

PEDAGOGÍA CRÍTICA EN EDUCACIÓN CIUDADANA EN CHILE: ANÁLISIS DESDE LOS CONCEPTOS EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y CULTURA

CRITICAL PEDAGOGY IN CITIZENSHIP EDUCATION IN CHILE: ANALYSIS FROM THE CONCEPTS OF EDUCATION, SOCIETY AND CULTURE

Jorge Oyarce-Salamanca¹

Académico, Universidad Católica de Temuco

Dr(c) en Educación

Temuco, Chile

joyarce@uct.cl

ORCID: 0000-0003-0857-7288

Resumen: Los sistemas educativos configuran el carácter democrático o no democrático de una sociedad y su cultura y, por tanto, definen el tipo de ciudadanía a formar, según la ideología predominante de la élite política, económica y cultural en cada época. En este contexto, el ensayo analiza la educación ciudadana en Chile, a partir de su contraste con los planteamientos sobre educación, sociedad y cultura, formulados bajo la teoría democrática de Dewey y el enfoque de pedagogía crítica de Giroux y McLaren en el contexto norteamericano. A nivel metodológico, se efectúa un análisis documental y cualitativo de contenido de la literatura normativa y académica, a nivel internacional y nacional, que critica las características históricas y actuales de la educación ciudadana en sociedades culturalmente diversas como la chilena, frente a perspectivas críticas y decoloniales. Se argumenta que un enfoque de pedagogía crítica en la educación ciudadana puede contrarrestar la racionalidad técnica en el sistema educativo y tributar en una mayor capacidad de agencia del profesorado y estudiantado. Se concluye con reflexiones que proponen una educación ciudadana desde un enfoque de pedagogía crítica, que promueva una ciudadanía democrática, pluralista y situada en contextos de diversidad social y cultural.

Palabras clave: educación escolar, ciudadanía, democracia, educación ciudadana.

Resumo: Os sistemas educacionais moldam o caráter democrático ou não democrático de uma sociedade e sua cultura e, portanto, definem o tipo de cidadania a ser formada, de acordo com a ideologia predominante da elite política, econômica e cultural de cada época. Nesse contexto, o ensaio analisa a educação para a cidadania no Chile, contrastando-a com as abordagens de educação, sociedade e cultura formuladas sob a teoria democrática de Dewey e a abordagem da pedagogia crítica de Giroux e McLaren no contexto norte-americano. No nível metodológico, é realizada uma análise de

¹ Magíster en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educacional.



conteúdo documental e qualitativa da literatura normativa e acadêmica, em nível internacional e nacional, que critica as características históricas e atuais da educação para a cidadania em sociedades culturalmente diversas, como o Chile, com base em perspectivas críticas e decoloniais. Argumenta-se que uma abordagem pedagógica crítica à educação para a cidadania pode neutralizar a racionalidade técnica no sistema educacional e contribuir para uma maior capacidade de agência por parte de professores e alunos. Conclui-se com reflexões que propõem uma educação para a cidadania a partir de uma abordagem de pedagogia crítica, que promove uma cidadania democrática, pluralista e situada em contextos de diversidade social e cultural.

Palavras-chave: educação escolar, cidadania, democracia, educação para a cidadania.

Abstract: Educational systems shape the democratic or non-democratic character of a society and its culture and, therefore, define the type of citizenship to be formed, according to the predominant ideology of the political, economic and cultural elite in each era. In this context, the essay analyzes citizenship education in Chile, from its contrast with the approaches on education, society and culture, formulated under Dewey's democratic theory and the critical pedagogy approach of Giroux and McLaren in the North American context. At the methodological level, a documentary and qualitative content analysis of normative and academic literature, at international and national level, is carried out, which criticizes the historical and current characteristics of citizenship education in culturally diverse societies such as the Chilean one, vis-à-vis critical and decolonial perspectives. It is argued that a critical pedagogy approach in citizenship education can counteract the technical rationality in the educational system and contribute to a greater agency capacity of teachers and students. It concludes with reflections that propose a citizenship education from a critical pedagogy approach, which promotes a democratic, pluralistic and situated citizenship in contexts of social and cultural diversity.

Keywords: school education, citizenship, democracy, citizenship education.

INTRODUCCIÓN

Los Estados miembros de la Organización de Naciones Unidas (ONU) han suscrito los Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS) que, a nivel educativo, declaran una educación inclusiva, equitativa y de calidad. La finalidad es garantizar oportunidades de aprendizaje para todas las personas a lo largo de la vida, mediante una disminución de las brechas educativas y las desigualdades sociales, y el respeto por la diversidad cultural (ONU, 2015). Para cumplir los fines de esta Educación Global, la Educación ciudadana se considera un componente clave para la formación de una sociedad y cultura democrática, mediante el aprendizaje de conocimientos, valores y actitudes para la convivencia social y la resolución pacífica de los conflictos (Oyarce, 2024; Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2021; Red Europea de Educación Global [GENE], 2023; Rodríguez-Peña y Cubillos, 2024).

Sin embargo, la propuesta de Educación ciudadana que emerge de los ODS para una Educación Global no necesariamente resulta pertinente para la construcción de una

ciudadanía democrática, crítica y plural para contextos social y culturalmente diversos. Lo anterior, dado que los ODS se sustentan en una matriz epistemológica occidental, bajo lógicas coloniales y hegemónicas del saber y del poder, que sintonizan con un modelo económico neoliberal en contextos de colonización (Hidalgo-Capitán et al., 2019; Quijano, 2000; Santos, 2009). En consecuencia, resulta pertinente un análisis crítico del tipo de Educación ciudadana que los organismos supranacionales y los Estados promueven desde la política educativa, el currículum escolar y la formación docente en una sociedad como la chilena, caracterizada por su diversidad social y cultural. A la vez que, su contraste con perspectivas filosóficas y epistemológicas sobre educación, ciudadanía y sociedad, que aporten a la formación de una ciudadanía democrática, crítica y emancipatoria para actuar con agencia en una sociedad neoliberal.

En ese marco, el ensayo gira en torno a la pregunta: ¿Por qué educar para una ciudadanía crítica, democrática y situada en sociedades culturalmente diversas como la chilena, desde un enfoque de pedagogía crítica? Para responder a esta pregunta, el objetivo del ensayo es analizar críticamente la educación ciudadana en Chile, y cómo un enfoque de pedagogía crítica en la educación ciudadana puede contribuir en la promoción de una ciudadanía activa, crítica y emancipatoria para construir una sociedad y cultura democrática en contexto de diversidad. Lo anterior, a partir de su contraste con los planteamientos sobre educación, sociedad y cultura, formulados desde la filosofía social de John Dewey (1859-1952) y el enfoque de pedagogía de Henry Giroux (1943) y Peter McLaren (1948) para el contexto norteamericano.

Para cumplir con ese objetivo, el ensayo se sustenta en la tesis de que los Estados democráticos conciben la educación escolar como un dispositivo para producir "buenos ciudadanos", expresado en personas con conocimiento cívico que adhieran a valores y actitudes democráticas para su pertenencia y participación en la comunidad nacional (Dewey, 1998; Levinson, 2012; PNUD, 2021). Pero que, en la práctica, la educación ciudadana que se ofrece en los Estados neoliberales tiende a reproducir las desigualdades sociales, favorecer la exclusión educativa y política, y limitar la práctica de la ciudadanía de estudiantes desfavorecidos y pertenecientes a grupos socioculturalmente diversos (Giroux, 2023; Merry, 2020). En consecuencia, dicha situación devela que la educación ciudadana se encuentra tensionada entre una aspiración crítico-emancipadora y de transformación social, frente a la lógica de control-instrumental que opera en el sistema escolar, bajo un sistema económico neoliberal y las ideologías de los poderes políticos y económicos (Apple, 2000; Escobar y Quintana, 2025; Giroux, 2023; Merry, 2020; Redón et al., 2021).

A nivel metodológico, el ensayo se construye bajo un método de análisis documental (Massot et al., 2019) y mediante un análisis cualitativo de contenido (Ruiz-Olabuénaga, 2012) de la literatura sobre la educación para la ciudadanía en el contexto chileno y en el contexto norteamericano, desde el eje analítico educación, sociedad y cultura. Así, se revisa literatura normativa, científica (artículos y tesis) y de divulgación científica (libros), a nivel internacional y nacional, en idioma inglés y español. La literatura de divulgación científica corresponde principalmente a obras clave de John Dewey (1859-1952), Henry Giroux (1943) y Peter McLaren (1948). En tanto, la literatura científica considera artículos sobre educación, ciudadanía y democracia en revistas indexadas en

Web of Science (WOS), Scopus, ERIC y Scielo. Por consiguiente, la revisión de literatura permite efectuar una crítica hacia la Educación ciudadana propuesta histórica y actualmente para sociedades culturalmente diversas, como la sociedad chilena y norteamericana, en relación con planteamientos vigentes de la teoría democrática de Dewey y desde perspectivas críticas y decoloniales (Apple, 2000; Giroux, 1993; Giroux y McLaren, 2011; Lay-Lisboa et al., 2022; Quijano, 2000). Y, al mismo tiempo, permite justificar una educación para la ciudadanía desde un enfoque de pedagogía crítica, que promueva la formación de una ciudadanía democrática, pluralista y situada en contextos de diversidad social y cultural.

EDUCACIÓN ESCOLAR Y FORMACIÓN DE UNA SOCIEDAD Y CULTURA NACIONAL EN CONTEXTOS DE DIVERSIDAD, SIGLOS XIX Y XX

En el contexto norteamericano de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, en que se inserta la perspectiva filosófica social de Dewey (1859-1952), las sociedades no escolarizadas y no industriales eran consideradas inferiores y primitivas frente a aquellas sociedades occidentales modernas, que habían inventado la escuela como un medio civilizatorio y de progreso. En este contexto, la educación desde la perspectiva de Dewey (1916/1998²), constituye una necesidad de los seres humanos para asegurar un proceso periódico de autorrenovación y de cambio social. Este proceso consiste en una transmisión mediada por el lenguaje de formas hacer, pensar, sentir y actuar desde las personas mayores a los individuos más jóvenes de una comunidad. Así, la sociedad existe y continúa existiendo en y mediante la transmisión de los horizontes de sentido, que se consideran constituyentes del orden social, y que amplía la experiencia de conocer de los individuos más inmaduros del grupo. Por consiguiente, para Dewey (1998) toda organización social auténtica cumple un rol formador para aquellos que participan en ella, y que no sólo exige enseñar y aprender para su propia permanencia, sino que el mismo proceso de convivir educa.

Desde esa perspectiva, para Dewey (1998) la educación se presenta en dos formas: la educación informal (incidental) y la educación formal (escolar). La educación informal se produce de modo natural en el proceso de convivencia e interacción de los niños, niñas y jóvenes con los integrantes de su comunidad de origen. En tanto, la educación formal refiere un modelo sistemático de educación, denominado escolaridad, que implica el diseño de instituciones intencionadas (las escuelas) y un currículum (estudios) para la enseñanza de niños, niñas y jóvenes, mediante determinadas materias y personas especializadas, como el profesorado (Dewey, 1998). De este modo, las diferentes formas de educación difieren en sus finalidades, contenidos, métodos y agentes de transmisión cultural, lo que establece la distinción entre sociedades escolarizadas y no escolarizadas.

² La obra consultada de Dewey *Democracia y educación* corresponde a la tercera edición en español, aunque se precisa que esta obra fue publicada originalmente en 1916 bajo el título *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.

En esa perspectiva, Dewey (1998) sostiene que, en las sociedades no escolarizadas, los niños, niñas y jóvenes aprenden las normas sociales y códigos culturales de los adultos, participando directamente en las actividades que desarrollan las personas mayores, sin emplear procedimientos materiales ni institucionales para la enseñanza. Sin embargo, esta perspectiva de Dewey se sustenta en una concepción positivista, eurocéntrica y colonial de la educación, que desde la perspectiva de Santos (2009) y Quijano (2000), se expresa en la hegemonía del saber eurooccidental y del conocimiento científico como única fuente de construcción de conocimiento socioeducativo. Por consiguiente, en contextos de diversidad social y cultural, como el continente americano, el saber eurocéntrico colonial ha configurado un *pensamiento abismal* que, mediante una matriz ontológica y epistemológica positivista, ha dividido lo humano asociado al conocimiento eurocéntrico científico, de lo subhumano vinculado a prácticas primitivas y saberes indígenas (Santos, 2009).

Bajo ese *pensamiento abismal*, el conocimiento eurooccidental ha hegemonizado el sistema escolar latinoamericano y minorizado y excluido el tipo de educación propia que los pueblos indígenas han construido, con base en el medio familiar y comunitario, y en relación con la naturaleza y el territorio (Cajete, 1994; Quijano, 2000). Así, por ejemplo, en Chile el pueblo Mapuche ha construido un tipo de educación propia (*kimeltuwún*) para la formación de los niños, niñas y jóvenes, a partir de saberes y conocimientos educativos, sociales y culturales transmitidos por *kimches* (personas sabias), que conservan la memoria social de las familias y comunidades (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Este tipo de educación se sustenta en fondos de conocimientos, derivado de una ontología relacional del ser humano con el medio social, cultural y espiritual, asociados a finalidades, métodos y agentes educativos propios, en un marco epistemológico en la que participa la familia y la comunidad (Muñoz et al., 2022). Sin embargo, desde el siglo XIX, la educación familiar mapuche ha sido reemplazada por el Estado chileno por medio de la instalación de la escuela pública y misional, lo que ha representado la imposición de la educación escolar de carácter monocultural-monolingüe en territorio mapuche y la exclusión de conocimientos y saberes socioeducativos propios (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Quilaqueo y Torres, 2024).

El reemplazo de los conocimientos y saberes socioeducativos propios de una comunidad por la escolarización ocurre cuando las organizaciones sociales se tornan más complejas (por ejemplo, construcción del Estado nación), por lo que una parte considerable del conocimiento social y cultural se confía a la escritura. Este tipo de conocimiento se transmite en las escuelas mediante símbolos escritos, que no pueden ser obtenidos en el intercambio social espontáneo. Así, desde la perspectiva de Dewey (1998), la educación escolar cumple tres finalidades sociales: simplificar y ordenar los conocimientos, habilidades y actitudes en que se desea formar; construir un imaginario colectivo a partir de horizontes de sentidos comunes, para la construcción de una sociedad idealizada; y crear un ambiente de aprendizaje más amplio y equilibrado entre los saberes propios del estudiantado y los saberes del currículum escolar.

En esa perspectiva, la primera misión de la educación escolar es seleccionar los conocimientos educativos, sociales y culturales que permitan la formación ciudadana de niños, niñas y jóvenes, para una renovación social, mediante un currículum escolar

progresivo y simplificado de la realidad (Dewey, 1998). Así, por ejemplo, durante el siglo XIX, la educación escolar pretendió formar una ciudadanía nacional identificada con el Estado, transmitiendo valores educativos, sociales y culturales para construir una comunidad nacional imaginada (Anderson, 2021; Tröhler, 2020). Esta identificación del sujeto con el Estado se ha expresado en la conformación de una identidad nacional homogénea y en la singularidad de la ciudadanía como estatus jurídico y político, en contraste con otras naciones y con otros grupos dentro de la sociedad nacional (Tröhler, 2020). Esta situación explica en América, la imposición de una noción de ciudadanía eurooccidental que, a nivel social, busca la construcción de una identidad nacional homogénea, y, a nivel educativo y cultural, la asimilación y exclusión política de la población preexistente al Estado nacional (Torres, 2008).

Esas estrategias de homogenización social y asimilación cultural en contextos de diversidad han perpetuado la existencia de una ciudadanía desigual, basada en ciudadanos y ciudadanas de primera y segunda categoría (Oyarce et al., 2024). En esta línea, Quijano (2000) sostiene que la existencia de una ciudadanía desigual se estableció en el continente americano, a partir de la raza como categoría social y cultural. Asimismo, que la educación escolar promovió la blanquitud social como base del acceso del poder político y la dominación colonial. De esta manera, la supuesta ‘inferioridad racial’ de los pueblos indígenas y afrodescendientes derivó en la exclusión de sus saberes y conocimientos educativos, sociales y culturales del currículum escolar, y, por ende, determinó el carácter hegemónico del conocimiento eurocéntrico en la educación en contextos de diversidad social y cultural (Quijano, 2000; Santos, 2009).

La hegemonía del conocimiento eurocéntrico en educación en contextos de diversidad social y cultural también ha sido cuestionado y debatido desde el siglo XX, desde la teoría de la reproducción y las pedagogías críticas. Así, por ejemplo, Giroux y McLaren (2011) sostienen que el conjunto de conocimientos “socialmente relevantes” incorporados en el currículum escolar no son neutrales, sino que representan las ideologías, los valores e intereses de las élites dominantes de la sociedad. Asimismo, y en esa perspectiva, Lay-Lisboa et al. (2022) sostienen que el currículum escolar ha sido construido desde una perspectiva adultocéntrica, que considera a los niños, niñas y jóvenes como ‘futuros(as)’ ciudadanos(as), que deberán integrarse a la estructura social, política y económica, a partir de las directrices de la población adulta. Por consiguiente, la educación escolar proyecta la ciudadanía de niños, niñas y jóvenes en el futuro, y reproduce en el presente una condición de subordinación a los adultos, mediante la enseñanza de saberes deseables por las élites dominantes, a través de la escolarización.

Así, y en esa perspectiva, la escolarización en el contexto norteamericano también se sustentó en la supuesta inferioridad intelectual y racial de los pueblos indígenas y afrodescendientes, lo que determinó su ciudadanía incompleta y la marginación política dentro de la comunidad nacional imaginada (Anderson, 2021). Por ejemplo, en los Estados Unidos (EE.UU.) la igualdad jurídica y racial entre afroamericanos y americanos blancos no se alcanzó durante los siglos XIX y XX, pese a la supresión de la esclavitud (1865), las leyes de derechos civiles y el reconocimiento de la igualdad mediante enmiendas constitucionales (Espinoza-Rausseo y Rivas-Alberti, 2023; García Martín, 2022). Así, con las Leyes Jim Crow (1876-1964) y la sentencia judicial del caso Plessy

vs. Ferguson (1896), se impuso la doctrina *separate but equal* (iguales, pero separados) en estados como Florida, Misisipi, Tejas, Luisiana y Alabama, que estableció la segregación racial en espacios públicos como el transporte, los teatros y las escuelas (García Martín, 2022). En consecuencia, se promovió una educación ciudadana para afroamericanos bajo una lógica de inferioridad y de segregación racial, y una educación ciudadana para los americanos blancos como sujetos con derechos plenos, sustentada en la superioridad racial y destinada a asegurar el control del poder político y económico del país (Espinoza-Rausseo y Rivas-Alberti, 2023).

Por otro lado, y siguiendo a Dewey (1998), la segunda función de la educación escolar es la eliminación sistemática de los elementos del medio familiar y comunitario del estudiantado, que resultan ‘perjudiciales’ para su formación como persona y ciudadano(a). Así pues, durante el proceso de Independencia y construcción del Estado nacional en Chile, la instalación de la escuela misional y la escuela pública monocultural en el territorio mapuche tuvo como finalidades el control social y la civilización del mapuche para la conformación de una identidad ciudadana homogénea en favor del Estado nacional (Turra y Torres, 2017). Lo anterior, mediante estrategias como el despojo y desarraigo territorial de las comunidades indígenas, la instalación de instituciones del Estado y la privatización de la tierra usurpada (Correa, 2021). De este modo, la ‘civilización del mapuche’ operó mediante la enseñanza de un currículum escolar eurocéntrico hegémónico en escuelas estatales, internados y misiones religiosas, y como consecuencia la pérdida de su idioma *mapuzugun* y la negación del *mapun kimun* (pensamiento mapuche) como conocimiento válido (Becerra y Llanquinao, 2017; Mansilla, 2020; Quilaqueo y Torres, 2024). En consecuencia, la educación escolar del pueblo mapuche, desde una lógica de inferioridad intelectual y racial, se orientó a su asimilación cultural a la sociedad chilena, para la construcción de una ciudadanía minorizada en sus derechos frente al Estado nacional, y su exclusión política como ciudadano de la República (Oyarce et al., 2024).

Por otra parte, según Dewey (1998) la tercera función de la educación escolar es superar las limitaciones del grupo social de origen, para acceder a otras experiencias sociales y culturales. Esta finalidad educativa aumenta en complejidad en los contextos de diversidad social y cultural, donde el estudiantado como sujetos diversos (a nivel étnico, racial, religioso, de género) producen experiencias de aprendizaje de la ciudadanía de carácter subjetivo e intersubjetivo. En este sentido, desde la pedagogía crítica, McLaren (2005) y Giroux (1993) plantean que el sistema escolar debe reconocer la diversidad cultural del estudiantado, y que el profesorado debe legitimar los saberes y las experiencias de los y las estudiantes, que tienden a ser invisibilizadas por el currículum y por las nociones normativas y cívicas de la ciudadanía. Sin embargo, estas experiencias cotidianas de aprendizaje de la ciudadanía pueden desarrollarse desde una concepción paternalista y civilizatoria del otro o desde una lógica de reconocimiento y aceptación cultural mutua (Alfaro y Fernández, 2020; Bruce et al., 2019). Por lo anterior, las instituciones escolares han enfrentado la compleja función de integrar los saberes y experiencias del estudiantado con las normas sociales y códigos culturales hegémónicos, para la formación de ciudadanos(as) que se integren al sistema político democrático, que la sociedad ha determinado construir desde la educación escolar.

Finalmente, aunque el ideal democrático se ha transformado en una finalidad de las escuelas administradas y financiadas por el Estado, la educación ciudadana durante los siglos XIX y XX se ha caracterizado históricamente por tener una función cívica y normativa, orientada a la realización a los fines del Estado nación (Dewey, 1998). Así, para Torres (2008) la realización de los fines del Estado nacional se ha caracterizado por procesos de exclusión de amplios grupos de la sociedad, como pueblos indígenas, afrodescendientes, mujeres y trabajadores, en su acceso al poder político, participación ciudadana y autodeterminación política y territorial. Esta situación ha restringido el logro de una cultura realmente democrática y propiciado políticas públicas que no sintonizan con las demandas de la ciudadanía en contextos de diversidad social y cultural (Torres, 2008). En consecuencia, la escolarización en contextos de diversidad social y cultural ha configurado experiencias históricas de colonización y un modelo de sociedad y de cultura antidemocrática, basado en el desconocimiento de la otredad, y en una ciudadanía antiética y excluyente de amplios grupos de la sociedad (Sandoval y Capera, 2021; Torres, 2008).

EDUCAR PARA LA CIUDADANÍA DEMOCRÁTICA EN UNA SOCIEDAD NEOLIBERAL, SIGLOS XX Y XXI

En las primeras décadas del siglo XX, Dewey (1998) sostuvo la estrecha relación entre educación y democracia bajo dos argumentos. Por un lado, que el ideal democrático favorece la existencia de una educación deliberada y sistemática, basada en intereses mutuos como un factor de convivencia social. Y, por otro lado, que la educación formal constituye el único medio que permite la formación ciudadana en conocimientos, habilidades y actitudes para la democracia como un modo de vida social en permanente cambio. Esta tesis de la educación para la democracia aún resulta vigente en las sociedades occidentales del siglo XXI, pero implica cuestionar hasta qué punto la educación escolar forma realmente para una “buena ciudadanía” (Merry, 2020), y repensar cómo la educación contribuye al pacto democrático en sociedades cada vez más segregadas social, cultural y económicamente (Torres, 2008), donde predominan creencias antidemocráticas en estudiantes y familias con menor escolaridad (Carrasco et al., 2021).

En la actualidad la educación estadounidense y chilena pretende, a nivel curricular, la formación de personas que adhieran al ideal democrático, y que participen en una sociedad y cultura democráticamente constituida (Ahmad, 2017; Cox et al., 2023; Kim y Kwon, 2023; PNUD, 2021). Así, por ejemplo, en el marco de *The Every Student Succeeds Act* (ESSA), Estados Unidos declara una educación de alta calidad para todo el estudiantado, bajo el principio de igualdad de oportunidades (Ley 114–95, 2015). Y, un currículum escolar orientado hacia la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), que busca asegurar el desempeño exitoso en un mundo globalizado y en un mercado laboral altamente competitivo. Sin embargo, la escasa criticidad de la literatura que sustenta este enfoque de ciudadanía tiende a perpetuar prácticas de discriminación y estereotipos sobre “la otredad” en un contexto multicultural (Ahmad, 2017; Goren y Gemini, 2017; Kim y Kwon, 2023).

En tanto, en Chile se promueve la educación para la ciudadanía desde un enfoque de formación ciudadana, que se expresa en políticas públicas que enfatizan su carácter transversal en el currículum escolar de Educación Parvularia, Básica y Media (Ley 20.911, 2016). Asimismo, en los niveles de tercer y cuarto año medio se imparte la asignatura de Educación ciudadana, la que tiene por finalidad que el estudiantado adquiera un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes para su desempeño en un régimen democrático y para “la construcción de una sociedad orientada hacia el bien común, la justicia social y el desarrollo sustentable” (MINEDUC, 2019, p. 54). No obstante, la Educación ciudadana propuesta en la política educativa y el currículum escolar expresa una tensión entre una concepción nacionalista y liberal de la ciudadanía eurooccidental (Magendzo y Pavez, 2020) frente a tópicos temáticos cosmopolitas que, promovidos por organismos internacionales, apuntan a una educación para la ciudadanía global en sintonía con un modelo económico neoliberal (Hidalgo-Capitán et al., 2019; Kim y Kwon, 2023).

En esa perspectiva, bajo un Estado neoliberal los intereses de los gobiernos no necesariamente se corresponden con las demandas de la sociedad, pues según Torres et al. (2008) los Estados neoliberales deben realizar dos funciones básicas, pero contradictorias: garantizar la acumulación de capital y mantener el consenso social. Así, por un lado, para favorecer la acumulación del capital, el Estado neoliberal propone lo privado y las privatizaciones como la base del crecimiento económico, en tanto el sector privado se concibe como eficiente y productivo. Y, por otro lado, aunque el Estado neoliberal es promercado, no puede abandonar por razones simbólicas y prácticas todos los programas sociales, por lo que articula estrategias de redistribución simbólicas y reformas limitadas para garantizar el bienestar social, de acuerdo con el poder de presión de los diferentes actores. De este modo, la educación ciudadana que se promueve en el sistema escolar no resulta necesariamente pertinente para las demandas de participación política de la diversidad (étnica, racial, de género, otras), quiénes mantienen una lucha por el reconocimiento y la aceptación de su identidad social y cultural, en el marco de las tensiones con el Estado neoliberal (Radic y Delgado, 2022; Sandoval y Capera, 2021).

Asimismo, y en concordancia con lo expuesto, la educación ciudadana que se promueve en el sistema escolar estadounidense y chileno resulta insuficiente para la formación de una ciudadanía crítica, democrática y situada a nivel social, cultural y territorial, que permita contrarrestar la racionalidad técnica imperante en un Estado neoliberal (Apple 2000). A la vez que, resulta limitada para cuestionar los modelos de desarrollo vigentes y proponer soluciones a la progresiva crisis de la democracia liberal-representativa y a las demandas históricas y actuales de reconocimiento de la diversidad sociocultural (Carrasco et al., 2021; Lay-Lisboa et al., 2022; Oyarce et al., 2024, Radic y Delgado, 2022).

Esa situación permite sostener que la educación escolar no es el único espacio que tributa a la práctica de una ciudadanía activa y democrática, sino que también el espacio familiar y comunitario (barrios, poblaciones, comunidades indígenas) han constituido ámbitos significativos de socialización política y construcción de una ciudadanía que favorece el sentido identitario de las personas (Vecchio et al., 2021). Este sentido identitario constituye un aspecto clave que permite a sujetos y colectivos actuar

sobre los problemas que afectan su calidad de vida, aunque muchas veces han sido marginados por la institucionalidad educativa hegemónica. En consecuencia, aunque la formación de ciudadanos(as) democráticos no constituye una función social exclusiva de la educación escolar, resulta necesario un análisis crítico del tipo de educación ciudadana que se enseña, a partir del currículum escolar, en una sociedad neoliberal.

En esa perspectiva, Giroux (2023) sostiene que en Estados Unidos las ideologías neoconservadoras y fascistas a favor del neoliberalismo, han perpetrado una sociedad altamente desigual, y desmantelado una educación para la ciudadanía democrática, mediante una lucha cultural contra los valores democráticos de la justicia, igualdad, diversidad y libertad. Así, en Estados Unidos la educación impulsada en las últimas décadas por la ideología ultraconservadora, ha conllevado un proceso creciente de erosión democrática, mediante políticas educativas destinadas a prohibir libros, blanquear la historia y a reprimir a niños, niñas y jóvenes negros y transgénero. Mientras que, en Chile, las políticas de bienestar social han tendido a reproducir las lógicas del neoliberalismo en la educación y en la cultura, lo que se expresa en una educación ciudadana no política y neoliberal orientada al consumo (Gómez, 2020). En consecuencia, en estas sociedades neoliberales se promueve una Educación ciudadana que se enseña desde una concepción positivista del conocimiento, ajeno a los significados y experiencias subjetivas de los y las estudiantes, y con escasa criticidad del modelo de sociedad y cultura vigentes (Giroux, 2004; Gómez, 2020; Ojeda et al., 2021).

Este modelo de sociedad y cultura, desde la perspectiva de Apple (2000), responde a un currículum escolar basado en una lógica de control técnico, que transforma los conocimientos sociales y culturales en mercancías económicas, bajo un proceso permanente de adiestramiento y readiestramiento del estudiantado y el profesorado. Así, las escuelas promueven en los y las estudiantes el acceso a un capital cultural basado en habilidades técnicas, que son funcionales con los intereses de las élites económicas y para la acumulación de capital (Apple, 2000). En consecuencia, la educación del estudiantado se reduce al éxito académico basado en la adquisición individual de capacidades técnicas, y la calidad de los aprendizajes se asocia a los resultados de indicadores estandarizados del rendimiento individual, funcionales a la acumulación del capital (Apple, 2000; Giroux, 2004; Giroux y McLaren, 2011; Parcerisa y Falabella, 2017).

Esa racionalidad técnica en educación, según Apple (2000), se vincula con la noción de un Estado limitado a áreas sociales específicas, con la finalidad de facilitar el libre tránsito del capital, y donde las instituciones escolares se han transformado en un mercado lucrativo para las empresas. Así, las sociedades neoliberales imponen una racionalidad técnica y un criterio economicista en el sistema escolar, que se sustenta en un modelo de rendición de cuentas (Parcerisa y Falabella, 2017). Este modelo de gestión en educación también afecta la labor pedagógica y el bienestar del docente, a través de la reducción de su autonomía profesional, la escasa significatividad de las actividades laborales, la deserción profesional y la alta prevalencia de problemas de salud física y mental (Bellei y Muñoz, 2023; Oyarzún et al., 2022). De este modo, el sistema escolar se transforma en una *institución totalizante* (Goffman, 2001), que funciona bajo una lógica de dominación y de reproducción social, en desmedro de la formación de una ciudadanía activa y de facultades críticas para el cambio social (Lay-Lisboa, et al., 2022).

En ese marco, en Chile el cambio social no ha sido conducido de forma efectiva por las élites políticas y económicas, lo que ha ocasionado una creciente desafección política, crisis de legitimidad en las instituciones democráticas y baja participación ciudadana electoral (PNUD, 2024; Escobar y Quintana, 2025). Lo anterior, tensiona la noción que las escuelas constituyen espacios democráticos y de lucha por la ciudadanía, donde la democracia puede practicarse, debatirse y analizarse críticamente (Dewey, 1910; Giroux, 1993, 2004). Así, resulta complejo educar para una ciudadanía democrática en sociedades neoliberales como la estadounidense y chilena, donde la educación ciudadana se orienta al consumo, y reproduce condiciones de desigualdad educativa, social y cultural, patrocinadas por las élites dominantes (Gómez, 2020; Redon et al., 2021). Por consiguiente, un enfoque de pedagogía crítica en la educación ciudadana puede contribuir en la construcción de una cultura democrática en una sociedad diversa, en un marco educativo tensionado por la lucha por una educación transformadora frente a la escolarización técnica.

PEDAGOGÍA CRÍTICA FRENTE A LA RACIONALIDAD TÉCNICA EN EDUCACIÓN

La pedagogía crítica emerge en el siglo XX como resultado de la articulación entre la filosofía política de Paulo Freire (1921-1997), la ética de la teología de la liberación y la teoría crítica de la escuela de Frankfurt (Kincheloe, 2008). Así, desde la década de 1960' la pedagogía crítica ha constituido un marco teórico de referencia para la formación del profesorado, la práctica pedagógica y el análisis de la lógica de control técnico de los sistemas de escolarización y del currículum escolar (Apple, 2000; Kincheloe, 2008). De esta forma, la pedagogía crítica permite educar a los niños, niñas y jóvenes en agentes críticos que cuestionen y discutan, de manera activa, la relación entre la teoría y la práctica, entre el análisis crítico y el sentido común, y entre el aprendizaje ciudadano y el cambio social (Giroux, 2008). En consecuencia, el enfoque de pedagogía crítica permite sustentar adecuadamente una educación ciudadana crítica, democrática y plural en contextos de diversidad social y cultural, que contribuya en la formación de un pensamiento crítico, en favor de una transformación emancipatoria de la sociedad (Giroux, 2004).

Así, y en esa perspectiva, un enfoque de pedagogía crítica en la educación ciudadana permite cuestionar la formación técnica y descontextualizada del profesorado, abordar la despolitización ciudadana y el escaso razonamiento crítico en la educación que se imparte en sociedades neoliberales (Arias-Ortega et al., 2017; Gómez, 2020; Redón et al., 2021). Desde esta perspectiva, McLaren (2005) sostiene que todos los discursos, actos y relaciones son políticos en un sentido ideológico, y que la política es omnipresente en toda actividad e institución social. En este sentido, para los teóricos críticos la política y la práctica educativa perfilan y sustentan la educación democrática, la que debe estar orientada a rechazar la racionalidad técnica, el determinismo económico y la hegemonía de las formas de poder que provocan desigualdad, opresión y sufrimiento (Kincheloe, 2008). Por lo anterior, Giroux y McLaren (2011) afirman que los actores del medio educativo y social deben cuestionar el rol que la escuela desarrolla en

la sociedad, para formar realmente personas críticas y activas, que aporten en la construcción de una nueva escuela con sentido ciudadano para todo el estudiantado.

En esa perspectiva, para el contexto norteamericano, Giroux (1990, 1993, 2004) formula una pedagogía crítica que considera al profesorado como un intelectual transformativo, que refiere a un sujeto con agencia para la transformación social, mediante un análisis crítico de discursos y prácticas de dominación. La finalidad es desarrollar una ciudadanía democrática desde las escuelas públicas para la transformación de las estructuras sociales basadas en la opresión, mediante la promoción de facultades de razonamiento crítico en los y las estudiantes. De esta forma, Giroux retoma la función social de las escuelas como esferas democráticas para la ciudadanía (Dewey, 1998), y propone que el cambio social requiere un profesorado radical, que promueva desde el medio escolar un análisis crítico de la lógica de control en los sistemas escolares.

El análisis crítico de la lógica de control en los sistemas escolares para Giroux (2004) implica una crítica a las ideologías, como una herramienta analítica fundamental para develar cómo ciertas formas de ideología están al servicio de la lógica de la dominación. Además, este tipo de análisis favorece una conciencia crítica y autónoma en profesores y estudiantes, orientada hacia la reestructuración y transformación de una realidad social opresiva (Giroux, 2004). Por consiguiente, la crítica de la ideología se opone a la racionalidad técnica predominante en la educación escolar de sociedades neoliberales, que se sustenta en una concepción positivista del conocimiento y atomizado en diversas asignaturas. A la vez que, permite el desarrollo de prácticas críticas de ciudadanía en los actores del medio educativo para cuestionar la omisión y exclusión de saberes, temáticas y actores sociales clave en el currículum escolar para un reconocimiento de la diversidad.

No obstante, esa figura del profesor como intelectual transformativo propuesta por Giroux (1990, 1993) para el contexto norteamericano, presenta una brecha significativa respecto a la ambivalencia de la discursividad del profesorado chileno sobre la formación ciudadana, en un sistema escolar segregado y mercantilizado (Bellei y Muñoz, 2023; Redón et al., 2021). Así, por ejemplo, Lay-Lisboa et al. (2022) sostienen que el profesorado chileno manifiesta posicionamientos discursivos ambivalentes sobre la educación ciudadana, tanto de carácter hegemónico como contrahegemónico. Los discursos hegemónicos sobre la ciudadanía se manifiestan en una educación neutral para una ciudadanía nacional y normativa, a través de estrategias de enseñanza descontextualizadas del contexto social, cultural y territorial del estudiante, y la exclusión de temáticas controversiales para la formación de sujetos críticos (Cox et al., 2023; Ojeda et al., 2021). En tanto, los discursos contrahegemónicos de la ciudadanía se vinculan con un cuestionamiento a la escuela como una institución neutral y no política, y la noción de transformación social desde las profundidades de lo colectivo. En consecuencia, la educación para la ciudadanía en una sociedad neoliberal como la chilena, se traduce en la formación de una ciudadanía tensionada por un discurso emancipador, pero enmarcado en una condición de subordinación y despolitización bajo una educación neoliberal (Redón et al., 2021; Sant et al., 2024).

Para enfrentar la educación neoliberal, la propuesta de pedagogía crítica de Giroux (1990, 1993, 2004) también considera el concepto de autoridad emancipatoria como práctica intelectual. Este concepto se sustenta en la tesis de que el profesorado es portador de conocimientos críticos y valores éticos, por medio de los que puede problematizar la ciudadanía y la democracia, en sintonía con su relación recíproca con los estudiantes, con el currículum y con la sociedad. Así, para Giroux (2004), los educadores radicales deben establecer vínculos con otros movimientos sociales progresistas para transformar las instituciones escolares en esferas democráticas. Sin embargo, en Chile la capacidad del profesorado para articularse con movimientos y organizaciones sociales se ve tensionada por políticas educativas neoliberales, que promueven una formación inicial docente técnica y descontextualizada a las necesidades de los territorios, y un desempeño profesional bajo un sistema de rendición de cuentas (Arias-Ortega et al., 2017; Inostroza y Falabella, 2021; Oyarzún et al., 2022).

Bajo esa situación, se concibe al profesorado como un colectivo subordinado a la política pública y a un currículum escolar totalizante, cuya principal función es la transmisión de conocimientos y saberes socioeducativos ‘relevantes’, en desconexión con el medio familiar y comunitario. Esta situación es concordante con el análisis del PNUD (2021) sobre la educación ciudadana en Chile, que se caracteriza por su escaso vínculo entre las escuelas y el medio familiar y comunitario, donde las escuelas funcionan como instituciones aisladas del contexto social, cultural y territorial del estudiantado. Por consiguiente, la escuela opera como una institución totalizadora de la realidad del sujeto (Goffman, 2001), desde una acción periódica de homogenización y asimilación educativa y cultural del estudiantado, que considera escasamente las experiencias y la producción de conocimientos de los niños, niñas y jóvenes que educa (Giroux, 2004).

En ese marco, las y los estudiantes para Giroux (1993) constituyen actores clave en el proceso de la escolarización, en tanto cada generación necesita problematizar y resignificar las nociones de ciudadanía y democracia, según su realidad social, política y económica. De esta manera, la escuela, el currículum escolar y el profesorado deben facilitar espacios para que los y las estudiantes expresen sus experiencias individuales y colectivas, que permitan la formación de su identidad sociocultural y la construcción de un conocimiento orientado a la criticidad de la ideología dominante (Giroux, 1993, 2004). Sin embargo, para Lay-Lisboa et al. (2022), la voz de los estudiantes en el sistema escolar chileno resulta poco considerada, producto de que históricamente ha predominado un adultocentrismo en el espacio escolar y un enfoque normativo en la enseñanza de la formación ciudadana. En consecuencia, la falta de oportunidades para un aprendizaje situado de la ciudadanía deriva en actividades formativas descontextualizadas y con escaso sentido para el estudiantado, que perpetúa los problemas de apatía política y de erosión de la democracia.

En esa línea, la escolarización dirigida hacia una ciudadanía normativa y cívica ha repercutido en una sociedad con baja capacidad analítica para problematizar temáticas que cuestionen la desigual estructuración social y la falta de reconocimiento de la diversidad (Giroux, 2004; Giroux y McLaren, 2011; Lay-Lisboa et al., 2022). Así, en sociedades como la norteamericana y chilena la crítica a las ideologías, que perpetúan las desigualdades y los problemas de reconocimiento, resulta un aspecto clave para

fundamentar un cambio en los modelos coloniales y monoculturales de escolarización (Cajete, 1994; Quijano, 2000). A la vez que, permite formular propuestas educativas que constituyan alternativas viables y contextualizadas, frente a un currículum escolar y un modelo de formación docente basados en las ideologías de las élites dominantes (Giroux y McLaren, 2011).

En ese ámbito, Giroux (1990, 1993) y McLaren (2005) coinciden en la necesidad de que el profesorado pueda desarrollar en los estudiantes un lenguaje de crítica y un lenguaje de posibilidad. El lenguaje de crítica implica la construcción de un vocabulario teórico y el desarrollo de habilidades analíticas para una comprensión y explicación de la realidad, a partir de enfoques epistemológicos provenientes de la sociología, la teoría crítica y los estudios culturales. Así, este lenguaje de crítica permitiría que el estudiantado formule cuestionamientos a la noción convencional de ciudadanía, asociada exclusivamente a los derechos políticos y económicos de los sujetos dentro del Estado nación. Puesto que esta concepción normativa de ciudadanía, desde la perspectiva de Sandoval y Capera (2021), no resulta pertinente para comprender las prácticas ciudadanas desde los territorios en emergencia y resistencia ante los proyectos de carácter neoliberal, que afectan la dignidad humana y el derecho colectivo del buen vivir.

Por su parte, el lenguaje de posibilidad refiere a la capacidad de crear nuevas utopías y un mundo mejor mediante una *praxis* orientada a la transformación de las condiciones sociales, históricas y culturales que han configurados las experiencias individuales y colectivas de los sujetos (Giroux, 1990; McLaren, 2005). La finalidad es la emancipación crítica de la persona que, desde la perspectiva de Kincheloe (2008), se comprende como el poder de controlar la propia vida, mediante autonomía y agencia, en solidaridad con una comunidad orientada a la justicia. De esta forma, el lenguaje de posibilidad permitiría pensar en una nueva ciudadanía que articule los discursos decoloniales de protesta contra la democracia neoliberal representativa y las demandas de movimientos sociales y de grupos históricamente excluidos (Díaz-Uribe y Roque, 2021; Radic y Delgado, 2022).

Finalmente, y en concordancia con lo expuesto, esa nueva comprensión de la ciudadanía puede sustentarse en la incorporación de un enfoque de pedagogía crítica, que se articule con las epistemologías pluralistas de grupos sociales históricamente invisibilizados por la escolarización eurooccidental. El objetivo es construir una educación ciudadana democrática, decolonial y situada en contextos de diversidad social y cultural mediante el lenguaje de crítica y el de posibilidad (Contreras, 2022; Giroux y McLaren, 2011; Santos, 2009). De este modo, se puede contribuir en la alfabetización crítica del profesorado y del estudiantado, que permita cuestionar las desigualdades del orden social neoliberal y de mundo globalizado (McLaren, 2005), y formular propuestas alternativas a la Educación Global y los ODS (Hidalgo-Capitán et al., 2019) para una ciudadanía democrática y con sentido para todas y todos contextos de diversidad social y cultural.

REFLEXIONES FINALES

El objetivo del ensayo fue analizar críticamente la Educación ciudadana en Chile, a partir de su contraste con los planteamientos sobre educación, sociedad y cultura, formulados desde la filosofía social de Dewey (1859-1952) y el enfoque de pedagogía crítica de Giroux (1943) y McLaren (1948) para el contexto norteamericano. Así, resulta pertinente justificar la vigencia de la teoría democrática de Dewey (1998) y el enfoque de pedagogía crítica de Giroux y McLaren (2011) sobre la educación escolar como un marco de análisis crítico del tipo de educación ciudadana que se ofrece en sociedades culturalmente diversas, como la chilena y la estadounidense, en un Estado neoliberal. De este modo, se analizó cómo un enfoque de pedagogía crítica en educación ciudadana puede tributar en el ejercicio de una ciudadanía democrática, plural y situada para la emancipación de los sujetos y colectivos históricamente invisibilizados en contextos culturalmente diversos, desde un lenguaje de crítica y un lenguaje de posibilidad.

En ese contexto, en primer término, se efectuó una crítica a la función histórica de la educación escolar que, bajo la perspectiva de Dewey (1998), ha constituido un modo sistemático de intercambio para la conformación de la sociedad y la cultura. Así, la educación escolar ha cumplido al menos con tres finalidades: la transmisión de saberes socioeducativos relevantes, la eliminación de saberes y prácticas socioculturales ‘dañinas’ para el sujeto, y la integración de la cultura dominante en la propia cultura. Sin embargo, el análisis crítico de la educación escolar permite comprender y explicar cómo los sistemas educativos han sido pensados desde las ideologías de las élites dominantes como *instituciones totales* (Goffman, 2001), bajo una perspectiva nacionalista y adultocéntrica (Lay-Lisboa et al., 2022; Tröhler, 2020). En consecuencia, el análisis expuso como la educación escolar durante los siglos XIX y XX abandonó la formación ética de la persona, y se orientó a la nacionalización de los sujetos (Dewey, 1998). Y a la vez, cómo el sistema escolar ha homogeneizado la diversidad social y cultural existente, y coartado la construcción identitaria ciudadana mediante experiencias de escolarización monocultural y racial (García Martín, 2022; Mansilla, 2020; Quilaqueo y Torres, 2024).

En esa perspectiva, las experiencias de la escolarización monocultural del pueblo mapuche en Chile y el sistema racializado de educación en Estados Unidos, permiten constatar cómo las políticas educativas durante los siglos XIX y XX, han propiciado la conformación de una sociedad y cultura nacional y homogénea (Díaz-Uribe y Roque, 2021; Espinoza-Rausseo y Rivas-Alberti, 2023). A la vez que, han promovido la formación de una ciudadanía normativa y funcional a los intereses de la élite política y económica (Torres, 2008; Turra y Torres, 2017). En tanto, bajo el neoliberalismo en los siglos XX y XXI, la finalidad de la educación escolar ha sido formar a una ciudadanía consumidora que se incorpore a la estructura social, mediante saberes técnicos ‘relevantes’ para la acumulación de capital, y con bajo razonamiento crítico para el cambio social y cultural (Apple, 2000; Giroux y McLaren, 2011).

En ese contexto, durante los siglos XX y XIX, la ideología neoconservadora en Estados Unidos ha orientado un conjunto de reformas educativas en Latinoamérica, y en particular en Chile, orientadas a la construcción de un sistema escolar mercantilizado y segregado (Giroux, 2023; Redón et al., 2021). Este sistema educativo se basa en un

modelo rendición de cuentas, que incentiva una formación técnica y descontextualizada del profesorado en formación inicial, la estandarización de los aprendizajes del estudiantado y la ambivalencia del profesorado en ejercicio sobre el carácter hegémónico o contrahegémónico de la educación ciudadana (Apple, 2000; Bellei y Muñoz, 2023; Lay-Lisboa et al., 2022; Parcerisa y Falabella, 2017). De este modo, se ha consolidado una estructura social marcadamente desigual y una cultura antidemocrática que propicia el éxito individual, la erosión del bien común y la acumulación de capital (Apple, 2000; Giroux, 1990, 1993; Giroux y McLaren, 2011).

En esa línea, el análisis expone que los Estados democráticos se sustentan en una dialéctica constante entre acumulación de capital y promoción social (Torres et al., 2008), donde la Educación ciudadana puede constituir una oportunidad de cambio, que desafíe la racionalidad técnica de los gobiernos neoliberales (Giroux, 1990, 1993; Giroux y McLaren, 2011). Sin embargo, estos gobiernos han mermado la capacidad de agencia del profesorado, y limitado los tiempos y espacios de discusión y reflexión en las instituciones escolares, consolidando una racionalidad técnica en el currículum escolar y una despolitización gradual del estudiantado (Apple, 2000; Redón et al., 2021). En consecuencia, en los Estados neoliberales, las posibilidades de emancipación y transformación social se ven tensionadas por las lógicas de dominación capitalista y el sistema de rendición de cuentas, que conduce a un sistema escolar segregado y poco crítico de su función en la sociedad (Bellei y Muñoz, 2023; Contreras, 2022; Parcerisa y Falabella, 2017; Redón et al., 2021; Sant et al., 2024)

Frente a tal situación, los enfoques de pedagogía crítica han contribuido en denunciar los problemas que afectan al sistema escolar y las ideologías de las élites dominantes, que impregnan el currículum escolar en sociedades como la chilena y la estadounidense (Kincheloe, 2008; Torres 2008). Estas sociedades promueven una educación orientada históricamente a la formación de una ciudadanía subordinado a la autoridad y las instituciones del Estado nacional (Turra y Torres, 2017; Tröhler, 2020), en el marco de ideologías que dificultan las oportunidades de transformación social. Asimismo, la naturaleza positivista de la educación ciudadana en las sociedades neoliberales considera escasamente las experiencias subjetivas e intersubjetivas de ciudadanía y de producción de saberes los y las estudiantes y del profesorado, como resultado de la invisibilización de los espacios familiares y comunitarios como ámbitos de socialización política (Giroux, 2004; Vecchio et al., 2021). Por lo anterior, un enfoque de pedagogía crítica en educación, basado en las nociones del profesorado como un intelectual transformativo y con autoridad emancipatoria (Giroux, 1990, 1993), puede contribuir a un lenguaje de crítica y un lenguaje de posibilidad sobre la noción de ciudadanía para contextos de diversidad social y cultural.

En contextos de diversidad social y cultural, la propuesta de alfabetización crítica del estudiantado (McLaren, 2005) y la agencia del profesorado como intelectual transformativo (Giroux, 1990), contribuye en una educación ciudadana democrática, problematizadora y situada. Y, que sintoniza con los planteamientos de Dewey (1998) sobre la educación para la democracia como forma de vida y como experiencia socialmente compartida, desde los intereses comunes de las personas. Además, aporta sentido al aprendizaje de la ciudadanía y a la vida en democracia, a partir de la validación

de los saberes y experiencias subjetivas e intersubjetivas de ciudadanía del profesorado y del estudiantado, en relación con su medio familiar y comunitario. En síntesis, un enfoque de pedagogía crítica en Educación ciudadana puede contribuir a la estructuración de una sociedad y cultura democrática, mediante una educación que, vinculada con el contexto familiar y comunitario, forme personas emancipadas y agentes de cambio social y cultural, desde el reconocimiento y aceptación de la otredad.

Finalmente, como futuras líneas de investigación emerge la necesidad de efectuar un análisis crítico de las ideologías subyacentes en los estándares de la formación docente y en los planes de estudio de los programas de pedagogía para develar las tensiones epistemológicas de la Educación ciudadana. Asimismo, resulta pertinente indagar en las experiencias subjetivas e intersubjetivas de ciudadanía del profesorado y del estudiantado en contextos culturalmente diversos. Lo anterior, con el fin de contribuir con propuestas que fortalezcan y orienten la práctica educativa hacia una ciudadanía democrática, activa y con pertinencia, desde un lenguaje de crítica y un lenguaje de posibilidad, para contextos de diversidad social y cultural.

AGRADECIMIENTOS

Este estudio se desarrolló gracias a la Beca de Doctorado de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Folio 21242304.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ahmad, I. (2017). *Citizenship education in the United States: a historical perspective*. Routledge.
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- Anderson, B. (2021). *Comunidades imaginadas: Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Fondo De Cultura Económica.
- Apple, M. (2000). *Teoría crítica y Educación*. Miño y Dávila.
- Becerra, R. y Llanquinao, G. (2017). *Mapun Kimün. Relaciones mapunche entre persona, tiempo y espacio*. Ocho Libros.
- Bellei, C. y Muñoz, G. (2023). Models of regulation, education policies, and changes in the education system: A long-term analysis of the Chilean case. *Journal of Educational Change*, 24(1), 49-76. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09435-1>

- Cajete, G. (1994). *Mira hacia la montaña: Una ecología de educación indígena*. Kivaki Press.
- Carrasco, D., Sandoval-Hernandez, A., López, N. y Maturana, J. (2021). Creencias antidemocráticas entre nuestros estudiantes. En C. Villalobos, *Ciudadanías, Educación y Juventudes. Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 175-203). Ediciones UC.
- Contreras, N. (2022). Educación ciudadana situada y decolonial. En M. R. Jeldres y S. T. Eitel (Eds.), *Educación y nueva constitución* (pp. 347-370). CLACSO. <https://doi.org/10.2307/j.ctv3142tp4.16>
- Correa, M. (2021). *La historia del despojo: El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Pehuén.
- Cox, C., Jara, C., Sánchez, M. y Peña, J. (2023). Asuntos controversiales en la formación para la ciudadanía: Criterios y prácticas docentes en la educación media de Chile. *Pensamiento Educativo*, 60(2), 1-15. <https://doi.org/10.7764/PEL.60.2.2023.3>
- Dewey, J. (1998 [1916]). *Democracia y Educación: Una Introducción a la Filosofía de la Educación*. Morata.
- Díaz-Uribe, M. y Roque, F. (2021). De la homogenización a la diversidad: Reflexiones sobre las emergencias indígenas y la ciudadanía multicultural en Colombia y Brasil. *Jangwa Pana*, 20(3), 373-397. <https://doi.org/10.21676/16574923.4300>
- Escobar, S. y Quintana, S. (2025). Miradas de docentes en formación a la revuelta de octubre de 2019 en Chile. *Revista Enfoques Educacionales*, 22(1), 147-166. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2025.75111>
- Espinoza-Rausseo, A. P. y Rivas-Alberti, J. de F. (2023). La formación en ciudadanía en la esfera pública. Las relaciones jurídicas quasi públicas en el caso de la desegregación racial en las escuelas de los Estados Unidos. *DERECHOS Y LIBERTADES: Revista de Filosofía del Derecho y derechos humanos*, 49, 225-258. <https://doi.org/10.20318/dyl.2023.7724>
- García Martín, J. (2022). La lucha contra la segregación racial y por los derechos civiles en Estados Unidos. *El Futuro Del Pasado: Revista Electrónica de Historia*, 13, 451-504.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (1993). *La escuela y la lucha por la ciudadanía*. Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). *Pedagogía y Política de la Esperanza: Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Amorrortu.

- Giroux, H. (2008). Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En J. Kincheloe y P. McLaren (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 17-22). Grao.
- Giroux, H. (2023). The Nazification of American society and the challenge for educators. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 45(3), 217-232. <https://doi.org/10.1080/10714413.2022.2139982>
- Giroux, H. y McLaren, P. (2011). *Sociedad, cultura y educación*. Miño Y Dávila.
- Goffman, E. (2001). *Internados. Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Amorrortu
- Gómez, J. (2020). Chile, una sociedad neoliberal en rebelión (2019). *Raigal*, (6), 8-15.
- Goren, H. y Yemini, M. (2017). Global citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.02.004>
- Hidalgo-Capitán, A. L., García-Álvarez, S., Cubillo-Guevara, A. P. y Medina-Carranco, N. (2019). Los Objetivos del Buen Vivir. Una propuesta alternativa a los Objetivos de Desarrollo Sostenible. *Iberoamerican Journal of Development Studies*, 8(1), 6-57. https://doi.org/10.26754/ojs_ried/ijds.354
- Inostroza, F. y Falabella, A. (2021). Educadoras diferenciales en Chile frente a las políticas de rendición de cuentas: Incluir, estandarizar y desobedecer. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 123-148. <https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/195>
- Kim, Y. y Kwon, J. (2023). Critical global citizenship education for transnational youth: Advancing justice and activism and promoting reciprocal learning. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104269. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104269>
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En J. Kincheloe y P. McLaren (Eds.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-67). Grao.
- Lay-Lisboa, S., Armijo-Rodríguez, F., Calderón-Olivares, C., Flores-Acuña, J. y Mercado-Guerra, J. (2022). Radiografías del adultocentrismo en el espacio educativo: Tensiones frente al protagonismo de las infancias. *Revista Electrónica Educare*, 26(3), 463-489. <https://doi.org/10.15359/ree.26-3.26>
- Lay-Lisboa, S., Yáñez, S., Mercado, J. y Véliz, O. (2022). Posiciones discursivas sobre la ciudadanía: Tensiones entre la hegemonía adultista y la participación protagónica en centros educativos de Chile. *CUHSO*, 32(1), 253-283. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v32n1-art2735>
- Levinson, M. (2012). *No citizen left behind*. Harvard University Press.

Ley 114-95 (10 de diciembre de 2015). *Every Student Succeeds Act*. United States Library of Congress. <https://www.congress.gov/bill/114th-congress/senate-bill/1177>

Ley 20.911 (28 de marzo de 2016). *Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales* reconocidos por el Estado. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Siglo XXI.

Magendzo, A. y Pavez, J. (2020). Análisis de la Educación Ciudadana en las Bases Curriculares de 3° y 4° Medio. *Revista Enfoques Educacionales*, 17(2), 15-28. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2020.60636>

Mansilla, J. (2020). República colonial chilena 1929-1973. Escuela e invisibilización del mapun-kimun del pueblo nación mapuche. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 22(35), 145-162. <https://doi.org/10.19053/01227238.11925>

Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2019). Estrategias de recogida y análisis información. En R. Bisquerra (Coord.). *Metodología de la investigación educativa* (pp.321-358). La Muralla.

Merry, M. S. (2020). Can schools teach citizenship? *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 41(1), 124-138. <https://doi.org/10.1080/01596306.2018.1488242>

Ministerio de Educación de Chile (2019). *Bases Curriculares 3º y 4º medio*. MINEDUC.

Muñoz, G., Quintriqueo, S., Torres, H. y Galaz, A. (2022). Küpan y Tuwün como Fondos de Conocimiento para Contextualizar la Educación Intercultural en Territorio Mapuche. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 13-30. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.001>

Ojeda, P., Neira, P., Cartes, A., Cortés, M. T., Morel, M. J. y Zúñiga, C. G. (2021). La formación ciudadana en las escuelas chilenas: Leyes vacías. En C. Villalobos, M. J. Morel y E. Treviño (Eds.), *Ciudadanías, educación y juventudes: Investigaciones y debates para el Chile del futuro* (pp. 228-255). Ediciones UC.

Organización de Naciones Unidas [ONU] (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible* [A/RES/70/1]. ONU.

Oyarce, J. (2024). Educación ciudadana en la formación inicial del profesorado: Una revisión sistemática (2013-2023). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 54(3), 39-68. <https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.3.653>

Oyarce, J., Arias, K. y Quintriqueo, S. (2024). Tensiones epistemológicas sobre el territorio en contextos de colonización: desafíos para una ciudadanía intercultural. *Revista CUHSD*, 34(2), 86-116. <https://doi.org/10.7770/cuhso-v34n2-art733>

- Oyarzún, C., Cornejo, R. y Assaél, J. (2022). Bienestar ocupacional docente y rendición de cuentas: revisión de la evidencia internacional. *Educação & Sociedade*, 43, 1-23. <https://doi.org/10.1590/ES.260346>
- Parcerisa, L. y Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo chileno. *Education Policy Analysis Archives*, 25(89), 1-27. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.3177>
- Programa De Las Naciones Unidas para el Desarrollo (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. PNUD. <https://www.undp.org/es/chile/publicaciones/12-claves-para-fortalecer-la-educacion-ciudadana-en-chile>
- Programa De Las Naciones Unidas para el Desarrollo (2024). *Informe sobre Desarrollo Humano en Chile 2024*. PNUD.
- Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina*. CLACSO.
- Quilaqueo, D. y Torres, H. (2024). School contextualization with indigenous group's socio-educational methods and pedagogies. *Frontiers in Education*, (9), 1-7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1425464>
- Quilaqueo, D. y Quintiqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Radic, J. y Delgado, F. (2022). La ciudadanía latinoamericana contra la democracia neoliberal: Protestas, revueltas y reconfiguración política en el tiempo presente (1989-2019). *Sociología Histórica*, 11(2), 329-370. <https://doi.org/10.6018/sh.487271>
- Red Europea de Educación Global (2023). *Declaración sobre la Educación Global hasta 2050*. GENE. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:e2ecba76-7244-4f26-b9f2-d4a6e933ec34/declaraci-ndubl-n.pdf>
- Redon, S., Vallejos Silva, N. y Angulo, J. F. (2021). Education for Citizenship: The meanings Chilean teachers convey in the neoliberal context. *Sustainability*, 13(23), 1-18. <https://doi.org/10.3390/su132313390>
- Rodríguez-Peña, B. y Cubillos, J. (2024). ¿Qué necesitamos para que la escuela enseñe a convivir? Insuficiencias formativas en gestión de la convivencia escolar entre docentes y directivos de la Región de Aysén. *Revista Enfoques Educacionales*, 21(1), 184-216. <https://doi.org/10.5354/2735-7279.2024.71598>
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.

- Sandoval, E. A. y Capera, J. J. (2021). Ciudadanía intercultural crítica y decolonial en Nuestra América: La resistencia de los pueblos indígenas en los territorios ancestrales. *Ratio Juris*, 16(32), 201-222. <https://doi.org/10.24142/raju.v16n32a8>
- Sant, E., González-Valencia, G., Shaikh, G., Santisteban, A., Da Costa, M., Hanley, C. y Davies, I. (2024). Characterising citizenship education in terms of its emancipatory potential: Reflections from Catalonia, Colombia, England, and Pakistan. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 54(4), 608-627. <https://doi.org/10.1080/03057925.2022.2110840>
- Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinvenCIÓN del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI -CLACSO.
- Torres, C. A. (2008). Democracia, educación y multiculturalismo: dilemas de la ciudadanía en el mundo global. En C. Mora-Ninci y G. Ruiz (Comp.). *Sociología Política de la Educación: En Perspectiva Internacional y Comparada. Las contribuciones de Carlos Alberto Torres* (pp.181-225). Miño y Dávila
- Torres, C. A., Pannu, R. y Bacchur, K. (2008). Acumulación de capital, legitimación política y expansión educativa. En C. Mora-Ninci y G. Ruiz (Comp.). *Sociología Política de la Educación: En Perspectiva Internacional y Comparada. Las contribuciones de Carlos Alberto Torres* (pp.95-130). Miño y Dávila.
- Tröhler, D. (2020). Nation-state, education and the fabrication of national-minded citizens (Introduction). *Croatian Journal of Education*, 22, 11-27. <https://doi.org/10.15516/cje.v22i0.4129>
- Turra, O. y Torres, A. (2017). Instrucción pública y demanda por preceptores normalistas en la Araucanía del siglo XIX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28). http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0122-72382017000100008&script=sci_arttext
- Vecchio, G., Huerta-Olivares, C. y Luengo Kanacri, B. P. (2021). Habitar, pertenecer y participar: La relación entre barrio y participación ciudadana en Santiago de Chile. *Bitácora Urbano Territorial*, 31(1), 83-97. <https://doi.org/10.15446/bitacora.v31n1.87765>