-para-la-accion-estudiantil-CEFECH.pdf>
- Thielemann, L. (2014). Sobre las JJCC y la anomalía estudiantil de los '90. En Rolando Alvarez y Manuel Loyola (Comp.), *Un trébol de cuatro hojas. Las Juventudes Comunistas de Chile en el siglo XX* (pp. 218 – 247). Santiago de Chile: Ariadna y América en Movimiento.

- Torres, S. (2007). Habermas: conocimiento e interés. El nuevo estatuto de la razón comprensiva. *A parte reí revista de filosofía*, 1-18.
- UNESCO. (2013). *Herramientas de Formación para el Desarrollo Curricular: Una Caja de Recursos*. Ginebra, Suiza: Autor.
- Westbury, I. (2008). Making Curricula. *The Sage handbook of curriculum and instruction*, 43-65.
- Zerán, F. (Ed.) (2018). *Mayo feminista. La rebelión contra el patriarcado*. Santiago, Chile: LOM Ediciones.

IX. ANEXOS

Anexo 1

Muestra de la matriz del segundo nivel de análisis

	ENTREVISTADOS														
	Experto A			Experto B			Experto C			Experto D			Experto E		
CATEGORÍAS	Citas	Idea Central	Análisis	Citas	Idea Central	Análisis	Citas	Idea Central	Análisis	Citas	Idea Central	Análisis	Citas	Idea Central	Análisis
1. Definición formación ciudadana															

Guion de entrevista

Visiones en juego respecto a Educación Ciudadana

Apertura: En esta parte se busca conocer la visión del experto sobre el valor de la formación ciudadana y las políticas educativas que se han impulsado en el país para su fortalecimiento. La idea es aproximarnos a la definición, el sentido y los conceptos fundamentales, así como a una evaluación de las políticas en el campo.

1. ¿Qué es la formación ciudadana para usted?
2. ¿Qué valor le atribuye usted a la formación ciudadana en el contexto actual del país?
3. ¿Cuál es su visión respecto a las políticas educativas de formación ciudadana que se han impulsado en el último periodo?
 - En caso de que valore y/o rechace, pedir justificación
 - En caso de que entre en problemática de implementación, tensionar si está de acuerdo o no con las definiciones políticas.

Asignatura de educación ciudadana: El propósito de esta sección es comprender la visión del experto respecto a que se incorpore una asignatura obligatoria de educación ciudadana en el currículum escolar. Este es un espacio, además, para que el entrevistado exponga lo presentado en el Comité Consultivo, respecto a los propósitos, el enfoque y/o metodología de la asignatura.

4. ¿Cuál es su visión respecto a que se incorpore una asignatura obligatoria de educación ciudadana en el currículum escolar?
5. En el marco de lo presentado en el Comité Consultivo, ¿cuáles debiesen ser los propósitos formativos de la asignatura?
6. ¿Qué enfoque y/o metodología sería necesario para el logro de estos propósitos?

Nociones de ciudadanía, el conocimiento y la práctica: El objetivo es conversar acerca del tipo de ciudadanía, el conocimiento y las prácticas que debiese promover la educación ciudadana. Se busca además profundizar en las líneas teóricas que fundamentan la propuesta de asignatura presentada en el Comité Consultivo.

7. ¿En qué líneas teóricas se debiese fundamentar una asignatura de educación ciudadana?
8. En el marco de lo presentado en el Comité Consultivo, ¿cuál es la noción de ciudadano/a que se debe promover en una asignatura de educación ciudadana?
9. ¿Qué conocimientos debiese manejar este/a ciudadano/a? ¿Por qué?
 - Según las respuestas que se vayan dando, poner énfasis en la noción de conocimiento que está de fondo, sus objetos y la forma de relacionarse con estos (funcionalización, dialogismo y/o emancipación).
10. ¿Qué prácticas se deben promover en una asignatura de educación ciudadana? ¿Cuánta importancia deben tener en el proceso formativo? ¿Por qué?
 - Según las respuestas que se vayan dando, poner énfasis en la noción de acción que está de fondo y sus fines.

Otras visiones: En esta última sección se busca contrastar la visión del entrevistado con otras visiones, profundizando en las diferencias entre estas, así como en las oportunidades y limitantes que se identifican.

11. ¿Qué fortalezas y dificultades tienen otras perspectivas acerca de cómo debe ser la educación ciudadana?

Se puede apoyar esta pregunta presentando las distinciones fundamentales entre ciudadanía liberal, republicana y comunitarista.

Anexo 3

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo _____
(nombre) estoy de acuerdo en participar en el estudio titulado: “Educación Ciudadana: intereses en juego para la producción curricular de la asignatura”. El propósito y naturaleza del estudio me ha sido totalmente explicado por el investigador responsable, señor Nicolás Aldunate Villafrade. Yo comprendo lo que se me pide. Sé que puedo contactarme con el investigador responsable o con el Comité de Ética en cualquier momento, para realizar preguntas y resolver dudas. También comprendo que puedo renunciar al estudio en cualquier momento.

Nombre del Participante : _____

Firma del Participante : _____

Nombre del Establecimiento : _____

Fecha : _____

Nombre del Investigador Responsable: _____

Firma del Investigador Responsable: _____