

DESAFÍOS DE LA FORMACIÓN CIUDADANA EN CHILE: ANÁLISIS DE LAS OPORTUNIDADES Y LIMITACIONES EN EL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL EN LAS NUEVAS BASES CURRICULARES PARA 3° Y 4° MEDIO

Hernán Godoy¹, Yanira Chacón², Hardy Rojas³,
Esteban Vicencio⁴

RESUMEN

El complejo escenario sociopolítico que ha transitado Chile durante los últimos años pone de manifiesto la importancia que reviste la formación ciudadana en la escuela. Desde la política pública se han ampliado progresivamente los propósitos formativos de ciudadanía en los marcos curriculares, sin embargo, estos aún no han incorporado el enfoque de la ciudadanía global, perspectiva que se ha vuelto fundamental para educar estudiantes en un contexto globalizado, complejo y diverso. La siguiente investigación determina —mediante un estudio exploratorio y emergente y a partir del análisis de contenido de los documentos curriculares— cuáles son las oportunidades y limitaciones para formar ciudadanía desde el enfoque de la Educación para la Ciudadanía Global en los lineamientos de las Nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio promulgadas en 2019. Los principales resultados arrojaron que la propuesta no considera explícitamente la ciudadanía global, dejando a criterio de los docentes la incorporación de este enfoque a partir de potenciales contenidos y temáticas de índole global. Esto releva la importancia de que el profesorado tenga una formación inicial y continúa que le permita enfrentar con la preparación adecuada la tarea de formar ciudadanía en la escuela desde diversas perspectivas.

Conceptos clave: Nuevas Bases Curriculares, formación ciudadana, Educación para la Ciudadanía Global, participación, escuela, estudiantes, convivencia escolar.

1 Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile. Contacto: herman.godoy@usach.cl

2 Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile. Contacto: yanira.chacon@usach.cl

3 Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile. Contacto: hardy.rojas@usach.cl

4 Universidad de Santiago de Chile, Santiago, Chile. Contacto: esteban.vicencio@usach.cl

CHALLENGES FOR THE CITIZEN EDUCATION IN CHILE: OPPORTUNITIES AND LIMITATIONS ANALYSIS IN THE DEVELOPING OF AN EDUCATION FOR GLOBAL CITIZENSHIP WITHIN THE NEW CURRICULUM BASES FOR JUNIOR AND SENIOR YEARS

ABSTRACT

The complex socio-political scenario that Chile has experienced in recent years highlights the importance of citizenship education in schools. From the public policy area, the educational purposes of citizenship have been progressively expanded in the curricular frameworks, however, these have not yet incorporated the Global Citizenship approach, a perspective that has become fundamental to educate students in a globalized, complex and diverse context. The following research determines -through an exploratory and emergent study- the opportunities and limitations to shape citizenship from the perspective of Education for Global Citizenship in the guidelines of the New Curricular Bases for the 11th and 12th grades, issued in 2019, from the content analysis of the curricular documents. The main results showed that the proposal does not explicitly consider global citizenship, leaving it to the teacher's criterion to incorporate this approach based on potential content and global issues. This highlights the relevance for teachers to have not only initial but also permanent training that allows them to adequately prepare the task of forming citizenship from different perspectives at schools.

Key concepts: New Curriculum Foundations, Citizenship Education, Education for Global Citizenship, participation, school, students, school climate.

1. Introducción: exposición del problema

La presencia de la formación ciudadana (en adelante, FC) en el currículum nacional chileno ha aumentado progresivamente durante los últimos 30 años. En una primera etapa, apostando por la transversalidad de los propósitos formativos y extendiendo su presencia durante toda la experiencia escolar (García y Cox, 2015), y actualmente con una redefinición de los objetivos de aprendizaje del Marco Curricular para 3° y 4° medio.

La orientación que la política pública ha otorgado a estas transformaciones busca ampliar la visión de la ciudadanía democrática que exige el contexto actual, en un intento por contrarrestar la crisis que experimenta la democracia representativa, resultado del cuestionamiento sobre los límites y facultades del Estado-Nación en un mundo cada día más globalizado (Bauman, 2002; Fierro, 2016; Berríos y García, 2018), y de la crisis de legitimidad del sistema que deriva de la desconfianza hacia los gobernantes, los partidos políticos y las instituciones, producto de la nula respuesta a las necesidades de la población. Esto se ha traducido en un sostenido distanciamiento de los espacios tradicionales de participación política y en la imperiosidad de gestionar los mecanismos mediante los cuales la ciudadanía podría acceder a nuevos espacios deliberativos y participativos para intervenir directamente en las decisiones políticas de la comunidad nacional, dado que, como lo plantea Rodríguez (2015), a la luz de la insuficiencia del modelo de racionalidad democrática, las sociedades exigen mecanismos nuevos y reflexivos para resolver los conflictos (Eberhardt, 2015a; Rosanvallon, 2015).

La crisis de la democracia no solo cede ante una crisis de la representación, sino también obedece al mal gobierno y la distancia entre gobernantes y gobernados (Rosanvallon, 2007; 2015), toda vez que el rol tradicionalmente desarrollado por diversas instancias institucionales ha sido relevado por grupos de interés, movimientos sociales y organizaciones no gubernamentales (Eberhardt, 2015b), en torno a los cuales la ciudadanía se ha volcado a participar políticamente, buscando nuevos espacios y formas que se alejan de lo institucionalmente establecido. En Chile, los movimientos

sociales del último tiempo y, por cierto, la revuelta que tuvo lugar en octubre de 2019 responden a estos motivos y conjugan, en el seno de sus demandas, lo que en algún momento propusieron la emergencia del movimiento mapuche, la “revolución pingüina”, el movimiento “No + AFP”, las luchas por el agua y los territorios, y el mayo feminista de 2018 (Garcés, 2019).

La complejidad que supone una realidad social en constante cambio demanda la integración de la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) al currículum nacional, propendiendo a la contribución para la formación de una ciudadanía anclada en una visión holística y escalar, que ponga como centro a la humanidad y al sentido ético de la responsabilidad con el cuidado del medioambiente, la búsqueda por la justicia social y el respeto irrestricto de los DD.HH. (Nussbaum, 2010). Además, por su eminente carácter vinculante, consideramos que brindaría sendos aportes al compromiso de la población con la participación ciudadana, lo que subsanaría, en parte, la profunda crisis de desafección política que vive nuestra sociedad.

Sin embargo, aun cuando la evolución de la FC en las reformas curriculares ha estado vinculada a contener los efectos de esta crisis, especialmente la disminución creciente y sostenida de la participación electoral, no ha tenido los efectos esperados (Garrido-Vergara, Valderrama y Ríos-Peñañiel, 2016; PNUD, 2021). La evidencia teórica (Ascorra, López y Urbina, 2016) y empírica (Agencia de la Calidad de la Educación, 2017) muestra que las formas en que se ha fomentado la participación ciudadana no responde ni a los intereses de la ciudadanía y sus formas de expresión, ni a las exigencias del contexto global actual, planteando el desafío de transitar hacia enfoques más críticos y globales de la ciudadanía que permitan responder a las problemáticas y demandas de la sociedad, así como también a reconocernos como humanidad y hacer frente a los urgentes problemas que debemos atender en ámbitos como el medioambiente o la desigualdad social.

En el contexto descrito, a partir de las conclusiones de la denominada “Comisión Engel”, de 2015⁵, el Ministerio de Educación comenzó a trabajar en una propuesta formativa que volviera a acercar a la ciudadanía a los organismos públicos y sus representantes, para contribuir a retomar la confianza e incentivar la participación político-institucional. Así, en 2016 se promulga la ley 20.911 que establece la obligación, para todo establecimiento educacional reconocido por el Estado, de contar con un Plan Nacional de Formación Ciudadana y reestablece la asignatura de Educación Ciudadana para los niveles finales de la enseñanza media. Curricularmente, esta propuesta se materializó en las Nuevas Bases Curriculares para 3° y 4° medio de 2019 (en adelante NBC), las que contemplan un Plan de Formación General que incluye la creación de las asignaturas de Educación Ciudadana y un Plan Electivo que aborda contenidos del área de Historia y Geografía; escenario que viene a complementar la propuesta de FC presente en las Bases Curriculares de 1° básico a 2° medio, organizada en torno a los Objetivos Transversales y al eje de Formación Ciudadana de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Así surge entonces la imperiosidad de analizar la nueva propuesta curricular en función de los debates sobre los desafíos que plantea el contexto global a la ciudadanía, indagando en torno a la eventual capacidad de las perspectivas presentes en la propuesta para responder a las exigencias del escenario imperante y propender a la erradicación y superación de la injusticia social a escala mundial. Si bien hay múltiples enfoques de formación ciudadana que responden a estos desafíos, se considera la Educación para la Ciudadanía Global (ECG) una propuesta que permite avanzar, con responsabilidad ética y fundamentada en los DD.HH., hacia una sociedad que disminuya las brechas de desigualdad y responda a una sociedad global pluralista (Nussbaum, 2010).

5 El Consejo Asesor Presidencial Contra los Conflictos de Interés, el Tráfico de Influencias y la Corrupción (Comisión Engel) fue una comisión desarrollada el año 2015 durante el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet, cuyo objetivo era generar una serie de propuestas tendientes a provocar un cambio en la regulación de las relaciones entre los negocios y las relaciones políticas, buscando así enfrentar el creciente distanciamiento entre la ciudadanía y la esfera política.

De acuerdo con PNUD (2021), a la fecha hay estudios que constatan que el currículum nacional chileno no incorpora de forma robusta las nociones propias de la ECG. En ese sentido, se desprende la necesidad de revisar las oportunidades que ofrece el nuevo marco curricular para desarrollar este enfoque educativo. Para ello partiremos analizando las NBC desde una perspectiva amplia de la formación ciudadana y así identificar el enfoque que prima en este nuevo documento ministerial. Posteriormente, se focalizará el análisis en las categorías propias de la ECG, dando especial atención a las oportunidades para abordar e incorporar sus propuestas en el proceso educativo.

2. Marco teórico

2.1. Ciudadanía en un contexto globalizado

“Ciudadanía” es un concepto históricamente debatido y tensionado, lo que le ha otorgado un carácter polisémico y cambiante (Heater, 2007; Cortina, 2009). Desde una perspectiva más tradicional, los enfoques del republicanismo, liberalismo y comunitarismo han mediado las discusiones sobre teoría de la ciudadanía desde la modernidad hasta el presente y, si bien presentan múltiples diferencias, comparten en común que, desde su óptica, la identidad, los derechos y la participación se ven limitadas al interior de los márgenes del Estado-Nación (Berríos y García, 2018; Nussbaum, 2010; Fierro, 2016).

Desde 1990, el debate acerca de la ciudadanía se ha revitalizado, adquiriendo un lugar central en el espacio público y académico (Kymlicka, 1996). El contexto de crisis de la democracia liberal representativa, de la mano con el proceso de globalización y sus distintos fenómenos aparejados, como la crisis climática, la desigualdad, las migraciones y desplazamientos forzados, han tensionado la ciudadanía ante el hecho de ser necesarias las acciones globales que superan los estrechos límites del Estado-Nación (Berríos y García, 2018).

Con la finalidad de atender a las condiciones particulares de este contexto surge la ciudadanía global, propuesta que apela a la construcción de una ética universal, estableciendo como centro

la humanidad, sin las distinciones generadas por los límites de la nación. Bajo este ideal la participación es amplia, ya que la ciudadanía puede/debe ser parte de las decisiones locales, regionales, nacionales y globales de manera interconectada, bajo el principio de que todos contribuyen en la construcción de una aldea global justa y equitativa (Cortina, 2009; Nussbaum, 2010; Beck, 2005).

La ciudadanía global se puede categorizar desde tres perspectivas o posturas que la disputan (Shultz, 2007). En primer lugar la *perspectiva neoliberal*, que enfatiza en la formación del “ciudadano viajero”, que se moviliza por el mundo motivado por la internacionalización del consumo y buscando el éxito económico, sin reflexionar sobre las condiciones estructurales que generan desigualdad. En segundo lugar la *perspectiva radical*, que plantea la concepción de un ciudadano consciente de la magnitud de sus acciones, reflexivo sobre las estructuras de poder generadoras de desigualdad y comprometido con la justicia social por medio de la organización y la demanda a los responsables del sostenimiento del sistema desigual. Y, en tercer lugar, la *perspectiva transformacional* que, si bien se encuentra en la misma línea que la radical, avanza en proponer la transformación de la realidad desde una participación global, construyendo relaciones estrechas entre los problemas locales y los desafíos mundiales, desarrollando una ética universal que establezca como centro la humanidad y propenda a la construcción de sociedades justas y equitativas (Shultz, 2007). En esta última perspectiva se posiciona esta investigación.

Si bien la propuesta de la ciudadanía global ha sido foco de cuestionamientos ante la inviabilidad de construir una institucionalidad de carácter global (Fierro, 2016), la respuesta de quienes la promueven es que no se aspira a generar una institucionalidad mundial que se oponga a la figura del Estado-Nación, sino que potenciar la participación escalonada en distintos espacios, a partir de valores éticos universales que permitan un ejercicio ciudadano crítico. Al respecto, referentes como Nussbaum (2010) o Cortina (2009) acentúan la importancia de la educación como principal eje articulador para avanzar hacia una sociedad comprometida con la humanidad y la justicia social.

2.2. La Educación para la Ciudadanía Global (ECG) como propuesta para la formación ciudadana

La educación escolar tiene una función socializadora (Dewey, 2004) y, por ello, las experiencias que se desarrollan en estos espacios son claves para formar la ciudadanía (Giroux, 2006; García, 2017). David Kerr (1999) plantea que la educación ciudadana se puede abordar en la escuela de dos formas: desde un enfoque minimalista, que corresponde a una visión restringida de la ciudadanía que prioriza la educación cívica con énfasis en la transmisión de contenidos; o desde un enfoque maximalista, visión ampliada de la ciudadanía con una formación enfocada en el desarrollo de habilidades y la promoción de la participación política del estudiantado y la comunidad educativa en general.

Entre las corrientes maximalistas se encuentra la Educación para la Ciudadanía Global (ECG), cuyos fines buscan dar respuesta a los desafíos de la sociedad actual, comprendiendo su complejidad para promover la justicia social, la equidad, el desarrollo sostenible y el pensamiento crítico, y así transformar estas lógicas segregadoras a través de una visión escalonada de participación, que vaya desde lo local a lo global (Boni, 2011; Vigna y Sarsanedas, 2007; García, Gratacós y de Paz, 2019; UNESCO, 2015; 2016; Gacel, 2017).

La ECG no concibe a la educación como un acto neutral, sino como un posicionamiento alineado con el logro de la justicia social a escala global, abordando problemáticas políticas, económicas, sociales, culturales y medioambientales para conectar los desafíos globales con su impacto local o cotidiano en la vida de los estudiantes. Desde la mirada de la ECG, existe la noción de “tierra patria”, esto es, un lugar común que comparten quienes la habitan y que requiere una lógica de acción sobre las situaciones de injusticia existentes (Nussbaum, 2010; Morín, 1999; 2002; UNESCO, 2015; Vigna y Sarsanedas, 2007; García et al., 2019).

En cuanto a la implementación de la ECG en el aula, la ONG Oxfam Intermón plantea una serie de propuestas metodológicas para propiciar las transformaciones que promueve este enfoque, destacando el aprendizaje basado en proyectos, a partir de

problemáticas surgidas del estudiantado en atención a los desafíos de su comunidad local y en tensión con la realidad global, manteniendo una dinámica escalar (Vigna y Sarsanedas, 2007). Otra metodología considerada es la investigación-acción, enfocada principalmente en el desarrollo del docente, el que debe pensar su práctica como una permanente investigación y así avanzar hacia una mejora educativa que aborde las competencias de una ECG. Adicionalmente, García et al. (2019) destacan que los juegos de rol y simulación también se prefiguran como metodologías de trabajo de aula tendientes al desarrollo de la ECG, en tanto son prácticas proclives a la interiorización de la alteridad y, con ello, de otros modos de vida y realidades, disímiles a los propias. Finalmente, los autores relevan la importancia que adquiere el componente emocional del proceso educativo, proponiendo que una metodología ligada a la ECG contribuye a empatizar y conectar con los demás, incorporando el trabajo colaborativo para la resolución de las tareas planteadas, basándose en principios democráticos, permitiendo y asegurando la participación de todos bajo una lógica inclusiva, de diálogo y respeto mutuo, y añadiendo de manera transversal una perspectiva feminista como mirada coeducativa en cada una de las metodologías (García et al., 2019).

Sin embargo, la ECG no está exenta de tensiones, como las críticas a su carácter occidentalizado o al hecho de que no necesariamente avanza desde un enfoque crítico (Morín, 2002; Heater, 2007; Fierro, 2016). De todas formas, como señala Pagés (2019), es una perspectiva necesaria, ya que potencia que los estudiantes desarrollen “una consciencia de lo que significa ser ciudadanos o ciudadanas hoy, y más en concreto ciudadanos y ciudadanas globales, es decir ciudadanos y ciudadanas del mundo” (p. 6).

2.3. Política pública y currículum

Entre los factores escolares que más impacto tienen en la ciudadanía están las oportunidades curriculares, que se constituyen a partir de la selección regulada de un conjunto de saberes, como resultado de un proceso de disputa permanente entre intereses diversos que, en este caso, articulan las distintas visiones sobre la ciudadanía y regulan el

ejercicio pedagógico en la escuela, impactando en la potencialidad de reproducción o transformación que posee y que se asocia a la formación ciudadana (Da Silva, 1999; Pineau, 2011; Sacristán, 2010). Desde la década de 1990 este tema ha cobrado especial relevancia en el sistema educativo pues, con el retorno de la democracia, se implementaron una serie de propuestas curriculares que buscaban dejar atrás las restricciones del periodo dictatorial, ampliando la idea de “ciudadanía” y la importancia de su ejercicio para consolidar el ideario democrático (García y Cox, 2015).

Las investigaciones que abordan el currículum nacional en esta materia han demostrado que la FC ha transitado desde una visión minimalista hacia una maximalista, intentando formar un estudiantado mucho más involucrado en la vida ciudadana (García y Cox, 2015). Asimismo, se evidencia la transversalidad de los ejes de educación ciudadana y una marcada evolución hacia la presencia sistemáticamente acrecentada de los objetivos, propósitos y contenidos sobre ciudadanía en los lineamientos curriculares (García y Cox, 2015; Bascopé, Cox y Lira, 2015).

Pero, pese a los avances, la política pública y curricular aún debe superar una serie de problemáticas para que su implementación sea efectiva y exitosa: la sobredensificación curricular provocada por la abundancia de contenidos y objetivos, la falta de lineamientos ministeriales claros en el área de FC y la deficiencia en contenidos politológicos para la alfabetización política (Mardones, 2015).

Una reforma curricular no significa *per se* un cambio y una mejora educacional, porque el documento está mediado siempre por un proceso de interpretación y decodificación del cual el profesorado es el principal responsable (Sacristán, 2010; Thorton, 1992). Una educación ciudadana debe estar atenta a las transformaciones de una sociedad cada vez más compleja, interrelacionada y global. Por ello, es importante incorporar a la política pública el paradigma de la ciudadanía global, que sí se encuentra presente en los sistemas educativos de democracias sólidas y avanzadas (Mardones, 2015; 2018).

La ausencia de este paradigma en el currículum chileno ha llevado a que la investigación sobre ECG en las propuestas curriculares locales sea escasa. Destacamos aquellos trabajos que abordan la presencia de los conceptos de la ciudadanía global desde los lineamientos curriculares de países latinoamericanos, especialmente en Colombia y Costa Rica (Cox, 2017), y en Chile (González-Valencia, Jara, Pinochet, Da Silva Santiago y Blanch, 2020), concluyendo que, si bien se reconocen conceptos ligados a lo mundial o global, la construcción de la ciudadanía global se encuentra subordinada a la construcción de la identidad nacional. Otros estudios abordan perspectivas globales, pero más bien desde la necesidad de una educación intercultural que dé cuenta de la complejidad de la globalización y los desafíos que plantea para la interacción de ciudadanos en contextos crecientemente multiculturales (Mason, 2015; Johnson, 2015).

3. Metodología

Con la finalidad de abordar el objetivo central, asociado a determinar oportunidades y limitaciones para el desarrollo de la ciudadanía global a partir de las NBC de 3° y 4° medio, la presente investigación se desarrolló utilizando una metodología mixta, con un diseño de carácter exploratorio y emergente que permitiera analizar la propuesta curricular a partir de categorías clave para una ciudadanía global, pero con una formulación flexible, que hiciera posible adaptarse a características propias del contexto (Creswell, 2009), como la dificultosa implementación del marco curricular en medio de la pandemia del coronavirus y el poco bagaje que tiene el enfoque de la ECG en el campo educativo chileno.

El análisis tuvo dos fases: una cuantitativa, cuyo objetivo era medir la presencia de los ámbitos de la educación ciudadana en las NBC y así conocer el enfoque de formación ciudadana que prima en el documento; y una semántica, orientada a determinar, desde un enfoque interpretativo, las posibilidades que ofrece las NBC para el desarrollo de la ciudadanía global. De esta forma, se contará con un panorama general y uno más focalizado en la ECG. Ambos ejercicios se realizaron analizando los Objetivos de Aprendizaje (OA)

de las siguientes asignaturas: 1) Educación Ciudadana⁶, 2) Mundo Global, 3) Chile y la Región Latinoamericana, 4) Comprensión Histórica del Tiempo Presente, 5) Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales, y 6) Economía y Sociedad. Solo para la fase de análisis semántico se contempló adicionalmente la lectura crítica de los principios y propósitos formativos de cada asignatura y el apartado de Habilidades para el Siglo XXI, con el fin de considerar el potencial que pudiesen tener en términos declarativos para abordar problemáticas actuales en una perspectiva global.

Para fase de análisis cuantitativo se utilizó la “Matriz de categorías de análisis de objetivos y contenidos de educación ciudadana en los currículos escolares de Latinoamérica”, construida y validada por Cox, Bascopé, Castillo, Miranda y Bonhomme (2014). El instrumento contempla 50 conceptos organizados en seis ámbitos ligados a la educación ciudadana, los que se aplicaron de manera textual a los OA de las asignaturas analizadas.

6 La única obligatoria de las asignaturas revisadas.

Tabla N°1.

Matriz de categorías de análisis de objetivos y contenidos de educación ciudadana en los currículos escolares de Latinoamérica⁷

<i>I. Principios - valores cívicos</i>	
1. Libertad	29. Constitución, ley, norma, legalidad, cultura de la legalidad
2. Equidad	30. Sistema judicial, sistema penal, policía
3. Cohesión Social	31. Fuerzas Armadas
4. Bien Común	32. Organizaciones políticas en la sociedad democrática: Partidos políticos
5. Derechos Humanos	33. Elecciones, sistema electoral, participación electoral
6. Justicia Social	34. Organizaciones gremiales o de la sociedad civil, movimientos sociales; sindicatos; ONG
7. Solidaridad	35. Riesgos para la democracia: Autoritarismo; clientelismo; populismo; nepotismo; monopolio de la prensa; control de la justicia; crimen organizado
8. Igualdad	
9. Diversidad	
10. Tolerancia	
11. Pluralismo	
12. Democracia	
<i>II. Ciudadanos y participación democrática</i>	
13. Derechos del ciudadano.	
14. Obligaciones y responsabilidades del ciudadano	<i>IV. Identidad, pluralidad y diversidad</i>
15. Voto (derecho, deber, responsabilidad)	36. Identidad nacional
16. Representación –formas de representación	37. Identidades grupales (étnicas, regionales, ocupacionales, etc.)
17. Deliberación	38. Multiculturalismo; estereotipos y prejuicios de raza y género
18. Negociación y logro de acuerdos	39. Discriminación, exclusión.
19. Participación y toma de decisiones: mayoría y respeto de las minorías	40. Patriotismo
20. Competencias de reflexión crítica para una ciudadanía activa	41. Nacionalismo
21. Participación en gobierno escolar y/o proyectos colectivos de acción social	42. Identidad latinoamericana
22. Participación en acciones políticas (debates, demostraciones, protestas, partidos)	43. Cosmopolitismo
23. Rendición de cuentas	<i>V. Convivencia y paz</i>
<i>III. Instituciones</i>	
24. Estado	44. Ilegitimidad del uso de la fuerza; condiciones uso legítimo de la fuerza por el Estado
25. Estado de Derecho	45. Convivencia: Valor, objetivo, características
26. Poderes del Estado democrático (Ejecutivo, Legislativo, Justicia (Cortes)	46. Resolución pacífica y negociada de conflictos
27. Gobierno –Administración Pública; instituciones y servicios públicos en la comunidad	47. Competencias de la convivencia
28. Gobierno nacional (federal) y regional (Estados)	<i>VI. Contexto macro</i>
	48. La economía; el trabajo
	49. Desarrollo sostenible; medio ambiente
	50. Globalización

Fuente: Cox et al. (2014).

⁷ La matriz será aplicada en su totalidad para establecer potencialidades para el desarrollo de la ECG, profundizando en los ámbitos que, por su naturaleza, se podrían ligar más cercanamente a la ciudadanía global.

En la fase de análisis semántico se identificaron categorías sobre ciudadanía global que permitieron interpretar el contenido de los OA y los principios de las asignaturas seleccionadas. Para ello se aplicó la “Matriz para codificar categorías de contenidos curriculares sobre ciudadanía global y conceptos asociados”, construida por Cox (2017), que consta de 22 categorías distribuidas en cuatro ámbitos de contenidos curriculares sobre ciudadanía global y conceptos asociados. Lo anterior con el fin de corroborar y profundizar los hallazgos de la primera fase analítica.

Tabla N° 2.

*Matriz para establecer categorías de los contenidos curriculares sobre ciudadanía mundial y conceptos asociados*⁸

<p>I. Justificación y orientaciones generales sobre EDCG</p>	<p>III. Categorías de dominio actitudinal (socioafectivo)</p>
<p>1. Justificación de EDCG (socioeconómico, político, cultural, moral). 2. Ciudadanía global.</p>	<p><i>Identities múltiples:</i> 14. La humanidad como referente privilegiado de identidad. 15. Nación como referente privilegiado de la identidad. 16. “Identities integradas”: local, nacional, regional (supranacional) y global.</p>
<p>II. Categorías de dominio cognitivo <i>Sistemas, estructuras y procesos globales:</i> 3. Sistemas, estructuras (instituciones) y procesos de gobernanza global. 4. Derecho humanitario, derechos humanos, construcción de la paz, Estado de Derecho internacional. 5. Corporaciones transnacionales. 6. Otros (sistemas globales).</p>	<p><i>Diferencia y respeto por la diversidad: niveles de contextos multiculturales y / o internacionales:</i> 17. Empatía intercultural, diálogo, respeto, solidaridad (referidos a contextos interculturales o internacionales, regionales o mundiales). 18. Discriminación, racismo (referido a contextos interculturales o internacionales, regionales o mundiales). 19. Valores y actitudes para la ciudadanía global.</p>
<p><i>Cuestiones globales:</i> 7. Globalización (socioeconómica, política, cultural). 8. Relaciones norte-sur, desarrollo de interconexiones desarrolladas, interdependencia. 9. Cambio climático, biodiversidad, desarrollo sostenible. 10. Pobreza global, desigualdad global. 11. Genocidio, terrorismo, guerra, refugiados. 12. Enfermedades (ébola, VIH-SIDA). 13. Otros (problemas mundiales).</p>	<p>IV. Categorías de dominio de comportamiento <i>Compromiso, participación, acciones:</i> 20. Participación actual y futura en protesta cívica respecto de temas globales. 21. Información y debates acerca de cuestiones sociopolíticas de alcance mundial. 22. Acción directa respecto de cuestiones de alcance mundial.</p>

Fuente: Cox (2017).

⁸ El valor de esta matriz recae en su propuesta sobre temáticas para trabajar la ECG.

Por último y con el fin de cuidar el rigor y la validez disciplinar, en ambas fases del análisis curricular se realizó un ejercicio de triangulación por pares investigadores respecto de los hallazgos que cada uno obtuvo. Para ello, identificamos grados de coincidencia en los análisis realizados, estableciendo un parámetro del 75% de coincidencias con el fin de definir un criterio de fiabilidad que nos permitiera obtener resultados coherentes con el contenido de los instrumentos curriculares utilizados (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

Cabe mencionar que la finalidad última de la revisión de ambas matrices responde a la necesidad, brevemente mencionada en párrafos precedentes, de dilucidar el posicionamiento desde la formación ciudadana de las NBC, para luego identificar las posibilidades de abordar la ECG tanto desde un análisis de las principales categorías de estudio de la ciudadanía, como de aquellos tópicos específicos de la ciudadanía global.

4. Resultados de la investigación

4.1. Análisis de resultados cuantitativos

En el primer análisis curricular se cuantificó la presencia de los ámbitos dispuestos en la “Matriz de categorías de análisis de objetivos y contenidos de educación ciudadana en los currículos escolares de Latinoamérica” (Cox et al., 2014) en las asignaturas de las NBC señaladas, para identificar la relevancia que tienen las temáticas vinculadas a la ECG y determinar las oportunidades y limitaciones que ofrecen para abordarla.

Tabla N° 3.

Síntesis de la frecuencia de las categorías de ciudadanía presentes en las asignaturas revisadas

Ámbito	Asignatura Obligatoria	Electivos de formación general		Electivos de formación científico-humanista			Total
	Educación Ciudadana	Mundo Global	Chile y la región latino americana	Comprensión histórica del presente	Geografía, territorio y desafíos socio ambientales	Economía y sociedad	
	Citas	Citas	Citas	Citas	Citas	Citas	Citas
I. Principios y valores cívicos	24	1	6	4	1	1	37
II. Ciudadanos y participación democrática	10	1	1	0	0	0	12
III. Instituciones	7	4	6	1	0	3	21
IV. Identidad, pluralidad y diversidad	3	0	3	1	0	0	7
V. Convivencia y paz	2	2	0	0	0	0	4
VI. Contexto macro	8	5	3	0	4	10	30
Total	54	13	19	6	5	14	111

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede observar, la mayor cantidad de referencias a la ECG se concentra en la asignatura obligatoria de Educación Ciudadana (54 citas), contrastando con una baja presencia de las asignaturas electivas. Es decir, se ofrece al estudiantado al menos una asignatura obligatoria durante dos años relacionada con FC. En este curso se tocan temas relativos a fenómenos globales, tales como el mercado mundial, la sustentabilidad en torno al desarrollo medioambiental o el resguardo de los derechos laborales. Estas temáticas suponen significativas oportunidades para desarrollar la ECG, si es que son interpretadas desde dicha perspectiva.

Respecto de los cursos electivos, aun cuando la presencia de categorías ciudadanas es menor, brinda distintas posibilidades para el desarrollo de la ECG, sobre todo en lo relacionado con aquellas temáticas referentes al desarrollo sostenible, la economía mundial y la globalización, legando la facilitación de las asignaturas al criterio de las comunidades educativas.

En síntesis, la orientación que presenta la propuesta curricular tiende a estar marcada por contenidos y objetivos alusivos a la

democracia y sus instituciones. El énfasis en una alfabetización en torno a categorías como el Estado, el gobierno y las organizaciones políticas, guarda relación con el desarrollo de una ciudadanía que conciba sus instituciones como pilares fundamentales de la vida en democracia dentro del contexto nacional. Empero, esta institucionalidad se vincula a una concepción limitada de la participación ciudadana. En estos lineamientos, la democracia, como sistema político, parece un fin alcanzado que debe ser mejorado y perfeccionado para lograr un funcionamiento pleno.

Finalmente, la alta presencia de categorías relacionadas con el trabajo, la economía y el desarrollo sostenible brinda potenciales oportunidades para vincular al estudiantado con la problematización de la realidad social global a partir de fenómenos como la interdependencia del mercado mundial, la división internacional del trabajo o la creciente degradación ambiental global, ofreciendo así ciertas opciones para que los docentes puedan abordar estas cuestiones desde los contenidos y objetivos planteados, aludiendo al compromiso que como humanidad debemos asumir para evitar un colapso mundial, tanto en términos económicos como sociales y ecológicos.

4.2. Análisis semántico

El segundo nivel de análisis curricular se ha construido desde una perspectiva cualitativa, buscando identificar de manera interpretativa las posibilidades que ofrecen las NBC para el desarrollo de la ECG. Para ello se realizó un análisis documental semántico a partir de los ámbitos dispuestos en la “Matriz para codificar categorías de contenidos curriculares sobre ciudadanía global y conceptos asociados” (Cox, 2017).

Los resultados son presentados en orden correlativo a los ámbitos dispuestos en la matriz. El foco de este apartado es la interpretación cualitativa, sin embargo, se adjunta en cada categoría tablas de frecuencia que serán expuestas para graficar la presencia de cada ámbito en los apartados curriculares.

Tabla N°4.

Resumen de la menciones de cada categoría en los apartados curriculares analizados

	Principios de las asignaturas analizadas	Asignaturas analizadas	Habilidades para el siglo XXI	Total
I. Justificación y orientaciones generales sobre la ECG	3	0	4	7
II. Categorías del ámbito cognitivo	71	80	10	161
III. Categorías del ámbito socioemocional	23	15	17	55
IV. Categorías del ámbito conductual	6	0	4	10
Total	103	95	35	233

Fuente: Elaboración propia.

4.2.1. Justificaciones y orientaciones generales sobre la ECG

El primer nivel de la matriz aborda, explícita o implícitamente, los ámbitos socioeconómicos, políticos, culturales y/o morales vinculados a la ECG. Este ámbito busca identificar si el currículum incorpora o no un posicionamiento explícito desde la ECG, o bien si da cuenta o no de rasgos que pudieran vincularse.

Tabla N° 5.

Menciones de la categoría *Justificación y orientaciones generales sobre ECG en los apartados curriculares analizados*

Asignatura	Justificación y orientaciones generales sobre la ECG		Total
	Principios	Objetivos de aprendizaje	
Educación Ciudadana	1	0	1
Mundo Global	2	0	2
Chile y la Región Latinoamericana ⁹	0	0	0
Comprensión Histórica del Presente	0	0	0
Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales	0	0	0
Economía y Sociedad	0	0	0
Total asignaturas	3	0	3
Habilidades para el Siglo XXI		4	4
Total		7	7

Fuente: Elaboración propia.

Los temas dispuestos en este nivel tienen una baja presencia en la propuesta curricular, pues se definen explícitamente las perspectivas que guiarán el debate en torno a la ciudadanía, en las cuales no se contempla la ECG. Esto se evidencia en el siguiente fragmento de la declaración de principios de la asignatura de Educación Ciudadana:

Para la reflexión sobre lo que significa ser ciudadano, se ponen en discusión las teorías republicanas, liberal y comunitarista, con el objetivo tanto de ampliar y profundizar la discusión política, como de reconocer sus implicancias en la vida cotidiana de los estudiantes. (MINEDUC, 2019, p. 55)

Las reducidas menciones con las que cuenta esta categoría están concentradas en los principios y propósitos formativos de las asignaturas y en las Habilidades para el Siglo XXI, que cuenta con cuatro menciones. De hecho, este apartado contempla un subapartado denominado “Ciudadanía local y global”, en el cual se puede identificar características de la ECG, mas no un posicionamiento explícito desde esta perspectiva, pues las referencias corresponden a una caracterización de elementos vinculados a ésta, como la valoración

9 Las asignaturas “Mundo Global” y “Chile y la Región Latinoamericana” comparten la misma declaración de principios.

de la vida en democracia o el desarrollo de una actitud empática con la diferencia; acentuando principios como interculturalidad e inclusión, y sosteniendo la importancia del respeto a la diversidad. Por tanto, la identificación del tema *Ciudadanía mundial...* es más bien implícita.

Esta categoría también está presente en los propósitos formativos de los electivos de Formación General, específicamente en la asignatura de Mundo Global, que declara una perspectiva escalar. No obstante, esto no se traduce en un posicionamiento explícito desde la ECG, toda vez que esta perspectiva es identificada implícitamente en los temas tratados, lo que no supone una relación directa con la formación de ciudadanos globales, debido a que el foco está en aspectos cognoscitivos.

4.2.2. Categorías del ámbito cognitivo

Este nivel de categorías refiere a la presencia de temas que abordan conocimientos y problemáticas de interés global, los que se dividen en dos dimensiones: “Sistemas, estructuras y procesos mundiales”, referida a ámbitos institucionales y jurídicos, y “Cuestiones de alcance mundial”, alusiva a dinámicas, relaciones y fenómenos propios del mundo global.

La presencia de este nivel en los documentos revisados es mucho más amplia respecto de los otros niveles, contabilizando 161 citas, aunque estas tienden a concentrarse en la segunda dimensión.

Tabla N° 6.

Menciones de las categorías del ámbito cognitivo en los apartados curriculares analizados

Asignatura	Sistemas, estructuras y procesos mundiales		Cuestiones de alcance mundial		Total
	Principios	Objetivos de aprendizaje	Principios	Objetivos de aprendizaje	
Educación Ciudadana	8	4	6	16	34
Mundo Global		6		15	
Chile y la Región Latinoamericana	9	5	22	12	69
Comprensión Histórica del Presente	0	1	0	1	2
Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales	0	0	12	5	17
Economía y Sociedad	4	4	10	11	29
Total Asignaturas	21	20	50	60	151
Habilidades para el Siglo XXI		2		8	10
Total		43		118	161

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión *Cuestiones de alcance mundial* es la que cuenta con mayor presencia. Partiendo por las Habilidades para el Siglo XXI, este apartado introduce una realidad globalizada, multicultural y en constante cambio, e incorpora el subapartado de “Ciudadanía local y global”, que promueve la participación ciudadana en la realidad próxima desde una perspectiva política, social, territorial, cultural, económica y medioambiental, aunque no se explicita la participación a escala global. Por tanto, la posibilidad de abordar temas de alcance mundial titubea al considerar que, aun cuando las propuestas sean locales, la interdependencia e interconexión no lleva necesariamente a lo mundial.

En la misma línea, los Principios y Propósitos Formativos de Educación Ciudadana y los electivos de Formación General asumen como base la existencia de un contexto globalizado cuando declaran: “se promueve el desarrollo de una perspectiva global y regional sobre diversos temas que actualmente los afectan, así como la aplicación de conceptos disciplinares y el desarrollo de la investigación de forma integrada” (MINEDUC, 2019, p. 138). Es la ambigüedad de los propósitos declarados la que permite, eventualmente, que el profesorado pueda trabajar temáticas ligadas a la ECG, sobre todo

cuando en los contenidos de las asignaturas predominan tópicos medioambientales que pueden ser abordados como desafíos globales.

Por su parte, los OA de las asignaturas analizadas abordan, *grosso modo*, contenidos que, aunque no se presentan explícitamente ligados a la ECG, refieren problemáticas que ofrecen la oportunidad de vincularse con el contexto global en varios aspectos. No es azaroso que el nivel de categorías cuente con 60 menciones, entre las que destacan los procesos migratorios contemporáneos, modelos de desarrollo, políticas económicas y el cambio climático y la sustentabilidad. Sin embargo, estos dos últimos temas, presentes en el electivo de Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales, están más enfocados en una dimensión física del espacio geográfico limitada a las fronteras nacionales, aunque no desconocen la construcción social del mismo. Esto limita, en parte, asumir la geografía de una manera más política y global, lo que dificulta el desarrollo de la ECG para un docente que desconozca este enfoque.

La dimensión *Sistemas, estructuras y procesos mundiales* tiene una presencia más reducida, aunque presenta tendencias interesantes que revisar. Por ejemplo, en todos los propósitos formativos de las asignaturas revisadas se aborda la valoración de los DD.HH., en tanto “representan el fundamento ético-político y el referente normativo de una democracia republicana y de una cultura política que esté a la altura de los tiempos y de sus desafíos, en el marco de un mundo globalizado” (MINEDUC, 2019, p. 55). Y si bien se declara la existencia de una realidad global para la valoración de los DD.HH., esta sigue estando promovida desde un ejercicio ciudadano y democrático republicano/nacional.

Por otra parte, la lectura de los OA de las asignaturas revisadas requirió un ejercicio analítico e interpretativo más agudo, ya que los contenidos que se busca abordar no se vinculan expresamente con una realidad con estructuras/procesos globales, salvo excepciones, ubicadas mayoritariamente en la asignatura de Mundo Global, en referencia a cuestiones económicas:

Investigar algunos aspectos de la economía global actual, como cambios en la producción y en el mercado del trabajo, el rol del comercio mundial y del mercado financiero, y nuevas formas de consumo, aplicando conceptos de la economía (escasez, oferta y demanda, precio, balanza comercial, entre otros). (MINEDUC, 2019, p. 147)

De este fragmento se podría desprender, eventualmente, la idea del mercado mundial como una estructura o sistema global. Ahora bien, la ECG busca que el estudiantado se vincule con estas temáticas desde el ejercicio de una ciudadanía activa y crítica, y no como un potencial consumidor, como se interpreta desde lo declarado en el currículum.

4.2.3. Categorías del ámbito socioemocional

El tercer nivel de la matriz hace referencia a elementos atingentes a las identidades múltiples e integradas y al respeto por la diversidad en contextos multi/interculturales para contrarrestar y erradicar prácticas discriminatorias. Este nivel de categorías se divide también en dos dimensiones: “Identidades múltiples” y “Diferencias y respeto por la diversidad: contextos/niveles multiculturales y/o internacionales”, con 11 y 44 menciones respectivamente.

Tabla N° 7.

Menciones de las categorías del ámbito socioemocional en los apartados curriculares analizados

Asignatura	Identities Múltiples		Diferencias y respeto por la diversidad: contexto/ niveles multiculturales y/o internacionales		Total
	Principios	Objetivos de aprendizaje	Principios	Objetivos de aprendizaje	
Educación Ciudadana	1	2	11	3	17
Mundo Global		0		2	
Chile y la Región Latinoamericana	2	1	7	4	16
Comprensión Histórica del Presente	2	1	0	2	5
Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales	0	0	0	0	0
Economía y Sociedad	0	0	0	0	0
Total Asignaturas	5	4	18	11	38
Habilidades para el Siglo XXI		2		15	
Total		11		44	

Fuente: Elaboración propia.

La dimensión *Diferencias y respeto por la diversidad* se aborda desde el énfasis que se otorga a la valoración de la diversidad cultural, siendo reiteradas las alusiones a que dicha diversidad enriquece la sociedad. En los principios de la asignatura de Educación Ciudadana hay un fragmento que da cuenta de ello:

La reflexión sobre el espacio público se vincula con las posibilidades que este otorga para el ejercicio ciudadano en una democracia. Allí confluyen diversas culturas, nacionalidades y perspectivas políticas, lo que permite enriquecer a la sociedad y, al mismo tiempo, exige la inclusión, el diálogo, la resolución pacífica de conflictos y la convivencia ciudadana. (MINEDUC, 2019, p. 56)

Los principios y valores relacionados con el respeto a la diversidad están presente en la mayoría de los apartados, a excepción de los electivos de Formación General, que tienden a referir a elementos más disciplinares y metodológicos del área abordada.

Aun cuando no se puede afirmar que en las NBC estén explícitamente posicionados desde una perspectiva global, es posible sostener que el respeto y valoración de la diversidad son temáticas de implicancia global que ofrecen oportunidades para desarrollar este enfoque formativo. Ejemplo de esto es lo expuesto en la siguiente cita:

(...) resulta fundamental promover que las prácticas ciudadanas de los estudiantes resguarden la dignidad del otro, fortalezcan la democracia y promuevan la sana convivencia, a través del desarrollo de la capacidad de discernir y de actuar basándose en principios éticos, valores democráticos y virtudes públicas. (MINEDUC, 2019, p. 54)

En cuanto a la dimensión *Identidades múltiples*, esta cuenta con una presencia más reducida (11 alusiones) y se aborda principalmente en relación con las *Identidades integradas: locales, nacionales, regionales (supranacionales) y mundiales*, pero desde una perspectiva cultural. Esto se observa en lo expuesto en las Habilidades para el Siglo XXI, donde se sostiene que:

La responsabilidad personal y social se interrelacionan constantemente. En lo personal, el respeto por los demás y el rechazo a la discriminación, la conciencia acerca de la propia cultura y las relaciones de esta con las otras culturas del mundo, el compromiso con la propia vida y el contexto inmediato, y el control de la agresión, la violencia y la autodestrucción, permiten que las personas se desarrollen de una manera integral. (MINEDUC, 2019, p. 27)

Aquí se hace referencia a la participación activa de los individuos en sus contextos, desarrollando así una responsabilidad en primer lugar personal y posteriormente social o colectiva ligada a su comunidad, reconociendo la gradualidad de dicha participación, situándose en un primer momento desde el contexto inmediato de los sujetos, para luego vincular esa construcción identitaria con el contexto y las características propias de su entorno regional, nacional y global, identificando las particularidades en el ámbito político, económico, social, cultural y medioambiental, conectando los

desafíos inherentes a estos distintos niveles y reconociendo también sus especificidades.

Ahora, un tema de esta dimensión que no está presente en las NBC es la idea de posicionar a la humanidad como un referente de identidad. Esto implica que, independiente de las diferencias culturales, es la condición humana y la perspectiva de derechos lo que debe importar, lo que en la práctica supone superar la mirada focalizada en el interés nacional y avanzar hacia el respeto a la humanidad sin distinciones. A pesar de que este es un punto esencial para la ECG, en el currículum se posiciona a la Nación como un referente de identidad, lo que significa una clara limitación para implementar uno de los principios medulares de la ECG.

4.2.4. Categorías del ámbito conductual

Este último nivel de categorías refiere a elementos propios de la participación ciudadana activa y responsable en cuestiones de interés global, permitiendo identificar las posibilidades curriculares de abordar la participación de la ciudadanía más allá de las fronteras nacionales. Está compuesto por una dimensión denominada “Compromiso, participación y acciones”, de la que se desprenden temas ligados a la recopilación de información, participación en protestas, debates y acción directa sobre cuestiones de alcance mundial. Los resultados muestran que este apartado cuenta significativamente con menos oportunidades para trabajar la ECG respecto de los apartados revisados (10 citas).

Tabla N° 8.

Menciones de las categorías del ámbito conductual en los apartados curriculares analizados

Asignatura	Categorías del ámbito conductual		Total
	Principios	Objetivos de Aprendizaje	
Educación Ciudadana	5	0	5
Mundo Global	1	0	1
Chile y la Región Latinoamericana	0	0	0
Comprensión Histórica del Presente	0	0	0
Geografía, Territorio y Desafíos Socioambientales	0	0	0
Economía y Sociedad	0	0	0
Total asignaturas	6	0	6
Habilidades para el Siglo XXI		4	4
Total		10	10

Fuente: Elaboración propia.

Entre estas pocas alusiones destaca que las instancias de participación escolar y ciudadana declaradas en el currículum están limitadas a los márgenes del sistema democrático nacional y orientadas a la construcción de una sociedad que fortalezca el bien común, la justicia social y el desarrollo sustentable. De todas formas, se entiende que para la construcción de este tipo de sociedad es perentorio actuar globalmente, abarcando elementos que influyen en estos fines, tales como la interdependencia del mercado mundial, relaciones diplomáticas, acuerdos mundiales por el medioambiente, entre otros.

Asimismo, se puede inferir temas relacionados a *Información y debates sobre cuestiones sociopolíticas de alcance mundial* a partir de fragmentos como el siguiente:

La asignatura [Educación Ciudadana] está orientada a un proceso educativo que posibilite a los jóvenes aproximarse a los asuntos públicos desde los dilemas y controversias que genera la acción política en sus diferentes niveles y expresiones, a nivel local, nacional y mundial. (MINEDUC, 2019, p. 56)

En esta cita se propone explícitamente la aproximación a temas controversiales de interés local, regional, nacional y global, lo que

implica necesariamente informarse respecto de los problemas que aquejan a la humanidad en su totalidad.

A pesar de que los principios dan cuenta de esta categoría, los OA carecen de cualquier referencia a esta y las propuestas de acción y participación establecidas en los OA son limitadas, puesto que priman lineamientos y orientaciones cognitivas centradas en el contenido, en desmedro del desarrollo de habilidades y virtudes que aporten al estudiantado en su desenvolvimiento, informándose, participando y actuando ante desafíos que significa una sociedad compleja, diversa y globalizada.

5. Discusión

La propuesta curricular mantiene una lógica de ampliación de los tópicos de ciudadanía, instalando una reflexión respecto de lo que significa ser ciudadano desde la teoría liberal, republicana y comunitarista, apostando por un enfoque maximalista del ejercicio ciudadano, tal y como lo contemplaban los marcos curriculares anteriores y vigentes hasta ahora (García y Cox, 2015). Pese a ello, el foco de esta formación sigue estando puesto en los “Principios y Valores Cívicos”, un eje en el que se priorizan contenidos sobre la institucionalidad, la democracia y los DD.HH., pero no se abordan en profundidad temas como la cohesión social, la convivencia o la diversidad. Se puede concluir, entonces, que la nueva propuesta avanza en la alfabetización ciudadana respecto del funcionamiento de una sociedad democrática, pero no enseña a convivir dentro de esta, con las implicancias y problemáticas que tiene una sociedad compleja y globalizada en ámbitos como la diversidad cultural o la desigualdad social.

Una dimensión que sigue estando en deuda es *Participación*, pues los lineamientos curriculares abogan por formar a un estudiante involucrado en el ejercicio de la ciudadanía, pero poco deliberativo sobre decisiones políticas. Muestra de ello es la desaparición de la categoría “deliberación” y la poca relevancia —habitualmente implícita— otorgada a los procesos electorales y el sufragio, en tanto expresión del más básico de los derechos y obligaciones de un

ciudadano en democracia (García y Cox, 2015), atentando contra la representatividad y legitimidad de esta.

En suma, el carácter de la FC en esta propuesta curricular sigue estando limitada a la alfabetización cívica del estudiantado, contraviniendo los propios fines curriculares orientados hacia el desarrollo de una ciudadanía crítica, activa y participativa, limitando los espacios de debate, proyectos, acción comunitaria o las instancias de análisis y deliberación dentro y fuera de la escuela. Dicho escenario sigue los lineamientos de normas anteriores, en las que el currículum “está orientado para los ‘futuros ciudadanos’, y no para incentivar la experiencia de ciudadanía que los jóvenes pueden ejercer durante su periodo de formación escolar” (García, 2017, p. 332).

Por otra parte, la propuesta curricular no responde a las exigencias de un contexto globalizado, interconectado, interdependiente y desigual (Bauman, 1998). Para abordar este escenario es necesario situarse desde una perspectiva escalar, que destaque aspectos que involucren a la humanidad a nivel mundial (Beck, 1998; 2005; Nussbaum, 2010). Para estos se han elaborado propuestas ciudadanas que plantean una participación global que superponga a la humanidad por sobre sus diferencias (Cortina, 2009; UNESCO, 2015; 2016). En este sentido, la ECG ha surgido como una propuesta educativa que busca responder a los desafíos y problemáticas de la realidad global actual. UNESCO (2015; 2016) plantea tres ámbitos para su desarrollo: cognitivo, socioemocional y conductual. En atención a la importancia de abordar la educación desde un enfoque de la ECG, la presente investigación determinó, mediante un análisis de contenido, las oportunidades y limitaciones curriculares para abordar la FC desde esta perspectiva.

En dicho aspecto, uno de los principales hallazgos de este trabajo es establecer que las NBC declaran explícitamente que la ciudadanía será abordada desde las teorías tradicionales, es decir, liberal, republicana y comunitaria. Esto supone que las posibilidades de abordar la FC desde las teorías contemporáneas y/u holísticas, en particular desde la ECG, se vean ostensiblemente reducidas.

No obstante, si consideramos el ámbito cognoscitivo (los OA de las NBC), se observan oportunidades para abordar la ECG, principalmente en los Propósitos Formativos y OA de las asignaturas Educación Ciudadana, Mundo Global y Chile y la Región Latinoamericana, dado que sus temas pueden relacionarse directamente con cuestiones de alcance mundial u organismos e instituciones internacionales. Sin embargo, estos tópicos se enmarcan en los límites nacionales, por lo que identificar las oportunidades de abordar la ECG implica interpretar y relacionar el proceso nacional con uno global. Por tanto, la preparación del profesorado es fundamental para aprovechar las oportunidades de incorporar la ECG.

Asimismo, dos de las asignaturas que propician contenidos explícitos de índole global —Mundo Global y Chile y la Región Latinoamericana— son electivas del Plan de Formación General, lo que implica que la potencialidad que detentan para formar ciudadanía para la realidad global actual depende de los recursos y decisiones de cada centro educativo.

Los ámbitos socioemocional y conductual, a pesar de ser fundamentales para formar una ciudadanía inserta en un entramado global complejo, inequitativo y desigual, poseen reducidas oportunidades de abordar la ECG. La dimensión socioemocional se divide en dos temáticas: la primera implica reconocer a la humanidad como un referente de identidad y de derechos, más allá de las identidades nacionales; junto con una mirada escalar de la identidad que permita respetar y valorar desde lo local a lo global. Este ámbito es identificado solamente en la asignatura de Educación Ciudadana y en los principios de las asignaturas electivas de Formación General. Sin embargo, la presencia de estas temáticas no es explícita, dado que el currículum continúa posicionando estas dimensiones en los límites del Estado-Nación. Aspecto que debe cambiar, toda vez que las problemáticas globales actuales demandan a través de una ética universal basada en el principio de humanidad y enfoque de derechos (Cortina, 2009).

La segunda dimensión implica valorar la diversidad para construir interacciones basadas en el respeto, libres de racismo y

discriminación, tanto a nivel local como internacional. En este caso las posibilidades se amplían, en tanto las asignaturas y los principios de Educación Ciudadana y los electivos de Formación General ofrecen oportunidades de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje dando un énfasis en el respeto y valoración de la diversidad, como también la construcción de interacciones libres de discriminación y racismo. No obstante, la perspectiva internacional no se explicita, dado que las NBC plantean las ideas únicamente en el medio nacional, recayendo en el profesorado la labor de incorporar el enfoque global.

El ámbito conductual refiere esencialmente a la incorporación y promoción de la participación ciudadana en el currículum, contemplando temáticas como la autoformación, participación y acción ciudadana en tópicos y problemáticas de alcance global. Este ámbito prácticamente no cuenta con ideas que posibiliten su desarrollo, lo que resulta contradictorio, considerando que la propuesta curricular surge de un contexto de crisis, marcado por casos de corrupción en la esfera política y una baja participación ciudadana, entre otros. Si bien se problematizan procesos sociales, los OA propuestos no abordan profundamente la participación ciudadana o su ejercicio —dentro y fuera de la escuela— más allá del gobierno escolar. Por añadidura, esto dificulta abordar dinámicas de participación escolar si solo se contempla lo dispuesto en el currículum, ya que, para incorporar la propuesta de una ciudadanía activa en problemas y cuestiones de alcance local y global, el profesorado debe posicionarse precisamente de manera intencionada desde la ECG.

Finalmente, en las Habilidades para el Siglo XXI, que en principio permean todas las demás secciones del documento curricular, se proporcionan oportunidades de abordar todos los ámbitos de la ECG descritos previamente, lo que no es de extrañar debido a su promisorio título. Sin embargo, hay inquietudes y contradicciones porque, si bien hay oportunidades, al igual que en distintos apartados previos, estas no están explicitadas y surgen de un ejercicio de interpretación.

Las Habilidades para el Siglo XXI surgen de la necesidad de responder a problemáticas de carácter económico, comprendiendo el dilema referente a la necesidad de preparar estudiantes que se adapten a una realidad globalizada, tecnológicamente avanzada, diferente y cambiante (Instituto de Tecnología Educativas, 2010). Por tanto, este apartado enfatiza en la formación de un ciudadano global, explicitando la idea de una ciudadanía local y global. Aunque hay una sustancial diferencia entre el ciudadano global que pretende formar la ECG —posicionado desde la transformación— y el que se busca desde la Habilidades, toda vez que la ECG es una categoría en disputa y debate, lo que se ilustra con la diferenciación realizada por Shultz (2007) respecto del ciudadano global neoliberal, radical y transformacional.

En suma, las Habilidades para el Siglo XXI pretenden aportar a la formación de un ciudadano neoliberal, esto es, alguien que se desenvuelve eficazmente en la economía globalizada y aprovecha los beneficios que implica vivir en una realidad interconectada, recibiendo el nombre de “ciudadano viajero” e identificándose bajo los márgenes del Estado-Nación, no siendo consciente de las condiciones estructurales que generan desigualdad a escala global. Es precisamente esta caracterización lo que distancia diametralmente estas habilidades de la ECG transformacional (Shultz, 2007; Gacel, 2017).

6. Conclusiones

El escenario sociopolítico de los últimos años en Chile se ha caracterizado por una baja participación electoral de la ciudadanía y la carencia de probidad y ética por parte del grupo gobernante, lo que ha generado una sensación de crisis y despolitización. No obstante, los hechos acontecidos desde octubre de 2019 dan cuenta de la adherencia de la ciudadanía hacia instancias de participación que buscan generar los cambios que los conglomerados políticos no han realizado. Esto se evidencia en la masiva participación en movilizaciones y, por cierto, en los resultados del plebiscito constitucional (SERVEL, 2020).

Este contexto sociopolítico complejo y dinámico requiere de un currículum que supere la democracia representativa y asegure que la participación ciudadana será una experiencia a lo largo de la trayectoria formativa del estudiantado, aspecto que las NBC deben fomentar y potenciar, puesto que, aun cuando se cuenta con un curso dedicado, sigue pendiente el énfasis en iniciativas enfocadas a vivir la democracia.

En cuanto a la ECG, las NBC brindan las oportunidades para abordar esta perspectiva desde los Propósitos Formativos y los OA, en los que se incluyen temáticas y contenidos que pueden ser planteados desde una realidad global, compleja y dinámica. Esta tarea supone un importante ejercicio de reflexión que recae irremediabilmente sobre el profesorado, que debe ser consciente de las diferencias que implica abordar la ciudadanía desde diversas perspectivas —especialmente la ECG desde los enfoques neoliberales y transformadores—, para no replicar principios y lineamientos que no aportan a la construcción de un mundo más justo y equitativo.

Teniendo esto en consideración, adquiere vital importancia la labor de los docentes como encargados de la implementación de políticas públicas y curriculares en cuanto a la FC. Para esto, es indispensable que el profesorado posea una robusta formación inicial y continua acerca de temáticas propias de la ciudadanía, pues, como evidenciamos, su preparación, disposición y posicionamiento a la hora de enseñar es fundamental para determinar el carácter de los ciudadanos que se están formando en las escuelas.

Esperamos que todo el esfuerzo y esmero puesto en este trabajo sienta un precedente en la investigación en torno a la ECG en la realidad educativa chilena, y contribuya a la ampliación del debate acerca de la implementación de esta perspectiva en la política pública y curricular sobre formación ciudadana.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación, IEA. (2017). ICCS 2016. *Estudio Internacional de Formación Cívica y Formación Ciudadana. Presentación Nacional de Resultados*.
- Ascorra, P., López, V. y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25, 1-18. DOI: <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Bascopé, M., Cox, C. y Lira, R. (2015). Tipos de ciudadanos en los currículos del autoritarismo y la democracia. En: C. Cox y J. Castillo (eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Bauman, Z. (2002). *Modernidad líquida* (trad. de M. Rosenberg). Buenos Aires: FCE.
- Beck, U. (2005). *Cosmopolitan Vision*. Wiley.
- Berríos, C. y García, C. (2018). Introducción. En: C. Berríos y C. García (eds.), *Ciudadanías en conflicto* (pp. 7-42). Ariadna Ediciones. DOI: <https://doi.org/10.26448/978-956-8416-59-1/11>
- Boni, A. (2011). Educación para la ciudadanía global: significados y espacios para un cosmopolitismo transformador. *Revista Española de Educación Comparada*, 17, 65-86. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7545>
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo*. Alianza Editorial.
- Cox, C. (2017). *Global Citizenship Concepts in Curriculum Guidelines of 10 Countries: Comparative Analysis*, (10-13).
- Cox, C., Bascopé, M., Castillo, J. C., Miranda, D. y Bonhomme, M. (2014). *Educación ciudadana en América Latina: prioridades de los currículos escolares* (No. 14). Ginebra: Unesco-IBE.
- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. London: Sage.
- Da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad: Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Autentica.
- Delval, J. (2012). Ciudadanía y escuela. El aprendizaje de la participación. En: XXIII Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales. *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales - 2012* (pp. 37-46). Asociación Universitaria de Profesores de Didáctica de las Ciencias Sociales, Díada Editora.

- Dewey, J. (2004). La educación como función social. En: J. Dewey, *Democracia y Educación* (pp. 21-31). Madrid: Morata.
- Eberhardt, M. L. (2015a). ¿El fin de la democracia representativa? Otras modalidades democráticas: participación y deliberación ciudadana. *Direitos Fundamentais y Democracia*, 18, 182-22. Recuperado de <https://revistaeletronicardfd.unibrasil.com.br/index.php/rdfd/article/view/555>
- Eberhardt, M. L. (2015b). Democracias representativas en crisis. *Democracia participativa y mecanismos de participación ciudadana como opción. Araucaria*, 33, 83-106. DOI: <https://doi.org/10.12795/araucaria.2015.i33.04>
- Fierro, J. (2016). *La ciudadanía y sus límites* (1ª ed.). Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Gacel, J. (2017). La ciudadanía global, un concepto emergente y polémico. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 21(21), 39-63. DOI: <https://doi.org/10.5377/entorno.v0i47.7072>
- Garcés, M. (2019, 22 de octubre). Octubre de 2019: Estallido social en el Chile neoliberal – ECO ONG. ECO. *Educación y comunicaciones*. Recuperado de <https://www.ongeco.cl/octubre-de-2019-estallido-social-en-el-chile-neoliberal/>
- García, C. (2017). Los desafíos de la educación ciudadana en Chile. Una aproximación comprensiva desde las significaciones pedagógicas de los profesores de historia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 16, 115-126. DOI: <https://doi.org/10.1344/eccss2017.16.10>
- García, C. y Cox, C. (2015). Objetivos y contenidos de la Formación Ciudadana escolar en Chile 1996-2013: Tres currículos comparados. En: C. Cox y J. C. Castillo (eds.), *Aprendizaje de la ciudadanía. Contextos, experiencias, resultados* (pp. 283-320). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- García, I., Gratacós, J. y De Paz, D. (2019). *La educación para la ciudadanía global como propuesta metodológica transformadora* (1ª ed.). Oxfam Intermón.
- Garrido-Vergara, L., Valderrama, L.-M. y Ríos-Peñafiel, J. (2016). Democracia deliberativa, instituciones y participación ciudadana en América Latina. *Revista de Ciencia Política*, 54, 255-275. DOI: <https://doi.org/10.5354/0716-1077.2017.44807>
- Giroux, H. (2006b). La educación de los maestros y la enseñanza democrática. En: H. Giroux, *La escuela y la lucha por la ciudadanía* (pp. 277-305). México: Siglo XXI.

- González-Valencia, G. A., Jara, M. A., Pinochet, S. P., Da Silva Santiago, L. A. & Blanch, J. P. (2020). Teacher Education and Global Citizenship Education in Latin America: The Cases of Argentina, Brazil, Chile and Colombia. In: *Global Citizenship Education in Teacher Education* (pp. 250-263). Routledge.
- Heater, D. (2007). *Ciudadanía: Una breve historia*. Alianza Editorial.
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: The McGraw-Hill Companies.
- Instituto de Tecnologías Educativas. (2010). *Habilidades y competencias del siglo XXI para los aprendices del nuevo milenio en los países de la OCDE*. Instituto de Tecnologías Educativas.
- Johnson, D. (2015). Formar ciudadanos interculturales en un mundo global: algunas notas desde los estudios curriculares. *Diálogo andino*, (47), 7-14.
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: An international review. *School Field*, 10, 5-32. Retrieved at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.585.2377yrep=rep1ytype=pdf>
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías (Estado y Sociedad) (Spanish Edition)*. Ediciones Paidós.
- Mardones, R. (2015). El paradigma de la educación ciudadana en Chile: una política pública inconclusa. En: C. Cox y J. C. Castillo (eds.), *Aprendizaje la la ciudadanía. Contextos, experiencias y resultados* (pp. 145-173). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Mardones, R. (2018). The Politics of Citizenship Education in Chile. *The Palgrave Handbook of Citizenship and Education*, 1-15. DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-319-67905-1_35-1
- Mason, F. (2015). Educación para una Ciudadanía Global y aprendizaje intercultural: obstáculos y oportunidades. *Si Somos Americanos*, 15(2), 67-95.
- MINEDUC. (2019). *Bases Curriculares 3° y 4° medio*. Unidad de Curriculum y Evaluación.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1ª ed.). UNESCO.
- Morin, E. (2002). *Educación para la Era Planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana* (1ª ed.). UNESCO.
- Nussbaum, M. C. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades* (1ª ed.). Katz editores.

- Pagès, J. (2019). Ciudadanía global y enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 5, 5-22. Recuperado de <https://mascvux.unex.es/revistas/index.php/reidics/article/view/2531-0968.05.5/2363>
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: “Esto es educación”, y la escuela respondió: “yo me ocupo”. *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, 27-52.
- PNUD. (2021). *12 claves para fortalecer la educación ciudadana en Chile*. Santiago de Chile: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Rodríguez, J. (2015). Crisis en la legitimidad del Estado, del derecho y de la democracia liberal. *Pensamiento jurídico*, 41, 105-126. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/peju/article/view/55391>.
- Rosanvallon, P. (2007). *La contrademocracia*. Manantial.
- Rosanvallon, P. (2015). *El buen gobierno*. Manantial.
- Sacristán, J. (2010). ¿Qué significa el currículum? En J. Sacristán (ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 21-43). Morata.
- SERVEL. (2020, 26 octubre). *Plebiscito Nacional 2020 fue la mayor votación de la historia de Chile*. Recuperado 28 de marzo de 2021, de <https://www.plebiscitonacional2020.cl/plebiscito-nacional-2020-fue-la-mayor-votacion-de-la-historia-de-chile/>.
- Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258. Retrieved from <https://cjc-rcc.ualgary.ca/index.php/ajer/article/view/55291>
- Thorton, S. (1992). Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase. *Boletín de Didáctica de las Ciencias Sociales*, (5), 67-74.
- UNESCO. (2015). *Educación para la ciudadanía mundial: temas y objetivos de aprendizaje* (1ª ed., Vol. 1). UNESCO.
- UNESCO. (2016). *Educación para la ciudadanía mundial. Preparar a los educandos para los retos del siglo XXI*. UNESCO.
- Vigna, S. y Sarsanedas, E. (2007). *Escuelas y educación para la ciudadanía global*. Intermón Oxfam.

Recibido: 27/10/2021

Aceptado: 12/04/2022