

¿QUÉ CIUDADANÍA QUEREMOS? LINEAMIENTOS PARA LA EDUCACIÓN CIUDADANA EN LA ESCUELA.

WHAT CITIZENSHIP DO WE WANT? GUIDELINES FOR CITIZENSHIP EDUCATION AT SCHOOL.

Ulises Parraguez Romero¹

Profesor de Historia y Ciencias Sociales

Universidad Alberto Hurtado

uparraguezr@gmail.com

132

Resumen: Entendiendo el currículum cómo una construcción social y a partir de los aportes teóricos de curriculistas a nivel nacional e internacional, se pretende situar el foco en cómo la gestión del currículum a nivel escuela puede (y debe) orientarse a la formación de ciudadanos y ciudadanas con competencias que les permitan comprender y transformar la realidad social. Se avanzará a través de una discusión teórica respecto al concepto mismo de currículum, las proyecciones de este cómo discurso; las implicancias de su gestión a nivel escolar y el proceso de adecuación y apropiación curricular que cada institución educativa debe realizar al momento de implementar el actual curso de Educación Ciudadana en tercero y cuarto medio y la consecuencia para el resto de la arquitectura curricular a nivel de escuela.

Palabras clave: currículum, gestión escolar, enseñanza media, educación ciudadana, alineamiento curricular.

Abstract: Understanding curriculum as a social construction and based on the theoretical contributions of national and international curriculum specialists, the aim is to focus on how curriculum management at the school level can (and should) be oriented towards the formation of citizens with competencies that allow them to understand and transform social reality. We will advance through a theoretical discussion regarding the concept of curriculum itself, the projections of this as a discourse; the implications of its management at the school level, and the process of curriculum adaptation and appropriation that each educational institution must carry out when implementing the current course of

¹ Licenciado en Historia, Pontificia Universidad Católica de Chile. Licenciado en Educación y Profesor de Historia y Ciencias Sociales, Universidad Alberto Hurtado. Profesor de Educación Ciudadana, Colegio Latino Cordillera. Profesor de Historia y Ciencias Sociales, Colegio Alemán Sankt Thomas Morus. Tutor de prácticas pedagógicas en el Programa de Pedagogía para Profesionales de la Universidad Alberto Hurtado.

Citizenship Education in third and fourth grade and the consequence for the rest of the curricular architecture at school level.

Key words: curriculum, school management, high school, citizenship education, curricular alignment.

Resumo: Compreendendo o currículo como uma construção social e partindo dos contributos teóricos dos curriculistas a nível nacional e internacional, pretende-se colocar o enfoque em como a gestão do currículo ao nível da escola pode (e deve) orientar-se para a formação de cidadãos com competências que lhes permitam compreender e transformar a realidade social. Avança por meio de uma discussão teórica a respeito do próprio conceito de currículo, das projeções deste como discurso; as implicações da sua gestão ao nível da escola e o processo de adaptação e apropriação curricular que cada instituição de ensino deve realizar no momento da implementação do actual curso de Educação Cidadã no 3º e 4º anos e as consequências para o resto da arquitectura curricular no o nível da escola.

Palavras chave: currículo, gestão escolar, ensino médio, educação cidadã, alinhamento curricular.

INTRODUCCIÓN

La estructura curricular vigente en Chile se ha visto enfrentada a un desafío mayúsculo durante el presente año. Marca el inicio de la implementación a nivel escuela de la última parte de las Bases Curriculares, enfocada en los dos últimos niveles de la enseñanza media. Estas Bases Curriculares provienen de un proceso de reforma iniciado el año 2013, durante el primer gobierno de Sebastián Piñera y, en el caso de Formación Ciudadana, responden también a los parámetros establecidos por la Ley 20.911 (2016) que establece la creación de Planes de Formación Ciudadana a nivel escolar, así como una asignatura de Educación Ciudadana. Establece una serie de diferencias relevantes en términos pedagógicos, didácticos y curriculares con lo construido para la secuencia entre séptimo básico y segundo medio. Una de las diferencias fundamentales es que la presunta transversalidad de la formación ciudadana en el curriculum hasta segundo medio se replantea, considerando la Formación Ciudadana cómo una asignatura propiamente tal dentro de la arquitectura curricular para tercero y cuarto medio.

La estructura curricular que aquí se analizará toma como fundamento la Ley General de Educación (LGE), específicamente el artículo 30 que hace un desglose de los Objetivos Generales para la Enseñanza Media. En particular, en las Bases Curriculares actuales de Educación Ciudadana (2019) hay un énfasis importante en la Formación Ciudadana desde una perspectiva de derechos y deberes, que se concentra sobre todo en los incisos 2.c, 2.d y 2.e del artículo 30 de LGE (2009).

Esto supone desafíos relevantes y tensiones a nivel curricular no sólo en términos de macro política educativa, sino fundamentalmente cómo esto se ve plasmado en las decisiones curriculares que se toman a nivel de instituciones educativas. La gestión curricular a nivel de

escuela resulta central para levantar un proyecto escuela en torno a la formación de ciudadanos o ciudadanas o, por el contrario, restringirlo a una asignatura propiamente tal. Los procesos de organización y alineamiento curricular resultan centrales frente a un eje tan relevante de las Bases Curriculares. Esa organización y alineamiento adquieren mayor relevancia en la medida que, si bien la Ley 20.911 propone una problematización del concepto de ciudadanía, no lo define y se encuentra asociado a la idea de una ciudadanía activa y a la noción del ejercicio de derechos y deberes (Zúñiga, et al., 2020), lo que hace necesario que las instituciones educativas, apostando por la escucha de los diversos actores, definan que ciudadanía quieren construir en su escuela.

En vistas de la profesionalización de la docencia, es necesario comenzar a preguntarnos cuáles son los propósitos por los cuales educamos y nos dedicamos a la educación, y respecto al tema que compete a este artículo, qué ciudadanía/ciudadanos promueven los diversos espacios educativos en los diversos ámbitos de la cultura escolar, más allá de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Esto no puede ser sólo declarativo, sino que debe impregnar las decisiones que se tomen en términos pedagógicos, didácticos, evaluativos y curriculares. El alineamiento no sólo es en cuanto lectura curricular se refiere, sino que también involucra a las decisiones que tomamos como escuela dentro de nuestras instituciones y, esencialmente, cómo docentes dentro de nuestras aulas y los procesos de enseñanza – aprendizaje que allí se dan. En palabras de L. Stenhouse (1991), romper la lógica del docente como un “peón intelectual” que emana desde el modelo por objetivos, centrado en la conducta y con una lectura técnica de la arquitectura curricular y del conocimiento. Gestionar el currículum implica hacernos cargo de los posicionamientos de la escuela respecto a la formación ciudadana. Es hacerse cargo del currículum, de nuestras concepciones de la educación ciudadana y el impacto que esto tiene en nuestras proyecciones de sociedad, de individuos y los efectos que tiene en las disposiciones con que actuamos como ciudadanos y ciudadanas (Apple, 2018).

¿QUÉ ENTENDEREMOS POR CURRÍCULUM?

Plantear el estudio del currículum tan solo como su implementación en un espacio – tiempo determinado es reducir la discusión a términos en donde su carácter pedagógico y educativo como tal se pierde, situando el énfasis en otros espacios que adquieren relevancia, especialmente si se tiene en consideración el contexto histórico, global y nacional, dentro del cual surgen las nociones actuales de currículum. Tan solo considerando el caso chileno, y lo planteado por los autores desde una posición crítica y que alzan la voz por cambios sustanciales, es pertinente tener en cuenta el carácter predominantemente técnico, con cambios relevantes para tercero y cuarto medio desde este año.

Como todo en el curso de la historia, el surgimiento y prevalencia de esta perspectiva en la construcción e implementación curricular, no puede sino verse en la larga duración, no solo en su génesis, sino también en su proyección hasta el presente. El currículum de carácter técnico (o de racionalidad técnica), tiene sus fundamentos epistemológicos en la noción positivista de la ciencia, relacionada con Auguste Comte. Así, su fundamento es fundamento empírico – analítico, en donde el control y la manipulación del medio resulta fundamental.

En palabras de Shirley Grundy (1991), “hay un interés manifiesto por el control del aprendizaje del alumno, de modo que, al final de su proceso de enseñanza, el producto se ajustará a las intenciones o ideas expresadas en los objetivos originales” (p. 29) al. En este contexto, a fines del siglo XIX e inicios del siglo XX, no puede sino entenderse la institución escolar como productora de mano de obra calificada y la reproducción social de ciertos valores fundamentales para la proyección del grupo social en cuestión (Kemmis, 1993, p. 19).

Desde una perspectiva del diseño curricular, se espera que se alcancen determinados principios preestablecidos, procurando la fidelidad respecto a cómo la implementación de ese currículum se ajusta a los estándares establecidos, en este caso, en el currículum prescrito (Grundy, 1991). Magendzo y Pavez (2020) respecto a la estructura curricular actual de las Bases Curriculares de Educación Ciudadana sitúan el análisis desde la propuesta de Schiro (1978), identificando cómo el actual currículum se posiciona desde una perspectiva de la Eficiencia Social, en la medida que su propósito es la preparación del ciudadano/a para reproducir el orden social existente (p. 26).

Un currículum de estas características concibe la elaboración de este como la selección de contenidos, organización y secuencia de acuerdo con principios psicológicos y la “determinación y evaluación de los métodos adecuados de transmisión” (Kemmis, 1993, p. 25), predominando la especificación de objetivos y la aplicación de test, en la medida que el cumplimiento de lo seleccionado y el real alcance de los objetivos planteados en la estructura curricular quedan sujetos a los parámetros planteados por los test. Es importante destacar lo fundamental que ha sido el desarrollo de la psicometría y la elaboración de estándares y pruebas a nivel internacional que terminan legitimando y entregándole validez no tan solo a la elaboración de un currículum de carácter técnico, sino que fundamentalmente a las prácticas que lo sostienen y lo proyectan. Estas, actualmente, tienen consecuencias que van más allá del ámbito meramente instruccional y de la entrega de contenidos seleccionados en el currículum, sino que, en el caso chileno, se involucran directamente con la permanencia o legitimidad en el espacio educativo, de una determinada comunidad escolar.

Así, el currículum de carácter técnico especifica abiertamente y de manera sucinta, los resultados de aprendizaje deseados (Gvirtz y Palamidessi, 2012). No solo eso, sino que esos resultados deben ser medibles y cuantificables, adquiriendo relevancia de las pruebas estandarizadas y de la psicometría. Pese a las reformas curriculares, especialmente en Chile durante los últimos años y a pesar de las modificaciones en la elaboración del currículum y su estructura, no dan cuenta de un avance sustancial hacia nuevas formas de concebir la institución escolar, el currículum como tal y las formas en cómo se evalúan los aprendizajes. La implementación de los Objetivos de Aprendizaje da cuenta de metas, que, aunque acotadas son quizás más abarcables que los CMO, son más bien instrumentales. El hecho mismo de plantear la estructura curricular como una que permitirá a los estudiantes “insertarse” en los márgenes de una sociedad democrática, da cuenta de que los conocimientos y aprendizajes que la escuela entregue son más bien códigos para entender esa sociedad, comprender su funcionamiento y reforzarla. Tímidamente se comienza a plantear algo en esta línea en las nuevas Bases Curriculares para tercero y cuarto medio. Es en este caso donde se manifiesta uno de los intereses fundamentales de la racionalidad técnica del currículum, consistente en controlar la posibilidad de explotación técnica del saber (Castro, 2005).

En el caso de las Bases Curriculares de Educación Ciudadana, la perspectiva técnica es evidente no sólo en lo restrictivo de algunos objetivos en términos de habilidades relacionadas con las competencias ciudadanas, sino también en el lenguaje utilizado para definir el propósito de esta asignatura en el currículum actual. Así, se hace alusión explícita, en los propósitos formativos de la asignatura, que “tiene por objetivo desarrollar un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para que los estudiantes conozcan el sistema democrático y se desenvuelvan en él” (MINEDUC, 2019, p. 54). La concepción técnica del currículum no resulta así algo inocuo, sino que tiene profundas consecuencias en cómo se entiende también la ciudadanía y el ejercicio de esta. No aspira a la transformación social y la primacía de la concepción de derechos y deberes de carácter individual, obviando muchas veces derechos de carácter colectivo, así como restringiendo las formas de participación política a las maneras institucionales y convencionales. El currículum de carácter técnico, tal y como se presentan en las Bases Curriculares, ignora los elementos básicos respecto al ejercicio y las fuentes de emanación del poder soberano, buscando validar los poderes instituidos. Si bien autores como Magendzo y Pávez (2020) realizan un análisis de las Bases Curriculares para Educación Ciudadana y ponen atención en el marco énfasis en la ciudadanía liberal que posee la estructura curricular actual, no profundizan en las consecuencias que esta tiene en la forma como se piensa la enseñanza de la ciudadanía en la escuela y, sobre todo, como se continúa relegando a los jóvenes en cuanto a su participación política, asunto que las Bases Curriculares derechamente ignoran.

Todo lo anterior dificulta profundamente la imbricación de la institución escolar con la sociedad donde esta inserta. No se espera que el estudiante comprenda o transforme la realidad social, de manera tal que pueda utilizar con flexibilidad lo que aprendió, con la posibilidad de elaborar propuestas de cambio. Se espera que el estudiante entienda como funciona, simplemente para insertarse dentro de algo que ya está dado y pocas posibilidades de cambio hacia el futuro. El cambio de CMO a OA no rompe ningún paradigma educativo en profundidad, especialmente aquel vinculado a la racionalidad técnica del currículum y las formas y prácticas evaluativas vinculadas al mismo, dando cuenta de una práctica curricular gatopardista, en donde la modificación al lenguaje conceptual del currículum no provoca mayores modificaciones en la práctica evaluativa.

El currículum debe comprenderse, de forma prístina, como una elaboración que es contexto, pero, sobre todo, contextualizable. Lejos de presentarse como “el método”, el currículum debe ser lo suficientemente claro en los contenidos que resultan relevantes para el contexto dentro del cual está elaborado, pero al mismo tiempo lo suficientemente flexible para poder adaptarse a distintas metodologías evaluativas y espacios de enseñanza – aprendizaje. De esta forma, el currículum como tal no se encuentra aparte, en abstracto de los procesos educativos (Gimeno, 1991), sino que, por el contrario, está en constante diálogo con la práctica, donde no solo interactúan los elementos técnicos propios del currículum, sino que todos los actores involucrados en la práctica educativa. El currículum de carácter técnico posee un problema fundamental, al igual que la enseñanza de historia y la percepción que tienen las personas respecto a la disciplina fuera de la “academia”: se concibe como un proceso lineal, siempre de progreso, siempre adelante, como una suerte de superación de estadios para alcanzar un punto cúlmine de desarrollo del conocimiento. Esto lleva al hecho de considerar cada área del conocimiento ensimismada en su propio desarrollo, al mismo

tiempo que cada etapa del currículum es visto como algo que inicia y acaba, no hay un vínculo entre una etapa y otra. Contrario a esto, y de acuerdo con lo planteado por Stenhouse (1991), el currículum debe ser concebido como un modelo de progreso, en donde se invita a los estudiantes no solo a pensar por sí mismos, sino yendo más allá y estableciendo conexiones entre las distintas etapas de su paso por la institución escolar y las formas en cómo se traspasa y construye el conocimiento (Kemmis, 1993)

El docente, además, debe ser considerado un actor fundamental no solo en la aplicación de la estructura curricular, sino también en su puesta en marcha en distintos contextos y espacios escolares. Más allá de ser solamente un técnico que pone el currículum en la escuela, el profesor, para Stenhouse, debe ser un investigador de su práctica y de la aplicación del currículum, con la posibilidad de probar sus teorías (Kemmis, 1993). Es, explícitamente, devolver a la docencia y al docente su carácter profesional, preparado para situarse dentro de la escuela. En este sentido, el currículum no es una estructura acabada, sino que siempre puede someterse a debate, tomando en consideración que los debates curriculares y su implementación son esencialmente situacionales (Gvirtz y Palamidessi, 2012). Enfocado precisamente al contexto nacional, persiste una profunda desconfianza hacia el ejercicio de la docencia dentro de las escuelas, concibiéndolo aún hoy como un técnico que debe ser medido, no tan solo en su conocimiento, sino también en las formas en cómo aplica el currículum prescrito. El docente investigador no es posible, con los andamiajes existentes en Chile, en la medida que el tiempo disponible para pensar el currículum y poner en práctica una teoría de este es reducido. De ahí una cantidad numerosa de docentes que restringen su lectura curricular y el proceso de enseñanza – aprendizaje a las actividades del texto entregado por el Ministerio de Educación.

Esto resulta evidente en estudios de campo llevados a cabo en escuelas chilenas respecto a las concepciones de docentes y actores educativos en torno a la educación ciudadana. Respecto a la percepción docente, es relevante como se detecta una incoherencia importante respecto a los imaginarios de ciudadanía que estos declaran y la forma en como estos se ven reflejados en las estrategias didácticas y los ambientes de aprendizaje que se generan en el aula. Así, mientras declaran una noción de ciudadanía maximalista, de acuerdo con lo planteado por Kerr (2002), avocada a la participación política activa y entendida más allá de la participación electoral, esto no se ve necesariamente declarado en los diseños que los docentes implementan en sus aulas, prevaleciendo una enseñanza tradicional y vinculada a la educación cívica (Zuñiga et al., 2020).

Aquí en este punto confluyen una serie de factores relevantes al momento de analizar la implementación de la estructura curricular. Tanto Zuñiga et al. (2020) como Peña y Hurtado (2020) ponen de relieve la premura con la cual se implementan las Bases Curriculares de Educación Ciudadana, lo que puede llevar a una lectura superficial del currículum y a una implementación más apegada a los campos de conocimiento ya manejados por los docentes, vinculados a la Educación Cívica. Peña y Hurtado, adicionalmente, ponen de relieve la escasa presencia de la formación ciudadana en la formación inicial docente más allá de la carrera de Pedagogía en Historia. A esto, añadiría, la racionalidad curricular predominante en el currículum actual y como allí se concibe la

ciudadanía y que, por ende, impacta en la enseñanza, en lo que se debe aprender y lo que no (Gimeno, 1991).

Resulta fundamental entonces repensar los paradigmas bajo los cuales se está educando. Concebir un currículum en la perspectiva que lo plantea Stenhouse (1991), como un proceso, implica necesariamente romper con un paradigma de enseñanza – aprendizaje en donde el ser humano es visto como algo lineal, estático, desarraigado de su humanidad y del contexto social en donde se inserta, asunto al cual el currículum actual y sus formas de evaluación ayudan a proyectarlas. Es necesario, concebir el proceso de enseñanza – aprendizaje y el currículum mismo como una estructura en donde se reconozca la naturaleza misma del educando, del educador y de la sociedad: dinámica, en constante movimiento e interrelación con el grupo social. Ello implica invitar al docente a enfocarse en el contexto de enseñanza, a la naturaleza de las personas que está educando; necesariamente invita al estudiante a ser propositivo, a no tener miedo a manifestar su opinión y por, sobre todo, a no ser una persona que se “inserta” en un entramado social específico, sino que fundamentalmente se “involucra”, se hace parte y forma parte de las decisiones y los códigos que allí predominan.

No obstante, pese a los cambios en torno a la naturaleza del currículum como tal, la naturaleza conceptual detrás de las propuestas más vanguardistas no ha cambiado. El currículum como tal sigue siendo considerado una carrera, un *currere* a seguir dentro de las instituciones socializadoras del currículum, como lo son las escuelas. No obstante, las formas en cómo se justifica y proyecta una estructura curricular dependen del momento histórico, político y social dentro del cual germine una propuesta curricular. Sumado a lo anterior, independiente de cuál sea el instante en dónde se construya un determinado currículum, más allá de si este se enfoca desde una racionalidad técnica o práctica, el pilar fundamental sobre el cual se construye se relaciona con situar ese conjunto de contenidos, conocimientos y metas como un régimen de verdad. Concepto propio de la filosofía foucaultiana, el *régimen de verdad* hace referencia a “los discursos que ella [la sociedad] acoge y hace funcionar como verdaderos; los mecanismos y las instancias que permiten distinguir los enunciados verdaderos y falsos, la manera de sancionar unos y otros” (Foucault, 1979, p. 187).

Planteado lo anterior, aun considerando el currículum desde la perspectiva de Stenhouse (1991), y otorgándole un margen de acción y autonomía al docente para pensar e implementar el currículum, este siempre buscará no solo legitimarse en un contexto presente determinado, sino también proyectarse hacia el futuro e impregnarlo a través de las prácticas y los contenidos socializados en la institución escolar. La lucha en la escuela y en la elaboración de un tipo específico de currículum ya escapa a percepciones distintas respecto a este, sino que está imbuido desde su gestación por visiones distintas de mundo, de sociedad y de persona, que buscarán legitimarse. De acuerdo con Gimeno (1991), el currículum se constituye entonces como algo que claramente no es etéreo, y refleja los valores dominantes dentro de los cuales se insertan los procesos educativos. Ahora bien, la cuestión es cuáles serán los mecanismos y procedimientos a través de los cuales esto se llevará a cabo.

EL CURRÍCULUM COMO PRÁCTICA CULTURAL

Modificar las estructuras sobre las cuales se ha pensado la elaboración del currículum y su implementación van mucho más allá de concebir la educación como una política de Estado, tal y como lo serían la política exterior o la política económica. La educación, quizás mucho más que ninguna otra área de acción de los gobiernos, es un lugar de lucha política, y en donde los modelos y tipos de mundo se enfrentan de forma encarnizada, pero soterradamente. Las disputas en torno a la política curricular pasan desapercibidas porque no son llevadas, precisamente, al espacio de lo público, a no ser que sea todo aquello referente al financiamiento de esta. El campo de la educación y de lo curricular se configuran como espacios de poder en la medida que permiten penetrar en aspectos donde otras áreas debiesen hacerlo de forma explícita y, por ende, fácilmente descifrable, colocando de manifiesto el régimen de verdad. La política curricular y las políticas públicas en torno a esto se sitúan en el terreno del control de las mentes y los corazones, de las mentalidades, de la supervivencia de una determinada comunidad como cuerpo social orgánico, proyectado hacia el futuro.

Si bien el currículum es dinámico y debe responder a los lineamientos de un contexto específico, es complejo situarlo como una política de Estado, en la medida que el corpus político debiese alcanzar una suerte de acuerdo, pacto mínimo sobre el cual concebir la política curricular, sus componentes y los objetivos que perseguirá. Aquello implicaría claudicar visiones de mundo, ideologías que buscan darle sentido a la vida en sociedad. La política curricular en Chile se ha manifestado más bien como políticas de gobierno, especialmente en el último tiempo, más que como políticas de Estado. Tal es el caso de la superposición de los procesos de Ajuste Curricular y la reforma curricular del año 2012. Los veinte años de gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia permitió una continuidad importante en cuanto a diseño curricular se refiere (Cox, 2012, p. 16). Es fácil caer en la retórica de que en esos años la educación fue parte de una política de Estado, en la medida que es una conclusión simplista considerando que los cuatro gobiernos pertenecían a la misma coalición política y con una visión de mundo, sociedad y persona similar en muchos sentidos. Sumarle a lo anterior el hecho de que, especialmente en los primeros diez años de la transición a la democracia, los esfuerzos por hacer las cosas “en la medida de lo posible” y la vilipendiada política de los acuerdos fueron la tónica en cuanto a la práctica política. Por otra parte, la aprobación de la LOCE por parte de la dictadura, un día antes de dejar el gobierno, determinó en gran medida el curso de acción al menos en los primeros años del gobierno de Patricio Aylwin (Picazo, 2007).

Sin duda que uno de los puntos fundamentales es el hecho de que el diseño curricular como tal debe ser estable y entregar lineamientos sólidos sobre los cuales asentar el proceso de enseñanza, el aprendizaje y la práctica docente en las escuelas. No obstante, es interesante ahondar en esta temática en cuanto la examinación del estado de las cosas a nivel nacional no es realizada de manera acuciosa a nivel de aula, en donde se dan precisamente las aplicaciones del currículum, sus transformaciones y adecuaciones. Las reformas curriculares y la interpretación del corpus curricular siguen siendo un asunto técnico, de quienes se encargan de elaborar el currículum y seleccionar los objetivos de aprendizajes

correspondientes por nivel, sin un mayor análisis de los contextos globales dentro de los cuales llevan a cabo sus procesos los y las docentes.

Es curioso, no obstante, que no se situó el debate curricular en el espacio público. Una opción para evitar esto y dejar esa tarea a “quienes saben”, puede ser el hacer ver el currículum y su construcción como algo etéreo, puro y libre de ideologización. Lo paradójico, sin embargo, es el hecho de que precisamente los momentos en los cuales el debate curricular ha sido situado de manera sorpresiva en el espacio público, tanto en los contenidos a abordar, así como en los tiempos destinados a la aplicación del currículum, ha sido en torno a temas que implican, necesariamente, una visión de mundo, sociedad y persona bastante definida y una sólida posición ideológica. Un ejemplo concreto de esto: la enrarecida discusión sobre si hablar de “dictadura”, “gobierno militar”, “régimen militar”, “golpe o pronunciamiento”, que da cuenta, de manera explícita, de que el currículum y su discusión es y debe ser “un tema controvertido e ideologizado” (Gimeno, 1991, p. 15). Esto da cuenta de que fragmentos de la discusión curricular sale al espacio público en la medida que se enfrentan posiciones ideológicas irreconciliables y, en este caso, que están vinculadas a procesos traumáticos en lo social y personal que siguen siendo más que contingentes.

En el caso particular de Educación Ciudadana, conocido fue el debate que se dio en torno a los libros de texto para tercero y cuarto año medio, a fines del año 2019. Un fragmento de una canción de Víctor Jara y un fragmento de *Ética para Amador* de Fernando Savater fue suficiente para llevar recién, ad- portas de la implementación curricular, el debate al espacio público. La introducción de dos fuentes que abiertamente cuestionaban el rol de los poderes instituidos provocó la airada reacción de la entonces ministra de Educación, Marcela Cubillos y, por ende, la edición de esos dos libros de texto. Así, respecto a las categorías de análisis planteadas por Gazmuri (2017) para analizar los debates curriculares en torno al área de Historia y Ciencias Sociales, puede ser aplicado en la discusión y confrontación de visiones en torno a la implementación de ese currículum entendido como producto cultural: por una parte, una ideología neoliberal (quizás conservadora), contra una línea más vinculada hacia el extremo crítico – pedagógico (p. 162).

Esto debiese llevar precisamente a los *policy makers* a considerar el debate curricular como algo público, que debe ser socializado desde su gestación porque ese será su objetivo final: ser socializado, compartido en el espacio escolar y en las instituciones educativas. En el caso chileno especialmente, es necesario que se aborde una política curricular y una discusión en torno a ella que promueva “mayores márgenes de reflexión y autonomía en los establecimientos educacionales” (Castro, 2005, p. 18). Es necesario, de manera absoluta, repensar las formas bajo las cuales se está educando en las instituciones escolares chilenas, al mismo tiempo que deben cuestionarse las prácticas evaluativas vinculadas a la aplicación de este currículum. ¿Puede un currículum que exige de sus estudiantes una formación integral del estudiante y su inserción en una sociedad democrática, reflexivo e inquisitivo, responder a las lógicas de pruebas estandarizadas? A nivel escuela, ¿Cómo pueden las escuelas ser coherentes en lo pedagógico, didáctico y evaluativo de acuerdo con los contextos en donde se encuentran?

Así, la teorización del currículum y el andamiaje conceptual que lo constituirá no solo debe ocuparse de la selección de los contenidos y de un conjunto de prácticas de aplicación y de evaluación del entramado curricular, sino que debe interesarse por el contexto en donde se construye dicho currículum y de la acción que se lleva a cabo en las instituciones escolares a cargo de su realización (Gimeno, 1991). Es necesario entonces, tal y como lo planteara Schwab, de la elaboración de una metateoría, una teoría de la construcción teórica, en donde se conciben nuevas formas desde donde emanen las propuestas teóricas (Kemmis, 1993, p. 9), que, desde el punto de vista aquí defendido, no pueden negar el contexto, siendo la mera abstracción por la abstracción absolutamente insuficiente para considerar la globalidad de la práctica curricular, en vista de un mejoramiento de los aprendizajes.

En relación con lo anterior, el currículum y su gestación no puede concebirse como la sola aplicación de una serie de teorías científicas, sino que “debe basarse en un proceso de análisis, estudio, reflexión y debate colectivo” (Gvirtz y Palamidessi, 2012). Esto requiere de mecanismos que vayan mucho más allá de la creación de comisiones para discutir cambios curriculares. Implica necesariamente entregar autonomía al docente y fomentar la reflexión en torno a la aplicación curricular en las escuelas. Ello nos lleva precisamente a enfocarnos en la gestión del currículum, tanto en el espacio público y su discusión colectiva, así como los procesos reflexivos dentro de cada centro educativo. Lo antes dicho hace necesario poner el enfoque en al menos dos vertientes: por un lado, y por cierto fundamental, abstraerse de la cantidad de documentos curriculares presentes, sobre todo luego de la desprolija implementación de la reforma del año 2012, en la medida que reducen la noción del currículum y el rol del docente al momento de llevar a cabo el proceso de contextualización y reflexión curricular (Espinoza, 2014). Por otra parte, es necesario perfeccionar la gestión curricular y de los aprendizajes dentro de los espacios educativos. Para ello, es necesario que la reflexión de los procesos de enseñanza y aprendizaje que giran en torno al currículum deben involucrar a los actores que se encuentran en el seno de la institución escolar, considerando estudiantes, docentes y directivos, esencialmente (Castro, 2005).

De esta manera, es crucial encaminar el currículum hacia nuevas tendencias educativas no solo por una cuestión de vanguardia, sino en la medida que efectivamente puede ayudar a mejorar las prácticas al interior de los espacios educativos y los andamiajes sobre los cuales se construye el currículum. Al mismo tiempo, el concebir al currículum como una estructura que entrega lineamientos, pero que a su vez está abierta a discusión y se potencia el rol profesional del ejercicio docente y la reflexión de la práctica en el aula, posibilita que el debate se sitúe en el espacio público, en donde, en la misma práctica de aplicación del currículum, simultáneamente se va enfrentando con los cambios que experimentan la sociedad y los niños y jóvenes a los cuales se está educando. De esta forma, no solo se dinamiza la construcción curricular, sino que es más probable que se produzcan aprendizajes significativos, contextualizados y que van más allá de responder a pruebas estandarizadas y a parámetros preconcebidos.

EL CURRÍCULUM: CONTEXTO Y CONTEXTUALIZABLE

Lo importante y fundamental para el proceso de enseñanza aprendizaje es el contexto. Considerando esta variable cardinal, desde la cual se levantan las variables del currículum, es posible que rompamos la noción de un conocimiento para la escuela y otro para la vida. El contexto facilita aprehender aprendizajes significativos, que irrumpen en los esquemas mentales de los estudiantes, así como refuerzan y constituyen la experiencia de la persona inserta en el espacio social. El contexto no solo implica el lugar donde está emplazado el centro educativo, sino que requiere considerar además las formas en cómo se ocupa ese espacio, los códigos y significaciones bajo los cuales se interpreta, las percepciones de territorialidad y pertenencia a un lugar determinado. La cuestión fundamental es de qué manera el conocimiento escolar y la gestión/ejecución del currículum puede transformarse en un conocimiento con sentido en el espacio y proyectado en el tiempo.

La lectura del contexto en donde se discutirá la política curricular y la implementación del resultado de esa deliberación, considerando la selección de contenidos y las prácticas de evaluación, están permeadas por las visiones de mundo, las ideologías que permean y combaten en el campo del currículum. En este sentido, y desde el punto de vista de Louis Althusser, la institución escolar y la práctica curricular en sí misma son parte de un proceso de regulación y control social (Kemmis, 1993). La ideología presente tras la política curricular determinará la forma en cómo se construirá el currículum, sus componentes y su proyección hacia la escuela. En síntesis, esas visiones buscarán quedar plasmadas en la práctica curricular. Esto, desde el punto de vista de Cristian Cox (2011), determinará qué actores serán considerados como legítimos para participar dentro de la elaboración del currículum mismo. En este sentido, es posible dar cuenta de un proceso de construcción y discusión de los contenidos a impartir, y relevantes para el conjunto social, especialmente durante los años 90', que estarán marcados por su énfasis eminentemente técnico, destacando la Comisión Técnica Central, liderada por Eduardo Castro, durante el gobierno de Patricio Aylwin (1990 – 1994), con la propuesta de los Objetivos Transversales (Picazo, 2007).

Durante este mismo periodo, extendiéndolo a la década de los 90' en su totalidad, comienza a crearse una institucionalidad que se va a preocupar explícitamente de la elaboración del currículum, de la selección de contenidos y la elaboración de planes y programas. Esta nueva institucionalidad se ve fortalecida por la creación de la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación, dando cuenta de la necesidad de asumir la reforma curricular y la elaboración de este como parte de la agenda educativa (Espinoza, 2014). Si bien se destaca un período bastante estable en torno a los procesos de generación de los documentos curriculares e, incluso, puede considerarse que el currículum con la creación de la UCE es concebido como una política de Estado, en términos ontológicos aquello no elimina o hace desaparecer la pugna ideológica que implica la construcción del currículum y el rol que va a tener en el espacio social como mediador de conocimientos, procedimientos y comprensiones necesarios para desenvolverse en el mundo.

La envergadura de los cambios, en el caso chileno, van a determinar la apertura del debate en el espacio público y la cantidad de actores que van a participar de la discusión (Cox, 2011), especialmente en la reconfiguración del currículum hacia el año 2009, en la medida que el objetivo era entregarle mayor coherencia en la progresión de los contenidos y en la

forma como se estructuraban los componentes del currículum en su totalidad (Espinoza, 2014). Sumado a lo anterior, el ajuste curricular consideró un conjunto de evidencias que enriquecieron la discusión y a partir de las cuales se generan las modificaciones. Principalmente, esa carencia de participación de los actores que están insertos en el entramado educativo fue una de las críticas fundamentales durante la construcción curricular durante los años 90, en la medida que la retórica de los gobiernos de Aylwin y Frei era, precisamente, proclive a alentar la participación ciudadana (Picazo, 2007).

Precisamente cuando un andamiaje curricular carece de una discusión en el espacio público, respecto a la selección de los contenidos y la perspectiva de mundo, sociedad y persona que se busca construir, se producen situaciones como la planteada, en donde la prescripción curricular se aleja radicalmente de las necesidades de la sociedad. El rol del currículum como mediador social no se está cumpliendo en la medida que, en nuestras realidades, podemos visualizar a los tres actores que debiesen estar involucrados en la elaboración del mismo: el equipo técnico, externo, ajeno a la experiencia en aula, cuya evidencia empírica no se sustenta más que en la teoría y una experiencia práctica rudimentaria; el equipo docente y aquellos actores que están dentro de las instituciones escolares, orientadores de la aplicación del currículum dentro del aula y, finalmente, el estudiante, persona a la cual se pretende formar, desarrollar y entregarle herramientas y procedimientos adecuados para su inserción en el espacio social.

La realidad de muchas escuelas da cuenta de la profunda desconexión, en ciertos aspectos, entre la prescripción curricular y lo que sucede realmente en el aula y con el estudiante. No solo eso, considera la política curricular como una dinámica que va a trasmano de las formas en como la sociedad se comprende en un contexto específico. La política pública y la sociedad muchas veces no interactúan de manera explícita, por diversos factores, pero fundamentalmente por las discrepancias entre lo que selecciona el currículum como fundamental para ser transmitido, entendiéndose este como un dispositivo construido socialmente, y aquello que los actores, en la práctica, experimentan a diario en la aplicación del currículum y la reflexión sobre ello. La imbricación, para que realmente una construcción curricular específica pueda ser aplicable en la práctica, debe concebir su aplicación como un proceso, sustentado en los contextos y las reflexiones que allí se produzcan por parte de los actores y, fundamentalmente, debe surgir de un diálogo entre los actores involucrados en su elaboración.

Los elementos antes planteados se encuentran evidenciados en las dificultades que ha experimentado las escuelas para establecer Planes de Formación Ciudadana (PFC) que involucren a la escuela en su totalidad. De acuerdo con lo planteado por Zúñiga et al. (2020), si bien los PFC cumplen con la normativa legal vigente, los directivos y equipos de gestión dan cuenta que muchas de las actividades descritas en estos planes ya desarrollaban desde antes y se declararon en el PFC, pero no necesariamente guardan relación con el PME o el PEI, como si lo exige la ley. Junto con ello, dichas actividades se relacionan en gran parte con actividades extracurriculares. Aquellas ligadas con su implementación en la sala de clases se encuentran, por su parte, fuertemente ligadas al área de Historia y Ciencias Sociales, relegando la supuesta transversalidad de la Formación Ciudadana en el resto de las asignaturas (Zúñiga et al., 2020, p. 155)

ALINEAR EL CURRÍCULUM: LA ESCUELA Y LA FORMACIÓN CIUDADANA.

Es imposible no pensar en cómo educar para la ciudadanía sin mirar el contexto al que nos enfrentamos en estas primeras décadas del siglo XXI. Pese a que los debates en torno a cómo formar ciudadanos, al menos en América Latina, surge de la mano con los nacimientos de los Estado-nación del siglo XIX, la manera en cómo la educación proyecta la sociedad futura sigue siendo objeto de debate político e ideológico. El objeto centro de esta discusión, más que si es necesario educar ciudadanos o no, es bajo qué paradigmas o principios fundamentales se amparan y en qué proyecto de sociedad se desenvolverán tales sujetos.

La forma en cómo se concibe el ejercicio ciudadano y los mecanismos de participación en el espacio público están profundamente permeados por los contextos históricos, sociales y políticos a los cuales se encuentran sometidos estos debates. Así, en el caso de nuestra larga y angosta franja de tierra, al igual que en gran parte de los países latinoamericanos, el concepto de ciudadano que se tuvo durante gran parte de los siglos XIX y XX era, sin duda, bastante limitado en cuanto a participación política. Pero más allá de eso, resulta fundamental para los andamiajes que se comienzan a levantar en un Chile que ya no es colonia, sino que se concibe como un República independiente. La creación de un “nosotros” republicano, de un ciudadano que se vuelve portavoz de una narrativa de nación, al decir de Benedict Anderson (1995), de la creación de comunidades imaginadas, con límites expresados en un territorio y a quienes abarca a esa comunidad en términos simbólicos, así como soberana en términos de cómo esa comunidad se organiza.

La formación de ciudadanos en esos primeros años de la república se consolidan los mecanismos y técnicas a partir de los cuales se delimita lo verdadero de lo falso, lo legítimo de lo ilegítimo. La escuela, como tal, cumplirá un rol fundamental en su consolidación durante el siglo XIX: fue el espacio por excelencia para socializar y hacer valer ese nosotros republicano, la difusión de aquellos rituales y actos litúrgicos que consagraban la esencia de la chilenidad y de la virtud cívica. En nuestro caso chileno, esa temprana virtud cívica nos llevó a querer distinguirnos de otros, establecer diferencias con nuestro vecindario latinoamericano. De ahí la radicalidad de Portales y el hecho de que, en la historiografía conservadora, culminada por la *Frontera Aristocrática* de Alberto Edwards, se destaque el temprano orden y calma social que pareció primar en Chile, que se vio coronada por la célebre frase de Portales, en donde finalmente el orden social en Chile se mantiene gracias al “peso de la noche”. Es decir, la civilidad chilena y el concepto de ciudadano que se construye en los albores de la república y que predominará durante gran parte de nuestra Historia, es la de un ciudadano que conoce el funcionamiento del sistema político y que, fundamentalmente, manifiesta un respeto irrestricto por el orden, la autoridad y el poder constituido.

Si bien la concepción en términos teóricos de lo que se va a entender por educar para la ciudadanía va a cambiar, y tendrá debates importantes hacia mediados del siglo XX entre liberales y comunitaristas principalmente, la noción de ciudadano o cómo se espera que se comporte ese ciudadano una vez ya en sociedad no ha ido tan a la par de ese debate. Si bien en términos de políticas educativas en Chile significó un avance importante la incluso de

instancia de deliberación dentro de la escuela, como lo es Consejo de Curso en 1955 o la inclusión de elementos de Educación Cívica al área de Ciencias Sociales durante los años 60, no es menor las consecuencias que tiene el enfrentar una dictadura de 17 años con influencia en términos políticos, económicos, sociales y de las mentalidades. Mientras durante las décadas de los setenta y ochenta campeaba en Chile la dictadura, a nivel internacional lo hacía el debate sobre el rol del individuo en relación a la comunidad, el Estado y los derechos, deberes y responsabilidades.

Visto así, el contexto histórico y social de una comunidad determinada y las relaciones de poder que allí se construyen irán configurando las dinámicas sobre las cuales se concibe el ejercicio de la ciudadanía en el espacio público: si el concebir la ciudadanía como un ejercicio iusnaturalista, sobre algo ya dado y cuyo orden parece inmutable y lineal, o sobre una mirada constructivista de las relaciones y estructuras sociales, plausibles de poner en tensión, transformar y proyectarse.

Los fundamentos teóricos presentados tienen sus reflejos en la bajada didáctica que se hace de esas teorías a nivel curricular y, posteriormente, a nivel de escuela y de aula respecto a la formación de ciudadanos y ciudadanas. Y esto apunta no sólo a los contenidos conceptuales y procedimentales que allí se abordan. Implica también a cómo se va construyendo una cultura democrática a nivel de escuela y cómo allí se generan oportunidades para que los estudiantes no sólo sean memorizadores de conocimiento, sino que sean capaces de analizar, evaluar y crear las formas en cómo participa la ciudadanía en el espacio público.

Esto implica que el estudiantado no sólo es acreedor de derechos de carácter civil y político una vez que alcanza una determinada edad, sino que aquellos se vuelven parte, paulatinamente, de su vida dentro de la escuela. Así, el conocimiento adquirido allí no responde solamente a las necesidades de determinadas pruebas estandarizadas, sino también a situar a la escuela cómo un espacio socializador de los saberes para la proyección y transformación de la sociedad y a la educación propiamente tal cómo una forma de producción cultural (Gimeno, 2001) y, fundamentalmente, ir formando una conciencia colectiva y entregar las oportunidades para que los estudiantes piensen y reflexionen críticamente sobre la sociedad en que viven.

Aquí es donde resulta fundamental el vínculo que se haga entre la escuela y las comunidades donde están insertas, no sólo en términos del barrio cercano, sino que la Educación Ciudadana dentro del aula sea un espacio para pensar el ejercicio de la ciudadanía y las diversas formas en que esta se expresa. Es así como el espacio público que configura la escuela debe considerar también las demandas y necesidades de los jóvenes, involucrarlos en las decisiones y que la ciudadanía sea una experiencia en la escuela en su totalidad. Resulta fundamental aquí el trabajo que se realice en torno a los derechos no sólo civiles y políticos, restringidos, por cierto, en la escuela, muchas veces a la elección de centros de estudiantes, sino también a las responsabilidades que involucra el ser, estar y convivir con otros en el espacio que habitamos.

Es fundamental que la escuela y la comunidad escolar se configuren cómo una experiencia de la democracia y los valores que ello involucra, más allá de la simple formalidad

de elegir personas para ocupar una orgánica específica, que por cierto no deja de ser relevante, pero no puede ser el único elemento que configure el ejercicio de la ciudadanía dentro de la escuela. Esto implica configurar a los estudiantes cómo sujetos autónomos, con voz en la sociedad política y con la capacidad de intervenir y participar en la solución de sus propios problemas (Benedicto y Morán, 2002, p. 23).

Esto requiere, en términos concretos, abandonar la educación cívica en cuanto su objetivo está puesto en la sola alfabetización y conocimiento del funcionamiento del sistema político e institucional, pasando hacia una Formación Ciudadana, cuyo eje está en el desarrollo de competencias para el ejercicio de la ciudadanía (Biblioteca del Congreso Nacional, 2016, p. 7). Así, por ejemplo, no sólo interesa que un estudiante conozca cuáles son los Derechos Humanos, sus generaciones y el contexto histórico en el cual surgen. Aspirar a dar un vuelco hacia la formación ciudadana implica que el estudiante no sólo conoce, sino que además es capaz de analizar la realidad social a la luz de esos conocimientos, evaluar el estado de la cuestión y, de ser necesario, proponer y diseñar estrategias para solucionar problemas que le afectan directamente y que afectan a la comunidad. Ello lleva consigo no sólo la formación del pensamiento crítico y reflexivo, sino también actitudes tales como la empatía, la solidaridad, un sentido de justicia y búsqueda del bien común. Procurar la formación de ciudadanos que se preocupan de los principios éticos que están tras sus decisiones y cómo ellas impactan en la comunidad donde se encuentran insertos (González, 2009).

Así, la ciudadanía no solo se encuentra relacionada con los andamiajes institucionales vigentes y circunscrito a una esfera sufragista. Implica, necesariamente, pensar la ciudadanía en términos de relaciones sociales y de entender la política no sólo en el sentido clásico del *zoon politikon* aristotélico y la tergiversación de esto en la modernidad a la participación en el plano político-institucional. Implica entender esto bajo la acepción de que somos animales sociales, que usamos el lenguaje para codificar, comprender y transformar la realidad social (Fierro, 2017). Así la ciudadanía no es sólo un acto de participación electoral, sino que se configura como un interés e involucramiento en lo público y en relación con otros.

La situación histórica actual presenta desafíos para la Formación Ciudadana, en cuanto es un compromiso que, si bien la escuela debe abordar, también debe asumirlo la sociedad en su totalidad. Y aquello implica valorar las formas en cómo la ciudadanía y los sujetos van construyendo nuevas subjetividades y apropiándose del espacio público. Esta ciudadanía rapsoda y agrimensora, que reconfigura espacios e identidades, supone abordar la formación ciudadana ya no sólo desde un punto de vista estrictamente institucional, sino también espacial e identitario, elementos constitutivos del ejercicio de la ciudadanía.

Las movilizaciones en Chile y en otros lugares del mundo traen el ejercicio de la ciudadanía al diario vivir. Y el que los jóvenes estén liderando gran parte de esas movilizaciones y que se lleve a cabo en espacios dominados y manejados por la juventud deben ser concebidos como un factor enriquecedor para una ciudadanía activa, en una doble vertiente, cómo lo plantea Benedicto y Morán (2002):

"en cuanto presencia, como un nuevo actor en el espacio público y en donde la escuela debe procurar el desarrollo de las competencias de formación ciudadana que permitan fortalecer esa presencia. También en cuanto protagonismo, en la medida que estos jóvenes están viviendo la experiencia de implicarse en la realidad social e influir sobre los procesos políticos y sociales" (pp. 42 – 45).

Esto implica repensar los énfasis teóricos que tendrá, en cuanto posicionamiento didáctico, el cómo miraremos al individuo en relación con la comunidad y, sobre todo, cómo entregamos herramientas conceptuales y procedimentales a nuestros estudiantes para poner en tensión los poderes instituidos y construir una fuerza creadora que sea capaz de pensar nuevas formas de participación y de organización. El pensar una formación ciudadana para el siglo XXI requiere, a la luz del contexto histórico, social y político, formar ciudadanos y ciudadanas que estén preparados para el debate en el cual toda sociedad es reproducida y transformada en el tiempo (Gimeno, 2001). Por ende, el proyecto de ciudadanía decimonónica de Portales y la neoliberalización de la ciudadanía durante la dictadura ya no parecen tener vigencia, en la medida que los problemas del siglo XXI son cada vez menos de individuos particulares y cada vez menos contractualistas. Requiere de un compromiso con la sociedad, con el espacio habitado y la reconfiguración de nuevas identidades políticas.

En este contexto, darle voz tempranamente a las nuevas generaciones resulta vital. Adela Cortina (1997) plantea que lo fundamental al vivir en comunidad es el desarrollo de un sentido de pertenencia. Y esto no entendido en una retórica nacionalista o exacerbación de ciertos valores o aspectos frente a otras comunidades. Sino que se encuentra directamente relacionado con que un individuo trabajará por su comunidad y su proyección hacia el futuro en la medida que este sienta que esa comunidad lo acoge, lo escucha, lo hace partícipe en la toma de decisiones que involucran a toda la comunidad. El momento actual, en estas primeras décadas del siglo XXI es donde deben darse esas instancias y las transformaciones para que los jóvenes sean parte de los compromisos políticos que se tomen en el espacio público.

En términos de gestión curricular, hacerse cargo de lo que se plantea hoy en las Bases Curriculares y las situaciones contextuales resulta imperioso. No hacerlo implicaría alejar a la escuela de lo que siempre ha sido: un espacio socializador de saberes y de construcción del conocimiento. Esto pone una exigencia ética y profesional no sólo a quién se encuentre a cargo del curso de Educación Ciudadana, sino que a la escuela toda. Y ello implica no caer en la clásica banalización de la ciudadanía como mera convivencia dentro del colegio o la construcción de proyectos de vida. Es necesario visualizar cómo repensamos nuestras prácticas dentro de la escuela y las lecturas curriculares que realizamos de los documentos prescritos vigentes. Esto permitiría, por ejemplo, complejizar las nociones de Derechos Humanos y comenzar a discutir de Derechos Humanos Colectivos (si pensamos el vínculo con Ciencias para la Ciudadanía), discutir respecto a las relaciones que establecemos con otros y las formas de distribuir y ejercer el poder (si trabajamos competencias ciudadanas desde Filosofía), analizar fenómenos sociales, geográficos y socioculturales desde herramientas matemáticas, pensar el ejercicio de la ciudadanía como una forma de deliberación pública y

un debate en torno al bien común, si lo trabajamos desde Lenguaje y Filosofía, por situar algunos ejemplos.

Ello implica un acercamiento no sólo a los OA de cada asignatura para visualizar qué contenidos en términos declarativos deben darse cobertura. La justificación del porqué de la arquitectura curricular, la razón de ser de una determinada asignatura es relevantes en la medida que nos permiten poder comprender cuál es la propuesta curricular que nos plantea el legislador/policymaker. Las Bases Curriculares (2019) son explícitas al referir que:

“Uno de los objetivos de estas bases curriculares, de acuerdo a la legislación vigente, es la formación ciudadana, lo que está en directa relación con el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI. Se busca formar ciudadanos con juicio crítico, que se comuniquen de manera efectiva y eficaz, adaptables, flexibles, creativos, participativos en las instituciones democráticas, respetuosos de la diversidad y la multiculturalidad, empoderados de sí mismos y con un buen nivel de autoestima” (p. 19)

El documento curricular hace responsable, a la escuela toda, de la formación de ciudadanos y ciudadanas. Sin embargo, esto no se produce por una simple declaración en el documento oficial. En gran parte, ese grado de coordinación y cómo cada disciplina se va haciendo cargo de la formación ciudadana están directamente relacionados con los grados de alineamiento curricular que existan dentro de la escuela. De acuerdo con Volante y Müller (2017), el alineamiento curricular hace referencia al proceso de “asegurar coherencia entre el currículum declarado, el currículum implementado y el currículum aprendido por los estudiantes” (p. 51). Ello implica organizar la enseñanza y el aprendizaje a través de todos los elementos considerados dentro de la gestión curricular: la organización curricular, la preparación de la enseñanza, la acción en el aula y la evaluación de la implementación curricular.

Esto implica tomar decisiones en los planos pedagógicos y didácticos respecto a que perspectivas de ciudadanía/ciudadano se promueven, problematizando la propuesta curricular y adecuándola a cada contexto educativo. Los ejes presentados por las Bases Curriculares que actúan como articuladores de los Objetivos de Aprendizaje permiten, a partir de ese mínimo exigido, proponer nuevas formas de trabajar la ciudadanía en nuestras aulas, no sólo en la de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Las articulaciones interdisciplinarias (Educación Ciudadana con Ciencias para la Ciudadanía, con Lenguaje, Filosofía, Matemáticas), permiten comprender el ejercicio de la ciudadanía como un todo holístico, y no sólo vinculado al conocimiento de ciertos elementos declarativos. Las Bases Curriculares para 3° y 4° Medio (2019) son explícitas en este sentido, en el punto 5 de las Orientaciones para el Aprendizaje, estableciendo que:

“Los problemas de la vida cotidiana y los fenómenos del mundo real son complejos y es difícil lograr un conocimiento y una comprensión cabal de los mismos desde un mismo punto de vista. Bajo esta premisa, estas Bases Curriculares promueven la interdisciplinariedad: es decir, la interrelación de diversas disciplinas en función de un objetivo común, con miras al desarrollo de habilidades como la capacidad de relacionar, de resolver problemas, de elaborar proyectos, de cuestionar y de

investigar. Se busca que los estudiantes establezcan conexiones y transferencias que conduzcan al logro de los aprendizajes y produzcan otros nuevos, así como la formulación de nuevas preguntas y la propuesta de respuestas creativas a ellas” (pp. 21 – 22).

En el momento que el documento curricular establece tal relevancia a la formación ciudadana y, a eso sumar lo que plantea el proyecto educativo de cada escuela, implica dejar de lado el excesivo foco que se entrega a la cobertura curricular y comenzar a decidir cuáles son los aprendizajes o tópicos más relevantes, su conexión con otras áreas del saber, el porqué es relevante aprender ese contenido y su importancia para la formación de ciudadanos y ciudadanas. Ello requiere de un proceso de gestión curricular dialogado, abierto entre las áreas del saber y no ensimismado en ellas. Finalmente, lo que esperamos lograr es que la educación que entreguemos y las secuencias que desarrollemos permitan a los estudiantes acceder al conocimiento como un medio de reflexión (Stenhouse, 1991), de comprensión de la realidad social, de sus códigos, de temas sensibles y relevantes que involucren la resolución de problemas aplicando rigor metodológico de cada área del saber (Saenz-Rosenkranz, Bellati, Mayoral, 2015, p. 115), sin por ello convertir al estudiante en un experto de las raíces epistemológicas de cada disciplina.

Para ello, quisiera tomar dos aportes teóricos fundamentales. Por un lado, lo planteado por Luis Osandón (2019). Si bien la ley 20.911 del año 2016 crea el Plan Nacional de Formación Ciudadana y, junto con ello, la creación de la asignatura propiamente tal, que es recogido en la estructura curricular actual, Osandón distingue dos formas de enfrentar la formación ciudadana dentro de la escuela. En primer lugar, la ciudadanía como aprendizaje, centrada en lo factual, conceptual y declarativo, junto al desarrollo de habilidades o competencias de actuación ciudadana (como la empatía, la búsqueda del bien común, la tolerancia, entre otras). No obstante, el mismo Osandón (2019) releva otra vertiente a través de la cual se expresa la formación ciudadana: la ciudadanía como experiencia, entendida esta como el “desarrollo de la reflexión ética, el reconocimiento de derechos como cuestión basal del proceso de formación y una concepción abierta de la relación entre escuela y comunidad, en tanto fuente de problematización de los asuntos de la vida común” (p. 80).

Pese a existir una línea dentro de la didáctica de la Formación Ciudadana referida al tratamiento de “problemas socialmente relevantes” dentro del aula, no sólo se puede problematizar la realidad social en Educación Ciudadana. La gestión del currículum tiene mucho que decir respecto a llevar a cabo lo que Osandón plantea como la “politización de las asignaturas”. Ello implica descentralizar la noción de la enseñanza de los contenidos a su pura lógica disciplinaria y subordinarlos a objetivos más amplios. Articular, en términos pedagógicos y didácticos con la vida social, política y cultural del contexto en donde se encuentra situada la escuela. Es abrir la puerta a que podemos hablar de justicia social, de problemas relevantes hoy como el envejecimiento poblacional, justicia ambiental y derechos humanos en diversas áreas del saber. Vale decir, es posible formar ciudadanos y ciudadanas en la escuela.

Ello requiere, sin embargo, una voluntad en términos de gestión del currículum y su organización dentro de las instituciones escolares. Volante y Müller (2017), dentro de las prácticas que definen como necesarias para la creación de equipos de liderazgo instruccional

en vistas de un mejoramiento de los aprendizajes, es tener de la capacidad de definir los aprendizajes efectivamente relevantes para nuestros estudiantes, focalizando las energías en la construcción del currículum que se implementará y aprenderá dentro de nuestras aulas. Aquí, y en línea con lo anterior, más que planificar detalle a detalle cada una de nuestras clases y en que clase se estará cubriendo tal o cual objetivo, el propósito es construir experiencias de aprendizaje que permitan adquirir los aprendizajes definidos para cada área disciplinar. Es en este proceso en donde es vital, por ejemplo, la construcción de redes conceptuales que permitan trabajar más de una asignatura en una misma secuencia o en torno a un conjunto de habilidades y conocimientos.

Esto implica también sentarnos cómo escuela a discutir qué tipo de ciudadanos y ciudadanas queremos formar, qué se entenderá por una formación integral, por aprendizajes de calidad y, sobre todo, las implicancias que aquello tendrá para el diseño de cada secuencia didáctica, las estrategias de evaluación que sean coherentes con lo declarado en términos pedagógicos y los objetivos planteados y lo que se pretenda trabajar en la didáctica específica, dialogando con un lenguaje común establecido cómo escuela respecto a lo que se entenderá como aprendizaje de calidad y el impacto que tendrá en los estudiantes (Volante y Müller, 2017, p. 33). Esto resulta vital para que los esfuerzos de cada docente del establecimiento salvaguarden una línea común, en directo beneficio de los estudiantes que se encuentran en nuestras aulas.

CONCLUSIONES

El posicionamiento que tomemos en términos curriculares marca la hoja de ruta respecto de nuestra línea de acción dentro de la escuela. Es por lo que no es menor las distinciones conceptuales en torno al “currículum” en términos epistemológicos, más allá del documento prescrito. Resulta tan potente la claridad que se debe tener en torno al concepto que impacta en nuestra comprensión de la didáctica, de nuestro rol cómo docentes dentro del aula y de lo que esperamos de nuestros estudiantes y los aprendizajes que logran (o no).

La implementación del currículum para tercero y cuarto medio ha significado desafíos relevantes que las escuelas deberían tener en consideración. Pese a estar declarado en los documentos curriculares la formación ciudadana cómo algo transversal, esto sucederá efectivamente en la medida que se tomen decisiones en términos de gestión curricular. La priorización de objetivos y el trabajo conjunto de la escuela cómo espacio socializador de saberes y formador de ciudadanos y ciudadanas resulta central para lograr experiencias de aprendizaje ciudadano holísticas, no solamente enmarcadas dentro de la reducida asignatura de Educación Ciudadana.

Ello implica una escuela, un equipo de gestión y un cuerpo docente que no sólo hace una lectura del currículo en cuanto listado de objetivos. Requiere de un cuerpo profesional que se hace cargo de las responsabilidades éticas y profesionales que le competen. Que es capaz de alinearse curricularmente estableciendo puntos relevantes dentro del currículum, tanto en relación con el Proyecto Educativo Institucional que desarrolla, así también con el contexto dentro del cual se encuentra situada la escuela. Necesita, imperiosamente, de comunidades de formación docente que no solamente discutan sobre aspectos administrativos o si la nota mínima será un 2,0 o si la escala de exigencia es de un 50% o un

60%, sino que se sienten a discutir sobre los aprendizajes que esperan, cuáles son los propósitos que guían los procesos de enseñanza, las estrategias evaluativas más coherentes de acuerdo con la lectura curricular que se realiza, lo que se enseña y las competencias que se esperan que aprendan.

En la medida que la escuela se ocupe de personas que ocupan un lugar en la sociedad, la gestión curricular debe responder a ese trato con seres humanos. La factibilidad de que la Educación Ciudadana tenga un impacto real y se transforme en una experiencia vivida dentro de la escuela, depende fundamentalmente de la voluntad para aunar fuerzas y criterios en elementos pedagógicos, disciplinares, didácticos, evaluativos y curriculares. Preguntarnos finalmente: ¿Qué ciudadanía queremos para el siglo XXI?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo de Cultura Económica.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Editorial LOM.
- Benedicto, J., Morán, M. L. (2002). La construcción de una ciudadanía activa entre los jóvenes. Instituto de la Juventud.
- Biblioteca del Congreso Nacional (2016). *De la Educación Cívica a la Formación Ciudadana. Hitos, distinciones, desafíos y propuestas*.
- Castro, F. (2005). Gestión Curricular: Una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Revista Horizontes Educativos*, n° 10, 13 – 25.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza Editorial.
- Cox, C. (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990 – 2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, Vol. 21 (1), enero – junio, 13 – 42.
- Cox, C. (2011). Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. Recuperado desde <http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/06/Curr%C3%ADculo-escolar-de-Chile-g%C3%A9nesis-implementaci%C3%B3n-y-desarrollo.pdf> el 05 de noviembre de 2018.
- Fierro, J. (2017). *La ciudadanía y sus límites*. Editorial Universitaria.
- Espinoza, O. (2014). Cambios recientes al currículum nacional: mapa e interrogantes. Recuperado desde http://www.ceppe.cl/imagen/stories/recursos/notas/notas_educacion_julio_2014.pdf el 8 de septiembre de 2014.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. La Piqueta.
- Gazmuri, R. (2017). Ideologías curriculares en el debate y negociación del currículum chileno de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. *Estudios Pedagógicos XLIII N° 1*: 157 – 169.
- Gimeno, J., (1991) cap. I: “Aproximación al concepto de currículum” en *El Currículum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Gimeno, J. (2001). “La ciudadanía como metáfora para la educación. La ‘inclusión’ educativa como condición de ciudadano”. *Docencia*, n° 15, 12 – 21.
- Gonzalez, M. T. (2009). “Centros escolares democráticos: condiciones organizativas y procesos. *Docencia*, n° 39, 40 – 54.
- Gvirtz, S. Palamidessi, M. (2012) *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Aique
- Kemmis, S. (1993). *El Currículum: más allá de una teoría de la reproducción*. Morata.
- Kerr, D. (2002). An international review of citizenship in the curriculum: the IEA national case studies and the INCA archive. En Steiner – Khamsi, G., Torney – Purta, J., Schwille,

J. (Eds.). *New Paradigms and Recurring Paradoxes in Education for Citizenship: an International Comparison*. Elsevier.

Magendzo, A., Pávez, J. (2020). Análisis de la Educación Ciudadana en las Bases Curriculares de 3° y 4° Medio. *Revista Enfoques Educativos*, vol 17, N° 2, 15 – 28.

Ministerio de Educación de Chile (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Santiago: Unidad de Currículum y Evaluación (UCE). https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-133992_recurso_10.pdf

Ministerio de Educación (2009). *Ley 20.370. Establece la Ley General de Educación*. Disponible en: <http://bcn.cl/2f73j>

Ministerio de Educación (2016). *Ley 20.911. Crea el Plan de Formación Ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el Estado*. Disponible en: https://formacionciudadana.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/46/2016/03/LEY-20911_02-ABR-2016.pdf

Picazo, M. (2007). La reforma del currículo escolar en Chile: entre tensiones creadoras y consenso necesario. *Revista Pensamiento Educativo*, Vol. 40, (1), 313-333.

Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.

Osandón, L. (2019). “Politizar” las asignaturas escolares: ampliando horizontes para la formación ciudadana”. En: Ramis, A., Peña, M. (comp.). *Educación para la ciudadanía. Fundamentos, metodologías y desarrollo profesional docente*. Santiago: Saberes Docentes, Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio de la Universidad de Chile. pp. 79 – 98. https://www.uchile.cl/documentos/libro-educar-para-la-ciudadania-fundamentos-metodologias-y-desarrollo-profesional-docente-para-descarga_156302_1_3720.pdf

Sáez-Rosenkranz, I., Bellati, I., Mayoral, D. (2017). “La Formación Ciudadana en la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. Análisis del concepto de ciudadanía en el curriculum”. En: *International Journal of Sociology of Education*, 6(1), 110 - 131. <http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/5-Isidora.pdf>

Soto, P., Peña, C. (2020). La nueva asignatura de educación ciudadana en Chile: creencias de profesores y profesoras. *Revista Sophia Austral*, N°26, 303 – 324.

Volante, P., Müller, M. (2017). *9 claves ELI. Manual de prácticas para Equipos de Liderazgo Instruccional*. Ediciones Universidad Católica.

Zuñiga, C., Ojeda, P., Neira, P., Cortés, T., Morel, M. (2020). Entre la imposición y la necesidad: Implementación del Plan de Formación Ciudadana en escuelas chilenas. *Calidad en la Educación*, 52, 135 – 169.