

DOS DÉCADAS DE EVOLUCIÓN DEL CURRÍCULUM DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN CHILE

CRISTIÁN COX Y CAROLINA GARCÍA

Documento de Trabajo, Junio 2020.
CENTRO DE POLÍTICAS COMPARADAS DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DIEGO PORTALES

INTRODUCCIÓNⁱ

No nacemos demócratas, ni la ciudadanía política puede asemejarse a una condición que no tiene riesgos de regresión. Se trata de construcciones nunca acabadas (Crick, 1962; Lechner, 1984; Sartori, 2014), cuya base cultural depende en medida importante de la educación. De aquí la centralidad de la pregunta por los contenidos de la experiencia de aprendizaje escolar de la ciudadanía y sus bases intelectuales y socio-afectivas que, explícitamente a través del currículo, la escolaridad procura organizar y ofrecer en forma sistemática a cada nueva generación.

La pregunta por el currículo escolar de educación ciudadana se refiere a la definición pública que una sociedad elabora, a través de sus sistemas político y educativo, para dar respuesta a la necesidad de preparar a la nueva generación para la vida en democracia y sus requerimientos morales, cognitivos y socio-afectivos. Tal definición adopta la forma de una prescripción que regula los objetivos y contenidos que enmarcan el quehacer y la evaluación del profesorado y del estudiantado en esta área, los contenidos de los libros de texto y, en los sistemas educativos más coherentes, la formación inicial de los docentes y las actividades de educación continua de los mismos. En las condiciones de cambio acelerado de las formas de la ‘vida juntos’ y crisis de legitimidad de la democracia, (Rosanvallon, 2006; Norris, 2011; Inerarity, 2015) adquiere especial relevancia examinar el *qué* de la educación ciudadana escolar.

La interrogante fundante que abordaremos es acerca de la funcionalidad del currículum escolar de Chile, en su evolución de los últimos veinte años, para el desarrollo de la creencia democrática y el conocimiento y capacidades para la participación política. En el período evocado, en cuatro ocasiones se redefinieron los objetivos y contenidos del área de educación ciudadana. El punto de partida es la Reforma Curricular que se concretó en 1996 (para el nivel de la educación básica) y en 1998 (para la educación media), cuando una asignatura única de Educación Cívica y Economía definida en 1981 en circunstancias de dictadura y ubicada al final de la educación media, se cambió por contenidos que se distribuían en varias asignaturas, tanto en la educación básica como en la media, así como en objetivos transversales a toda la experiencia escolar, que el currículum explicita por primera vez. Una importante reorientación de valores complementó este cambio de asignatura especializada a contenidos y objetivos distribuidos: las creencias y los valores democráticos sustituyeron a los nacionalistas y autoritarios del período precedente (Bascopé, Cox, & Lira, 2015). En 2009 ocurre un segundo cambio al aprobarse un ajuste al marco curricular vigente desde los noventa, que sigue orientaciones propuestas por una políticamente plural Comisión Nacional de Formación Ciudadana, convocada por el Ministerio de Educación en 2004, en respuesta a un sistema político que diagnosticaba un déficit educativo como causal de la notoria caída en la participación electoral de los jóvenes (Mineduc, 2004; Mardones, 2018). Un tercer cambio del currículum tiene lugar en 2013, cuando se establecen las Bases Curriculares y se explicita un eje de “formación ciudadana” dentro de la asignatura escolar de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde el primer grado de educación básica hasta el décimo grado (correspondiente al 2º nivel de la educación media) (Mineduc, 2013). Por último, en 2019, se redefine el currículum de los dos

últimos grados de la educación media (grados 11 y 12), re-estableciéndose una asignatura de educación ciudadana en la culminación del ciclo escolar, volviéndose así, en este aspecto, a la fórmula que se había abandonado en 1998.

Los cambios referidos se relacionan con tendencias socio-culturales de carácter macro y la interpretación que de ellas hace el sistema político, entre las que destacan el declive mencionado de la participación política formal de los jóvenes (que motivó la convocatoria de la referida Comisión de 2004), y los procesos de corrupción de la política que en Chile llevaron a legislar directamente al respecto, plasmando, entre otras medidas legislativas, una ley sobre educación ciudadana (2015), causal del cambio curricular de 2019 aludido.

En el marco bosquejado, el propósito de este capítulo es describir la evolución de las definiciones curriculares de la educación ciudadana en Chile en las dos últimas décadas: i) comparando los objetivos y contenidos de aprendizaje que las sucesivas definiciones privilegian, así como las que subordinan, y las que ignoran; y ii) analizando el conjunto con categorías temáticas acerca de ciudadanía democrática (sus valores, procesos de participación e instituciones), provenientes principal, pero no exclusivamente, de los estudios de educación cívica y ciudadana de la IEA y su módulo Latinoamericano. (Schultz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2008; Cox, 2010; Schulz, Ainley, Friedman, & Lietz, 2011). Esta perspectiva comparada será decisiva para identificar énfasis y vacíos en la construcción curricular chilena. En tanto, el camino analítico-evaluativo reseñado ofrecerá los elementos para responder a la pregunta general sobre la relevancia (o funcionalidad) de las sucesivas definiciones curriculares para la construcción en la nueva generación de la ciudadanía contemporánea.

El trabajo se organiza en cuatro secciones. En la primera, profundizaremos la ya esbozada secuencia histórica de las definiciones del currículum de educación ciudadana y sus consecuencias sobre la organización del mismo. En la segunda, fundamentaremos brevemente el abordaje metodológico del análisis de contenidos curriculares a realizar. En la tercera sección compararemos los objetivos y los contenidos de los cuatro currículos en el nivel de la educación media, en base a una matriz categorial común. En la última sección, sintetizaremos los hallazgos principales y discutiremos algunas de sus implicancias para el desarrollo de una educación ciudadana relevante para un desarrollo democrático en una sociedad más integrada. .

1. EVOLUCIÓN DE LOS CAMBIOS EN LA ORGANIZACIÓN CURRICULAR DE LA EDUCACIÓN CIUDADANA ESCOLAR EN CHILE

En la segunda mitad de la década de 1990, el Ministerio de Educación de Chile emprendió una reforma de gran envergadura del currículum heredado del periodo autoritario, al establecer un nuevo marco curricular para la educación básica en 1996, y para la educación secundaria en 1998 (Gysling, 2003). Para el área de educación ciudadana, la reforma estableció una redefinición estructural: pasó de ser una asignatura única en el nivel de secundaria, tal como lo definía el currículum vigente desde 1981, a ser un área formativa cuyos contenidos se distribuyeron en varias asignaturas: dos en el nivel de la educación básica, -Comprensión de la Sociedad y Orientación-, y dos en el nivel de educación media- Historia y Ciencias Sociales y Filosofía y Psicología. Además, se incluyeron varios objetivos formativos importantes en lo que se conoció como objetivos fundamentales transversales del nuevo marco curricular, que debían abordarse a lo largo de toda la trayectoria educativa desde cada una de las materias y desde los distintos aspectos de la experiencia escolar.

Este cambio posicional de la educación ciudadana en el currículum, así como las modificaciones a sus objetivos y contenidos, significó una triple expansión con respecto a la educación cívica tradicional: i) expansión temática, al ampliarse los contenidos, de las instituciones políticas (nación, Estado, gobierno, ley) a cuestiones sociales, morales y ambientales;

ii) expansión cuantitativa, ya que objetivos y contenidos se incluyeron a lo largo de toda la secuencia escolar, y no sólo en la culminación del nivel medio; iii) expansión formativa, al instituir objetivos de aprendizaje de habilidades y actitudes, además de conocimiento. Lo señalado significó alinear las definiciones nacionales con las tendencias internacionales en el área (McLaughlin, 1992; Cox, Jaramillo, & Reimers, 2005; Kerr, 2012). Sin embargo, esta triple expansión a nivel del currículum oficial nunca fue percibida como tal por la mayoría de los docentes ni por la opinión pública. Por el contrario, el juicio de que la reforma de los años Noventa había “terminado” con la educación cívica (al desaparecer la asignatura del caso) se hizo pronto predominante, y se mantuvo a lo largo del período bajo examen, a pesar de los esfuerzos comunicativos que hizo el Ministerio de Educación y su unidad responsable del currículum por cambiar esta percepción. (Bonhomme et. al., 2015; García, 2017; Mardones, 2018).

En 2009, tras una década de implementación de los marcos curriculares de educación básica y educación media aludidos, el Ministerio de Educación culminó un reajuste integral de los dos currículos, integrándolos y mejorando así la coherencia del conjunto. En las asignaturas donde se inscribían los principales contenidos de la educación ciudadana hubo dos cambios importantes: en los primeros cuatro grados de la educación básica, Ciencias Naturales fue separada de Historia, (áreas que en este ciclo inicial de la educación básica habían sido integradas en una reforma curricular integral de fines de la década de 1960), lo que permitió especificar mejor los objetivos y contenidos pertinentes a la formación ciudadana. En la educación media, el nuevo marco curricular respondió al diagnóstico crítico de la Comisión Nacional de Formación Ciudadana (Mineduc, 2004; Mardones 2018), reparando los déficits en el tratamiento de los temas referidos al sistema político y la participación ciudadana formal (elecciones y voto), que ésta había hecho visibles.

En 2010, una coalición de derecha gana la elección presidencial, interrumpiendo una sucesión de cuatro gobiernos de la misma alianza política de centro izquierda que había gobernado el país desde 1990. En educación, el nuevo gobierno reformó el currículum de la educación básica en 2012 (grados 1 a 6), y de una sección de la secuencia posterior (grados 7 a 10), en 2013. (Mineduc, 2012, 2013). Para la educación ciudadana (EC) el cambio fundamental consistió en la definición de un eje de formación ciudadana en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS), desde el primero al décimo grado, lo que significó un decisivo incremento en la densidad y especialización de objetivos y contenidos relacionados a la educación ciudadana. Para los grados 11 y 12 (culminación de la educación media), los contenidos de EC siguieron definidos por el Marco Curricular de 2009, en el caso de la asignatura de historia y ciencias sociales, y por el Marco Curricular de 1998 en el caso de filosofía y psicología.ⁱⁱ

Un segundo gobierno de Michelle Bachelet, (2014-2018), inicia su período en un marco de crisis de legitimidad de los partidos políticos y el Congreso por escándalos de corrupción asociados al financiamiento de campañas políticas por empresas privadas, lo que lleva a la Presidenta a convocar y luego implementar las propuestas de un *Consejo Asesor Presidencial Contra la Corrupción*ⁱⁱⁱ. Una de estas propuestas planteaba el fortalecimiento de la formación cívica y ética en el sistema escolar, considerada como el fundamento de una cultura en relación a lo público, más proba y transparente, y se tradujo en la ley de *Formación Ciudadana y Derechos Humanos* (ley 20.911 de 2016), que además de establecer que todo establecimiento escolar del país debe contar con un Plan para promover la formación ciudadana curricular y extracurricularmente y a través de la participación en la escuela, estatuye como obligatoria una asignatura de educación cívica en 3° y 4° Año Medio. Sin embargo, la propuesta curricular para esta asignatura, es formulada sólo a fines de 2019, por el Ministerio de Educación del gobierno siguiente, de la misma coalición de centro-derecha que había decidido los cambios curriculares de 2013, que tal como se dijo, habían alcanzado hasta el grado 10 de la secuencia. Así, el currículum vigente desde 2020 para la educación media, fue definido en dos fases, entre las cuales median seis años y el paso de dos gobiernos de distinto signo político, lo que subraya una característica distintiva de la generación del currículum en Chile: el carácter acumulativo de sus procesos de cambio, que sin duda se ha visto favorecido por la institucionalidad a cargo de la generación curricular, que reúne al gobierno, a través del Ministerio de Educación, y un Consejo Nacional de Educación, organismo

de carácter público pero independiente del gobierno, que debe aprobar los cambios propuestos por el primero.^{iv}

El Cuadro 1 ofrece una sinopsis de la evolución descrita, permitiendo visualizar en qué asignaturas y objetivos transversales del currículum se distribuyen los objetivos y contenidos de la educación ciudadana, en los cuatro hitos de cambio comentados. Como señalado, no hay cambios organizacionales significativos hasta el hito de 2012-2013, cuando se distinguen *ejes de formación ciudadana* en dos asignaturas (Historia, Geografía y Ciencias Sociales y Orientación). Culmina esta tendencia en 2019, con el establecimiento de una asignatura especializada de Educación Ciudadana en los últimos dos grados de la educación media.

Cuadro 1. Educación ciudadana en el currículum escolar de Chile: evolución de organización distribuida por asignaturas y objetivos transversales.

	Marcos curriculares 1996 (EB)-1998 (EM) Grados 1 al 12	Marco curricular 2009 Grados 1 al 12	Bases curriculares 2012-2013 Grados 1 al 10	Base Curricular 2019 Grados 11 y 12
1. Asignaturas	-Estudio y comprensión del medio natural, social y cultural. (Grados 1 al 4). - Estudio y Comprensión de la Sociedad (Grados 5 al 8) Orientación (Grados 5 al 8) -Historia y Ciencias Sociales (Grados 9 al 12) -Filosofía y Psicología (Grados 11 y 12)	-Historia y Ciencias Sociales (Grados 1 al 12) -Orientación (Grados 5 al 8) -Filosofía y Psicología (Grados 11 y 12)	-Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Grados 1 al 10). <i>Eje de formación ciudadana</i> -Orientación (Grados 1 al 6) <i>Ejes :</i> <i>Relaciones interpersonales;</i> <i>Participación y pertenencia.</i>	-Educación ciudadana (Grados 11 y 12) -Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Grados 11 y 12)
2. Objetivos Transversales	- Objetivos fundamentales transversales (OF) (grados 1 al 12) : Formación ética individual y medio ambiente	-Objetivos fundamentales trasnversales (OF) (grados 1 al 12): Formación ética individual y medio ambiente	-Objetivos de aprendizaje transversal (OAT) (grados 1 al 12): Dimensión sociocultural y ciudadana; Dimensión moral.	-Objetivos de aprendizaje transversal (OAT) (grados 1 al 12): Dimensión sociocultural y ciudadana; Dimensión moral.

Fuente: Basado en documentos curriculares oficiales (Marcos y Bases), Ministerio de Educación 1998, 2002, 2009, 2012, 2013, 2019.

Respecto a la organización curricular, el principal debate sobre la educación ciudadana es si las oportunidades para garantizar su aprendizaje se deben organizar en forma distribuida entre asignaturas, si debe existir una asignatura espacializada o si debe articularse integrando ambas perspectivas. Internacionalmente, de los 23 países que en 2016 participaron en el estudio *International Civic and Citizenship Study*, ICCS-2016, de la IEA, diez de ellos contaban con una asignatura especializada, además de incluir contenidos de ciudadanía en asignaturas de ciencias sociales y humanidades. (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti, Friedman, 2018: 31). En el caso de los cinco países latinoamericanos participantes entonces (Chile, Colombia, México, Perú, República Dominicana), sólo México y Perú contaban con una asignatura especializada. (Schulz, Ainley, Cox, Friedman, 2018: 21). Al respecto, la evolución de Chile es visiblemente la de un *crescendo* de la atención que la política pública ha dado al área que, con independencia del signo político de los gobiernos que se han sucedido, ha ido exigiendo gradualmente cada vez mayor explicitud y densidad a los objetivos y contenidos del área. Y esto es precisamente lo que ocurre en la evolución reseñada: a través de contingencias políticas y diferencias ideológicas en el campo de la toma de decisiones gubernamentales, la dirección del cambio es desde una organización distribuida a una especializada de sus contenidos y, como se verá en la sección subsiguiente, de una cierta parsimonia de contenidos a su creciente densificación.

2. ANÁLISIS DE CONTENIDOS: ABORDAJE METODOLÓGICO.

¿Cómo dar cuenta en forma válida y rigurosa de las continuidades y diferencias de los currículos bajo examen, así como del *crescendo* en la densidad de sus propósitos y contenidos para la formación en la creencia y las capacidades de participación democrática?

El Cuadro 2, con ejemplos de definiciones de objetivos de aprendizaje de los diferentes currículos, permite apreciar la naturaleza del problema. Se trata de definiciones de alta densidad en términos de significado, en las que tanto las posibilidades de su interpretación como de su comparación, son múltiples. Una distinción importante del campo del análisis de contenidos en ciencias sociales, aportada por el trabajo de Fairclough (2003), nos ofrece la entrada al abordaje a que recurriremos. Este influyente autor plantea que se puede pensar acerca del discurso como representación de una parte del mundo, o como una representación del mismo desde una perspectiva. Mientras en el primer caso se trata de identificar un territorio o dominio de representación simbólica, en el segundo se trata de identificar una epistemología o ideología. Nuestro objetivo en lo que sigue, cabe en la primera concepción del análisis del discurso: se trata en nuestro caso de identificar unos ‘territorios’ de significado o qué partes de la democracia como creencia, relaciones e institucionalidad, son mencionadas por los diferentes currículos, sin entrar en las perspectivas con que lo hacen. Esta restricción del objeto permite delimitar categorialmente los ámbitos de significado que interesan, y luego comparar su presencia (mayor, menor o nula) en los currículos. La comparación *intra* y *entre* currículos, como se verá, permitirá identificar patrones con implicancias para la interrogante sobre su funcionalidad para una educación ciudadana integral relevante.

Cuadro 2. <i>Definiciones de los currículos y su categorización: ejemplos.</i>	
Categorías	Objetivos
<i>Democracia</i> <i>Pluralismo</i> <i>Derechos</i> <i>Obligaciones y responsabilidades del ciudadano</i> <i>Bien Común</i>	Valorar la organización política democrática y pluralista y comprometerse con el ejercicio de los deberes y derechos que ella implica, valorando la búsqueda conjunta del bien común. Objetivo Fundamental <i>Historia y Ciencias Sociales</i> , Grado 9 (1° Año Medio), Marco Curricular 1998.

<i>Estado de Derecho Derechos Humanos</i>	Valorar el Estado de Derecho como el marco legal que resguarda el ejercicio de los derechos humanos, regula el poder de los gobernantes y organiza la convivencia política y social. Objetivo Fundamental, <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</i> , Grado 12 (4° Año Medio), Marco Curricular, 2009.
<i>Derechos Humanos</i>	Analizar el concepto de Derechos Humanos, considerando características como su universalidad, indivisibilidad, interdependencia e imprescriptibilidad y la institucionalidad creada para resguardarlos a nivel nacional e internacional, reconociendo, en este contexto, los derechos vinculados a los grupos de especial protección. Objetivo de Aprendizaje <i>Historia, Geografía y Ciencias Sociales</i> , Grado 10 (2° Año Medio), Bases Curriculares 2013.
<i>Democracia Libertad Estado Derechos Obligaciones y responsabilidades del ciudadano</i>	Identificar los fundamentos, atributos y dimensiones de la democracia y la ciudadanía, considerando las libertades fundamentales de las personas como un principio de éstas y reconociendo sus implicancias en los deberes del Estado y en los derechos y responsabilidades ciudadanas. Objetivo de Aprendizaje <i>Educación Ciudadana</i> , Grado 11 (3° Año Medio), <i>Bases Curriculares 2019</i> .

Fuente: Ministerio de Educación de Chile, Marcos Curriculares -Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios- de 1998 y 2009; y Bases Curriculares de 2013 y 2019.

A partir de lo señalado, lo decisivo son las dimensiones y categorías que identifican los ámbitos de significado cuya presencia se contabilizará y comparará entre los currículos, (algunas de las cuales figuran en la primera columna del Cuadro 2). Éstas tienen su origen en una matriz de análisis de contenidos de los currículos de seis países latinoamericanos - Colombia, Chile, Guatemala, México, República Dominicana, Paraguay- elaborada por Cox (2010), para el Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC). Tal elaboración tiene una triple filiación: el marco conceptual de la prueba de conocimiento cívico del estudio *International Civic and Citizenship Study* (ICCS)-2009 de la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, Kerr, 2008); el marco equivalente del módulo Latinoamericano de las pruebas ICCS-2009, elaborado por un grupo experto latinoamericano convocado por SREDECC (2008); y, en tercer lugar, la sistematización empírica de los temas de educación ciudadana cubiertos por los currículos de los países latinoamericanos mencionados, que participaron en el estudio internacional ICCS-2009.

La matriz de análisis que será utilizada consta de tres dimensiones y un conjunto de treinta y cinco categorías, que la tradición internacional de investigación y evaluación de la educación ciudadana recién reseñada, considera como el núcleo 'cívico', es decir político, de una formación en ciudadanía. Las tres dimensiones corresponden a: i) valores y principios que sostienen la creencia democrática o su núcleo moral; ii) principios y prácticas que sostienen la participación y la relación política; iii) instituciones del sistema político democrático. El conjunto de dimensiones y sus categorías adquiere la forma siguiente.

- *Valores y principios cívicos*: incluye doce categorías sobre orientaciones que constituyen la base moral del ciudadano y del sistema democrático: *democracia, derechos humanos, diversidad, igualdad, libertad, solidaridad, tolerancia, equidad, justicia social, pluralismo, bien común, cohesión social*.
- *Ciudadanos y participación democrática*: consta de once categorías que dan cuenta de los principios, roles, y relaciones fundantes de la ciudadanía y participación democráticas: *derechos, obligaciones, participación política, participación en gobierno escolar, toma de decisiones, reflexión crítica, representación, voto, rendición de cuentas, negociación, deliberación*.

- *Instituciones*: contiene doce categorías, diez de las cuales se refieren a las instituciones fundamentales de un sistema político democrático, junto con una que se refiere a los actores civiles y otra al concepto de riesgos para la democracia. Así: *Estado, gobierno-administración pública, gobierno nacional y regional, constitución (ley-norma), poderes del estado, elecciones, estado de derecho, sistema judicial, partidos políticos, organizaciones sociedad civil, Fuerzas Armadas, riesgos para la democracia.*

El conjunto categorial por cierto no es exhaustivo, pero sí lo suficientemente basal y completo respecto a democracia y su *ethos*, procesos e instituciones, y ha sido probado empíricamente respecto a los contenidos de los currículos escolares de distintos países latinoamericanos. En efecto, nada sustancial respecto a las tres dimensiones de la formación ciudadana que nos ocupan, dejó de ser capturado por la matriz de categorías que utilizaremos, en un estudio comparativo internacional de los currículos de los seis países de la región mencionados, que implementó una metodología similar (Cox, Bascopé, Castillo, Miranda, Bonhomme, 2014).

En lo que sigue damos cuenta de los resultados obtenidos al aplicar la matriz categorial a cada documento curricular oficial de Chile entre 1998 y 2019, a partir de los objetivos y contenidos de educación ciudadana definidos para las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales y de Educación Ciudadana en el nivel de la educación media. Esta aplicación tuvo el propósito de identificar las menciones que hacen los documentos a cada una de las categorías componen la matriz. En esto no se consideraron las secciones de explicaciones y justificaciones acerca de sus selecciones temáticas, organización y énfasis, sino sólo lo que corresponde estrictamente a las definiciones de objetivos y contenidos, por la naturaleza normativamente vinculante que tienen para docentes e instituciones. Por ello, se trata de un conteo de conceptos que, como se ha dicho, permite distinguir con precisión su mayor, menor, o inexistente presencia en cada currículum, así como la comparación de patrones de representación del ‘mundo’ de la democracia que se propone comunicar a los estudiantes en los diversos currículos.^v

3. CONTENIDOS: FOCOS, ÉNFASIS, Y VACÍOS.

Más allá de la dimensión organizacional del currículo de educación ciudadana, por cierto interesa examinar sus contenidos, o la base de las oportunidades de aprendizaje que explícitamente se busca sean ofrecidos a la nueva generación. ¿Hay cambios palpables en cuanto a la riqueza y/o en las priorizaciones entre contenidos entre los diferentes currículos? ¿Hay tendencias comunes identificables? ¿Qué revela, en cada dimensión examinada, la comparación de lo que es priorizado con lo que es subordinado o ignorado?

El análisis que sigue examina los objetivos y contenidos de ciudadanía del currículo de la asignatura de Historia y Ciencias Sociales (que a partir de 2013 es Historia, Geografía y Ciencias Sociales) en el nivel de secundaria, porque aquí se concentran los conceptos y competencias más importantes y pertinentes respecto al ámbito político (a diferencia del ámbito civil y de la convivencia). Los cuatro currículos oficiales que compararemos, correspondan a ‘educación media’^{vi} En tres de ellos (correspondientes a los currículos de los años 1998, 2009 y 2013), examinaremos la mencionada asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (HGCS) en 4 grados, mientras que en el caso del currículo de 2019, el objeto de análisis corresponde sólo a dos grados (de culminación de la secundaria), pero a dos asignaturas: HGCS y Educación Ciudadana. Importa explicitar lo mencionado para hacer visible que en el caso de tres períodos/currículos, se está frente a una asignatura por cuatro grados, y que en el de 2019, se está frente a dos asignaturas, por dos grados, lo cual hace equivalente cuantitativamente la unidad de análisis ‘asignatura-grado’ en los cuatro currículos.

3.1. Valores y principios priorizados en los planes de estudio

En el Cuadro 3 se presenta el conjunto de principios y valores considerado en el primer ámbito de nuestro instrumento analítico y el número de veces que cada uno de ellos es mencionado en cada una de las cuatro definiciones curriculares analizadas. Se trata de conceptos fundantes del universo moral de la democracia – como en el caso de las categorías Democracia y Derechos Humanos-, asociados al individuo y su libertad – como en el caso de las categorías Libertad, y Diversidad-, o vinculados a los valores guía en la vida social y política – como muy directamente refieren las categorías Equidad e Igualdad, Solidaridad y Bien Común.

Cuadro 3. Presencia comparada de principios y valores cívicos en los currículos de Historia y Ciencias Sociales y de Educación Ciudadana (1998-2019).

PRINCIPIOS Y VALORES CÍVICOS	Marco Curricular 1998 (Grados 9 a 12)	Marco Curricular 2009 (Grados 9 a 12)	Bases Curriculares 2013 (Grados 7 a 10)	Bases Curriculares 2019 (Grados 11 y 12)
	N° de menciones.			
Democracia (29)*	4	10	7	8
Derechos Humanos (23)	1	8	9	5
Diversidad (16)	3	5	4	4
Igualdad (9)	1	2	2	4
Libertad (8)	0	1	3	4
Equidad (7)	2	0	1	4
Justicia Social (5)	1	1	0	3
Bien Común (5)	1	1	0	3
Pluralismo (3)	1	2	0	0
Solidaridad (2)	1	0	0	1
Tolerancia (1)	0	0	1	0
Cohesión Social (1)	0	0	0	1
Total de menciones	15	30	27	37

(*) Total de menciones por categoría (4 currículos).

Fuente: elaboración autores en base a MINEDUC, 1998; 2009; 2013; 2019.

Es de notar, en primer término, y para todo el análisis que sigue de las prioridades curriculares en base a número de menciones, que la densidad curricular de educación ciudadana experimenta un salto entre la definición de 1998 y las tres siguientes. Como se observa en la última fila del Cuadro 1, el total de menciones post-1998 se duplica: un efecto directo de la también duplicada atención política y educacional al área, que va de la mano de con la creciente visibilidad social y política del déficit en la participación política formal de las nuevas generaciones (Corvalan & Cox, 2015; Donoso, 2013).

En la primera columna del Cuadro 3, el conjunto de principios y valores considerados está ordenado de mayor a menor de acuerdo al número de menciones presentes en los cuatro currículos analizados, lo que permite distinguir en sus tres filas superiores, un conjunto menor de categorías con un alto número de menciones (o alta prioridad), luego en las cinco filas intermedias del Cuadro, un conjunto de categorías con un número inferior, pero considerable de menciones (o mediana prioridad), y finalmente un conjunto de categorías con menciones escasas o inexistentes (prioridad baja o nula), en las últimas cuatro filas del mismo.

Las definiciones curriculares de todo el periodo coinciden en otorgarles la mayor importancia a los conceptos y valores *Democracia*, *Derechos Humanos* y *Diversidad*. Se trata de nociones fundantes que, en las dos

décadas bajo examen, pese a sus diferencias políticas y de climas socioculturales, no ven alterada su prioridad en los currículos: la democracia como el único marco político legítimo de procesamiento de las diferencias acerca del tipo de orden buscado, los Derechos Humanos como el fundamento moral de la misma, y la celebración de la diversidad como principio cultural posmoderno.

En los cinco valores siguientes en la jerarquía de menciones – *Igualdad, Libertad, Equidad, Justicia Social, Bien Común*- se aprecia que experimentan un incremento notorio en el currículum de 2019 y que, en contraste, su presencia es mínima en los currículos de 1998 y 2009. ¿Se puede interpretar que esto está asociado a las diferencias ideológicas de los gobiernos responsables? ¿Los currículos definidos durante gobiernos de centro-izquierda (1998 y 2009) se diferencian nítidamente de los dos currículos definidos por gobiernos de centro-derecha (2013 y 2019)? Algo como esto induce a pensar lo que ocurre con el valor *Libertad*, que sólo tiene una mención en los currículos de los primeros, y siete en los segundos. Pero esta asociación directa entre ideología gubernamental y currículum se relativiza grandemente si se considera de modo similar lo que ocurre con el valor *Igualdad*: tres menciones en los currículos de los gobiernos de centro-izquierda, y seis en los currículos de los gobiernos de centro-derecha. Esta evidencia hace preguntarse por la gravitación que tiene sobre el currículum el doble carácter de la institucionalidad del país respecto a su generación y control: por un lado el Ministerio de Educación, organismo de gobierno con la responsabilidad de proponerlo; y por otro lado, el Consejo Nacional de Educación, organismo público no dependiente del gobierno, con una composición políticamente plural mediada por el Senado de la República y con autoridad final sobre su aprobación o no. Una hipótesis a considerar aquí es que ambas fuentes son diversamente sensibles a la identidad ideológica y la influencia político-cultural ambiental o de contexto, lo que permite pensar que el énfasis en el valor *Libertad* tiene un origen más gubernamental mientras el paralelo énfasis en el valor *Igualdad*, puede tener su fuente en el campo educacional experto manifestado en el Consejo Nacional de Educación. Como quiera que sea la plausibilidad de lo planteado, es evidente que en la propuesta curricular de 2019 para las asignaturas de HGCS y de Educación Ciudadana, existe un marcado incremento de las menciones a las bases valóricas de las tres tradiciones de pensamiento democrático –liberal, republicana, comunitarista-, que las Bases Curriculares de 2019 explícitamente declaran los estudiantes deben conocer y aplicar.^{vii}

En el extremo inferior del Cuadro, los valores de *Pluralismo, Solidaridad, Tolerancia y Cohesión Social*, destacan por su baja o nula presencia en los currículos. En este caso, es evidente que se trata de principios que están casi del todo ‘fuera del marco’, tanto de la discusión y visibilidad política como educativa, con independencia de gobiernos y contextos. Es de remarcar que dos de estos principios –*Pluralismo y Tolerancia*-, afectan la base procedimental de la democracia, que requiere de una ciudadanía con visión y disposición a la aceptación y valoración del otro en el procesamiento político del conflicto.

Existe una distinción de la literatura relevante para este análisis, respecto a los dos ámbitos de valores referidos a ‘los otros’, a los que los currículos en general dan mediana, baja o ninguna prioridad. El primer ámbito, integrado por los valores de *Igualdad, Justicia y Equidad*, tiene relación con nociones *macro* acerca de la distribución del poder y las oportunidades en la sociedad. Su matriz genérica es la igualdad; sus referentes son más las estructuras e instituciones que las personas, y los procesos básicos a los que alude son de distribución e integración. Francois Dubet y su equipo, conciben este eje, al examinar las relaciones entre sociedad y educación, en términos de *integración*, a la que definen como: “...una sociedad es tanto más integrada cuando las desigualdades son débiles, en la que todas las personas tienen un lugar en la vida activa, y donde la protección social es fuerte”, aludiendo a los mercados del trabajo y las regulaciones públicas de los mismos (Dubet, Durut-Bellat, Véréout, 2010: 36). El segundo ámbito, integrado por los valores de *Solidaridad, Bien Común y Cohesión Social*, en cambio, dicen más relación con la cultura y las actitudes hacia los otros en términos de personas como de sociedad, sus referentes son tanto *micro* como *macro* y los procesos básicos a los que apuntan son de construcción cultural y relacional, más que de distribuciones basadas en la división social del trabajo y procesos estatales pro-bienestar. A este ámbito se le puede concebir, propone Dubet y sus colegas, en términos de *cohesión*, a la que definen como “...los valores, la cultura y el conjunto de actitudes que ponen a los individuos a colaborar de manera solidaria”. (Dubet, Durut-Bellat, Véréout, 2010: 50).

Si estas dos definiciones de valores referidos al ‘otro’, son examinadas desde los currículos en su conjunto, se constata que los valores referidos al concepto ‘otros-integración macro’ recibe 19 menciones, mientras

que el concepto ‘otros-cohesión’, sólo 8 menciones. Un desbalance cuestionador: se estaría según estos datos, frente a un sesgo que produce un silencio relativo del currículo de la educación ciudadana respecto a la construcción en los sujetos del valor y las habilidades para desarrollar la cohesión social, reconocidamente deficitaria en la sociedad chilena (Tironi, 2008)^{viii}

3.2. Participación ciudadana y procesos democráticos en los currículos

El Cuadro 4 ordena un conjunto de once categorías del modelo de análisis, que dan cuenta de aspectos clave de la relación del ciudadano con el sistema político, así como de procesos constitutivos de la democracia, que son agrupables en las siguientes dimensiones: i) derechos y obligaciones del ciudadano; ii), reflexión crítica para la ciudadanía activa; iii) participación; y iv) proceso político. Al igual que en el análisis precedente, el Cuadro ordena el conjunto de once categorías que especifican estas dimensiones, de mayor a menor presencia en el currículo.

Cuadro 4. Presencia comparada de la dimensión ciudadanía y participación en los currículos de Historia y Ciencias Sociales y de Educación Ciudadana (1998-2019).

CIUDADANOS Y PARTICIPACIÓN DEMOCRÁTICA	Marco Curricular 1998 1° a 4° EM	Ajuste Curricular 2009 1° a 4° EM	Bases Curriculares 2013 7° EB a 2° EM	Bases Curriculares 2019 3° a 4° EM
	N° de menciones			
Derechos del ciudadano (30)*	6	9	8	7
Participación en acciones políticas (debates, demostraciones, protestas, partidos) (20)	2	5	5	8
Competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa (19)	0	5	6	8
Obligaciones y responsabilidades del ciudadano (15)	5	3	3	4
Participación y toma de decisiones: Mayoría y respeto a las minorías (14)	0	4	1	9
Participación en gobierno escolar y/o proyectos colectivos de acción social (14)	1	4	1	8
Representación - formas de representación (9)	1	3	4	1
Voto (derecho, deber, responsabilidad) (3)	0	1	2	0
Rendición de cuentas (3)	0	3	0	0
Deliberación (0)	0	0	0	0
Negociación y logro de acuerdos (0)	0	0	0	0
Total de menciones	15	37	30	45

(*)Total de menciones por categoría (4 currículos)

Fuente: elaboración autores en base a Mineduc, 1998; Mineduc 1999; Mineduc, 2013; Mineduc, 2019.

Las categorías de mayor presencia en el conjunto de los currículos son *Derechos del Ciudadano*, *Participación en Acciones Políticas*, y *Competencias de Reflexión Crítica*; siguen a éstas un subconjunto en que están las categorías *Obligaciones y responsabilidades del ciudadano*, *Participación y toma de decisiones*, y *Participación en el gobierno escolar*; en la base del Cuadro, con el menor número de menciones (algunas sin ninguna mención) se ubican cinco categorías, todas ellas referidas a procesos basales de la democracia representativa: *Representación*, *Voto*, *Rendición de cuentas*, *Deliberación*, *Negociación y logro de acuerdos*.

La categoría *Derechos del ciudadano* recibe el mayor número de menciones en todos los currículos, lo que es acorde con la expansión y penetración cultural prácticamente universal del enfoque de derechos. Es visible en el Cuadro que las menciones a esta categoría prácticamente duplican las referidas a *Obligaciones y responsabilidades* en los tres currículos de la última década, mientras que el Marco Curricular de 1998 confiere similar presencia a estos dos principios fundamentales e íntimamente imbricados del relacionamiento civil y cívico. Es muy evidente entonces la frontera histórica que se configura entre 1998 y fines de la década del 2000, que separa dos visiones respecto a la articulación derechos-deberes, y que con posterioridad no es afectada por ideologías ni contextos políticos diferentes. Interesa agregar que respecto a Derechos, el currículo de 3° y 4° Año Medio (2019) recalca la importancia que tienen en el funcionamiento de la institucionalidad democrática y en el ejercicio ciudadano. Al respecto, se puede destacar tres dimensiones que se ven fortalecidas y que no estaban presentes en las definiciones curriculares anteriores: los derechos ciudadanos en relación al sistema judicial, los derechos laborales y los derechos vinculados a la vida privada en relación a los medios de comunicación y las redes sociales. Asimismo, respecto de la categoría de *Obligaciones y Responsabilidades*, es importante señalar que en la asignatura de Educación Ciudadana tiene sólo una mención, referida a la comprensión del funcionamiento del sistema democrático. Las otras menciones se encuentran en la asignatura de Historia y abordan las responsabilidades ciudadanas asociadas a la globalización, al cuidado del medio ambiente y la sustentabilidad y los desastres naturales.

Respecto a las “Competencias de Reflexión Crítica”, se registra una tendencia hacia el aumento desde el Ajuste curricular de 2009, cuando comienzan a tener presencia en las propuestas curriculares, a partir de la definición de objetivos de aprendizaje vinculados de manera directa al desarrollo de habilidades que consideran dimensiones analíticas y reflexivas de carácter crítico. Si bien en el Marco Curricular de 1998 estas no tiene presencia, en el currículum de 2009 son incluidas en los Objetivos Fundamentales y en los Contenidos Mínimos de 3° y 4° medio. En las Bases Curriculares, en tanto, éstas se incorporan desde 7° básico a 4° medio a través de un eje de habilidades vinculados al desarrollo del pensamiento crítico y a esto se suma desde 1° medio el énfasis crítico con el que deben desarrollar las habilidad de análisis y trabajo con fuentes de información.^{ix}

La participación es triplemente considerada por nuestro marco analítico, que distingue la participación política, de participación en toma de decisiones y la dinámica de mayoría y respeto por la minoría en general, y participación en el gobierno escolar. Las tres dimensiones de participación experimentan un claro incremento en su presencia curricular post-1998, alcanzando su máximo peso en el currículo de 2019, referido como mencionado muchas veces, a los niveles de culminación de la educación media. En estas Bases Curriculares la participación política se aborda desde tres perspectivas: teórica, en que se explicita la relevancia que tiene la participación ciudadana en el sistema democrático para la defensa de los derechos fundamentales y la solución de los problemas sociales; reflexiva, en que se propone analizar y valorar la participación fundamentada en principios éticos y en acciones consensuadas para la búsqueda de soluciones a los desafíos sociales y políticos; y activa, donde los contenidos proponen la realización de acciones concretas para solucionar problemas y desafíos a nivel local. Respecto a *Participación y toma de Decisiones*, es de mencionar que el currículo de 2019 no se refiere al tema ‘mayoría-respeto de la minoría’ y en cambio plantea que la participación debe estar orientada hacia el consenso y hacia la toma de decisiones que permitan enfrentar los problemas en diálogo con los otros. La temática ‘mayorías y minorías’ en la participación democrática tiene presencia significativa (4 referencias) en el Marco Curricular de 2009, no es considerada en el Marco de 1998, y en las Bases Curriculares de 2013 hay sólo una mención a esta importante aspecto del proceso político democrático. Respecto a *Participación en gobierno escolar*, es de destacar la duplicación del número de menciones (de 4 a 8), entre el currículo de 2009 y el de 2019, ambos abarcando los últimos grados de la educación media, que es desde donde principalmente se recluta el liderazgo de los centros de alumnos, realidad que puede haber influido en el hecho de que las Bases Curriculares de 2013 (que abarcan sólo hasta el grado 10) otorguen tan baja presencia (1 mención) a este tipo de participación^x, paradójicamente la más directamente a la mano de la tradición escolar.

De las cinco categorías que al inicio de este acápite caracterizamos como del núcleo del proceso político democrático – *Voto, Representación, Deliberación, Negociación y logro de Acuerdos y Rendición de cuentas*–, sólo *Representación* tiene una figuración consistente (es mencionada en los cuatro currículos), pero en dos de ellos -1998 y 2019-, con sólo una mención: de las restantes cuatro categorías temáticas, dos tienen bajísima presencia (voto y rendición de cuentas) y otras dos (*Deliberación y Negociación*), no tienen

presencia en los currículos. La categoría *Voto*, merece una expansión.

Como se puede apreciar en la primera columna del Cuadro 4, la categoría *Voto* no es explícitamente mencionada en el Marco Curricular de 1998^{xi}. Una década más tarde, como respuesta a la explícita referencia a esta temática por la más de una vez mencionada Comisión de Formación Ciudadana de 2004, el Marco Curricular de 2009 incluyó el voto como un objetivo del 4° Año medio, lo que fue replicado en las Bases Curriculares de 2012-2013 (que incrementó a dos menciones la presencia del tema). Sorprendentemente *Voto* no figura en el currículo de los dos últimos grados de la EM, cuando los alumnos de 4° EM están a punto de cumplir o ya han cumplido, la edad legalmente requerida para votar: no hay mención explícita a este ‘derecho, deber, responsabilidad’ en la propuesta de 3° y 4° medio, ni en la asignatura de Educación Ciudadana, ni en la de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, aunque sí hay referencias, como se verá en el siguiente acápite, a elecciones y sistemas electorales.^{xii}

El voto, en este contexto es necesario explicitarlo, corresponde al más básico de los derechos/obligaciones políticos, y constituye el mecanismo fundamental de vínculo entre titularidad y ejercicio de la soberanía (Sartori, 2002, 2007): la debilidad del voto erosiona el fundamento de la institucionalidad democrática representativa. El que una trayectoria de dos décadas de magras definiciones sobre esto en los currículos culmine en su ausencia, justamente en los grados en que su relevancia es máxima, es difícil de comprender. En particular si se tiene presente las implicancias de la reforma que hizo voluntario el voto y la evolución en las últimas dos décadas de la participación electoral, que tan marcadamente muestra la caída en la participación de los jóvenes en general, por un lado, junto con la desigualdad socio-económica de este patrón (votan menos los jóvenes pobres), por otro (Contreras y Navia, 2013; Corvalan y Cox, 2015).

El contraste que presenta la respuesta de la educación escolar del país a este grave desarrollo, con la evidencia comparada que ofrecen los currículos de dos casos nacionales fundantes en la historia de la democracia, como son Inglaterra y Francia (que también confrontan hoy en día el desafío de comprometer a sus jóvenes con la participación política formal), no podría ser más marcado.^{xiii}

Los currículos de Inglaterra y Francia asignan mucha importancia al voto. En términos de presencia del tema en el currículum, el número de referencias en el caso inglés llega a casi cuadruplicar las correspondientes del caso chileno.^{xiv} Esta mayor presencia significa además una notoria mayor profundidad, en que el voto no solo se asume desde su importancia como forma de participación, sino también desde su evolución histórica, la forma en que se ejerce este derecho tanto a nivel nacional, como a nivel local y comunitario, e incorporando además el desarrollo de experiencias de votación dentro de la institución escolar. Por su parte, el currículum de Francia en el grado correspondiente al 3° Medio de Chile, (*classe de première*), en la asignatura *Educación Cívica, Jurídica y Social*, define como tema de todo el grado ‘las instituciones, la vida política y social, la nación y su defensa’, y plantea como contenido, ‘*el carácter fundamentalmente representativo de nuestra democracia, (que) hace del voto y de las elecciones los medios privilegiados de la soberanía popular*’. Para definir luego que ‘*los procedimientos electorales no conciernen sólo a la esfera política sino a la sociedad civil en su conjunto*’. El mismo texto plantea como *objetivo*, la comprensión del régimen representativo y la centralidad de la elección de representantes; y como ‘puesta en práctica (o ‘*actividades*’), ‘*una investigación sobre la formación de la expresión de una opinión política*’ la que, se agrega, puede tener como contexto de referencia procesos de concertación pública (debates sobre un proyecto de urbanismo o equipamiento colectivo), como procesos electorales en la esfera política. (Ministère de L’Education Nationale, 2011).

Lo señalado sobre voto en el currículo de Chile se aplica de manera comparable a los currículos de los países latinoamericanos que participaron en el estudio internacional de cívica y ciudadanía en 2009 (Cox, et. al., 2014), y se repite en una comparación curricular de Argentina y Chile sobre la materia (Riquelme, 2018). Es evidente que los currículos de la región no le otorgan importancia a la participación política formal a través de la más basal de sus formas como es el voto. Mucho menos claro es el porqué de un sesgo como éste. Sin investigación ni literatura que por ahora acompañe a esta constatación, aquí solo cabe señalar en la dirección de factores históricos y de cultura política más profundos y permanentes que coyunturas y contextos políticos nacionales determinados, que apuntan a una relación ambivalente con la democracia representativa, de aprecio a la vez que de crítica y desconfianza con la misma, que pese a las notables diferencias en trayectorias políticas y educativas de los países de la región, parece ser un factor común a América Latina. (Bargsted, Somma, y Castillo, 2018).^{xv}

3.3. Instituciones políticas y su tratamiento curricular

Los procesos y las relaciones de ciudadanía tienen lugar en un marco de instituciones y reglas cuyo conocimiento constituyó, tradicionalmente, lo fundamental de la educación cívica escolar. En el cuadro siguiente se agrupan diez categorías que se refieren directamente a instituciones, a las cuales, como se advirtió al introducirlas en la primera sección, se agregan los temas *Riesgos para la Democracia* y *Organizaciones de la Sociedad Civil*. En forma análoga a los análisis previos de valores y participación de los ciudadanos, se examinará qué instituciones son priorizadas y cuáles no, por los currículos, y qué patrón evolutivo o de comparación entre los currículos es discernible.

Cuadro 5. Presencia comparada del ámbito instituciones, en los currículos de Historia y Ciencias Sociales y de Educación Ciudadana (1998-2019)

INSTITUCIONES	Marco Curricular 1998 (Grados 9 a 12)	Marco Curricular 2009 (Grados 9 a 12)	Bases Curriculares 2013 (Grados 7 a 10)	Bases Curriculares 2019 (Grados 11 y 12)
	N° de menciones			
Estado (35)*	6	7	11	11
Gobierno – Administración pública; instituciones y servicios públicos en la comunidad (27)	6	5	9	7
Constitución, ley, norma, legalidad, cultura de la legalidad (22)	3	4	9	6
Riesgos para la democracia: autoritarismos; clientelismo; populismo; nepotismo; monopolio de la prensa; control de la justicia y crimen organizado (17)	2	8	4	3
Gobierno nacional (federal) y regional (estados) (16)	5	2	4	5
Poderes del Estado democrático – Ejecutivo, Legislativo y Judicial (Cortes) (15)	2	2	8	3
Sistema judicial, sistema penal, policía(10)	1	5	2	2
Estado de Derecho (8)	0	2	1	5
Organizaciones gremiales o de la sociedad civil, movimientos sociales, sindicatos, ONG (8)	1	1	2	4
Organizaciones políticas en la sociedad democrática, partidos políticos (7)	2	2	2	1
Elecciones, sistema electoral, participación electoral (4)	1	3	0	0
Fuerzas Armadas (2)	0	1	0	1
Total de menciones	29	42	52	48

(*) Total de menciones por categoría (4 currículos).

Fuente: elaboración autores en base a MINEDUC, 1998; 2009; 2013; 2019.

La triada de instituciones *Estado, Gobierno y Constitución*, tienen la mayor presencia en los cuatro currículos; al mismo tiempo, tal presencia experimenta un incremento marcado en los currículos de 2013 y 2019, especialmente respecto a la categoría Constitución, que en 2013 ve duplicada su presencia en comparación con las dos definiciones precedentes. Hay una clara convergencia entonces sobre los núcleos institucionales y jurídicos fundamentales de un régimen democrático, que en la nueva asignatura de Educación Ciudadana son tratados de manera que interesa referir. Al culminar la educación media, la categoría temática Estado, se aborda desde la perspectiva de los deberes que éste tiene con los fundamentos, atributos y dimensiones de la institucionalidad democrática y la ciudadanía, así como desde la forma en que se relaciona con el mercado. A esto se agrega que en la asignatura de Historia se tratan ampliamente las relaciones estado nacional/globalización, y estado nacional/comunidades indígenas. En relación a la categoría de “Gobierno”, es interesante destacar que además de abordarlo desde la comprensión de su funcionamiento institucional dentro del sistema democrático, en el currículo de 3° y 4° medio se destaca la necesidad de conocer cómo opera el Estado respecto de problemáticas sociales, económicas, culturales y medio ambientales, lo cual es nuevo respecto a las definiciones curriculares previas y ofrece la oportunidad enseñar sobre el Estado y la institucionalidad democrática en situaciones concretas, locales y cercanas a las personas. Algo similar ocurre con la categoría *Constitución, ley, norma y legalidad*, donde se enfatiza el conocimiento y análisis de los cuerpos legales en relación a la internacionalización de la economía, la situación de los pueblos indígenas, los problemas medioambientales, el respeto a los derechos humanos, la equidad de género, el desarrollo científico, y los problemas educativos y de salud.

Siguen en orden de presencia en los currículos tres categorías que tienen un segundo y similar número de menciones: *Riesgos para la democracia, Gobierno nacional/regional, y Poderes del Estado*. Respecto a la primera categoría el currículo de 2009 le da mucha importancia (ocho menciones), lo que contrasta con el marcado menor énfasis que le confiere a la categoría Poderes del Estado (dos menciones), algo que se repite en el currículo de 1998. Esto se invierte en la prescripción curricular de 2013, que le confiere el doble de presencia a *Poderes del Estado* (ocho menciones) que a *Riesgos para la Democracia* (cuatro menciones).

Si se consideran las categorías referidas a instituciones desde la perspectiva del currículo que a partir del año 2020 experimenta un escolar de la educación secundaria de Chile, lo que supone considerar conjuntamente los currículos de 2013 y 2019 (o las dos columnas de la derecha en el Cuadro 5), se constata una presencia consistente y de mayor densidad en número de menciones de la institucionalidad fundamental de la democracia, que en las definiciones curriculares de 1998 y 2009. Lo que es coherente con lo referido al inicio sobre la presión del sistema político por un mayor peso e importancia en general de la educación ciudadana escolar, y en especial de contenidos referidos a la institucionalidad de la democracia representativa.

Siguen en el orden descendente del Cuadro cuatro categorías que en el conjunto de los currículos comparados reciben menos menciones. La categoría *Sistema Judicial* recibe una baja atención (una o dos menciones) por todos los currículos, salvo el de 2009 (cinco menciones). De modo comparable, *Estado de Derecho*, categoría crucial desde la perspectiva de la teoría democrática, no es mencionada por el currículo de 1998, es referida mínimamente por los dos currículos siguientes (dos menciones en 2009 y una en 2013), y adquiere una presencia relativa considerable (cinco menciones), sólo en el currículo de 3° y 4° Año Medio de 2019.^{xvi} Las categorías *Organizaciones políticas en la sociedad democrática, partidos políticos y Organizaciones gremiales o de la sociedad civil*, reciben parejamente una atención significativa aunque menor, en todos los currículos. La diferencia en el número total de menciones para ‘gremios’ versus ‘partidos’, según períodos gubernamentales, da pie para identificar la influencia de preferencias ideológicas: los currículos propuestos por gobiernos de centro-izquierda (1998 y 2009), confieren el doble de menciones a la categoría *Organizaciones políticas* (cuatro menciones), que a la categoría *Organizaciones gremiales* (dos menciones); y viceversa, en los dos currículos correspondientes a gobiernos de centro-derecha, la categoría organizaciones gremiales recibe seis menciones y organizaciones políticas tres.

Finalmente, en la base del Cuadro 5 figuran dos categorías que reciben el mínimo de menciones por algunos currículos y ninguna por otros: *Elecciones, sistema electoral, participación electoral*, por un lado, y *Fuerzas Armadas*, por otro. Ambas merecen atención.

Para los propósitos de una educación ciudadana robusta parece poco discutible la necesidad de que la prescripción curricular distinga la participación política formal como crucial, y que se proponga inculcar como conocimiento y disposición, el derecho y responsabilidad por el voto. Es esta perspectiva la que llevó al análisis precedente sobre la gravedad de la ausencia de la categoría *Voto* en el currículum vigente para los dos grados finales de la educación media. Y es esa misma perspectiva la que haría esperar que la ausencia de referencia al voto fuese compensada por un tratamiento consistente y robusto de la institucionalidad electoral, los procesos electorarios y la participación electoral. Si ello fuera así, no dejaría de ser válida nuestra interpretación crítica del silencio curricular sobre la enseñanza del derecho y deber de votar, pero su gravedad sin duda se vería atenuada. Sin embargo, como se observa en el Cuadro 5, la categoría tiene una presencia baja en los currículos de 1998 y 2009, y no es parte de la prescripción curricular ni en 2013 ni en 2019. Una ausencia imposible de justificar en cualquier perspectiva educacional democrática y que llama en este caso a preguntarse por la visión política y educativa de la ya mencionada doble institucionalidad responsable del currículum en Chile—Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación— y acerca de los factores y contingencias que, en dos oportunidades, separadas por seis años e importantes diferencias de contexto político-cultural, al mismo tiempo que unidas por el signo ideológico de la alianza política en el gobierno, la llevaron a decidir que las elecciones no fueran parte de la norma que rige las oportunidades de aprendizaje de los seis grados constitutivos de la educación secundaria del país.

Por último, el casi completo silencio de los currículos sobre las Fuerzas Armadas, habla claramente sobre lo prolongado de la permanencia de las sombras del periodo dictatorial y su violación sistemática de los Derechos Humanos. De nuevo, el contraste con el plan de estudios francés no podría ser más elocuente: en este caso los conceptos de “nación, su defensa y seguridad nacional” constituyen un tema obligatorio que toma un tercio del tiempo asignado para la materia de educación cívica en *classe de première* (Ministère de L’Education Nationale de L’Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2011).

3.4. Currículum vigente en el nivel de la Educación Media: mapa de los énfasis y déficits

A lo largo del análisis precedente hemos privilegiado la comparación entre los currículos de educación ciudadana producidos en cuatro hitos de las dos décadas consideradas. Tal perspectiva no ha dejado ver que la prescripción curricular hoy vigente para la educación media de Chile articula las definiciones curriculares de 2013 (para los grados 7 a 10) y de 2019 (para los grados 11 y 12). Una alumna egresada en 2021 va a haber vivido un recorrido respecto a su formación ciudadana, definido en principio (puede haber, como se sabe, una distancia considerable, entre currículum prescrito y vivido) por las dos prescripciones curriculares. Si esto es así, ¿cuál es el cuadro de los mayores énfasis y mayor déficit del currículum vigente, en cada una de las tres dimensiones de la educación ciudadana que hemos considerado?

En el ámbito de los principios o valores cívicos que constituyen lo que se postula como la base moral del ciudadano o la ciudadana en formación, el foco está en la triada *Democracia, Derechos Humanos, Diversidad*, mientras que queda fuera un valor de crucial importancia para la democracia como es el pluralismo, y con mención mínima tres valores que en el análisis fueron relevados como clave para la construcción cultural de la cohesión: *Solidaridad, Cohesión Social y Tolerancia*. En la dimensión de la ciudadanía y la participación, el foco del currículum vigente está puesto en los conceptos y habilidades asociados a *Derechos, Competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa y Participación en acciones políticas*, quedando sin mención tres procesos intrínsecos a la democracia en acto, como son *Deliberación, Negociación, y Rendición de Cuentas*, y con mención mínima a *Voto* (y no en el nivel donde su relevancia, como se señaló, es máxima). Por último, en el ámbito de las instituciones, el currículum vigente le asigna máxima importancia a las instituciones *Estado, Gobierno-Administración Pública, y Constitución, norma, ley*, hace mínima mención a la categoría *Fuerzas Armadas*, y como recién presentado, omite del todo referirse a *Elecciones, sistema electoral, participación electoral*.

4. SUMARIO Y ELEMENTOS DE DISCUSIÓN

Procuraremos en esta sección de cierre aunar las distintas dimensiones de nuestro análisis y sus resultados en forma de responder cuál es el cuadro mayor acerca de las características de la evolución curricular examinada, y resumir un juicio evaluativo sobre cuán relevante y de calidad es el currículo de educación ciudadana de Chile.

La evolución del currículo de formación ciudadana de Chile, en marcado contraste con el resto de las áreas del mismo, tiene en sus hitos definitorios post década de los años noventa, dos intervenciones directas del sistema político en pro de enfatizar su importancia en la experiencia escolar. Ambas intervenciones consisten en comisiones expertas convocadas por el gobierno, cuyas recomendaciones tienen consecuencias normativas sobre el currículo. En el primer caso, se recordará, una Comisión de Formación Ciudadana (2004) convocada por el Ministerio de Educación a instancias de un Senado que ve con alarma la caída de la participación electoral de los jóvenes, diagnosticó los déficit de contenidos respecto a instituciones y procesos de la gobernanza democrática en el marco curricular de 1998, los que fueron respondidos por los ajustes curriculares de 2009. En el segundo caso una Comisión convocada por la Presidencia de la República frente a una grave crisis de confianza en la política por la corrupción en su financiamiento, desemboca en un fundado requerimiento al sistema educativo, de una educación ciudadana capaz de fundar una cultura de transparencia y control de los conflictos de interés. El salto de nivel en la envergadura del problema entre ambas comisiones es evidente, como también sus consecuencias. En el primer caso hubo un enriquecimiento y mayor explicitud de ciertos contenidos en una organización curricular que no cambió; en el segundo caso, una ley establece que se redefina tal organización, y como descrito en la primera sección, ordena una asignatura especializada en ciudadanía en los dos grados de culminación de la experiencia escolar.

La doble génesis referida, política y educativa, Ministerio del ramo y campo educativo por un lado, Senado y presidencia de la República por otro, define decisivamente la trayectoria larga de modificaciones, ajustes y re-diseños al currículo de educación ciudadana que tiene lugar desde mediados de la década del 2000 a 2019. El movimiento general tiene una lógica clara de incremento y mayor explicitud de los objetivos y contenidos del área respecto a la ‘línea de base’ del magro currículo de 1998, que avanza en pasos que retrospectivamente son evidentes en su gradualidad: en 2009 se explicitan contenidos respecto a instituciones y procesos de la democracia al final de la enseñanza media, que no estaban en el currículo de 1998; en 2013 se establece un eje de educación ciudadana en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales que va del 1° al 10° grado; en 2019, se establece la asignatura especializada de educación ciudadana.

La gradualidad señalada converge respecto a orientaciones fundantes: no hay, como se mencionó, variaciones importantes en el enmarque ideológico de los diferentes currículos. Lejos de un zig-zag acorde con los cambios de coalición política en el gobierno, la evidencia producida por el análisis de contenido permite sostener que los diferentes currículos se ubican dentro de una cierta ‘corriente central’ sobre visiones de la democracia, que la Comisión de 2004 formuló en términos de integración de principios de las tradiciones liberal, democrática y republicana^{xvii}, y que las Bases Curriculares de 2019 explicitan como “las perspectivas del republicanismo, el liberalismo y el comunitarismo”.^{xviii} Una lógica de síntesis de visiones, que es institucionalmente alimentada por el doble control -Gobierno y Consejo Nacional de Educación-, que sobre el currículo establece la institucionalidad de gobierno del sistema educativo del país.^{xix} Como fue hipotetizado en la sección 3, los documentos curriculares y su evolución hacen descubrir más huellas de la influencia de climas político-culturales transversales, que de la impronta ideológica de cada gobierno responsable. Interpretamos que un ejemplo de este tipo de influencia puede ser el énfasis en los derechos en comparación a los deberes; o el marcado énfasis en la participación que tiene el currículo de 2019, aunque no distingue la participación política formal (voto) como clave en el funcionamiento democrático.

Pero, en forma similar al análisis que hicimos anteriormente sobre los valores *libertad* e *igualdad* y su presencia curricular, aquí cabe tener presente que dada la institucionalidad de control del currículo en Chile, no parece válido conectar directamente ideología gubernamental y génesis curricular, porque tal generación es mediada por el Consejo Nacional de Educación, que es políticamente plural e independiente del gobierno de turno. Así las cosas, respecto a la comparación partidos/gremios-movimientos sociales y su presencia comparada en los currículos, juzgamos que debe pensarse tanto en términos de influencia del actor gubernamental como de una influencia ‘de período’, implícita y difícil de delimitar, pero de indudable importancia, que se manifestaría a través del CNED.

El análisis fue más allá de aspectos estructurales y de génesis socio-política de los currículos, resumidos hasta aquí: su núcleo incluyó los contenidos de los mismos para determinar su relevancia para una participación política robusta, como el patrón de su evolución en el tiempo. Esta perspectiva evaluativa se fundó en una métrica ofrecida por un marco de categorías cuyo fundamento y desarrollo se ubica en la tradición de estudios internacionales de educación cívica y ciudadana de la IEA, en el análisis comparado de currículos de países latinoamericanos, y en comparaciones adicionales con los currículos de educación ciudadana de Francia e Inglaterra. El análisis de contenido realizado permitió responder la interrogante que ordenó la descripción y el análisis comparado: ¿qué priorizan y qué subordinan los currículos en términos de temáticas de educación ciudadana?

Respecto a valores, los cuatro currículos priorizan *Democracia, Derechos Humanos y Diversidad*, megavalores que definen el marco moral común a las orientaciones de las dos décadas. Asimismo, el análisis reveló un marcado déficit de presencia en los currículos de 1998, 2009 y 2013, de los valores que refieren a los otros y la sociedad, como *Bien Común, Justicia Social, Solidaridad y Cohesión Social*: cuatro de estos cinco valores no son mencionados en el currículo vigente de HGCS en el tramo 7° a 2° EM de la secuencia escolar. Este déficit es parcialmente reparado en el currículo de los dos últimos grados de la EM (2019), que le da presencia como ningún currículo precedente a los valores de *Bien Común y Justicia Social*, al mismo tiempo que se confirma la persistencia del aspecto que estamos relevando, con la muy baja presencia de los otros tres valores mencionados. Así, valores fundantes de la orientación moral hacia los otros y la cohesión, reciben consistente baja atención en los currículos.

El segundo ámbito de la formación ciudadana relevado por el marco analítico, considera las relaciones del ciudadano con el sistema político. Aquí los diferentes currículos post-1998 convergen nítidamente en su priorización de tres categorías temáticas; *Derechos del ciudadano, Participación en acciones políticas y Competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa*. Contrasta aquí el currículo de 1998, que no menciona esta última categoría, y en cambio releva la de *Obligaciones y responsabilidades del ciudadano*. Como se ha referido, hay un cambio de orientación respecto a la dupla derechos/deberes entre los currículos de 1998 y de 2009, así como también respecto a la idea de ‘habilidades críticas’ –que no figuran en el primer currículo y luego tiene consistente y alta presencia en las tres definiciones siguientes. En contraste con el territorio temático evocado, que concentra la atención del currículum, hay cuatro categorías de temas que se puede afirmar quedan en la sombra, porque tienen una muy baja presencia, o son definitivamente ignoradas en las prescripciones curriculares. *Voto y Rendición de cuentas*, corresponden a la primera situación, y *Deliberación y Negociación y logro de acuerdos*, a la segunda. Nuestro análisis de lo que ocurre con la categoría *Voto* optó por traer evidencia curricular comparada de Francia e Inglaterra para subrayar lo paradójico que al respecto es la trayectoria establecida por la evolución curricular observable en nuestro país, y que el silencio de la nueva asignatura, al finalizar la experiencia de educación media, no hace sino dramatizar. En términos ideal-típicos, (Weber, 2002) se hace visible un patrón en que el currículo, ilumina y prioriza participación, derechos, y habilidades críticas, y relega procesos y habilidades esenciales al proceso político de la democracia representativa, dando forma inequívoca a un sesgo consistente en el silencio sobre la preparación para la confianza en, y las habilidades para, la participación política formal.

En la tercera dimensión de contenidos examinada –Instituciones–, los cuatro currículos priorizan *Estado, Gobierno y Constitución*; asimismo, conceden una presencia importante a *Riesgos para la democracia, Gobierno nacional/regional, Poderes del estado, Sistema judicial*; y comparativamente menor pero significativa, a *Estado de Derecho, Organizaciones gremiales*, y *Organizaciones políticas*. Lo referido recién respecto a *Voto*, se repite aquí desde la perspectiva institucional: *Elecciones, sistema electoral, participación electoral* recibe una atención menor en los currículos de 1998 y 2009, y deja de ser mencionada como categoría en los currículos de 2013 y 2019, no figurando, paradoja de paradojas, en la nueva asignatura especializada de educación ciudadana de 3° y 4° Año Medio. Por último, la categoría *Fuerzas Armadas* está en una zona de sombra comparable a la de las elecciones: los currículos de 1998 y de 2013 no las mencionan, y los de 2009 y 2019, sólo en una oportunidad cada uno.

Los hallazgos reseñados tienen importantes implicancias para el desarrollo futuro del currículo escolar de educación ciudadana que, a nuestro juicio, debiera incluir entre sus criterios el suplir los déficits y

desequilibrios que el análisis comparado reveló. Esquemáticamente: desde una perspectiva que valore el desarrollo democrático fundado en una sociedad más integrada, el currículo debiera conceder mayor presencia e importancia a los valores que apuntan a lo común y a ‘los otros’, ofreciendo un mejor equilibrio entre las oportunidades de aprendizaje para desarrollar la autonomía y las oportunidades de aprendizaje para desarrollar el compromiso y la responsabilidad ciudadana. Asimismo, como lo destacamos, el desarrollo curricular del área debiera tomar en serio que sin ciudadanos que participen en las votaciones, no hay democracia legítima posible, y que para que esto ocurra, desde la educación debe intentarse contrarrestar las tendencias socio-culturales que apuntan hacia la ‘erosión del ágora’ y de las competencias pro-participación en los procesos formales de la institucionalidad política democrática. Los cuatro currículos de las últimas dos décadas son deficitarios en este aspecto, y en particular el vigente para la culminación de la educación escolar. La fuerte estratificación social de una participación electoral mínima de la nueva generación, no hace hoy sino dramatizar la urgencia de una respuesta robusta y coherente en términos educativos, que diagnosticada hace década y media como necesaria, sigue encontrando obstáculos para ser planteada como propósito y contenido fundamental del quehacer del área.

La ciudadanía democrática del presente no tiene precedentes en términos de su complejidad porque a diferencia del pasado la política no es aceptada como una instancia homogeneizadora legítima de los sujetos y sus necesidades y demandas, sino que es concebida como la gestora de las diferencias (Rosanvallon: 2010). Al mismo tiempo, es claro que la membresía a una nación y sus instituciones ya no puede fundarse en unas lealtades emocionales primarias sino sobre la base de una elaboración cada vez más abstracta, tanto intelectual como moral, de la creencia y el respeto por unas reglas para procesar los conflictos y elaborar los significados de lo común (Peña, 2015). Si a estas condiciones se suman las implicancias de una ciudadanía multicultural o la ciudadanía global (Fierro, 2015), se hace evidente que los requerimientos de formación ciudadana a la experiencia educativa, se han elevado y complejizado en forma radical. La respuesta a este nuevo nivel de requerimientos desafía a toda la experiencia escolar y por tanto a la totalidad del currículo, pero de manera especial, a las dimensiones de éste que explícitamente abordan el aprendizaje de la ciudadanía, que en sus luces y sombras, nuestro análisis ha intentado revelar y poner en discusión.

Cristián Cox
Centro de Políticas Comparadas de Educación
Facultad de Educación
Universidad Diego Portales

Carolina García
Departamento de Historia
Facultad de Humanidades
Universidad de Santiago

Notas

ⁱ El presente artículo se realizó con el apoyo del Proyecto FONDECYT N° 1181239 del Consejo Nacional de Investigación, Ciencia y Tecnología (CONICYT) de Chile. Cristián Cox es Director del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales; Carolina García es académica de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago.

ⁱⁱ De hecho, desde 2013 hasta 2019, en la definición del currículum de la educación media coincidieron tres normas curriculares, cada una de las cuales reglamentaba diferentes asignaturas. Algo de reconocida dificultad para las instituciones escolares y sus docentes.

ⁱⁱⁱ Presidencia de la República. (2015) *Consejo Asesor Presidencial contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción. Informe Final*. 24 de Abril, 2015. Ver en especial Capítulo V.1. Formación Cívica y Ética.

^{iv} Ley General de Educación (Ley N° 20.370) (2009). Ver en especial su Título IV, *Del Consejo Nacional de Educación*.

^v Metodológicamente, hay un abordaje similar en Suárez (2008) quien comparó los currículos de Argentina y Costa Rica contabilizando palabras clave correspondientes a lo que se distingue como *modern civics / traditional civics*; y en Riquelme (2018), que comparó los currículos de educación ciudadana de Argentina y Chile post-transición a la democracia.

^{vi} Cabe notar que la definición de los grados constitutivos de la ‘educación media’ de Chile experimentó una redefinición en la Ley General de Educación (2009), que instauró un nivel medio que iba de los grados 7 a 12, pero que en 2020 aún no se implementa. La definición de las Bases Curriculares de 2013 y de 2019 fue hecha por el Ministerio de Educación considerando la educación media definida en la Ley General de Educación de 2009.

^{vii} Ver, Bases Curriculares (2019), Educación Ciudadana, Objetivo de Aprendizaje N° 6, 3er. Año Medio.

^{viii} Desde esta perspectiva, el plan de estudios de 2013 es el que presenta el mayor déficit: las definiciones de sus objetivos y contenidos no mencionan ni una sola vez los valores de *bien común*, *solidaridad* y *cohesión social*. (tampoco, el de *justicia social*).

^{ix} En una investigación anterior de los currículos de educación ciudadana de Chile (Cox, García 2015), contabilizamos una mucho mayor presencia de esta categoría en los currículos de 2009 y 2013 (20 y 42 menciones respectivamente), al interpretar como constitutivas de la competencia de ‘pensamiento crítico’ las *habilidades de indagación, análisis e interpretación* (Marco Curricular 2009), y *análisis y trabajo de fuentes* (Bases Curriculares 2013). En el presente análisis, y en forma coherente con lo explicado en la sección metodológica, consideramos como parte de la categoría sólo las menciones explícitas a pensamiento o análisis crítico.

^x La evidencia de la participación estudiantil y sus dinámicas en el presente, no parecen avalar esta noción: de hecho la investigación existente sobre participación en tomas de establecimientos, revela que los estudiantes de 1° y 2° medio tienen a veces mayor interés que los de 4°EM (preocupados de su preparación para las pruebas de ingreso a la universidad) en dichos procesos. Cfr. Peña & Sembler, 2019

^{xi} Hay una referencia a la historia de la ‘ampliación del sufragio’ en el contenido ‘historia del Siglo XX’, en 2° Año Medio, que, de acuerdo a nuestro requerimiento de mención explícita al concepto del caso –voto como derecho, deber-, no califica como mención de esta categoría.

^{xii} En la definición curricular de la nueva asignatura de educación ciudadana, en los acápites introductorios de la misma, bajo el subtítulo ‘Enfoque de la asignatura’, se lee: “También se consideran prácticas democráticas en distintas escalas y tipos de participación (el voto y los sistemas electorales, la representación política, los cargos públicos, entre otros), fenómenos como la desafección política, el examen de las limitaciones y riesgos de la democracia, y la importancia que tiene la juventud en el cuidado de las instituciones democráticas”. (Ministerio de Educación. Bases Curriculares 2019: p.55). Esta referencia a voto, sin embargo, no se cumple en las definiciones siguientes de objetivos de aprendizaje y contenidos, y, tal como se explicó en la sección metodológica, al pertenecer al discurso de justificación de la asignatura y no a sus contenidos vinculantes para la docencia, no califica como mención de la categoría.

^{xiii} Nos basamos en lo que sigue sobre los currículos europeos en Mardones, Cox, Farías, García 2014; y Cox y García 2015.

^{xiv} Para la comparación recurrimos al currículo de ciudadanía de Inglaterra del año 2007 (modificado en 2013). *Qualifications and Curriculum Authority (2007) Citizenship. Programme of Study for Key Stage 4*. www.qca.UK/curriculum

^{xv} El tratamiento que hacen del voto los currículos de los países del Caribe anglófono se acerca al de Inglaterra y de Francia, y se distancia de los currículos de países de América Latina, evidencia adicional de la relevancia de investigar factores culturales macro en las preferencias de los currículos.

^{xvi} Recurriendo de nuevo a la comparación con el currículo de Francia: la *classe de seconde* en el área de ciudadanía se dedica por completo al concepto “Estado de Derecho”, que se propone como “el aspecto de las reglas colectivas que organizan la vida para todos en una sociedad democrática”, y se propone trabajarla “mediante estudios concretos y análisis conceptual” (Ministère de L’Education Nationale de L’Enseignement Supérieur et de la Recherche, 2011).

^{xvii} La Comisión en su Informe, luego de distinguir tres dimensiones de la ciudadanía, -titularidad de derechos, de deberes, cultivo de unas virtudes-, declara que “...cada una de esas tradiciones enfatiza una de las dimensiones de la ciudadanía: la titularidad de derechos que hace valer frente al Estado (la tradición liberal); la ciudadanía como una pertenencia a una comunidad que se autogobierna (la tradición democrática); y la ciudadanía como un ámbito de virtudes específicas (según enseña la tradición republicana). Informe Comisión Ciudadana. (2004) par.118, pág. 49. Santiago. Ministerio de Educación.

^{xviii} Ministerio de Educación (2019), Bases Curriculares 3° y 4° EM, Educación Ciudadana, OA N° 6 de 3° EM. Santiago.

^{xix} Ley General de Educación (20.370) de 2009.

Referencias.

Bargsted, M., Somma, N. M., & Castillo, J. C. (2017). Political Trust in Latin America. In: S. Zmerli & T. W. G. van der Meer (Eds.), *Handbook on political trust* (pp. 395–417). Northampton: Edward Elgar Publishing.

Bascopé, M., C. Cox and R. Lira, (2015), Tipos de ciudadano en los currículos del autoritarismo y la democracia, in: C.Cox & J.C. Castillo (Eds.) *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Aprendizajes, Resultados*. Santiago: Ediciones UC.

Biblioteca del Congreso (2016) *Ley N° 20.911, Plan de Formación Ciudadana*. Santiago

Bonhomme, M., Cox, C., Tham, M., & Lira, R. (2015) La educación ciudadana escolar de Chile ‘en acto’: prácticas docentes y expectativas de participación política de estudiantes. En: C.Cox, & J.C.Castillo (Eds.) *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados*. Santiago: Ediciones UC.

Contreras, G. y Navia, P. (2013) Diferencias generacionales en la participación electoral en Chile, 1988-2010. *Revista de Ciencia Política*, 33(2), 419-441.

Corvalán, A., Cox, P. (2015) Participación y desigualdad electoral en Chile. En: C.Cox, J.C.Castillo(editores) *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados*. Santiago: Ediciones UC.

Cox, C. (2010) *Informe de Referente Regional 2010. Oportunidades de aprendizaje de la ciudadanía en América Latina: currículos comparados*. Bogotá: Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas (SREDECC).

-
- 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., Bascope, M., Castillo, J., Miranda, D., Bonhomme, M. (2014). Citizenship education in Latin America: priorities of school curricula. In: *IBE Working Papers on Curriculum Issues N° 14*. Geneve: IBE-Unesco.
- Cox, C., García, C. (2015) Objetivos y contenidos de la formación ciudadana escolar en Chile 1996-2013: tres currículos comparados. En C. Cox, J.C. Castillo (editores), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago: CEPPE, Ediciones UC.
- Crick, B. [1962] (2000), *In defense of politics*. Fifth Edition. London & New York: Continuum.
- Donoso, S. (2013) Dynamics of Change in Chile: Explaining the Emergence of the 2006 *Pingüino* Movement. In: *Journal of Latin American Studies* / Volume 45 / Issue 01 / February 2013, pp 1 – 29.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M., Vérétoit, M. (2010) *Les sociétés et leur école*. Paris: Seuil
- Fairclough, N. (2003) *Analysing Discourse. Textual analysis for social research*. New York: Routledge:
- Fierro, J. (2015) *La ciudadanía y sus límites*. Segunda Edición. Santiago: Editorial Universitaria.
- Gysling, J. (2003) Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural. En: C. Cox, (editor), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Innerarity, D. (2015) *La política en tiempos de indignación*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Kerr, D. (2012). "Comparative and international perspectives on citizenship education." In: *Debates in citizenship education*, edited by J. Arthur and H. Cremin. London: Routledge.
- Lechner, N. (1984) *La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado*. Santiago: FLACSO.
- McLaughlin, T. 1992. "Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective." *Journal of Moral Education* 21(3), 235-250.
- 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, *Concurso Políticas Públicas /2014. Propuestas para Chile*. Santiago. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Mardones, R. (2018). "Las controversias políticas de la educación ciudadana". En Ignacio Sánchez (ed.). 2018. *Ideas en Educación II. Definiciones en Tiempos de Cambio*. Santiago: Ediciones UC, pp. 737-758.
- Ministère de L'Éducation Nationale de L'Enseignement Supérieur et de la Recherche, (2011), *Programme d'enseignement d'éducation civique, juridique et sociale*. Bulletin Officiel Spécial N° 9 (septiembre 2010); N° 21 (26 de mayo, 2011).
- Ministerio de Educación (1996) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Obligatorios Mínimos de la Educación Básica*. Santiago
- Ministerio de Educación (1998) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Obligatorios Mínimos de la Educación Media*. Santiago.
- Ministerio de Educación (2002) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Obligatorios Mínimos de la educación básica. Actualización 2002*. Santiago.
- Ministerio de Educación (2004) Informe Comisión de Formación Ciudadana. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación (2009) *Objetivos Fundamentales y Contenidos Obligatorios Mínimos de la Educación Básica y Media. Actualización 2009*. Santiago.
- Ministerio de Educación (2013), *Bases Curriculares 7° Básico a 2° Medio*. Santiago
- Ministerio de Educación (2019), *Bases curriculares 3° y 4° Año Medio*. Santiago.

-
- Norris, P. (2011) Democratic Deficit. *Critical Citizens Revisited*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Peña, C. (2015) Escuela y vida cívica. En, C.Cox y J.C. Castillo, *Aprendizaje de la Ciudadanía. Contextos, Experiencias y Resultados*. Santiago: CEPPE, Ediciones UC.
- Peña, J., Sembler, M. (2019) Movilizaciones estudiantiles y liderazgo directivo: un estudio exploratorio en tres liceos de la región metropolitana. *Calidad en la Educación N° 51* Diciembre 2019. Santiago: CNED.
- Qualifications and Curriculum Authority (2007) *Citizenship. Programme of Study for Key Stage 4*. London: QCA.
- Riquelme, S. (2018), Citizenship Curriculum Development in Chile and Argentina during the 1990s and the 2000s: Patterns and Justifications. Ph.D. Thesis, University of Melbourne.
- Rosanvallon, P. (2007) *La Contrademocracia. La política en la era de la desconfianza*. Buenos Aires. Manantial.
- Sartori, G, [1992] (2014) *Elementos de teoría política*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sistema Regional de Evaluación de Competencias Ciudadanas (SREDECC) (2008) Prueba Regional Latinoamericana de Competencias Ciudadanas ICCS-IEA.
- Schulz, W., J. Fraillon, J. Ainley, B. Losito and D. Kerr. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment framework*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., J. Ainley, T. Friedman & P. Lietz. 2011. *Informe Latinoamericano del ICCS 2009. Actitudes y conocimiento cívicos de estudiantes de secundaria en seis países de América Latina*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- Schulz, W., Ainley, J., Cox, C., Friedman, T (2018) *Young people's views of government, peaceful coexistence, and diversity in five Latin American countries*. IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Latin American Report. Pages 1-82. Amsterdam: IEA.
- Suárez, D. 2008. "Rewriting citizenship? Civic education in Costa Rica and Argentina." *Comparative Education* 44(4), 485-503.
- Tironi, E. (2008) (editor), *Redes, Estado y Mercados. Soportes de la cohesión social Latinoamericana*. Santiago: Uqbar Editores, Colección CIEPLAN.
- Weber, M. [1922] (2002) *Economía y Sociedad*. México. Fondo de Cultura Económica.