



PONTIFICIA  
UNIVERSIDAD  
CATÓLICA  
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

## ¿QUÉ CIUDADANOS QUEREMOS FORMAR?

Modelos de ciudadanía en las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias  
Sociales para Enseñanza Básica.

Por

MAURICIO CRISTÓBAL ARCE ARGOMEDO

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

Profesora Guía:

Cecilia del Carmen Ramírez Venegas

Santiago, junio 2017

## **AGRADECIMIENTOS.**

---

A mi familia, por su comprensión y apoyo permanente en cada uno de los proyectos que he desarrollado.

A Viviana, Sofía, Ángela y Natalia, por su gran compañerismo e invaluable amistad. Cada una de nuestras sesiones de estudio y reuniones en la oficina fueron fundamentales para este trabajo.

A Cecilia Ramírez, mi profesora guía, por su inagotable paciencia y buenos consejos durante este proceso, pero sobre todo, gracias por estos años de acompañamiento y por su confianza en mis talentos y en mi trabajo.

A Valentina, mi compañera de vida, cuyas palabras de ánimo fueron vitales en más de una oportunidad.

## RESUMEN.

---

El propósito de la investigación fue identificar el tipo de ciudadano que se busca formar a través del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Enseñanza Básica. Para realizar esta tarea, se definieron teóricamente cinco modelos de ciudadanía (liberal, comunitarista, republicana, multicultural y cosmopolita), cada uno de ellos con distintos grados de desarrollo conceptual e impacto en la discusión educacional y que, a su vez, sirvieron de base para la construcción de una matriz de análisis que permitiera dar cuenta de la presencia de estos modelos en el currículum escolar nacional.

Los resultados muestran la ausencia de un único modelo de ciudadanía en las Bases Curriculares y destacan la presencia, en términos formativos, de un tipo de ciudadano que recoge elementos de tres de los modelos de ciudadanía utilizados en esta investigación: liberal en su concepción de derechos, comunitarista-republicano en su forma de entender la vida en comunidad y republicano en su desarrollo de las virtudes necesarias para la vida con otros. Asimismo, se observa la ausencia de referencias vinculadas a los modelos multicultural y cosmopolita, lo que da cuenta del predominio de una mirada tradicional de la ciudadanía en las Bases Curriculares.

El estudio argumenta que el modelo de ciudadanía presente en las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para Enseñanza Básica responde a la lógica de acuerdos y consensos propios de la cultura política de la transición chilena a la democracia, razón por la cual resulta funcional al contexto social y político de finales del siglo XX, pero no a los desafíos que plantea la ciudadanía contemporánea. Por ello, propone revisar esta prescripción de manera de incorporar nuevas temáticas y contenidos que permitan formar un tipo de ciudadano que considere efectivamente las características de los modelos emergentes de ciudadanía, enriqueciendo así la propuesta formativa de la enseñanza de la ciudadanía.

## ÍNDICE DE TABLAS.

---

Tabla 1. Resultados en escalas de conocimiento CIVED 8° básico y 4° medio (Chile y promedio internacional). .....	5
Tabla 2. Presencia y frecuencia totales de cada modelo de ciudadanía .....	53
Tabla 3. Presencia y frecuencia de códigos en la dimensión Concepto de Ciudadanía...56	
Tabla 4. Presencia y frecuencia de códigos en la dimensión Noción de Derechos .....	58
Tabla 5. Presencia y frecuencia de códigos en la dimensión Participación Política.....	61
Tabla 6. Presencia y frecuencia de códigos en la dimensión Noción de Comunidad .....	65
Tabla 7. Presencia y frecuencia de códigos en la dimensión Cultura .....	67
Tabla 8. Presencia y frecuencia de códigos en la dimensión Ideal de Sociedad.....	69
Tabla 9. Presencia y frecuencia de códigos en la dimensión Propósitos Formativos .....	72

## ÍNDICE DE FIGURAS.

---

Figura 1. Participación electoral en porcentaje de la población en edad de votar que efectivamente vota (Elecciones parlamentarias y presidenciales en Chile, 1989 – 2013).	3
Figura 2. Puntaje obtenido por los países participantes en el estudio ICSS en la escala de conocimiento cívico .....	7
Figura 3. Propuestas de la Comisión de Formación Ciudadana sobre énfasis y vacíos temáticos .....	8
Figura 4. Características de los modelos minimalista y maximalista de enseñanza de la ciudadanía .....	17
Figura 5. Organización curricular de la educación ciudadana. 1996 – 2013 .....	23
Figura 6. Propuesta de objetivos de aprendizaje de la nueva asignatura de Educación Ciudadana para 3° y 4° medio.....	25
Figura 7. Matriz de análisis curricular sobre modelos de ciudadanía.....	50
Figura 8. Conceptos claves de cada categoría de la matriz de análisis .....	52

## **TABLA DE CONTENIDO.**

---

AGRADECIMIENTOS. ....	ii
RESUMEN.....	iii
ÍNDICE DE TABLAS. ....	iv
ÍNDICE DE FIGURAS.....	v
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. ....	1
1. Antecedentes.....	1
2. Preguntas de investigación. ....	10
3. Objetivos de la investigación.....	10
3.1. Objetivo General. ....	10
3.2. Objetivos Específicos.....	10
4. Relevancia de la investigación. ....	11
II. LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR .....	12
1. El currículum escolar como selección político-cultural. ....	12
2. Enfoques curriculares de enseñanza de la ciudadanía. ....	15
3. La Formación ciudadana en el currículum chileno. ....	19
III. MODELOS DE CIUDADANÍA. ....	27
1. Modelos tradicionales de la ciudadanía.....	28
1.1. El modelo de ciudadanía liberal.....	28

1.2. El modelo de ciudadanía comunitarista. ....	31
1.3. El modelo de ciudadanía republicana. ....	35
2. Modelos emergentes de la ciudadanía. ....	38
2.1. El modelo de ciudadanía multicultural. ....	38
2.2. El modelo de ciudadanía global. ....	42
 IV. ASPECTOS METODOLÓGICOS. ....	 45
1. Enfoque metodológico. ....	45
2. Muestra. ....	45
3. Técnica de análisis de información. ....	46
4. Matriz de categorías de análisis. ....	49
5. Procedimiento de análisis. ....	50
 V. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO. ....	 53
1. Dimensión: Concepto de Ciudadanía. ....	54
2. Dimensión: Noción de derechos. ....	57
3. Dimensión: Participación política. ....	59
4. Dimensión: Noción de comunidad. ....	62
5. Dimensión: Cultura. ....	65
6. Dimensión: Ideal de sociedad. ....	67
7. Dimensión: Propósitos formativos. ....	70
 VI. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN. ....	 74

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	82
ANEXOS .....	92
Anexo 1: Definiciones de cada categoría de la matriz de análisis. ....	92
Dimensión: Concepción de ciudadanía.....	92
Dimensión: Noción de derechos .....	92
Dimensión: Participación política .....	93
Dimensión: Noción de comunidad.....	94
Dimensión: Cultura .....	95
Dimensión: Ideal de sociedad .....	96
Dimensión: Criterios formativos.....	97
Anexo 2: Total de citas representativas de cada modelo de ciudadanía.....	98
2.1. Modelo de ciudadanía liberal.....	98
2.2. Modelo de ciudadanía comunitarista. ....	101
2.3. Modelo de ciudadanía republicana.....	105
2.4. Modelo de ciudadanía multicultural.....	110
2.5. Modelo de ciudadanía global. ....	111

## **I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.**

---

### **1. Antecedentes.**

Un buen sistema democrático requiere para su funcionamiento de ciudadanos informados, reflexivos, participativos e involucrados con el quehacer de su comunidad, razón por la cual la formación de ciudadanos con dichas características se convierte en un imperativo del propio sistema democrático. Si bien existen múltiples espacios donde se pueden desarrollar iniciativas de formación ciudadana, tradicionalmente la escuela ha sido considerada como una de las principales instituciones encargadas de la socialización política de las nuevas generaciones (Peña, 2007; Redon, 2010; Cox y Castillo, 2015). En efecto, más allá del contexto familiar, la escuela constituye una de las primeras instancias de socialización de las personas, permitiendo que individuos diferentes compartan valores, experiencias y prácticas comunes que sustentan la vida en comunidad, la cohesión social y la participación cívica (Cox, 2013).

Esta estrecha relación entre escuela y ciudadanía ha sido reconocida por múltiples instancias políticas y educacionales. En el caso chileno, la Comisión de Formación Ciudadana formada en el año 2004 para examinar el currículum del área y formular recomendaciones respecto a la formación cívica de los jóvenes fue enfática al declarar que “la calidad de la vida cívica depende, en una medida muy importante, de la educación que la comunidad política sea capaz de brindar a sus nuevos miembros mediante la escuela” (Comisión de Formación Ciudadana, 2004, p.8).

Pese a la importancia que se concede a la relación entre ciudadanía y escuela, se observa un creciente distanciamiento entre los objetivos que el sistema escolar se propone en materia de ciudadanía y la actuación política concreta de los ciudadanos, producto del conjunto de cambios sociales y culturales que han experimentado las sociedades

contemporáneas, cambios que han modificado los mecanismos tradicionales de sociabilidad y de vivir con otros (Bauman, 2005). En contextos de creciente individualización y aislamiento de las personas entre sí, motivadas muchas veces por la inseguridad, la incertidumbre y desprotección que origina la extensión de las relaciones de mercado al ámbito de las relaciones humanas, se produce el debilitamiento de los vínculos sociales que unen a los individuos entre sí (Beck, 2003; Bauman, 2005). En el caso específico de la convivencia democrática, estos cambios sociales han alterado la forma en que los individuos se relacionan con la actividad política formal, produciendo una progresiva disminución del “involucramiento cívico de los ciudadanos” (Wuthnow, 1998), lo que afecta la participación ciudadana y la legitimidad de las instituciones políticas.

En el caso de Chile, la desafección ciudadana hacia los canales de participación política formal se expresa, por ejemplo, en la creciente disminución de los niveles de participación electoral. La figura N°1 muestra, a partir de datos del Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral (IDEA, por sus siglas en inglés)<sup>1</sup>, cómo la participación electoral (medida a través del porcentaje de personas en edad de votar que efectivamente lo hace) ha disminuido consistentemente. Así, en las elecciones parlamentarias y presidenciales de 1989 votó el 86,3% de la población en edad de votar, mientras que 20 años después, para los comicios parlamentarios y presidenciales de 2009-2010<sup>2</sup>, lo hizo solo el 59,3%. En las elecciones presidenciales y parlamentarias de 2013, ya con el sistema de voto voluntario, la tendencia a la baja se

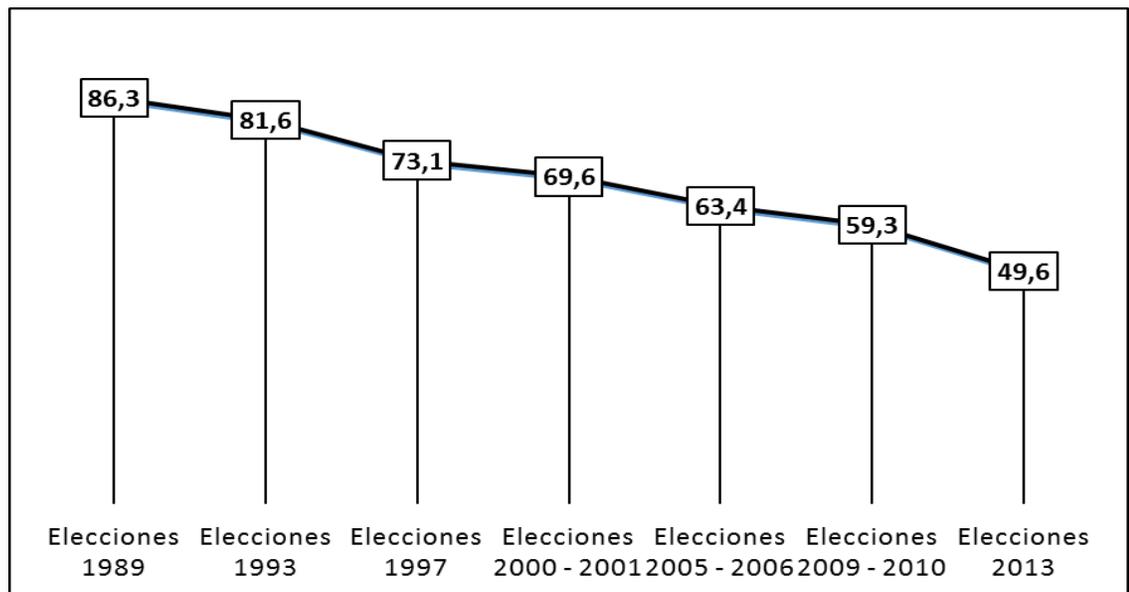
---

<sup>1</sup> El Instituto Internacional para la Democracia y la Asistencia Electoral (IDEA Internacional) es una organización intergubernamental con sede en Estocolmo (Suecia) y presencia en los cinco continentes, que tiene como objetivo apoyar y fortalecer las instituciones y procesos democráticos en todo el mundo. Los datos utilizados para la confección del gráfico pueden ser consultados en <http://www.idea.int/es/vt/countryview.cfm?id=45>

<sup>2</sup> Cabe señalar que esta elección fue la última en Chile con inscripción voluntaria en los registros electorales y voto obligatorio, pues en 2012 se promulgó la ley que introduce la inscripción automática en los registros electorales y el voto voluntario en todas las elecciones.

mantuvo, dado que votó solamente el 49,6% de la población habilitada para hacerlo. En otras palabras, desde 1989 a 2013, la participación electoral en Chile se ha reducido prácticamente a la mitad, lo que constituye una señal clara del menor involucramiento de los ciudadanos con la actividad política.

FIGURA 1. PARTICIPACIÓN ELECTORAL EN PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN EN EDAD DE VOTAR QUE EFECTIVAMENTE VOTA (ELECCIONES PARLAMENTARIAS Y PRESIDENCIALES EN CHILE, 1989 – 2013)



Fuente: elaboración propia a partir de datos de IDEA

Un análisis más detallado para el caso chileno indica que existe un efecto generacional que incide en los niveles de participación electoral, pues aquellas personas que alcanzaron la mayoría de edad antes del plebiscito de 1988 muestran mayor predisposición a votar y a identificarse políticamente, debido en parte a la intensa experiencia política que desarrollaron durante el proceso electoral que llevó al término de la dictadura militar, mientras que aquellas generaciones que por su edad no participaron de este evento y que, por lo tanto, se formaron como ciudadanos durante los gobiernos democráticos desarrollados desde la década de 1990 en adelante muestran

tasas de participación política significativamente menores. De este modo, la baja participación electoral sería un fenómeno que afectaría principalmente a los grupos etarios más jóvenes (Corvalán y Cox, 2013; Contreras y Navia, 2013; Contreras y Morales, 2014), lo que constituiría un primer llamado de atención acerca de la calidad de la formación ciudadana recibida por este grupo etario en particular.

A juicio del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) el declive de la participación electoral juvenil da cuenta de “un importante desencuentro entre los cambios de la vida social y su procesamiento institucional. Y así, las instituciones pierden aceleradamente su legitimidad y los individuos ven crecer su incertidumbre y malestar” (PNUD, 2012, p.302), lo que indudablemente afecta la calidad y el funcionamiento del sistema democrático.

Las críticas a la calidad y pertinencia de la formación ciudadana impartida en las escuelas chilenas, relacionadas principalmente con el debilitamiento del compromiso cívico formal de los ciudadanos más jóvenes y sus bajos porcentajes de participación en instancias formales como las elecciones, se han visto reforzadas por los resultados obtenidos por estudiantes chilenos en diversas pruebas internacionales realizadas por la Asociación Internacional para la Evaluación del Rendimiento Académico (IEA, por sus siglas en inglés), enfocadas en la medición tanto del nivel de conocimiento como las opiniones y valores respecto a los asuntos cívicos y ciudadanos. En 1999, Chile participó, junto a otros 27 países, en el “Estudio Internacional de Educación Cívica” (*Civic Education Study - CIVED*). Dicho estudio se aplicó a estudiantes de 14 años, lo que equivale en nuestro país al octavo nivel de la enseñanza básica y, en forma complementaria, a una segunda muestra opcional correspondiente a los últimos años de la educación secundaria, que en nuestro país corresponde a 4° año de Educación Media<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> Cabe destacar que, en ambas muestras, los jóvenes chilenos participantes estudiaron exclusivamente bajo el currículum escolar pre reforma de la década de 1990, es decir, fueron formadas bajo los parámetros curriculares fijados en 1981 por la dictadura militar.

La tabla N°1 muestra que los estudiantes chilenos que participaron en el estudio CIVED obtuvieron resultados por debajo del promedio internacional en las tres escalas de conocimiento evaluadas, aun cuando los estudiantes de 4° medio mostraron mejores puntajes que los participantes de enseñanza básica, situación que se explicaría por el mayor grado de madurez y por la presencia de una mayor escolarización del segundo grupo.

TABLA 1. RESULTADOS EN ESCALAS DE CONOCIMIENTO CIVED 8° BÁSICO Y 4° MEDIO (CHILE Y PROMEDIO INTERNACIONAL).

Escalas de conocimiento	8° básico Chile	8° básico internacional	4° medio Chile	4° medio Internacional*
<b>Conocimiento de contenidos cívicos</b>	89 (0,6) ▼	100	112 (0,2) ▼	118 (0,1)
<b>Habilidades de interpretación</b>	88 (0,8) ▼	100	106 (0,6) ▼	113 (0,3)
<b>Conocimiento cívico total</b>	88 (0,7) ▼	100	108 (0,6) ▼	119 (0,3)
<b>Economía</b>	-	-	87 (0,5) ▼	101 (0,3)

▼ : Diferencia estadísticamente significativa entre promedio nacional e internacional.

( ) : Error estándar.

\* : Desviación estándar; 20

- : No hay datos ya que Economía no fue evaluada en esta población.

Fuente: MINEDUC (2003)

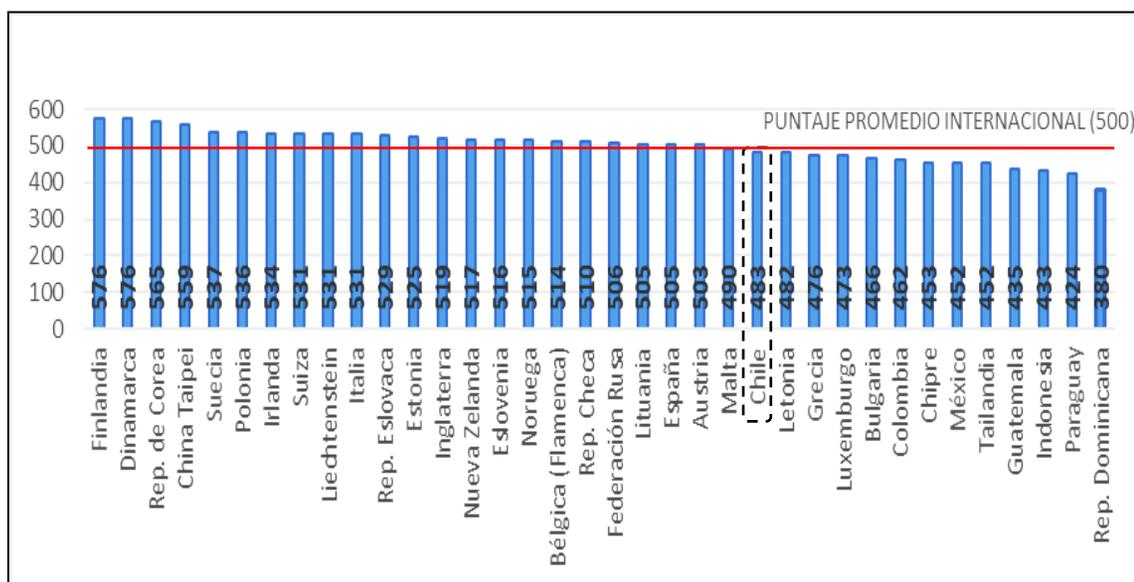
Los bajos resultados obtenidos se explican, en parte, por las características del currículum escolar de educación cívica vigente al momento de la aplicación del estudio y que constituía una herencia del período de la dictadura militar (1973 – 1990). Esta prescripción curricular tenía como ejes centrales contenidos vinculados al patriotismo y al nacionalismo, la familia y la Constitución Política de 1980 y sus instituciones, sin considerar una perspectiva analítica acerca de estos temas (Bascopé, Cox y Lira, 2015), razón por la cual varias de las preguntas de la evaluación consideraban temáticas que no

estaban incluidas en el currículum escolar, especialmente aquellas relacionadas con el ejercicio activo de la ciudadanía en un contexto democrático.

Esta situación llamó la atención de las autoridades educacionales acerca de la necesidad de repensar y reforzar los contenidos de formación ciudadana presente en la institución escolar. Esta tarea fue impulsada a través de una profunda y completa reforma al currículum escolar tanto de Enseñanza Básica como de Educación Media, entre 1996 y 1998. En dicha reforma se abordó, entre varias temáticas, las características que debiese tener la enseñanza de la ciudadanía, optándose por un nuevo enfoque educativo, de orden maximalista (Kerr, 1999), que considerara una mirada más amplia y transversal de la formación ciudadana. En términos concretos, la adopción de este enfoque implicó una apertura a nuevas temáticas vinculadas a la ciudadanía (como el resguardo de los DD. HH y el cuidado del medio ambiente, entre otros) y la eliminación de la asignatura de Educación Cívica al final de la Enseñanza Media, instalando las oportunidades de aprendizaje de la ciudadanía de manera transversal y a lo largo de toda la trayectoria escolar de los estudiantes.

Diez años después del estudio CIVED, estudiantes chilenos participaron en una nueva investigación de la IEA, esta vez bajo el nombre de “Estudio internacional sobre Educación Cívica y Ciudadana” (*International Civic and Citizenship Education Study – ICCS*). La figura N°2 da cuenta que, en esta evaluación, Chile obtuvo un puntaje levemente inferior al promedio internacional de 500 puntos (483 puntos), ubicándose en el lugar 24 de 36 naciones participantes. Si bien se observa que los estudiantes chilenos presentan mejores resultados que los cinco países latinoamericanos participantes en la escala de conocimiento cívico, los resultados nacionales estuvieron muy por debajo de los países con mejor desempeño (Finlandia y Dinamarca) (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito, 2011).

FIGURA 2. PUNTAJE OBTENIDO POR LOS PAÍSES PARTICIPANTES EN EL ESTUDIO ICSS  
EN LA ESCALA DE CONOCIMIENTO CÍVICO



Fuente: Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr y Losito (2011)

De manera complementaria, el Ministerio de Educación convocó en 2004 la creación de una Comisión multidisciplinaria de Formación Ciudadana con la misión de revisar y analizar las características de la enseñanza de la ciudadanía en el sistema escolar chileno. Esta comisión, presidida por Carlos Peña (en ese entonces Decano de la Facultad de Derecho de la Universidad Diego Portales) y compuesta por representantes del mundo político, empresarios, líderes religiosos, además de un estudiante de liceo y uno de universidad, algunos académicos y un representante del Colegio de Profesores, identificó, al cabo de unos meses de trabajo, un conjunto de vacíos temáticos y contenidos curriculares en los cuales se debía enfatizar, proponiendo modificar el concepto de ciudadanía que estaba siendo enseñado a los estudiantes, pasando desde una prescripción formal y normativa a una definición activa de la ciudadanía (Comisión de Formación Ciudadana, 2004).

La figura N°3 resume los énfasis y vacíos temáticos propuestos por la Comisión.

FIGURA 3. PROPUESTAS DE LA COMISIÓN DE FORMACIÓN CIUDADANA SOBRE ÉNFASIS Y VACÍOS TEMÁTICOS

Contenidos a enfatizar	Vacíos temáticos identificados
Identidad Ciudadana	Formación en Derechos Humanos a la luz de la historia reciente
Instituciones y alfabetización política	Riesgos para la democracia
Responsabilidad ciudadana como virtud	Conductas anti-sociales, crimen; justicia, sistema penal, policía.
Alfabetización económica	

Fuente: Comisión de Formación Ciudadana (2004)

Pese a los notorios esfuerzos del sistema educacional por ofrecer espacios de formación ciudadana relevantes y pertinentes a la necesidades de la sociedad actual, ciertamente nos enfrentamos a una paradoja ciudadana, en la que se evidencia un creciente desapego con la institucionalidad política y sus vías de participación y, a la vez, un creciente empoderamiento ciudadano de base, en el cual los ciudadanos expresan su interés en los temas públicos a través de canales más distantes de la política formal. Sobre este punto, es necesario precisar entonces que, tal como plantean algunos autores, la creciente desafección con la política formal no afecta el interés de los ciudadanos por los temas de interés público (De Tezanos-Pinto, Cortés y Concha, 2016), sino que estaría dando espacio al surgimiento de nuevos medios de participación política y ciudadana, como es el caso de los movimientos sociales (tales como el movimiento estudiantil secundario y universitario o los grupos ambientalistas), cada vez más empoderados e independientes de los partidos políticos y las instituciones formales de participación y que, en su mayoría, son sostenidos, mantenidos y reforzados por los grupos más jóvenes de la población (Somma y Bargsted, 2015).

De este modo, nos encontramos en un momento histórico donde la visión tradicional de ciudadanía se encuentra cuestionada. Esto haría necesario repensar la relación entre la ciudadanía y el sistema escolar en el mundo actual, de manera de hacer frente a los retos que impone la primacía de una lógica neoliberal y economicista en la vida democrática contemporánea, situación que genera una sociedad mercantilizada, despolitizada y des-subjetivada, que se caracteriza por la ruptura de los vínculos colectivos y el debilitamiento de la cohesión social (García y Flores, 2011).

La pregunta clave pasa entonces por conocer el tipo de ciudadanía que se está formando en el sistema escolar chileno, de manera tal de revisar su pertinencia a las demandas que el escenario actual impone. Esto implica analizar los contenidos y modelos teóricos utilizados hasta ahora por el sistema educativo nacional en sus esfuerzos por implementar una formación ciudadana relevante para los estudiantes y la vida social y política actuales. En base a esta idea, interesa en particular lo que ocurre en la Enseñanza Básica, pues es en este nivel educativo donde se produce el primer acercamiento del estudiante a una instancia de socialización política que redundará en la formación del futuro ciudadano. En este proceso formativo, el papel de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales es central, pues es el sector del currículum que declara explícitamente aprendizajes relacionados con la formación ciudadana durante el ciclo básico, razón por la cual la asignatura y los profesores del área son para el sistema escolar los más preparados para hacerse cargo de la tarea de impulsar la enseñanza de la ciudadanía en la escuela (Mardones, Cox, Farías y García, 2014).

## **2. Preguntas de investigación.**

En consideración a lo expuesto, esta investigación busca dar respuesta a las siguientes interrogantes:

- ¿Cuál es el tipo de ciudadano que se busca formar a través del currículum nacional vigente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Enseñanza Básica?
- ¿Qué supuestos teóricos subyacen al modelo de ciudadanía presente en el currículum escolar vigente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Enseñanza Básica?

## **3. Objetivos de la investigación.**

### 3.1. Objetivo General.

- Identificar que modelos de ciudadanía están presentes en el currículum escolar vigente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Enseñanza Básica.

### 3.2. Objetivos Específicos.

- Caracterizar teóricamente modelos de ciudadanía contemporáneas presentes en el currículum escolar vigente de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Enseñanza Básica.
- Definir las características del tipo de ciudadano que se busca formar a través de las Bases Curriculares de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales en Enseñanza Básica.

#### **4. Relevancia de la investigación.**

Se espera que el estudio sea un aporte en el actual debate respecto a la forma de enseñanza de la ciudadanía en el sistema escolar chileno. A partir de la caracterización de los diferentes modelos de construcción de ciudadanía y su presencia en el currículum escolar, pretendemos que la investigación permita evaluar la forma en que están siendo formados cívicamente los estudiantes de Enseñanza Básica, de manera de comprender de mejor manera si la escuela, como espacio formativo, está preparada para contribuir a la formación de los futuros ciudadanos.

Del mismo modo, en momentos que se discute el papel que debe tener la enseñanza de la ciudadanía en las escuelas, el estudio tiene como propósito convertirse en un insumo para la decisión de políticas educacionales respecto a la formulación de nuevas propuestas curriculares de formación ciudadana. En particular, la investigación busca entregar antecedentes que permitan articular coherentemente las propuestas formativas de la Enseñanza Básica y Enseñanza Media en materia de ciudadanía, haciendo posible visibilizar los modelos teóricos que subyacen a la prescripción curricular de cada nivel educativo, identificando los puntos de convergencia que hagan posible construir una propuesta curricular en materia de educación ciudadana capaz de responder a los actuales desafíos de la sociedad chilena.

## II. LA FORMACIÓN CIUDADANA EN EL CURRÍCULUM ESCOLAR

---

### 1. El currículum escolar como selección político-cultural.

El currículum escolar ocupa un lugar esencial dentro del quehacer educacional, pues explicita las aspiraciones y objetivos que la sociedad se plantea en materia formativa, delineando las características que tendrán las futuras generaciones tras su paso por el sistema escolar. Por este motivo, Díaz Barriga (2009) plantea que el currículum puede ser entendido en una doble faceta: por un lado, puede ser visto como el conjunto de saberes disciplinarios considerados válidos de ser enseñados y que se organizan en una secuencia determinada y, por otro lado, como un mecanismo de regulación de la experiencia escolar de los estudiantes a partir de una experiencia de aprendizaje compartida.

Independiente de la perspectiva que se utilice para analizar el currículum escolar, es importante destacar que éste constituye siempre una selección cultural mediada por las circunstancias histórico-sociales en las que se produce (Goodson, 1995), lo que conlleva entender el carácter dinámico y selectivo que tiene toda definición curricular. Esto implica analizar con mayor detalle la forma en que se produce este proceso de selección social de manera de comprender las intencionalidades que subyacen al currículum escolar.

La forma en que los sistemas escolares seleccionan los contenidos que son transmitidos a los estudiantes en la escuela ha sido estudiada desde distintas perspectivas. Una primera aproximación teórica para comprender este proceso de selección cultural lo proporcionan los aportes que entrega la teoría de la reproducción cultural. Este enfoque plantea, a grandes rasgos, que la escuela lejos de ser un espacio que combata las

desigualdades sociales, más bien reproduce y perpetua estas diferencias, lo que ciertamente impacta en la generación y definición del currículum escolar. Dentro de esta línea de investigación, se analizarán especialmente los aportes de Basil Bernstein, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron.

Basil Bernstein plantea que el modo en que se selecciona, clasifica, distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que se considera público, refleja tanto la distribución de poder como los principios del control social. Desde esta perspectiva, el currículum escolar se define como aquellos conocimientos válidos de ser transmitidos y que forman parte, junto a la pedagogía y la evaluación, de un sistema de mensajes agrupados en el concepto de *conocimiento educativo formal*, el cual actúa como uno de los “mayores reguladores de la estructura de la experiencia” de las personas (Bernstein, 1985, p.35).

Como parte de este sistema de mensajes, el currículum escolar se presenta como un dispositivo pedagógico de selección cultural en la cual se enfrentan visiones y prácticas que representan a determinadas clases sociales. En la lógica de Bernstein, la estructura básica del currículum está dada por el concepto de clasificación, que se refiere

al grado de mantenimiento de los límites entre contenidos. Cuando la clasificación es fuerte los contenidos están claramente aislados los unos de los otros por fuertes límites. Cuando la clasificación es débil, existe un aislamiento reducido entre los contenidos, pues las fronteras entre éstos son débiles o están borradas (Bernstein, 1985, p.37).

De este modo, se originan distintos tipos de currículos: agregado e integrado. En un currículum de tipo agregado los contenidos se presentan entre sí de forma cerrada y claramente separados entre sí, mientras que en un currículum de tipo integrado los contenidos se presentan de manera abierta y en diálogo entre sí.

En una línea de análisis similar, Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1996) plantean que la realidad educativa puede ser estudiada a partir de la noción de campo, es decir, un espacio donde se desarrollan luchas entre diversos actores sociales por la posesión o producción de una forma específica de capital, que en el caso de los sistemas escolares se expresa en la lucha por el dominio y posesión del capital cultural, intentando legitimar determinadas concepciones de la sociedad. En este esquema, el currículum es definido como un arbitrario cultural, es decir, como una selección que provee conocimientos, capacidades y actitudes propias de la cultura de las clases dominantes, la cual reproduce las desigualdades de origen.

Una segunda aproximación teórica para analizar el proceso de selección cultural que representa el currículum escolar se estructura a partir de los aportes de la teoría crítica de Michael Apple. Este autor intenta comprender los mecanismos a través de los cuáles se produce el proceso de transmisión cultural en el sistema escolar, indagando en la propiedad del conocimiento que la escuela transmite, su proceso de selección y organización dentro del currículum. En este sentido, plantea que las escuelas reproducen, a través de un currículum definido por las clases gobernantes, valores y conocimientos ideológicamente vinculados con el sistema económico capitalista, asociando la educación con el sistema de producción de bienes económicos, que se distribuyen diferenciadamente según la posición social (Apple, 1986).

Para Apple, el conocimiento prescrito en el currículum forma parte de una tradición selectiva, en la que “el conocimiento legítimo es el resultado de unas complejas relaciones de poder” (Apple, 1996, p. 64), en la que participan diferentes grupos de las clases dirigentes, aun cuando "sólo se convierte en conocimiento oficial el conocimiento de determinados grupos” (Apple, 1996, p. 85). Por esta razón, Apple precisa que el conocimiento oficial responde a una política de acuerdos y negociaciones entre grupos con distintos grados de poder y representación dentro del Estado, que fijan ciertos consensos con miras a dotar de mayor legitimidad al conocimiento seleccionado. Esta

idea es clave, puesto que permite entender que el proceso de selección cultural, transmisión y control social que involucra el currículum no ocurre en un espacio neutro, sino que se produce en un territorio político, marcado por las relaciones de poder y por ideologías dominantes.

A partir de estos antecedentes, en el contexto de esta investigación, se entenderá el currículum escolar como un proceso de selección cultural de contenidos, habilidades y actitudes considerados válidos de ser enseñados a las generaciones venideras, en el cual se expresan las distintas visiones y concepciones que los diferentes grupos de poder ponen en juego al momento de estructurar la formación de los futuros ciudadanos mediante el sistema escolar.

## **2. Enfoques curriculares de enseñanza de la ciudadanía.**

Las discusiones académicas en torno a la relación entre enseñanza de la ciudadanía y currículum escolar gozan de un amplio desarrollo teórico (Bárcena, 1997; Kerr, 1999; Magendzo, 2003). Específicamente, Cox y García (2015) señalan que la pregunta por el currículum escolar de formación ciudadana se refiere, sobre todo, a la forma en que una sociedad elabora, selecciona y define ciertos objetivos y contenidos educativos considerados necesarios para preparar a las nuevas generaciones para la vida democrática y sus requerimientos.

Esto permite sostener la existencia de una gran variedad de enfoques al momento de analizar y entender la enseñanza de la ciudadanía. En un interesante trabajo colectivo, Cerda, Egaña, Magendzo, Santa Cruz y Varas (2004) analizan las limitaciones que la educación cívica tradicional tiene hoy en día, planteando que el conocimiento de instituciones y leyes (foco de la educación cívica) es insuficiente para formar ciudadanos activos y participativos. La propuesta de este grupo de investigadores apunta a complejizar la forma tradicional de enseñanza de la ciudadanía, incorporando miradas

que permitan complementar y enriquecer la noción de ciudadanía utilizada en la escuela, de modo de adecuarla a las demandas actuales que la sociedad exige a la participación ciudadana. Por ello, proponen cuatro nuevos modos de abordar la formación ciudadana actual:

a) Formación para la ciudadanía política: enfoque ligado a las concepciones liberales de la ciudadanía. Busca formar estudiantes que comprendan el funcionamiento de las instituciones de la democracia representativa, poniendo especial énfasis en el conocimiento de los derechos políticos individuales que se derivan del principio de igualdad política y legal.

b) Formación para una ciudadanía social: enfoque que busca entregar una noción omnicomprendensiva de la ciudadanía, ya que amplía la noción de derechos en los cuáles deben ser formados los futuros ciudadanos (nos sólo derechos políticos, sino también económicos, sociales, culturales y medioambientales)

c) Formación para la ciudadanía activa: enfoque que busca dar mayor énfasis a la participación de los ciudadanos en la construcción de la sociedad. En ese sentido, pretende desarrollar en los estudiantes una identidad colectiva basada en valores como la solidaridad, la autonomía y el reconocimiento de las diferencias.

d) Formación para la ciudadanía crítica: enfoque que se centra en la necesidad de incorporar el tema de las relaciones de poder y las relaciones entre grupos sociales en la formación ciudadana, buscando generar prácticas pedagógicas capaces de cuestionar y transformar la pedagogía y el currículum.

No obstante, el modelo educativo que ha tenido mayor impacto en la definición de currículum escolares sobre ciudadanía es el propuesto por el académico inglés David Kerr (1999), que propone que la formación de los futuros ciudadanos debe transitar

desde un enfoque minimalista a uno maximalista. Tal como muestra la figura N°4, el modelo minimalista corresponde a un enfoque restrictivo de la enseñanza de la ciudadanía, basado fuertemente en la comprensión de contenidos conceptuales sobre educación cívica y proponiendo un concepto de ciudadano como un status jurídico que permite que hombres y mujeres sean sujetos de derechos formales. El modelo maximalista, en cambio, parte de una mirada más amplia e integradora que concibe la enseñanza de la ciudadanía no sólo como el aprendizaje de un conjunto de contenidos conceptuales sobre el tema, sino que considera también el desarrollo de valores y actitudes ciudadanas por parte de las nuevas generaciones. De este modo, el enfoque maximalista de la educación ciudadana apunta a la necesidad de preparar a los jóvenes para sus responsabilidades y roles como ciudadanos en la sociedad globalizada, entregando herramientas para que la participación sea realmente efectiva.

FIGURA 4. CARACTERÍSTICAS DE LOS MODELOS MINIMALISTA Y MAXIMALISTA DE ENSEÑANZA DE LA CIUDADANÍA

<b>Minimalista (Educación Cívica Tradicional)</b>	<b>Maximalista (Formación Ciudadana)</b>
Concepción restringida y superficial	Concepción profunda y amplia
Excluyente, absolutista, separado del contexto	Inclusivo, comprensivo, incluye a todos los grupos existentes y problemas actuales en la sociedad
Enfoque de ciudadanía formal	Enfoque de ciudadanía activa
Educación Cívica	Formación Ciudadana
Clásico	Participativo
Basada en contenidos	Basada en procesos
Basada en conocimientos	Basada en valores y actitudes
Transmisión de contenidos pre definidos	Construcción interactiva e interpretativa
Más fácil de lograr y medir en la práctica	Más difícil de lograr y medir en la práctica

Fuente: Kerr (1999).

Las propuestas de Kerr han influido en el diseño e implementación de diferentes currículos de formación ciudadana. En el caso de Chile, por ejemplo, desde la reforma curricular de la década de 1990 en adelante la tradicional asignatura de Educación Cívica, que era impartida en los últimos años de Enseñanza Media y contemplaba principalmente temáticas relativas a institucionalidad política y el ordenamiento jurídico de la Nación, fue superada por un enfoque más amplio, incorporando nuevas líneas temáticas en la lógica de la mirada maximalista propuesta por Kerr (MINEDUC, 2004).

Siguiendo las reflexiones de Cristián Cox (2005), la adopción de la propuesta maximalista significó una ampliación del currículum escolar en un triple sentido, permitiendo la adquisición de habilidades, contenidos y actitudes ciudadanas:

1) Expansión cuantitativa: Los contenidos referidos a formación ciudadana no solo se encuentran en los últimos años de educación media o secundaria, sino que están presentes en gran parte de la secuencia escolar.

2) Expansión temática: Los contenidos relativos a ciudadanía se encuentran presentes en muchas disciplinas del currículum, enseñándose temáticas relativas no solo a institucionalidad, sino que también a derechos humanos, medio ambiente, globalización.

3) Expansión formativa: Se plantean objetivos de aprendizaje –y no solamente conocimientos–, lo que implica el desarrollo de competencias, habilidades y actitudes ciudadanas.

### **3. La Formación ciudadana en el currículum chileno.**

Los esfuerzos del sistema educativo chileno por adecuar las características de la enseñanza de la ciudadanía a los requerimientos que la sociedad actual enfrenta han sido constantes, especialmente desde el retorno de la democracia (a comienzos de la década de 1990) cuando se hizo patente la necesidad de reinstalar una cultura democrática que contribuyese a subsanar las deficiencias del período dictatorial y fuese acorde a las nuevas condiciones sociopolíticas del país, razón por la cual la enseñanza de la ciudadanía se convirtió en un tema permanente del debate educativo (Gysling, 2003).

Un detalle importante acerca de la forma en que se ha producido la discusión sobre las características que debe tener la formación ciudadana impartida por el sistema escolar radica en el contexto en que se han definido y decidido los cambios curriculares sobre educación ciudadana entre comienzos de la década de 1990 y 2013, contexto marcado por dos procesos simultáneos: la recuperación de la democracia luego de un largo período dictatorial y la consolidación del sistema económico neoliberal.

Por un lado, la reconstrucción del ideal democrático en el país luego de la dictadura se desarrolló a través de un proceso de transición política pactado entre las distintas fuerzas políticas (Godoy, 1999) y donde los movimientos sociales surgidos en dictadura no tuvieron mayores espacios de participación. De este modo, la nueva democracia, surgida de acuerdos políticos cupulares, no cumplió con las expectativas generadas entre la población, estableciéndose un sistema donde la participación ciudadana fue quedando limitada sólo al acto cívico de votar, formándose así una “democracia sin ciudadanos” (Ortiz, 2006).

En forma paralela a este proceso de construcción política se produjo la consolidación del modelo económico neoliberal. Durante el extenso período de la transición chilena, la lógica de mercado ha impregnado los espacios tanto públicos como privados,

impulsando un creciente individualismo en la sociedad, lo que ha generado un aumento de los niveles de desigualdad social y reducido las funciones del Estado a garantizar un orden social que permita la expansión del mercado (García, 1995), lo que ha tenido como efecto la despolitización del ciudadano, para convertirlo solo en consumidor eficiente y productivo (García y Flores, 2014).

En síntesis, el período de transición chileno se caracterizó por una doble faceta: un conjunto de efectos sociales producto de la apertura y liberalización económica y, al mismo tiempo, una serie de debilidades en materia de desarrollo democrático (Garretón y Garretón, 2010), lo que ha dado pie a lo que algunos autores llaman la “paradoja fundacional” del sistema democrático chileno actual:

“La paradoja actual se esbozaría en los siguientes términos: pese a que el discurso político llama a la participación ciudadana y exige a las instituciones educativas la formación de un ciudadano crítico y participativo, el sistema funciona a partir de una democracia de baja intensidad. La democracia se reduce a la representatividad y limita la toma de decisiones políticas de los ciudadanos a la actividad de sufragar. Sin embargo, al mismo tiempo, entrega a los sujetos todas las herramientas para que se conviertan en simples consumidores económicamente activos, que gozan de libertad y poder aparentes para participar en el sistema económico y tomar decisiones que impactan en una noción de calidad de vida reducida a la adquisición de bienes de consumo” (García y Flores, 2014, pp. 35-36).

Lo que esta paradoja deja ver es que la educación ciudadana prescrita curricularmente se encuentra tensionada por este doble discurso, influyendo en las decisiones educativas que sobre la materia se han tomado en el período 1990 – 2013. El análisis del currículum escolar chileno realizado por Cox y García (2015) señala que son tres los momentos en que se ha redefinido curricularmente la formación ciudadana entre la década de los 90 y la actualidad.

El primer momento ocurre durante la década de los noventa, cuando se aprueba un nuevo Marco Curricular de Enseñanza Básica y Media (en 1996 y 1998, respectivamente). El currículum de la década de 1990 elimina la asignatura de Educación Cívica al final de la Enseñanza Media y coloca la Formación Ciudadana como una dimensión transversal a toda la experiencia escolar, definiendo un conjunto de Objetivos Fundamentales Transversales (OFT) relacionados con la temática a lo largo de todo el ciclo escolar. No obstante, se destacó el rol específico de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales<sup>4</sup> en el desarrollo de los objetivos de formación ciudadana, especialmente en 6° básico y 1° medio. Además, en forma complementaria, se dio espacio a la educación ciudadana en las asignaturas de Orientación, en Enseñanza Básica, y Filosofía y Psicología en Enseñanza Media (MINEDUC, 1996 y 1998).

El segundo cambio se realizó el año 2009 en el contexto de un Ajuste curricular de un grupo importantes de sectores de aprendizaje. En este ajuste se mantuvo la enseñanza de la ciudadanía como un elemento transversal a todo el proceso educativo y, además, se revisaron y actualizaron los OFT de Formación Ciudadana existentes. En cuanto a la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, los contenidos enfocados en institucionalidad política se mantuvieron en el 6° año de Enseñanza Básica y, en el caso de Enseñanza Media, se concentraron en el 4° año de dicho ciclo a instancias de las recomendaciones de la Comisión de Formación Ciudadana convocada por el MINEDUC en 2004 que, entre otras ideas, propuso reforzar los contenidos relacionados con institucionalidad política y concentrar los contenidos de dicha temática en el último año de la Enseñanza Media (MINEDUC, 2009).

---

<sup>4</sup> En el contexto de la reforma curricular de la década de los noventa, el área disciplinar de Historia fue rotulada de diferentes maneras en el currículum escolar: “Comprensión del medio natural, social y cultural” (1° a 4° básico), “Estudio y Comprensión de la Sociedad” (5° a 8° básico) e “Historia y Ciencias Sociales” (1° a 4° medio). En el Ajuste curricular de 2009 y en las Bases Curriculares de 2013 se optó por uniformar el nombre de la asignatura como “Historia, Geografía y Ciencias Sociales” a lo largo de toda la trayectoria escolar. En la presente investigación, se ha optado por utilizar esta última denominación en función de facilitar la comparación entre diferentes instrumentos curriculares.

Por último, entre 2012 y 2013 se diseña nueva propuesta curricular desde 1° básico hasta 2° medio denominada Bases Curriculares, de acuerdo a los lineamientos entregados por la Ley General de Educación de 2009<sup>5</sup>. En esta nueva definición se mantiene la transversalidad de la formación ciudadana a través de nuevos Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT), además de incorporar algunos contenidos en la asignatura de Orientación en la Enseñanza Básica. En el área de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se introduce una novedad al incorporar un eje de “*formación ciudadana*” en la asignatura, que ordena y explicita los contenidos relacionados con la enseñanza de la ciudadanía entre 1° básico y 2° medio. Este eje de plantea como objetivo “que los estudiantes desarrollen los conocimientos, las habilidades y las actitudes que son fundamentales para participar activa y responsablemente en una sociedad democrática” (MINEDUC, 2012, p.8), estableciendo para ello una secuencia curricular que busca que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes ciudadanas desde los contextos más cercanos (como la sala de clases) para ir avanzando progresivamente a espacios de conocimiento ciudadano más abstractos, como el conocimiento de la institucionalidad política y los preceptos constitucionales.

La figura N°5 muestra una síntesis de los cambios curriculares descritos, de manera de tener una mirada panorámica del proceso de transformaciones curriculares en materia de enseñanza de la ciudadanía en el sistema escolar chileno en las últimas dos décadas.

---

<sup>5</sup> La Ley General de Educación (LGE), aprobada en 2009, nace como la respuesta institucional a las masivas protestas estudiantiles ocurridas en Chile durante 2006. La nueva normativa derogó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) en lo referente a la educación escolar, estableciendo una nueva estructura de seis años de Enseñanza Básica y seis años de Educación Media, además de modificar la nomenclatura curricular existente al hablar de Bases Curriculares y de Objetivos de Aprendizaje en lugar de Marco Curricular, Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO), respectivamente.

FIGURA 5. ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA. 1996 – 2013

	Marco Curricular 1996 – 1998	Ajuste Curricular 2009	Bases Curriculares 2012 – 2013
<b>1. Distribución de contenidos de Educación Ciudadana (Asignaturas y Objetivos Transversales)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Estudio y comprensión del medio Natural, Social y Cultural (EB).</li> <li>- Estudio y Comprensión de la Sociedad (EB).</li> <li>- Orientación (5° a 8° EB).</li> <li>- Historia y Ciencias Sociales (EM).</li> <li>- Filosofía y Psicología (EM).</li> <li>- OFT: Formación Ética; Persona y Entorno (EB y EM).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia y Ciencias Sociales (EB y EM).</li> <li>- Orientación (5° a 8° EB).</li> <li>- Filosofía y Psicología (EM).</li> <li>- OFT: Formación Ética; Persona y Entorno (EB y EM).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGS). (EB y EM).</li> <li>- Orientación (1° a 6° EB).</li> <li>- OAT: Dimensión Sociocultural y Ciudadana; Dimensión Moral (EB y EM).</li> </ul>
<b>2. Ubicación en secuencia escolar de contenidos de Institucionalidad política.</b>	- 6° EB y 1° EM.	- 6° EB y 4° EM.	- 6° EB y 2° EM.
<b>3. Ejes de objetivos de educación ciudadana en HGS.</b>	- No se establecen	- No se establecen	- Eje Formación Ciudadana (1° EB a 2° EM).

Fuente: Cox y García (2015).

Al momento de redacción de este proyecto de Magíster, el currículum chileno se encuentra en una fase de transición, pues se encuentran vigentes diversos instrumentos curriculares, lo que ciertamente repercute en la selección, organización y secuencialidad de los aprendizajes. Es así como, dependiendo del nivel de enseñanza y de la asignatura, se encuentran vigentes el Marco Curricular de 1998, el Ajuste Curricular implementado en 2009 y las Bases Curriculares aprobadas en 2012.

Tomando como ejemplo la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, a la fecha de elaboración de esta investigación conviven dos instrumentos curriculares en la formación general: las Bases Curriculares de 2012 se encuentran aprobadas entre 1° básico y 2° medio, pero solo están plenamente vigentes hasta 1° medio, quedando pendiente su implementación en 2° medio para el año 2018. En cambio, 3° y 4° medio siguen rigiéndose por el Ajuste curricular de 2009, por lo menos hasta el año 2019, cuando debiese entrar en vigencia una nueva propuesta curricular elaborada por el MINEDUC.

En este escenario, existe a la fecha incertidumbre acerca de que contenidos, habilidades y actitudes ciudadanas serán incorporados finalmente en la propuesta curricular para el cierre del ciclo de Enseñanza Media. En marzo de 2017, el MINEDUC hizo pública una propuesta de Bases Curriculares para 3° y 4° medio en la que, siguiendo el mandato de la ley 20.911<sup>6</sup>, se incorpora una nueva asignatura de Educación Ciudadana con el propósito de “desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para que las y los estudiantes se desenvuelvan en un sistema democrático y participen activa y

---

<sup>6</sup> La ley 20.911, que crea el Plan Nacional de Formación Ciudadana, fue promulgada en marzo de 2016 y recoge las recomendaciones del Consejo Asesor Presidencial contra los conflictos de interés, el tráfico de influencias y la corrupción (también conocida como Comisión Engel). Esta instancia fue convocada en 2015 por la Presidenta de la República Michelle Bachelet con la finalidad de proponer acciones concretas para reforzar la probidad y la transparencia en el sector público y privado a partir del conocimiento de un conjunto de casos de colusión empresarial y financiamiento ilegal de la actividad política.

corresponsablemente en la construcción de una sociedad orientada hacia el fortalecimiento del bien común y la justicia social” (MINEDUC, 2017, p. 43)

La figura N°6 muestra el detalle de los objetivos de aprendizajes propuestos por el MINEDUC en la nueva asignatura de Educación Ciudadana, desglosados en los niveles de 3° y 4° medio.

FIGURA 6. PROPUESTA DE OBJETIVOS DE APRENDIZAJE DE LA NUEVA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN CIUDADANA PARA 3° Y 4° MEDIO

<b>Objetivos de Aprendizaje de 3° medio</b>
1. Analizar críticamente el sistema democrático en Chile y su impacto en la vida cotidiana, a la luz del principio de justicia social y los derechos humanos, cívicos, sociales y medioambientales.
2. Analizar diversos modelos de desarrollo económico, democracia y ciudadanía; las relaciones entre ellos y sus implicancias en el ejercicio ciudadano, los derechos y deberes, y el funcionamiento de la democracia.
3. Analizar críticamente las relaciones políticas, económicas y socioculturales que configuran el territorio y el espacio público en distintas escalas, considerando las posibilidades de ejercicio ciudadano, el cumplimiento y ejercicio de derechos y el principio de justicia socio-ambiental.
4. Participar en forma corresponsable y ética en la búsqueda de soluciones a desafíos que impliquen armonizar desarrollo económico, democracia, equidad y sustentabilidad.
<b>Objetivos de Aprendizaje de 4° medio</b>
1. Analizar críticamente diversas formas de participación y su aporte al fortalecimiento del bien común, considerando experiencias ciudadanas personales y fenómenos sociales contemporáneos.
2. Integrar principios éticos, valores y virtudes públicas en las prácticas ciudadanas, políticas e institucionales, a fin de resguardar la dignidad del otro y fortalecer la vida en democracia.
3. Valorar, promover y defender los derechos humanos, tomando en cuenta sus características generales, sus proyecciones en la vida cotidiana y el principio de igualdad y no discriminación.

Fuente: MINEDUC (2017)

Esta propuesta fue sometida a un proceso de consulta pública online abierta a estudiantes, docentes y público en general y, además, discutida y analizada en una jornada de reflexión en los establecimientos educacionales del país el día 15 de marzo de este año. De acuerdo al cronograma establecido por el Ministerio de Educación, el proceso de construcción curricular de 3° y 4° medio se encuentra en una fase de incorporación de los comentarios de la etapa de consulta pública a la propuesta curricular, de manera de ingresar el documento final al Consejo Nacional de Educación en junio de 2017 para su revisión y aprobación.

De manera complementaria, la misma ley 20.911 determinó que cada establecimiento deberá diseñar un Plan de Formación Ciudadana que aborde los objetivos definidos por la normativa a través de los espacios y formas que estimen pertinentes, impulsando iniciativas transversales en todos los niveles educacionales para promover la enseñanza de la ciudadanía entre los estudiantes.

De este modo, al finalizar este proceso de transición curricular en 2019, la Formación Ciudadana se habrá incorporado en la secuencia curricular del sistema escolar chileno, desde 1° básico a 4° medio, tanto de manera transversal en las distintas asignaturas a través de los OAT, como en un eje específico en las asignaturas de Historia, Geografía, Ciencias Sociales, culminando con una asignatura independiente en los últimos años de la experiencia escolar. De modo complementario, se suma el plan de Formación Ciudadana que cada establecimiento debe definir en base a sus características, recursos y experiencias. Así, la enseñanza de la ciudadanía se convertirá en un elemento fundante de la experiencia formativa de la escuela en los años venideros, motivo por el cual analizar los supuestos teóricos que subyacen las características de la educación ciudadana se convierte en una necesidad del mismo sistema educativo.

### III. MODELOS DE CIUDADANÍA.

---

Si bien el concepto de ciudadanía surge en la Grecia clásica, no es hasta mediados del siglo XX en que dicho término comienza a ser conceptualizado en forma sistemática. El trabajo pionero en este sentido fue el ensayo *Ciudadanía y Clase Social*, escrito por T.H. Marshall en 1950. En dicho ensayo, Marshall señala que la condición de ciudadano abarca un proceso continuo de obtención de un conjunto de derechos reconocidos por el Estado: una ciudadanía civil en el siglo XVIII, vinculada a la libertad y los derechos de propiedad; una ciudadanía política propia del siglo XIX, ligada al derecho al voto y al derecho a la organización social y política y, en la última mitad del siglo XX, una ciudadanía social, relacionada con la expansión de los sistemas educativos y del Estado del Bienestar.

De este modo, a partir del trabajo de Marshall la ciudadanía comienza a ser entendida como el conjunto de derechos que tienen las personas como sujetos y los deberes que de ellos se derivan, convirtiéndose esta mirada en el enfoque dominante durante las dos décadas siguientes (Rubio Carracedo, 2007). No obstante, desde las últimas décadas del siglo XX en adelante los estudios acerca de la ciudadanía han experimentado un nuevo auge, lo que permite el surgimiento de nuevas propuestas teóricas, cada uno con elementos y características propios acerca de lo que debe ser la ciudadanía (Kymlicka y Norman, 1997).

De este modo, es posible identificar diferentes propuestas de lo que significa ser ciudadano. Para los fines de esta investigación, estos diferentes modelos serán agrupados en dos grandes grupos: *modelos tradicionales* y *modelos emergentes*. El primer grupo está compuesto por aquellas propuestas de ciudadanía que presentan una mayor tradición y desarrollo teórico y que, por lo tanto, han impactado más profundamente en la discusión sobre ciudadanía. Nos referiremos como *modelos tradicionales* a la ciudadanía

liberal, la comunitarista y la republicana. El segundo grupo engloba a aquellos modelos que surgen a partir del desarrollo de nuevas realidades sociopolíticas en el marco de la globalización, como el debilitamiento de los Estados Nacionales, las tensiones entre culturas locales y globales o las transformaciones en la economía y en el acceso a la información (García Canclini, 1995; Ortega, 2002). Por tanto, nombraremos como *modelos emergentes* a aquellas nuevas expresiones de la ciudadanía, como son la ciudadanía multicultural y la ciudadanía global.

En las líneas siguientes se profundizará en los elementos y características de cada modelo de ciudadanía, de manera de tener una visión panorámica de las distintas maneras en que la teoría política contemporánea entiende la ciudadanía.

## **1. Modelos tradicionales de la ciudadanía.**

### 1.1. El modelo de ciudadanía liberal.

Este enfoque entiende que la ciudadanía es un estatus legal que permite a los ciudadanos disfrutar de un conjunto de derechos garantizados por el Estado. Tiene entre sus principales exponentes a T.H. Marshall (1893-1981), John Rawls (1921-2002) y Ronald Dworkin (1931-2013).

Este modelo de ciudadanía tiene sus orígenes en las propuestas de T.H. Marshall durante la década de 1950. Como se mencionó anteriormente, la propuesta de Marshall apunta a destacar una noción de ciudadanía entendida como una categoría legal y formal que entrega ciertos derechos y deberes. En este sentido, Marshall plantea que “la ciudadanía es aquel estatus que se concede a los miembros de pleno derecho de una comunidad. Sus beneficiarios son iguales en cuanto a los derechos y las obligaciones que implica” (1998, p.37). Dentro de esta propuesta, el vínculo del ciudadano con su comunidad política pasa

directamente por relacionar la ciudadanía con el Estado nacional pues este es el que otorga el reconocimiento de los derechos que convierten al individuo en ciudadano. Por lo tanto, de acuerdo a la propuesta del autor la ciudadanía es un estatus jurídico y legal que sólo puede expresarse en el territorio de la Nación a la que pertenece el individuo.

Para el modelo liberal, la posesión de derechos individuales constituye la esencia de la ciudadanía. Es así como se plantea que “el ciudadano liberal es un portador pasivo de derechos que disfruta de la protección de la ley” (Mouffe, 1999, p. 101). Estos derechos, que son universales e iguales para todos los ciudadanos, tienen absoluta prioridad sobre cualquier noción o idea de bien común y representan, por lo tanto, un triunfo de los individuos sobre el Estado, ya que permiten reafirmar la autonomía del individuo para elegir libremente cualquier forma de vida sin presiones de ninguna autoridad externa (Dworkin, 1993).

De este modo, al definirse en función del individuo y sus derechos, la ciudadanía liberal no plantea una definición acerca del bien común al interior de la sociedad. Por el contrario, plantea que cada sujeto en cuanto ciudadano libre, autónomo y poseedor de derechos iguales tiene la posibilidad de escoger libremente su modelo particular de vida, adoptando cualquier concepción del bien (Dworkin, 1993). En este sentido, la sociedad liberal se entiende como un conjunto de individuos aislados, donde conviven una pluralidad de “doctrinas incompatibles, pero razonables” (Rawls, 1996, p.212) en el marco de un Estado constituido sobre la base de principios como la justicia, la razón pública y el orden político.

Por lo tanto, en un escenario de diversidad social y de fuerte individualismo, conceptos como el de la justicia cobran especial importancia como criterio organizador de una sociedad de tipo liberal. John Rawls, en su texto *Teoría de la Justicia* publicado originalmente en 1971, plantea que una sociedad justa es aquella que permite la existencia de un orden social y de instituciones públicas que permitan que todos los

ciudadanos puedan desarrollar su propio proyecto de vida, pero que al mismo tiempo promuevan la asociación de dichos individuos en la creencia de que todos los sujetos comparten los mismos principios de justicia. Así, por ejemplo, el autor plantea que “entre individuos con objetivos y propósitos diferentes, una concepción compartida de la justicia establece los vínculos de la amistad cívica; el deseo general de justicia limita la prosecución de otros fines. Puede pensarse que una concepción pública de la justicia constituye el rasgo fundamental de una asociación humana bien ordenada” (Rawls, 1979, p.21).

Si estas condiciones se cumpliesen, todo ciudadano se comportaría cívicamente, dice Rawls, desarrollando ciertas conductas como, por ejemplo, la tolerancia, la búsqueda de la equidad y la cooperación. Por lo tanto, para la propuesta liberal lo importante es alcanzar acuerdos en torno a ciertos procedimientos que puedan ser convertidos en normas razonables, de modo que cualquier ciudadano libre e igual puede concordar con la decisión adoptada (Rawls, 1979). En caso contrario, la sociedad se destruiría, pues “la desconfianza y el resentimiento corroen los vínculos del civismo” (Rawls, 1979, p.23).

A partir de lo anterior, Rubio Carracedo (2007, p.70 y ss.) realiza una síntesis de los rasgos que definen y caracterizan el modelo de ciudadanía liberal, entre los que destacan:

a) Individualismo: es el elemento más importante de la ciudadanía liberal, puesto que este enfoque enfatiza siempre los derechos individuales y su ámbito de acción. Para este modelo, las acciones autónomas de los sujetos son el eje de la vida social, razón por la cual los intereses individuales están por encima de toda idea de bien común. Por lo tanto, son las decisiones individuales lo que determina las características del ciudadano.

b) Uso instrumental de la moral pública: el modelo liberal reconoce la existencia de una doble moral. En función de su libertad individual y de la posesión de derechos iguales,

cada sujeto es la máxima autoridad moral en el ámbito privado, mientras que en la esfera pública debe existir una moral mínima basada en el respeto a la ley que permita a cada individuo desarrollar su propio proyecto de vida. Autores liberales como Charles Larmore llaman a esta moral pública mínima una *ética cívica* (Larmore, 1990, citado en Bárcena, 1997).

c) Neutralidad del Estado: en el esquema de la ciudadanía liberal el Estado debe quedar al margen de la búsqueda de una moral globalizadora y no debe tomar partido por ninguna concepción particular del bien común. La función del Estado radica en garantizar la existencia de un marco legal mínimo dentro del cual las personas se puedan desarrollar libremente. De acuerdo a Rubio Carracedo (2007), esta neutralidad es la mejor garantía para que en la organización social prime lo justo (en el sentido rawlsiano) por sobre lo bueno.

d) Participación política: siguiendo el punto anterior, la participación política de los ciudadanos dentro del modelo liberal es una elección individual, puesto que cada sujeto es autónomo para elegir su propio destino. El ciudadano liberal puede o no participar en los asuntos públicos, pues tal como señala Fernando Bárcena “en tanto ciudadanos [liberales] tenemos el derecho de elegir el grado de nuestro compromiso en los asuntos cívico-políticos” (1997, p.115). Por esta razón, la propuesta liberal promueve un modelo democrático representativo donde el ciudadano otorga la representación de sus intereses en una clase política de profesionales, con la misión de defender la autonomía y libertad de cada individuo (Ovejero, 1997).

## 1.2. El modelo de ciudadanía comunitarista.

El comunitarismo, como su propio nombre indica, constituye un modelo teórico que privilegia la comunidad al individuo, poniendo por delante los vínculos de adhesión

grupales con respecto a la libertad individual. Autores relevantes de este enfoque son Michael Walzer (1935- ), Charles Taylor (1931- ) o Michael Sandel (1953- ).

Esta propuesta surge en oposición al modelo liberal, al que critica por promover el individualismo y el debilitamiento de los lazos que unen a las personas con la comunidad en la que se desenvuelven. A juicio de los comunitaristas, una sociedad formada únicamente por individuos autónomos y con proyectos de vida independientes entre sí sólo puede conducir a

“la fragmentación, esto es, un pueblo cada vez menos capaz de formar un propósito común y llevarlo a cabo. La fragmentación aparece cuando las personas llegan a verse a sí mismas cada vez más atomísticamente y cada vez menos ligadas a sus conciudadanos en proyectos comunes y lealtades” (Taylor, 1997, pp.365-366).

Frente al individualismo liberal, este modelo de ciudadanía busca rescatar política y socialmente el concepto de *comunidad*, entendiéndola como un bien en sí misma (Walzer, 1993). En esta perspectiva, el ciudadano comunitarista se presenta como un sujeto profundamente social, por lo que la vida de las personas no puede entenderse al margen de la colectividad a la que pertenece, su cultura y sus tradiciones. En este sentido, Taylor plantea que “la completa definición de alguien incluye no sólo su posición en las cuestiones morales y espirituales, sino también una referencia a una comunidad definidora” (Taylor, 1996, p.52). De este modo, es la pertenencia a una agrupación social y cultural concreta lo que define al individuo en tanto ciudadano, pues es allí donde cada persona adquiere los valores morales y cívicos que permitirán su participación política.

En el esquema comunitarista, la noción de derechos individuales no tiene mayor cabida y se reconoce que los deberes frente a la comunidad están por encima de cualquier tipo de noción de derechos (Ovejero, 1997). Esto pues al formar parte de una comunidad, las

decisiones individuales pierden sentido e importancia lo que provoca que las decisiones, comportamientos y actitudes de las personas tengan como guía la búsqueda del bien de la comunidad. En este sentido, algunos teóricos de este modelo señalan que para el comunitarismo “el bien es previo a la justicia” (Bárcena, 1997, p.128), lo que determina que el tipo de relaciones sociales y participación comunitaria tienen que ser valoradas como buenas por sí mismas. De este modo, para el comunitarismo el objetivo de la vida social no es tener una sociedad justa, sino que formar una sociedad buena.

Profundizando en el punto anterior, la idea de buena vida no depende de la elección de cada individuo, sino que existe al interior de la comunidad una idea única de lo que esto significa, concepto que es compartido por todos los integrantes del colectivo social (Santiago, 2010). En el comunitarismo, cada sujeto no genera su propia concepción del bien o el mal, sino que adopta como propias las pautas valóricas de la misma comunidad construye. En esta línea, Ovejero señala que el ciudadano comunitarista

“no escapa a su propia historia, a su escenario porque está (es) siempre en el escenario. No escoge sus valores, ni pacta, después, el escenario social. La pertenencia a la sociedad es la que le proporciona los valores desde donde puede escoger y juzgar. Los valores comunitaristas dotan de sentido a su vida y elecciones” (Ovejero, 1997, p.100).

De este modo, la comunidad es una construcción anterior al individuo, que configura la identidad y los valores morales del sujeto, haciendo que deje de lado sus propios intereses y derechos, participando activamente, en cambio, en los intereses y proyectos colectivos. Visto de este modo, el sentido de pertenencia a la colectividad es un elemento clave del modelo de ciudadanía reseñado. Sin embargo, esta identificación con lo colectivo no se basa en procedimientos legales, sino que en la adscripción a valores compartidos por los miembros de, tales como la solidaridad, la responsabilidad o la fraternidad (Ovejero, 1997). Este vínculo es el que permite al sujeto alcanzar su pleno

desarrollo contribuyendo así al bienestar del grupo al que pertenece, sin dejar espacios a elecciones individuales que se alejen de la noción común de vida buena.

Por esta razón, este modelo de ciudadanía destaca que la participación política de cada sujeto debe estar siempre al servicio de la identidad colectiva y sus intereses, lo que redundaría en el desarrollo tanto del individuo (en cuanto sujeto moral) como de la misma comunidad. En esta línea, los defensores de este enfoque plantean que “la política considera la formación del carácter moral como un asunto público y no meramente privado” (Sandel, 1998, citado en Cristi, 1998), motivo por el cual el Estado, entendido como una agrupación política, no puede mantener una actitud de neutralidad moral, sino que debe fomentar una *política del bien común*, adecuada a la forma de vida de la comunidad.

Una vertiente del comunitarismo da sustento teórico al nacionalismo (Rubio Carracedo, 2007). En esta perspectiva, la nación es entendida como una comunidad cultural que reúne a los habitantes de un mismo territorio y que comparten ciertas una historia, costumbres y una lengua común, estableciendo así un vínculo que permite articular lo que Anderson (1993) llama una “comunidad imaginada”, forjándose así un lazo de pertenencia que impulsa al individuo a actuar siempre en beneficio de los intereses colectivos.

El vínculo cultural con la nación actúa como criterio separador entre los que están dentro y los que están fuera de la comunidad nacional, es decir, entre los que son ciudadanos y los que no lo son. Ser ciudadano implica aceptar la existencia de rasgos culturales homogéneos que, al ser compartidos por todos los individuos miembros, otorgan la membresía a la nación. Por esta razón, la democracia y nacionalismo se relaciona directamente, ya que la participación política nacional está restringida a aquellas personas que acepten su pertenencia a la comunidad nacional dominante, pues en el caso de identificarse con comunidades minoritarias, esta forma de nacionalismo pide la

asimilación a la comunidad mayor o la exclusión de dichos individuos (Rubio Carracedo, 2007). Esto tiene profundas implicancias en el ejercicio ciudadano, ya que limita la participación política únicamente a los que forman parte oficialmente de la comunidad nacional, impidiendo o dificultando el ejercicio pleno de otros grupos de personas.

### 1.3. El modelo de ciudadanía republicana.

La propuesta republicana contemporánea proviene de una larga tradición que recoge parte del legado político de la Antigüedad clásica y de las formas de gobierno de las ciudades italianas del Renacimiento, adaptando dicha tradición a la complejidad de los Estados modernos. Sus autores más representativos son Jürgen Habermas (1929- ), Hannah Arendt (1906-1975), Quentin Skinner (1940- ) y Philip Pettit (1945- ).

Aunque esta propuesta comparte algunos de sus supuestos con el modelo liberal y otros con el comunitarismo, no se confunde con ninguno de los dos. Tal como plantea Viroli (1997), comparte con el comunitarismo el hecho de que el ciudadano republicano también se sabe vinculado, a la hora de configurar su identidad, con su sociedad, y en que otorga importancia a la responsabilidad y a las obligaciones comunes, mientras que del enfoque liberal recoge la idea de que el individuo es sujeto de derechos, libre y autónomo para decidir los aspectos centrales de su propia vida. En este sentido, el modelo republicano se presenta como una propuesta teórica que enlaza los aciertos tanto del liberalismo como del comunitarismo, lo que hace que su concepto de ciudadanía sea mucho más amplia y completa que el de estos dos modelos por separado.

La propuesta republicana plantea que el ciudadano, como sujeto libre, es una persona que participa activamente en la organización y la dirección de su sociedad. Toma del modelo de la ciudadanía liberal la importancia que se concede a los derechos individuales de la persona, pero le agrega la idea de que cada individuo debe

identificarse con su comunidad política, señalando que el individuo debe comprometerse a buscar el bien común de la comunidad mediante la participación política activa (Miller, 1997, pp. 83-84).

No obstante, pese al reconocimiento del vínculo entre individuo y sociedad política, la ciudadanía republicana también se distancia de posturas de tipo comunitaristas, pues no subordina al individuo a los intereses de la comunidad, sino que refuerza la noción de participación política del individuo como sujeto autónomo. Tal como plantea Jürgen Habermas,

“los componentes republicanos de la ciudadanía se separan de la pertenencia a una comunidad pre política integrada por el origen, la tradición compartida y la lengua común. La nación de ciudadanos encuentra su identidad, no en la comunidad étnico-cultural, sino en la práctica de los ciudadanos que ejercen activamente sus derechos democráticos de participación y de comunicación” (Habermas, 1998b, p.633).

El enfoque republicano rescata un modelo de ciudadanía activa, en la que el ciudadano es el protagonista de la comunidad política en la que participa. Para ello, este modelo de ciudadanía destaca los siguientes elementos:

a) Libertad republicana: de acuerdo a Pettit (1999), la libertad republicana se entiende como “no dominación”, es decir, se trata de un ideal social en el que ningún individuo sea capaz de interferir arbitrariamente en la vida de otra persona, permitiéndole así a cada individuo desarrollar su propio proyecto de vida. Sin embargo, la libertad como “no dominación” se diferencia de la propuesta liberal tradicional en que reconoce como límite el principio de lo público, es decir, se plantea que cada individuo puede desarrollar sus propios fines con libertad, siempre y cuando estos intereses particulares no entren en oposición con el principio del bien común.

b) Deliberación política: a diferencia del comunitarismo, el modelo republicano entiende el concepto de comunidad como un conjunto de normas construidas en un proceso permanente de deliberación política de los mismos ciudadanos (Rubio Carracedo, 2007, p.85). De este modo, la discusión pública constituye un elemento fundamental del quehacer del ciudadano republicano, en tanto le permite participar activamente en la determinación de los valores y normas de la comunidad. Habermas refuerza la importancia del aspecto deliberativo en la interacción política al señalar que la participación discursiva de los ciudadanos, ya sea en espacios formales o informales, permite alcanzar acuerdos políticos que sean aceptados por todos los miembros libres e iguales de la comunidad jurídica (1998a).

c) Educación del ciudadano: dentro de la lógica del modelo republicano destaca la idea de que el ciudadano-demócrata no nace, sino que “se hace”, y por ello es preciso una educación formativa en este sentido (Rubio Carracedo, 2007). Esta propuesta de Formación ciudadana busca que el futuro ciudadano se instruya en los fundamentos de sus deberes cívicos que le permitan desarrollar las virtudes cívicas necesarias para su participación política activa (Bárcena, 1997; Ovejero, 1997). La consecuencia de la educación de los ciudadanos es que la política democrática dejará de ser un asunto exclusivo de la clase política para pasar a ser un asunto de una amplia mayoría consciente de sus derechos y de sus responsabilidades.

Asimismo, un elemento clave para entender este modelo de ciudadanía es la importancia que se le asigna al desarrollo de un conjunto de virtudes cívicas en la formación del ciudadano (Ovejero, 2005) pues, en tanto sujeto protagónico de la vida pública, se asume la idea de que una persona moralmente buena será, necesariamente, un buen ciudadano. En este sentido, los teóricos contemporáneos del modelo republicano plantean que la virtud cívica consiste en la disposición o motivación de las personas para participar activamente en los asuntos públicos y desarrollarse como ciudadanos activos y responsables que procuren buscar el bien en todos los asuntos públicos (Tena, 2010).

Resulta difícil establecer una nómina de virtudes cívicas básicas a considerar en la formación del ciudadano republicano, aún cuando existe un relativo consenso entre los defensores de este modelo en destacar como elementos centrales la idea de la participación política y social, la búsqueda de la justicia, la obediencia a las leyes, la solidaridad o fraternidad entre los distintos miembros de la comunidad política, la tolerancia, la honestidad pública como crítica a la corrupción y el patriotismo (Pérez de la Fuente, 2010). Sobre este último punto, Maurizio Viroli destaca la importancia que tiene inculcar en los futuros ciudadanos “la cultura de la libertad, el interés por la república, el amor al bien común” (Viroli, 1997, p.33) como fundamento de la enseñanza del amor a la Patria y del respeto a las instituciones políticas republicanas, planteando que “para los patriotas, el valor principal es la República y la forma de vida libre que ésta permite” (1997, p.16).

## **2. Modelos emergentes de la ciudadanía.**

### 2.1. El modelo de ciudadanía multicultural.

El modelo de ciudadanía multicultural tiene como su principal representante al filósofo canadiense Will Kymlicka (1962- ). Esta propuesta se enfoca en constatar la creciente diversidad cultural de los países actuales, identificando el surgimiento de una serie de situaciones conflictivas culturales entre grupos mayoritarios y minoritarios al interior de cada sociedad nacional en temas como los asuntos lingüísticos, de representación política o autonomías locales.

Los lineamientos centrales de la propuesta de Kymlicka se encuentran desarrollados en su libro *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*, en el que busca “identificar algunos conceptos y principios claves para tomar en consideración y, finalmente, clarificar los fundamentos básicos de un enfoque liberal del problema de los derechos de las minorías” (1996, p.14). En este sentido, la propuesta de

la ciudadanía multicultural no es totalmente original, sino que representa un intento de ampliar e integrar los principios de la ciudadanía liberal a las realidades y desafíos de los estados multiétnicos y/o multinacionales actuales, de manera de propiciar la convivencia de diferentes grupos culturales al interior de las sociedades nacionales.

Un aspecto importante de la propuesta de Kymlicka es que la libertad individual está íntimamente vinculada con la cultura en la que se desenvuelven los individuos, por lo que en su propuesta de ciudadanía multicultural intentará trazar esta conexión entre libertad y cultura. El tipo de cultura relevante para la libertad individual, según esta propuesta de ciudadanía, son las llamadas “culturas societales”, cuyas prácticas e instituciones comprenden toda la variedad de las experiencias humanas (Kymlicka, 1996, pp.112-113), razón por la cuál es importante que las minorías nacionales y étnicas tengan acceso a su propia cultura en el marco de una cultura mayoritaria.

En este contexto, el modelo de ciudadanía multicultural plantea que, desde una mirada liberal,

“es bueno que las culturas aprendan las unas de las otras. Los liberales no pueden defender una noción de cultura que considere que el proceso de interacción y de aprendizaje de otras culturas constituye una amenaza a la “pureza” o a la “integridad”, en lugar de una oportunidad de enriquecimiento. Los liberales quieren una cultura societal rica y diversa, y gran parte de la riqueza de una cultura procede de la manera en que ésta se ha apropiado de los frutos de otras culturas” (1996, p.145).

De este modo, el multiculturalismo de Kymlicka descarta la idea liberal clásica de que la diversidad cultural constituye una amenaza y más bien la considera un elemento fundante para el ejercicio pleno de la libertad e igualdad individual, en tanto permite que

las personas tomen decisiones autónomas y lleven una vida plena dentro de la misma cultura en la que se desarrollan y con la que se identifican.

No obstante, a juicio de Kymlicka, el reconocimiento de las culturas societales minoritarias no es válido para todos los grupos, sino sólo para aquellos que cumplan ciertas condiciones dentro del Estado nacional. En este sentido, el concepto de multiculturalismo utilizado por Kymlicka engloba únicamente a las minorías nacionales y los grupos étnicos provenientes de la migración. En el primer caso, la diversidad cultural surge de la incorporación al Estado nacional de culturas que gozaban de autogobierno, pero que aspiran a seguir siendo sociedades diferentes a la cultura mayoritaria. Es el caso, por ejemplo, de las culturas indígenas. Por otra parte, las migraciones también generan grupos minoritarios (que Kymlicka llama “grupos étnicos”) que buscan incorporarse a la sociedad mayoritaria a través de la modificación de instituciones y leyes para que sean más receptivas con las diferencias culturales. Desde esta perspectiva, la categoría de Estado multicultural engloba sólo a aquellos Estados que contienen más de una nación (“Estados multinacionales”) y a aquellos conformados por grandes niveles de inmigración (“Estados poliétnicos”).

Para Kymlicka, el “desafío del multiculturalismo” consiste, por tanto, en acomodar dichas diferencias nacionales y étnicas de manera estable y moralmente defendible en una teoría liberal de los derechos de las minorías que incluya los derechos universales que cada individuo posee como determinados en tanto ser autónomo y libre, además de un conjunto de derechos diferenciados de grupo, es decir, un “estatus especial” para las culturas minoritarias: “Los derechos específicos en función del grupo referentes a la enseñanza, la autonomía local y la lengua contribuyen a asegurar que las minorías nacionales no sufran ningún perjuicio derivado de estas decisiones, permitiendo, por tanto, que la minoría, al igual que la mayoría, mantenga “una vida propia” (1996, p.80).

En este sentido, la propuesta de ciudadanía multicultural destaca la necesidad de asegurar un conjunto de derechos diferenciados a estos grupos minoritarios, de manera de permitir su desarrollo en el contexto de una sociedad liberal:

a) Derechos de autogobierno: son aquellos derechos basados en la autodeterminación de los pueblos consagrada por las Naciones Unidas. No obstante, a juicio de Kymlicka, la indefinición del concepto de “pueblos” dentro de la Carta de la ONU constituye una limitación al momento de permitir el autogobierno de esas minorías nacionales. Por ello, propone al federalismo como un mecanismo de reconocimiento de las reivindicaciones de autogobierno de las minorías nacionales en los casos que éstas se encuentren territorialmente concentradas, garantizando así la capacidad de estas minorías de tomar decisiones en ciertas áreas sin sufrir el rechazo de la sociedad mayoritaria (1996, p.48).

b) Derechos poliétnicos: se refiere a aquellos derechos permanentes que buscan favorecer o fortalecer algunos aspectos de la cultura de los grupos migrantes, de manera tal que puedan expresar su particularidad en el contexto de la cultura mayoritaria, al mismo tiempo que posibilitar su integración al conjunto de la sociedad (1996, p.53). De este modo, la propuesta multicultural plantea como un eje central el derecho de los grupos minoritarios a la libre expresión de sus manifestaciones culturales.

c) Derechos especiales de representación: son aquellos derechos políticos que buscan dar un lugar específico a las minorías en los espacios de representación política como, por ejemplo, el Congreso Nacional o los parlamentos locales. En cierto modo, señala Kymlicka, constituyen una forma de “acción política positiva” (1996, p.54), en tanto pretenden dar una solución temporal a contextos de opresión o a carencias sistemáticas hasta el momento en que dicha representación especial no sea necesaria por la desaparición de las situaciones que la motivaron.

Kymlicka señala que muchos autores liberales contemporáneos plantean que el reconocimiento de los derechos de las minorías, en tanto derechos colectivos, atentan contra los principios liberales, basados principalmente en la libertad individual y la igualdad. En este sentido, la propuesta multicultural de Kymlicka plantea que

“ha surgido la creencia de que los derechos de las minorías son intrínsecamente injustos, que traicionan la igualdad liberal. Sin embargo, ninguno de estos factores cuestiona las dos premisas básicas que fundamentan la defensa liberal de los derechos de las minorías, esto es que la libertad individual está relacionada con la pertenencia al propio grupo nacional, y que los derechos específicos en función del grupo pueden fomentar la igualdad entre la minoría y la mayoría” (Kymlicka, 1996, p.102).

De este modo, el modelo de ciudadanía multicultural de Kymlicka propone que una ciudadanía diferenciada no afecta el sentimiento de identidad cívica liberal, sino que más bien tiene una función integradora al permitir que las minorías nacionales y étnicas, a partir del reconocimiento de sus derechos poliétnicos y de representación, puedan incorporarse de mejor manera a la sociedad mayoritaria en la que se desarrolla.

## 2.2. El modelo de ciudadanía global.

El modelo de ciudadanía global surge a partir de la intensificación de los procesos de globalización económica, cultural y mediática en las sociedades actuales, lo que repercute en la noción tradicional de ciudadanía dentro del Estado nación. Tiene entre sus principales promotores a David Held (1959- ), Martha Nussbaum (1947- ) y, en menor medida, a Adela Cortina (1947- ).

En su libro *La democracia y el orden global: del Estado moderno al gobierno cosmopolita* (1997), David Held plantea que la globalización actúa como un conjunto de procesos e interacciones económicas, políticas y culturales que permiten el desarrollo de

un orden global donde las redes humanas son cada vez más extensas, debido, por ejemplo, al funcionamiento de una economía financiera transnacional, al desarrollo de nuevas formas de derecho internacional y al surgimiento de instituciones y mecanismos de poder supranacionales, cada uno funcionando en diversos niveles decisionales superpuestos entre sí, lo que a la larga tiende a debilitar la autoridad de los Estados nacionales tradicionales.

A partir de este diagnóstico, Held señala que en este orden global el poder político efectivo de los Estados nacionales es cada vez menor, por lo que debe negociar con diversos actores nacionales, regionales e internacionales la búsqueda de soluciones a un conjunto de problemas y situaciones que exceden el marco de acción del territorio nacional. La pérdida de autonomía del Estado nacional tiene como consecuencia que la protección efectiva de los derechos civiles, políticos, económicos y sociales de los ciudadanos queda en entredicho. En respuesta, Held propone avanzar hacia un sistema democrático cosmopolita en que estos derechos estén efectivamente garantizados, lo que implica “el deber de trabajar por el establecimiento de una comunidad de Estados y sociedades democráticas que se comprometan a respaldar el derecho público democrático dentro y fuera de sus fronteras: una comunidad democrática cosmopolita” (Held, 1997, p.273).

En este sentido, el modelo de ciudadanía global propone un concepto internacionalista de ciudadanía basado en un sistema universal de derechos y deberes reconocidos como universales, independientemente del lugar de nacimiento, del sitio donde se viva y de la cultura que se tenga (como es el caso de los Derechos Humanos declarados por la ONU). Por esta razón, la propuesta de la ciudadanía global desarrolla sobre todo una perspectiva ética de la ciudadanía, en tanto no existe un Estado mundial ni un sistema judicial internacional que garantice una nómina de derechos ciudadanos válidos y exigibles en cualquier lugar del mundo, sino que más bien cada Estado se compromete individualmente a respetar dichos derechos universales en su territorio (Cortina, 1999).

Ser “ciudadanos del mundo”, es decir, sujetos de derechos y deberes universales reconocidos al mismo tiempo que mantiene vínculos y lazos políticos con el Estado nacional en que cada individuo nace, vive y se identifica constituye uno de los elementos distintivos de este modelo de ciudadanía, por cuanto la ciudadanía global permite que las personas puedan disfrutar de múltiples ciudadanía al garantizar la pertenencia política de los sujetos a las diversas comunidades que les afectan de forma significativa.

De esta manera, el discurso de la ciudadanía global “significa estar comprometido en lo local y global al mismo tiempo en la medida en que los temas globales se han convertido en parte de las experiencias locales del día a día” (Mesa, 2004, p.9). La fundamentación teórica de esta multiplicidad ciudadana se encuentra en las ideas de la filósofa norteamericana Martha Nussbaum, que plantea una ciudadanía cosmopolita al modo de “círculos concéntricos”, en el que las personas se identifiquen primeramente con una ciudadanía de aplicación local y de adhesión voluntaria, y que a través de una reflexión mayor se fuese ampliando hasta llegar a la ciudadanía global (Nussbaum, 1996).

Este modelo de ciudadanía pretende posibilitar la apertura de fronteras entre territorios e individuos con el objetivo de alcanzar un proceso de comunicación abierta y plural. Este modelo de ciudadanía se relaciona más con un mundo utópico y con la construcción de una ciudadanía social inclusiva que exige una implantación efectiva de unos derechos y deberes básicos ciudadanos y una generalización del desarrollo de una cultura democrática entre todos los pueblos.

## **IV. ASPECTOS METODOLÓGICOS.**

---

### **1. Enfoque metodológico.**

La investigación tiene un enfoque esencialmente cualitativo, pues se basa en la identificación de los significados de ideas y conceptos sobre una temática particular, razón por la cual corresponde a un estudio que se inserta en una perspectiva interpretativa del fenómeno que estudia, en este caso, la noción de ciudadanía presente en el currículum escolar chileno. En la misma línea, la investigación corresponde a un estudio de orden descriptivo, ya que pretende identificar y describir las características y rasgos importantes del fenómeno que estudia (Hernández, 2010). En función de lo anterior, la investigación tiene como propósito definir los modelos de ciudadanía observables en el currículum de educación básica, en especial en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. De este modo, busca conceptualizar los modelos de ciudadanía presentes en las Bases Curriculares de Enseñanza Básica a partir de la identificación e interpretación de los conceptos, valores y actitudes ciudadanas con los cuáles son formados los estudiantes de los seis años que forman parte de la Enseñanza Básica<sup>7</sup>.

### **2. Muestra.**

El corpus documental analizado en esta investigación está constituido por el documento “Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para Enseñanza Básica”,

---

<sup>7</sup> La Ley General de Educación (2009) estableció una modificación a los años de duración de cada uno de los ciclos educativos. La educación básica comprenderá de 1° a 6° año y la educación media tendrá seis años en vez de cuatro (cuatro de formación general y dos de formación diferenciada). Este cambio debía entrar en vigencia en 2018, pero recientemente el Gobierno de Chile ingresó un proyecto de ley que aplaza la puesta en marcha de este sistema hasta 2027. No obstante, el diseño e implementación de las Bases Curriculares si consideró este cambio, por lo que se siguió este criterio para definir el nivel escolar analizado.

oficializado por el Ministerio de Educación en 2012 y actualmente vigente en la Enseñanza Básica.

Se analizaron secciones específicas de las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: 1) la sección de Introducción de la asignatura, donde se presentan los lineamientos generales de las disciplinas que forman la asignatura, 2) los Objetivos de Aprendizaje (OA) de los ejes disciplinarios de Historia y Formación Ciudadana de los seis cursos de la Enseñanza Básica, que definen el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que deben desarrollar los estudiantes y 3) los Objetivos de Aprendizajes Transversales (OAT), que ofrecen una perspectiva del tipo de sujeto que se busca formar. En los tres casos, la decisión de analizar estas secciones radica en que explicitan abiertamente propósitos formativos, contenidos, habilidades y actitudes vinculadas a la enseñanza de la ciudadanía. lo que permitiría identificar los modelos de ciudadanía presentes en la definición curricular.

En base al mismo criterio, los OA del eje de Geografía de los seis niveles del ciclo básico quedaron excluidos de la muestra analizada, ya que éstos se vinculan fuertemente con contenidos conceptuales disciplinarios y no manifiestan explícitamente contenidos vinculados a la formación ciudadana.

### **3. Técnica de análisis de información.**

La técnica escogida para sistematizar la información fue el análisis de contenido. Esta herramienta metodológica permite analizar ciertos elementos de la realidad social a partir de la observación y análisis de los documentos que la misma sociedad “crea y formula, a partir de ciertos datos, inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse a su contexto” (Krippendorff, 1990, p.28). En el caso de esta investigación, se espera que esta técnica de análisis permita indagar en los contenidos y significados tanto explícitos e implícitos presentes en el texto de las Bases Curriculares.

De acuerdo a lo planteado por Krippendorff (1990), para desarrollar la técnica del análisis de contenido es necesario definir en primer lugar la unidad de muestreo (que en esta investigación corresponde a las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para Enseñanza Básica) y, posteriormente las unidades de registro y contexto. Por unidades de registro se entienden aquellas “partes de una unidad de muestreo que es posible analizar de forma aislada” (1990, p.83), mientras que las unidades de contexto tienen la función principal de fijar “límites a la información contextual que puede incorporarse a la descripción de una unidad de registro. Demarcan aquella porción del material simbólico que debe examinarse para caracterizar la unidad de registro. Definiendo una unidad de contexto más amplia para cada unidad de registro” (Krippendorff, 1990, p.85). Entonces, en el marco de esta investigación, las unidades de registro están compuestas por los diferentes Objetivos de Aprendizaje (OA) de cada uno de los cursos del ciclo escolar básico, mientras que las unidades de contexto están representadas por los ejes disciplinarios de Historia y de Formación Ciudadana de cada uno de los mismos años del ciclo escolar.

Posteriormente, hubo que definir la forma en que se enumerarían o contarían las diferentes unidades de análisis. En esta línea, Bardin (2002) propone siete tipos diferentes de enumeración o recuento:

a) Presencia: se refiere a la presencia o ausencia de códigos en la muestra analizada. Especial relevancia cobra identificar si hay ausencia de categorías, puesto que la omisión de determinados conceptos permite inferir bloqueos o rechazos de temáticas relevantes para el objeto analizado.

b) Frecuencia: se relaciona con la aparición constante de un concepto en la muestra analizada, lo que permitiría suponer que la importancia de un código crece con su frecuencia de aparición en un texto.

c) Frecuencia ponderada: se refiere al establecimiento de un sistema de ponderación que permita analizar –en el supuesto de que un elemento tiene más importancia que otro– el peso y énfasis de las categorías en el texto analizado.

d) Intensidad: corresponde a las variaciones en la presentación de los códigos, ya sean verbales (tiempo e intensidad del verbo), adverbios de modo y/o adjetivos calificativos.

e) Dirección: es relativa a la forma en que se califican los códigos, y se construye generalmente en base a escalas de bipolaridad, como favorable/desfavorable.

f) Orden: se relaciona con la secuencia de aparición de un código en un texto, en la idea de que un concepto más importante va a aparecer primero que un concepto de menor relevancia.

g) Contingencia: se refiere a la presencia, en una misma unidad de contexto, de dos o más unidades de registro. Esta regla de enumeración permite analizar la distribución y asociación de los elementos codificados en el texto.

Al momento de analizar las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, se utilizaron solo dos de las reglas de enumeración propuestas por Bardin: presencia y frecuencia. Se seleccionaron únicamente estas formas de contar las unidades de análisis, ya que resultan ser las más concordantes con los objetivos de la investigación, en el sentido que permiten identificar la presencia o ausencia de las categorías definidas en la matriz de análisis en el currículum escolar de la asignatura analizada, al mismo tiempo que el conteo de su frecuencia de aparición contribuye a definir la orientación de las categorías analíticas utilizadas en función de los modelos teóricos utilizados, permitiendo constatar cuales se presentan con mayor regularidad.

#### **4. Matriz de categorías de análisis.**

Un elemento central en la metodología del análisis de contenido es el uso de un sistema de categorías que sirvan de referente para el análisis de la muestra seleccionada. La categorización, según Bardin, “es una operación de clasificación de elementos constitutivos de un conjunto por diferenciación, tras la agrupación por analogía, a partir de criterios previamente definidos” (2002, p.90), lo que implica clasificar elementos en categorías buscando lo que cada uno de ellos tienen en común con los otros.

Para desarrollar la investigación, se realizó un proceso de categorización mediante la construcción de una matriz de análisis inédita. En base al marco teórico que sustenta este trabajo se definieron siete dimensiones: *concepción de la ciudadanía, noción de derechos, participación política, noción de comunidad, cultura, ideal de sociedad y propósitos formativos*. Posteriormente, se definieron un conjunto de categorías para cada una de estas dimensiones, considerando las características de cada modelo de ciudadanía reseñados en el marco teórico, categorías que fueron definidas y caracterizadas (tal como puede observarse en el Anexo 1). Esta matriz fue sometida a revisión y análisis por parte de un grupo de expertos en las temáticas de la investigación (Cristián Cox, Doctor en Sociología de la Universidad de Londres, y Carolina García, Doctora en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile), los que evaluaron positivamente la coherencia y validez de la matriz propuesta.

La figura N°7 muestra el detalle de los elementos que conforman la matriz de análisis.

FIGURA 7. MATRIZ DE ANÁLISIS CURRICULAR SOBRE MODELOS DE CIUDADANÍA

	Ciudadanía liberal	Ciudadanía comunitarista	Ciudadanía republicana	Ciudadanía multicultural	Ciudadanía cosmopolita
<b>Concepción de la ciudadanía</b>	Status Legal	Status Práctico	Status Político	Status Diferenciado	Status Universal
<b>Noción de derechos</b>	Individuales	Colectivos	Cívicos	Diferenciados por grupo	Universales
<b>Participación política</b>	Instrumental	Comunitaria	Cívica	Selectiva	_____
<b>Noción de comunidad</b>	_____	Cultural	Política	Diversa	Global
<b>Cultura</b>	Neutra	Homogénea	Política	Diversa	Global
<b>Ideal de sociedad</b>	Justa	Buena	Bien común	Multicultural	Cosmopolita
<b>Propósitos Formativos</b>	Derechos Individuales	Valores Comunitarios	Virtudes Cívicas	Derechos diferenciados	Ética universal

Fuente: Elaboración propia en base a Marshall (1998), Rawls (1979, 1996), Dworkin (1993), Rubio (2007), Bárcena (1997), Ovejero (1997), Taylor (1996, 1997), Walzer (1993), Viroli (1997), Miller (1997), Habermas (1998a y 1998b), Tena (2010), Kymlicka (1996), Held (1997), Cortina (1999), Nussbaum (1996).

## 5. Procedimiento de análisis.

La información se analizó en dos fases, distintas y secuenciales. Un primer paso consistió en la codificación de las unidades de análisis presentes en las Bases Curriculares, identificando cuantitativamente la presencia/ausencia de temas en el currículum a partir de la vinculación de referencias (o citas) textuales con las categorías previamente definidas en la matriz. Se decidió que cada cita correspondería a un objetivo de aprendizaje extraído del documento curricular oficial, precisando que, a

diferencia de lo planteado por Krippendorff (1990) o por Bardin (2002), sobre la exclusividad de una cita para un solo código, en esta investigación se determinó que un mismo párrafo sí podía estar incluido en más de una categoría de análisis.

Este proceso de codificación se realizó utilizando como referente una lista de “conceptos claves” para cada dimensión y categoría, basados en el marco teórico de la investigación y definidos a priori. El uso de esta lista permitió identificar dos niveles diferentes de asignación de códigos a los fragmentos de texto que constituyeron las unidades de análisis. Un primer nivel, o *código explícito*, asignó códigos a todas aquellas citas en las cuales las categorías aparecieran textuales en el texto analizado. En un segundo nivel, o *código implícito*, las citas se codificaron mediante un proceso de inferencia, por lo que se determinó el encasillamiento del párrafo en una categoría específica de acuerdo a la orientación e interpretación del texto analizado.

En un segundo paso, se realizó un recuento de la presencia (o ausencia) y de la frecuencia de las categorías pre establecidas en cada una de las unidades de análisis consideradas, de manera de utilizar estas reglas de enumeración para asociar dichos fragmentos de texto con alguno de los modelos de ciudadanía descritos en el marco teórico.

La figura N°8 muestra el detalle de estos conceptos claves, según dimensión y modelos de ciudadanía.

FIGURA 8. CONCEPTOS CLAVES DE CADA CATEGORÍA DE LA MATRIZ DE ANÁLISIS

	<b>Ciudadanía liberal</b>	<b>Ciudadanía comunitarista</b>	<b>Ciudadanía republicana</b>	<b>Ciudadanía multicultural</b>	<b>Ciudadanía cosmopolita</b>
<b>Concepción de la ciudadanía</b>	Sujeto de derechos, Estado de Derecho, Ley, Constitución política	Sentido de pertenencia, Vida en comunidad	Participación política, Deliberación	Diferencias, Minorías	“Ciudadanos del mundo”
<b>Noción de derechos</b>	Normas, derechos, igualdad ante la ley, Libertad	Derechos grupales	Derechos políticos	Derechos diferenciados	Derechos universales
<b>Participación política</b>	Autonomía, Libertad	Comunidad, Espacios comunes, Entorno local	Responsabilidad pública, Actividad política	_____	_____
<b>Noción de comunidad</b>	_____	Comunidad, “Nosotros”, Historia local, Grupos, Tradiciones	Instituciones públicas y/o políticas, Organización política	Pluralismo	Comunidad global, Globalización
<b>Cultura</b>	Autonomía	Nacionalismo, Cultura nacional	Patriotismo Símbolos patrios	Diversidad cultural, Pueblos indígenas, Minorías étnicas, Migrantes.	Globalización, Homogeneidad cultural.
<b>Ideal de sociedad</b>	Justicia, Orden social, Igualdad jurídica	Hermanidad, Solidaridad	Bien común, Convivencia social	Diversidad, Respeto por las minorías, Multiculturalidad	Humanidad.
<b>Propósitos Formativos</b>	Libertad, Igualdad, Autonomía, Legalidad, Mérito, Esfuerzo individual	Solidaridad, Cooperación, Resolución pacífica de conflictos	Actitudes cívicas Participación política, Responsabilidad	_____	_____

Fuente: Elaboración propia.

## V. RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE CONTENIDO.

---

En esta sección se presentan los resultados del proceso de análisis de contenido realizado a partir de las dimensiones definidas en la matriz. Se realiza un análisis esencialmente descriptivo, presentando un conjunto de citas ilustrativas de cada dimensión de análisis. Posteriormente, se construyeron tablas que consideraran tanto la presencia como la frecuencia de aparición de citas representativas de los distintos modelos de ciudadanía utilizados en el marco teórico de la presente investigación.

Los resultados globales de presencia y frecuencia de los distintos modelos de ciudadanía analizados se encuentran en la tabla N°2. De ella se desprende que los modelos de ciudadanía **liberal**, **comunitarista** y **republicana** tienen una presencia mucho más destacada en las Bases Curriculares de la asignatura analizada, orientando el tipo de ciudadano que se busca formar hacia modelos más tradicionales de lo que se entiende por ciudadanía, mientras que los modelos emergentes de ciudadanía (**multicultural** y **global**) presentan una presencia mucho menor, o más bien, prácticamente inexistente en la prescripción curricular vigente.

TABLA 2. PRESENCIA Y FRECUENCIA TOTALES DE CADA MODELO DE CIUDADANÍA

MODELO DE CIUDADANÍA	Nº DE CATEGORÍAS PRESENTES	Nº TOTAL DE CITAS
Ciudadanía liberal	4	15
Ciudadanía comunitarista	6	17
Ciudadanía republicana	6	23
Ciudadanía multicultural	1	2
Ciudadanía global	0	0

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se muestra una síntesis de las citas representativas de cada una de las dimensiones de la matriz de análisis presentes en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para Enseñanza Básica. El total de las citas representativas de cada modelo de ciudadanía puede observarse en el anexo 2.

### **1. Dimensión: Concepto de Ciudadanía.**

La codificación de las Bases Curriculares de la asignatura analizada permite identificar tres acepciones para la dimensión *concepto de ciudadanía*. En primer lugar, se presentan citas que identifican la ciudadanía con un status legal, basado en el reconocimiento de derechos y deberes de las personas, los cuáles serían uno de los pilares de la ciudadanía y del Estado de Derecho:

*“se espera que, por una parte, se asuman como sujetos de derechos” (BC – Intro, p. 181).*

Una segunda acepción se vincula con la categoría *status práctico*, donde la ciudadanía se define en función de la pertenencia del individuo a una comunidad, desarrollando un sentido de identidad colectivo:

*“Un objetivo central de esta asignatura es que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Saber quién es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ella son elementos fundamentales para el desarrollo integral de un niño. Ahí radica la base que permite a los alumnos comprender su cultura, apropiarse de ella y participar en su construcción” (BC – Intro, p. 181).*

Del mismo modo, el código *status práctico* permite señalar la relación existente entre vida en comunidad y democracia como parte de los fines de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales:

*“Es fundamental que los alumnos se reconozcan como ciudadanos y desarrollen una predisposición favorable hacia la vida en comunidad, en el marco de una sociedad democrática, poniendo en práctica los valores inherentes a ello” (BC – Intro, p. 181).*

La tercera mención a la dimensión analizada se relaciona con la categoría *status político*, que concibe la ciudadanía como la posibilidad de los individuos de participar, autónoma, deliberativa y activamente en la comunidad política a la que pertenecen:

*“El trabajo conjunto de estas disciplinas (la Historia y la Geografía, la Economía, la Demografía, la Sociología y la Ciencia Política) permite al alumno desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad, y para enfrentar los desafíos del mundo globalizado” (BC – Intro, p. 181).*

En esta categoría se identifican citas que plantean como elemento central de la signatura la comprensión de que vivir en comunidad implica no sólo derechos, sino que también responsabilidades con el normal desarrollo de la colectividad:

*“Pertener a una comunidad implica, a su vez, respetar los derechos de los demás y asumir una serie de obligaciones y deberes” (BC – Intro, p. 181).*

Los resultados de la tabla N°3 dan cuenta de la presencia de citas representativas de tres categorías analíticas diferentes, las que coinciden con tres de los modelos de ciudadanía utilizados en esta investigación: **liberal, comunitaria y republicana**. De este modo, se observa que no existe una mirada única y articulada de lo que se entiende por ciudadanía. Este primer hallazgo es de especial relevancia para la investigación, ya que da cuenta de la ausencia de un modelo predominante de lo que se entiende por ciudadanía en el currículum escolar.

TABLA 3. PRESENCIA Y FRECUENCIA DE CÓDIGOS EN LA DIMENSIÓN CONCEPTO DE CIUDADANÍA

MODELO DE CIUDADANÍA	CATEGORÍA	SI	NO	N° CITAS
Ciudadanía liberal	Status legal	✓		3
Ciudadanía comunitarista	Status práctico	✓		2
Ciudadanía republicana	Status político	✓		2
Ciudadanía multicultural	Status diferenciado		X	0
Ciudadanía global	Status universal		X	0

Fuente: Elaboración propia.

El número de citas codificadas muestra que los modelos de **ciudadanía liberal y comunitarista** tienen la misma frecuencia de aparición, lo que da cuenta de la impronta que tienen estos modelos en los lineamientos generales de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Por otra parte, la ausencia de citas referidas a las ciudadanías **multicultural y global** es un hecho que llama la atención pues habla de la falta de orientaciones curriculares para trabajar estos modelos en la asignatura analizada, lo que podría generar dificultades para formar ciudadanos en la línea de lo que estos modelos plantean.

## 2. Dimensión: Noción de derechos.

El análisis de los Objetivos de Aprendizaje da cuenta de la relevancia que los derechos tienen como eje articulador del proceso de aprendizaje. La categoría *derechos individuales* se presenta por medio de objetivos de aprendizaje que dan cuenta de que todos los individuos poseen los mismos derechos, incorporando el concepto de igualdad ante la ley:

*“Reconocer que todas las personas son sujetos de derecho, que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, y que esos derechos no dependen de características individuales, como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras” (BC - 5º - OA 13).*

Dentro del mismo proceso de codificación, el respeto de los derechos individuales se presenta como un aprendizaje vital para el desarrollo y fortalecimiento del sistema democrático, razón por la cual el Estado debe resguardar estos atributos legales en su organización jurídica:

*“Reconocer que la Constitución Política de Chile establece la organización política del país y garantiza los derechos y las libertades de las personas, instaurando un sistema democrático” (BC - 6º - OA 16).*

El análisis da cuenta de que la noción de derechos individuales presente en las Bases Curriculares no se restringe a que éstos corresponden a atributos únicamente del mundo adulto, sino que se plantea como objetivos de aprendizaje la comprensión de que la infancia también es sujeto de derechos:

*“Reconocer que los niños tienen derechos que les permiten recibir un cuidado especial por parte de la sociedad con el fin de que puedan*

*aprender, crecer y desarrollarse, y dar ejemplos de cómo la sociedad les garantiza estos derechos” (BC - 3º - OA 14).*

Por otra parte, una primera aproximación de la categoría *derechos cívicos* se presenta a partir de la comprensión de las normas básicas de convivencia, pero resaltando siempre el rol del individuo y su autonomía:

*“Explicar y aplicar algunas normas para la buena convivencia y para la seguridad y el autocuidado en su familia, en la escuela y en la vía pública” (BC - 1º - OA 14).*

Los resultados de la dimensión *Noción de Derechos* se presentan en la tabla N°4. Se observa un enfoque predominantemente **liberal** para trabajar el concepto de derechos de las personas, lo que queda demostrado en el gran número de citas codificadas bajo dicha categoría (7 citas en total).

TABLA 4. PRESENCIA Y FRECUENCIA DE CÓDIGOS EN LA DIMENSIÓN NOCIÓN DE DERECHOS

MODELO DE CIUDADANÍA	CATEGORÍA	SI	NO	Nº CITAS
Ciudadanía liberal	Derechos individuales	✓		7
Ciudadanía comunitarista	Derechos colectivos		X	0
Ciudadanía republicana	Derechos cívicos	✓		3
Ciudadanía multicultural	Derechos diferenciados		X	0
Ciudadanía global	Derechos universales		X	0

Fuente: Elaboración propia.

A partir de la frecuencia de aparición de citas vinculadas a la noción de derechos individuales se puede argumentar que un foco de aprendizaje relevante dentro del currículum escolar pasa por la comprensión de que las personas, ya sean adultas o

infantes, son sujetos de derechos y que éstos deben ser reconocidos y protegidos por la sociedad organizada políticamente a través del Estado. En esta línea, Habermas (2004) destaca que “el estatus del ciudadano liberal se determina fundamentalmente por sus derechos negativos. Como portadores de estos derechos, los ciudadanos gozan de la protección del gobierno siempre que persigan su interés privado dentro de los límites estipulados por la ley” (Habermas, 2004, p. 199). Esta característica, destaca Dworkin (1993), es el principal sello de la ciudadanía liberal, en tantos se reconoce la primacía del individuo frente a la comunidad organizada, pues cabe recordar que de acuerdo al modelo liberal el único sujeto de derecho es el individuo, nunca un grupo social o étnico, y siempre en el contexto de la identificación de los individuos a una comunidad política nacional constituida como Estado que garantiza dichos derechos, lo que se refleja en los OA de la Enseñanza Básica, especialmente en los OA 13 de 5° básico y OA 16 de 6° básico.

### **3. Dimensión: Participación política.**

El análisis de las Bases Curriculares de la asignatura evidencia la presencia de citas relacionadas con dos categorías de esta dimensión. En primer lugar, las citas pertenecientes a la categoría *participación comunitaria* dan cuenta de aprendizajes que promueven prácticas y acciones destinadas al cuidado de los espacios comunes en los que la comunidad desarrolla sus actividades:

*“Practicar y proponer acciones para cuidar y respetar los espacios públicos dentro y fuera de la escuela (como baños, patios, salas de clase, plazas, parques, playas y calles, entre otros), reconociendo que pertenecen y benefician a todos y que, por lo tanto, su cuidado es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad” (BC – 2°- OA 16).*

Siguiendo con el código *participación* comunitaria, se observan citas relacionadas con el aprendizaje de formas de participación activa desde los espacios más cercanos al estudiante, como el hogar y la misma escuela, de manera de promover el involucramiento de las personas con su entorno próximo:

*“Participar responsable y activamente en su hogar (encargos, celebraciones, cuidado de las cosas) y en la escuela (campañas solidarias, celebraciones, deportes y juegos), cumpliendo compromisos y responsabilidades adquiridos” (BC - 3° - OA 16).*

*“Diseñar y participar en un proyecto que solucione un problema de la comunidad escolar, considerando temas como voluntariado, gasto excesivo de agua y electricidad en la escuela, y cuidado del medioambiente, entre otros, y ateniéndose a un plan y a un presupuesto” (BC – 5° - OA 18).*

Una segunda alusión dentro de esta dimensión se relaciona con el código *participación cívica*, a través del desarrollo de aprendizajes que fomenten la futura vinculación de los estudiantes con la actividad política formal, mediante la realización de actividades propias del juego democrático al interior de la sala de clases:

*“Participar en su comunidad, tomando parte en elecciones para una directiva del curso, asignando roles y funciones a cada cargo, y considerando la importancia de mantener una buena convivencia y una organización del curso que favorezca el trabajo escolar” (BC - 4° - OA 15).*

La dimensión *Participación política* presenta características distintas a las dimensiones anteriormente expuestas. La tabla N°5 muestra la ausencia de citas relacionadas con el modelo liberal, lo que se explica porque este enfoque considera que la participación en el ámbito político no es una prioridad ni una responsabilidad. Como señalan los críticos

del modelo liberal, esta propuesta privilegia la esfera privada, el trabajo y la familia como fuentes de autorrealización (Taylor, 1994, pp. 78-79) por sobre la vinculación política con otros. A lo más, la ciudadanía liberal plantea que la participación tiene un carácter instrumental, es decir, se puede elegir autónomamente cuando intervenir en política. Esta ausencia es relevante en términos formativos, pues da cuenta que el currículum de formación ciudadana descarta la instrumentalización de la participación política y considera como un elemento relevante del proceso formativo del futuro ciudadano la enseñanza de la participación, aun cuando esta precisión entre en conflicto con la noción de derechos presente también en el currículum.

TABLA 5. PRESENCIA Y FRECUENCIA DE CÓDIGOS EN LA DIMENSIÓN PARTICIPACIÓN POLÍTICA

MODELO DE CIUDADANÍA	CATEGORÍA	SI	NO	Nº CITAS
Ciudadanía liberal	Participación instrumental		X	0
Ciudadanía comunitarista	Participación comunitaria	✓		6
Ciudadanía republicana	Participación cívica	✓		4
Ciudadanía multicultural	Participación selectiva		X	0
Ciudadanía global	-----		X	0

Fuente: Elaboración propia.

El análisis de frecuencia de la tabla N°4 permite identificar que la participación como aprendizaje escolar ocupa un lugar importante dentro de las Bases Curriculares, bajo orientaciones complementarias. Esto ocurre porque, teóricamente, los **modelos comunitarista y republicano** conceden especial importancia a la participación en los espacios comunitarios como medio de aprendizaje de la ciudadanía (Rubio, 2007).

En el caso de los OA vinculados a la ciudadanía republicana destaca la idea de la participación como una forma de propender al bien común, tal como se ejemplifica con

el OA 15 de 4° básico. En este caso, está presente un elemento central del modelo republicano, a saber, que la participación política activa permite construir una comunidad política que tenga como objetivo el bien común, y que, a la vez, hace posible el desarrollo el ejercicio de la libertad individual., pues como señala Fierro “no existe el ciudadano libre fuera de la comunidad política” (2016, p. 121).

#### **4. Dimensión: Noción de comunidad.**

El análisis de las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales permite identificar la presencia de la categoría *comunidad cultural*. Dichas citas destacan la importancia de conocer las características de la familia para como primera forma de espacio comunitario:

*“Obtener y comunicar aspectos de la historia de su familia y sus características, como costumbres, tradiciones, ritos, fiestas, recuerdos y roles que desempeñan los distintos miembros de su grupo familiar, mediante la formulación de preguntas a adultos de su entorno cercano”*  
(BC - 1° - OA 4).

En la misma línea, se presentan citas codificadas que destacan el establecimiento de lazos de pertenencia del sujeto con su comunidad, ya sea a nivel local como nacional, a través del reconocimiento de símbolos y tradiciones que contribuyen a la identidad colectiva:

*“Reconocer los símbolos representativos de Chile (como la bandera, el escudo y el himno nacional), describir costumbres, actividades y la participación de hombres y mujeres respecto de conmemoraciones nacionales (como Fiestas Patrias, Día del Descubrimiento de dos mundos y*

*Combate Naval de Iquique) y reconocer en ellos un elemento de unidad e identidad nacional” (BC - 1º - OA 5).*

*“Conocer expresiones culturales locales y nacionales (como comidas, flores y animales típicos, música y juegos, entre otros), describir fiestas y tradiciones importantes de nivel local (como Fiesta de La Tirana, Fiesta de San Pedro, Fiesta de Cuasimodo, carreras a la chilena, el rodeo, la vendimia y la fundación del pueblo o de la ciudad, entre otras) y reconocer estas expresiones como elementos de unidad e identidad local y/o nacional” (BC - 1º - OA 6).*

Una segunda alusión se relaciona con la categoría *comunidad política*, al existir objetivos de aprendizaje enfocados en la comprensión del rol que juegan determinadas instituciones políticas y servicios públicos, identificado su aporte a la comunidad más cercana:

*“Identificar la labor que cumplen, en beneficio de la comunidad, instituciones como la escuela, la municipalidad, el hospital o la posta, Carabineros de Chile, y las personas que trabajan en ellas” (BC - 1º - OA 15).*

*“Investigar y comunicar sus resultados sobre algunas instituciones públicas y privadas (como Junaeb, Sernac, SII, Banco Estado, instituciones de previsión y salud, universidades, Hogar de Cristo y fundaciones, entre otras), identificando el servicio que prestan en la comunidad y los diferentes trabajos que realizan las personas que se desempeñan en ellas” (BC - 3º - OA 15).*

Esta noción de *comunidad política* se profundiza en los niveles 4° y 6° de la Enseñanza Básica, donde se pide a los estudiantes que analicen las características, funciones y atribuciones de las instituciones políticas del sistema democrático, considerando los poderes del Estado, la Constitución y la forma de elegir autoridades:

*“Distinguir algunos actores de la organización política y democrática de Chile, como Presidente, ministros, senadores, diputados y alcaldes, considerando las instituciones en las que ejercen y cómo son nombrados o elegidos” (BC - 4° - OA 11).*

*“Explicar algunos elementos fundamentales de la organización democrática de Chile, incluyendo: la división de poderes del Estado, la representación mediante cargos de elección popular (concejales, alcaldes, diputados, senadores y Presidente), la importancia de la participación ciudadana” (BC - 6° - OA 15).*

Los resultados de la dimensión *Noción de comunidad* se presentan en la tabla N°6. Se observa la presencia de citas relacionadas con dos modelos de ciudadanía: **comunitarista** y **republicana**. Las citas referentes a la **ciudadanía comunitarista** destacan la importancia del aprendizaje de la historia y las tradiciones culturales para conformar comunidad, lo que da cuenta del valor que se concede a la cultura y las tradiciones comunitarias como instancia formadora del futuro ciudadano (Ovejero, 1997; Fierro, 2016).

En el caso de la **ciudadanía republicana**, la noción de comunidad pasa por la comprensión del rol que juegan ciertas instituciones en el quehacer de la comunidad política. En este sentido, el conocimiento de las funciones de las instituciones públicas que la comunidad política ha creado constituye el primer paso para desarrollar

posteriormente instancias de discusión y deliberación política para fomentar el bien común, elemento clave del modelo de ciudadanía republicana (Rubio Carracedo, 2007).

TABLA 6. PRESENCIA Y FRECUENCIA DE CÓDIGOS EN LA DIMENSIÓN NOCIÓN DE COMUNIDAD

MODELO DE CIUDADANÍA	CATEGORÍA	SI	NO	Nº CITAS
Ciudadanía liberal	-----		X	0
Ciudadanía comunitarista	Comunidad Cultural	✓		5
Ciudadanía republicana	Comunidad Política	✓		5
Ciudadanía multicultural	Comunidad Diversa		X	0
Ciudadanía global	Comunidad Global		X	0

Fuente: Elaboración propia.

Un último aspecto que destaca del análisis de la tabla N°6 radica en la ausencia total de citas referidas a los modelos emergentes de ciudadanía, lo que daría cuenta de que el currículum escolar transmite aun una idea de comunidad muy apegada a lo nacional y a lo institucional. Esta ausencia curricular es particularmente relevante en el contexto social y cultural actual, pues deja pocos espacios formativos para que los estudiantes desarrollen una noción de comunidad que efectivamente integre la creciente diversidad cultural de su propia comunidad nacional en contextos de globalización y migraciones internacionales, permitiéndoles así enfrentar de mejor manera los retos del multiculturalismo contemporáneo (Kymlicka, 1996).

## 5. Dimensión: Cultura.

La dimensión *Cultura* se presenta a través de la presencia de dos categorías. La primera de ellas es la de *cultura homogénea*, que se expresa en citas que hablan de la presencia de rasgos culturales comunes a todos los individuos que habitan el territorio nacional y

que permiten desarrollar entre los estudiantes un cierto grado de sentido de pertenencia a una comunidad:

*“Conocer expresiones culturales locales y nacionales (como comidas, flores y animales típicos, música y juegos, entre otros), describir fiestas y tradiciones importantes de nivel local (como Fiesta de La Tirana, Fiesta de San Pedro, Fiesta de Cuasimodo, carreras a la chilena, el rodeo, la vendimia y la fundación del pueblo o de la ciudad, entre otras) y reconocer estas expresiones como elementos de unidad e identidad local y/o nacional” (BC - 1º - OA 6).*

Una segunda mención se relaciona con el código *diversidad cultural*, que habla de la existencia de múltiples herencias culturales dentro de la sociedad, destacando el aporte de las sociedades indígenas y los grupos migrantes a la conformación de la cultura actual:

*“Distinguir los diversos aportes a la sociedad chilena proveniente de los pueblos originarios (palabras, alimentos, tradiciones, cultura, etc.) y de los españoles (idioma, religión, alimentos, cultura, etc.) y reconocer nuestra sociedad como mestiza” (BC - 2º - OA 3).*

*“Reconocer y dar ejemplos de la influencia y los aportes de inmigrantes de distintas naciones europeas, orientales, árabes y latinoamericanas a la diversidad de la sociedad chilena, a lo largo de su historia” (BC - 2º - OA 4).*

La dimensión *Cultura* está escasamente presente en las Bases Curriculares. Tal como muestra la tabla N°7, se observan solo dos citas en esta dimensión. En primer lugar, la categoría *cultura homogénea* (perteneciente al modelo de **ciudadanía comunitarista**)

está presente con una cita que hace referencia al aprendizaje de rasgos culturales comunes por parte de los estudiantes y que, por lo tanto, busca resaltar la idea de la unidad cultural. En segundo lugar, y con un enfoque diferente, la categoría *cultura diversa* (perteneciente al modelo de **ciudadanía multicultural**) presenta una cita referente al conocimiento de los aportes de los pueblos originarios y de grupos de migrantes a la construcción de la identidad nacional. De este modo, esta última cita es la única referencia al modelo de ciudadanía multicultural presente en las Bases Curriculares, lo que da cuenta de la poca relevancia que se concede a este enfoque en la formación de ciudadanos en la Enseñanza Básica.

TABLA 7. PRESENCIA Y FRECUENCIA DE CÓDIGOS EN LA DIMENSIÓN CULTURA

MODELO DE CIUDADANÍA	CATEGORÍA	SI	NO	Nº CITAS
Ciudadanía liberal	Cultura Neutra		X	0
Ciudadanía comunitarista	Cultura Homogénea	✓		2
Ciudadanía republicana	Cultura Política		X	0
Ciudadanía multicultural	Cultura Diversa	✓		2
Ciudadanía global	Cultura Global		X	0

Fuente: Elaboración propia.

## 6. Dimensión: Ideal de sociedad.

La dimensión *Ideal de sociedad* se presenta en sólo dos ocasiones en los OA de las Bases Curriculares, aunque con acepciones diferentes. En la primera de las citas codificadas se aprecia una mención a la categoría *sociedad justa*:

*“Comprender que todas las personas tienen derechos que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, lo que constituye la base para vivir en una sociedad justa, y dar como ejemplo algunos artículos*

*de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos” (BC - 6º - OA 17).*

En este caso, la búsqueda de una sociedad justa se presenta como un sello distintivo del modelo de ciudadanía liberal. Cabe recordar que, para este modelo, una sociedad justa es aquella que permite la existencia de un orden social en que todos los ciudadanos puedan desarrollar su propio proyecto de vida. Sobre este punto, Rawls destaca que “lo justo fija el límite, el bien muestra el camino” (Rawls, 2004, p. 191), dando entender que uno de los objetivos de la sociedad es asegurar las condiciones para que cada ciudadano pueda perseguir sus propios fines.

Una segunda alusión se relaciona con la categoría *Bien Común* (perteneciente al modelo **republicano**), destacando la importancia que tiene el cumplimiento de los deberes de las personas e instituciones para el logro de dicho objetivo social:

*“Explicar que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas e instituciones, y lo importante que es cumplirlos para la convivencia social y el bien común” (BC - 6º - OA 18).*

En el caso de este OA de 6º básico se aprecia la idea republicana de que las responsabilidades con la comunidad política son un rasgo clave de la ciudadanía (Miller, 1997), lo que diferencia este OA de la propuesta del modelo liberal, que enfatiza fuertemente los derechos individuales por sobre los deberes como eje de la ciudadanía.

Por último, se observa la presencia de una cita representativa del código *sociedad buena* (que forma parte del modelo **comunitarista**), a través del cual se busca resaltar el papel que tiene la sociedad y la convivencia con otros sujetos en el desarrollo integral de la persona, asumiendo, por tanto, premisas de orden comunitaristas acerca del vínculo

entre sujeto y comunidad como elemento clave del desarrollo ciudadano (Ovejero, 1997):

*“Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona (BC – OAT)*

La tabla N°8 muestra los resultados de la dimensión *Ideal de Sociedad*. Se trata, en general, de una dimensión poco presente en el currículum de Enseñanza Básica, ya que solo se observan tres citas en esta dimensión, pertenecientes a tres modelos distintos: **liberal**, **comunitarista** y **ciudadanía republicana**.

TABLA 8. PRESENCIA Y FRECUENCIA DE CÓDIGOS EN LA DIMENSIÓN IDEAL DE SOCIEDAD

MODELO DE CIUDADANÍA	CATEGORÍA	SI	NO	N° CITAS
Ciudadanía liberal	Sociedad Justa	✓		1
Ciudadanía comunitarista	Sociedad Buena	✓		1
Ciudadanía republicana	Bien Común	✓		1
Ciudadanía multicultural	Sociedad Multicultural		X	0
Ciudadanía global	Sociedad Cosmopolita		X	0

Fuente: Elaboración propia.

La poca presencia de esta dimensión en el currículum escolar refleja la poca importancia que se concede a la construcción en la escuela de una idea compartida de lo que debe ser la sociedad. Esta situación se agrava al constatar la presencia de citas de tres modelos de ciudadanía diferentes en esta dimensión, razón por la cual identificar consensos o puntos de unión resulta difícil. En este escenario, tiende a prevalecer como aprendizaje escolar una mirada de tipo **liberal**, que privilegia la no imposición de un determinado ideal de sociedad por medio de la neutralidad del estado (Rubio Carracedo, 2007), lo cual invisibiliza los demás modelos, en particular, el comunitarista.

## **7. Dimensión: Propósitos formativos.**

Esta dimensión se relaciona con la orientación y propósitos que tiene la enseñanza de la ciudadanía en el ciclo escolar básico. Un primer código presente es el de *derechos individuales*, a través de un conjunto de aprendizajes que destacan el comportamiento individual como vehículo de logro social:

*“Reconocer que hay logros y beneficios que dependen del esfuerzo, el mérito y el comportamiento de cada persona (como las calificaciones, los premios deportivos, los premios por compañerismo, el aprecio y el reconocimiento por parte de sus pares, el liderazgo)” (BC - 5° - OA 15).*

Una segunda categoría presente es la de *valores morales*, que se expresa en la importancia dada al desarrollo de hábitos de comportamiento y a la formación de un “deber ser” como persona:

*“Mantener una conducta honesta en la vida cotidiana, en los juegos y en el trabajo escolar, hablando con la verdad, respetando las reglas de los juegos sin hacer trampa y reconociendo sus errores y sus acciones, entre otros” (BC - 2° - OA 13).*

Por último, el código *virtudes cívicas* está presente a lo largo de todo el ciclo escolar analizado. El aprendizaje de las virtudes ciudadanas se inicia con el desarrollo de actitudes que permitan, en el entorno cercano, convivir con sujetos diferentes en forma armónica y respetuosa:

*“Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen valores y virtudes ciudadanas, como: la tolerancia y el respeto al otro (ejemplos: respetar las opiniones*

*distintas a las propias, mostrar disposición al diálogo, respetar expresiones de diversidad, como diferentes costumbres, creencias, origen étnico, nacionalidad, etc.), la empatía (ejemplos: demostrar cortesía con los demás, escuchar al otro, ayudar a quien lo necesite, etc.)” (BC - 3º - OA 12).*

*“Resolver conflictos, aplicando estrategias como determinar la causa del problema, proponer posibles soluciones, dialogar, buscar un punto de vista común y votar, entre otras, demostrando respeto y empatía por las partes involucradas para mejorar la convivencia en el curso y en la comunidad escolar” (BC - 4º - OA 16).*

El aprendizaje de las *virtudes cívicas* avanza progresivamente en la secuencia curricular de la Enseñanza Básica permitiendo el desarrollo de un comportamiento cívico que integra actitudes de tolerancia, convivencia respetuosa, responsabilidad y honestidad que constituyen las bases para ejercer la ciudadanía de un modo constructivo, comprometido y responsable en la esfera pública:

*“Demostrar actitudes cívicas con acciones en su vida diaria, como: respetar a todas las personas (ejemplos: actuar considerando la igualdad de derechos, escuchar respetuosamente opiniones distintas, etc.), contribuir a la buena convivencia (ejemplos: proponer posibles soluciones frente a un problema, usar el diálogo para plantear ideas a sus pares, alcanzar acuerdos, cooperar activamente en el logro de metas comunes, etc.), actuar con honestidad y responsabilidad (ejemplos: hablar con la verdad, actuar de acuerdo a sus convicciones y de las responsabilidades que se deriven, cumplir las responsabilidades asumidas, evitar la copia textual y el plagio, etc.), cuidar y valorar el patrimonio y el medioambiente (ejemplos:*

*impulsar y participar en campañas de reciclaje, realizar acciones en la casa y en la escuela para ahorrar luz, agua y gas, etc.)” (OA - 6º - OA 20).*

Los resultados de la dimensión *Propósitos Formativos*, expresados en la tabla N°9, muestran la presencia de citas representativas de tres modelos de ciudadanía: **liberal**, **comunitarista** y **republicana**. No obstante, en el caso de los dos primeros modelos las menciones corresponden a una menor cantidad, mientras que en el caso del modelo **republicano** la categoría *virtudes cívicas* es la que presenta una mayor frecuencia de aparición, actuando como eje articulador de la dimensión analizada.

TABLA 9. PRESENCIA Y FRECUENCIA DE CÓDIGOS EN LA DIMENSIÓN PROPÓSITOS  
FORMATIVOS

MODELO DE CIUDADANÍA	CATEGORÍA	SI	NO	Nº CITAS
Ciudadanía liberal	Derechos individuales	✓		4
Ciudadanía comunitarista	Valores morales	✓		1
Ciudadanía republicana	Virtudes cívicas	✓		8
Ciudadanía multicultural	Derechos diferenciados		X	0
Ciudadanía global	Ética universal		X	0

Fuente: Elaboración propia.

El aprendizaje de las virtudes cívicas se presenta como uno de los principales objetivos de las Bases Curriculares en materia de ciudadanía. La preferencia que entrega el modelo de ciudadanía republicana a la *formación del ciudadano* en las virtudes cívicas necesarias para la vida en comunidad (que se expresa en el gran número de citas representativas de esta categoría) constituye un rasgo destacado en la prescripción curricular del ciclo básico para desarrollar un tipo de ciudadano activo (Bárcena, 1997; Ovejero, 1997), permitiendo lograr el objetivo del ciclo de que los estudiantes sean

capaces de “comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas” (BC – OAT, p. 187).

## **VI. CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN.**

---

La presente investigación se sustentó en la idea de que el sistema educativo efectivamente constituye una de las principales instancias de socialización política de las nuevas generaciones (Peña, 2007). Por lo tanto, tuvo como premisa la idea de que, a través del currículum escolar, es posible delinear formativamente las características de los futuros ciudadanos, en el entendido de que no se nace siendo ciudadano, sino que se aprende a serlo. La mirada al currículum escolar (en este caso, de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para la Enseñanza Básica) se justifica en el entendido que el currículum constituye una selección cultural de lo que la sociedad (a través de un proceso de decisiones políticas de sus grupos dirigentes) considera relevante de transmitir a los jóvenes y que, en el caso de la enseñanza de la ciudadanía, da luces acerca del tipo de ciudadano que se busca desarrollar.

El propósito de la investigación fue definir el tipo de ciudadano que se busca formar a través del currículum de la disciplina mencionada anteriormente. Para ello, el estudio se preguntó por los supuestos teóricos que subyacen al modelo de ciudadanía presente en el currículum escolar, definiéndose teóricamente cinco modelos de ciudadanía (liberal, comunitarista, republicana, multicultural y cosmopolita), cada uno de ellos con distintos grados de desarrollo conceptual e impacto en la discusión educacional y que, a su vez, sirvieron de base para la construcción de una matriz de análisis que permitiera dar cuenta de la presencia de estos modelos en el currículum escolar nacional.

Los resultados obtenidos permitieron identificar la presencia de una variedad de conceptos, valores y actitudes relacionadas con la formación ciudadana en el currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, las que estarían relacionadas con más de uno de los modelos de ciudadanía utilizados en esta investigación. La evidencia recolectada muestra que en materia de derechos ciudadanos la noción presente en el currículum de

Enseñanza Básica responde principalmente al modelo de ciudadanía liberal, en tanto se privilegia la idea de que los individuos son sujetos de derechos y que la ciudadanía concede un estatus especial donde dichos derechos pasan a estar garantizados por el resto de la sociedad (Marshall, 1998). Por otra parte, se desprende de las Bases Curriculares una aproximación a la vida en comunidad primeramente desde una óptica comunitarista, en el sentido de destacar los elementos culturales que vinculan a las personas entre sí, pero sobre todo se observa un enfoque prioritariamente republicano, que pone el foco en la noción de que la identidad ciudadana se define en la pertenencia a una comunidad política (Habermas, 1998b). Por último, en materia de los propósitos formativos de la enseñanza de la ciudadanía, la definición curricular del ciclo básico se enmarca en el modelo republicano, planteando el desarrollo de virtudes cívicas como eje central de la experiencia formativa escolar (Tena, 2010).

De este modo, frente a la pregunta inicial por el tipo de ciudadano que se busca formar en el currículum nacional, los resultados evidenciaron que no existe un modelo único, articulado e integral de ciudadanía en las Bases Curriculares de Enseñanza Básica, sino que, por el contrario, se pudo constatar la presencia, en términos formativos, de un tipo de ciudadano que es esencialmente liberal en su concepción de derechos, comunitarista-republicano en su forma de entender la vida en comunidad y republicano en su desarrollo de las virtudes necesarias para la vida con otros. Esta respuesta permite señalar que la definición curricular vigente para la Enseñanza Básica sobre ciudadanía corresponde a una modelo esencialmente tradicional, que tiende a reforzar los vínculos del individuo con su comunidad política, a partir del reconocimiento de derechos por parte del Estado y el reforzamiento de los elementos culturales que unen a las personas entre sí.

Un aspecto a destacar dentro de los resultados obtenidos es el hecho de que prácticamente no se consideran contenidos, habilidades o actitudes relacionados con modelos emergentes de entender la ciudadanía (como son los modelos multicultural y

global). La ausencia de temáticas vinculadas al quehacer contemporáneo de la ciudadanía en el currículum escolar, como el aprender a valorar las diferentes culturas (tanto locales como extranjeras) en un contexto de mayor intercambio social, así como la formación de ciudadanías globales que superen la mirada meramente nacional ciertamente constituye una debilidad de la propuesta formativa del sistema escolar chileno en materia de enseñanza de la ciudadanía, puesto que los modelos emergentes abren puertas a nuevas temáticas no consideradas en el currículum, tales como el reconocimiento de los derechos y responsabilidades de diferentes minorías (pueblos originarios, movimientos feministas etc.), el interés por temas de impacto global o la valoración de los aportes de los grupos migrantes a la sociedad, lo que permitiría dar una mejor respuesta a los desafíos de convivencia democrática que implica vivir en una sociedad globalizada.

A partir de la evidencia reunida, cabe preguntarse por las fuentes que fundamentan esta triple noción de ciudadanía presente en las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Si consideramos que toda definición curricular es, en última instancia, una definición política que expresa las concepciones de los grupos dirigentes y es fruto de negociaciones y consensos intra-elites (Apple, 1996), un aspecto que llama la atención acerca de los fundamentos de la prescripción curricular vigente en el ciclo básico es su concordancia con las conclusiones y propuestas emanadas por la Comisión de Formación Ciudadana convocada por el MINEDUC en 2004, bajo el gobierno concertacionista de Ricardo Lagos. La evidencia aportada por esta investigación revela la permanencia en el tiempo de las recomendaciones de dicha comisión, puesto que los modelos de ciudadanía identificados en las Bases Curriculares se relacionan directamente con el camino a seguir delineado por esta instancia:

“La Comisión considera que en esas tres dimensiones de la ciudadanía se expresan el conjunto de tradiciones que ayudaron a configurar, hasta hoy, la cultura política a la que pertenecemos. Cada una de esas tradiciones enfatizan una de las dimensiones de

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

Resulta interesante observar cómo las recomendaciones de esta comisión permean e influyen notoriamente en las definiciones curriculares posteriores, como es el caso del Ajuste Curricular de 2009 bajo el gobierno de centro-izquierda de Michelle Bachelet y, posteriormente, de las Bases Curriculares de 2012, bajo la administración de un gobierno de derecha liderado por Sebastián Piñera. En este caso, y siguiendo las reflexiones de Michael Apple en torno a la conformación del conocimiento oficial en el currículum escolar por parte de las elites gobernantes, es importante destacar cómo la noción de ciudadanía presente en las Bases Curriculares responde precisamente a esta lógica de consensos políticos desarrollada por buena parte de los grupos dirigentes chilenos durante el período de la transición a la democracia, donde gobiernos de distintas tendencias mantienen vigente los acuerdos y equilibrios en materia de formación ciudadana, dando cuenta así de los esfuerzos de la elite gobernante por transmitir una determinada noción de ciudadanía, afín a este espíritu de consensos político y al momento histórico en que fueron desarrollados.

Se puede argumentar que el modelo de ciudadanía que promueven las Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales para la Enseñanza Básica es el resultado de un camino de consensos intra-elites que tienen su punto de base en las recomendaciones de la Comisión de 2004 y que responde a las características de lo que llamaremos “el ciudadano de la transición”, esto es, un sujeto educado en base a principios liberales y republicanos, que le permitan tomar decisiones individuales y autónomas en el contexto de una sociedad mercantilizada (de ahí, por ejemplo, el voto voluntario) y que sea capaz de relacionarse con otros a través de un pacto político

consensuado que promueva la cohesión social, dejando afuera, o con una presencia curricularmente marginal, valores que efectivamente promuevan la participación crítica y comunitaria. De esta manera, resulta que las definiciones curriculares vigentes definen objetivos de aprendizaje que forman un ciudadano funcional a un sistema político caracterizado por un conjunto de debilidades y limitaciones a la soberanía y participación ciudadana emanados en algunos casos desde la misma Constitución Política, tales como un diseño institucional deficiente, problemas de derechos específicos de las minorías, desigualdades socioeconómicas, baja participación electoral y ausencia de instituciones reales de participación, razón por la cual algunos autores la califican de “democracia incompleta” (Garretón y Garretón, 2010).

En el contexto de transformaciones sociales y culturales que actualmente vivimos como sociedad, en conjunto con el desarrollo de nuevas formas de expresión del interés por los temas públicos y la formación de una ciudadanía mucho más empoderada y activa en sus demandas, aunque cada vez más alejada de los canales formales de participación, vale la pena cuestionarse si este consenso político, reflejado en un consenso curricular, sigue siendo pertinente a las necesidades democráticas del Chile contemporáneo, pues, en este escenario, la figura del “ciudadano de la transición” incorporado en el currículum escolar de Enseñanza Básica se presenta como un modelo formativo incompleto e insuficiente para los requerimientos actuales, ya que limita la enseñanza de la ciudadanía esencialmente a aspectos formales (e individuales) de participación política, dejando de lado la formación en valores comunitarios y en una participación política mucho más activa que vaya más allá de lo electoral.

Una de las propuestas que emergen a partir de esta investigación es la necesidad de definir un nuevo concepto de ciudadanía en el currículum escolar chileno que sea capaz de politizar al ciudadano chileno, articulando tres dimensiones fundamentales para la vida en comunidad actual: en primer lugar, un adecuado balance entre derechos y responsabilidades (tanto individuales como colectivos), en segundo término, un

fortalecimiento de los canales de participación política y social a todo nivel (y no sólo por medio de la vía electoral), y, por último, el fortalecimiento de la identidad y el involucramiento con la comunidad local, pero también el sentido de pertenencia a la comunidad global en la que nos desenvolvemos en la actualidad, lo que permitía entender, y valorar, por ejemplo, los flujos migratorios actuales de un modo diferente. De esta manera, se podría formar una nueva generación de ciudadanos capaces de enfrentarse a los retos de la convivencia democrática actual tanto en los contextos locales como en aquellos espacios que la globalización ha abierto, de manera tal que sea posible ir llenando aquellos “vacíos” de nuestra incompleta democracia.

El análisis y evaluación del currículum vigente se presenta como una oportunidad para incorporar nuevas formas de entender la ciudadanía en la propuesta formativa que ofrece el sistema escolar, abriéndose a la posibilidad de incorporar nuevos enfoques y modelos teóricos que permitan enriquecer la noción de ciudadanía actualmente vigente, de manera de abordar de mejor manera los desafíos que actualmente enfrenta el quehacer ciudadano. En este sentido, interesa avanzar hacia una educación que, junto con reconocer la importancia de la formación en derechos, se base principalmente en la búsqueda de la justicia social, entendida no solo desde el punto de vista liberal, sino como un proceso donde el objetivo sea formar

“ciudadanos libres, autónomos, reflexivos, democráticos, tolerantes, deliberantes, competentes, sensibles ante las injusticias y dispuestos a denunciarlas para trabajar por una sociedad justa. Es decir, sujetos capaces de ser y hacer con otros, de mirarse, reconocerse y respetarse desde esos otros, iguales en dignidad, capacidad y libertad” (Murillo, Román y Reyes, 2011, p.11).

La reciente aprobación del Plan Nacional de Formación Ciudadana (2016), que busca resaltar el papel de la enseñanza de esta temática en el sistema escolar, y la promesa de diseñar una nueva asignatura en la Enseñanza Media que dé un espacio de concreción

curricular a estos temas, abren la posibilidad de analizar como sociedad el tipo de enseñanza que se busca desarrollar en las escuelas. Es sumamente relevante, por lo tanto, realizar el ejercicio de preguntarnos como sociedad qué tipo de ciudadano queremos formar en las escuelas, dando la opción de incorporar nuevas demandas y temáticas al modelo de ciudadanía que se expresa a través del currículum, pues de lo contrario se corre el riesgo de mantener la formación de un sujeto instrumentalmente funcional para el sistema político (e incluso esto sólo en forma parcial), pero ciudadanamente poco relevante para el siglo XXI. Lo interesante, en términos formativos, sería que el ejercicio de definir las características de la propuesta curricular de enseñanza de la ciudadanía fuese, en sí mismo, un ejercicio de participación, en la que no sólo estuvieran involucrados los grupos dominantes, sino que toda comunidad socialmente organizada diera cuenta de sus anhelos y aspiraciones al momento de pensar en las características que debe tener un ciudadano de la presente centuria.

Para finalizar, es necesario precisar que las preguntas sobre modelos de ciudadanía en el currículum escolar no se agotan con la presente investigación. Existen varios temas que se desprenden de este estudio y se presentan como posibles proyecciones. En primer lugar, a partir de las reflexiones realizadas en esta investigación cabe preguntarse cómo estos modelos de ciudadanía se desarrollan en cada uno de los años del ciclo escolar básico. En particular, resulta interesante analizar si estos modelos de desarrollan de manera uniforme y cuál es su grado de contribución al desarrollo de modelo de ciudadanía.

En segundo término, resulta interesante extender esta indagación al currículum de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Enseñanza Media, de manera de analizar las continuidades y cambios que se presentan en materia de formación ciudadana entre un ciclo escolar y otro, sobretodo en el escenario actual donde la prescripción curricular de los últimos años de la enseñanza secundaria se encuentra aún en elaboración. La necesaria evaluación de la articulación de los contenidos curriculares entre niveles de

enseñanza se convierte así en una línea de desarrollo investigativo para los próximos años.

En la misma línea, el análisis del impacto o efecto que las decisiones curriculares adoptadas recientemente puedan tener en la enseñanza de un determinado modelo de ciudadanía cobra especial importancia para identificar los énfasis y/o vacíos que presenta la actual enseñanza de la ciudadanía. De este modo, la revisión de los planes escolares de Formación Ciudadana elaborados por los establecimientos del país y la definición de objetivos y contenidos del currículum de la futura asignatura de Formación Ciudadana representan una oportunidad para mejorar y enriquecer las propuestas formativas que sobre la materia se puedan hacer en las aulas escolares.

Como tercer punto, esta investigación abre la puerta a indagar en las nociones que los profesores tengan sobre estos modelos de ciudadanía y su presencia en el currículum, de manera tal de estudiar de qué manera estas ideas repercuten en como los docentes interpretan e implementan el currículum en la sala de clases. Lo anterior implica observar con mayor detalle las propuestas formativas de las carreras de pedagogía en Historia, Geografía y Ciencias Sociales, de manera de identificar bajo qué criterios están siendo formados los futuros docentes y preguntarse si las competencias teóricas y didácticas que están recibiendo les permitirán enfrentar con éxito la implementación de las prescripciones curriculares sobre formación ciudadana.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

---

Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas: reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Apple, M. (1986). *Ideología y Currículo*. Madrid: Akal.

----- (1996). *El conocimiento oficial: la educación democrática en una era conservadora*. Barcelona: Paidós.

Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía: introducción a la educación política*. Barcelona: Paidós.

Bardin, L. (2002). *El Análisis de contenido*. Madrid: Akal.

Bascope, M., Cox, C. & Lira, R. (2015). Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la democracia. En Cox, C. y Castillo, J. (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones Universidad Católica

Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Beck, U. (2003). *La individualización. El individualismo institucionalizado y sus consecuencias sociales y políticas*. Barcelona: Paidós.

Bernstein, B. (1985). Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo. *Revista Colombiana de Educación*, 15, 35-56.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara

Cerda, A., M. Egaña, A. Magendzo, E. Santa Cruz & R. Varas (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana: una mirada a las prácticas docentes*. Santiago: Lom.

Comisión de Formación Ciudadana (2004). *Informe de la Comisión sobre Formación Ciudadana*. Santiago: MINEDUC.

Contreras, G. & Navia, P. (2013). Diferencias generacionales en la participación electoral en Chile, 1988-2010. *Revista de Ciencia Política*, 33(2), 419-441. Recuperado de [http://www.revistacienciapolitica.cl/rcp/wp-content/uploads/2013/09/01\\_vol\\_33\\_2.pdf](http://www.revistacienciapolitica.cl/rcp/wp-content/uploads/2013/09/01_vol_33_2.pdf)

Contreras, G. & Morales, M. (2014). Jóvenes y participación electoral en Chile 1989-2013. Analizando el efecto del voto voluntario. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12(2), 597-615. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.1226100414>

Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo: hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.

Corvalán, A. & Cox, P. (2013). Class-biased electoral participation: The youth vote in Chile. *Latin American Politics and Society*, 55(3), 47-68. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1548-2456.2013.00202.x/pdf>

Cox, C. (2005). La experiencia de Chile. En Espínola, V., *Educación para la ciudadanía y la democracia para un mundo globalizado: una perspectiva comparativa*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Cox, C., Jaramillo, R., & Reimers, F. (2005). *Educación para la ciudadanía y la democracia en las Américas: una agenda para la acción*. Washington: Banco Interamericano de Desarrollo.

Cox, C. (2013). El principio de fraternidad en los valores, instituciones y relaciones sociales de la educación escolar latinoamericana. En Mardones, R. (Ed.), *Fraternidad y Educación*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Cox, C. & Castillo, J. eds. (2015). *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Cox, C. & García, C. (2015). Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996.2013: Tres currículos comparados. En Cox, C. y Castillo, J. (Eds.), *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Cristi, R. (1998). La crítica comunitaria a la moral liberal. *Estudios Públicos*, 69, 47-68.

Da Silva, T. (1999). Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículum. Belo Horizonte: Autentica Editorial.

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* 6, 1-6. Recuperado de <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2016/MidEvidencias-N6.pdf>

Díaz Barriga, A. (2009). Currículum. Tensiones conceptuales y teóricas. *Revista electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/83/147>

Dworkin, R. (1993). *Ética privada e igualitarismo político*. Barcelona: Paidós.

Fierro, J. (2016). *La ciudadanía y sus límites*. Santiago: Universitaria.

García, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos: Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.

García, C. & Flores, L. (2011). Los desafíos de la formación ciudadana y la cohesión social frente a la des-subjetivación del sistema. Hacia una interpretación del fenómeno social desde la subjetividad. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 329-344.

----- (2014). Paradojas de la participación juvenil y desafíos de la educación ciudadana en Chile. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6(13), 31-48.

Garretón, M.A. & Garretón, R. (2010). La democracia incompleta en Chile: La realidad tras los rankings internacionales. *Revista de Ciencia Política*, 30(1), 115-148.

Godoy, O. (1999). La transición chilena a la democracia: pactada. *Estudios Públicos*, 74, 79-106.}

Goodson, I. (1995). *Historia del currículum. La construcción social de las disciplinas escolares*. Barcelona: Pomares-Corredor.

Gysling, J. (2003). Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural. En Cox, C. (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Universitaria.

Habermas, J. (1998a). Política deliberativa: un concepto procedimental de democracia. En Habermas, J. *Facticidad y validez: sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso* (pp. 363-406). Madrid: Trotta.

----- (1998b). Ciudadanía e identidad nacional. En Habermas, J. *Facticidad y validez: sobre el derecho y el estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso* (pp. 619-643). Madrid: Trotta.

----- (2004). Derechos humanos y soberanía: las versiones liberal y republicana. En Ovejero, F. Martí, J. & Gargarella, R. (comps.), *Nuevas ideas republicanas: autogobierno y libertad* (pp. 191-206). Barcelona: Paidós.

Held, D. (1997). *La democracia y el orden global: del Estado moderno al gobierno cosmopolita*. Barcelona: Paidós

Hernández, R. (2010). *Metodología de la investigación* (5a ed.). México: McGraw-Hill.

Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: an international review. *The School Field*, 10(3/4), 5-32. Recuperado de [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Curriculum/SEEPDFs/kerr.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Curriculum/SEEPDFs/kerr.pdf)

Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

Kymlicka, W. & Norman, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *La Política. Revista de estudios sobre el Estado y la Sociedad*, 3, 5-39.

Magendzo, A. (2003). *Educación y ciudadanía: construyendo ciudadanía desde el currículum oficial y la cotidianidad de la escuela. Una lectura desde la investigación. Reformas curriculares en los Noventa y la construcción de la ciudadanía*. Santiago: PIIIE.

Mardones, R., Cox, C., Farías, A. & García, C. (2014). Currículos comparados, percepciones docentes y formación de profesores para la formación ciudadana: tendencias y proposiciones de mejoramiento. En Pontificia Universidad Católica de Chile. *Propuestas para Chile: Concurso Políticas Públicas 2014*. Santiago: Autor.

Marshall, T. H. & Bottomore, T. (1998). *Ciudadanía y clase social*. Madrid: Alianza.

Mesa, M. (2003). Educar para la ciudadanía global y la democracia cosmopolita. En Zuñiga, N. (coord.). *Educar para la ciudadanía y la participación: de lo local a lo global*. Madrid: Fuhem. Recuperado de <http://www.fuhem.es/media/cdv/file/biblioteca/Gu%C3%ADas/EDUCAR%20CIUDADANIA,%20de%20lo%20local%20a%20lo%20global.pdf>

Miller, D. (1997). Ciudadanía y pluralismo. *La Política. Revista de estudios sobre el Estado y la Sociedad*, 3, 69-92.

MINEDUC (1996). *Marco Curricular para la Enseñanza Básica*. Santiago: Autor.

----- (1998). *Marco Curricular para la Enseñanza Media*. Santiago: Autor.

----- (2003). Educación Cívica y el ejercicio de la ciudadanía. Los estudiantes chilenos en el Estudio Internacional de Educación Cívica. Santiago: Autor.

----- (2004). *Formación Ciudadana en el currículum de la reforma*. Santiago: Autor.

----- (2009). *Ajuste Curricular*. Santiago: Autor.

----- (2012). *Bases Curriculares para la Enseñanza Básica*. Santiago: Autor.

----- (2013). *Bases Curriculares Historia, Geografía y Ciencias Sociales 7° a 2° medio*. Santiago: Autor.

----- (2017). *Propuesta curricular para 3° y 4° medio. Documento de consulta pública*. Recuperado de [http://basesdelfuturo.educarchile.cl/wp-content/uploads/2017/03/Propuesta\\_Curricular-Consulta-P%C3%BAblica.pdf](http://basesdelfuturo.educarchile.cl/wp-content/uploads/2017/03/Propuesta_Curricular-Consulta-P%C3%BAblica.pdf)

Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político: comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona: Paidós.

Murillo, F., Román, M. & Hernández, R. (2011). Evaluación educativa para la justicia social. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 4(1), 7-23. Recuperado de <http://www.rinace.net/rie/numeros/vol4-num1/art1.pdf>

Nussbaum, M. (1996). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y ciudadanía mundial*. Barcelona: Paidós.

----- (1997). *Cosmopolitas o patriotas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Ortega, E. (2002). *La globalización en la encrucijada*. Santiago: LOM.

Ortiz, L. (2006). Democracia sin ciudadanos: crítica de la teoría de la transición. *Perfiles latinoamericanos*, 14(28), 263-277. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0188-76532006000200010](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-76532006000200010)

Ovejero, F. (1997). Tres ciudadanos y el bienestar. *La Política. Revista de estudios sobre el Estado y la Sociedad*, 3, 93-116.

----- (2005). Republicanismo: el lugar de la virtud. *Isegoría*, 33, 99-125.

Peña, C. (2007). Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes. *Pensamiento Educativo*, 40(1), 31-44.

Pérez de la Fuente, O. (2010). Sobre las virtudes cívicas. El lenguaje moral del republicanismo. *Derechos y Libertades*, 23, 145-181.

Pettit, P. (1999). *Republicanismo. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona: Paidós.

PNUD (2012). *Informe de Desarrollo Humano en Chile. Bienestar subjetivo: el desafío de pensar el desarrollo*. Santiago: Autor.

----- (2015). *Informe de Desarrollo Humano en Chile. Los tiempos de la politización*. Santiago: Autor.

Rawls, J. (1979). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.

----- (1996). *El Liberalismo Político*. Barcelona: Crítica.

Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos*, 36(2), 233-259.

Rubio, J. (2007). Teoría crítica de la ciudadanía democrática. Madrid: Trotta.

Santiago, R. (2010). El concepto de ciudadanía en el comunitarismo. *Revista Mexicana de Derecho Constitucional*, 23, 153-174.

Schiro, M. (2008). *Curriculum Theory. Conflicting Visions and Enduring Concerns*. Boston: SAGE.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, D., Kerr, D. & Losito, B. (2011). *International Report: civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary school students in 38 countries*. Ámsterdam: IEA.

Somma, N. & Bargsted, M. (2015). La autonomización de la protesta en Chile. En Cox, C. y Castillo, J. (Eds.). *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago: Ediciones Universidad Católica.

Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad. Introducción de Carlos Thiebaut*. Barcelona: Paidós.

----- (1996). *Fuentes del yo: la construcción de la identidad moderna*. Barcelona. Paidós.

----- (1997). *Argumentos filosóficos: ensayos sobre el conocimiento, el lenguaje y la modernidad*. Barcelona: Paidós.

Tena, J. (2010). La virtud cívica como concepto sociológico. Definición y extensión social. *Revista Internacional de Sociología*, 68(3), 555-575.

Tironi, E. (2005). *El sueño chileno. Comunidad, familia y nación en el Bicentenario*. Santiago: Taurus.

Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H. & Schulz, W. (2001). *Citizenship and Education in Twenty-eight Countries: Civic Knowledge and Engagement at Age Fourteen*. Ámsterdam: IEA

Viroli, M. (1997). *Por amor a la patria: un ensayo sobre el patriotismo y el nacionalismo*. Madrid: Acento.

Walzer, M. (1993). *Las esferas de la justicia: una defensa del pluralismo y la igualdad*. México: Fondo de Cultura Económica.

Wuthnow, R. (1998). *Loose Connections: Joining together in America's fragmented communities*. Cambridge (EE. UU): Harvard University Press.

## ANEXOS

### Anexo 1: Definiciones de cada categoría de la matriz de análisis.

<b>Dimensión: Concepción de ciudadanía</b>		
<i>Modelo de ciudadanía</i>	<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>
<b>Liberal</b>	Status legal	Tenencia formal por parte del individuo de un conjunto de derechos y deberes que se encuentran garantizados por el Estado a través de la legislación vigente.
<b>Comunitarista</b>	Status práctico	Pertenencia de la persona a una comunidad en la cual puede participar y desarrollarse en función de un conjunto de valores compartidos que dan sentido.
<b>Republicana</b>	Status político	Posibilidad de los individuos de participar, autónoma, deliberativa y activamente en la comunidad política a la que pertenece.
<b>Multicultural</b>	Status diferenciado	Posesión de derechos diferenciados de acuerdo al grupo étnico y/o minoría nacional a la que puedan pertenecer los individuos.
<b>Global</b>	Status universal	Concepto global en que las personas gozan de un conjunto de derechos y deberes independiente de su lugar de nacimiento, solo por el hecho de ser personas.

<b>Dimensión: Noción de derechos</b>		
<i>Modelo de ciudadanía</i>	<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>
<b>Liberal</b>	Individuales	Atributos formales y legalmente reconocidos por el Estado para que el individuo pueda ejercer su libertad

		como ser autónomo y, de ese modo, desarrollar el modo de vida que desee, sin interferencia de terceros.
<b>Comunitarista</b>	Colectivos	Compromisos que vinculan al individuo con la comunidad a la que pertenece, a partir de la adscripción a valores comunes, dándole al sujeto la posibilidad de alcanzar una vida plena.
<b>Republicana</b>	Cívicos	Atributos políticos que permiten la participación activa de los individuos a través de la deliberación y la formación ciudadana.
<b>Multicultural</b>	Diferenciados por grupo	Status especial que permite a grupos minoritarios desarrollar una vida propia al interior de la sociedad mayoritaria y, al mismo tiempo, facilitar su integración a la sociedad en la que se desenvuelven.
<b>Global</b>	Universales	Perspectiva ética que da cuenta de un sistema de derechos y deberes universalmente reconocidos para todos los individuos del planeta que deben ser respetados por los diferentes Estados.

<b>Dimensión: Participación política</b>		
<i>Modelo de ciudadanía</i>	<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>
<b>Liberal</b>	Instrumental	Proceso producto de una elección individual, en tanto cada sujeto utiliza los espacios de participación política en la medida que le permite satisfacer sus intereses personales.
<b>Comunitarista</b>	Comunitaria	Proceso que se desarrolla activamente en el espacio de la comunidad, pues los sujetos sociales deben participar en las instituciones sociales que enriquecen y

		ennoblecen la vida humana.
<b>Republicana</b>	Cívica	Proceso producto del vínculo entre individuo y sociedad política que se desarrolla de manera activa destacando la importancia de la acción ciudadana en la organización y dirección de la comunidad política
<b>Multicultural</b>	Selectiva	Proceso diferenciado según las demandas de cada grupo minoritario, para favorecer su integración respetando sus particularidades o para generar espacios de autogobierno.

<b>Dimensión: Noción de comunidad</b>		
<i>Modelo de ciudadanía</i>	<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>
<b>Comunitarista</b>	Cultural	Construcción anterior al individuo, formada por valores, tradiciones, vínculos que dan forma al carácter del sujeto. El nacionalismo constituye una forma de comunitarismo, pues hace referencia a una comunidad nacional compuesta por un territorio, historia, idioma y costumbres comunes.
<b>Republicana</b>	Política	Formada por sujetos políticos (a veces culturalmente diversos) que comparten la búsqueda del bien común de todos sus integrantes. El patriotismo es un ejemplo de comunidad política en tanto impulsa el amor al bien común y a las instituciones políticas de la nación.
<b>Multicultural</b>	Diversa	Compuesta por grupos con características distintas que conviven en el contexto de una sociedad mayor que reconoce y protege las particularidades de los grupos minoritarios.

<b>Global</b>	Global	Comunidad inclusiva formada por todos los seres humanos, independiente de su lugar de nacimiento o cualquier otro criterio de clasificación. Implica la generalización de una cultura de respeto de los DD. HH en todos los países del globo.
---------------	--------	---

<b>Dimensión: Cultura</b>		
<i>Modelo de ciudadanía</i>	<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>
<b>Liberal</b>	Neutra	No existe una noción común de cultura, por lo que cada sujeto, como ciudadano libre, autónomo y poseedor de derechos iguales, tiene la posibilidad de escoger libremente su modelo particular de vida.
<b>Comunitarista</b>	Homogénea	Existencia de una idea común y única de cultura para todos los miembros de la comunidad, que determina la identidad y los valores morales del sujeto, haciendo que deje de lado sus propios intereses en beneficio de los proyectos comunes.
<b>Republicana</b>	Política	La cultura se basa en la promoción de virtudes cívicas que permiten formar a un buen ciudadano, activo y comprometido con el quehacer de la patria.
<b>Multicultural</b>	Diversidad cultural	Existencia múltiples culturas societales que permiten a los individuos ejercer su libertad en el contexto de la cultura con la que se sienten representados.
<b>Global</b>	Global	Extensión de elementos culturales propios del mundo occidental al conjunto de sociedades del planeta provocando una homogeneización cultural a partir de ciertos consensos.

<b>Dimensión: Ideal de sociedad</b>		
<i>Modelo de ciudadanía</i>	<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>
<b>Liberal</b>	Justa	Aquella que permite la existencia de un orden social y de instituciones públicas que hacen posible que todos los ciudadanos puedan desarrollar su propio proyecto de vida en igualdad de condiciones.
<b>Comunitarista</b>	Buena	Aquella en donde las personas se tratan como miembros de una comunidad, unidos por lazos de solidaridad, afecto y compromiso mutuo y donde existe un concepto compartido de lo que significa tener una vida buena.
<b>Republicana</b>	Bien común	Conjunto de condiciones políticas, económicas y sociales que permiten y favorecen el desarrollo integral de todos los miembros de la comunidad a través de la deliberación y participación política de todos los ciudadanos.
<b>Multicultural</b>	Multicultural	Aquella donde sea posible acomodar las diferencias nacionales y étnicas de manera estable dentro de una sociedad mayor, reconociendo los derechos universales que cada individuo tiene y los derechos diferenciados que cada grupo posee.
<b>Global</b>	Múltiple	Aquella donde se reconoce a las personas como sujetos de derechos y deberes universales al mismo tiempo que mantiene vínculos y lazos políticos con el Estado nacional en que cada individuo nace, vive y se identifica.

<b>Dimensión: Criterios formativos</b>		
<i>Modelo de ciudadanía</i>	<i>Categoría</i>	<i>Definición</i>
<b>Liberal</b>	Derechos individuales	Posesión formal de un conjunto de derechos y deberes que se encuentran garantizados por el Estado por parte de las personas en tanto sujetos individuales.
<b>Comunitarista</b>	Valores comunitarios	Actitudes que permiten el desarrollo y perfeccionamiento de la dignidad de las personas dentro del contexto de su pertenencia a una comunidad.
<b>Republicana</b>	Virtudes cívicas	Disposición de las personas para participar activamente en los asuntos públicos y desarrollarse como ciudadanos activos y responsables que procuren buscar el bien común.
<b>Multicultural</b>	Derechos diferenciados	Posesión de derechos diferenciados de acuerdo al grupo étnico y/o minoría nacional a la que puedan pertenecer los individuos, de manera de resguardar las particularidades de grupo dentro de una sociedad mayoritaria.
<b>Global</b>	Ética universal	Marco normativo basado en el reconocimiento de derechos inherentes, inalienables y universales de cada persona independiente de su lugar de nacimiento (DD. HH)

## **ANEXO 2: Total de citas representativas de cada modelo de ciudadanía.**

### **2.1. Modelo de ciudadanía liberal**

Categoría: Concepto de Ciudadanía / Código: Status legal (3 citas representativas).

- “Se espera que, por una parte, se asuman como sujetos de derechos” (BC – Intro, p. 181).

- “Reconocer que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas y en el Estado, lo que se manifiesta, por ejemplo, en que: las personas deben respetar los derechos de los demás, todas las personas deben respetar las leyes, el Estado debe asegurar que las personas puedan ejercer sus derechos (a la educación, a la protección de la salud, a la libertad de expresión, a la propiedad privada y a la igualdad ante la ley, entre otros), el Estado debe asegurar los derechos de las personas a participar en la vida pública, como el derecho a formar organizaciones de participación social (fundaciones, juntas de vecinos, etc.), a participar en partidos políticos y el derecho a sufragio, entre otros” (BC - 5° - OA 14).

- “Reconocer que la Constitución Política de Chile establece la organización política del país y garantiza los derechos y las libertades de las personas, instaurando un sistema democrático” (BC - 6° - OA 16).

Categoría: Noción de derechos / Código: Derechos individuales (7 citas representativas).

- “Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica (BC – OAT)

- “Reconocer que todas las personas son sujetos de derecho, que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, y que esos derechos no dependen de características individuales, como etnia, sexo, lugar de nacimiento u otras” (BC - 5º - OA 13).

- “Explicar que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas e instituciones, y lo importante que es cumplirlos para la convivencia social y el bien común” (BC - 6º - OA 18).

- “Proponer y fundamentar distintas formas en que la sociedad puede proteger a las personas de situaciones en las que no se respetan sus derechos” (BC - 6º - OA 19).

- “Reconocer que la Constitución Política de Chile establece la organización política del país y garantiza los derechos y las libertades de las personas, instaurando un sistema democrático” (BC - 6º - OA 16).

- “Reconocer que los niños tienen derechos que les permiten recibir un cuidado especial por parte de la sociedad con el fin de que puedan aprender, crecer y desarrollarse, y dar ejemplos de cómo la sociedad les garantiza estos derechos” (BC - 3º - OA 14).

- “Reconocer sus principales derechos en situaciones de la vida cotidiana, como el derecho a la educación, a contar con alimentación, vivienda, recreo y servicios médicos adecuados, a expresarse, a ser protegido contra el abandono y la crueldad, y a no trabajar antes de la edad apropiada, y dar ejemplos de cómo se pueden ejercer y proteger esos derechos” (BC - 4º - OA 12).

Categoría: Participación Política / Código: Participación instrumental (0 citas representativas).

Categoría: Noción de comunidad / Sin código (0 citas representativas).

Categoría: Cultura / Código: Cultura neutra (0 citas representativas).

Categoría: Ideal de sociedad / Código: Sociedad justa (1 citas representativas).

- “Comprender que todas las personas tienen derechos que deben ser respetados por los pares, la comunidad y el Estado, lo que constituye la base para vivir en una sociedad justa, y dar como ejemplo algunos artículos de la Constitución y de la Declaración Universal de los Derechos Humanos” (BC - 6º - OA 17).

Categoría: Propósitos formativos / Código: Derechos individuales (4 citas representativas).

- “Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica” (BC – OAT).

- “Reconocer la importancia y la dignidad de todos los trabajos, valorando y respetando a las personas que los realizan” (BC – OAT)

- “Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural” (BC- OAT)

- “Reconocer que hay logros y beneficios que dependen del esfuerzo, el mérito y el comportamiento de cada persona (como las calificaciones, los premios deportivos, los premios por compañerismo, el aprecio y el reconocimiento por parte de sus pares, el liderazgo)” (BC - 5º - OA 15).

## 2.2. Modelo de ciudadanía comunitarista.

Categoría: Concepto de Ciudadanía / Código: Status práctico (2 citas representativas).

- “Un objetivo central de esta asignatura es que los estudiantes adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Saber quién es, conocer su comunidad y consolidar los lazos con ella son elementos fundamentales para el desarrollo integral de un niño. Ahí radica la base que permite a los alumnos comprender su cultura, apropiarse de ella y participar en su construcción” (BC – Intro, p. 181).

- “Es fundamental que los alumnos se reconozcan como ciudadanos y desarrollen una predisposición favorable hacia la vida en comunidad, en el marco de una sociedad democrática, poniendo en práctica los valores inherentes a ello” (BC – Intro, p. 181).

Categoría: Noción de derechos / Código: Derechos colectivos (0 citas representativas).

Categoría: Participación Política / Código: Participación comunitaria (6 citas representativas).

- “Practicar y proponer acciones para cuidar y respetar los espacios públicos dentro y fuera de la escuela (como baños, patios, salas de clase, plazas, parques, playas y calles, entre otros), reconociendo que pertenecen y benefician a todos y que, por lo tanto, su cuidado es responsabilidad de todos los miembros de la comunidad” (BC – 2º- OA 16).

- “Participar responsable y activamente en su hogar (encargos, celebraciones, cuidado de las cosas) y en la escuela (campañas solidarias, celebraciones, deportes y juegos), cumpliendo compromisos y responsabilidades adquiridos” (BC - 3º - OA 16).

- “Diseñar y participar activamente en un proyecto grupal que solucione un problema de la comunidad escolar; por ejemplo, reciclaje de la basura, exceso de ruido, organización de turnos, leer o entretener a alumnos más pequeños, etc.” (BC - 4º - OA 17).

- “Diseñar y participar en un proyecto que solucione un problema de la comunidad escolar, considerando temas como voluntariado, gasto excesivo de agua y electricidad en la escuela, y cuidado del medioambiente, entre otros, y ateniéndose a un plan y a un presupuesto” (BC – 5º - OA 18).

- “Participar, mediante acciones concretas, en proyectos que impliquen aportes dentro de la escuela, la comunidad y la sociedad, como voluntariado y ayuda social, entre otros, ateniéndose a un plan y un presupuesto” (BC - 6º - OA 23).

- “Participar solidaria y responsablemente en las actividades y los proyectos del establecimiento y del espacio comunitario, demostrando espíritu emprendedor” (BC – OAT)

Categoría: Noción de comunidad / Código: Comunidad cultural (5 citas representativas).

- “Establecer lazos de pertenencia con su entorno social y natural a partir del conocimiento, la valoración y la reflexión sobre su historia personal, su comunidad y el país” (BC –OAT).

- “Obtener y comunicar aspectos de la historia de su familia y sus características, como costumbres, tradiciones, ritos, fiestas, recuerdos y roles que desempeñan los distintos miembros de su grupo familiar, mediante la formulación de preguntas a adultos de su entorno cercano” (BC - 1º - OA 4).

- “Reconocer los símbolos representativos de Chile (como la bandera, el escudo y el himno nacional), describir costumbres, actividades y la participación de hombres y mujeres respecto de conmemoraciones nacionales (como Fiestas Patrias, Día del Descubrimiento de dos mundos y Combate Naval de Iquique) y reconocer en ellos un elemento de unidad e identidad nacional” (BC - 1° - OA 5).

- “Conocer expresiones culturales locales y nacionales (como comidas, flores y animales típicos, música y juegos, entre otros), describir fiestas y tradiciones importantes de nivel local (como Fiesta de La Tirana, Fiesta de San Pedro, Fiesta de Cuasimodo, carreras a la chilena, el rodeo, la vendimia y la fundación del pueblo o de la ciudad, entre otras) y reconocer estas expresiones como elementos de unidad e identidad local y/o nacional” (BC - 1° - OA 6).

- “Reconocer diversas expresiones del patrimonio cultural del país y de su región, como manifestaciones artísticas, tradiciones folclóricas, leyendas y tradiciones orales, costumbres familiares, creencias, idioma, construcciones, comidas típicas, fiestas, monumentos y sitios históricos” (BC - 2° - OA 5).

Categoría: Cultura / Código: Cultura Homogénea (2 citas representativas).

- “Reconocer los símbolos representativos de Chile (como la bandera, el escudo y el himno nacional), describir costumbres, actividades y la participación de hombres y mujeres respecto de conmemoraciones nacionales (como Fiestas Patrias, Día del Descubrimiento de dos mundos y Combate Naval de Iquique) y reconocer en ellos un elemento de unidad e identidad nacional” (BC - 1° - OA 5).

- “Conocer expresiones culturales locales y nacionales (como comidas, flores y animales típicos, música y juegos, entre otros), describir fiestas y tradiciones importantes de nivel local (como Fiesta de La Tirana, Fiesta de San Pedro, Fiesta de Cuasimodo, carreras a la

chilena, el rodeo, la vendimia y la fundación del pueblo o de la ciudad, entre otras) y reconocer estas expresiones como elementos de unidad e identidad local y/o nacional” (BC - 1º - OA 6).

Categoría: Ideal de sociedad / Código: Sociedad buena (1 citas representativas)

- “Demostrar valoración por la vida en sociedad para el desarrollo y el crecimiento de la persona (BC – OAT)

Categoría: Propósitos formativos / Código: Valores comunitarios (1 cita representativa).

- “Resolver conflictos, aplicando estrategias como determinar la causa del problema, proponer posibles soluciones, dialogar, buscar un punto de vista común y votar, entre otras, demostrando respeto y empatía por las partes involucradas *para mejorar la convivencia en el curso y en la comunidad escolar*” (BC - 4º - OA 16).

### 2.3. Modelo de ciudadanía republicana.

Categoría: Concepto de Ciudadanía / Código: Status político (2 cita representativa)

- “El trabajo conjunto de estas disciplinas (la Historia y la Geografía, la Economía, la Demografía, la Sociología y la Ciencia Política) permite al alumno desarrollar conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la compleja realidad social contemporánea y su devenir, para desenvolverse como un ciudadano capaz de actuar responsable y críticamente en la sociedad, y para enfrentar los desafíos del mundo globalizado” (BC – Intro, p. 178).

- “Pertener a una comunidad implica, a su vez, respetar los derechos de los demás y asumir una serie de obligaciones y deberes” (BC – Intro, p. 181)

Categoría: Noción de derechos / Código: Derechos cívicos (3 citas representativas).

- “Explicar y aplicar algunas normas para la buena convivencia y para la seguridad y el autocuidado en su familia, en la escuela y en la vía pública” (BC - 1º - OA 14).

- “Conocer, proponer, aplicar y explicar la importancia de algunas normas necesarias para: cuidarse, cuidar a otros y evitar situaciones de riesgo (como seguridad vial, vías de evacuación, adaptaciones para discapacitados, zonas de silencio, etc.), organizar un ambiente propicio al aprendizaje y acogedor para todos (por ejemplo, respetar los turnos, cuidar el espacio y las pertenencias comunes y de sus pares, etc.), cuidar el patrimonio y el medioambiente” (BC - 2º - OA 14).

- “Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural” (BC- OAT)

Categoría: Participación Política / Código: Participación cívica (4 citas representativas).

- “Demostrar valoración por la democracia, reconociendo su importancia para la convivencia y el resguardo de derechos” (BC – OAT)

- “Participar en su comunidad, tomando parte en elecciones para una directiva del curso, asignando roles y funciones a cada cargo, y considerando la importancia de mantener una buena convivencia y una organización del curso que favorezca el trabajo escolar” (BC - 4° - OA 15).

- “Participar en su comunidad, tomando parte en elecciones para una directiva de curso, asignando roles y funciones a cada cargo, y demostrando que entienden las responsabilidades que lleva consigo el desempeño de un cargo y la importancia de elegir personas que se estimen idóneas, para mantener una buena convivencia y una organización del curso que permita el trabajo escolar” (BC - 5° - OA 17).

- “Participar en su comunidad, tomando parte en elecciones para una directiva de curso, evaluando las propuestas realizadas por los diferentes aspirantes y considerando la importancia de elegir personas responsables” (BC - 6° - OA 22).

Categoría: Noción de comunidad / Código: Comunidad política (5 citas representativas).

- “Identificar la labor que cumplen, en beneficio de la comunidad, instituciones como la escuela, la municipalidad, el hospital o la posta, Carabineros de Chile, y las personas que trabajan en ellas” (BC - 1° - OA 15).

- “Identificar la labor que cumplen en beneficio de la comunidad servicios como los medios de transporte y de comunicación y el mercado, y algunas instituciones encargadas de proteger nuestro patrimonio cultural y natural” (BC - 2º - OA 15).

- “Investigar y comunicar sus resultados sobre algunas instituciones públicas y privadas (como Junaeb, Sernac, SII, Banco Estado, instituciones de previsión y salud, universidades, Hogar de Cristo y fundaciones, entre otras), identificando el servicio que prestan en la comunidad y los diferentes trabajos que realizan las personas que se desempeñan en ellas” (BC - 3º - OA 15).

- “Distinguir algunos actores de la organización política y democrática de Chile, como Presidente, ministros, senadores, diputados y alcaldes, considerando las instituciones en las que ejercen y cómo son nombrados o elegidos” (BC - 4º - OA 11).

- “Explicar algunos elementos fundamentales de la organización democrática de Chile, incluyendo: la división de poderes del Estado, la representación mediante cargos de elección popular (concejales, alcaldes, diputados, senadores y presidente), la importancia de la participación ciudadana” (BC - 6º - OA 15).

Categoría: Cultura / Código: Cultura política (0 citas representativas).

Categoría: Ideal de sociedad / Código: Bien común (1 citas representativa).

- “Explicar que los derechos generan deberes y responsabilidades en las personas e instituciones, y lo importante que es cumplirlos para la convivencia social y el bien común” (BC - 6º - OA 18).

Categoría: Propósitos formativos / Código: Virtudes cívicas (8 citas representativas).

- “Comportarse y actuar en la vida cotidiana según principios y virtudes ciudadanas” (BC – OAT).

- “Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen: respeto al otro (ejemplos: escuchar atentamente al otro, tratar con cortesía a los demás, etc.), empatía (ejemplos: ayudar a los demás cuando sea necesario, no discriminar a otros por su aspecto o costumbres, etc.), responsabilidad (ejemplos: asumir encargos en su casa y en la sala de clases, cuidar sus pertenencias y la de los demás, cuidar los espacios comunes, etc.)” (BC - 1º - OA 13).

- “Mantener una conducta honesta en la vida cotidiana, en los juegos y en el trabajo escolar, hablando con la verdad, respetando las reglas de los juegos sin hacer trampa y reconociendo sus errores y sus acciones, entre otros” (BC - 2º - OA 13).

- “Mostrar actitudes y realizar acciones concretas en su entorno cercano (familia, escuela y comunidad) que reflejen valores y virtudes ciudadanas, como: la tolerancia y el respeto al otro (ejemplos: respetar las opiniones distintas a las propias, mostrar disposición al diálogo, respetar expresiones de diversidad, como diferentes costumbres, creencias, origen étnico, nacionalidad, etc.), la empatía (ejemplos: demostrar cortesía con los demás, escuchar al otro, ayudar a quien lo necesite, etc.)” (BC - 3º - OA 12).

- “Demostrar respeto por todas las personas mediante acciones en su vida diaria, sin discriminar por condiciones físicas, sociales, económicas, étnicas o culturales” (BC - 4º - OA 14).

- “Demostrar actitudes cívicas con acciones en su vida diaria, como: actuar con honestidad y responsabilidad (ejemplos: respetar los acuerdos establecidos, respetar la

autoría de música y películas, evitar el plagio escolar, etc.), respetar a todas las personas (ejemplos: no discriminar por condiciones físicas, sociales, culturales o étnicas, escuchar respetuosamente opiniones distintas, respetar espacios y propiedad de los demás, etc.), contribuir a la buena convivencia (ejemplos: buscar soluciones pacíficas para resolver problemas, mostrar empatía con los demás, etc.), cuidar y valorar el patrimonio y el medioambiente (ejemplos: realizar campañas de información y cuidado de nuestro patrimonio, usar la energía de manera eficiente, etc.)” (OA - 5º - OA 16).

- “Demostrar actitudes cívicas con acciones en su vida diaria, como: respetar a todas las personas (ejemplos: actuar considerando la igualdad de derechos, escuchar respetuosamente opiniones distintas, etc.), contribuir a la buena convivencia (ejemplos: proponer posibles soluciones frente a un problema, usar el diálogo para plantear ideas a sus pares, alcanzar acuerdos, cooperar activamente en el logro de metas comunes, etc.), actuar con honestidad y responsabilidad (ejemplos: hablar con la verdad, actuar de acuerdo a sus convicciones y de las responsabilidades que se deriven, cumplir las responsabilidades asumidas, evitar la copia textual y el plagio, etc.), cuidar y valorar el patrimonio y el medioambiente (ejemplos: impulsar y participar en campañas de reciclaje, realizar acciones en la casa y en la escuela para ahorrar luz, agua y gas, etc.)” (OA - 6º - OA 20).

## 2.4. Modelo de ciudadanía multicultural

Categoría: Concepto de Ciudadanía / Código: Status diferenciado (0 citas representativas).

Categoría: Noción de derechos / Código: Derechos diferenciados (0 citas representativas).

Categoría: Participación Política / Código: Participación selectiva (0 citas representativas).

Categoría: Noción de comunidad / Código: Comunidad diversa (0 citas representativas).

Categoría: Cultura / Código: Cultura diversa (2 citas representativas)

- “Distinguir los diversos aportes a la sociedad chilena proveniente de los pueblos originarios (palabras, alimentos, tradiciones, cultura, etc.) y de los españoles (idioma, religión, alimentos, cultura, etc.) y reconocer nuestra sociedad como mestiza” (BC - 2º - OA 3).

- “Reconocer y dar ejemplos de la influencia y los aportes de inmigrantes de distintas naciones europeas, orientales, árabes y latinoamericanas a la diversidad de la sociedad chilena, a lo largo de su historia” (BC - 2º - OA 4).

Categoría: Ideal de sociedad / Código: Sociedad multicultural (0 citas representativas).

Categoría: Propósitos formativos / Código: Derechos diferenciados (0 citas representativas).

## 2.5. Modelo de ciudadanía global.

Categoría: Concepto de Ciudadanía / Código: Status universal (0 citas representativas).

Categoría: Noción de derechos / Código: Derechos universales (0 citas representativas).

Categoría: Participación Política / Sin código (0 citas representativas).

Categoría: Noción de comunidad / Código: Comunidad global (0 citas representativas).

Categoría: Cultura / Código: Cultura global (0 citas representativas).

Categoría: Ideal de sociedad / Código: Sociedad cosmopolita (0 citas representativas).

Categoría: Propósitos formativos / Código: Ética universal (0 citas representativas).